

**MUSICAL
ART and EDUCATION**

ISSN 2309-1428

2023
Том (Vol.) 11
№ 4

МУЗЫКАЛЬНОЕ ИСКУССТВО И ОБРАЗОВАНИЕ



МУЗЫКАЛЬНОЕ ИСКУССТВО и ОБРАЗОВАНИЕ

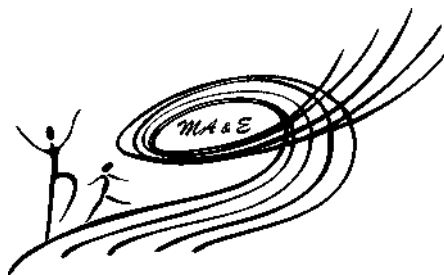
MUZYKALNOE ISKUSSTVO I OBRAZOVANIE

Научный журнал о мире
музыкального искусства и образования

Журнал является рецензируемым изданием
Издаётся с 2013 г. Выходит 4 раза в год

2023 • 4

Том 11



Учредитель и издатель:

федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский педагогический государственный университет»

Журнал включен в международную базу данных Scopus с 20 августа 2020 года, в список журналов Russian Science Citation Index (RSCI) с 23 июня 2022.

Журнал входит в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий Высшей аттестационной комиссии (ВАК).

До 2019 г. журнал выходил под названием: Вестник кафедры ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование».

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор). Свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-75325 от 15 марта 2019 г.

Подписной индекс журнала по Объединенному каталогу «Пресса России» – 85002.

Адрес редакции: 115172 г. Москва, Новоспасский переулок, д. 3, к. 3, Факультет музыкального искусства Института изящных искусств Московского педагогического государственного университета, оф. 203.

Тел.: +7 (495) 632-79-81

E-mail: metod-musik@yandex.ru

При полной или частичной перепечатке материалов ссылка на журнал «Музыкальное искусство и образование» обязательна.

Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов.

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Барышева Тамара Александровна

доктор психологических наук, профессор

Вудворд Шила

доктор философии, адъюнкт-профессор и директор департамента музыки Восточно-Вашингтонского университета (США), член Президиума Международного общества музыкального образования (ИСМЕ)

Гажим Ион

доктор педагогических наук, профессор (Молдавия)

Гергиев Валерий Абисалович

народный артист России, Почётный доктор, профессор МГУ им. М. В. Ломоносова, почётный профессор Московской и Санкт-Петербургской консерваторий

Гуревич Владимир Абрамович

доктор искусствоведения, профессор, секретарь Союза композиторов РФ

Долинская Елена Борисовна

доктор искусствоведения, профессор

Дорфман Леонид Яковлевич

доктор психологических наук, профессор

Кирнарская Дина Константиновна

доктор искусствоведения, доктор психологических наук, член Союза композиторов России, член Союза журналистов России

Мелик-Пашаев Александр Александрович

доктор психологических наук

Рапацкая Людмила Александровна

доктор педагогических наук, кандидат искусствоведения, профессор

Соколов Александр Сергеевич

доктор искусствоведения, профессор, член Союза композиторов России

Форрест Дэвид

доктор философии, профессор Университета Мельбурна (Австралия)

2 Цыпин Геннадий Моисеевич

доктор педагогических наук, кандидат искусствоведения, профессор, член Союза композиторов России

Щедрин Родион Константинович

почётный профессор Московской и Санкт-Петербургской консерваторий, композитор, народный артист СССР

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Е. В. Николаева (главный редактор) – доктор педагогических наук, профессор

Е. Д. Критская (зам. главного редактора) – кандидат педагогических наук, доцент

Е. А. Шкапа (ответственный секретарь) – кандидат искусствоведения, доцент

Б. Р. Иофис – кандидат педагогических наук, доцент

Е. П. Красовская – кандидат педагогических наук, доцент

М. С. Осеннева – кандидат педагогических наук, доцент

А. В. Торопова – доктор педагогических наук, доктор психологических наук, профессор

Е. А. Бабак – технический секретарь

Редактор **Н. А. Жигурова**

Верстка **И. А. Потрахов**

Дизайн **И. В. Нартова**

MUSICAL ART and EDUCATION

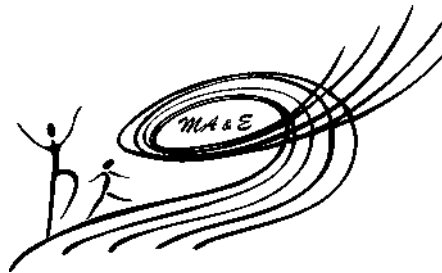
MUZYKALNOE ISKUSSTVO I OBRAZOVANIE

*Scientific Journal about the World of Music Art
and Education*

The Journal is a peer-reviewed scientific publication
The journal was founded in 2013
Comes out 4 times a year

2023 • 4

Volume 11



The founder and the publisher:

Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
"Moscow Pedagogical State University"

Journal is included in abstract and citation database Scopus from August 20, 2020 and listed in Russian Science Citation Index (RSCI) from June 23, 2022.

Journal is included by Higher Attestation Commission of RF in the List of leading peer-reviewed scientific editions, published in the Russian Federation.

Until 2019 journal was published under the title: Bulletin of the UNESCO Chair "Musical Arts and Education".

The Journal is registered in the Federal Service for Supervision in the Sphere of Telecom, Information Technologies and Mass Communications (Roscomnadzor). Registration certificate ПИ № ФС77-75325 March 15, 2019

Subscription index in the United Catalogue "Pressa Rossii" – 85002.

Adress: 115172, Moscow, Novospassky pereulok, 3-3, Department of Musical Art, Institute of Fine Arts, Moscow Pedagogical State University, office 203.

Tel.: +7 (495) 632-79-81.

E-mail: metod-musik@yandex.ru

In case of partial or complete reproduction of the journal materials, the reference to "Musical Art and Education" Journal is mandatory.

Editor's views may differ from the authors' opinions.

EDITORIAL BOARD

T. A. Barysheva

Doctor of Psychological Sciences, Professor

E. B. Dolinskaya

Doctor of Arts, Professor

L. Ya. Dorfman

Doctor of Psychological Sciences, Professor

D. Forrest

PhD, Professor at the Faculty of Arts of the Royal Melbourne Institute of Technology/RMIT University (Australia)

I. Gagim

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Moldova)

V. A. Gergiev

People's Artist of Russia

V. A. Gurevich

Doctor of Arts, Professor, Secretary of the Union of Composers of Russia

D. K. Kirnarskaya

Doctor of Arts, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Member of the Union of Composers of Russian Federation, Member of the Union of Journalists of the Russian Federation

A. A. Melik-Pashaev

Doctor of Psychological Sciences

L. A. Rapatskaya

Doctor of Pedagogical Sciences, PhD in Arts, Professor

R. K. Shchedrin

Composer, People's Artist of the USSR

A. S. Sokolov

Doctor of Arts, Professor, Member of the Union of Composers of Russia

4 G. M. Tsybin

Doctor of Pedagogical Sciences, PhD in Arts, Professor, Member of the Union of Composers of Russia

Sh. Woodward

PhD, ISME Immediate Past-President, Associate Professor and Director of Music Education, Eastern Washington University

EDITORIAL BOARD

Nikolaeva E. V. (Editor-in-Chief) – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Kritskaya E. D. (Deputy Editor-in-Chief) – PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor

Shkapa E. A. (Executive secretary) – PhD in Arts, Associate Professor

Iofis B. R. – PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor

Krasovskaya E. P. – PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor

Osenneva M. S. – PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor

Toropova A. V. – Doctor of Pedagogical Sciences, Doctor of Psychological Sciences, Professor

Babak E. A. – Technical secretary

Editor N. A. Zhigurova

Makeup I. A. Potrakhov

Design I. V. Nartova

Научные направления издания по отраслям наук:

5.8. Педагогика
5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования
5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания
5.8.7. Методология и технология профессионального образования
5.3. Психология
5.3.1. Общая психология, психология личности, история психологии

МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИКИ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Малинковская А. В.</i> Сравнение интерпретаций музыкального произведения в теории исполнительства и педагогике музыкального образования	9
--	---

**МУЗЫКАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ,
ПСИХОЛОГИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

<i>Левина И. Д., Низамутдинова С. М., Корсакова И. А.</i> Взгляд на музыкальные эмоции в контексте философско-психологических теорий.	29
<i>Шляхова С. С., Ярмухаметов Н. В.</i> Эмоциональное восприятие музыки в мультимодальном сообщении: экспериментальное исследование поколения Z	45

МУЗЫКАЛЬНОЕ ИСТОРИКО-ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- Лесовиченко А. М., Шефова Е. А.** Образы детской игры в музыке: историко-теоретический и педагогический аспекты 68
- Переверзева М. В.** Современные программы-тренажёры по развитию слуха: перспективы применения в освоении музыкально-теоретических дисциплин 85

МУЗЫКАЛЬНОЕ ИСПОЛНИТЕЛЬСТВО И ОБРАЗОВАНИЕ

- Данилова О. С.** Олег Константинович Эйгес: стилевые особенности фортепианных сонат как предмет освоения будущими музыкантами-исполнителями 102
- Малашенко Е. П.** Подготовка концертмейстера к работе с вокалистами над иностранным репертуаром 119

ИСТОРИЯ, ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

- 6** **Коновалов А. А.** Проблема формирования умений и навыков музыкально-компьютерной деятельности педагогов-музыкантов: дидактический аспект 134
- Суслова Н. В.** «Российская электронная школа» в работе учителей музыки 150

Подписано в печать 29.12.2023.
Формат 70x100/16. Тираж 1000 экз.

The Journal is Devoted to the Following Scientific Fields:
Pedagogical Sciences (5.8.1, 5.8.2, 5.8.7)
Psychological Sciences (5.3.1)

METHODOLOGY OF PEDAGOGICS OF MUSICAL EDUCATION

Malinkowskaya A. V. Comparison of Interpretations of a Musical Work in the Theory of Performance and Pedagogy Music Education9

7

MUSIC PSYCHOLOGY. THE PSYCHOLOGY OF MUSIC EDUCATION

Levina I. D., Nizamutdinova S. M., Korsakova I. A. A Look at Musical Emotions in the Context of Philosophical and Psychological Theories 29

Shlyakhova S. S., Yarmukhametov N. V. Emotional Perception of Music in a Multimodal Message: Generation Z Pilot Study 45

MUSICAL HISTORICAL AND THEORETICAL EDUCATION

- Lesovichenko A. M., Shefova E. A.** Images of Children's Play in Music:
Historical, Theoretical and Pedagogical Aspects 68
- Pereverzeva M. V.** Modern Training Programs for the Development of Hearing:
Prospects of Application in Music Theory Education..... 85

MUSICAL PERFORMANCE AND EDUCATION

- Danilova O. S.** Oleg Konstantinovich Eiges: Stylistic Features of Piano Sonatas
as a Subject of Mastering Future Performing Musicians 102
- Malashenko E. P.** Accompanist Training in Working with Vocalists
on Foreign Repertoire..... 119

HISTORY, THEORY, AND METHODOLOGY OF MUSIC EDUCATION

- 8
- Konovalov A. A.** The Problem of Formation of Skills and Abilities in Musical
and Computer Activities of Music Teachers: Didactic Aspect 134
- Suslova N. V.** "Russian electronic school" in the Work of Music Teachers 150

СРАВНЕНИЕ ИНТЕРПРЕТАЦИЙ МУЗЫКАЛЬНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ В ТЕОРИИ ИСПОЛНИТЕЛЬСТВА И ПЕДАГОГИКЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А. В. Малинковская,

Российская академия музыки имени Гнесиных,
Москва, Российская Федерация, 121069

Аннотация. Сравнение интерпретаций одного и того же музыкального произведения разными исполнителями рассматривается в статье как специфический ракурс исследований, имеющий существенное методологическое значение в исполнительском музыкознании и в практике педагогики музыкального образования. Восходящее к философской категории «отношение» аналитическое сравнение исследователями исполнительских трактовок отдельных сочинений, а также выходы в сопоставление целостных историко-культурных явлений в мировом исполнительском искусстве, раскрывающие стилевую, художественно-идеологическую обусловленность эволюционных процессов, обогащают теоретико-методологический фонд исполнительского музыкознания, способствуют развитию такой его отрасли, как «интерпретология». В практической педагогике применение метода сравнительного анализа исполнений продуктивно с точки зрения синтеза в творческой работе педагога с учащимися непосредственного «слухового наблюдения» особенностей исполнений и аналитического углубления в различие концепций интерпретаторов. Сравнительный подход к явлениям исполнительского искусства имеет длительную историю. В центре внимания в статье – развитие «сравнительной интерпретологии» в трудах отечественных теоретиков фортепианного искусства: Д. А. Рабиновича, Г. М. Когана, А. Д. Алексева и других исследователей, – обнаруживающее в XX–XXI веках определённую эволюционную траекторию. В качестве основных составляющих методологии сравнительного анализа интерпретаций рассматриваются ведущие принципы научного подхода, концептуальные авторские идеи, технологические особенности авторских нарративов. Критериями достоверности исследовательских суждений, по мнению автора статьи, могут служить: адекватность/релевантность вида и содержания сравнительно-аналитических концепций исследователей изучаемым явлениям исполнительского искусства, их художественной ценности, значимости в истории исполнительства; смыслообразующая функция избранных ракурсов сопоставления трактовок; новизна раскрываемых в сравнении свойств интерпретаций

9

© Малинковская А. В., 2023



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

и самих музыкальных произведений; системная целостность авторского видения предмета; увлекательность и убедительность авторских суждений; научно-практический потенциал предложенных читателям сравнений исполнительских истолкований сочинений.

Ключевые слова: сравнительный анализ исполнительских интерпретаций музыкальных произведений; теоретико-методологические принципы сравнительного изучения интерпретаций; виды, формы, функции, технологии сравнительного анализа исполнительских трактовок сочинения; критерии достоверности исследовательских анализов-сопоставлений исполнений – «интерпретирования интерпретаций».

Благодарность. Приношу искреннюю благодарность членам редакционной коллегии за ценные советы, замечания, существенные для работы над статьёй.

Для цитирования: *Малинковская А. В.* Сравнение интерпретаций музыкального произведения в теории исполнительства и педагогике музыкального образования // Музыкальное искусство и образование / Musical Art and Education. 2023. Т. 11. № 4. С. 9–28. DOI: 10.31862/2309-1428-2023-11-4-9-28.

DOI: 10.31862/2309-1428-2023-11-4-9-28

COMPARISON OF INTERPRETATIONS OF A MUSICAL WORK IN THE THEORY OF PERFORMANCE AND PEDAGOGY MUSIC EDUCATION

Augusta V. Malinkowskaya,

Russian Gnesin's Academy of Music,
Moscow, Russian Federation, 121069

10

Abstract. The comparison of interpretations of the same piece of music by different performers is considered in the article as a specific perspective of research that has significant methodological significance in performing musicology and in the practice of pedagogy of music education. Going back to the philosophical category of “attitude”, the analytical comparison by researchers of performing interpretations of individual compositions, as well as outputs in the comparison of integral historical and cultural phenomena in the world of performing art, revealing the stylistic, artistic and ideological conditionality of evolutionary processes, enrich the theoretical and methodological foundation of performing musicology, contribute to the development of its branch as “interpretology”. In practical pedagogy, the use of the method of comparative analysis of performances is productive from the point of view of synthesis in the creative work of a teacher with students of direct “auditory observation” of the features of performances and analytical deepening into the difference in the concepts of interpreters. The comparative approach to the phenomena of performing arts has a long history. The article focuses

on the development of “comparative interpretation” in the works of Russian piano art theorists – D. A. Rabinovich, G. M. Kogan, A. D. Alekseev and other researchers, a development that development occurring in the 20th–21st centuries along a certain evolutionary trajectory. As the main components of the methodology of comparative analysis of interpretations, the leading principles of the scientific approach, conceptual author’s ideas, technological features of author’s narratives are considered. The criteria for the reliability of research judgments, according to the author of the article, can serve as: adequacy /relevance/ of the type and content of comparative-analytical concepts of researchers to the studied phenomena of performing art, their artistic value, significance in the history of performance; the meaning-forming function of the selected angles of comparison of interpretations; the novelty of the properties of interpretations revealed in comparison and the musical works themselves; the systemic integrity of the author’s vision of the subject; the fascination and persuasiveness of the author’s judgments; the scientific and practical potential of the comparisons of performing interpretations of compositions offered to readers.

Keywords: comparative analysis of performing interpretations of musical works; theoretical and methodological principles of comparative study of interpretations; types, forms, functions, technologies of comparative analysis of performing interpretations of the composition; criteria of reliability of research analyses-comparisons of performances – “interpretation of interpretations”.

Acknowledgement. I would like to sincerely thank the members of the editorial board for valuable advice and comments essential for working on the article.

For citation: Malinkowskaya A. V. Comparison of Interpretations of a Musical Work in the Theory of Performance and Pedagogy Music Education // *Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie* = Musical Art and Education. 2023, vol. 11, no. 4, pp. 9–28 (in Russian). DOI: 10.31862/2309-1428-2023-11-4-9-28.

Философский «посошок на дорогу»: отправные тезисы

Сравнение (сопоставление) – понятие, восходящее к категории «отношение», что трактуется некоторыми философами как «способ сопричастного бытия вещей, как условие выявления и реализации скрытых в них свойств... когда единение различных рождает кооперативный эффект. В этом эффекте, как в зеркале, преломляются и высвечиваются признаки сопрягаемых сторон» [1, с. 465]. Универсальный способ познания реальности – сравнение явлений,

объектов, фактов, процессов особенно активно используется в теории искусства, в художественной критике, в практике обучения творческим профессиям. Дело здесь в том, что сравнение образцов искусства, куда относятся и исполнительские интерпретации музыкальных произведений, привлекает непосредственной силой чувственного восприятия, что объединяет любителей и профессионалов. Однако если первые удовлетворяются «общими впечатлениями», вовлекающим воздействием на эмоциональный строй зримого, слышимого восприятия, то вторые испытывают понятное стремление

проникнуть в глубь воспринимаемого, «поверить алгеброй гармонию». Приобретённая аналитичность и критичность мышления побуждают теоретиков, педагогов вскрывать в процессе сравнения покровы «очевидного», прибегая без утраты яркости художественного впечатления к логической аргументации проявлений сходства и различия, общего и единичного, выстраивать систему достоверных суждений, выявляющих скрытые свойства сопоставляемых артефактов. Возникающий при этом «кооперативный эффект» несёт в себе не просто обогащённое и обновлённое знание о каждом изучаемом объекте – он способен вывести истолкование сопрягаемых объектов на уровень освещения культурно-исторических, стилевых явлений и процессов, открыть новые смыслопорождающие потенциалы, ресурсы познания.

В настоящей статье речь пойдёт о традиции *сравнения исполнительских интерпретаций одного и того же музыкального произведения*: в русле исторического опыта формирования и развития теории и практики исполнительства; в аспекте методологического осмысления особенностей подхода к сравнительному анализу интерпретаций, принципов и процедур этого процесса; с точки зрения их познавательной ценности и достоверности получаемых результатов.

К истории вопроса...

Стремление познавать искусство исполнения музыки в широком спектре сходств и различий сопрягаемых объектов формировалось и развивалось в соответствии с реальной практикой и с господствующими в каждый период истории представлениями о «сути вещей», то есть о субстанциональных основаниях, условиях бытия этой области творчества, о худо-

жественных ценностях, общезначимых образцах, идеалах. Длительные периоды развития музыкального искусства в целостном единстве составляющих его областей характеризовались распространённой практикой творческих состязаний «универсальных музыкантов», сочетающих в своей деятельности импровизационное создание и воспроизведение музыки, как и её исполнение на основе постепенно совершенствовавшейся нотной записи, владеющих разными инструментами и умеющих приспособить к ним музыку различного склада и другими необходимыми слагаемыми мастерства. История музыки изобилует, в частности, свидетельствами об эпизодах такого рода в биографиях великих музыкантов XVII–XIX веков, наглядно представляющих цель таких соревнований, предшествующих развитию конкурсной практики позднейшего времени. Стремление к сопоставлению целостно мыслимых идеалов музыкального искусства, воплощённых в целостных же образах и деяниях выдающихся творцов, полностью соответствовали ходу исторического процесса. Само авторство в музыкальном творчестве эпохи импровизационной художественной парадигмы включало в себя, как известно, элемент относительности, утверждало в понимании ценности в искусстве приоритет категории общего, общезначимого.

Осознание особенностей индивидуальных творческих манер музыкантов в их композиторско-исполнительском единстве, зародившееся ещё в клавирную эпоху, далее перерастало в потребность развивающейся теории в персонально дифференцированной стилевой классификации наблюдаемых в исполнительстве тенденций. Таковы, например, опыты Ф. Калькбреннера в «Метод обучения игре на фортепиано» (1830) [2], К. Черни,

обрисовавшего в своей «Полной теоретической и практической фортепианной школе» (1846) современную стилевую картину развития пианистического искусства и выделившего в характеристиках искусства Клементи, Крамера, Дюссека, Моцарта, Бетховена и других музыкантов несколько важнейших «манер и школ фортепианной игры» [3, с. 122].

Стилевая категоризация и классификация явлений исполнительства, выделение разных исполнительско-педагогических школ продолжает развиваться как важное направление исполнительской теории. Этапной, методологически значимой вершиной в этом движении явилась концепция К.-А. Мартинсена, впервые раскрывшего в развёрнутой им масштабной проблематике развития пианистического искусства закономерности нерасторжимой целостности индивидуально-типологических (в том числе психофизиологических), историко-стилевых, инструментально-технологических факторов [4]. Знаменательно, что в заключительной части «Индивидуальной фортепианной техники» автор приходит к необходимости вывести систему рассуждений на уровень единичного – *интерпретации музыкального произведения*. «Фортепианная педагогика только тогда утвердит своё место во все времена, если конечным смыслом и целью всех её воспитательных мероприятий будет художественное произведение» [Там же, с. 216].

Внимание и интерес к музыкальному произведению как *единичному артефакту*, выступающему в диалектическом единстве с *общими явлениями* – историко-стилевыми, художественно-типологическими, феноменами исполнительской школы и т.п. – возникает в изучении композиторского творчества и исполнительства, а также слушательской рецеп-

ции. В этом отражается разветвление, обогащение и усложнение отношений в системе «композитор – исполнитель – слушатель» в условиях развития концертной практики, звукозаписи. Публика музыкальных концертов-академий первой половины XIX века, тяготеющая к знакомству с только что созданными сочинениями, главным образом, в авторской их презентации, лишь постепенно училась воспринимать, сравнивать и оценивать исполнение одних и тех же произведений или серий сочинений одного автора в истолковании разных исполнителей, специализировавшихся в данной области музыкального искусства. Значительно возросло значение индивидуальной исполнительской трактовки сочинения как функции посредничества между композитором и слушателем, что обогащало и углубляло представление и о творце музыки, и об её истолкователях. Качественно новым культурно-художественным завоеванием становилось понимание и приятие способности авторской художественной концепции, воплощённой в сочинении, поворачиваться к слушателям разными гранями, раскрываться во множественности смыслов, как эстетического и этического права исполнителя на проявления индивидуальной «звукотворческой воли».

Таким образом, мерилom истинности и художественной убедительности исполнения становились более сложные и диалектически сопряжённые отношения в искусстве музыки и её исполнительского интонирования. Нужно ли подчёркивать новый пространственно-временной масштаб этих отношений, связанный со всё ускоряющимся развитием «индустрии» звукозаписи, «глобальной» конкурсной практикой? Не будет преувеличением сказать, что *сравнительный модус восприятия*, «компаративный настрой» сознания

(и бессознательной сферы) онтологически и гносеологически определяет современную социально-культурную картину музыкального искусства.

Сравнительный анализ исполнительских интерпретаций произведения в отечественной науке об исполнительстве

Выявляя специфику, функции интересующего нас вида анализа в области исполнительского музыкознания и в педагогике музыкального образования, необходимо прежде всего отметить его неразрывную связь с процессом развития названных областей, а также исполнительской критики. По сути, можно говорить об имплицитной погружённости сформировавшейся отечественной методологии изучения индивидуальных исполнительских трактовок сочинений в общее научное и образовательное пространство исполнительского музыкознания XX века. И не просто о погружённости, но о базовом значении внимания к *единичным* проявлениям интерпретаторского искусства, ибо именно *со сравнительной установки их восприятия, вербализуемой и анализируемой*, объективно начинается восхождение к уровням *общего (и особенного)* порядка: искусству тех или иных артистов в целостности всех его сторон, тенденциям и процессам в исполнительстве. Однако этот базовый слой восприятия, может быть, именно в силу его естественной необходимости (*conditio sine qua non*) оставался во внутренних, специально не фиксируемых «нишах» познавательной деятельности, как опыт частного плана, как бы более простой и менее значимый, чем сравнительное изучение таких целостных явлений, как «портреты» исполнителей, стилевые процессы

в исполнительстве, манифестации тех или иных школ и т.п.

В отечественном историческом наследии выделяется такой образец изучения исполнительства в вышеупомянутых обобщающих ракурсах, как работа Б. В. Асафьева «Шопен в воспроизведении русских композиторов» [5]. Сколько в ней сочетается смысловых линий: характеристика ряда выдающихся композиторов-пианистов в ракурсе истолкования творчества Шопена, то есть сопоставление через общее и художественных индивидуальностей музыкантов, и особенностей двух национальных, родственных во многих отношениях школ. Существенно и внутреннее, подтекстовое звучание идеи субстанциональной сопряжённости композиторской и исполнительской природы творчества. Искушённый читатель при этом может также живо прочувствовать и весомость стоящего за всем этим композиторско-исполнительского восприятия автором эссе накопившихся в его слуховом опыте впечатлений от множества отдельных интерпретаций, ценность размышлений о них, обусловивших истинность и яркую достоверность итоговых обобщающих суждений.

Пример последовательного внутреннего закономерного перерастания опыта *портретирования* большой группы отечественных исполнителей в монографическое исследование стилевой картины советского пианистического искусства протяжённостью в несколько десятилетий представляют собой книга Д. А. Рабиновича «Портреты пианистов» [6] и два выпуска его труда под общим названием «Исполнитель и стиль» [7; 8]. В первой из названных книг автор ставит целью в «сюите» (по авторскому определению) целостных портретов главных фигур отечественного фортепианного исполнительства (Игумнова, Нейгауза, Софроницко-

го, Рихтера и др.) представить читателям произошедший более чем за сорок лет развития «огромный по своему значению, в высшей степени сложный процесс становления советского пианизма ...» [6, с. 7]. Во второй выпуск книги «Исполнитель и стиль» вошли избранные рецензии автора на выступления зарубежных пианистов и дирижёров [8]. Формирование позиции *сравнительного восприятия* – и целостных портретов-характеристик искусства артистов, и многочисленных *фрагментарных примеров* их исполнительских трактовок – в книгах Рабиновича как бы «по умолчанию» представляется читателям в расчёте на результат вдумчивого её усвоения. Громадный по масштабу сравнительно-аналитический исследовательский опыт автора оказывается запечатлённым во внутреннем подтекстовом пространстве, при этом, конечно, имплицитно оплодотворяет количественно и качественно содержание книги.

Приоритетное значение обобщающего освещения масштабных процессов развития исполнительства в категориях стиля, школы, художественной идеологии проявляется в упоминании Рабиновичем публикаций конца 1930-х годов в русле задач систематического охвата большинства «важнейших проблем, истории нашего фортепианного исполнительства». Необходимость освещения истории *советского фортепианного исполнительства* Рабинович подчёркивает, характеризуя публикации А. Альшванга «Советские школы пианизма», Г. Когана «Советское пианистическое искусство и русские художественные традиции», коллективный труд А. Алексеева, Я. Мильштейна, А. Николаева «Мастера советской пианистической школы» [6, с. 7].

Продолжением и развитием в новом формате исследований в данном направлении явился первый выпуск кни-

ги Рабиновича «Исполнитель и стиль», включивший ряд отдельных работ автора предшествующего двадцатилетия [7]. Представляется, что сравнительная позиция в подходе автора к рассмотрению разных аспектов современного исполнительства, оставаясь внутренней, концептуально не декларируемой, заметнее, исследовательски глубже проявилась в этой работе по сути. Отчётливее, чем в «Портретах», выступает названная позиция в разделах «Шопен и шопенисты» и «Мысли о листианстве», где общим стержнем сравнительного плана восприятия явлений единичного и особенного (в данном случае «шопенистов» и «листианцев») являются стили двух великих представителей западноевропейского фортепианного искусства XIX века.

Развивая особенности нарратива, названного выше асафьевского очерка Рабинович постоянно использует фигуру-фонный модус рассмотрения, индивидуальные фрагментарные характеристики качеств искусства «шопенистов» и «листианцев» непрерывно всплывают и очерчиваются, сопрягаются и сопоставляются в целостном потоке изложения. Автор солидаризируется с Л. А. Баренбоймом, который, раскрывая в различных истолкованиях отечественными пианистами творчества Шопена многие общие черты, подчёркивает их обусловленность «общностью... идейно-эстетического мировоззрения, типичного для советских художников» [7, с. 68]. (Несколько неожиданно при этом воспринимается мысль автора о необходимости появления одного гипотетического гениального артиста, который «синтезировал бы нынешние разрозненные количественные накопления, дал бы им новое качественное выражение, создал бы подлинно новый исполнительский стиль» [Там же, с. 71].)

В ключевом по значению в книге очерке «Исполнитель и стиль» добавляется проблема взаимосвязей категорий «пианистический тип и пианистический стиль», в остальном наблюдаем ту же проблематику и тот же модус изложения. «Отдельные имена композиторов, концертантов, основоположников или вдохновителей пианистических школ привлекались без какой-либо претензии на полный, всеобъемлющий охват, но лишь постольку, поскольку их искусство, деятельность, взгляды, влияя на фортепианное исполнительство, помогли разобраться в... перечисленных проблемах» [7, с. 312].

В работах, в том числе критических рецензиях целого ряда отечественных специалистов – Г. М. Когана [9], Д. А. Рабиновича [8], Л. А. Баренбойма [10], Г. М. Цыпина [11] и других, огромный слушательский опыт, привлекательность литературных стилей, яркие субъективные впечатления от исполнений сочетаются с пронизательными аналитическими углублениями, нередко связанными с привлечением элементов сравнительного ракурса рассмотрения. Подобное изучение исполнительских интерпретаций конкретных произведений постепенно приобретало в исполнительском музыкознании смысл самостоятельной теоретической линии, связанной с комплексом принципов подхода, определёнными аналитическими процедурами и технологиями. Сравнительное изучение исполнительских трактовок сочинений стимулировало развитие теории исполнительства. Сопоставление на основе одного и того же произведения различных индивидуальных образцов исполнительского творчества по новому освещало и обогащало спектр интерпретационных проблем: отношения исполнителя к нотному тексту как основе и источнику познания и истолкования музыки; объектив-

ного и субъективного, типологического и индивидуального в исполнительском творчестве; вариантности исполнительских прочтений и воплощений произведения; соотношения композиторских и исполнительских стилей; трансформации смыслов композиторских художественных концепций в движении музыки в потоке истории и многих других. По-новому открывался смысл изучения единичных исполнительских интерпретаций и их сопоставлений в качестве *самозначимых явлений искусства*, вступающих в диалектическую связь с общими его процессами в силу полноты и значимости *свёрнутых в них самих многих смыслов этих процессов*. Понятно, что анализы-раскрытия таких интерпретаций требовали концептуальности, системной целостности, достоверности, доказательности.

Значительным явлением в отечественной науке об исполнительстве стали труды Г. М. Когана, посвящённые проблемам музыкального исполнительства, искусству выдающихся пианистов. Напомним читателям из его многочисленных работ – рецензий, очерков – те страницы, которые можно охарактеризовать как *«интерпретирование интерпретаций»*. Они вошли в историю исполнительского музыкознания в качестве образцов аналитического рассмотрения интерпретаций с разного рода выходами в сравнительный ракурс исследования. Таков развёрнутый анализ записи исполнения Рахманиновым пьесы Чайковского «На тройке» в статье «Рахманинов-пианист», впервые опубликованной в 1945 году [12]. Интерпретация Рахманинова изменила, по мнению автора, традиционное представление об этой пьесе, устоявшееся в нескольких поколениях. Бодрое настроение русского человека, вдохнувшего «всю прелесть свежего снега», слушающего «разудалую песнь ямщика и весёлый звон бубенчи-

ков» [12, с. 220], радикально преображается у Рахманинова: «Из подлотных тайников пьесы... поднимается и застывает в муке трагическое изваяние Одиночества» [Там же, с. 227, выделено Коганом. – А. М.]. Аргументацией этого прямо-таки революционного итогового вывода исследователя явилось не просто подробное, но системно целостное рассмотрение рахманиновской интерпретации как самоценного, исторически значимого культурно-художественного явления. Когановский анализ вообрал в себя и драматические факты биографии музыканта, вынужденно покинувшего Родину, и многосторонний анализ «типичных свойств рахманиновского исполнения», где они отразились «с особой яркостью как в фокусе» [Там же, с. 230], и поистине широчайшую и богатейшую историко-культурную панораму российской жизни XIX–XX веков, отражённую в музыкальном, литературном, театральном, изобразительном искусствах, в эстетических идеях и концепциях отечественных властителей дум. Ширясь в масштабах и одновременно углубляясь в аспектах анализа, авторская мысль выходит и за национальные пределы в многочисленных *сравнительных* экскурсах в область исполнительских стилей, индивидуальных образцов искусства представителей разных национальных школ – пианистов, певцов. Всё это отчётливее, по замыслу Когана, выявляет черты русской исполнительской школы.

Этот общий, непрерывно ветвящийся в нарративе очерка Когана спектр ассоциаций, сопоставлений, сравнительных характеристик и оценок разрастается из центра – целостного анализа рахманиновской интерпретации пьесы Чайковского. Думается, такое решение представляет собой специальный предмет изучения сравнительного подхода с точек

зрения драматургии и формы, текстового построения, методологии и технологии аналитического процесса. Вот основные концептуальные составляющие анализа, выстроенные автором в иерархическую систему. На первом плане здесь «соотношение между двумя основными элементами [исполнения]... между так называемой техникой и так называемой интерпретацией» [12, с. 230]. Традиционному, активно формировавшемуся в музыкальной критике и эстетике XIX–XX веков представлению отечественных эстетиков и теоретиков исполнительства о важности подчинения техники образу («техника – слуга художественного образа»), только «средство воплощения последнего» [Там же, с. 231] автор противопоставляет (перефразируя известные теоретические постулаты К. С. Станиславского: «автор умирает в режиссёре», «режиссёр умирает в актёре») своё диалектически трансформированное положение: «У Рахманинова техника умирает в образе» [Там же, с. 231]. Дополнительно разъясняя суть своего философского истолкования этого тезиса, Коган утверждает: «Техника является в результате поисков образа: ищи образ – найдёшь технику... Для русской исполнительской школы художественный образ – в одинаковой степени источник техники и поглощающее её море, её станция отправления и станция назначения, её отец и сын» [Там же, с. 232].

Безупречное совершенство рахманиновской техники, заставляющее слушателя «забывать об одних только технических достоинствах его исполнения», имеет ярко выраженный индивидуальный, неповторимый и невозпроизводимый характер – таково, по Когану, второе свойство рахманиновского пианизма. Третье свойство – «специфическая опознавательная особенность пианистического мастерства Рахманинова... необычайная,

подавляющая, временами почти неправдоподобная динамическая мощь» [12, с. 234].

Следующие, по ранжиру автора, исключительные индивидуальные качества Рахманинова-пианиста: «знаменитая рахманиновская ритмика... главный секрет его неотразимой власти над аудиторией» [Там же, с. 237]; особенности дыхания, интонации, звука; «правдивость чувствования и правдивость выражения» [Там же, с. 242–243], присущая им сдержанность, часто суровость (Рахманинов «играл не чувство, а борьбу с ним... таил печаль и скорбь в стальных тисках своей деспотической ритмики» [Там же, с. 246]. В процессе исполнения, подчёркивает Коган, Рахманинов накапливал напряжение чувства в нагнетании тормозящей его власти ритмической устойчивости, покуда, подобно раскрутившейся пружине, оно не прорывалось в постоянстве требуемого основного движения. Благородная сдержанность, мужественность игры Рахманинова – таково восьмое отмеченное свойство рахманиновского исполнительского искусства, которое Коган *совокупно с семью предыдущими* выводит на высший уровень реализма художественной интерпретации, опять-таки в русле эстетики руководителей отечественного театра: не так играй, как хочется, а так, как роль велит.

Концептуальной вершиной и целью выстроенной исследователем доказательной логики стало раскрытие диалектического единства в игре великого русского пианиста «правды объективного с правдой субъективного»: «Смирненно влезая в “шкуру” произведения, он невольно накладывает на неё при этом свою “лапу”. Этого достаточно, чтобы пьеса стала “рахманиновской”: ex ungue leonem» [Там же, с. 249].

В очерке Когана выделенный нами принципиальный стержень анализа – ин-

дуктивная система восхождения от отдельных параметров к их интегрированной целостности в интерпретации – раскрывается во множестве конкретных текстовых примеров, в том числе мультиплицируется в сравнениях с образцами фортепианной музыки Рахманинова и других композиторов. Кроме того, каждый концептуально значимый тезис разрастается, разветвляется в непрерывных авторских ассоциациях, смысловых дополнениях и расширениях, в конкретике примеров, экскурсов из разных областей искусства, литературы, философии, фактов творческих биографий артистов и художников и т.п. Подход к изучению предмета, к акцентуации явной и выявлению скрытой проблематики, к развёртыванию драматургии исследовательского нарратива предстаёт *во всеобъемлющем сравнительном модусе*, где находят своё законное место и отдельные (вплоть до микропроявлений) наблюдения и их истолкования, и самые смелые интертекстуальные связи.

Известная всем читателям особенность когановских текстов – «многоэтажность» структуры, «полифония» основного текста и бесконечных отсылок в сносках, увлекательная для одних читателей и порой раздражающая других. Всё это даже внешне наглядно подтверждает компаративную сущность выработанного авторского метода познания, в системной его организации способного вывести смысл, значение и ценность частного через целое и наоборот.

Исследовательская рефлексия побуждает Когана обратиться (в подтексте – к читателям, а прежде всего, к себе самому) с вопросом: соответствует ли приведённое выше его истолкование рахманиновской интерпретации «Тройки» «содержанию произведения, не является ли оно искажением воли автора, насилием над его творением?» [12,

с. 227] Представляется, что это ключевой вопрос когановского критико-аналитического этюда, закономерный по отношению к достоверности, истинности и исследовательского истолкования, и замысла композитора, и интерпретации артиста. Каков же авторский ответ себе самому и читателю? Он определённым образом завуалирован. Перерастание образа «Тройки» в образ России и «тоска по Родине» как второй образ пьесы, исполняемой Рахманиновым, – так в итоге определяет Коган идею интерпретации пианиста, в скобках дополняя: «не смешивать с тенденцией!» [12, с. 229]. В чём же здесь смысл разграничения идеи и тенденции? Думается, в том, что Коган услышал и развёрнуто представил в рахманиновской трактовке не «абстрактную салонную ностальгию [то есть некую общепринятую *предвзятость, тенденцию* – А. М.], а вполне конкретное, живое, личное человеческое чувство, тоску русского по России. И вместе с тем – гениальное воплощение этой темы в её общем, в сем [выделено Коганом, – А. М.] людям близком виде, бессмертное, быть может лучшее её претворение в мировом музыкальном искусстве» [Там же, с. 230].

Впечатление чрезмерной субъективности, склонность к свободному, художественно-научному домысливанию «фактически» воспринимаемого скорее может возникнуть при чтении другого классического образца сопоставления интерпретаций, включённого Коганом в его монографию о Ферруччо Бузони: парафраза «Риголетто» Верди-Листа в записях на «Вельте-миньон» Бузони и Анны Есиповой, сделанных почти одновременно (в 1905 и 1906 годах соответственно). Действительно, на основе относительно частных, фрагментарных, хотя и многочисленных, наблюдений и примеров различий в исполнениях пианистов –

темповых, ритмических, основных динамических соотношений (помимо неоспоримого отличия – исключительного блеска бузониевской виртуозности, заметно превосходящей есиповскую технику) – автор выстраивает целостную многоаспектную концепцию, значительно углубляющую понимание идей и Верди, и Листа, и Бузони. Исполнение Есиповой, ассоциирующееся у Когана с «изящным салонно-виртуозным попури на любимые оперные мотивы» [13, с. 83], привлекается здесь не как соизмеримое с интерпретацией Бузони в художественном плане, а лишь как помогающее оттенить последнюю – новаторскую, оставившую долговечный след в истории исполнительства.

Верный своему принципу изучать отдельные проявления, элементы в масштабном пространстве интертекстуальных связей, Коган находит примечательный смысл, основания для далеко идущих выводов даже в «микроскопических» деталях. Например, выявляет смысл замены в редакции Бузони «мягких» листовских арпеджио во втором такте троекратными аккордовыми «репликами оркестра» (взятыми из оперного оригинала), чуть ритмически отставленными от начальной темы герцога. Чем же эти по-особому подчёркнуто артикулированные реплики интригуют слушателей? «Фальшивым уверениям [герцога, обращённым к Маддалене] Бузони придаёт актёрскую интонацию», – отмечает автор [13, с. 84]. Из этого малого ростка нового вычитанного пианистом в тексте смысла далее вырастает, развёртывается когановская художественно-философская концепция, вмещающая в себя истолкование сути конфликтной драматургии, развивающейся от пьесы В. Гюго к опере Верди, к парафразе Листа и нашедшей воплощение в интерпретации Бузони.

Собственно, правильнее было бы сказать, что Коган *не выстраивает* целый мир своих представлений и размышлений на основе интерпретации Бузони, а *надстраивает над ней* расширенную проекцию данного артефакта в хронотопе музыкального искусства, художественной культуры, стилевой динамики рубежа XIX–XX веков. Перед читателем предстаёт «концепция жизни как “глупой драмы”... герои которой... страдают и радуются, любят и ненавидят, надеются и гибнут не всерьёз, как кажется самим участникам “трагической игры”, а лишь кому-то “на потеху»» [13, с. 88].

В эту романтическую концепцию расщепления реальности, «двоемрия» (в пример приводятся В. Гюго, Э. Т. А. Гофман, Г. Гейне) далее исследователем включается новый герой – листовский Мефистофель. «Лист всё чаще обращается к образу того, кто, как ему кажется, стоит за кулисами этой “глупой драмы” и, дёргая за ниточки “человеческие марионетки”, саркастически потешается над их надеждами и усилиями, “посмеивается при катастрофах”...» [13, с. 90]. Что касается Бузони, то он, по мнению автора, в своей интерпретации парафразы «пошёл дальше Листа, развил, углубил, заострил те элементы, которые присутствовали в ней в зародыше» [13, с. 92], отразив стилевое преобразование в искусстве рубежа веков романтического мировосприятия художников: «Бузони в своём толковании приходит – или близко подходит – к символизму» [13, с. 94], – резюмирует Коган.

Увлечательная «многофигурная» композиция, изобилующая, как обычно у Г. М. Когана, историческими, биографическими фактами, примерами из разных областей искусства, в том числе театрального, скреплена полифонически сплетающимися нитями ассоциаций, ло-

гических связей, умозаключений. Так, читателя, которого может озадачить неожиданное появление «закулисного режиссёра» Мефистофеля, должен убедить тот факт, что в год создания Листом парафразы «Риголетто» на свет появился «Мефисто-вальс», завершена работа над «Пляской смерти», незадолго до этого закончена «Фауст-симфония». Разумеется, существенна достоверность и доказательность музыкально-аналитической аргументации Когана. Бузониевская рельефная интонационная индивидуализация персонажей парафразы (в отличие от нивелированности их в исполнении А. Н. Есиповой) достигается главным образом темпо-ритмическими характеристиками, цезурами, агогической нюансировкой, речитативными подчёркиваниями, то есть теми средствами, какие в записи на «Вельте-миньон» передаются наиболее полно. В целях наглядной убедительности исследователь уточняет все частные, даже мелкие темповые изменения в метрономических значениях.

Коган ориентируется на внимательного, вдумчивого читателя, способного сложить воедино в своём восприятии все наблюдения, примеры, аргументы автора, «освоиться» в многослойной композиции его сравнительного анализа (конечно, прослушав записи исполнений) и в результате проникнуться авторской системой идей. Существенно и то, что данная глава погружена в целостность более высокого порядка – в содержание первой отечественной монографии, раскрывающей «место Бузони в истории музыки», *многогранную сущность его новаторства*: «Необходимо разобраться в том, откуда шёл Бузони и куда он пришёл, от чего отталкивался, что отвергал из старого и что именно внёс нового, каково было содержание этого вклада» [13, с. 9, выделено Коганом. – А. М.].

В главах книги, посвящённых искусству Бузони-интерпретатора, рассмотренной нами главе XX предшествует глава VII с проблемным заголовком «О праве исполнителя на субъективную интерпретацию. Культура исполнения». Думается, что сравнительный анализ двух интерпретаций «Риголетто» ставит и во многих отношениях решает для автора книги и читателей вопрос об аналогичном праве «интерпретатора интерпретаций».

Сравнительный анализ исполнительских интерпретаций как методологический инструментарий в педагогике музыкального образования

Серьёзными факторами активизации обращения исследователей к сравнительному анализу интерпретаций явились также потребности педагогики музыкального образования.

Активное изучение отдельных исполнительских интерпретаций и их сравнительный анализ стали значимой частью основанного Г. М. Коганом курса «История и теория пианизма», читавшегося им в конце 1930-х годов в Московской консерватории и затем в других консерваториях страны. Параллельно этим же занимались слушатели «баховских семинаров» под названием «История исполнительских стилей», проводимых Б. Л. Яворским. Сопоставление исполнительских трактовок сочинений обогащало лекции яркими, «наглядными» художественными впечатлениями, углубляло историко-теоретическую направленность учебных курсов, их методологическую оснащённость.

Такая направленность в значительной степени оказала влияние на дальнейшее развитие методологии сравнительного подхода к изучению интерпретаций в оте-

чественном исполнительском музыкознании и в практике обучения исполнителей. Существенно, в частности, стремление исследователей поставить сравнительный анализ интерпретаций в центр проблематики разрабатываемых научных, педагогических концепций. В этом ряду выделяются труды А. Д. Алексеева, ученика и последователя Г. М. Когана, развивавшего его курс «История пианизма» на протяжении многолетней преподавательской деятельности. Одна из главных методологических проблем созданного Алексеевым в прошлом веке и актуального поныне трёхтомного учебника «История фортепианного искусства» [14] – раскрытие целостности данной области инструментализма, которую он представил как систему исторически развивавшихся отношений её составляющих: специфики инструментария, композиторского наследия, исполнительства и педагогики, теоретико-методической мысли. Сравнительные характеристики исполнений одних и тех же произведений, как и сопоставления исполнительских истолкований разных композиторских стилей, используются в учебнике, отражая опыт их практического применения в лекциях профессора. Погружаемые в динамику историко-стилевых, художественно-идеологических процессов эти яркие, запоминающиеся демонстрации выявляли для студентов диалектику сопряжения в исполнительских трактовках общего и частного, объективного и субъективного, помогали осмыслить противоречия, с которыми постоянно сталкиваются изучающие исполнительское искусство с далёких времен до современности.

В публикациях Алексеева «Интерпретация музыкальных произведений» (1984) [15] и «Творчество музыканта-исполнителя» (1991) [16] сочетаются качества монографического исследования

и учебного пособия. В этих работах специфика творчества исполнителя предстаёт в поставленных автором во главу угла его изучения принципах историзма и целостного анализа исполнительских решений, в ракурсах «традиций интерпретации сочинений композиторов... концепций целостных трактовок произведений... и решения исполнителями проблем стиля композитора» [16, с. 9]. Встроенные в ткань книги 1991 года, используемые гибко и разнообразно, отдельные сопоставления интерпретаций всегда обоснованы и освещены результатом аналитического проникновения автора в комплекс средств воплощения исполнителями идей композитора, образной специфики, эмоциональной атмосферы, самобытных черт стиля. Такова смысловая сердцевина сравнительных истолкований исполнений Девятой сонаты Скрябина Софроничким и Горовицом, «Карнавала» Шумана Рахманиновым и Микеланджели, сочинений Прокофьева автором и другими исполнителями, в частности Рихтером. Исторически складывающиеся и развивающиеся со временем исполнительские традиции, интерпретаторские концепции и проблемы претворения стиля композитора – вот ведущие линии содержания и структуры книги Алексева, в которой существенным методом стал сравнительный модус рассмотрения интерпретаций.

Дальнейшее развитие рассматриваемого метода предстаёт в двух научных исследованиях, также относящихся к области фортепианного искусства. В центре диссертации А. В. Полежаева «Музыкальное произведение и его жизнь в трактовках музыкантов разных времён» (1983) [17] – *единственное сочинение*, но явившееся одной из вершин творчества Бетховена, не только фортепианного – Соната op. 111 № 32. Прослеживая историческую судьбу последней сонаты

композитора в перипетиях её истолкований выдающимися пианистами конца XIX и всего XX века, автор изучает стиливую динамику этого большого хронотопа в европейском искусстве. Идеи, лежащие в основе исследования Полежаева, новы и смелы: сравнение интерпретаций, сфокусированных на одном произведении, но сменяющих друг друга, *движущихся во времени*, позволяет углубиться на примере явлений искусства в философскую проблему отражения большого в малом, общего в единичном, целого в частном. Отношения сочинения и его интерпретаций раскрываются через диалектику противоречий между жанровыми, стилевыми, формосодержательными константами и вариативными/переменными элементами в произведении, что делает реально наблюдаемыми, анализируемыми и достоверными как особенности «оригинала», авторского замысла, так и различий в его истолкованиях пианистами.

Близкой по концепции явилась диссертация А. Ю. Кудряшова «Исполнительская интерпретация музыкального произведения в историко-стилевой эволюции (Теория вопроса и анализ исполнений ХТК И. С. Баха)» (1994 г.) [18].

Интересным жанровым преломлением метода сравнительного анализа интерпретаций предстаёт книга М. В. Смирновой «Сопоставляя интерпретации. Размышления педагога-пианиста над страницами классической музыки» [19]. Само название указывает на сочетание в ней исследовательской и педагогической направленностей. В книге ярко проявляется преемственная связь с рассмотренными выше трудами и в целом с отечественной традицией научного и практического применения метода сравнительного анализа. Автор, обращая прежде всего к молодым музыкантам, подчёркивает его значение

и ценность как в изучении музыки, так и в исполнительской работе, помогает практически осознать отношения в системе «композитор – исполнитель». «В перекрёстке разных подходов наше представление о произведении становится более объёмным, обнаруживает новые черты... Сопоставляя игру разных артистов, мы яснее различаем их индивидуальные черты, понятие исполнительского стиля становится для нас более предметным... Осознание множественности ликов музыки, знакомство с другими интерпретациями поможет избежать... подражания одному образцу» [19, с. 226], – так М. В. Смирнова заключает свою увлекательную книгу, погружающую читателя в мир фортепианных сочинений Бетховена, Шумана, Чайковского, Дебюсси, Прокофьева, в их трактовки разными пианистами.

**Некоторые итоговые размышления:
когда сравнение интерпретаций
выступает как аналитический метод**

Вернёмся к сказанному выше о вседушной и всепроникающей природе сравнения в познавательной деятельности, в том числе об универсальности сравнительной установки в искусствоведческих исследованиях, в педагогике музыкального образования. А если сравнения исполнительских трактовок сочинений не только выполняют прикладные задачи, «обслуживают» ту или иную исследовательскую концепцию, привлекаются в качестве отдельных примеров, фрагментарных впечатлений, свободных ассоциаций и т.п., но ещё и выступают при этом в качестве испытания результативности самого исследовательского подхода, метода исследования? Каким теоретико-методологическим требованиям они должны тогда соответствовать? Попробуем выведе-

сти эти требования из рассмотренных выше трудов и концепций.

В них можно обнаружить ряд исходных принципов. В качестве первого из них видится *адекватность/релевантность предпринимаемого вида анализа изучаемому явлению*. Сюда относится, в частности, художественная «соразмерность» сопоставляемых творческих величин: композитора, выбранного сочинения (группы сочинений) и интерпретаторов, – соизмеримость их достижений в искусстве, степеней слушательского признания. Немалое значение – это второе условие – имеет принцип выбора *ракурса сравнений*, его соответствие общей направленности исследования (историко-стилевого, художественно-культурологического, музыкально-педагогического и т.п.). К смыслообразующим ракурсам сравнительного анализа относимы сопоставления интерпретаторов, представляющих разные художественные направления, школы, крупные художественные и образовательные центры, персональные, коллективные школы и т.п. Избранный ракурс (проекция) сравнения обособливает выход на *главную проблему исследовательского поиска*, «запускающую» весь процесс, предопределяющую в конечном счёте разработку *концепции сравнительного анализа*, что можно наблюдать в приводимых в статье примерах. Это «Тоска по Родине, одиночество художника» – идея рахманиновской трактовки «На тройке» Чайковского у Когана; «Жизнь – пустая и глупая шутка», герои – объекты мефистофельской «режиссуры» у него же; великое произведение как центр, где скрещиваются пути развития музыки и её исполнения в диссертациях Полежаева, Кудряшова, в книге Смирновой и т.п.

Авторские решения проблемы, идеи, концептуальные положения,

развиваемые в сравнительном анализе, в высоких образцах последних должны знаменоваться – в качестве третьего условия – существенным обновлением представлений и об искусстве избранных исполнителей, и о произведениях, и о творчестве композитора в целом. Получает прямое или косвенное освещение и вопрос слушательской рецепции трактовки сочинения исполнителем, понимание отношений в системе «композитор – исполнитель – слушатель» наполняется реальным содержанием, опредмечивается. Таким образом достигается упомянутый в начале статьи специфический «кооперативный эффект» (или появляется «прибавочный продукт»), получаемый с использованием данного метода. Обостряя этот тезис, можно сказать, что без достижения названного результата сравнение интерпретаций может производить лишь внешне привлекательное впечатление, какой бы подробной, красноречивой ни была «вербализованная» форма их представления.

Высказанное соображение выводит на заслуживающие обсуждения вопросы классификации видов, функций, форм, технологий сравнительного анализа исполнительских интерпретаций, структурно-содержательные решения исследователя могут различаться по их направленности, иметь те или иные «наклоны». Так, во главу угла исследователем может быть поставлено произведение (определённый комплекс произведений) с характеристикой сквозь призму аналитического рассмотрения разных исполнительских истолкований художественной концепции композитора, стиля, жанровых, драматургических, музыкально-языковых, инструментально-стилистических особенностей. Альтернатива – ориентация на сопоставляемых исполнителей, сравнительное рассмотрение их искусства

сквозь призму произведения. При этом, повторим этот тезис ввиду его важности, произведение и его исполнительские истолкования должны выступать в сравнительном анализе в диалектически нерасторжимом единстве (часто в сложных, противоречивых причинно-следственных отношениях). В первом случае главенствует целостность произведения, во втором – целостность исполнительских трактовок, независимо от того, выстраивается ли логика сопоставления индуктивным либо дедуктивным способом. Целостность конкретной интерпретации как образца искусства артистов (Рахманинова и Бузони у Когана, Софроницкого и Горовица, Рахманинова и Микеланджели у Алексева) может воссоздаваться путём последовательно развёртываемого параметрического, парциального анализа качеств интерпретации. Возможен иной ход процесса: автором изначально «экспонируются» идеи-образы каждой интерпретации и суть их сравнения, а затем они детально «разрабатываются». Принципиально существенно не это, а то, что искомая целостность в результате талантливой и мастерской научно-художественной разработки автора предстаёт не в сумме (сколь угодно большого числа) компонентов, но преобразуется в систему их эмерджентной связи и взаимозависимости. Такой сравнительный анализ сам может стать явлением, углубляющим теорию исполнительства, её ветвь, именуемую интерпретологией, и обогащающим практическую педагогику.

Но, прежде чем поставить в нашем эссе точку (всегда условную), приходится вспомнить о вечно возникающих вопросах о достоверности, доказательности, истинности теоретических суждений в искусствоведении, в нашем случае – в вопросе о доказательности «интерпретаций интерпретаций». Ведь исследова-

тель, как и музыкант-педагог, увлечённый рождающейся у него гипотезой сравнительного анализа, может попасть в ловушку субъективности, принять желаемое за действительное и пойти по ложному пути. Размышления об этом – предмет отдельного разговора. Отметим здесь только такие обоснования достоверности сравнительного анализа интерпретаций, как слухо-интонационная (и в широком смысле слова, и в специфическом, ин-

струментально-исполнительском) культуре исследователя, его богатый профессиональный опыт наблюдений и осмыслений явлений исполнительства, обширный интонационно-интеллектуальный тезаурус, методологическая оснащённость, позволяющие включить свою авторскую концепцию в современную научную парадигму в области музыкального исполнительства и педагогики музыкального образования.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. *Пивоваров Д. В.* Отношение // Современный философский словарь / под общ. ред. Е. В. Кемерова и Т. Х. Керимова. 4-е изд. испр. и доп. М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2015. 823 с.
2. *Калькбреннер Ф.* Метода обучения игре на фортепиано. Фрагменты // Алексеев А. Д. Из истории фортепианной педагогики. Хрестоматия. М.: Классика-XXI, 2013. С. 93–100.
3. *Черни К.* Полная теоретическая и практическая фортепианная школа. Фрагменты // Алексеев А. Д. Из истории фортепианной педагогики. Хрестоматия. М.: Классика-XXI, 2013. С. 101–128.
4. *Мартинсен К.-А.* Индивидуальная фортепианная техника / ред., примеч. и вступ. статья Г. М. Когана. М.: Музыка, 1966. 220 с.
5. *Асафьев Б. В.* Шопен в воспроизведении русских композиторов // Шопен, каким мы его слышим: сборник статей / сост., вступ. статья, общ. ред и примеч. С. М. Хентовой. М.: Музыка, 1970. С. 69–85.
6. *Рабинович Д. А.* Портреты пианистов. М.: Советский композитор» 1962. 268 с.
7. *Рабинович Д. А.* Исполнитель и стиль. Избранные статьи. Вып. 1. Проблемы пианистической стилистики. М.: Советский композитор, 1979. 320 с.
8. *Рабинович Д. А.* Исполнитель и стиль. Избранные статьи. Вып. 2. Критико-публицистические этюды. М.: Советский композитор, 1981. 229 с.
9. *Коган Г. М.* Вопросы пианизма. Избранные статьи. М.: Советский композитор, 1968. 461 с.
10. *Баренбойм Л. А.* Музыкальная педагогика и исполнительство. Л.: Музыка. Ленинградское отделение, 1974. 335 с.
11. *Цытин Г. М.* Музыкант и его работа: Проблемы психологии творчества. М.: Советский композитор, 1988. 384 с.
12. *Коган Г. М.* Рахманинов-пианист // Коган Г. М. Вопросы пианизма. Избранные статьи. М.: Советский композитор, 1968. С. 220–260.
13. *Коган Г. М.* Ферруччо Бузони. Изд. 2-е, доп. М.: Советский композитор, 1971. 231 с.
14. *Алексеев А. Д.* История фортепианного искусства: учебник в 3-х ч. Ч. 1 и 2. 2-е изд., доп. М.: Музыка, 1988. 415 с.; Ч. 3. М.: Музыка, 1982. 286 с.

15. *Алексеев А. Д.* Интерпретация музыкальных произведений (на основе анализа искусства выдающихся пианистов XX века). Учебное пособие. М.: Изд-во ГМПИ им. Гнесиных, 1984. 92 с.
16. *Алексеев А. Д.* Творчество музыканта-исполнителя (На материале интерпретаций выдающихся пианистов прошлого и современности). М.: Музыка, 1991. 104 с.
17. *Полежаев А. В.* Музыкальное произведение и его жизнь в трактовках музыкантов разных времён (На примере анализа сонаты Бетховена ор. III и её интерпретаций): автореф. дис. ... кандидата искусствоведения. Ленинград, 1983. 25 с.
18. *Кудряшов А. Ю.* Исполнительская интерпретация музыкального произведения в историко-стилевой эволюции (Теория вопроса и анализ исполнения «Хорошо темперированного клавира И. С. Баха): автореф. дис. ... кандидата искусствоведения. М., 1995. 24 с.
19. *Смирнова М. В.* Сопоставляя интерпретации. Размышления педагога-пианиста над страницами классической музыки. СПб.: Сударыня, 2003. 228 с.

Поступила 21.09.2023; принята к публикации 09.11.2023.

Об авторе:

Малинковская Августа Викторовна, профессор кафедры педагогики и методики Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российская академия музыки имени Гнесиных» (ул. Поварская, 30–36, Москва, Российская Федерация, 121069), доктор педагогических наук, кандидат искусствоведения, профессор, malinkowskaya.avgusta@yandex.ru

Автором прочитан и одобрен окончательный вариант рукописи.

REFERENCES

1. Pivovarov D. V. Otnoshenie [Attitude]. *Sovremennyy filosofskiy slovar'* [Modern Philosophical Dictionary]. Under the general editorship of E. V. Kemerov and T. H. Kerimov. 4th ed. ispr. and additional. Moscow: Publishing House "Academic project"; Yekaterinburg: Publishing House "Business Book", 2015. 823 p. (in Russian).
2. Kalkbrenner F. Metoda obucheniya igre na fortepiano. Fragmenty [The Method of Learning to Play the Piano. Fragments]. Alekseev A. D. *Iz istorii fortepiannoj pedagogiki. Khrestomatiya* [From the History of Piano Pedagogy. Anthology]. Moscow: Publishing House "Classics-XXI", 2013. Pp. 93–100 (in Russian).
3. Cherni K. Polnaya teoreticheskaya i prakticheskaya fortepiannaya shkola. Fragmenty [Complete Theoretical and Practical Piano School. Fragments]. Alekseev A. D. *Iz istorii fortepiannoj pedagogiki. Khrestomatiya* [From the History of Piano Pedagogy. Anthology]. Moscow: Publishing House "Classics-XXI", 2013. Pp. 101–128 (in Russian).
4. Martinsen K.-A. *Individual'naya fortepiannaya tekhnika* [Individual Piano Technique]. Ed., note. and intro. article by G. M. Kogan. Moscow: State Publishing House "Muzyka", 1966. 220 p. (in Russian).
5. Asafyev B. V. Shopen v vosproizvedenii russkikh kompozitorov [Chopin in the Reproduction of Russian Composers]. *Shopen, kakim my ego slyshim: sbornik statej* [Chopin as We Hear

- Him: Collection of Articles]. Comp., intro. article, total. ed. and note by S. M. Khentova. Moscow: State Publishing House “Muzyka”, 1970. Pp. 69–85 (in Russian).
6. Rabinovich D. A. *Portrety pianistov* [Portraits of Pianists]. Moscow: State Publishing House “Soviet Composer”, 1962. 268 p. (in Russian).
 7. Rabinovich D. A. *Ispolnitel' i stil'. Izbrannye stat'i. Vyp. 1. Problemy pianisticheskoy stilistiki* [Performer and Style. Selected Articles. Issue 1. Problems of Piano Stylistics]. Moscow: State Publishing House “Soviet Composer”, 1979. 320 p. (in Russian).
 8. Rabinovich D. A. *Ispolnitel' i stil'. Izbrannye stat'i. Vyp. 2. Kritiko-publicisticheskie etyudy* [Performer and Style. Selected Articles. Issue 2. Critical and Journalistic Studies]. Moscow: State Publishing House “Soviet Composer”, 1981. 229 p. (in Russian).
 9. Kogan G. M. *Voprosy pianizma. Izbrannye stat'i* [Questions of Pianism. Selected Articles]. Moscow: State Publishing House “Soviet Composer”, 1968. 461 p. (in Russian).
 10. Barenboim L. A. *Muzykal'naya pedagogika i ispolnitel'stvo* [Musical Pedagogy and Performance]. Leningrad: Leningrad branch of the State Publishing House “Muzyka”, 1974. 335 p. (in Russian).
 11. Tsylin G. M. *Muzykant i ego rabota: Problemy psikhologii tvorchestva* [The Musician and His Work: Problems of the Psychology of Creativity]. Moscow: State Publishing House “Soviet Composer”, 1988. 384 p. (in Russian).
 12. Kogan G. M. *Rakhmaninov-pianist [Rachmaninov-the Pianist]. Kogan G. M. Voprosy pianizma. Izbrannye stat'i* [Questions of Pianism. Selected Articles]. Moscow: State Publishing House “Soviet Composer”, 1968. Pp. 220–260 (in Russian).
 13. Kogan G. M. *Ferruccio Buzoni* [Ferruccio Busoni]. Ed. 2nd, supplement Moscow: State Publishing House “Soviet Composer”, 1971. 231 p. (in Russian).
 14. Alekseev A. D. *Istoriya fortepiannogo iskusstva* [History of Piano Art]: Textbook in 3 parts 1 and 2. 2nd ed., additional. Moscow: State Publishing House “Music”, 1988. 415 p.; Part 3. Moscow: State Publishing House “Music”, 1982. 286 p. (in Russian).
 15. Alekseev A. D. *Interpretaciya muzykal'nykh proizvedenij (na osnove analiza iskusstva vydayushhikhsya pianistov XX veka)* [Interpretation of Musical Works (Based on the Analysis of the Art of Outstanding Pianists of the Twentieth Century)]. Textbook. Moscow: Publishing House of the Gnesin Russian Academy of Music, 1984. 92 p. (in Russian).
 16. Alekseev A. D. *Tvorchestvo muzykanta-ispolnitelya (Na materiale interpretacij vydayushhikhsya pianistov proshlogo i sovremennosti)* [Creativity of a Musician-Performer (Based on the Interpretations of Outstanding Pianists of the Past and Present)]. Moscow: State Publishing House “Music”, 1991. 104 p. (in Russian).
 17. Polezhaev A. V. *Muzykal'noe proizvedenie i ego zhizn' v traktovkakh muzykantov raznykh vremen (Na primere analiza sonaty Betkhovena or. III i eyo interpretacij* [A Musical Work and Its Life in the Interpretations of Musicians of Different Times (By the Example of the Analysis of Beethoven's Sonata Op. III and Its Interpretations)]. Author's abstract of the Candidate's dissertation of Art History. Leningrad, 1983. 25 p. (in Russian).
 18. Kudryashov A. Yu. *Ispolnitel'skaya interpretaciya muzykal'nogo proizvedeniya v istoriko-stilevoj evolyucii (Teoriya voprosa i analiz ispolneniya «Khorosho temperirovannogo klavira I. S. Bakha)* [Performing Interpretation of a Musical Work in Historical and Stylistic Evolution (Theory of the Question and Analysis of the Performance of the “Well-Tempered Clavier” By J. S. Bach)]. Author's abstract of the Candidate's dissertation of Art History. Moscow, 1995. 24 p. (in Russian).

19. Smirnova M. V. *Sopostavlyaya interpretacii. Razmyshleniya pedagoga-pianista nad stranicami klassicheskoj muzyki* [Comparing Interpretations. Reflections of a Piano Teacher on the Pages of Classical Music]. St. Petersburg: Publishing House “Sudarynya”, 2003. 228 p. (in Russian).

Submitted 21.09.2023; revised 09.11.2023.

About the author:

Augusta V. Malinkowskaya, Professor at the Department of Pedagogy and Methodology Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education “Gnessin Russian Academy of Music” (Povarskaya Street, 30–36, Moscow, Russian Federation, 121069), Doctor of Pedagogical Sciences, PhD of Art History, Professor, malinkowskaya.avgusta@yandex.ru

The author has read and approved the final manuscript.

ВЗГЛЯД НА МУЗЫКАЛЬНЫЕ ЭМОЦИИ В КОНТЕКСТЕ ФИЛОСОФСКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ТЕОРИЙ

И. Д. Левина, С. М. Низамутдинова,

Московский городской педагогический университет (МГПУ),
Москва, Российская Федерация, 129226

И. А. Корсакова,

Московский государственный институт музыки
имени А. Г. Шнитке (МГИМ им. А. Г. Шнитке),
Москва, Российская Федерация, 123060

Аннотация. На сегодняшний день существует богатый выбор литературы по философии и эмпирическим наукам, особенно психологии и нейробиологии, однако интеграции этих направлений уделяется мало внимания. В статье предпринята попытка исправить этот дисбаланс и установить диалог между философией и эмпирическими науками, опираясь на теории крупных философов и психологов, а также современные исследования в этих областях. Известно, что музыка обладает огромной эмоциональной силой, при этом основная её загадка заключается в заразительности. Мелодии «заражают» и охватывают человеческую популяцию так же, как и опасные вирусы, причём в некоторых случаях музыкальные хиты более «заразны», чем инфекции. В статье освещены некоторые практические вопросы, в частности роль музыкальных эмоций в жизни человека и парадокс грустной музыки. Тем самым авторы уменьшают разрыв между теорией и реальной практикой, между философскими и эмпирическими исследованиями аффективных реакций на музыку. Вопросы, рассматриваемые в статье, имеют важное значение для музыкального образования, поскольку проблемы развития эмоциональной отзывчивости на музыку, формирования музыкально-эстетических представлений у учащихся и т.п. непосредственно связаны с пониманием природы и сущности музыкальных эмоций. Эти проблемы требуют философского осмысления.

29

Ключевые слова: музыкальные эмоции, заразительность, настроение, грустная музыка, аффект, катарсис, воспитание слушателя.

© Левина И.Д., Низамутдинова С.М., Корсакова И.А., 2023



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

Благодарности. Авторы выражают благодарность редакции журнала «Музыкальное искусство и образование» и лично главному редактору, доктору педагогических наук, профессору Николаевой Елене Владимировне за ценные замечания и советы, данные в процессе подготовки материалов статьи к публикации.

Для цитирования: Левина И. Д., Низамутдинова С. М., Корсакова И. А. Взгляд на музыкальные эмоции в контексте философско-психологических теорий // Музыкальное искусство и образование / Musical Art and Education. 2023. Т. 11. № 4. С. 29–44. DOI: 10.31862/2309-1428-2023-11-4-29-44.

DOI: 10.31862/2309-1428-2023-11-4-29-44

A LOOK AT MUSICAL EMOTIONS IN THE CONTEXT OF PHILOSOPHICAL AND PSYCHOLOGICAL THEORIES

Irina D. Levina, Svetlana M. Nizamutdinova,

Moscow City Pedagogical University (MGPU),
Moscow, Russian Federation, 129226

Irina A. Korsakova,

Moscow A. Schnittke State Music Institute,
Moscow, Russian Federation, 123060

30

Abstract. To date, there is a rich selection of literature on philosophy and empirical sciences, especially psychology and neurobiology, but little attention is paid to the integration of these areas. The article attempts to correct this imbalance and establish a dialogue between philosophy and empirical sciences, based on the theories of major philosophers and psychologists, as well as modern research in these areas. It is known that music has a huge emotional power, while its main mystery lies in its contagiousness. Melodies “infect” and cover the human population in the same way as dangerous viruses, and in some cases musical hits are more “contagious” than infections. The article also highlights practical issues, in particular, the role of musical emotions in human life and the paradox of sad music. In this way, the authors reduce the gap between theory and real practice, between philosophical and empirical studies of affective reactions to music. The issues discussed in the article are important for music education, since the problems of developing emotional responsiveness to music, the formation of musical and aesthetic ideas among students, etc. are directly concern understanding the nature and essence of musical emotions. These problems require philosophical understanding.

Keywords: musical emotions, contagiousness, mood, sad music, emotion regulation, well-being, educating the listener.

Acknowledgements. The authors express their gratitude to the editorial board of the journal “Musical Art and Education” and personally to the editor-in-chief, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor Nikolaeva Elena Vladimirovna for valuable comments and advice given in the process of preparing the materials of the article for publication.

For citation: Levina I. D., Nizamutdinova S. M., Korsakova I. A. A Look at Musical Emotions in the Context of Philosophical and Psychological Theories // *Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie* = Musical Art and Education. 2023, vol. 11, no. 4, pp. 29–44 (in Russian). DOI: 10.31862/2309-1428-2023-11-4-29-44.

Введение

Музыкальные произведения могут вызывать у людей сильные эмоции. К примеру, можно испытывать удовольствие, слушая классику; воодушевляться фанк-музыкой; быть заинтригованным атональными мелодиями; восхищаться современной электронной музыкой, которая имеет широчайший эмоциональный диапазон, вызывая сложные, тонкие, нелинейные эмоции (ближайшим конкурентом электронной музыки можно назвать джаз) [1]. Однако аффективные реакции на музыку не всегда положительны: она может вызвать печаль, гнев, раздражение. Часто музыка пробуждает смешанные чувства, например ностальгию, если мелодия напоминает об ушедшем времени или определённом месте, где человек был счастлив, – эти эмоции можно охарактеризовать как смешение печали и восторга. Может показаться, что в том или ином виде музыку любят все. Тем не менее люди с музыкальной ангедонией (термин «ангедония» введён в 1896 году французским психологом Теодюлем Рибо [2]) не получают удовольствия от прослушивания произведений, а страдающие амузией описывают музыку как неприятный или раздражающий шум.

Эмоции, возникающие в ответ на музыку, можно назвать музыкальными

эмоциями. Эмоциональная сила музыки считается основной мотивацией к занятиям музыкальной деятельностью [3]. При этом не совсем понятно, как именно музыка вызывает эмоции. Имеют ли эти эмоции отношение к эстетическому восприятию? Являются ли эмоции, вызванные музыкой, порождёнными непосредственно самой музыкой?

В настоящее время проводится большое количество нейробиологических и психологических исследований музыкальных эмоций, изучается влияние музыки на психику, активно разрабатываются инструменты музыкальной психотерапии. Однако исследователи-практики редко обращаются к философии и поднимают вопросы эстетического воздействия музыки на человека, аффективных реакций на музыку. Рассмотрим этот вопрос хотя бы в первом приближении.

Философская загадка музыки

Хорошо известно, что музыка сопровождает человека на протяжении всей жизни: улучшает производительность труда, успокаивает, расслабляет, помогает бороться со стрессом. Коллективное прослушивание и исполнение музыки вызывает чувство солидарности, общности. Однако до сих пор остаётся далеко не решённым самый важный и обсуждаемый

философский вопрос относительно *способности музыки «заражать» слушателей*. Подобно тому как человек улавливает эмоции других людей посредством восприятия эмоциональных выражений лица, голоса или позы, музыка «заражает», воспринимаясь как выражение эмоции [4].

Действительно, люди не только испытывают эмоции, слушая музыку, они также воспринимают «эмоции музыки». Так, «Лунная Соната» Бетховена, как правило, вызывает у слушателей печаль и восхищение красотой мелодии. Однако можно ли буквально охарактеризовать музыку как грустную или красивую? Этот вопрос является спорным. Сама по себе музыка не обладает чувствами и, следовательно, не выражает эмоций. Грустная музыка не является грустной в буквальном смысле слова, но звучит она грустно – выражает печаль. Этот парадокс заключается в том, что восприятие эмоций в музыке отличается от ощущаемых эмоций. *Можно воспринимать некоторую музыку как выражение какой-то эмоции, не испытывая при этом ту же самую эмоцию или вообще какую-либо эмоцию.* Существует определённый «локус эмоций» в музыке: внутренний – это ощущаемая эмоция и внешний – воспринимаемая эмоция (при этом внутренние и внешние локусы иногда не совпадают). Тем не менее часто воспринимаемые и ощущаемые эмоции одинаковы, именно тогда и происходит «заражение» музыкой: слушатели воспринимают музыку в виде эмоций, что вызывает у них те же эмоции [5]. Психологи полагают, что удовольствие и эстетическое чувство взаимоисключают друг друга. Например, в учебнике психологии начала XX века можно прочитать: «Мы совершенно не можем сосредоточить внимание на чувстве; если

мы пытаемся это сделать, то удовольствие или неудовольствие тотчас же исчезает и скрывается от нас, и мы застаём себя за наблюдением какого-нибудь безразличного ощущения или образа, которого мы совсем не хотели наблюдать. Если мы желаем получить удовольствие от концерта или от картины, мы должны внимательно воспринимать то, что мы слышим или видим; но как только мы попытаемся обратить внимание на самое удовольствие, это последнее исчезает» [6, с. 194–195].

Рассмотрим феномен «грустной музыки». Многим людям она нравится, при том что грусть как эмоция неприятна и возникает тогда, когда человек оценивает какую-то ситуацию как негативную. Однако с грустной музыкой всё иначе: люди наслаждаются ею, ценят её. Кроме того, часто печальную музыку слушают тогда, когда уже грустно (чтобы усилить печаль). Это удивительное свойство грустной музыки: она используется как средство эмоциональной регуляции. Следует отметить, что людям нравятся не только грустные песни, но и грустная инструментальная музыка. В отличие от грустных текстов песен, чистая музыка не представляет слушателю повествования [7]. Тем не менее люди сообщают, что чувствуют грусть, ностальгию, умиротворение или нежность при прослушивании грустной музыки.

В современной культуре пропагандируются преимущества позитивного мышления, а негативные эмоции считаются «проблемными» (их необходимо сдерживать или устранять). Однако эволюция внесла эти эмоции в арсенал человека не просто так – они помогают выживать нашему виду. Хотя понять эволюционные преимущества печали сложнее, чем преимущества других «отрицательных эмоций», вроде адаптивных

страха, гнева или отвращения, которые стимулируют к бегству, борьбе или избеганию, но тем не менее они есть. Так, печаль может повысить точность суждений при формировании впечатления, способствуя более детальному и внимательному стилю мышления. Например, она уменьшает такие распространённые субъективные предубеждения, как фундаментальная ошибка атрибуции или эффект ореола (так называемое когнитивное искажение) [8; 9]. На нейробиологическом уровне грустная музыка вызывает повышение пролактина – гормона, отвечающего за лактацию и модуляцию реакций на стресс. Этот гормон также выделяется в случаях, когда людям грустно (особенно если они плачут).

Психология видит разрешение этого парадокса в том, что грустная музыка вызывает не полноценную эмоцию печали, а только «чувство печали». Это чувство не включает в себя характерные когнитивные и поведенческие элементы печали (такие как вера в то, что человек потерял что-то ценное и желает это вернуть). Настоящая печаль указывает на проблему, которую необходимо (или невозможно) решить, омрачает будущее и сопровождается тенденциями к действию (человек пытается исправить ситуацию). Эмоции, вызываемые грустной музыкой, иные. В отличие от настоящей печали, грустная музыка вызывает эмоции, лишённые реального подтекста. Тем самым слушатели могут сосредоточиться на самой эмоции. Музыка вызывает печаль посредством воображаемой вовлечённости. Следовательно, эта эмоция является эмпатической реакцией, что даёт награду в виде эмоционального разрешения [10]. Так, отождествляя себя с персонажем музыкального произведения, слушатели воображают, что испытывают ту же эмоцию (как персонаж), и это вызывает чувство

удовлетворения, контроля и эмоциональной разрядки.

Главными личностными детерминантами любви к грустной музыке являются: высокий уровень эмпатии, способность к поглощению и воображению, интроверсия, открытость опыту [11]. Кроме того, низкая эмоциональная стабильность и склонность к рефлексии – важные предикторы поиска грустной музыки. С точки зрения онтогенеза привлекательность грустной музыки проявляется довольно поздно – детям примерно до 8 лет она не нравится.

Акустические особенности грустной музыки аналогичны акустическим особенностям грустной речи, что существенно контрастирует с акустическими признаками весёлой музыки.

Для характеристики звука большое значение имеет тембр, который вбирает в себя как континуальное, так и дискретное начало и наряду с ритмом может рассматриваться в качестве телесно-переживаемой музыки, которая заложена в любом человеке, и являться основой музыкального понимания («самопонимания», «взаимопонимания») [12]. Таким образом, музыка воспринимается человеком как «сверхвыразительный голос», выражающий свои эмоции вслух. Действительно, распознавание голосовых и музыкальных эмоций предполагает использование общего нейронного кода.

В целом эмоции, вызываемые музыкой, зависят от трёх основных факторов:

- собственно музыки (структурных и исполнительских особенностей);
- слушателя;
- контекста.

Например, грустная музыка характеризуется медленным темпом, узким звуковысотным диапазоном, мрачным звучанием, приглушённой динамикой, нисходящими интонациями, минорным

ладом и артикуляцией *legato*. Напротив, весёлую музыку обычно отличает быстрый темп, широкий звуковысотный диапазон, большая громкость, звонкие восходящие интонации, мажорный лад и *staccato*. «Заражение» грустной или весёлой музыкой зависит от этих музыкальных особенностей. Важную роль также играют музыкальный опыт слушателей (знакомство, музыкальные ожидания, подготовка), устойчивые показатели (возраст, пол, личность, социокультурные факторы) и контекст. Различия в переживаемых эмоциях также можно объяснить тем, где прослушивается музыка – в концертном зале, на вечеринке или в рамках официального мероприятия.

Философские концепции катарсиса

Музыкальные эмоции интересовали философов со времён древних греков. В античной эстетике большое значение придавалось этическому значению музыки, отмечалась связь музыки с эмоциями, её считали средством нравственного воспитания и очищения души. Именно тогда возникает теория катарсиса, согласно которой искусство возбуждает в душе человека сильные аффекты: страх, гнев, жалость, – и «путём сострадания и страха» происходит «очищение подобных аффектов» [13]. Однако механизм катарсиса до сих пор является предметом философских дискуссий. Почему искусство (музыка) способно вызывать в человеке сильные эмоции и доставлять удовольствие?

В эпоху античности был введён термин «мимесис». А. Ф. Лосев полагает, что античный принцип подражания «принимал и более рациональные, даже обывательско-практические формы. Так, по Демокриту, “путём подражания мы научились от паука ткачеству

и штопке, от ласточки – постройке домов, от певчих птиц – лебедя и соловья – пению”» [14, с. 101]. Аристотель считал, что человек от природы склонен к подражанию, и это доставляет удовольствие [13], что природа художественного удовольствия заключена в радости узнавания. Немецкий философ И. Кант полагал, что эстетические свойства предмета обусловлены исключительно формой [15]. Другая «линия» философских размышлений о природе и силе искусства ведёт своё начало от учения Платона, положившего в основу понятия «идея», «единое», «благо». Эта линия получила претворение в христианском учении о вечном божественном свете и высшем сиянии как источнике бытия, а затем в философии Г. Гегеля, который утверждал, что «прекрасное – это чувственная видимость идеи» [16, с. 119], сосредотачивая основное внимание на содержании. Кант и Гегель явились основоположниками двух направлений в эстетике («эстетики формы» и «эстетики содержания»), которые нашли своё «примирение», с одной стороны, в учении А. Ф. Лосева, определяющего эстетическое как «выразительное»: «внутренняя жизнь предмета, которая обязательно дана и внешне» [14, с. 391]. То есть эстетическое чувство имеет две нераздельные составляющие: внешнюю – объективную и внутреннюю – субъективную, эмоциональную. С другой стороны – в учении Ф. Шиллера, который считал, что «настоящая тайна искусства мастера заключается в том, чтобы формой уничтожить содержание» [17, с. 326]. Л. С. Выготский, размышляя о природе катарсиса, высказывает идею о том, что «художник всегда формой преодолевает своё содержание», и доказывает это, анализируя строение басни и трагедии. Учёный описывает этот процесс следующим образом: «мучительные

и неприятные аффекты подвергаются некоторому разряду, уничтожению, превращению в противоположные... эстетическая реакция как таковая в сущности сводится к такому катарсису» [18].

Платон также ввёл понятие «художественное подражание», поясняя, что произведения искусства способны «заражать» публику теми чувствами и аффектами, которые запечатлены автором, т.е. подражание включает в себе не механическое копирование предмета, а передачу субъективных переживаний человека [19, с. 38]. В эпоху Возрождения наряду с этической концепцией катарсиса (предполагающей нравственное очищение и воспитание искусством) возникает гедонистическая трактовка катарсиса (наслаждение в процессе переживания трагедии или музыки) [20]. В XX веке философы акцентировали внимание на субъективной стороне эстетических эмоций. Считалось, что эстетическое отношение формируется исключительно в сознании воспринимающего субъекта (см., например, работы Р. Ингардена [21], Я. Мукаржовского [22]). М. Бахтин вводит термин «внеаходимость» по отношению к источнику эстетического переживания, в то же время уточняя, что «только любовь может быть эстетически продуктивной» [23, с. 59–60]. Современные исследователи полагают, что античный мимесис явился одним из первых механизмов эмпатии – эмоционально-чувственной способности перевоплощаться в ситуацию объекта, в которого вживается творец. Эмпатия (сопереживание, вчувствование, проникновение) может возникнуть по отношению не только к человеку, но и к воображаемому лирическому герою, вызванному инструментальной музыкой. Например, исполнитель часто перевоплощается в образы, заложенные

автором в произведении. «Музыка способна зачаровывать, втягивать в своё пространство... проникать в новое художественное пространство, постигать его изнутри», – пишет современный исследователь А. И. Щербакова [24, с. 10].

В XVIII веке большое значение приобретают так называемые «дидактические трактовки» (термин В. П. Шестакова) [25, с. 14] эстетической сущности искусства. Например, Г. Лессинг в своём трактате «Лаокоон, или О границах живописи и поэзии» утверждает, что зритель поддаётся правдивому воспитательному воздействию, воспринимая в искусстве «неизжитое несчастье» и примеряя на себя судьбы героев трагедии [26, с. 575]. Исследователь-эстетик начала XX века Д. Овсяннико-Куликовский указывает, что смешивать эстетические эмоции и эмоции, вызванные теми или иными обстоятельствами, «совершенно невозможно», потому что «если допустим такое смешение, то окажется, что, например, цель многочисленных эротических стихотворений состоит в возбуждении полового чувства, идея и цель “Скупого рыцаря” – доказать, что скупость – порок... и т. д. без конца» [27, с. 191–192]. Л. С. Выготский твёрдо убеждён, что «художественное наслаждение не есть чистая рецепция, но требует высочайшей деятельности психики», и полагает, что «эмоции искусства есть умные эмоции» [18].

Ещё одна причина, почему нам может нравиться искусство, – его игровой характер. Многие мыслители XIX–XX веков утверждали связь искусства и игры, отмечая удовольствие, которое приносит участие в игровом творческом процессе. Например, Й. Хёйзинга писал, что игра «сопровождается чувствами подъёма и напряжения и несёт с собой радость и разрядку» [28, с. 152].

Эмоциональная сила музыки

Понимание природы музыкальных эмоций имеет значение для дискуссий в области эстетики и философии искусства.

Во-первых, музыкальная выразительность является следствием аффективного воздействия музыки на человека. Хотя музыкальные эмоции отличаются от восприятия эмоций в музыке (выразительность), восприятие музыки как выражения эмоций обусловлено телесными чувствами или эмоциями. Следовательно, центральную роль в понимании эмоционального значения музыки играют аффективные реакции.

Во-вторых, музыкальные эмоции являются важным измерением музыкального и эстетического опыта. Можно утверждать, что музыкальный опыт (как эстетический опыт) по своей сути эмоционален. Кроме того, музыкальные эмоции могут быть вызваны благодаря способности человека к синестезии. Особое значение в создании комплексного воздействия играют современные технологии, позволяющие в одном пространстве соединять визуальный контент, аудио-записи, видеофрагменты и др. Благодаря комплексному воздействию различных видов искусства (в реальном или виртуальном пространстве) формируется эстетическое сознание личности [29].

В-третьих, музыкальные эмоции являются неотъемлемой составляющей понимания и ценности. Среди учёных ведутся споры о том, необходимы ли (и какие именно) музыкальные эмоции для понимания музыкального содержания. Так, например, «Реквием» Моцарта воспринимается как нечто необычайно возвышенное и трагичное, и эти эмоции – неотъемлемая часть понимания произведения. Другой при-

мер: А. Шнитке в своих скрипичных концертах использовал тембровую драматургию – «совокупность тембровых средств», которые в процессе развёртывания музыкального материала выстраивают музыкальную композицию, формируют концепцию сочинения, а также закладывают определённый подтекст или авторское видение (эмоции) музыкальных «событий», то есть являются отражением внутреннего эмоционального мира композитора. А, например, симфонии Баха, трудные, вдохновенные, убедительные, благодаря эмоциональному восприятию открывают слушателю доступ к смыслам и ценностям этой музыки; эмоции оказываются «ключом» к постижению запечатлённого в них «послания» великого мастера будущим поколениям [30]. Большую роль в донесении смысла музыкального произведения играет исполнитель, цель которого – не развлечение публики, а передача «скрытых от непосвящённых... сокровенных духовных и художественных богатств» [31, с. 126].

Наиболее часто сообщаемыми эмоциями являются спокойствие-расслабление, счастье-радость, ностальгия-тоска, интерес-ожидание, удовольствие-наслаждение и печаль-меланхолия. Исследование эмоций, вызванных музыкой, выходит за рамки общих моделей эмоций, которые были изучены независимо от музыки и апеллируют к дискретным эмоциям упомянутого выше типа. Эти модели не способны отразить богатство и силу эмоционального воздействия музыки, в частности потому, что музыкальные эмоции не предполагают когнитивных оценок (например, с точки зрения угроз и потерь). В связи с этим психологи разработали новые шкалы в контексте аффективных тем, таких как удивление, трансцендентность, нежность, умиротворение,

сила, радостная активация, напряжение, которые лучше соответствуют эмоциям, испытываемым в ответ на музыку.

В философии сознания большое значение уделяется вопросам о природе и содержании эмоций, взаимосвязи между эмоциями и настроениями, о роли воображения и образов в эмоциях, об эпистемологической ценности эмоций. Доказательства влияния музыки на эмоции варьируются от вербальных или невербальных самоотчётов до физиологических показателей (частоты сердечных сокращений, дыхания, проводимости кожи, реакции испуга, мышечного напряжения), они также распространяются на двигательное выражение эмоций (мимику, вокализацию и язык тела), на явные или скрытые побуждения к действию (танцы, пение, постукивание ногами, помогающее поведение). Таким образом, музыка может влиять на все компоненты эмоциональных реакций. На нейробиологическом уровне она вызывает активность в структурах мозга, которые, как известно, имеют решающее значение для формирования эмоций (миндалевидное тело, гипоталамус, гиппокамп, островковая доля, поясная извилина), причём в очень раннем возрасте.

Музыкальная заразительность

Как упоминалось выше, при «заражении» музыкой испытываемая эмоция отражает эмоцию, воспринимаемую в музыке: слушатели испытывают те же эмоции, что и эмоции, которые они воспринимают в музыке [32]. Хотя восприятие эмоций и их индукция различаются, эмпирические исследования восприятия эмоций в психологии и нейробиологии предлагают следующее понимание механизма «заражения». Если кратко суммировать многочисленные эксперименты,

то окажется, что существует значительная степень инвариантности между людьми, возрастом и культурой в восприятии эмоций в музыке, по крайней мере, в отношении основных эмоций, таких как печаль, радость. Например, взрослые слушатели распознают простые эмоции в музыке менее чем за четверть секунды, а некоторые невербальные проявления распознавания весёлой и грустной музыки можно наблюдать даже у 4-месячных младенцев. В 4-летнем возрасте дети способны формулировать суждения об основных эмоциях, воспринимаемых в музыке [33]. Эти наблюдения предполагают, что у людей существуют биологические склонности распознавать эмоции в музыке и таким образом «заражаться» ею. В профессиональных занятиях с обучающимися необходимо также акцентировать внимание на осознании и оценке своего эмоционального состояния. Например, в вокально-хоровой работе большое значение приобретает качество интонирования, окраска певческого звука; помимо работы с текстом, большее внимание следует уделять интонационному анализу [34].

Хотя эмоции проявляются как телесные ощущения, физиологические изменения, выражения лица, тем не менее они по сути являются репрезентацией или познанием ценностей. При этом, когда слушатели «заражены» музыкой, они не оценивают её в свете своих практических целей. Музыка «заражает» посредством автоматической мимики или эмпатии при отсутствии когнитивной оценки. Возможно, при этом срабатывают зеркальные нейроны (эта гипотеза не проверена), также интересно, что песни активируют премоторные отделы головного мозга, участвующие в производстве голосовых звуков, даже когда слушатели не поют. Известен факт

из биографии знаменитого философа Ф. Ницше, описанный в статье современного исследователя Го Шаоин, о том, что в период душевной болезни мыслитель много времени проводил за роялем, более того, «просветление рассудка... наступало, лишь, когда он играл на рояле... Пациенты и персонал имели уникальную возможность слушать музыку – единственную не поражённую недугом часть его личности» [35, с. 43].

Конечно, эффект «заражения» выходит за рамки музыки. Аффективный тон окружающей среды также может «заразить»: плачущую иву воспринимают как печальную, дизайн здания может быть тревожным. Однако «заражение» занимает центральное место именно в музыкальном опыте и практическом использовании музыки для создания благоприятной среды, комфортного климата для общения и др.

Сегодня как никогда становится актуальной «теория заражения» Л. Н. Толстого, изложенная в статье «Что такое искусство?», где писатель размышляет о причинах воздействия искусства на человека. Отвергая идею подражания как природе, так и чувству, источник «заражения» он видит в том, что искусство «не есть наслаждение, а есть необходимое для жизни... средство общения людей, соединяющее их в одних и тех же чувствах» [36, с. 79]. Толстой пишет: «Если человек... заставляет другого человека зевать, когда ему самому зевают, или смеяться, или плакать, когда сам чему-либо смеётся или плачет, или страдать, когда сам страдает, то это ещё не есть искусство... Искусство не есть... проявление какой-то таинственной идеи, красоты, бога» [36 с. 78]. Искусство не есть игра, не есть проявление эмоций, «искусство начинается тогда, когда человек с целью передать другим людям ис-

пытанное им чувство снова вызывает его в себе и известными внешними знаками выражает его» [Там же]. Фактически писатель предвосхищает теорию архетипов К. Юнга [37]. В XIX веке в научном лексиконе широко использовалась категория «тип» (типичное – повторяющееся, универсальное). Художник в своих произведениях транслирует общее в индивидуальном, зритель «узнаёт» себя в образах лирических героев, «примеряет на себя» поступки и чувства героев, но до Юнга никому не приходило в голову, что эти процессы не протекают сознательно. Современные исследования в области музыкальной психологии (см., например, работу А. В. Тороповой о музыкальных архетипах [38]) свидетельствуют о том, что восприятие архетипов происходит бессознательно, в глубине человеческого опыта заложен «паттерн переживаний... транслирующийся в будущее» [38, с. 15]. Содержанием искусства являются «вечные темы»: жизнь и смерть, свет и тьма, движение и покой и др., составляющие онтологический пласт искусства; темы труда и отдыха, гордыни и смирения, родины и чужбины и др., составляющие антропологический пласт искусства; а также в искусстве запечатлены культурные традиции, национальный менталитет, уклад жизни того или иного народа, что составляет его культурно-исторический пласт. Воспроизводимые в конкретном сюжете типические и архетипические образы, заложенные автором, оказывают воздействие на реципиента, проникающего за пределы художественного познания, затрагивая глубинные струны его души.

В исследованиях последних лет большую популярность приобретает теория вирусного заражения / распространения информации, возникают новые теории, такие как вирусологическая эписте-

мология (см., например, исследование И. Н. Белоногова [39]), меметика (междисциплинарная научная практика, основанная на концепции мемов, не получившая на сегодняшний день статус научной теории (см., например, работу Р. Докинза [40])). Учёные исследуют принципиально иной механизм передачи информации, опыта, знаний по аналогии с эпидемией.

Этот механизм «работает» в сфере массовой культуры. «Вирус» становится концептом современной культуры и используется в качестве одного из инструментов СМИ, кинематографа. Исследования на стыке генетики, социальной семиотики, психологии, культурологии открывают новые возможности в объяснении феномена заражения.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Малащенко О. В. Электронная музыка как феномен современной музыкальной культуры // Педагогический научный журнал. 2021. № 1. С. 22–25.
2. Ribot Theodule. La psychologie de 1896 à 1900. IVe Congrès International de Psychologie. Tenu à Paris, du 20 (1901): 40–47.
3. Грибкова О. В. Модель формирования образовательного пространства профессиональной культуры педагога-музыканта // Педагогический научный журнал. 2022. № 3. С. 72–77.
4. Грибкова О. В., Ивановская Ю. С. Влияние музыкального образования на эмоциональный интеллект личности // Bulletin of the International Centre of Art and Education. 2022. № 2. С. 232–240.
5. Блок О. А., Тань Ю. Обучающийся инструменталист как гармония в душе или дисгармония // Антропологическая дидактика и воспитание. 2022. Т. 5. № 6. С. 93–102.
6. Титченер Э. Б. Учебник психологии / пер. с англ. и предисл. прив.-доц. А. П. Болтунова. Ч. 1. М.: Мир, 1914. XII. 264 с.
7. Малащенко О. В. Гармонизация эмоционального состояния старших школьников на уроках вокала // Педагогический научный журнал. 2021. № 2. С. 26–29.
8. Ross L. The Intuitive Psychologist and His Shortcomings: Distortions in the Attribution Process // Advances in Experimental Social Psychology / Ed.: L. Berkowitz. Academic Press, 1977. Vol. 10. Pp. 173–220.
9. Lagdridge Darren, Butt Trevor. The Fundamental Attribution Error: A Phenomenological Critique // British Journal of Social Psychology. September 2004. 43 (3): 357–369. DOI: 10.1348/0144666042037962.
10. Байкова Е. Н. Звуковой идеал как основной принцип творческого действия // Искусство и образование: методология, теория, практика. 2020. Т. 3. № 1–2. С. 4–11.
11. Корсакова И. А. Текст и дискурс в музыкальной коммуникации // Антропологическая дидактика и воспитание. 2021. № 4 (4). С. 24–33.
12. Алябьева А. Г. Ещё раз о феномене темброформы в музыкальной культуре // Искусствоведение. 2021. № 1. С. 21–33.
13. Аристотель. Поэтика. URL: <https://www.litres.ru/book/aristotel/poetika-18979412/> (дата обращения: 05.09.2023).
14. Лосев А. Ф. История античной эстетики. Т. 8. Итоги тысячелетнего развития. Кн. II. М.: Фоллио; АСТ, 2000. 688 с.
15. Кант И. Критика способности суждения / пер. с нем.; вступ. ст. А. Гульги. М.: Искусство, 1994. 365 с.

16. Гегель Г. В. Ф. Эстетика. В 4 т. / под ред. с предисл. М. Лифшица. М.: Искусство, 1968–1973. Т. 1. 1968. XVI. 312 с.
17. Шиллер Ф. Собрание сочинений. В 7 т. Т. 6: Статьи по эстетике / под общ. ред. Н. Н. Вильмонта и Р. М. Самарина. М.: Гослитиздат. 1957. 790 с.
18. Выготский Л. С. Психология искусства. СПб.: Азбука, 2000. 416 с.
19. Платон. Избранные диалоги / ред. переводов А. Егунов; сост., вступ. статья, коммент. В. Асмуса. М.: Художественная литература, 1965. 442 с.
20. Катарсис // Краткий словарь по эстетике. URL: <https://esthetiks.ru/katarsis.html?ysclid=lql906zf5679618164> (дата обращения: 05.09.2023).
21. Ингарден Р. Исследования по эстетике / пер. с польского А. Ермилова и Б. Федорова; ред. А. Якушева. М.: Изд-во иностранной литературы, 1962. 572 с.
22. Мукаржовский Я. Исследования по эстетике и теории искусства / вступ. ст. Ю. М. Лотмана. М.: Искусство, 1994. 605 с.
23. Бахтин М. М. Работы 1920-х годов. Киев: Next, 1994. 384 с.
24. Щербакова А. И. Музыка как объект научного исследования // Вестник МГИМ имени А. Г. Шнитке. 2021. № 1(13). С. 7–13.
25. Шестаков В. П. Катарсис: метаморфозы трагического сознания. СПб.: Алетейя, 2007. 372 с.
26. Лессинг Г. Э. Избранные произведения / пер. с нем. под ред. А. В. Федорова. М.: Гослитиздат, 1953. 640 с.
27. Овсяннико-Куликовский Д. Собр. соч. Т. 6: Психология мысли и чувства. Художественное творчество. Лирика как особый вид творчества. Кризис русских идеологий. СПб.: Изд. И. Л. Овсяннико-Куликовской, 1914. 252 с.
28. Хёйзинга Й. Homo ludens. В тени завтрашнего дня / пер. с нидерл. и примеч. В. В. Ошиса. М.: Прогресс–Академия, 1992. 458 с.
29. Подповетная Е. В. Современные подходы к организации музыкально-эстетического воспитания школьников // Искусство и образование. 2022. № 3 (137). С. 169–186.
30. Щербакова А. И. Постигание музыкального искусства как условие духовно-нравственного обновления общества // Вестник МГИМ имени А. Г. Шнитке. 2022. № 1. С. 9–16.
31. Низамутдинова С. М. Просветительская миссия интерпретаций шедевров музыкальной классики // Антропологическая дидактика и воспитание. 2022. Т. 5, № 6. С. 124–130.
32. Пэй Ц., Казначеев С. М. Основные аспекты музыкального восприятия // Bulletin of the International Centre of Art and Education. 2022. № 2. С. 45–56.
33. Галушка М. В. Эмоциональное развитие дошкольников средствами музыки // Искусство и образование: методология, теория, практика. 2020. № 3 (1–2). С. 22–28.
34. Фан Или. Формирование эмоционального опыта обучающихся начальных классов на уроках музыки в школах Китая // Искусство и образование. 2022. № 6. С. 124–131.
35. Го Ш. Философия и музыка как грани единого творчества // Искусствоведение. 2022. № 2. С. 41–48.
36. Толстой Л. Н. Что такое искусство? // Толстой Л. Н. Собр. соч. в 22 томах. Т. 15: Статьи об искусстве и литературе / коммент. К. Н. Ломунова. М.: Художественная литература, 1983. 432 с.
37. Юнг К. Г. Архетип и символ. М.: Ренессанс, 1991. 297 с.
38. Торопова А. В. Музыкальные архетипы как «агенты» спонтанной и целенаправленной терапии общества и «внутреннего делания» человека // Музыкалотерапия в музыкальном образовании. СПб.: Астерион, 2008. С. 9–15.

39. Белоногов И. Н. Когнитивно-вирусологический подход к анализу способов распространения научного знания: автореф. дис. ... кандидата философских наук. М., 2019. 16 с.
40. Докинз Р. Расширенный фенотип: длинная рука гена. М.: АСТ: CORPUS, 2017. 512 с.

Поступила 21.10.2023; принята к публикации 27.12.2023.

Об авторах:

Левина Ирина Дмитриевна, директор Института культуры и искусств Московского городского педагогического университета (МГПУ) (2-й Сельскохозяйственный пр-д, 4, Москва, Российская Федерация, 129226), кандидат педагогических наук, доцент, levina@mgpu.ru

Низамутдинова Светлана Михайловна, заместитель директора по научной работе Московского городского педагогического университета (МГПУ) (2-й Сельскохозяйственный пр-д, 4, Москва, Российская Федерация, 129226), кандидат педагогических наук, доцент, nizamutdinova@mgpu.ru

Корсакова Ирина Александровна, и.о. проректора по научной работе Московского государственного института музыки им. Шнитке (ул. Маршала Соколовского, 10, Москва, Российская Федерация, 123060), доктор культурологии, доцент, korsakovaia@mail.ru

Авторами прочитан и одобрен окончательный вариант рукописи.

REFERENCES

1. Malashchenko O. V. Elektronnaya muzyka kak fenomen sovremennoi muzykal'noi kul'tury [Electronic Music as a Phenomenon of Modern Musical Culture]. *Pedagogicheskii nauchnyi zhurnal* [Pedagogical Scientific Journal]. 2021, no. 1, pp. 22–25 (in Russian).
2. Ribot Theodule. La psychologie de 1896 à 1900. *IVe Congrès International de Psychologie*. Tenu à Paris, du 20 (1901): 40–47.
3. Gribkova O. V. Model' formirovaniya obrazovatel'nogo prostranstva professional'noi kul'tury pedagoga-muzykanta [Model of Formation of the Educational Space of Professional Culture of a Teacher-musician]. *Pedagogicheskii nauchnyi zhurnal* [Pedagogical Scientific Journal]. 2022, no. 3, pp. 72–77 (in Russian).
4. Gribkova O. V., Ivanovskaya Yu. S. Vliyanie muzykal'nogo obrazovaniya na emotsional'nyi intellekt lichnosti [The Influence of Music Education on the Emotional Intelligence of a Person]. *Bulletin of the International Centre of Art and Education*. 2022, no. 2, pp. 232–240 (in Russian).
5. Blok O. A., Tan Yu. Obuchayushchiysya instrumentalist kak garmoniya v dushe ili disgarmoniya [A Trained Instrumentalist as Harmony in the Soul or Disharmony]. *Antropologicheskaya didaktika i vospitanie* [Anthropological Didactics and Education]. 2022, vol. 5, no. 6, pp. 93–102 (in Russian).
6. Titchener E. B. *Uchebnik psikhologii* [Textbook of Psychology]. Translated from English and Preface. priv.-assoc. A. P. Boltunova. Ch. 1. Moscow: Publishing House "Mir", 1914, XII. 264 p. (in Russian).

7. Malashchenko O. V. *Garmonizatsiya emotsional'nogo sostoyaniya starshikh shkol'nikov na urokakh vokala* [Harmonization of the Emotional State of Senior Schoolchildren in Vocal Lessons]. *Pedagogicheskii nauchnyi zhurnal* [Pedagogical Scientific Journal]. 2021, no. 2, pp. 26–29 (in Russian).
8. Ross L. The Intuitive Psychologist and His Shortcomings: Distortions in the attribution process. *Advances in experimental social psychology*. Ed.: L. Berkowitz. Academic Press, 1977, vol. 10, pp. 173–220.
9. Lagdridge Darren, Butt Trevor. The Fundamental Attribution Error: A phenomenological critique. *British Journal of Social Psychology*. September 2004, vol. 43, no. 3, pp. 357–369. DOI:10.1348/0144666042037962.
10. Baykova E. N. *Zvukovoi ideal kak osnovnoi printsip tvorcheskogo deistviya* [Sound Ideal as the Basic Principle of Creative Action]. *Iskusstvo i obrazovanie: metodologiya, teoriya, praktika* [Art and Education: Methodology, Theory, Practice]. 2020, vol. 3, no. 1–2. pp. 4–11 (in Russian).
11. Korsakova I. A. *Tekst i diskurs v muzykal'noi kommunikatsii* [Text and Discourse in Musical Communication]. *Antropologicheskaya didaktika i vospitanie* [Anthropological Didactics and Education]. 2021, no. 4 (4), pp. 24–33 (in Russian).
12. Alyabyeva A. G. *Eshche raz o fenomene tembroformy v muzykal'noi kul'ture* [Once Again about the Phenomenon of Timbre-form in Musical Culture]. *Iskusstvovedenie* [Art Criticism]. 2021, no. 1, pp. 21–33 (in Russian).
13. Aristotle. *Poetika* [Poetics]. Available at: <https://www.litres.ru/book/aristotel/poetika-18979412/> (accessed: 05.09.2023) (in Russian).
14. Losev A. F. *Istoriya antichnoi estetiki* [The History of Ancient Aesthetics]. Vol. 8. The Results of the Millennial Development. Book II. Moscow: Folio; AST Publisher, 2000. 688 p. (in Russian).
15. Kant I. *Kritika sposobnosti suzhdeniya* [Criticism of the Ability of Judgment]. Trans. from German; intro. art. A. Gulygi. Moscow: Publishing House “Art”, 1994, 365 p. (in Russian).
16. Hegel G. V. F. *Estetika* [Aesthetics]. In 4 volumes. Edited with a preface by M. Liftsitsa. Moscow: State Publishing House “Iskusstvo”, 1968–1973. Vol. 1. 1968. XVI. 312 p. (in Russian).
17. Shiller F. *Sobranie sochinenii* [Collected Works]. In 7 vols. Vol. 6: Articles on Aesthetics. Under the general editorship of N. N. Wilmont and R. M. Samarin. Moscow: State Publishing House “Goslitizdat”, 1957. 790 p. (in Russian).
18. Vygotsky L. S. *Psikhologiya iskusstva* [Psychology of Art]. St. Petersburg: Publishing House “Azbukha”, 2000. 416 p. (in Russian).
19. Plato. *Izbrannye dialogi* [Selected Dialogues]. Ed. of translations by A. Egunov; comp., intro. article, comment. V. Asmusa. Moscow: Publishing House “Khudozhestvennaya literature”, 1965. 442 p. (in Russian).
20. Katarsis [Catharsis]. *Kratkii slovar' po estetike* [A Short Dictionary of Aesthetics]. Available at: <https://estetiks.ru/katarsis.html?ysclid=lql906zf5679618164> (accessed: 05.09.2023) (in Russian).
21. Ingarden R. *Issledovaniya po estetike* [Studies in Aesthetics]. Translated from Polish by A. Ermilov and B. Fedorov; edited by A. Yakushev. Moscow: State Publishing House of Foreign Literature, 1962. 572 p. (in Russian).
22. Mukarzhovskiy Ya. *Issledovaniya po estetike i teorii iskusstva* [Studies on Aesthetics and Theory of Art]. Introduction by Yu. M. Lotman. Moscow: State Publishing house “Iskusstvo”, 1994, 605 p. (in Russian).
23. Bakhtin M. M. *Raboty 1920-kh godov* [Works of the 1920s]. Kiev: Publishing house “Next”, 1994. 384 p. (in Russian).

24. Shcherbakova A. I. Muzyka kak ob"ekt nauchnogo issledovaniya [Music as an Object of Scientific Research]. *Vestnik MGIM imeni A. G. Shnitke* [Bulletin of the Moscow A. Schnittke State Music Institute]. 2021, no. 1(13), pp. 7–13 (in Russian).
25. Shestakov V. P. *Katarsis: metamorfozy tragicheskogo soznaniya* [Catharsis: Metamorphoses of Tragic Consciousness]. St. Petersburg: Publishing house "Aleteya", 2007. 372 p. (in Russian).
26. Lessing G. E. *Izbrannye proizvedeniya* [Selected Works]. Trans. from it. edited by A. V. Fedorov. Moscow: Publishing House "Goslitizdat", 1953. 640 p. (in Russian).
27. Ovsyaniko-Kulikovskiy D. *Sobr. soch. T. 6: Psikhologiya mysli i chuvstva. Khudozhestvennoe tvorchestvo. Lirika kak osobyi vid tvorchestva. Krizis russkikh ideologii* [Collected Works. Vol. 6: Psychology of Thought and Feeling. Artistic Creativity. Lyrics as a Special Kind of Creativity. The Crisis of Russian Ideologies]. St. Petersburg: Publishing house of I. L. Ovsyaniko-Kulikovskaya, 1914. 252 p. (in Russian).
28. Huizinga J. *Homo ludens. V teni zavtrashnego dnya* [Homo Ludens. In the Shadow of Tomorrow]. Translated from the Netherlands and noted by V. V. Oshisa. Moscow: Publishing House "Progress–Academy", 1992. 458 p. (in Russian).
29. Podpoventnaya E. V. *Sovremennye podkhody k organizatsii muzykal'no-esteticheskogo vospitaniya shkol'nikov* [Modern Approaches to the Organization of Musical and Aesthetic Education of Schoolchildren]. *Iskusstvo i obrazovanie* [Art and Education]. 2022, no. 3(137), pp. 169–186 (in Russian).
30. Shcherbakova A. I. *Postizhenie muzykal'nogo iskusstva kak uslovie dukhovno-nravstvennogo obnovleniya obshchestva* [Comprehension of Musical Art as a Condition for the Spiritual and Moral Renewal of Society]. *Vestnik MGIM imeni A. G. Shnitke* [Bulletin of the Moscow A. Schnittke State Music Institute]. 2022, no. 1, pp. 9–16 (in Russian).
31. Nizamutdinova S. M. *Prosvetitel'skaya missiya interpretatsii shedevrov muzykal'noi klassiki* [Educational Mission of Interpretations of Masterpieces of Musical Classics]. *Antropologicheskaya didaktika i vospitanie* [Anthropological Didactics and Education]. 2022, vol. 5, no. 6, pp. 124–130 (in Russian).
32. Pei Ts., Kaznacheev S. M. *Osnovnye aspekty muzykal'nogo vospriyatiya* [Basic Aspects of Musical Perception]. *Bulletin of the International Centre of Art and Education*. 2022, no. 2, pp. 45–56 (in Russian).
33. Galushka M. V. *Emotsional'noe razvitie doshkol'nikov sredstvami muzyki* [Emotional Development of Preschoolers by Means of Music]. *Iskusstvo i obrazovanie: metodologiya, teoriya, praktika* [Art and Education: Methodology, Theory, Practice]. 2020, no. 3(1–2), pp. 22–28 (in Russian).
34. Fan Or. *Formirovanie emotsional'nogo opyta obuchayushchikhsya nachal'nykh klassov na urokakh muzyki v shkolakh Kitaya* [Formation of the Emotional Experience of Primary School Students in Music Lessons in Chinese Schools]. *Iskusstvo i obrazovanie* [Art and Education]. 2022, no. 6, pp. 124–131 (in Russian).
35. Go Sh. *Filosofiya i muzyka kak grani edinogo tvorchestva* [Philosophy and Music as Facets of a Single Creativity]. *Iskusstvovedenie* [Art Criticism]. 2022, no. 2, pp. 41–48 (in Russian).
36. Tolstoy L. N. *Chto takoe iskusstvo?* [What is Art?]. Tolstoy L. N. *Sobr. soch. v 22 tomakh. T. 15: Stat'i ob iskusstve i literature* [Collected Works in 22 volumes. Vol. 15: Articles on Art and Literature]. Comment. K. N. Lomunova. Moscow: State Publishing House "Khudozhestvennaya literature", 1983. 432 p. (in Russian).
37. Jung K. G. *Arkhetip i simvol* [Archetype and Symbol]. Moscow: Publishing house "Renaissance", 1991. 297 p. (in Russian).

38. Toropova A. V. Muzykal'nye arkhetypy kak "agency" spontannoi i tselenapravlennoi terapii obshchestva i "vnutrennego delaniya" cheloveka [Musical Archetypes as "Agents" of Spontaneous and Purposeful Therapy of Society and the "Inner Workings" of Man]. *Muzykoterapiya v muzykal'nom obrazovanii* [Music Therapy in Music Education]. St. Petersburg: Publishing House "Asterion", 2008. Pp. 9–15 (in Russian).
39. Belonogov I. N. *Kognitivno-virusologicheskii podkhod k analizu sposobov rasprostraneniya nauchnogo znaniya* [Cognitive-virological Approach to the Analysis of Ways of Spreading Scientific Knowledge]; Author's abstract of the Candidate's dissertation of Philosophical Sciences. Moscow, 2019. 16 p. (in Russian).
40. Dawkins R. *Rasshirennyi fenotip: dlinnaya ruka gena* [Extended Phenotype: The Long Arm of the Gene]. Moscow: Publishing House "AST: CORPUS", 2017, 512 p. (in Russian).

Submitted 21.10.2023; revised 27.12.2023.

About the authors:

Irina D. Levina, Director of the Institute of Culture and Arts of the Moscow City Pedagogical University (MGPU) (Fabritiusa Str., 21, Moscow, Russian Federation, 129226). PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor, levina@mgpu.ru

Svetlana M. Nizamutdinova, Deputy Director for Scientific Work of the Moscow City Pedagogical University (MGPU) (Fabritiusa Str., 21, Moscow, Russian Federation, 129226). PhD of Pedagogical Sciences, Associate Professor, nizamutdinova@mgpu.ru

Irina. A. Korsakova, Acting Vice-rector for Research Work of the Schnittke Moscow State Institute of Music (Marshal Sokolovsky Str., 10, Moscow, Russian Federation, 123060), Doctor of Cultural Studies, korsakovaia@mail.ru

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВОСПРИЯТИЕ МУЗЫКИ В МУЛЬТИМОДАЛЬНОМ СООБЩЕНИИ: ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПОКОЛЕНИЯ Z

С. С. Шляхова, Н. В. Ярмухаметов*

Пермский национальный исследовательский
политехнический университет (ПНИПУ),
Пермь, Российская Федерация, 614990

Аннотация. В данной статье вводятся понятия «музыкальная личность» и «коллективная музыкальная личность», что требует дальнейшего научного обоснования. Эти понятия могут стать операциональными при изучении проблем педагогики музыкального образования, музыкальной психологии и музыкального сознания. В статье исследуются связи аудиальных и визуальных репрезентаций и эмоциональных интерпретаций мультимодального сообщения. Специальное внимание уделяется причинам тотального примитивного музыкального контента, в котором формируется музыкальная личность (маргинализация культуры и олигополия музыкальной индустрии). Установлено, что в мультимодальном сообщении определяющее влияние на его восприятие оказывает музыкальный, а не визуальный модус. Анализ соответствия авторскому замыслу эмоциональных интерпретаций мультимодального сообщения в видео-аудиороликах представителями поколения Z показал, что более точно воспринимается музыкальное сопровождение видеоролика, включающее формы танцевальной музыки. Наше объяснение полученных результатов таково: объективная сложность музыкального текста классики снижает способность к декодированию эмоционального содержания мультимодального сообщения, в то же время интерпретация слушателями поп-музыки, рока и народной музыки обусловлена наличием соответствующего опыта восприятия. Сделанные выводы требуют дополнительной проверки. Продолжение исследований музыкального сознания и коллективной музыкальной личности позволит выработать стратегии и подходы к формированию образовательно-педагогического контента в музыкальной социализации и образовании.

45

Ключевые слова: музыкальное сознание, музыкальная личность, коллективная музыкальная личность, эмоциональное восприятие, мультимодальность, визуальный модус, аудиальный модус, музыка, видео, поколение Z.

* Научный руководитель – доктор филологических наук, доцент С. С. Шляхова.



Благодарность. Авторы выражают глубокую благодарность редактору, доктору педагогических и психологических наук А. В. Тороповой за разработанную ею концепцию музыкального сознания, которая вдохновила авторов на это исследование, а также за советы и рекомендации, сделавшие работу более структурной и содержательной.

Для цитирования: Шляхова С. С., Ярмухаметов Н. В. Эмоциональное восприятие музыки в мультимодальном сообщении: экспериментальное исследование поколения Z // Музыкальное искусство и образование / Musical Art and Education. 2023. Т. 11. № 4. С. 45–67. DOI: 10.31862/2309-1428-2023-11-4-45-67.

DOI: 10.31862/2309-1428-2023-11-4-45-67

EMOTIONAL PERCEPTION OF MUSIC IN A MULTIMODAL MESSAGE: GENERATION Z PILOT STUDY

Svetlana S. Shlyakhova, Nikita V. Yarmukhametov*

Perm National Research Polytechnic University (PNRPU),
Perm, Russian Federation, 614990

46

Abstract. This article introduces the concepts of “musical personality” and “collective musical personality”. This requires further scientific justification. These concepts can be used in studying problems of music pedagogy and education, musical psychology and musical consciousness. The article explores the connections between auditory and visual representations and emotional interpretations of a multimodal message. Special attention is paid to the reasons for the emergence of total primitive musical content in which a musical personality is formed (the marginalization of culture and the oligopoly of the music industry). The musical rather than visual modus has a decisive influence on the perception of a multimodal message. The analysis of compliance with the author’s idea of emotional interpretations of a multimodal message in video clips by representatives of generation Z showed that musical messages with dance music are perceived more accurately. We believe that the objective complexity of classical music reduces the ability to decode the emotional content of a multimodal message. Listeners’ interpretation of pop, rock and folk music is conditioned by the presence of appropriate perception experience. The conclusions drawn require additional verification. Continuing research on musical consciousness and collective musical personality makes it possible to develop strategies and approaches to the formation of educational and pedagogical content in musical socialization, and education.

Keywords: musical consciousness, musical personality, collective musical personality, emotional perception, multimodality, visual modus, auditory modus, music, video, generation Z.

* Scientific adviser – Doctor of Philology, Associate Professor S. S. Shlyakhova.

Acknowledgement. The authors express their deep gratitude to the editor, Doctor of Pedagogical and Psychological Sciences A. V. Toropova for the concept of musical consciousness developed by her, which inspired the authors to this study. The authors are grateful for the advice and recommendations that help to reveal the essence of the problems of this work.

For citation: Shlyakhova S. S., Yarmukhametov N. V. Emotional Perception of Music in a Multimodal Message: Generation Z Pilot Study // *Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie* = Musical Art and Education, 2023, vol. 11, no. 4, pp. 45–67 (in Russian). DOI: 10.31862/2309-1428-2023-11-4-45-67.

Теоретические воззрения на природу мультимодальности сообщения в научной литературе

Настоящая статья лежит в области междисциплинарных исследований и связана с проблемами музыкальной психологии (бытование музыки в общественном сознании, восприятие музыки, музыкальное сознание и пр.) [1; 2; 3 и др.]; музыкальной культуры и культурной маргинальности [4; 5 и др.], психосемиотики [6; 7; 8 и др.]; мульти-

модальности/полимодальности [9; 10; 11 и др.].

Исследование мультимодальности активно представлено в англоязычном дискурсе, в то время как русскоязычный контекст демонстрирует рост интереса к проблеме (рис. 1) обычно в области лингвистики текста [12; 13 и др.].

Мультимодальность актуализирует практику коммуникации с учётом комбинации различных модусов, которые формируют сообщение: изображения, письма, схемы, макеты, жесты, мимика, речь, музыка,

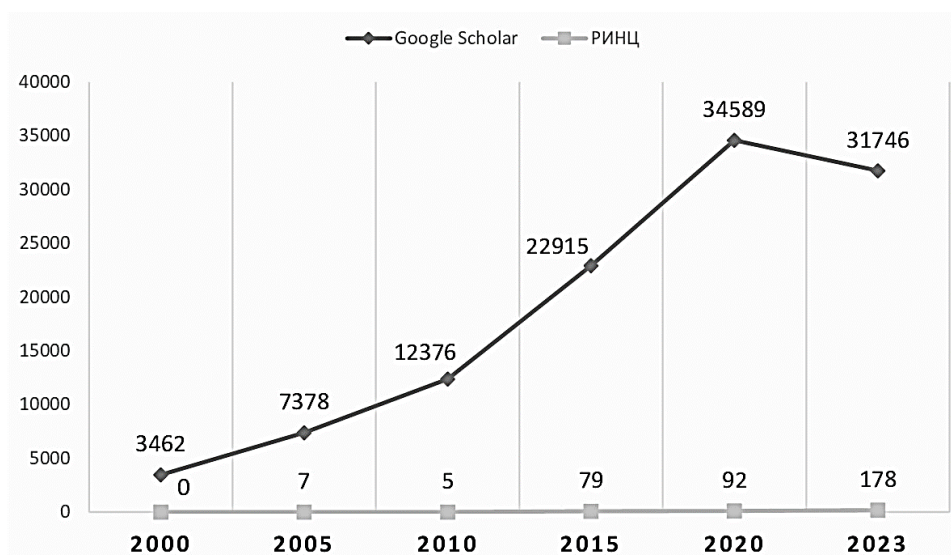


Рис. 1. Количество исследований по запросу *multimodality/polymodality*, мультимодальность/полимодальность на 14.11.2023

Fig. 1. The number of studies on the request *multimodality/polymodality* on 14.11.2023

3D-объекты и т.п. [10, с. 79]. Характер модусов и их комбинация могут менять характер информации, воспринимаемой реципиентом. В целом любая коммуникация может характеризоваться как мультимодальная [9]. В статье представлено исследование визуального (изображение) и аудиального (музыка) модусов и их связь с эмоциями, возникающими при восприятии мультимодального сообщения.

Психосемиотика исследует «роль различных видов знаковых систем в конструировании социокультурных и субъективных реальностей личности» [6, с. 16]. Психосемиотический подход позволяет получить дополнительную информацию о конкретной личности и о группах респондентов, которая при других подходах не обнаруживается [7]. Эта информация выступает как система ориентиров в вещном и социальном мире, средство социализации, воспитания, образования [8]. Данное исследование сосредоточено на изучении аудиальных (музыка) и визуальных (изображение) знаковых репрезентаций и эмоциональных интерпретаций мультимодального сообщения в музыкальном сознании поколения Z.

В психической деятельности личности музыкальное сознание «представлено как совокупность образов и процессов, сопровождающих порождение и восприятие музыкальных явлений и основанных на присвоении музыкальной культуры как общественной формы музыкальных знаков и значений» [2, с. 12].

Если за точку отсчёта брать *музыкальное сознание*, то, вероятно, можно говорить о *музыкальной личности* по аналогии с понятием *языковая личность* [14; 15 и др.]. В музыкальной личности (на основе структуры языковой личности) можно выделить несколько параметров: *музыкальная способность* (психические и соматические особенности человека, влияющие на вос-

приятие и продуцирование музыки; музыкальность), *музыкальная потребность* (интенции, направленность на музыкальный дискурс), *музыкальная компетенция* (умение осуществлять музыкальное общение, уровень сформированности музыкальной культуры в различных аспектах), *музыкальное сознание* (отображение во внутреннем мире личности воспринимаемого ею музыкального мира и, наоборот, отражение ментального мира личности в создаваемых произведениях), *музыкальное поведение* (осознанная и неосознанная система поступков, направленных на приобщение к музыкальному дискурсу, раскрывающих характер и особенности личности).

На первый взгляд, понятие *музыкальная личность* может показаться избыточным при наличии апробированного и зарекомендовавшего себя Gold-MSI (Голдсмитский индекс музыкального развития) [16] и его адаптированного русскоязычного варианта [17], который позволяет оценить общий уровень музыкальности и отдельных составляющих музыкального опыта.

Однако соотнесение шкал Gold-MSI и предлагаемых параметров музыкальной личности не показывает полной корреляции (табл. 1).

Соотнесение шкал Gold-MSI и предлагаемых параметров музыкальной личности показывает, что Gold-MSI – это своеобразный инструмент «выбраковки» немusical личности, оценка профессиональных параметров музыканта. В шкалировании Gold-MSI не находится места музыкальному сознанию, так как эмоции являются лишь его частью. В музыкальном сознании «звукосимволические отношения с миром организуются в большей мере бессознательно» [2, с. 12], тогда как Gold-MSI – сознательные и регламентированные наблюдения и рефлексия.

Отдельная языковая личность не может являться репрезентацией национального

Соотношение параметров музыкальной личности
и шкал Gold-MSI

Correlation of musical personality parameters and Gold-MSI scales

Параметры музыкальной личности	Шкалы Gold-MSI (по Т. С. Князевой)
<i>Музыкальная способность</i> (психические и соматические особенности человека, влияющие на восприятие и продуцирование музыки; музыкальность)	<i>Музыкально-воспринимающие способности</i> (музыкальная память, слух, чувство ритма). <i>Музыкально-воспроизводящие способности</i> (активный слух, безошибочное воспроизведение музыки с помощью пения или инструмента)
<i>Музыкальная потребность</i> (интенции, направленность на музыкальный дискурс)	<i>Музыкальная вовлечённость</i> (музыкальная мотивация, интерес к музыке, её значимость в жизни человека, вовлечённость в музыкальные занятия, активность музыкально ориентированного поведения)
<i>Музыкальная компетенция</i> (умение осуществлять музыкальное общение, уровень музыкальной культуры в различных аспектах)	<i>Общая музыкальность</i> (предусматривает отдельные пункты, касающиеся всех аспектов музыкального развития)
<i>Музыкальное сознание</i> (отображение во внутреннем мире личности воспринимаемого ею музыкального мира и, наоборот, отражение ментального мира личности в создаваемых произведениях)	<i>Эмоции</i> (способность переживания эмоций, связанных с музыкой)
<i>Музыкальное поведение</i> (осознанная и неосознанная система поступков, направленных на приобщение к музыкальному дискурсу, раскрывающих характер и особенности личности)	<i>Музыкальная практика</i> (её интенсивность и длительность обучения)

языка, поэтому говорят о коллективной языковой личности: национальной, профессиональной, народной, элитарной, молодёжной и пр. Также можно говорить и о *коллективной музыкальной личности*.

Авторы статьи признают, что данный вопрос остаётся дискуссионным и требует более развёрнутой аргументации.

Однако проблема была затронута потому, что большинство исследований музыкальной личности (рис. 2) обычно фокусируется на одном классе характеристик слушателя, таких как особые личностные черты (обычно на основе модели «Большая пятёрка (BFI)») или статус музыканта [18; 19].

Модель личности «Большая пятёрка (BFI)» при различных вариациях включает

такие факторы, как *экстраверсия* (общительность, уверенность в себе, активность, энергичность, доминантность); *доброжелательность* (отзывчивость, дружелюбие, чувствительность, мягкосердечность); *сознательность* (*добросовестность*) (ответственность, организованность, практичность, зависимость); *невротизм* (эмоциональная нестабильность, тревожность, склонность к негативным эмоциям, подверженность беспокойству и страхам); *открытость опыту* (широта интересов, развитое воображение, любознательность, артистичность) [20; 21 и др.].

Связка *личность-музыка* измерялась с помощью BFI, позволяющего анализировать различия между личностными характеристиками музыкантов

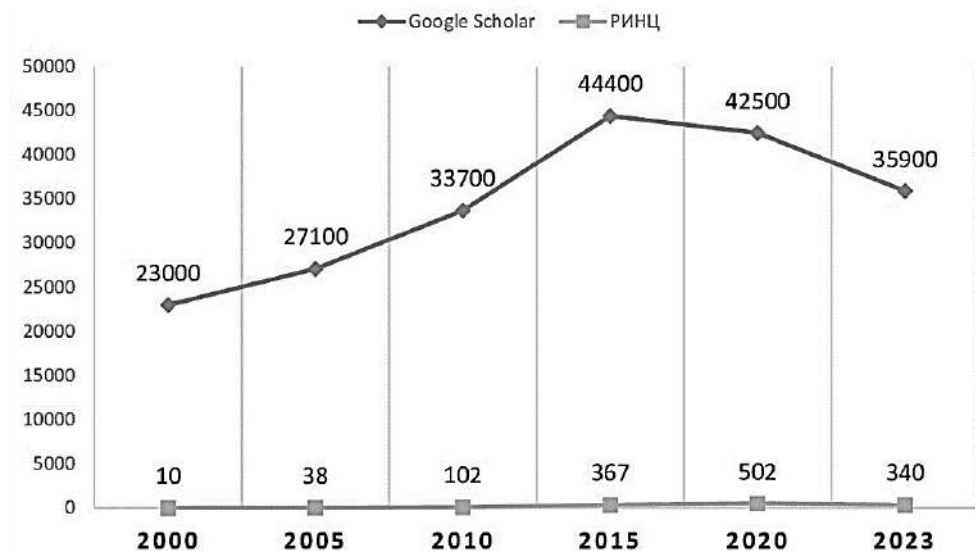


Рис. 2. Количество исследований по запросу *musical personality*, музыкальная личность на 14.11.2023

Fig. 2. The number of studies on the *musical personality* on 14.11.2023

и немusыкантов [22]. Устанавливаются личностные различия между музыкантами и немusыкантами, между музыкантами, играющими на разных инструментах, и между профессионалами и музыкантами-любителями. По шкале *экстраверсия* профессионалы набрали больше баллов, чем любители, у которых в свою очередь количество баллов больше, чем у немusыкантов; у певцов уровень *экстраверсии* выше, чем у инструменталистов. Профессионалы имеют более высокий *нейротизм*, меньшую *доброжелательность* и *сознательность*, чем любители [23].

Подтверждена связь между личностью и акустическими предпочтениями: динамика связана с *открытостью* и *экстраверсией*; модус – с *добросовестностью* и *экстраверсией*; регистр – с *экстраверсией* и *нейротизмом*; темп – с *добросовестностью*, *экстраверсией* и *нейротизмом* [24]. Сильная связь обнаружена между шкалой эмоций Gold-MSI и личностной чертой *открытости* в мо-

лодѣжных выборках Германии, России и Соединѣнного Королевства [25].

Однако исследование оценки эмоций, вызываемых музыкой, показывает, что музыкальный опыт имел наибольшее значение, а на особенности личностных черт приходилось около 30% различий в эмоциях [18]. Связи между шкалами BFI и акустическими предпочтениями были относительно слабыми [24]. Это позволяет предположить, что активизация качественной музыкальной практики молодѣжи поможет сформировать гармоничную музыкальную личность.

В настоящем исследовании изучение коллективной музыкальной личности поколения Z включает аспекты музыкального сознания.

«Становление музыкального искусства связано с исторической сменой типов мировоззрения» [26, с. 8]. Однако «современное развитие социума столкнулось со сложной проблемой утраты традиционных оснований европейского мелоса... Дан-

ная ситуация может позиционироваться как “шизоидальная”, требующая преодоления на новых культурных основаниях с помощью создания нового музыкального семиозиса» [4, с. 1, 6].

Как новый музыкальный семиозис может рассматриваться культурная маргинализация, обусловленная в том числе и экспансией примитивного музыкального контента, который тесно связан со спецификой музыкальной индустрии. «При этом отрицательная коннотация маргинализации характеризуется как не учитывающая динамику изменений в современном обществе» [5, с. 248].

«В настоящее время музыкальная индустрия обладает характерными чертами... присущими всей индустрии развлечений, и склонностью к олигополистической модели рыночной структуры» [27, с. 88].

Олигополия представляет собой рыночную структуру, при которой несколько глобальных мейджор-лейблов (*Universal Music Group, Warner Music Group* и *Sony Music*) производят и распространяют 70–90% музыкального контента в мире. В России можно назвать несколько лейблов, в том числе появившихся после ухода зарубежных компаний, и их музыкальный контент: ПМИ (Первое музыкальное Издательство) – *Zivert, «Ленинград», IOWA, Крави, Ньюша, Тимур Родригез, Алексей Воробьев; Zion Music – NILETTO, Элджей, Ваня Дмитриенко, RASA, LUXOR, CAPTOWN, 5sta Family, Ваша Маруся; Velvet Music – Владимир Пресняков, Мари Краймбрери, Звонкий, Леонид Агутин, «Винтаж», Ёлка, Фейгин; Rhymes Music – Дора, Мэйби Бэйби, «Дети Раве», Ганвест, SQWOZ BAB, Ву Индия, «Кис-Кис», PYROKINESIS, AIKKO, МУККА; VK Records – Тима Акимов, EVASHA, Муqeed, BUDNI, BASIAGA; МТС Лейбл – «КОСМОНАВТОВ НЕТ», тима ищет свет, прыгай киска, Милиан О’Войд и др. [28].*

Столь обширное перечисление контента российских лейблов обусловлено необходимостью обозначить тотальный музыкальный контекст, в котором формируется музыкальное сознание поколения Z. Помимо этого, оно формируется и под воздействием нейросетей, которые создают «музыкальные произведения» по текстовому запросу (*Riffusion, Mubert, Amper Music, MusicLM*), напевной мелодии (*Humtap*) или по фото (*Melobytes, Imaginary Soundscape*), включая возможность создать жанр и настроение (*Soundraw, MuseNet*), видеоклип (*Melobytes, Humtap, AIVA*), вариации (*AIVA*) и др.

Всё это приводит «к тотальному упрощению музыкальной культуры и музыкального языка, к тому, что музыка утратила самостоятельный культурный статус и стала лишь фоном повседневного бытия» [4, с. 1]. «Маргинальность молодёжи сочетается с маргинальностью общества» [5, с. 249].

Экспериментальное исследование связи аудиальных и визуальных репрезентаций и эмоциональных интерпретаций мультимодального сообщения поколения Z

51

Цель исследования – изучение связи аудиальных (музыка) и визуальных (изображение) знаковых репрезентаций и эмоциональных интерпретаций мультимодального сообщения, которые в том числе позволяют получить данные о музыкальном сознании коллективной музыкальной личности поколения Z.

Задачи исследования:

- разработка методики и опросника для исследования визуального (изображение) и аудиального (музыка) модусов и их связи с эмоциями, возникающими при восприятии мультимодального сообщения;

- проведение психосемиотического эксперимента (онлайн-анкетирование);
- интерпретация знаковых репрезентаций и эмоциональных интерпретаций мультимодального сообщения в музыкальном сознании поколения Z.

Материалом исследования послужили данные, полученные в ходе серии направленных констатирующих психосемиотических экспериментов с целью фиксации восприятия и эмоциональной интерпретации различных семиотических кодов (аудиальный и визуальный) в мультимодальном сообщении (выбор из предлагаемого в соответствии с инструкцией) с элементами свободного ассоциативного (категория *другое*). Эксперименты проводились с интервалом от двух недель до нескольких месяцев.

Выборка. Всего опрошено 62 респондента разного пола (54,8% – женщины, 45,2% – мужчины) в возрасте 18–30 лет без музыкального образования, которые родились и постоянно проживают в России.

Методика исследования. Серия экспериментов проводилась в виде индивидуаль-

ного онлайн-анкетирования. Респондентам предъявлялся один и тот же видеоролик, который сопровождался музыкой разных жанров и стилей. Предлагалось указать эмоцию, вызываемую видеороликом (*страшный, забавный/весёлый, печальный, интригующий, другое*).

Визуальный стимульный материал представлен видеороликом, в котором демонстрируется авария со столкновением нескольких автомобилей без видимых серьёзных последствий. Видео динамичное (рис. 3).

Далее были произведены обрезка и кадрирование видеоролика и монтаж аудиодорожек на видеоролик. Всего в экспериментах было представлено 12 видеороликов с одним видеорядом, но различными музыкальными треками. Каждый ролик длился в среднем 16 сек.; музыкальный ряд в основном являл собою лейтмотив и его вариации.

Аудиальный (музыкальный) стимульный материал представлен музыкальным рядом без слов – «минусовка». Композиции были отобраны из четырёх музыкальных стилей: (1) поп-музыка:



Рис. 3. Визуальный стимульный материал эксперимента (фрагмент видео)

Fig. 3. Visual stimulus material of the experiment (video fragment)

Г. Лепс «Рюмка водки», В. Пресняков «Стюардесса по имени Жанна», М. Насыров «Мальчик хочет в Тамбов»; (2) классическая музыка: А. Вивальди «Времена года. Зима», «Времена года. Лето», «Времена года. Осень», «Времена года. Весна»; (3) рок-музыка: Nirvana «Smells Like Teen Spirit», В. Купелов «Я свободен», Rammstein «Du Hast»; (4) народная музыка: «Во поле берёзонька стояла», «Валенки» (авторство спорное, но воспринимается всеми как русская народная песня).

Вербальный стимульный материал.

Разработчиком анкеты был представитель поколения Z (один из авторов статьи), который определял вербальные стимулы для эмоциональной оценки видеороликов (страшный, забавный/весёлый, печальный, интригующий, другое). Респондентам оказалось достаточно этой шкалы, и лишь в единичных случаях они предлагали свои варианты.

Результаты исследования.

Поп-музыка

Г. Лепс «Рюмка водки на столе» (2002): забавный/весёлый видеоролик – 46,8%; печальный – 37,1%; интригующий – 8,1%; страшный – 6,5%; другое – 1,5% (необычный).

В. Пресняков «Стюардесса по имени Жанна» (1992): забавный/весёлый видеоролик – 82,3%; печальный – 4,8%; интригующий – 6,5%; страшный – 3,2%; другое – 3,2% (обычный; похож на сериал «Сваты»).

М. Насыров «Мальчик хочет в Тамбов» (1997): забавный/весёлый видеоролик – 64,5%; печальный – 8,1%; интригующий – 21%; страшный видеоролик – 4,8%; другое – 1,6% (обычный).

Сравнительная диаграмма по результатам опроса представлена на рис. 4.

Музыкальный ряд поп-музыки большей частью формирует эмоциональную

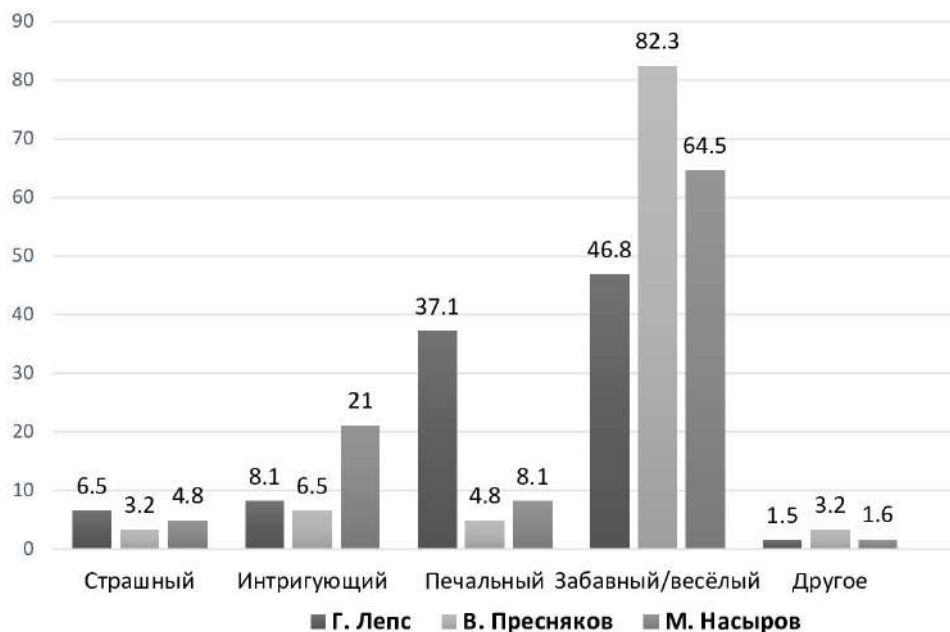


Рис. 4. Эмоциональное восприятие видеоролика: поп-музыка (%)

Fig. 4. Emotional perception of the video: pop music (%)

оценку *забавный* видеоролик (47–82%). Не вызвала эмоциональной реакции поп-музыка лишь у 1–2 респондентов.

Классическая музыка: программная

А. Вивальди «Времена года. Зима» (1725): *интригующий* видеоролик – 56,5%; *печальный* – 17,7%; *страшный* – 12,9%; *забавный/весёлый* – 11,3%; *другое* – 1,6% (*странный*).

А. Вивальди «Времена года. Лето» (1725): *интригующий* видеоролик – 51,6%; *печальный* – 8,1%; *страшный* – 29%; *забавный/весёлый* – 11,3%.

А. Вивальди «Времена года. Осень» (1725): *интригующий* видеоролик – 32,3%; *печальный* – 17,7%; *страшный* – 1,6%; *забавный/весёлый* – 45,2%; *другое* – 1,6% (*тревожный*).

А. Вивальди «Времена года. Весна» (1725): *интригующий* видеоролик – 33,9%; *печальный* – 9,7%; *страшный* – 4,8%; *забавный/весёлый* – 51,6%.

Сравнительная диаграмма по результатам опроса представлена на рис. 5.

Музыкальный ряд классической музыки даёт неоднородные результаты, однако чаще формирует эмоциональную оценку *забавный* (11–50%) и *интригующий* (32–56%) видеоролик.

Рок-музыка (гранж и метал)

Nirvana «Smells Like Teen Spirit» (1991) – гранж, альтернативный рок, хард-рок: *интригующий* видеоролик – 19,4%; *печальный* – 9,7%; *страшный* – 19,4%; *забавный/весёлый* – 51,6%.

В. Кипелов «Я свободен» (1997) – хеви-метал: *интригующий* видеоролик – 14,5%; *печальный* – 33,9%; *страшный* – 25,8%; *забавный/весёлый* – 22,6%; *другое* – 3,2% (*странный*, (не может описать) *нет точного описания для ролика*).

Rammstein «Du Hast» (1997) – индастриал-метал: *интригующий* видеоролик – 17,7%; *печальный* – 3,2%; *страшный* – 51,6%; *забавный/весёлый* – 24,2%; *другое* – 3,3% (*энергичный, угрожающий*).

Сравнительная диаграмма по результатам опроса представлена на рис. 6.

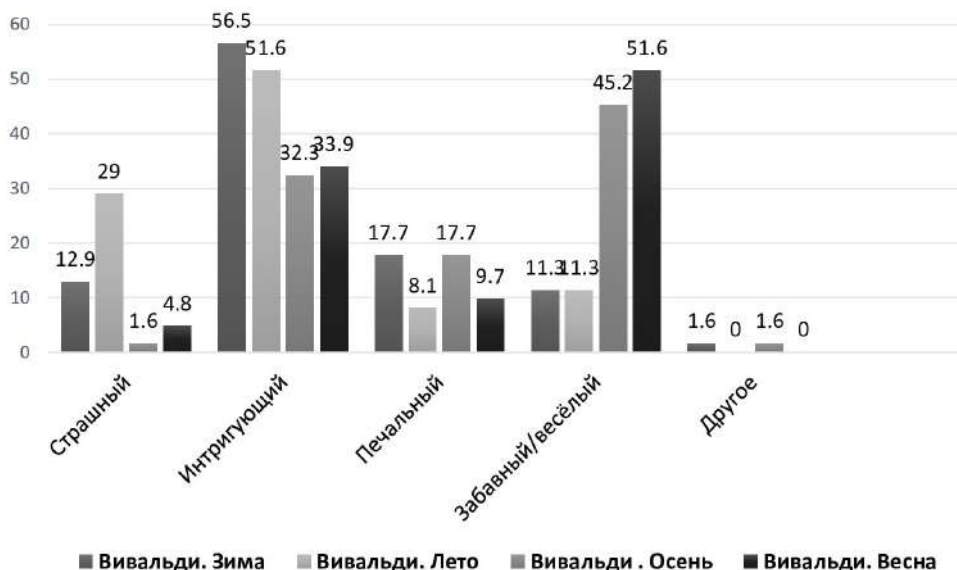


Рис. 5. Эмоциональное восприятие видеоролика: классическая музыка (%)

Fig. 5. Emotional perception of the video: classical music (%)

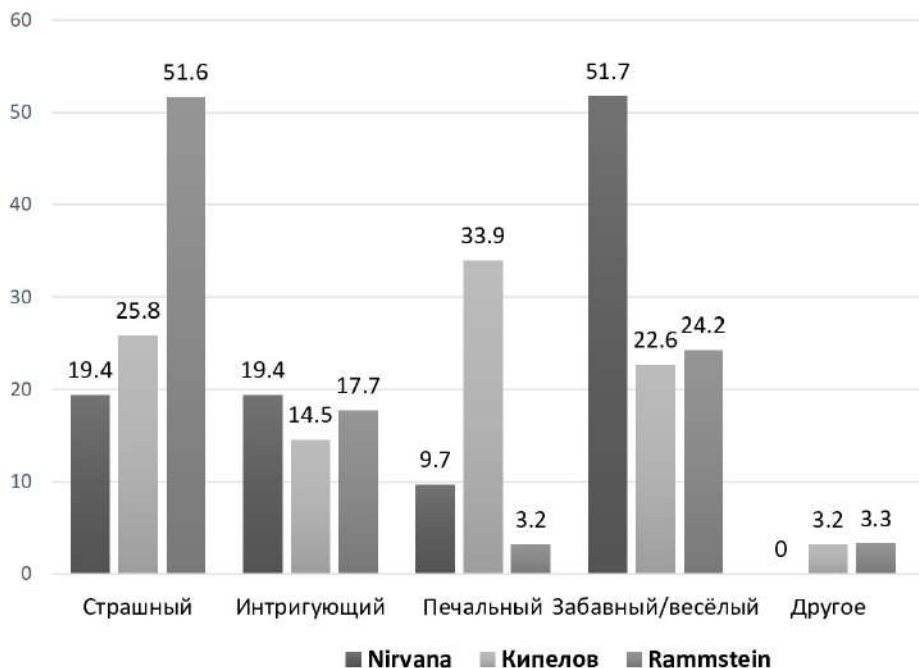


Рис. 6. Эмоциональное восприятие видеоролика: рок-музыка (%)

Fig. 6. Emotional perception of the video: rock music (%)

Музыкальный ряд рок-музыки также даёт неоднородные результаты, однако чаще формирует эмоциональную оценку *забавный/весёлый* (23–52%) и *страшный* (19–51%) видеоролик.

Народная музыка

«Во поле берёзонька стояла» (первые упоминания – конец XVIII века) – хороводная: *интригующий* видеоролик – 4,8%; *печальный* – 45,2%; *страшный* – 9,7%; *забавный/весёлый* – 37,1%; *другое* – 3,2% (*скучный*).

«Валенки» – плясовая: *интригующий* видеоролик – 6,5%; *печальный* – 8,1%; *страшный* – 4,8%; *забавный/весёлый* – 80,6%.

Сравнительная диаграмма по результатам опроса представлена на рис. 7.

Музыкальный ряд народной музыки даёт фактически противоположные результаты, однако чаще формирует эмо-

циональную оценку *забавный/весёлый* (37–79%) видеоролик.

Интерпретация результатов исследования

Среднее значение. Среднее арифметическое полученных результатов по музыкальным стилям (рис. 8) показывает, что идентичный видеоряд, но разное музыкальное сопровождение меняет эмоциональную оценку видеоряда.

Поп-музыка при восприятии видеоролика обладает *забавным/весёлым* (64,5%) или *печальным* (50%) эффектом. Классика в большей степени *интригует* (43,5%). Рок вызывает *страх* (32,1%) или *веселье* (32,8%) при просмотре. Народная музыка порождает восприятие видеоряда как *забавного/весёлого* (58,8%) или *печального* (26,7%).

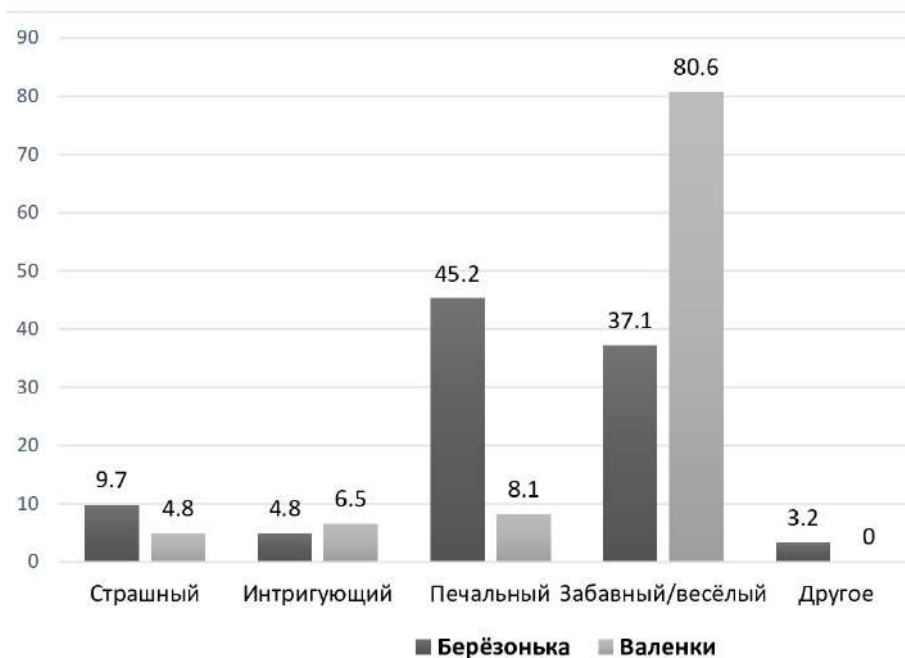


Рис. 7. Эмоциональное восприятие видеоролика: народная музыка (%)

Fig. 7. Emotional perception of the video: folk music (%)

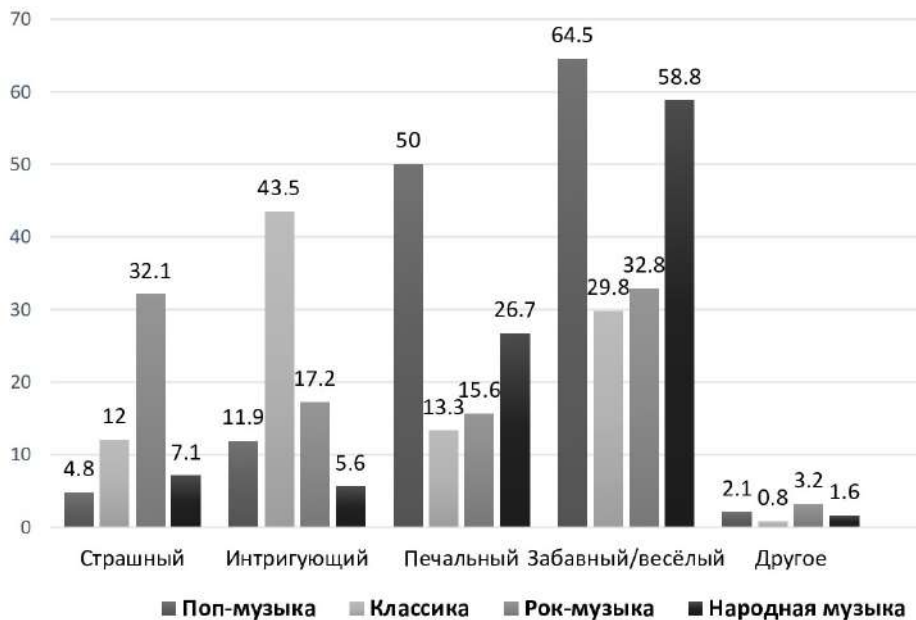


Рис. 8. Музыкальный стиль и восприятие видеоролика: среднее значение (%)

Fig. 8. Music style and perception of the video: average value (%)

Был использован пугающий видеоряд – автомобильная авария, однако музыка меняла настроение респондентов.

Среднее значение, хоть и является одной из наиболее распространённых мер центральной тенденции, в нашем случае не обладает объяснительной силой. Однако очевидно, что в мультимодальном сообщении (визуальный и музыкальный модулы) определяющее влияние на его восприятие оказывает музыка, а не изображение. Один и тот же видеоряд каждый раз порождает различную эмоциональную оценку при смене музыкального трека.

Наши данные согласуются с другими исследованиями, которые показывают, что в мультимодальных сообщениях музыка способствует конструированию смысла [11]. Однако более перспективным представляется обращение к конкретной музыкальной композиции.

Соответствие авторскому замыслу и исполнительской интерпретации

Поп-музыка

Г. Лепс «Рюмка водки на столе». Вероятно, узнаваемость мелодии и тональность хита позволила 50% респондентов восстановить в памяти слова «рюмка водки на столе», что и вызвало реакцию *забавный/весёлый* (русский стереотип об ухарской пьянке-гулянке). Тональность – ми мажор; жанр – баллада в авторском исполнении Е. Григорьева (Жеки), более блюзовая интерпретация у Г. Лепса.

При этом 40% восприняли ролик как *страшный* и *печальный*. Это можно связать с влиянием музыки, т.к. в изначальном варианте песни Е. Григорьева (Жеки) был третий куплет трагического содержания, которое нашло отражение в музыке. Этот куплет Лепс не исполняет:

*Продана смерть,
Брошены в угол тени дней,
Трещины стен – это удары ночи,
Тьма ползёт из всех щелей,
И чёрная вода смеётся,
Время повстречать в подъездах
Тех, кто в памяти не стёрся,
Заглянуть в глаза пустые
И увидеть снова, снова
Лишь рюмку на столе [29].*

Этот трагизм «русской тоски» и одиночества, которое топится в рюмке, на музыкальном уровне восприняли 40% респондентов.

В. Пресняков «Стюардесса по имени Жанна». Музыкальная тема (смесь попсы с элементами рок-н-ролла) незатейливого хита про стюардессу Жанну обусловила то, что 82% респондентов оценили видеоролик как *забавный/весёлый*.

М. Насыров «Мальчик хочет в Тамбов». Песня является кавер-версией латиноамериканской композиции с фольклорным колоритом в ритме самбы «Tic Tic Tac» Лима Браулио бразильской поп-группы Sarrapicho, что обусловило восприятие видеоролика 64,5% респондентов как *забавного/весёлого*. Реакция *интригующий* у 21%, скорее всего, обусловлена латиноамериканскими корнями кавер-версии.

Таким образом, в поп-музыке 82–85% респондентов воспринимают, согласно авторской интенции, танцевальную музыку; баллада оказывается более сложной для восприятия: лишь 40% респондентов воспринимают видеоролик согласно авторскому замыслу.

Классическая музыка

А. Вивальди «Времена года. Зима». Тональность – фа минор. Около 31% респондентов оценили видеоролик как *печальный* и *страшный*, около 13% – как *забавный/весёлый* и *странный*. При этом

музыкальный ряд «создаёт эффект пустоты и холода... В партии солиста звучит свист пронизывающего ветра» [30, с. 64].

Большинство (56,5%) определило видеоролик как *интригующий*, т.е. что-то неопределённое, загадочное, неясное.

А. Вивальди «Времена года. Лето». Тональность – соль минор, которая во времена Вивальди часто использовалась для передачи тревоги и чувства угрозы [31]. Около 37% респондентов оценили видеоролик как *печальный* и *страшный*, что соответствует авторскому замыслу. Лето в интерпретации Вивальди – «не радостное благодатное время года, а пора обжигающего зноя, перемежаемого жёсткими грозами. Короткие, отрывистые фразы вступления к первой части передают изнеможение от жары» [32, с. 876]. «Вивальди превзошёл здесь самого себя, придумывая гениальные “штормовые эффекты” для сольных и оркестровых партий» [30, с. 65].

При этом большинство (51,6%) определило видеоролик как *интригующий*.

А. Вивальди «Времена года. Осень». Тональность – фа мажор. Репарка в нотах – «Танец и песни крестьян» во время празднования сбора урожая. Вивальди рисует юмористическую жанровую сценку – «Подвыпившие» («Захмелевшие»): «струющаяся» мелодия скрипки символизирует разливаемое вино, рваная мелодия – нетвёрдую походку пьяного [32]. Около 45% респондентов воспринимают видеоролик согласно авторскому замыслу как *забавный/весёлый*; около 32% – как *интригующий*.

А. Вивальди «Времена года. Весна». Тональность – ми мажор. Концерт открывает торжествующая, радостная, ликующая тема: весна снова вернулась, птицы приветствуют её весёлым пением. Около 52% респондентов оценили видеоролик как *забавный/весёлый*, что соответствует

авторскому замыслу; около 32% – как *интригующий*.

Таким образом, в классической музыке 31–52% респондентов воспринимают видеоролик согласно авторскому замыслу и исполнительской интерпретации.

Рок-музыка

Nirvana «Smells Like Teen Spirit». Вероятно, тональность композиции фа минор даёт реакции *страшный* и *печальный* (29%), при этом 51,6% респондентов воспринимают видеоролик как *забавный/весёлый*. Группа Nirvana и Курт Кобейн являются типичными представителями стиля гранж в музыке, для которого характерны мрачные тексты (одиночество, отчуждённость, апатия, усталость, независимость от всего и вся, свободолюбие). Композиции гранж можно охарактеризовать как «быстро – медленно», «весело – грустно», где позитивный и энергичный панк-рок сменяется депрессивным психоделом, а выход из депрессии знаменуется посредством бодрого и заводного темпа [33].

В. Кипелов «Я свободен». Около 60% респондентов воспринимают видеоролик как *печальный* и *страшный*, что, вероятно, связано с первоначальным вариантом текста (автор М. Пушкина), отражённым в музыке, который являл собою «мысли» солдата, погибшего на войне.

*Надо мною – тишина,
Небо полное дождя,
Дождь проходит сквозь меня,
Но боли больше нет.
Под холодный шёпот звёзд
Мы сожгли последний мост,
И всё в бездну сорвалось [34].*

Однако даже в окончательном варианте в исполнении В. Кипелова (переживание героя о «сожжённых мостах») музыка воспринимается с грустью и напряжением.

Rammstein «Du Hast». Название песни «Du Hast» (с нем.: «У тебя есть») созвучно с «Du hast» (с нем.: «Ты ненавидишь»). Жанр – индастриал-метал, для которого характерен эпатаж с актуализацией тем ужаса, грубости, насилия, экстремально-го секса, сатанизма, смерти и т.п. Около 58% респондентов считают содержание жанра, характеризуя видеоролик как *страшный, печальный, энергичный, угрожающий*. Исполнительская интерпретация песни Rammstein при съёмке видеоклипа отсылает к фильмам «Бешеные псы» К. Тарантино (криминальный триллер) и «Затерянное шоссе» Д. Линча (психологический триллер), где в финале главные герои фильма умирают.

Таким образом, восприятие видеоролика в озвучке рок-музыки в 58–80% случаев связано с авторским замыслом и исполнительской интерпретацией.

Народная музыка

«*Во поле берёзонька стояла*». Широко известная с детского сада хороводная в восприятии видеоролика у 55% респондентов вызвала реакции *печальный и страшный*, что соответствует сути песни. Песня повествует о жизни девушки с опостылевшим старым мужем, которому она желает смерти:

*Вот тебе помои, умойся,
Люли, люли, умойся.
Вот тебе онуча/рогожа, утрися,
Люли, люли, утрися.
Вот тебе лопата, помолися,
Люли, люли, помолися.
Вот тебе камень, удавися/утопися,
Люли, люли, удавися.*

Неслучайно А. Шнитке использует эту песню в опере «Жизнь с идиотом» по одноимённому рассказу В. Ерофеева, где «налицо картина сатанинского разгула зла, вечного по природе, но убий-

ственно агрессивного именно на родине песенки *Во поле берёза стояла*, которую ещё Чайковский не смог сделать до конца позитивным символом в музыке» [35, с. 207].

«*Валенки*». Духоподъёмная мелодия плясовой песни обусловила восприятие видеоролика как *забавного/весёлого* у 80,6% респондентов. Песня наиболее известна в исполнении Л. Руслановой.

Таким образом, восприятие видеоролика в озвучке народной музыки (около 55%) обусловлено традицией (использование песни в обучении детей младшего возраста), которая связана в том числе с культурной и возрастной адаптацией фольклора (редуцирование смыслов, связанных с элементами насилия, жестокости, канибализма и пр.). Плясовая влияет на восприятие ролика почти 81% респондентов согласно авторскому замыслу и исполнительской интерпретации.

Обобщённые данные по восприятию видеоролика согласно авторскому замыслу и исполнительской интерпретации представлены в таблице 2.

Более близко к авторскому замыслу и исполнительской интерпретации (0,81–0,85) воспринимается музыкальное сопровождение видеоролика, включающее формы танцевальной музыки и народной пляски. Наличие танцевальной формы в классической музыке (Концерты «Весна», «Осень») также приближает восприятие музыки согласно авторскому замыслу с 0,31–0,37 до 0,45–0,52, что требует дополнительной проверки. Частично это согласуется с данными, что эмоциональное содержание музыки, выражаемое спонтанным танцем, имеет чёткие взаимосвязи с Большой пятёркой личностных черт [36].

Средние значения по восприятию видеоролика согласно авторскому замыслу и исполнительской интерпретации представлены на рис. 9.

**Восприятие видеоролика согласно авторскому замыслу
и исполнительской интерпретации (%)**

Perception of the video according to the author's idea and performance interpretation (%)

Музыкальный стиль	Жанр	Восприятие согласно авторскому замыслу и исполнительской интерпретации	Среднее значение
Поп-музыка	Баллада	40	62,5
	Танцевальная	81–85	
Классическая музыка А. Вивальди	Концерт № 1 «Весна»	52	41,2
	Концерт № 2 «Лето»	37	
	Концерт № 3 «Осень»	45	
	Концерт № 4 «Зима»	31	
Рок-музыка	Гранж	81	66,3
	Хеви-метал (баллада)	60	
	Индастриал-метал	58	
Народная музыка	Хороводная	55	68
	Плясовая	81	

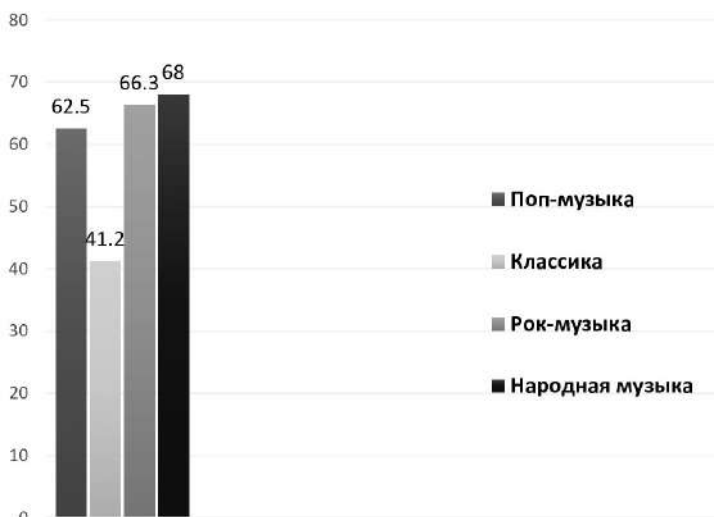


Рис. 9. Восприятие видеоролика согласно авторскому замыслу и исполнительской интерпретации: среднее значение (%)

Fig. 9. Perception of the video according to the author's idea and performance interpretation: average value (%)

Здесь среднее значение является одной из мер центральной тенденции и показывает, что музыкальное сознание поколения Z строится на соотношении сознательного (знакомство с поп-музыкой и роком, опора на словесную ткань произведения и пр.) и бессознательного (незнание классики, фольклорных и архетипических смыслов музыки и пр.).

Полученные данные коррелируют с сущностными характеристиками музыкального сознания. «Бессознательный процесс спонтанной символизации переживаний, являясь большей частью сознания вообще и музыкального в частности, протекает как бы в обход личности, её волевых осознанных усилий» [2, с. 12]. Кроме того, исследователи отмечают чёткую и регулярную положительную взаимосвязь между знакомством с музыкой и симпатией к ней [37].

Наиболее сложно респондентам воспринимать классическую музыку: только около 40% респондентов декодируют эмоции авторского замысла. Субъективная сложность музыки снижает симпатии к ней; когда сложность становится слишком высокой, то люди начинают испытывать неприязнь к ней [37]. Верная интерпретация музыкального текста поп-музыки, рока и народной музыки колеблется в сопоставимых со статистической погрешностью пределах (62–68%) и связана с опытом.

Учитывая, что личностные черты менее всего оказывают влияние на различие эмоций (около 30%), вызываемых музыкой [18], и акустические предпочтения (относительно слабые связи) [22], можно говорить о специфике коллективной музыкальной личности поколения Z и его музыкальном сознании.

Выводы

В данной статье вслед за понятиями *языковая личность* и *музыкальное сознание* вводятся понятия *музыкальная личность* и *коллективная музыкальная личность*, что требует соответствующего научного обоснования в дальнейшем. Однако данные понятия могут стать операциональными (применяемыми для изучения явлений, которые не поддаются прямому измерению) при изучении проблем педагогики и психологии музыкального образования.

Интерпретация аудиальных (музыка) и визуальных (изображение) знаковых репрезентаций и интерпретаций мультимодального сообщения в музыкальном сознании поколения Z позволила сделать следующие выводы. В мультимодальном сообщении (визуальный и музыкальный модусы) определяющее влияние на его восприятие оказывает музыка, а не изображение. Один и тот же видеоряд (динамичная демонстрация столкновения вереницы разбитых автомобилей) каждый раз порождает различную эмоциональную оценку при смене музыкального трека: поп-музыка – *забавный/весёлый* (0,645) или *печальный* (0,50); классика – *интригующий* (0,435); рок – *страшный* (0,321) или *забавный/весёлый* (0,328); народная музыка – *забавный/весёлый* (0,588) или *печальный* (0,267).

Анализ соответствия эмоциональных интерпретаций авторскому замыслу показал, что более точно (0,81–0,85) воспринимается музыкальное сопровождение видеоролика, включающее формы танцевальной музыки и народного танца (пляска). Наличие танцевальной формы в классической музыке также повышает восприятие музыкального ряда согласно авторскому замыслу с 0,31–0,37 до 0,45–0,52, но требуется дополнительная проверка.

Музыкальное сознание поколения Z строится на соотношении сознательного (знакомство с поп-музыкой и роком, опора на словесную ткань произведения и пр.) и бессознательного (незнание классики, фольклорных и архетипических смыслов музыки и пр.). Субъективная сложность музыки снижает способность к её декодированию согласно авторской интенции: только около 40% респондентов верно интерпретируют авторские эмоции. Верная интерпретация музыкального текста поп-музыки, рока и народной музыки колеблется в сопоставимых со статистической погрешностью пределах (62–68% респондентов) и обусловлена опытом.

Согласно отдельным исследованиям, личностные черты не оказывают концептуального влияния на различие эмоций, вызываемых музыкой [18; 22], что позво-

ляет говорить о специфике коллективной музыкальной личности поколения Z и его музыкальном сознании.

Перспективной представляется проверка восприятия мультимодального сообщения с использованием комбинаций различных модусов, вариативного музыкального и визуального материала, гендерной, географической и возрастной дифференциации выборки, а также совершенствования методики психосемиотических экспериментов. Большим потенциалом обладает включение в эксперименты музыкальных треков, созданных нейросетями.

Полученные данные могут быть полезны для выработки стратегий и подходов к формированию образовательно-педагогического контента в музыкальной социализации, музыкальном воспитании и образовании.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Морозова Н. В. О развитии образного мышления школьников в процессе музыкального образования // Музыкальное искусство и образование / Musical Art and Education. 2017. № 4 (20). С. 28–44.
2. Торопова А. В. Феномен музыкального сознания: методология исследования и развитие: автореф. дис. ... д-ра педагог. наук. М., 2009. 58 с.
3. Борисов Б. Б. «Предджазовая стадия музыкально-языкового сознания» как новая категория музыкознания и музыкального образования // Музыкальное искусство и образование / Musical Art and Education. 2022. Т. 10. № 1. С. 42–52. DOI: 10.31862/2309-1428-2022-10-1-42-52.
4. Рыжкова-Дудонова Т. А. Музыка в контексте культурной картины мира: автореф. дис. ... канд. культурологии. М., 2005. 16 с.
5. Кочетков А. В., Луков В. А. Культурная маргинальность // Знание. Понимание. Умение / Znanie Poniimanie Umenie, 2019. № 4. С. 248–250.
6. Королева Н. Н. Психосемиотика субъективных реальностей личности: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. СПб., 2006. 36 с.
7. Глотова Г. А. Психосемиотика развития человека: дис. ... д-ра психол. наук. Екатеринбург, 1994. 560 с.
8. Веряев А. А. Семиотический подход к образованию в информационном обществе: дис. ... д-ра педагог. наук. Барнаул, 2000. 367 с.
9. Kress G., van Leeuwen T. Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication. London: Arnold; New York: Oxford University Press, 2001. 142 p.

10. Kress G. *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. London: Routledge, 2010. 212 p.
11. Forte D. L. Music and Discourse: A Systemic-Functional Approach for Music Analysis in Multimodal Contexts // *Multimodality & Society*. 2023. Vol. 3. No. 1. Pp. 69–81.
12. Кибрик А. А. Мультимодальная лингвистика // *Когнитивные исследования: сборник научных трудов*. Вып. 4 / отв. ред. Ю. И. Александров, В. Д. Соловьев. М.: Ин-т психологии РАН, 2010. С. 134–152.
13. Омельяненко В. А., Ремчукова Е. Н. Поликодовые тексты в аспекте теории мультимодальности // *Коммуникативные исследования*. 2018. № 3. С. 66–78.
14. Азарова Л. Понятие языковой личности в лингвистике // *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska Sectio FF Philologiae*. 2017. Vol. XXXV. Issue 1. Pp. 169-181. DOI: 10.17951/ff.2017.35.1.169.
15. Карасик В. И. *Языковой круг: личность, концепты, дискурс*. Волгоград: Перемена, 2002. 477 с.
16. Müllensiefen D., Gingras B., Stewart L., Musil J. Goldsmiths Musical Sophistication Index (Gold-MSI) v.1.0: Technical Report and Documentation. London: Goldsmiths, University of London, 2013. 68 p.
17. Князева Т. С. Диагностика музыкальности с помощью Gold-MSI-опросника в контексте потребностей музыкального образования // *Музыкальное искусство и образование / Musical Art and Education*. 2018. № 1 (21). С. 50–65
18. Gerstgrasser S., Vigl J., Zentner M. The Role of Listener Features in Musical Emotion Induction: The Contributions of Musical Expertise, Personality Dispositions, and Mood State // *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*. 2023. Vol. 17(2). Pp. 211–224.
19. Kleć M., Wieczorkowska A., Szklanny K. et al. Beyond the Big Five Personality Traits for Music Recommendation Systems // *Journal on Audio, Speech, and Music Processing*. 2023. № 4. URL: <https://doi.org/10.1186/s13636-022-00269-0> (дата обращения: 19.11.2023).
20. *Handbook of Personality* / ed. by Oliver P. John, Richard W. Robins. Fourth Edition. New York, 2022. 942 p.
21. Barančuk U. The Five Factor Model of Personality and Emotion Regulation: A Meta-Analysis // *Personality and Individual Differences*. 2019. Vol. 139. Pp. 217–227.
22. Gjermunds N. et al. Personality Traits in Musicians // *Current Issues in Personality Psychology*. 2020, Vol. 8. No. 2. Pp. 100–107.
23. Kuckelkorn K. L., de Manzano Ö., Ullén F. Musical Expertise and Personality–Differences Related to Occupational Choice and Instrument Categories // *Personality and Individual Differences*. 2021. Vol. 173 (1). Pp. 110–573.
24. Flannery M. B., Woolhouse M. H. Musical Preference: Role of Personality and Music-Related Acoustic Features // *Music & Science*. 2021, Vol. 4. URL: <https://doi.org/10.1177/20592043211014014> (дата обращения: 19.11.2023).
25. Ruth N. et al. Personality and Engagement with Music: Results from Network Modeling in Three Adolescent Samples // *Psychology of Music*. 2023. URL: <https://doi.org/10.1177/030573562211353> (дата обращения: 19.11.2023).
26. Андреева В. А. Эстетический анализ темпоральной сущности музыки: автореф. дис. ... канд. филос. наук. М., 2013. 21 с.
27. Костромитин П. А. Музыкальная индустрия: особенности модели рыночной структуры // *Экономика: вчера, сегодня, завтра*. 2018. Т. 8. № 7А. С. 83–89.

28. Лейблы России в 2023. Кто формирует музыкальный рынок? URL: <https://b1agency.ru/russian-music-label-2023> (дата обращения: 19.11.2023).
29. Евгений Григорьев. Официальный сайт. URL: <https://zheka.ru/diskografiya/текст-песен/рюмка-водки/> (дата обращения: 19.11.2023).
30. *Mordden E.* Le Quattro Stagioni (The Four Seasons), op. 8, nos. 1–4 // A Guide to Orchestral Music: The Handbook for Non-Musicians. New York: Oxford University Press, 1980. Pp. 63–65.
31. *Everett P.* Vivaldi: The Four Seasons and Other Concertos, op. 8. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. 104 p.
32. *Philip R.* Antonio Vivaldi. Le Quattro Stagioni (The Four Seasons) // The Classical Music Lover's Companion to Orchestral Music. New Haven: Yale University Press, 2018. Pp. 875–880.
33. Музыка из Сиэтла под названием гранж. URL: <https://guitarprofi.ru/stili-muzuki-i-gruppi/stili-muzuki/granzh.html> (дата обращения: 19.11.2023).
34. Интервью с М. Пушкиной. URL: <http://www.mastersland.com/content/view/1107> (дата обращения: 19.11.2023).
35. Беседы с Альфредом Шнитке / сост., авт. вступ. ст. А. В. Ивашкин. М.: РИК «Культура», 1994. 302 с.
36. *Mendoza Garay J. I., Burger B., Luck G.* Exploring Relations between Big Five Personality Traits and Musical Emotions Embodied in Spontaneous Dance // Psychology of Music. 2022. Vol. 51(4). Pp. 1314–1332.
37. *North A., Hargreaves D.* Subjective complexity, familiarity, and liking for popular music // Psychomusicology. 1995. Vol. 14 (1–2). Pp. 77–93.

Поступила 26.11.2023; принята к публикации 18.12.2023.

Об авторах:

64 **Шляхова Светлана Сергеевна**, зав. кафедрой «Иностранные языки и связи с общественностью» Пермского национального исследовательского политехнического университета (ПНИПУ) (Комсомольский пр-кт, 29, Пермь, Российская федерация, 614990), доктор филологических наук, доцент, shlyahova@mail.ru

Ярмухаметов Никита Валерьевич, магистрант Пермского национального исследовательского политехнического университета (ПНИПУ) (Комсомольский пр-кт, 29, Пермь, Российская федерация, 614990), jarmuhametov.nikita@yandex.ru

Авторами прочитан и одобрен окончательный вариант рукописи.

REFERENCES

1. Morozova N. V. O razvitií obraznogo myshleniya shkol'nikov v protsesse muzykal'nogo obrazovaniya [On the Development of Imaginative Thinking of School Students in the Process of Musical Education]. *Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie* = Musical Art and Education. 2017, no. 4 (20), pp. 28–44 (in Russian).

2. Toropova A. V. *Fenomen muzykal'nogo soznaniya: metodologiya issledovaniya i razvitie* [The Phenomenon of Musical Consciousness: Research Methodology and Development]: Extended abstract of the Doctoral Thesis of Pedagogical Sciences. Moscow, 2009. 58 p. (in Russian).
3. Borisov B. B. "Preddzhazovaya stadiya muzykal'no-yazykovogo soznaniya" kak novaya kategoriya muzykoznaneya i muzykal'nogo obrazovaniya ["The Pre-Jazz Stage of Musical-Language Consciousness" as a New Category of Musicology and Musical Education]. *Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie* = Musical Art and Education. 2022, vol, 10, no. 1, pp. 42–52 (in Russian). DOI: 10.31862/2309-1428-2022-10-1-42-52.
4. Ryzhkova-Dudonova T. A. *Muzyka v kontekste kul'turnoj kartiny mira* [Music in the Context of Cultural Pictures of the World]: Author's abstract of the Candidate's dissertation of Cultural Studies. Moscow, 2005. 16 p. (in Russian).
5. Kochetkov A. V., Lukov V. A. Kul'turnaya marginal'nost' [Cultural Marginality]. *Znanie. Ponimanie. Umenie* [Knowledge. Understanding. Skill]. 2019, no. 4, pp. 248–250. (in Russian).
6. Koroleva N. N. *Psikhosemiotika sub"ektivnykh real'nostej lichnosti* [Psychosemiotics of Subjective Realities of Personality]: Extended abstract of the Doctoral Thesis of Psychological Sciences. St. Petersburg, 2006. 36 p. (in Russian).
7. Glotova G. A. *Psikhosemiotika razvitiya cheloveka* [Psychosemiotics of Human Development]: Extended abstract of the Doctoral Thesis of Psychological Sciences. Ekaterinburg, 1994. 560 p. (in Russian).
8. Veryaev A. A. *Semioticheskij podkhod k obrazovaniyu v informatsionnom obshchestve* [Semiotic Approach to Education in the Information Society]: Extended abstract of the Doctoral Thesis of Pedagogical Sciences. Barnaul, 2000. 367 p. (in Russian).
9. Kress G., van Leeuwen T. *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. London: Arnold; New York: Oxford University Press, 2001. 142 p.
10. Kress G. *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. London: Routledge, 2010. 212 p.
11. Forte D. L. Music and Discourse: A Systemic-Functional Approach for Music Analysis in Multimodal Contexts. *Multimodality & Society*. 2023, vol. 3, no 1, pp. 69–81.
12. Kibrik A. A. Mul'timodal'naya lingvistika [Multimodal linguistics]. *Kognitivnye issledovaniya: sbornik nauchnykh trudov* [Cognitive Research: Collection of Scientific Papers]. Issue 4. Ed. Yu. I. Alexandrov, V. D. Solovyov. Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, 2010. Pp. 134–152 (in Russian).
13. Omelianenko V. A., Remchukova E. N. Polikodovye teksty v aspekte teorii mul'timodal'nosti [Polycode Texts in the Aspect of the Theory of Multimodality]. *Kommunikativnye issledovaniya* [Communicative Research]. 2018, no. 3, pp. 66–78 (in Russian).
14. Azarova L. Ponyatie yazykovoj lichnosti v lingvistike [The Concept of Linguistic Personality in Linguistics]. *Annales Universitatis Mariae Curie-Sklodowska Sectio FF Philologiae*. 2017, vol. XXXV, issue 1, pp. 169–181 (in Russian). DOI: 10.17951/ff.2017.35.1.169.
15. Karasik V. I. *Yazykovoj krug: lichnost', kontsepty, diskurs* [Language Circle: Personality, Concepts, Discourse]. Volgograd: Publishing House "Peremena", 2002. 477 p. (in Russian).
16. Müllensiefen D., Gingras B., Stewart L., Musil J. *Goldsmiths Musical Sophistication Index (Gold-MSI) v.1.0: Technical Report and Documentation*. London: Goldsmiths, University of London, 2013. 68 p.
17. Knyazeva T. S. Diagnostika muzykal'nosti s pomoshh'yu Gold-MSI-oprosnika v kontekste potrebnostej muzykal'nogo obrazovaniya [Diagnostics of Music Using the Gold-MSI Questionnaire

- in the Context of Trial Music]. *Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie* = Musical Art and Education. 2018, no. 1 (21), pp. 50–65 (in Russian).
18. Gerstgrasser S., Vigl J., Zentner M. The Role of Listener Features in Musical Emotion Induction: The Contributions of Musical Expertise, Personality Dispositions, and Mood State. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*. 2023, vol. 17(2), pp. 211–224.
 19. Kleć M., Wieczorkowska A., Szklanny K. et al. Beyond the Big Five Personality Traits for Music Recommendation Systems. *Journal on Audio, Speech, and Music Processing*. 2023, no. 4. Available at: <https://doi.org/10.1186/s13636-022-00269-0> (accessed: 11.19.2023).
 20. *Handbook of Personality*. Ed. by Oliver P. John, Richard W. Robins. Fourth Edition. New York, 2022. 942 p.
 21. Baranczuk U. The Five Factor Model of Personality and Emotion Regulation: A Meta-Analysis. *Personality and Individual Differences*. 2019, vol. 139, pp. 217–227.
 22. Gjermunds N. et al. Personality Traits in Musicians. *Current Issues in Personality Psychology*. 2020, vol. 8, no. 2, pp. 100–107.
 23. Kuckelkorn K. L., de Manzano Ö., Ullén F. Musical Expertise and Personality–Differences Related to Occupational Choice and Instrument Categories. *Personality and Individual Differences*. 2021, vol. 173 (1), pp. 110–573.
 24. Flannery M. B., Woolhouse M. H. Musical Preference: Role of Personality and Music-Related Acoustic Features. *Music & Science*. 2021, vol. 4. Available at: <https://doi.org/10.1177/20592043211014014> (accessed: 19.11.2023).
 25. Ruth N. et al. Personality and Engagement with Music: Results from Network Modeling in Three Adolescent Samples. *Psychology of Music*. 2023. Available at: <https://doi.org/10.1177/030573562211353> (accessed: 19.11.2023).
 26. Andreeva V. A. *Esteticheskij analiz temporal'noj sushhnosti muzyki* [Aesthetic Analysis of the Temporal Essence of Music]: Author's abstract of the Candidate's dissertation of Philology. Moscow, 2013. 21 p. (in Russian).
 27. Kostromitin P. A. Muzykal'naya industriya: osobennosti modeli rynochnoj struktury [The Music Industry: Features of the Market Structure Model]. *Ekonomika: vchera, segodnya, zavtra* [Economics: Yesterday, Today, Tomorrow]. 2018, vol. 8, no. 7A, pp. 83–89 (in Russian).
 28. *Lejby Rossii v 2023. Kto formiruet muzykal'nyj rynek?* [Russian Labels in 2023. Who Shapes the Music Market?] Available at: <https://b1agency.ru/russian-music-label-2023> (accessed: 19.11.2023) (in Russian).
 29. Evgeny Grigoriev. *Official Website*. Available at: <https://zheka.ru/diskografiya/tekst-pesen/ryumka-vodki/> (accessed: 19.11.2023) (in Russian).
 30. Mordden E. Le Quattro Stagioni (The Four Seasons), op. 8, nos. 1–4. *A Guide to Orchestral Music: The Handbook for Non-Musicians*. New York: Oxford University Press, 1980. Pp. 63–65.
 31. Everett P. *Vivaldi: The Four Seasons and Other Concertos, op. 8*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. 104 p.
 32. Philip R. Antonio Vivaldi. Le Quattro Stagioni (The Four Seasons). *The Classical Music Lover's Companion to Orchestral Music*. New Haven: Yale University Press, 2018. Pp. 875–880.
 33. *Muzyka iz Sietla pod nazvaniem granzh* [Music from Seattle Called Grunge]. Available at: <https://guitarprofi.ru/stili-muzuki-i-gruppi/stili-muzuki/granzh.html> (accessed: 19.11.2023) (in Russian).
 34. *Interv'yu s M. Pushkinoj* [Interview with M. Pukina]. Available at: <http://www.mastersland.com/content/view/1107> (accessed: 19.11.2023) (in Russian).

35. *Besedy s Al'fredom Shnittke* [Conversations with Alfred Schnittke]. Comp., author. introduction by A. V. Ivashkin. Moscow: RIK "Culture", 1994. 302 p. (in Russian).
36. Mendoza Garay J. I., Burger B., Luck G. Exploring Relations between Big Five Personality Traits and Musical Emotions Embodied in Spontaneous Dance. *Psychology of Music*. 2022, vol. 51(4), pp. 1314–1332.
37. North A., Hargreaves D. Subjective complexity, familiarity, and liking for popular music. *Psychomusicology*. 1995, vol. 14 (1–2), pp. 77–93.

Submitted 26.11.2023; revised 18.12.2023.

About the authors:

Svetlana S. Shlyakhova, Head of the Department “Foreign Languages and Public Relations” of Perm National Research Polytechnic University (PNRPU) (Komsomolsky Prospekt, 29, Perm, Russian Federation, 614990), Doctor of Philology, Associate Professor, shlyahova@mail.ru

Nikita V. Yarmukhametov, Master’s Student of Perm National Research Polytechnic University (PNRPU) (Komsomolsky Prospekt, 29, Perm, Russian Federation, 614990), jarmukhametov.nikita@yandex.ru

The authors have read and approved the final manuscript.

ОБРАЗЫ ДЕТСКОЙ ИГРЫ В МУЗЫКЕ: ИСТОРИКО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ

А. М. Лесовиченко,

Московская государственная консерватория имени П. И. Чайковского,
Москва, Российская Федерация, 125009

Е. А. Шефова,

Липецкий государственный педагогический
университет имени П. П. Семенова-Тян-Шанского,
Липецк, Российская Федерация, 398020

Аннотация. В статье рассматривается проблема наличия смысловых и организационных элементов детской игры, отражённой в композиторском творчестве. Общие представления об игре как о способе органической самореализации человека дал Й. Хейзинга, в связи с чем отмечается, что практически все формы деятельности ребёнка содержат в себе следующие признаки игры: интеллектуальные, словесные, театрализованные, ситуационно-ролевые, спортивные и подвижные, деловые. Особой формой игры является музицирование. Подчёркивается, что в большинстве случаев композиторы программных пьес отдают предпочтение образам подвижных и «спокойных» игр. Также выделяются имитации движений детей безотносительно игры, образы предметов игры: куклы, спортивные предметы, железная дорога, строительные инструменты. Подчёркивается, что в инструментальной музыке зачастую прослеживаются элементы театрализованной игры. На основе анализа цикла «Франсетта и Пиа» Э. Вила-Лобоса показано, как на фоне детской игры развёртывается серьёзная история взросления молодых людей. На примере произведений композиторов К. Г. Стеценко, А. Т. Гречанинова, П. Хиндемита отмечено рождение новой жанровой разновидности музыкально-театрального творчества – игры. Главной его особенностью стала краткость, принципиальная аморфность, вариативность сюжета, допустимость в изменении порядка музыкальных номеров, возможность их перемещения, сокращения и замены. А творческий метод, взятый за основу при создании любого сценического произведения, во многом созвучен игровой природе детства.

Ключевые слова: игра, детская музыка, ребёнок, образ, театр, опера, музыкальное образование, музыкально-теоретическое образование.

© Лесовиченко А. М., Шефова Е. А., 2023



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

Благодарности. Статья подготовлена в соответствии с планом Научно-исследовательского центра методологии исторического музыкознания Московской государственной консерватории имени П. И. Чайковского и планом кафедры музыкальной подготовки и социокультурных проектов Липецкого государственного педагогического университета имени П. П. Семёнова-Тян-Шанского. Авторы выражают благодарность редакторам журнала «Музыкальное искусство и образование» Е. В. Николаевой и Б. Р. Иофису за глубокое проникновение в проблематику работы, тщательную внимательную шлифовку текста.

Для цитирования: Лесовиченко А. М., Шефова Е. А. Образы детской игры в музыке: историко-теоретический и педагогический аспекты // Музыкальное искусство и образование / Musical Art and Education. 2023. Т. 11. № 4. С. 68–84. DOI: 10.31862/2309-1428-2023-11-4-68-84.

DOI: 10.31862/2309-1428-2023-11-4-68-84

IMAGES OF CHILDREN'S PLAY IN MUSIC: HISTORICAL, THEORETICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS

Andrey M. Lesovichenko,

Tchaikovsky Moscow State Conservatory,
Moscow, Russian Federation, 125009

Elena A. Shefova,

Lipetsk P. P. Semenov-Tyan-Shan State Pedagogical University,
Lipetsk, Russian Federation, 398020

69

Abstract. The article deals with the problem of the presence of semantic and organizational elements of children's play, reflected in the composer's work. General ideas about the game as a way of organic self-realization of a person were given by J. Huizinga in connection with this, it is noted that almost all forms of a child's activity contain the following signs of play – intellectual, verbal, theatrical situational role-playing, sports and mobile, business. A special form of play is playing music. It is emphasized that in most cases the composers of program pieces prefer images of mobile and “calm” games. There are also imitations of children's movements, regardless of the game, images of objects of the game – dolls, sports objects, a railway, construction tools. Attention is drawn to the fact that instrumental music often contains elements of theatrical play. Based on analysis of the cycle “Francetta and Pia” by E. Vila-Lobos, it is shown how a serious story unfolds against the background of a children's game in growing up of young people. Using the works by composers K. G. Stetsenko, A. T. Grechaninov, P. Hindemith, the birth of a new genre variety of musical and theatrical creativity – games – is noted. Its main feature was the brevity, the fundamental amorphous variability of the plot, the instability

of the order of musical numbers, the possibility of their movement, reduction, and replacement. It is concluded that the “inclusion” of various principles of the game brings pedagogical, developmental tasks to the fore. And the creative method used as a basis for the creation of any stage work is largely consonant with the playful nature of childhood.

Keywords: game, children’s music, child, image, children’s world, theater, opera, music education, musical theoretical education.

Acknowledgements. The article was prepared in accordance with the plan of the Scientific Research Center for the Methodology of Historical Musicology of the Tchaikovsky Moscow State Conservatory and the plan of the Department of Musical Training and Socio-Cultural Projects of the Lipetsk State Pedagogical University named after P. P. Semenov-Tyan-Shan. The authors express their gratitude to the editors of the journal “Musical Art and Education” E. V. Nikolaeva and B. R. Iofis for their deep insight into the problems of the work, careful polishing of the text.

For citation: Lesovichenko A. M., Shefova E. A. Images of Children’s Play in Music: Historical, Theoretical and Pedagogical Aspects. *Muzykal’noe iskusstvo i obrazovanie* = Musical Arts and Education. 2023, vol. 11, no. 4, pp. 68–84 (in Russian). DOI: 10.31862/2309-1428-2023-11-4-68-84.

Введение

Игр на свете множество,
но нет такой на свете,
в какую не играли бы наши чудо-дети.
Ю. Вийдинг, эстонский поэт
(перевод С. Семененко) [1, с. 130]

В жизни человека вообще, не говоря уже о детстве, игра занимает одно из важнейших мест. Это универсальный путь эмоционально-чувственного постижения жизни. Детство – наиболее значимое время жизни человека, связанное с игрой.

Неслучайно, что приобщение к музыкально-инструментальному исполнительству наиболее успешно происходит в игровой форме. Можно утверждать, что именно игра в различных своих проявлениях на долгое время остаётся основным источником получения ребёнком знаний и умений – будь то ос-

воение нотной грамоты, выразительное интонирование, импровизационность, динамичность, свобода в воплощении творческого замысла. Педагог раскрывает перед учеником способы организации образов, их эстетическую ценность. Точное «попадание» в них делает исполнение пьес интересным и ярким, более того – художественно оправданным.

В связи с этим актуальной проблемой является освоение музыкантами-педагогами произведений, включающих образы детской игры, в музыкально-теоретическом и музыкально-историческом аспектах. На разных уровнях образования очевидна необходимость накопления ими опыта анализа такой музыки, направленного на выявление смысловых и организационных элементов детской игры, а также способов их выражения. С этой целью в статье представлена широкая панорама музыкальных произведений с данной те-

матикой. Тема настолько многогранна, что не только требует дополнительного внимания к вопросам, которые уже были затронуты в разных публикациях [2; 3], но и предполагает постановку новых задач.

В качестве исходного пункта можно принять общие представления об игре как способе органической самореализации человека. Й. Хёйзинга выделяет следующие формальные признаки игры: разворачивание внутри ограниченного пространства; способность к повторению; наличие внутреннего порядка, ритма, чередования; выведение участников на радостное чувство. Для любого внимательного взрослого не составит труда заметить, что практически все формы деятельности ребёнка содержат в себе эти признаки.

В жизни человека существует бесчётное количество игр, все они созданы для разных возможностей и обстоятельств, и одно только перечисление их важнейших типов могло бы занять много места. При всех различиях разнообразных классификаций выделим среди них основные: интеллектуальные, словесные, театрализованные ситуационно-ролевые, спортивные и подвижные, наконец, деловые игры. Особой формой игры является, по сути, и музицирование, если только оно относится к области досуга, развлечения. Игре, по Й. Хёйзинге, «противостоит “серьёзное”, а также, в более специальном аспекте, труд, в то время как серьёзному могут противостоять также шутка и забава» [4, с. 58].

Концепт игры в музыке

Игра в музыке представляет широкий спектр инвариантов, демонстрируя многомерность самого понятия. В со-

временном музыкознании концепция «игры» находится в стадии становления, а особенности детской игровой логики не рассматривались вовсе.

Исследование музыки с позиций игры и музыкального пространства-времени наиболее полно представлено в трудах Е. В. Назайкинского [5; 6]. Исследователь выделяет три прототипа музыкальной логики: речь, моторику и игру. Формы речевой логики и связанные с этим смысловые процессы опираются на монолог, полилог, диалог, могут свободно переходить от одной из них к другой. По его мнению, логике поведения соответствует инструментальная игровая логика. Связывая её с синтаксисом движения, музыковед обращается к музыкально-исполнительской моторике как естественной опоре интонационной выразительности.

По определению исследователя, музыкальная игровая логика – это логика театра инструментов, фактурных и интонационных компонентов, которые образуют обобщённую и специфическую «стереофоническую» театральную картину развивающегося действия [6, с. 226–227]. Сюжетоподобные процессы, свободные от словесного текста, достигают высокого темпа и выражаются фигурами игровой логики: интонационными ловушками, приостановкой действий или «остановкой-растерянностью», – воспринимаются в зависимости от контекста и приобретают различный смысл: «пауза-удивление» или «пауза-ожидание» [Там же, с. 222]. «В конкретных же произведениях, в авторских стилях игровая логика служит всегда почти неповторимому сочетанию лирического, эпического и драматического, по-разному соотносится с монологическими, диалогическими и полилогическими элементами музыкального синтаксиса,

получает различное инструментальное воплощение» [6, с. 228].

На положениях данной теоретической концепции базируются исследования Е. И. Вартановой [7; 8; 9], Н. В. Васильевой [10], А. Е. Лебедева [11], И. С. Стогний [12], А. Л. Хохловой [13], Э. Э. Черныш [14].

Исследование разновидностей концепта «игра» в работе И. С. Стогний [12, с. 38] позволяет проследить их коннотативные свойства на мотивном, драматургическом и функциональном уровнях. В «игровом» статусе музыкального произведения заложен потенциально непредсказуемый результат в виде образного концепта или процесса развития материала. Вслед за феноменологией игры Й. Хёйзинги, согласно которому «всякая игра есть, прежде всего, и в первую очередь свободное действие» [4, с. 27], – И. М. Стогний развивает положения культуролога о том, что свободой обладает практически любая музыкальная композиция, а игровой фактор присутствует в «жанровом, стилевом, интонационно-тематическом, композиционном, драматургическом либо в целом комплексе таких проявлений» [12, с. 258].

Игру, как «вид обобщённой сущности бытия, лишённой непосредственной связи с субъектом», рассматривает Л. П. Казанцева [15, с. 139]. Игровой сущностью обладают танец («Танец есть сама Игра»), сама музыка («музицирование – игра»), звуковая игра (гармоническое и ладотональное варьирование, алеаторика), инструментальный театр. Игра раскрывает себя через «диалогичность», «монтаж», «полифоничность» [15, с. 24].

Д. И. Баязитова [16] считает, что детским играм, игрушкам и сказкам соответствуют фигуры моторно-двигательной этимологии – шаг, бег, прыжки, качание, скольжение, скачка.

Игровая деятельность в детском возрасте

В детстве игра – основной путь социализации личности. Согласно мнению Д. Б. Эльконина, в период между тремя и семью годами она является ведущей формой деятельности, главнейшим средством познания мира и самопознания. Однако и дальше, с появлением иных приоритетов (учёба, межличностное общение), до самого окончания детства и ранней юности нельзя приуменьшать значения игровых способов самовыражения, оно лишь немного ослабляется, но не вытесняется вовсе [17]. Это органичное свойство детского возраста, всех его периодов.

Игры со всевозможными игрушками, коллективные дворовые, подвижные игры являются знаковыми для детского возраста. Именно такие игры присутствуют в качестве объекта отражения ребёнка в детской музыке, как ориентированной на детей, так и рассчитанной на взрослых при создании детского образа, поскольку игры символически создают (или воскрешают) семантическое поле детства. Кроме того, детская музыка даёт разнообразные возможности обогащения игровых занятий детей через музыкально-театральные произведения, многие из которых решены непосредственно в форме игры. В сущности, любое художественное произведение для этой возрастной группы должно включать в себя игровой элемент. «Игра может быть какой угодно – звуковой, словесной, грамматической, понятийной, – только важно играть, а не описывать игру» [17, с. 82].

Именно в игре развивается фантазия, эмпатия, формируются механизмы пространственного освоения мира, выявляются многие таланты и способности, в игре ребёнок закаляется физически и ду-

ховно. Детская игра, при всей её самооценности и кажущейся самодостаточности, на глубинных уровнях сознания и подсознания ребёнка прокладывает пути в его далёкое будущее, оказывается важнейшим средством подготовки маленького человека ко взрослой жизни. Наблюдения психологов свидетельствуют, что люди, не получившие, не прожившие в детстве совершенно определённый игровой опыт, впоследствии всю жизнь испытывают психологический дискомфорт и нередко пытаются безотчётно «наверстать», компенсировать этот дефицит во взрослой жизни, что, как правило, вызывает виток следующих, уже социально-нравственных, проблем [18; 19; 20; 21].

Большинство игр, за исключением деловых, которые по определению относятся к сфере труда и, соответственно, возникают у взрослых, присутствует именно в деятельности детей. Определённая часть из них – игра на музыкальных инструментах, настольные (шахматы), спортивные игры и т.д. – появляется в детстве как начальный этап будущего серьёзного, иногда профессионального занятия, но преимущественная часть игр является сугубо возрастными, существующими только в детстве.

Во многом логику детской игры объясняет учебно-игровое пособие Л. Л. Гервер «Музыкальные игры Гайдна и Моцарта, или простой способ сочинять музыку, не зная правил» [22]. Автор пересматривает некогда популярные игры И. Ф. Кирнбергера и Й. Гайдна и на их основе создаёт другие (к менуэту и полонезу добавляет контрданс и вальс). С помощью нехитрых действий (кубики, числовые и музыкальные таблицы) ребёнок пополняет свой репертуар «собранной» им музыкой. Подобный способ несколько не смущает игроков, наоборот, погружает в мир композитора. Л. Л. Гервер приводит

произведения, например В. А. Моцарта, сочинённые «в шутку». Практическая же сторона игры закладывает основы не только гармонии, композиции и музыкальной формы, но и интонации, её способности выражать звучащий текст.

Образы детских игр в музыке

Какие же игры детей чаще других отражаются в композиторском творчестве? В большинстве случаев авторы программных пьес отдают предпочтение образам подвижных игр, динамизм и эмоциональность которых оптимальны для музыкального воплощения. В сущности, создаётся не столько образ, особенности и тем более правила игры, сколько образ бегающего или прыгающего ребёнка («Игра в скакалки» И. Д. Якубова, «Состязание» Р. Цорионти). Часто пьесы такого характера названы обобщённо – «игра» – без уточнения программы: «Пиа и Франсетта играют» Э. Вилла-Лобоса, «Игры» Е. М. Ботьярова, «Весёлая игра» В. Стоянова. Следует заметить, что аналогичные образы возникают в пьесах, изображающих движение детей безотносительно игры («Бегаем по лужам» А. А. Андреева) или вообще в другой программе («На лужайке» А. Т. Гречанинова). Среди «спокойных» игр возникает тема игры в солдатiki («Не поиграть ли нам в солдатiki?» Б. Мартину, «Игра в солдатiki» А. Балажа). Часто эта игра подается через программу, описывающую самих солдатиков («Марш солдатиков» Р. Шумана, «Марш деревянных солдатиков» П. И. Чайковского). У многих авторов популярны образы предметов игры: куклы (сборник «Куклы» Б. Мартину) и другие игрушки (колыбельная «Спят усталые игрушки» А. И. Островского, спортивные предметы (мячи, воланы

в пьесе М. С. Сатулиной «Весёлые мячики»), игрушечная железная дорога (Н. А. Мятлов «Поезд», Г. Эрнесакс «Паровоз»), строительные инструменты («Строим дом» В. Н. Денбского)).

Симптоматичен, на наш взгляд, сам факт появления образов игры уже в первом ярком сочинении музыки о детях – «Детских сценах» Р. Шумана: из 12 собственно «детских» пьес 3 воссоздают игру – «Игра в жмурки» (№ 3), «Верхом на палочке» (№ 9) и «Страшилка» (№ 11). Пьесы весьма показательны с точки зрения интуитивно-художественного понимания автором интенсивности и сложности внутреннего проживания ребёнком самого себя в процессе игры.

В подвижной «Игре в жмурки» этот процесс проходит прежде всего через телесно-мускульное самоощущение и самоосознание: быстрый бег на носочках – штрих *staccato*, точная повторность сегментов формы $aa+a^1a$ как выражение принципа повторности в игре. Нужно заметить, что композитор не ограничивается здесь лишь внешней описательностью образа игры: неожиданный выбор минорной тональности (*h-moll*) оказывается самым важным и, по сути, единственным средством для передачи волнения, внутреннего трепета, даже некоторой нервозности, подчёркнутой акцентами и «вскриками» *sf*.

В двух других пьесах внешний план игры уступает место более глубоким наблюдениям и характеристикам. «Рыцарь верхом на палочке» (именно таков точный перевод № 9) – прекрасная музыкальная иллюстрация к наблюдениям психологов о внутреннем росте ребёнка, изменении его самооценки в ролевой игре, в которой в данном случае через освоение внешнего, физического пространства происходит освоение и расширение внутреннего, психического пространства.

Удивительно точен в этом плане выбор музыкальных средств: в течение трёх фаз развития раздвигаются границы общего звукового диапазона (от 2-х до 4-х октав), мелодический голос из детского регистра (1 октава) прорастает в мужской (малая октава, усиленная басовым органом пунктом в репризе), эмоциональное раскрепощение видится в уходе от робости, сдерживаемого внутреннего нетерпения и напряжения 1-й части (органый пункт на D) через стремительный мелодический прорыв развивающей середины к восторгу, свободе и полноте проживания своего нового духовного Я в репризе (выведение на радостное чувство).

Повторность остинатной синкопированной ритмоформулы в верхнем, аккомпанирующем фактурном слое проявляет себя и как выразительно-изобразительный элемент (пульсация нетерпеливой скачки), и как важный компонент игры. Представляется возможным говорить и о скрытом присутствии в этой пьесе мотива территориального запрета (1-я часть) и его дерзновенного нарушения ради преодоления неуверенности в себе и познания мира (середина и реприза) [23, с. 79].

Появление такой пьесы, как «Страшилка», выглядит довольно неожиданным среди всех остальных, несколько благодстных, идеализированных картин детства. Однако и в этом случае Р. Шуман демонстрирует пронизательность и мудрость музыканта-психолога: мир ребёнка не так прост и эмоционально намного богаче, чем об этом знают и думают многие взрослые. Более того, страшные истории и практика посещения страшных мест являются (и всегда являлись) важной частью детской субкультуры – именно они «через исследование и проживание значимых элементов окружающей среды способствуют

формированию детского мифа о мире, переживанию и преодолению страха, испытывают храбрость и одновременно являются её тренировкой, дают личное самоутверждение» [23, с. 82].

Все эти аспекты реализованы в звуковых образах пьесы, написанной в сложной трёхчастной форме (кстати, единственной сложной формы в цикле, что подчёркивает значимость и масштабность происходящего). Первая её тема явно передаёт навязчивое и труднопреодолимое состояние страха (6-кратное проведение по законам формы и с учётом всех репризных указаний), жалости к самому себе (стонущие малосекундовые интонации), вздохи-всхлипы (предъёмы), ощущение «уходящей от страха из-под ног земли» (сползающие хроматизированные параллельные терции средних голосов).

Тема середины 1-й части и два контрастных предложения срединного периода явно выражают идею непростых и многократных попыток преодоления этого страха: они намного энергичней, активно наступательны и деятельны, что подчёркивается изменением мелодического контура, регистра, поддержкой волевых аккордов, усиленных штрихом *sf*, ускорением темпа. Все эмоциональные колебания «подсвечиваются» гибкой тональной игрой: в обеих темах 1-й части и в теме середины выражена направленность движения от минора к мажору (соответственно e-G, e-C, G-h-G-e-C-G-e), с утверждением в конце репризы именно мажора (G).

Этот далеко не частый случай завершения пьесы в тональности, отличной от исходной, безусловно, выражает идею окончательного преодоления своей слабости и обретения уверенности. Представляется, что подобные наблюдения подтверждают мысль о качественно новом подходе Р. Шумана к воплощению

темы детства, что не могло быть незамеченным в творческой среде и, в свою очередь, не повлиять на дальнейшее изменение статуса ребёнка в обществе.

Пожалуй, наиболее системно представление о детских играх выразил Ж. Бизе в цикле пьес для фортепиано в 4 руки «Игры детей». Как известно, в 1871 году композитор написал 12 пьес для четырёхручного исполнения детьми на фортепиано. Получилось весьма интересное сочинение. Автор глубоко проник в душевный мир ребёнка, воспроизведя картинку детской жизни. Юных исполнителей привлекают лирические страницы в пьесах «Качели», «Кукла», «Маленький муж, маленькая жена», мужественные образы в «Деревянных лошадках», «Трубе и барабане», блестящие краски «Бала», забавные картинки «Жмурок», «Чехарды», «Мыльных пузырей», таинственные «Уголки», энергичные «Волчок» и «Волан». 5 пьес из фортепианного цикла композитор использовал для одноимённой оркестровой сюиты, куда вошли: «Труба и барабан» (в сюите называется – «Марш»), «Кукла» («Колыбельная»), «Волчок» («Экспромт»), «Маленький муж, маленькая жена» («Дуэт»), «Бал» («Галоп»).

Исключительно разнообразную картину образов игрушек представляет Э. Вила-Лобос в фортепианных сюитах «Куклы» (8 пьес), «Зверьки» (9 пьес) и «Игры», образующих цикл «Мир ребёнка» (1918–1926). Для создания образов композитор пользуется широким арсеналом средств – тематических (мелодии детских бразильских песен), гармонических (красочные импрессионистские сопоставления аккордов), фактурных (сложные пассажи, многопластовость, звучание крайних регистров, изысканные фигурации и т.д.). Фантазия автора неисчерпаема: в каждом номере он находит

всё новые и новые ресурсы музыкального развития. Нужно заметить, что они довольно условно и свободно определяются идеей, заявленной в названии, но всё равно этот цикл стал важным вкладом в разработку детской музыки, поскольку Э. Вила-Лобос продемонстрировал возможности применения сложных технологических средств, находящихся в распоряжении профессионального пианиста, к незатейливым образам детских игрушек и, возможно, показал тем самым иллюзорность этой простоты и фантазийность её восприятия ребёнком.

Весьма специфическую картину детской игры реализует Э. Вила-Лобос в цикле, который называется «Франсетта и Пиа, невысказанные пьесы для фортепиано на французские и бразильские народные темы» (1929 г.). Это технически относительно несложное произведение, соответствующее требованиям средних классов музыкальной школы, предназначено для включения в репертуар юных пианистов. Однако с художественной точки зрения все его части совершенны.

Всего в данном цикле 10 пьес, в которых развёртывается история взаимоотношений француженки Франсетты и бразильца Пиа. В комментарии к названию автор пишет: «История маленького индейца, который прибыл во Францию и встретил маленькую француженку». Программа несколько специфична, поскольку не очень ясен возраст героев. Вроде бы дети, но 6-я, 7-я и 8-я пьесы посвящены уходу Пиа на войну. Конечно, можно предположить, что это игра в войну, однако композитор отображает явно недетские переживания. Завершающий номер снова акцентирует игровую ситуацию.

Форма большинства пьес – трёхчастная, размер двух- или четырёхдольный (лишь в одной пьесе 3/4). В развёртыва-

нии тонального плана специального замысла не просматривается. Композитор использует разнообразные фактурные, гармонические и ритмические решения, очень ясно сопоставляя их друг с другом так, что они прекрасно прослушиваются и хорошо сочетаются между собой. Рассмотрим особенности каждой из частей цикла.

1. «Пиа едет во Францию». Трихордными мотивами композитор, вероятно, хочет подчеркнуть неевропейское происхождение героя пьесы. Чёткая метроритмическая пульсация в сопровождении ассоциируется с движением поезда.

2. «Пиа видит Франсетту». Все средства направлены на выражение заворожённости и восхищения (хроматические сползания) при общей целеустремлённости движения.

3. «Пиа говорит с Франсеттой». Музыка передаёт неуверенность и застенчивость мальчика («неловкие» мотивы в баске) при «болтливой» остинатности верхнего голоса.

4. «Пиа и Франсетта играют». Настроение первых пьес сменилось образами увлечения, внутренней свободы и радости. Характер игры меняется от суетной «мельтешни» к спокойному созерцанию и обратно.

5. «Франсетта извиняется». Напористый, чуть агрессивный характер музыки («грозит пальчиком») сменяется смущением, которое просматривается сквозь игровое кружение.

6. «Пиа ушёл на войну». Грозный призыв, маршевое решительное движение, которому противопоставлено женское «трепыхание».

7. «Франсетта грустит». Мелодия очень похожа на песню А. Я. Эшпая «Москвичи». Последняя написана в 1955 году, но трудно предполагать, что А. Я. Эшпай мог быть знаком с пье-

сой Э. Вила-Лобоса. Скорее всего, общность возникла в связи со сходной задачей – созданием образа светлой грусти в воинском антураже.

8. «Пиа возвращается с войны». Военный колорит очевиден и в золотом ходе валторн, и в мелькнувших интонациях «Марсельезы», но постепенно звучания умиротворяются. Реприза воспринимается как воспоминание.

9. «Франсетта счастлива». Мажорная атмосфера мелодии усилена репетициями в левой руке в разных ритмах (героиня как бы задыхается от восторга).

10. «Франсетта и Пиа играют вместе навсегда». Пьеса предназначена для четырёхручного ансамбля. Разные грани безоблачной радости.

В целом цикл «Франсетта и Пиа» по внутренней органичности, смысловой содержательности, выразительности и разнообразию музыки вполне может быть сопоставим с созданными близко по времени «Детской музыкой» С. С. Прокофьева и «Детскими танцами» З. Кодая.

Очевидно, что в цикле как проекция детской игры развёртывается серьёзная история взросления молодых людей. Однако последняя пьеса подчёркивает игровой характер замысла не только общим характером музыки, но самим фактом четырёхручного изложения, при том что остальные пьесы рассчитаны на солиста (возможно, уместно играть цикл вдвоём, распределяя пьесы по «ролям» с элементами театрализации).

Музыкально-театрализованные игры

Важным направлением не только собственно детской музыки, но и детского творчества стало появление новой жанровой разновидности музыкально-театрального творчества, такого как игра.

Зачастую подобные произведения относят к оперному жанру, однако в реальности это самостоятельный жанр, лишь напоминающий обычное музыкально-театральное представление. Их главной особенностью является краткость, принципиальная аморфность, вариативность сюжета, а отсюда и допустимость изменения порядка музыкальных номеров, возможность их перемещения, сокращения и замены. Игры такого рода всегда рассчитаны на исполнение детьми. Всё организовано так, чтобы дети чувствовали себя игроками, а не исполнителями.

Оригинальный вариант включения игры в ткань оперы предложил украинский композитор К. Г. Стеценко в детском сочинении на собственное либретто «Лисичка, Котик и Петушок» (1911) по известной народной сказке в сюжетной версии Б. Д. Гринченко. Воспроизведение детской игры занимает большую часть второй картины (всего их две), находится в точке золотого сечения и, соответственно, является композиционным центром сочинения. Надо заметить, что включение самодостаточной игровой ситуации, в сущности безразличной сюжетному процессу, оказывается вполне уместным, поскольку К. Г. Стеценко конструирует оперу, сохраняя все ритуальные элементы фольклорного сказывания.

Напомним сюжет. Дружно живут Котик и Петушок. Одна забота: как защитить Петушка, когда Котику нужно уйти из дома? Котик велит закрыться и никого не впускать. Стоило уйти Котику – тут как тут Лиса. Уговорила открыться. Схватила Петушка, но Котик услышал, нагнал, спас. Тоже во второй раз. В третий раз Петушок не открыл. Тогда Лисичка сломала окно и унесла Петушка. Котик, вернувшись, понял, где искать друга. Пошёл к дому Лисы, нарядившись коробейником. Лисята в это время играли в доме.

Кот стал их выманивать по одному и бить в лоб. Когда вышли все дети, лиса пошла за ними и тоже получила удар от Кота. Петушка ещё не успели сварить. Кот забрал своего друга.

Действие разворачивается очень неспешно, как бы замкнутыми кругами, которые увязываются между собой музыкальными арками. В первой картине трижды совершенно однотипно разыгрывается одна и та же ситуация: дуэт согласия Кота и Петушка – прощание друзей, наказ никому не открывать – искушение Лисички – нарушение запрета – похищение Петушка – спасение Петушка Котом. Каждый раз Лисичка использует новые средства, чтобы вынудить Петушка открыть окно. В третий раз просто взламывает его. При этом нарушается установившаяся инерция повторения, круг размыкается. Закономерно, что в этом случае Котик не смог спасти друга. Таким образом, вся первая картина организована по игровому принципу (замкнутость пространства, повторность, внутренний ритм), что делает закономерной появление в дальнейшем собственно игры как сюжетного элемента.

Вторая картина разворачивается в двух планах: лисята играют в игры, а Котик выманивает их по одному из дома, пока оттуда (реально из игры) не выйдут все. После этого происходит освобождение Петушка – драматургическое размыкание игрового круговращения и снова – «дуэт согласия», замыкающий композицию оперы.

К. Г. Стеценко использует во второй картине две подвижные игры: «Железный ключ» (волк) и «Савка» (прятки). Показательно, что в первой игре визуально представлена основная композиционная идея «оперки» – круговращение и разрыв круга: «Дети встают в круг, взявшись за руки, а один в середине пытается вырваться,

налегая грудью им на руки... Как расцепит чьи-нибудь руки – убегают, а за ним все гонятся. Кто поймают, тот становится “волком” в кругу, и тогда снова играют сначала» [24, с. 10].

«Савка» – гораздо более «вольная» игра, визуально менее организованная. В этой игре весьма уместно «исчезновение» участников, поскольку основная цель – найти спрятавшегося. Именно здесь игра перетекает в «жизнь»: лисята играют до тех пор, пока не выходят все из дому, а там получают «цок в лоб» от Котика. В целом композитору удаётся найти весьма оригинальное решение кумулятивной композиции, сохраняя и круговращение, и развёртывание в процессе ситуативного «нанизывания» (подробнее – [25]).

Ценные примеры включения игры в оперу есть у А. Т. Гречанинова («Ёлочкин сон») и Б. Бриттена («Маленький трубочист»). В ряду подобных произведений находятся также опера-игра «Строим город» (1930) П. Хиндемита, назидательные пьесы П. Дессау – «Порицание ненадёжности», «Игра в железную дорогу», «Орфей 1930/31», «Детская кантата», – созданные в начале 1930-х годов (оба композитора сотрудничали с Р. Зайцем).

Рассмотрим подробнее знаменитый опус П. Хиндемита. Сюжетная канва, предложенная авторами, сводится к следующему: дети возрастом до 10 лет строят новый город и живут в нём. К ним из разных стран приезжают (прилетают, приплывают) гости, которым показывают город и знакомят с его жителями, занимающимися разными делами (водитель, кондитер, зубной врач). Контрастом этой мирной и счастливой жизни (и потому своеобразной кульминацией) становится рассказ о ночном происшествии: разбойники с целью грабежа пробрались в город, но пудель разбудил сторожа,

и воришки были пойманы. Заключительный концерт для гостей и жителей города представляет апофеоз, позитивную кульминацию и завершение всей оперы.

Примечательной особенностью сюжета является его соответствие обозначенным ранее признакам игры (по Й. Хёйзинге), а также включение в него ролевых игр (в строителей, водителя, полицейского, врача, продавца и т.п.), которые, собственно, и представляют собой событийную основу действия. Некоторые эпизоды содержат предпосылки для творчества самих детей, причём не только пластического (пантомима в сцене стройки), словесного (свободные диалоги между номерами), но и звукового – подражание звуковым сигналам машин (поездов, пароходов, самолётов) и выступление в концерте. Всё это свидетельствует о продуманности каждой детали текстовой основы сочинения и позволяет говорить о чётко осознаваемой авторами педагогической позиции и поставленной в этом ключе художественной сверхзадаче.

К основному музыкальному материалу приложены несколько музыкальных номеров, которые могут переставляться, сокращаться и т.д. Например, в русскую версию на текст В. И. Викторова и в инструментовке для детского симфонического оркестра С. Р. Сапожникова вошло 10 номеров. Кроме этого, авторы в предисловии к изданию отдельно оговаривают возможность свободного включения в действие речевых диалогов и любых других номеров прежде всего в эпизоде концерта. Таким образом, сама композиция спектакля мыслится как набор кубиков, которые по художественной необходимости, но в определённых пределах можно переставлять, добавлять, убирать и т.п. Подобная установка делает форму спектакля вариативной, гибкой, откры-

той, что чрезвычайно важно при работе с детским коллективом.

Музыка сочинена так, чтобы её могли исполнить дети заявленного возраста: вариативный состав инструменталистов, минимальная протяжённость номеров, опора на простейшие структуры, удобная тесситура и фразировка. В сочинении использованы отдельные языковые элементы (однако очень редуцированные), характерные для «взрослого» стиля композитора, но в целом мелодический язык ясен, прост, легко запоминаем.

Понятно, что «включение» таких принципов игры, как импровизационность и вариативность, нивелирует некоторые важные признаки оперы. При данном подходе, безусловно, на первый план выходят педагогические, развивающие задачи. Потому значение этого опуса П. Хиндемита видится не только в безусловных художественных достоинствах, но, пожалуй, более всего именно в демонстрации творческого метода, органичного игровой природе детства, который может быть взят за основу при создании любого сценического произведения, предназначенного для детского исполнения. Заметим также, что с точки зрения соответствия жанровым признакам оперы детские оперы-игры Б. Бриттена выглядят, безусловно, строже и последовательнее.

В последние десятилетия появились новые подходы к решению игры в детской музыке. Например, белорусский композитор Е. А. Глебов предлагает поиграть в космонавтов в своей кантате для детского хора и симфонического оркестра «Приглашение в страну детства». Х. В. Хенце создал интересное сочинение «Pollicino» («Мальчик-с-пальчик»), партитуру которого мыслит как своего рода детский конструктор. Китайско-американский композитор Б. Шенг

использует тембровые средства подражания детской игре с музыкальными инструментами [26].

Заключение

Рассмотренная в статье проблема игры и игровых образов чрезвычайно важна для понимания музыкального содержания отдельного произведения и истории музыки в целом. Обращение к теме детства Р. Шумана повлекло изменение отношения общества XIX века к ребёнку, дало дальнейший импульс композиторам XX века к развитию определённой педагогической позиции и поставленным в этом ключе художественным задачам.

Одно из главных достоинств игры – её многоплановость. Если ребёнок способен максимально раскрыться в ней, пополнить знания и представления об окружающем его мире, то цель композитора, как мы убедились, всегда заключается в максимально полном отображении опре-

делённых фрагментов действительности – игры подвижные (моторно-двигательного происхождения), «спокойные» (темы игры в солдатик, куклы), ролевые («Франсетта и Пиа»), «страшные истории», музыкально-театрализованные. Приведённые примеры игровых характеристик аккумулируют в себе средства для передачи волнения, внутреннего трепета, перевозности, робости, сдерживаемого внутреннего нетерпения и напряжения.

Очевидно, что в процессе анализа рассмотренных выше музыкальных произведений, помимо обязательных стандартных процедур, приходится решать некоторые специальные задачи: выявление типов игровой деятельности и двигательной активности, скрытой сюжетности, топографии и хронологии событий, способов их музыкального воплощения и др. Безусловно, это требует корректировки в подходах к историко-теоретической подготовке музыкантов-педагогов, однако для полноценного раскрытия данной проблемы требуется отдельное исследование.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Семененко С. Свет в декабре: стихи и переводы. Таллинн: Ээсти раамат, 1985. 302 с.
2. Лесовиченко А. М. Детская музыка как область композиторского творчества. Саарбрюккен: LAP, 2012. 287 с.
3. Лесовиченко А., Фаль Е. Детская музыкальная литература. Новосибирск: Вестник НРСОО, 2006. 154 с.
4. Хёйзинга Й. Homo ludens. В тени завтрашнего дня. М.: Прогресс-Академия, 1992. 458 с.
5. Назайкинский Е. В. О психологии музыкального восприятия. М.: Музыка, 1972. 83 с.
6. Назайкинский Е. В. Логика музыкальной композиции. М.: Музыка, 1982. 319 с.
7. Вартанова Е. И. Вопросы музыкального стиля. Логика игрового мышления в аспекте диалектики случайности и необходимости. Саратов: Изд-во Саратовской государственной консерватории, 1989. 28 с.
8. Вартанова Е. И. Историко-типологические аспекты музыкально-игровой логики. Саратов: Изд-во Саратовской государственной консерватории, 1990. 38 с.
9. Вартанова Е. И. К проблеме типологии стиливых контрастов в современной советской музыке // Вопросы анализа музыкального стиля. Саратов: Изд-во Саратовского государственного университета, 1991. С. 3–20.

10. *Васильева Н. В.* Пространственно-временной аспект типового формообразования // *Пространство и время в музыке* / отв. ред. Э. И. Волинский. М.: Изд-во Саратовского университета, 1992. С. 132–143.
11. *Лебедев А. Е.* Музыкальная игровая логика в жанре концерта для баяна с оркестром: проблемы композиции и исполнительской интерпретации: дис. ... канд. искусствоведения. Саратов, 2007. 294 с.
12. *Стогний И. С.* Процессы смыслообразования в музыке (семиологический аспект): дис. ... докт. искусствоведения. М., 2013. 417 с.
13. *Хохлова А. Л.* Игровое пространство-время в клавирных трио Йозефа Гайдна: дис. ... канд. искусствоведения. М., 2006. 173 с.
14. *Черныш Э. Э.* Артикуляция в клавирных сонатах Й. Гайдна: дис. ... канд. искусствоведения. Саратов, 2012. 224 с.
15. *Казанцева Л. П.* Музыкальное содержание в контексте культуры: учебное пособие. Астрахань: ГП АО ИПК «Волга», 2009. 368 с.
16. *Баязитова Д. И.* Интонационная лексика в содержании пьес детского фортепианного репертуара: дис. ... канд. искусствоведения. Уфа, 2008. 308 с.
17. *Эльконин Д. Б.* К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // *Вопросы психологии*. 1971. № 4. С. 6–20.
18. *Выготский Л. С.* Психология развития ребёнка. М.: Смысл: Эксмо, 2005. 512 с.
19. *Эльконин Д. Б.* Психология игры. М.: Владос, 1999. 360 с.
20. *Chateau J.* Le jeu de l'enfant // "Psychologie de l'enfant" sur la direction de Maurice Debesse. Paris, 1956. 236 p.
21. *Hartley Rush E., Frank Lawrence K., Goldersson Robert M.* Understanding Children's Play. London: Routledge, 1952. 392 p.
22. *Гервер Л. Л.* Музыкальные игры Гайдна и Моцарта, или простой способ сочинять музыку, не зная правил. М.: Классика – XXI, 2010. 24 с. нот.
23. *Осорина М. В.* Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. СПб.: Питер, 1999. 288 с.
24. *Дитяча розвага. Українські народні пісні, забави та ігри* / склав Титаренко С. Київ: Музична Україна, 1993. 102 с.
25. *Гамрецькая А. В., Лесовиченко А. М.* Сказка о лисе, коте и петухе. Проблема взаимопомощи в детской опере // *Вестник Саратовского государственной консерватории*, 2019, № 3(5). С. 57–63.
26. *Шо Цуй.* Гибридный тематизм в инструментальной музыке Брайта Шенга // *Музыкальное искусство Евразии. Традиции и современность*, 2023. № 1. С. 46–49.

Поступила 11.12.2023; принята к публикации 25.12.2023.

Об авторах:

Лесовиченко Андрей Михайлович, ведущий научный сотрудник Научно-исследовательского центра методологии исторического музыкознания Московской государственной консерватории имени П. И. Чайковского (ул. Б. Никитская, 13, Москва, Российская Федерация, 125009), доктор культурологии, кандидат искусствоведения, профессор, lesovichenko@mail.ru

Шефова Елена Александровна, доцент кафедры музыкальной подготовки и социокультурных проектов Липецкого государственного педагогического университета имени П. П. Семенова-Тян-Шанского (ул. Ленина, 42, Липецк, Российская Федерация, 398020), кандидат искусствоведения, доцент, shefova_e@mail.ru

Авторами прочитан и одобрен окончательный вариант рукописи.

REFERENCES

1. Semenenko S. *Svet v dekabre: Stikhi i perevody* [Light in December: Poems and Translations]. Tallinn: Publishing House “Eesti raamat”, 1985. 302 p. (in Russian).
2. Lesovichenko A. M. *Detskaya muzyka kak oblast' kompozitorskogo tvorchestva* [Children's Music as a Field of Composer's Creativity]. Saarbrücken: Publishing House “LAP”, 2012. 287 p. (in Russian).
3. Lesovichenko A., Fall E. *Detskaya muzykal'naya literatura* [Children's Musical Literature]. Novosibirsk: Bulletin of the National Academy of Sciences, 2006. 154 p. (in Russian).
4. Huizinga J. *Homo ludens. V teni zavtrashnego dnya* [Homo ludens. In the Shadow of Tomorrow]. Moscow: Publishing House “Progress-Akademiya”, 1992. 458 p. (in Russian).
5. Nazaikinsky E. V. *O psikhologii muzykal'nogo vospriyatiya* [On the Psychology of Musical Perception]. Moscow: State Publishing House “Music”, 1972. 83 p. (in Russian).
6. Nazaikinsky E. V. *Logika muzykal'noj kompozitsii* [The Logic of Musical Composition]. Moscow: State Publishing House “Music”, 1982. 319 p. (in Russian).
7. Vartanova E. I. *Voprosy muzykal'nogo stilya. Logika igrovogo myshleniya v aspekte dialektiki sluchajnosti i neobkhodimosti* [Questions of Musical Style. The Logic of Game Thinking in the Aspect of the Dialectic of Chance and Necessity]. Saratov: Publishing House of the Saratov State Conservatory, 1989. 28 p. (in Russian).
8. Vartanova E. I. *Istoriko-tipologicheskie aspekty muzykal'no-igrovoj logiki* [Historical and Typological Aspects of Musical Game Logic]. Saratov: Publishing House of the Saratov State Conservatory, 1990. 38 p. (in Russian).
9. Vartanova E. I. *K probleme tipologii stilevykh kontrastov v sovremennoj sovetskoj muzyke* [On the Problem of Typology of Stylistic Contrasts in Modern Soviet Music]. *Voprosy analiza muzykal'nogo stilya* [Questions of Musical Style Analysis]. Saratov: Publishing House of Saratov State University, 1991. Pp. 3–20 (in Russian).
10. Vasilyeva N. V. *Prostranstvenno-vremennoj aspekt tipovogo formoobrazovaniya* [The Space-Time Aspect of Typical Shaping]. *Prostranstvo i vremya v muzyke* [Space and Time in Music]. Ed. by E. I. Volynsky. Moscow: Publishing House of Saratov State University, 1992. Pp. 132–143 (in Russian).
11. Lebedev A. E. *Muzykal'naya igrovaya logika v zhanre kontserta dlya bayana s orkestrom: problemy kompozitsii i ispolnitel'skoj interpretatsii* [Musical Game Logic in the Genre of Concerto for Accordion and Orchestra: Problems of Composition and Performance Interpretation]: Author's abstract of the Candidate's dissertation of Art Criticism. Saratov, 2007. 294 p. (in Russian).
12. Stogniy I. S. *Protsessy smysloobrazovaniya v muzyke (semiologicheskij aspekt)* [The Processes of Meaning Formation in Music (Semiological Aspect)]: Extended abstract of the Doctoral Thesis of Art History. Moscow, 2013. 417 p. (in Russian).

13. Khokhlova A. L. *Igrovoe prostranstvo-vremya v klavirnykh trio Jozefa Gajdna* [Playing Space-Time in Joseph Haydn's Keyboard Trios]: Author's abstract of the Candidate's dissertation of Art Criticism. Moscow, 2006. 173 p. (in Russian).
14. Chernysh E. E. *Artikulyatsiya v klavirnykh sonatakh J. Gajdna* [Articulation in J. Haydn's Keyboard Sonatas]: Author's abstract of the Candidate's dissertation of Art History. Saratov, 2012. 224 p. (in Russian).
15. Kazantseva L. P. *Muzykal'noe sodержanie v kontekste kul'tury* [Musical Content in the Context of Culture]: A textbook. Astrakhan: State enterprise of the Astrakhan region Publishing and printing complex "VOLGA", 2009. 368 p. (in Russian).
16. Bayazitova D. I. *Intonatsionnaya leksika v sodержanii p'es detskogo fortepiannogo repertuara* [Intonation Vocabulary in the Content of Children's Piano Repertoire Pieces]: Author's abstract of the Candidate's dissertation of Art History. Ufa, 2008. 308 p. (in Russian).
17. Elkonin D. B. K probleme periodizatsii psikhicheskogo razvitiya v detskom vozraste [On the Problem of Periodization of Mental Development in Childhood]. *Voprosy psikhologii* [Questions of Psychology]. 1971, no. 4, pp. 6–20 (in Russian).
18. Vygotsky L. S. *Psikhologiya razvitiya rebyonka* [Psychology of Child Development]. Moscow: Publishing House "Smysl", "Eksmo", 2005. 512 p. (in Russian).
19. Elkonin D. B. *Psikhologiya igry* [Psychology of the Game]. Moscow: Publishing House "Vlados", 1999. 360 p. (in Russian).
20. Chateau J. Le jeu de l'enfant. "*Psychologie de l'enfant*" sur la direction de Maurice Debesse. Paris, 1956. 236 p.
21. Hartley Rush E., Frank Lawrence K., Goldersson Robert M. *Understanding Children's Play*. London: Routledge, 1952. 392 p.
22. Gerver L. L. *Muzykal'nye igry Gajdna i Mozarta, ili prostoj sposob sochinyat' muzyku, ne znaya pravil* [Musical Games by Haydn and Mozart, or an Easy Way to Compose Music without Knowing the Rules]. Moscow: Publishing House "Klassika – XXI", 2010. 24 p. notes (in Russian).
23. Osorina M. V. *Sekretnyj mir detej v prostranstve mira vzroslykh* [The Secret World of Children in the Space of the Adult World]. St. Petersburg: Publishing House "Peter", 1999. 288 p. (in Russian).
24. *Dityacha rozvaga. Ukraïns'ki narodni pisni, zabavi ta igri* [Children's Entertainment: Ukrainian Songs, Fun and Games]. Sklav Titarenko S. Kiev: Publishing House "Muzichna Ukraina", 1993. 102 p.
25. Gamretskaya A. V., Lesovichenko A. M. Skazka o lise, kote i petukhe. Problema vzaimopomoshhi v detskoj opere [The Tale of the Fox, the Cat and the Rooster. The Problem of Mutual Assistance in Children's Opera]. *Vestnik Saratovskogo gosudarstvennoj konservatorii* [Bulletin of the Saratov State Conservatory]. 2019, no. 3(5), pp. 57–63 (in Russian).
26. Sho Tsui. Gibridnyj tematizm v instrumental'noj muzyke Brajta Shenga [Hybrid Theming in the Instrumental Music of Bright Sheng]. *Muzykal'noe iskusstvo Evrazii. Traditsii i sovremennost'* [Musical Art of Eurasia. Traditions and Modernity]. 2023, no.1, pp. 46–49 (in Russian).

Submitted 11.12.2023; revised 25.12.2023.

About the authors:

Andrey M. Lesovichenko, Doctor of Culturology, PhD. in Arts, Full Professor, Leading Researcher of Scholarly Affairs and Analytics Department Tchaikovsky

Moscow Conservatory (B. Nikitskaya Str., 13, Moscow, Russian Federation, 125009),
lesovichenko@mail.ru

Elena A. Shefova, PhD in Arts, Associate Professor of Department of Music Training
and Socio-Cultural Projects at the P. P. Semenov-Tyan-Shan Lipetsk State Pedagogical
University (Lenin Street, 42, Lipetsk, Russian Federation, 398020), shefova_e@mail.ru

The authors have read and approved the final manuscript.

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОГРАММЫ-ТРЕНАЖЁРЫ ПО РАЗВИТИЮ СЛУХА: ПЕРСПЕКТИВЫ ПРИМЕНЕНИЯ В МУЗЫКАЛЬНО-ТЕОРЕТИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

М. В. Переверзева,

Московский педагогический государственный университет,
Москва, Российская Федерация, 119435

Аннотация. Статья посвящена устанавливаемым на смартфон приложениям, предназначенным для освоения музыкально-теоретических дисциплин, принципы и перспективы применения которых не освещены в научной литературе. В работе систематизируются наиболее распространённые программы, описываются алгоритмы работы приложений EarToner, Tete, InPitch, EarPower, Earore, Auralia, Complete Ear Trainer, «Абсолютный слух». Автор формулирует принципы использования электронных ресурсов в онлайн-режиме на занятиях по теории музыки и сольфеджио и раскрывает потенциал приложений по развитию слуха, применяемых как педагогами для занятий со студентами, так и самими обучающимися музыкальных вузов и факультетов. В ходе сравнительного анализа выявляются достоинства и недостатки приложений, оцениваются возможности их использования студентами в качестве электронного образовательного ресурса по сольфеджио.

Ключевые слова: теория музыки, сольфеджио, развитие слуха, электронные образовательные ресурсы, компьютерные программы, приложения для смартфона, тренажёры.

Благодарность. Автор выражает признание коллегам за ценные замечания, учтённые в ходе работы над статьёй.

Для цитирования: *Переверзева М. В.* Современные программы-тренажёры по развитию слуха: перспективы применения в музыкально-теоретическом образовании // Музыкальное искусство и образование / Musical Art and Education. 2023. Т. 11. № 4. С. 85–101. DOI: 10.31862/2309-1428-2023-11-4-85-101.



MODERN TRAINING PROGRAMS FOR THE DEVELOPMENT OF HEARING: PROSPECTS OF APPLICATION IN MUSIC THEORY EDUCATION

Marina V. Pereverzeva,

Moscow Pedagogical State University (MPGU),
Moscow, Russian Federation, 119435

Abstract. The article is devoted to applications installed on a smartphone designed to master musical and theoretical disciplines, the principles and prospects for the use of them as they are not covered in the scientific literature. The work systematizes the most common programs, describes the algorithms of the applications EarToner, Tete, InPitch, EarPower, Earope, Auralia, Complete Ear Trainer, Absolute Pitch. The author formulates the principles of using electronic resources online in classes on the theory of music and solfeggio and reveals the potential of hearing development applications used by both teachers for classes with students and students at music universities and faculties themselves. The comparative analysis reveals the advantages and disadvantages of applications, evaluates the possibilities of their use by students as an electronic educational resource for solfeggio.

Keyword: music theory, solfeggio, hearing development, electronic educational resources, computer programs, smartphone applications, trainer.

86

Acknowledgement. The author expresses recognition to the colleagues for the valuable comments considered during the work on the article.

For citation: Pereverzeva M. V. Modern Training Programs for the Development of Hearing: Prospects of Application in Music Theory Education // *Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie* = Musical Art and Education, 2023, vol. 11, no. 4, pp. 85–101 (in Russian). DOI: 10.31862/2309-1428-2023-11-4-85-101.

Введение

В научной литературе широко представлены работы, посвящённые электронным образовательным ресурсам и музыкально-компьютерным технологиям, в которых освещаются общие проблемы, включая обращение к ним в му-

зыкальном образовании [1; 2; 3 и др.], в области музыкальной композиции [4; 5; 6 и др.], в обучении педагогов-музыкантов [7; 8; 9 и др.]. Классификация данного программного обеспечения осуществлена С. В. Мезенцевой [10], А. А. Панковым [11] и другими авторами, которые положительно оценивают

потенциал дистанционного освоения музыкальных дисциплин посредством электронных образовательных ресурсов и видят перспективы применения в возможности самообучения и развития исследовательских навыков, музыкального восприятия, творческих способностей [12; 13; 14 и др.].

Авторы подчёркивают важность овладения музыкантами компьютерными технологиями [1; 5; 7], целесообразность их реализации в педагогической практике [15], однако не касаются вопросов их применения студентами в ходе освоения музыкально-теоретических дисциплин. Не освещены в научной литературе достоинства и недостатки, возможности свободных по доступу и установке на смартфон программ-тренингов по формированию певческого дыхания и голоса, развитию музыкального слуха, ритмического чувства, памяти и других музыкальных способностей. В связи с этим целью работы стали систематизация наиболее распространённых приложений, описание алгоритмов их работы и специфики применения на занятиях по музыкальным дисциплинам, кроме того, оценка образовательного потенциала программ по теории музыки и развитию слуха для педагогов на занятиях со студентами и для самих обучающихся музыкальных вузов и факультетов, а также для занимающихся самостоятельно.

Рассматриваемые в статье технологии можно разделить на три типа: 1) компьютерные программы-тренажёры; 2) комплексные электронные образовательные ресурсы, позволяющие пользователям изучать теорию музыки и заниматься сольфеджио; 3) приложения для развития музыкального слуха, которые можно установить на ноутбук или смартфон.

Компьютерные программы-тренажёры как элементы образовательной среды

Наиболее востребованными среди студентов музыкальных вузов были и остаются программы-тренажёры по развитию способности различать высоту тонов и определять на слух интервалы, аккорды, лады. Рассмотрим наиболее эффективные из их числа, которые преподаватели вузов могут применять в качестве основного или дополнительного средства электронной образовательной среды.

За рубежом создано несколько десятков подобных программ. Интерфейс на русском языке имеет лишь EarMaster Pro [16], но она платная. Бесплатными приложениями, работающими в режиме онлайн, являются Big Ears [17] и The musical intervals tutor [18] (содержат только интервалы), Ear Training [19], EarToner [20], загрузить можно также Take Note [21] и Teoria [22]. Практическую подготовку музыкантов-исполнителей обеспечивают Take Note [21], EarMaster School [23] и MacGAMUT 2000 [24]. Рассмотрим одну из перечисленных программ более подробно.

Программа **EarToner** имеет простой англоязычный интерфейс и позволяет анализировать на слух разные виды мелодических и гармонических интервалов от малой секунды до большой квартдецимы, 4 вида трезвучий и 9 видов септаккордов с обращениями с одновременным и последовательным взятием звуков, а также 7 основных ладов народной музыки и мелодические последовательности звуков (одноголосные диктанты). Программа включает такие виды заданий по сольфеджио, как пение и слуховой анализ элементов системы с последующей проверкой точности интонирования

и определения высоты звука или состава интервала и аккорда.

Если студент интонирует ступени лада, интервал или аккорд, то проверить правильность выполнения задания можно путём звукового воспроизведения элемента или его обозначения в буквенно-цифровой записи (б7, м2, ув4 или D₇, t⁵₃, Min₇ и т.д.). Элементы доступны для повторения, а также прослушивания в разных тембрах (фортепиано, синтезатор, клавишин, челеста и т.д.).

После определения желаемого инструмента (всего 127 видов), исходного тона и направления движения (восходящее и нисходящее) обучающийся выбирает среди вкладок справа элемент для слухового анализа (интервал, аккорд, лад, мелодическую последовательность), продолжительность звучания, диапазон (регистр), количество следующих друг за другом элементов, одновременность или последовательность появления звуков и приступает непосредственно к работе с осваиваемыми элементами. Всё это также может настроить и педагог во время аудиторных занятий с учётом того, что программа позволяет слушать интервалы, аккорды, лады и мелодические последовательности в разных режимах, объёмах и уровнях сложности (от отдельных тонов до последовательностей аккордов и одноголосного диктанта). Рассматриваемый ресурс полезен как для начинающих, так и для «продвинутых» в области теории музыки и сольфеджио студентов.

Данная программа может обеспечить педагога разнообразным звучащим дидактическим материалом в виде последовательностей интервалов, аккордов, гамм в диатонических ладах и одноголосных диктантов. Однако у пользователя нет возможности выбора уровня сложности материала и подбора заданий для решения конкретных задач развития слуха.

Преимуществом ресурса можно считать доступность, возможность осваивать весь основной комплекс интервалов, аккордов и ладов, используя три разных регистра (от малой до второй октавы, в соответствии с наиболее распространённым диапазоном женских и мужских голосов); создание условий для развития тембрового слуха студентов, в том числе во внеурочное время.

Приложение может стать незаменимым помощником для начинающих музыкантов, стремящихся поднять уровень развития ладоинтонационного слуха, а также студентов при подготовке к слуховому анализу и занятиям сольфеджио в классе. Теоретически музыкант-любитель также может развивать слух самостоятельно с помощью EarToner, но для использования всего арсенала возможностей ресурса пользователю потребуются базовые знания в области теории музыки, которые способны дать более сложные программы.

Необходимо также обратить внимание на то, что на рынке IT-технологий появилось **множество приложений «для развития абсолютного слуха»**, которые работают на смартфонах. Степень одарённости музыканта-исполнителя или композитора никоим образом не зависит от наличия у него абсолютного слуха, и сегодня его считают сомнительным преимуществом хотя бы потому, что история музыки не раз доказывала, что художникам с обычным слухом порой принадлежат более значительные достижения, чем «абсолютникам», к тому же в XXI веке появились программы с искусственным интеллектом. Они позволяют запустить процесс генерации музыкальной пьесы или песни на основе заданных параметров, и для управления музыкально-компьютерными технологиями сегодня не требуется совершенная

способность определять абсолютную высоту тона.

Педагогическая практика показывает, что естественное развитие слуха имеет больший эффект, чем «натаскивание» обучающегося на упражнениях и тренажёрах, однако такие приложения всё же помогают достичь определённого результата. Среди них наибольший интерес представляют англоязычные *InPitch* [25], *Earpower* [26], *Earore* [27], *Auralia* [28] и русскоязычные «Абсолютный слух» [29], *PerfectRitchTraining* [30] и «Ухогрыз» [31]. Рассмотрим наиболее перспективные приложения, которые уже вошли в практику обучения студентов-музыкантов.

Разработчики *InPitch* обещают пользователю поднять уровень развития слуха до абсолютного при всей простоте функций и отсутствии собственно обучающего контента. Пользование программой ограничивается запуском воспроизведения выбранного звука для его определения на слух и нажатием соответствующей клавиши для проверки правильности ответа из предложенных программой (C, C#, D и т.д.). В зависимости от уровня сложности количество вариантов предложенных для выбора высот уменьшается (низкие уровни) или увеличивается (высокие уровни). Собственно, действия пользователя сводятся к случайному «угадыванию» высоты. Однако если серьёзно подойти к выполнению простого задания и попытаться определить точную высоту звука, то программа отчасти поможет развить слуховую память, которая и служит основой для абсолютного слуха.

Программа *Earore* выпускается датской компанией Core Media с интерфейсом на разных языках, включая русский. В ней предусмотрен режим озвучивания правильных ответов. Приложение содержит 7 видов упражнений от мелодическо-

го одноголосия до ритмических групп, настройки которых находятся в центре экрана в «режиме одного окна», что облегчает выполнение упражнений. Клавиатура удобно располагается внизу, над ней находится нотный стан, на котором автоматически отображаются нотами звуки, соответствующие нажатым клавишам, появляются задания и правильные ответы (в случае неправильного выбора тона пользователем). Справа от нотного стана расположена кнопка камертона для настройки на звук «ля» первой октавы перед выполнением слухового анализа и кнопка установки темпа звучания. Программа, таким образом, позволяет заниматься теорией музыки и сольфеджио в отсутствие инструмента в классе или дома.

Каждый вид упражнений содержит в себе большой набор элементов, которые можно определять на слух, строить в нотах и на клавиатуре. При выборе модуля необходимо выделить все элементы, которые будут озвучиваться в ходе тренировки, что необходимо педагогу при работе со студентами разных уровней подготовки, теоретических знаний, развития слуха и опыта выполнения практических заданий. Например, в разделе «Интервалы» можно выбрать только терции и сексты, а можно выделить все имеющиеся интервалы, которые будут звучать в смешанном порядке, как на традиционном уроке сольфеджио в музыкальной школе или колледже. Последовательность включает 20 элементов, однако их число можно сократить или увеличить в меню *Options*. В левом верхнем углу окна указываются набранные очки за правильные решения заданий и правильные и неправильные ответы в целом.

Алгоритм выполнения упражнений в рассматриваемой программе *Earore* прост: после выбора модуля и состава

единиц системы, а также настроек воспроизведения (мелодически, гармонически и с педалью) можно начать занятие, нажав кнопку Start в левой части окна. Звучит один из выбранных элементов в последовательности звуков, интервалов, аккордов или ритмических групп. Правильность или неправильность ответа обозначается звуком и цветом, а сам правильный ответ появляется на нотном стане и виртуальной клавиатуре. Дублирование звучащей мелодии, интервала, аккорда или ритмического рисунка в нотах и на клавиатуре полезно на начальном уровне обучения, поскольку связывает теоретическую и практическую формы работы. При неправильном ответе можно повторить задание или выбрать режим показа правильного ответа Show Me. В программе есть режим чередования способов ответов (в нотах или на клавиатуре).

Особенностью программы, отличающей её от других, является такой способ воспроизведения интервалов и аккордов, как «выдержанный», когда звуки появляются постепенно, но удерживаются как при игре с педалью. Также удобна настройка темпа и громкости воспроизведения в диапазоне от 10 до 800 ударов в минуту (кнопка секундомера справа от клавиатуры), полезная для начинающих музыкантов. Настройки для выполнения упражнений можно сохранять в файле и загружать из соответствующего меню на следующем занятии. В самой программе сохранены 6 вариантов настроек разной сложности.

Наиболее ценным в данной программе представляется режим «виртуального педагога». Он в целом настроен на развитие слуха путём выполнения практических заданий по принципу «слушаем – видим нотную запись – строим на клавиатуре». Причём слушать музыкальные элементы можно в исполнении

на акустическом фортепиано, синтезаторе и других источниках, выбираемых в настройках MIDI-устройств в меню Devices. Для воспроизведения звуков необходимо настроить функцию MIDI OUT; для подключения внешнего носителя придётся его указать в блоке MIDI IN, а для того чтобы выбрать тембр звучания, нужно активизировать меню MIDI Thru со списком устройств. При этом программа может воспроизводить материал на одном устройстве, а озвучивать MIDI-клавиатуру на другом.

Универсальной можно назвать программу *Auralia* австралийской компании Rising Software, которая содержит практическую и теоретическую части дисциплины и большинство видов упражнений и заданий по сольфеджио, применяемых на всех уровнях обучения музыкантов. Программа имеет креативный, но простой в управлении интерфейс.

Все виды заданий и упражнений разделены на модули: лады и интервалы, аккорды, ритм, звуки и мелодия. Таким образом, программа позволяет заниматься слуховым анализом всех элементов музыкальной композиции: отдельных высот, интервалов самых разных видов и способов воспроизведения, аккордов, ладов, мелодических и ритмических построений. При выборе модуля появляется список упражнений, например в модуле «Ритм» это определение размера, отдельных длительностей, ритмических групп или фигур, стиля по ритмическому рисунку, ритмический диктант, а также повторение ритма.

Отдельные панели предназначены для выбора уровня сложности, темпа воспроизведения (от 30 до 240 ударов в минуту) и проверки правильности ответов (статистика решений). При выборе упражнения необходимо настроить режим выполнения: уровень сложности,

элементы инструктивного материала, темп, способ воспроизведения (по отдельности, в последовательности, одновременное или арпеджированное звучание аккордов).

В этом же меню настроек имеется кнопка «Информация», которая открывает окно с теоретическим объяснением материала, рекомендациями по выполнению упражнений, а также ссылки для прослушивания звучания каждого элемента, например интервала или аккорда. Пользователь может выбрать все выделенные на этапе настройки элементы и получить теоретическую информацию о них, прослушать по отдельности в гармоническом и мелодическом воспроизведении, перелистывая страницы электронного учебника (к сожалению, пока на английском языке). Каждый элемент при этом будет продемонстрирован в нотной и аудиозаписи.

После настройки режима выполнения упражнений открывается главное окно со всеми важнейшими функциями: повторением звучания, переходом к предыдущему или последующему элементу, продолжением или прекращением занятия, сменой уровня сложности. В режиме выполнения ритмических упражнений или пения, который требует встроенного или внешнего микрофона, программа автоматически вводит и проверяет ответ, указывая традиционное *Correct* (зелёная нота) или *Incorrect* (красная нота), а в некоторых упражнениях нотами указывая допущенные ошибки. Пользователь может повторно прослушать интервал или аккорд, видя его в нотной записи, чтобы запомнить на слух, перейти к предыдущему или последующему элементу. Преимуществом программы является опция настройки акцентов на сильных долях в ритмических упражнениях, громкости звучания, темпа метронома, а также выделения басовой линии в аккордовых цепочках.

Программа также работает в качестве «виртуального педагога» (кнопка *Professor*) и тестирования (кнопка *Test*). Для их настройки в меню *Administration* необходимо создать виртуальные классы с профилями студентов, затем выбрать уровень сложности, порядок и состав упражнений. Инструмент воспроизведения элементов выбирается в меню управления «Звуки и аудиоустройства».

Значительным преимуществом программ *EarPower*, *Earope* и *Auralia* сегодня является то, что их демоверсии доступны для скачивания и использования как профессиональными педагогами, так и студентами колледжей и вузов и музыкантами-любителями. Они, как правило, имеют невысокие требования к операционной системе и рассчитаны на стандартную звуковую плату с MIDI-интерфейсом, встроенным синтезатором и микрофоном. Программы соединяют в себе функции тренажёров, плееров и тестеров.

Электронные образовательные ресурсы по теории музыки и сольфеджио

Интерактивными учебниками по теории музыки и одновременно тренажёрами по сольфеджио можно считать программы *Mrs. G's Music Room* [32], *Music Lessons* [33], *Practica Musica* [34] и *Teoria* [35]. Все они являются полноценными электронными образовательными ресурсами, содержащими в себе цифровые учебники по теории музыки с нотными примерами, энциклопедические словари и справочники, практические задания и тесты, а также упражнения по сольфеджио.

Но более развёрнутой и комплексной по своему подходу к обучению теории музыки и сольфеджио и при этом русскоязычной является программа *GNU Solfege* [36]. Она позволяет и развивать,

и проверять слух, ритмическое чувство, изучать и повторять базовые теоретические знания, а также полноценно заниматься сольфеджио как в классе с педагогом (или дистанционно по Skype), так и дома самостоятельно. Перечислим учебные задачи, реализуемые на основе её функций:

- слуховой анализ восходящих и нисходящих мелодических и гармонических интервалов, аккордов и их обращений;
- пение интервалов и аккордов, а также отдельных их тонов;
- пение интервальных и аккордовых последовательностей;
- пение гамм в разных ладах по нотам и буквенным обозначениям;
- сравнение интервалов, звучащих парами;
- слуховой анализ ритмических групп;
- повторение ритмических фигур, сгенерированных программой;
- написание одногласных и двухголосных мелодических и ритмических диктантов;
- определение на слух точной высоты звука;
- изучение теоретического материала и тестирование уровня его усвоения.

Все элементы представлены в программе как в звучании, так и в нотной записи, что является необходимым как педагогу, занимающемуся в классе со студентами, так и самим обучающимся, выполняющим задания дома.

Полезными в учебном процессе становятся следующие упражнения: одноголосные и двухголосные диктанты (мелодии народных песен и инвенции Баха), ритмические диктанты и творческие задания по составлению ритмических рисунков, интервальные и гармонические последовательности и каденции, версии которых пользователь определяет на слух, а затем проверяет правильный

ответ, который даётся в нотной записи. Для всех заданий возможен выбор уровня сложности.

В программу встроены простой нотный редактор и плеер, благодаря которому можно создать гармоническую последовательность, а затем воспроизвести в звучании для слухового анализа. Таким образом, педагог может усложнить задания, самостоятельно подбирая элементы в соответствии с уровнем подготовки студентов, а затем воспроизвести их на занятии для устного разбора или записи в буквенно-цифровом формате.

Благодаря программе становится возможным подобрать упражнения или создать собственные задания для каждого конкретного студента в зависимости от его образовательных потребностей. Программа имеет понятный интерфейс и удобные настройки.

Таким образом, комплексный подход к занятиям сольфеджио, предлагаемый разработчиками программы, позволяет выполнять все основные задания курса музыкально-теоретических дисциплин в рамках классической тональности и курса обучения в музыкальной школе. Однако в связи с тем, что в музыкальные вузы на разные специальности, связанные с искусством, сегодня поступают выпускники школ, не занимавшиеся в учреждениях дополнительного образования или студиях и начавшие осваивать гранит музыкальной науки во взрослом возрасте, целесообразно применять в их обучении GNU Solfège.

Приложения для развития музыкального слуха

В современном мире использование мобильных приложений в учебном процессе – один из способов оптимизации и повышения мотивации обучения. Их

внедрение в образовательный процесс призвано повысить эффективность проведения занятий, освободить преподавателя от рутинной работы, усилить привлекательность подачи материала, осуществить дифференциацию видов заданий, а также разнообразить формы обратной связи. Рассмотрим программы для развития музыкального слуха, активно используемые студентами по всему миру.

Complete Ear Trainer [37] для систем Android и iOS – достаточно простое функциональное приложение с понятным интерфейсом и широким спектром упражнений разных уровней сложности. Пользователи отмечают, что усложнение заданий ощутимо, а эффект от использования приложения очевиден как любителям, так и профессионалам. При этом программа позволяет выполнять задания в разных режимах в зависимости от возможностей и способностей пользователя, а также условий обучения (дома без инструмента, по дороге в колледж или институт, в классе за фортепиано). Эти режимы обозначены как простой, классический, аркадный или пользовательский (с индивидуальными настройками); разные режимы необходимы обучающимся разных уровней подготовки и степени развития слуха.

Все упражнения распределены по разделам и объединены в «главы», которые можно прослушивать одну за другой, либо создать собственную последовательность упражнений. Каждая «глава» предваряется теоретическим материалом, касающимся тех элементов, которые воспроизводятся в звучании в данной сессии. Теоретический материал дополняется демонстрацией звучания и нотной записи элементов.

На следующем этапе пользователю предлагается определять изученные интервалы на слух, причём выбирая любой инструмент, который можно бесплатно

загрузить из архива программы. Самыми распространёнными инструментами стали электрогитара и электропианино. Имеется опция случайного выбора инструмента. Конечно, для развития тембрового слуха целесообразно менять инструменты и слушать интервалы или аккорды в звучании флейты, скрипки и маримбы.

Преимуществами приложения можно считать устойчивое функционирование, хорошее качество звука, эффективную подборку упражнений; недостаток программы – отсутствие заданий для развития ритмического чувства и преобладание упражнений для начального уровня обучения (более сложные задания имеются в расширенной платной версии, позволяющей приобрести весь спектр функций). Даже начинающий музыкант или обучающийся музыкальной школы достаточно быстро пройдёт все «главы» и уровни программы, и тренажёр станет ненужным через несколько месяцев.

Приложение **Perfect Ear Trainer** [38] включает весь комплекс упражнений от начального до продвинутого уровня развития навыков слухового анализа и не требует дополнительных действий для его полноценного использования в течение многих месяцев и даже лет. Этого приложения достаточно для ученика музыкальной школы, студента колледжа и студента вуза при условии отсутствия у него довузовской музыкально-теоретической подготовки. Впрочем, любому профессиональному музыканту-исполнителю (особенно вокалисту) данное приложение тоже будет полезным.

Интерфейс приложения прост и понятен, позволяет быстро выбирать упражнения, внутри них менять уровни и режимы обучения. Построение интервалов, аккордов, ладов и их определение на слух, включая идентификацию и сравнение, сопровождается теоретическим

материалом и кнопками настройки метронома, времени занятия и другими. По каждому виду упражнения предлагается несколько вариантов выполнения от простого к сложному. Они отличаются набором элементов, их количеством, направлением и способом воспроизведения (мелодические, гармонические, восходящие и нисходящие и т.д.), что в итоге обозначается числом баллов, которые можно набрать при выполнении упражнения.

Правильный ответ в виде нотной записи появляется после выполнения упражнения пользователем (определение отдельного звука, интервала, аккорда или их последовательностей, лада). Целесообразно повторить осваиваемый элемент на фортепиано дома или в классе.

Приложение обладает как преимуществами (большой выбор упражнений, простота использования, сочетание теории и практики, быстрота и точность функционирования, развитие разных навыков, множество опций в настройках, возможность анализа ошибок и отработки наиболее сложных элементов), так и недостатками: оно не имеет русскоязычной версии и разработано только для платформы Android.

Для разных видов техники – и компьютеров, и планшетов, и телефонов – предназначено приложение **EarMaster** [23], признанное пользователями одним из лучших для развития музыкального слуха. Это классическое приложение, разработанное задолго до появления смартфонов. Помимо слухового анализа интервалов, аккордов и ладов, оно позволяет выполнять ритмические упражнения путём повторения заданного рисунка или его нотной записи после прослушивания (предлагаемые ритмы сгенерированы случайным образом из имеющихся в базе данных формул без учёта собственно музыкальной логики).

В отличие от других приложений, в EarMaster ритмические упражнения не просто разнообразны, но и дифференцированы по уровням сложности. Более того, оно содержит упражнения по развитию навыков чтения с листа и пению мелодий наизусть. Таким образом, программа охватывает весь комплекс упражнений, применяемых на уроках сольфеджио на начальном, среднем и высшем уровнях музыкального образования. Нотная запись элементов для прослушивания включает не только звуки, но и тоновую величину между ступенями ладов, интервалов или аккордов.

Эффективность применения приложения обусловлена следующими факторами:

1) серии упражнений выстроены по принципу постепенного усложнения с охватом всех элементов музыкальной композиции, анализируемых на слух, что обеспечивает прогресс при условии ежедневных занятий, о которых приложение напоминает благодаря специальной установке;

2) использование наушников облегчает прослушивание примеров и определение интервалов и аккордов;

3) темп занятий может наращиваться постепенно, без перенапряжения слуха, поскольку мобильный тренажёр включает интенсивные курсы занятий;

4) в процессе слухового анализа одновременно доступно интонирование упражнения голосом, что способствует закреплению теоретических знаний и более активному развитию слуха;

5) возможность проведения коротких и регулярных занятий с перерывами, а также поэтапного прохождения всех уровней сложности упражнений.

Приложение «**Абсолютный слух**» является отечественной разработкой, причём весьма удачной и популярной среди

пользователей. Это удобное в применении приложение для смартфона, которое будет полезным как для начинающих музыкантов, так и для студентов с опытом слухового анализа.

Ресурс содержит:

- статьи по теории музыки с примерами и упражнениями для закрепления материала;
- словари гамм, интервалов и аккордов;
- упражнения по определению на слух ладов, интервальных и аккордовых последовательностей, ритмических построений;
- задания на построение ладов, интервалов, аккордов и их последовательностей в нотах с последующим воспроизведением в звучании;
- одnogолосные диктанты в аудиозаписи и нотах;
- упражнения для развития абсолютного слуха;
- нотные примеры для чтения с листа, пения в классе и дома, запоминания наизусть.

Заключение

Приложения для смартфонов сегодня приближаются по своим возможностям к уровню компьютерных программ с их обширным функционалом и потенциалом в обучении музыкально-теоретическим дисциплинам. Однако пока не все новинки представляют собой полноценный образовательный ресурс, который целесообразно применять в качестве дополнительной образовательной технологии.

Критериями эффективности применения исследованных приложений служат: подбор учебного материала в соответствии с уровнем подготовки студентов, выполнение упражнений в соответствующей обучению обстановке, чередование видов учебно-творческой

деятельности, постепенное усложнение заданий по мере достижения студентом определённого уровня. Профессиональные музыканты и педагоги отдают предпочтение устанавливаемым на компьютер русскоязычным программам типа GNU Solfège за их основательность, современность, возможность обучать теории музыки и развивать музыкальные способности (ладомелодический, гармонический и тембровый слух, музыкальную память и мышление, а также ритмическое чувство) как у начинающих исполнителей, так и у студентов колледжей и консерваторий.

На начальном этапе освоения теории музыки и развития слуха описанные в статье приложения можно использовать в качестве дополнительного средства обучения, причём наиболее разнообразными с точки зрения предлагаемого дидактического материала являются Perfect Ear Trainer, Complete Ear Trainer и EarMaster, EarPower, Earope и Auralia, имеющие универсальный характер и выполняющие функции тренажёров, плееров и тестеров. По этим причинам их можно многосторонне использовать в учебном процессе, давая студентам задания по слуховому анализу интервалов, аккордов и диктантов на текущих занятиях, контрольных уроках и для организации самостоятельной работы. Наиболее полезным представляется программа «Абсолютный слух», поскольку способна служить и тренажёром по развитию слуха, и мобильным учебником по теории музыки с практическими заданиями, и электронным нотным пособием по сольфеджио.

Приложения по развитию слуха не заменят профессионального педагога, однако они способны упростить организацию образовательного процесса, мотивировать и интенсифицировать процесс

обучения студентов, современное поколение которых во многих видах деятельности пользуется гаджетами и характеризуется соответствующим типом восприятия и мышления.

Перспективы дальнейшего исследования рассматриваемого софта связаны с анализом эмпирических данных и обобщением практического опыта его применения в учебном процессе.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Горбунова И. Б., Плотников К. Ю., Хайнер Х. Музыкально-компьютерные технологии и интерактивные сетевые технологии обучения музыке // Новые образовательные стратегии в современном информационном пространстве. Сборник научных статей по материалам международной научно-практической конференции. СПб.: Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 2020. С. 31–36.
2. Джамалханова М. А. Современные музыкально-компьютерные технологии в музыкальном образовании // Альманах мировой науки. 2015. № 3–2(3). С. 65–67.
3. Плотников К. Ю. Информационные технологии и музыкально-компьютерные технологии: раскрывая перспективы, решая проблемы музыкального образования // Современное музыкальное образование - 2019: Материалы XVIII Международной научно-практической конференции / под общ. ред. И. Б. Горбуновой. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2020. С. 381–384.
4. Камерис А. Подготовка композиторов и музыкально-компьютерные технологии // Современное музыкальное образование-2019. Материалы XVIII Международной научно-практической конференции. СПб.: Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 2020. С. 442–444.
5. Переверзева М. В. Перспективы применения искусственного интеллекта в музыкальной композиции // Проблемы музыкальной науки. 2021. № 1. С. 8–16.
6. Туляев Е. Е. Организация обучения музыкально-компьютерным технологиям в общеобразовательной школе на примере технологии создания современной электронной танцевальной музыки // Использование информационно-коммуникационных технологий в современной системе образования. Сборник научных статей и докладов / отв. ред.: Жигалова О. П., Горностаева Т. Н., Бажина П. С., Сепик Т. Г. Владивосток: Дальневосточный федеральный университет, 2017. С. 132–138.
7. Антонова М. А., Белоконь И. А. Использование возможностей музыкально-компьютерных технологий в педагогическом образовании // Образовательный форсайт. 2020. № 1(5). С. 18–24.
8. Карачаров И. Н., Карачарова Т. И. Музыкально-компьютерные технологии в процессе подготовки педагога-музыканта // Межкультурное взаимодействие в современном музыкально-образовательном пространстве. 2018. № 15. С. 89–95.
9. Полуянова О. Ю. Практические возможности использования музыкально-компьютерных технологий в профессиональном образовании будущего педагога-музыканта // Теоретические и методологические проблемы современного образования: материалы XXIV Международной научно-практической конференции. М.: Научно-информационный издательский центр «Институт стратегических исследований», 2015. С. 61–63.
10. Мезенцева С. В. Классификация музыкально-компьютерных технологий (о роли педагогических технологий) // Региональная информатика (РИ-2022). Юбилейная XVIII Санкт-

- Петербургская международная конференция. Материалы конференции. СПб.: Общество информатики, вычислительной техники, систем связи и управления, 2022. С. 326–327.
11. Панкова А. А. Музыкально-компьютерные технологии: дистанционные образовательные технологии в обучении студентов-музыкантов // Коммуникативные стратегии информационного общества. Труды IX Международной научно-теоретической конференции. СПб.: Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2017. С. 344–347.
 12. Феттер П. З. Развитие исследовательской компетентности педагога-музыканта в контексте освоения магистерской программы «Музыкально-компьютерные технологии» // Вестник кафедры ЮНЕСКО Музыкальное искусство и образование. 2018. № 4 (24). С. 28–43.
 13. Михалев М. П. Формирование творческих способностей школьников средствами музыкально-компьютерных технологий // Образовательный форсайт. 2022. № 1 (13). С. 137–143.
 14. Гаврилова Д. И. Развитие музыкального восприятия у обучающихся младшего школьного возраста посредством музыкально-компьютерных технологий // Ratio et Natura. 2021. № 1 (3). Ст. 92.
 15. Карачаров И. Н., Карачарова Т. И. Музыкально-компьютерные технологии в практике педагога-музыканта // Практико-ориентированная направленность народно-певческого образования. Сборник материалов Всероссийского научно-методического семинара / отв. О. Я. Жирова, О. В. Логвинова. Белгород: Белгородский государственный институт искусств и культуры, 2017. С. 118–121.
 16. EarMaster Pro. URL: <https://www.earmaster.com/> (дата обращения: 05.09.2023).
 17. Big Ears. URL: <http://www.ossmann.com/bigears/> (дата обращения: 05.09.2023).
 18. The Musical Intervals Tutor. URL: <https://www.musicalintervalstutor.com/> (дата обращения: 05.09.2023).
 19. Ear Training. URL: <https://www.earbeater.com/> (дата обращения: 05.09.2023).
 20. EarToner. URL: <https://eartoner.sourceforge.net/> (дата обращения: 05.09.2023).
 21. Take Note. URL: <https://take-note.en.softonic.com/> (дата обращения: 05.09.2023).
 22. Teoria. URL: <https://fileprofile.com/> (дата обращения: 05.09.2023).
 23. EarMaster School. URL: <https://www.portalprogramas.com/> (дата обращения: 05.09.2023).
 24. MacGAMUT 2000. URL: <https://macdownload.informer.com/macgamut-6/> (дата обращения: 05.09.2023).
 25. InPitch. URL: <https://sourceforge.net/projects/inpitch/> (дата обращения: 05.09.2023).
 26. Earpower. URL: <https://www.softpedia.com/get/Others/Home-Education/Ear-Power.shtml> (дата обращения: 05.09.2023).
 27. Earope. URL: https://www.share2.com/download/earope_ear_training_software.htm (дата обращения: 05.09.2023).
 28. Auralia. URL: <https://en.freedownloadmanager.org/Windows-PC/Auralia.html> (дата обращения: 05.09.2023).
 29. Абсолютный слух. URL: <https://sourceforge.net/projects/absolutepitch/> (дата обращения: 05.09.2023).
 30. PerfectRitchTraining. URL: <https://perfectpitch.training/ru/> (дата обращения: 05.09.2023).
 31. Ухогрыз. URL: <https://razvitiesluha.ru/demo/?ysclid=losn8cjw9w705568522> (дата обращения: 05.09.2023).
 32. Mrs. G's Music Room. URL: <https://sites.google.com/view/mrsgsmusic/singing-with-mrs-g> (дата обращения: 05.09.2023).

33. Music Lessons. URL: <https://artistworks.com/> (дата обращения: 05.09.2023).
34. Practica Musica. URL: <https://macdownload.informer.com/practica-musica/> (дата обращения: 05.09.2023).
35. Teoria. URL: <https://fileprofile.com/Education/other/teoria/> (дата обращения: 05.09.2023).
36. GNU Solfège. URL: <https://sourceforge.net/projects/solfège/> (дата обращения: 05.09.2023).
37. Complete Ear Trainer. URL: <https://liteapk.com/complete-ear-trainer.html> (дата обращения: 05.09.2023).
38. Perfect Ear Trainer. URL: <https://perfect-ear-trainer.en.softonic.com/android> (дата обращения: 05.09.2023).

Поступила 04.09.2023, принята к публикации 30.10.2023.

Об авторе:

Переверзева Марина Викторовна, профессор кафедры теории и истории искусств Института изящных искусств Московского педагогического государственного университета (МПГУ) (ул. Малая Пироговская, 1, стр. 1, Москва, Российская Федерация, 119435), доктор искусствоведения, доцент, melissasea@mail.ru

Автором прочитан и одобрен окончательный вариант рукописи.

REFERENCES

1. Gorbunova I. B., Plotnikov K. Yu., Heiner H. Muzykal'no-komp'yuternye tekhnologii i interaktivnye setevye tekhnologii obucheniya muzyke [Music and Computer Technologies and Interactive Network Technologies of Music Teaching]. *Novye obrazovatel'nye strategii v sovremennom informatsionnom prostranstve* [New Educational Strategies in the Modern Information Space]. Collection of Scientific Articles Based on the Materials of the International Scientific and Practical Conference. St. Petersburg: Herzen State Pedagogical University of Russia, 2020. Pp. 31–36 (in Russian).
2. Jamalkhanova M. A. Sovremennye muzykal'no-komp'yuternye tekhnologii v muzykal'nom obrazovanii [Modern Music and Computer Technologies in Music Education]. *Al'manakh mirovoj nauki* [Almanac of World Science]. 2015, no. 3–2(3), pp. 65–67 (in Russian).
3. Plotnikov K. Yu. Informatsionnye tekhnologii i muzykal'no-komp'yuternye tekhnologii: raskryvaya perspektivy, reshaya problemy muzykal'nogo obrazovaniya [Information Technologies and Music and Computer Technologies: Revealing Prospects, Solving Problems of Music Education]. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie-2019* [Modern Music Education-2019]. Materials of the XVIII International Scientific and Practical Conference. St. Petersburg: Herzen State Pedagogical University of Russia, 2020. Pp. 381–384 (in Russian).
4. Kameris A. Podgotovka kompozitorov i muzykal'no-komp'yuternye tekhnologii [Training of Composers and Music and Computer Technologies]. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie-2019* [Modern Music Education-2019]. Materials of the XVIII International Scientific and Practical Conference. St. Petersburg: Herzen State Pedagogical University of Russia, 2020. Pp. 442–444 (in Russian).

5. Pereverzeva M. V. Perspektivy primeneniya iskusstvennogo intellekta v muzykal'noj kompozitsii [Prospects for the Use of Artificial Intelligence in Musical Composition]. *Problemy muzykal'noj nauki* [Problems of Musical Science]. 2021, no. 1, pp. 8–16 (in Russian).
6. Tulyaev E. E. Organizatsiya obucheniya muzykal'no-komp'yuternym tekhnologiyam v obshheobrazovatel'noj shkole na primere tekhnologii sozdaniya sovremennoj elektronnoj tantseval'noj muzyki [Organization of Teaching Music and Computer Technologies in a Secondary School on the Example of the Technology of Creating Modern Electronic Dance Music]. *Ispol'zovanie informatsionno-kommunikatsionnykh tekhnologij v sovremennoj sisteme obrazovaniya* [The Use of Information and Communication Technologies in the Modern Education System]. Collection of Scientific Articles and Reports. Vladivostok: Far Eastern Federal University, 2017. Pp. 132–138 (in Russian).
7. Antonova M. A., Belokon I. A. Ispol'zovanie vozmozhnostej muzykal'no-komp'yuternykh tekhnologij v pedagogicheskom obrazovanii [Using the Possibilities of Music and Computer Technologies in Pedagogical Education]. *Obrazovatel'nyj forsajt* [Educational Foresight]. 2020, no. 1(5), pp. 18–24 (in Russian).
8. Karacharov I. N., Karacharova T. I. Muzykal'no-komp'yuternye tekhnologii v protsesse podgotovki pedagoga-muzykanta [Music and Computer Technologies in the Process of Training a Teacher-Musician]. *Mezhkul'turnoe vzaimodejstvie v sovremennom muzykal'no-obrazovatel'nom prostranstve* [Intercultural Interaction in the Modern Musical and Educational Space]. 2018, no. 15, pp. 89–95 (in Russian).
9. Poluyanova O. Yu. Prakticheskie vozmozhnosti ispol'zovaniya muzykal'no-komp'yuternykh tekhnologij v professional'nom obrazovanii budushhego pedagoga-muzykanta [Practical Possibilities of Using Music and Computer Technologies in the Professional Education of a Future Teacher-Musician]. *Teoreticheskie i metodologicheskie problemy sovremennogo obrazovaniya* [Theoretical and Methodological Problems of Modern Education]. Materials of the XXIV International Scientific and Practical Conference. Moscow: Scientific and Information Publishing Center “Institute for Strategic Studies”, 2015, pp. 61–63 (in Russian).
10. Mezentseva S. V. Klassifikatsiya muzykal'no-komp'yuternykh tekhnologij (o roli pedagogicheskikh tekhnologij) [Classification of Music and Computer Technologies (On the Role of Pedagogical Technologies)]. *Regional'naya informatika (RI-2022). Yubilejnaya XVIII Sankt-Peterburgskaya mezhdunarodnaya konferentsiya* [Regional Informatics (RI-2022). Jubilee XVIII St. Petersburg International Conference]. Materials of the Conference. St. Petersburg: Society of Informatics, Computer Technology, Communication and Control Systems, 2022. Pp. 326–327 (in Russian).
11. Pankova A. A. Muzykal'no-komp'yuternye tekhnologii: distantsionnye obrazovatel'nye tekhnologii v obuchenii studentov-muzykantov [Music and Computer Technologies: Distance Educational Technologies in Teaching Music Students]. *Kommunikativnye strategii informatsionnogo obshhestva* [Communicative Strategies of the Information Society]. Proceedings of the IX International Scientific and Theoretical Conference. St. Petersburg: Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, 2017. Pp. 344–347 (in Russian).
12. Fetter P. Z. Razvitie issledovatel'skoj kompetentnosti pedagoga-muzykanta v kontekste osvoeniya magisterskoj programmy “muzykal'no-komp'yuternye tekhnologii” [Development of Research Competence of a Teacher-Musician in the Context of Mastering the Master's Program “Music and Computer Technologies”]. *Vestnik kafedry UNESCO Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie = Bulletin of the UNESCO Chair of Musical Art and Education*. 2018, no. 4 (24), pp. 28–43 (in Russian).

13. Mikhalev M. P. Formirovanie tvorcheskikh sposobnostej shkol'nikov sredstvami muzykal'no-komp'yuternykh tekhnologij [Formation of Creative Abilities of Schoolchildren by Means of Music and Computer Technologies]. *Obrazovatel'nyj foresajt* [Educational Foresight]. 2022, no. 1(13), pp. 137–143 (in Russian).
14. Gavrilova D. I. Razvitie muzykal'nogo vospriyatiya u obuchayushhikhsya mladshego shkol'nogo vozrasta posredstvom muzykal'no-komp'yuternykh tekhnologij [Development of Musical Perception in Primary School Age Students through Music and Computer Technologies]. *Ratio et Natura*. 2021, no. 1(3). Article 92 (in Russian).
15. Karacharov I. N., Karacharova T. I. Muzykal'no-komp'yuternye tekhnologii v praktike pedagoga-muzykanta [Music and Computer Technologies in the Practice of a Teacher-Musician]. *Praktiko-orientirovannaya napravlenost' narodno-pevcheskogo obrazovaniya* [Practice-Oriented Orientation of Folk Singing Education]. Collection of Materials of the All-Russian Scientific and Methodological Seminar. Rev. O. Ya. Zhirona, O. V. Logvinova. Belgorod: Belgorod State University of Arts and Culture, 2017. Pp. 118–121 (in Russian).
16. *EarMaster Pro*. Available at: <https://www.earmaster.com/> (accessed: 05.09.2023).
17. *Big Ears*. Available at: <http://www.ossmann.com/bigears/> (accessed: 05.09.2023).
18. *The Musical Intervals Tutor*. Available at: <https://www.musicalintervalstutor.com/> (accessed: 05.09.2023).
19. *Ear Training*. Available at: <https://www.earbeater.com/> (accessed: 05.09.2023).
20. *EarToner*. Available at: <https://eartoner.sourceforge.net/> (accessed: 05.09.2023).
21. *Take Note*. Available at: <https://take-note.en.softonic.com/> (accessed: 05.09.2023).
22. *Teoria*. Available at: <https://fileprofile.com/> (accessed: 05.09.2023).
23. *EarMaster School*. Available at: <https://www.portalprogramas.com/> (accessed: 05.09.2023).
24. *MacGAMUT 2000*. Available at: <https://macdownload.informer.com/macgamut-6/> (accessed: 05.09.2023).
25. *InPitch*. Available at: <https://sourceforge.net/projects/inpitch/> (accessed: 05.09.2023).
26. *Earpower*. Available at: <https://www.softpedia.com/get/Others/Home-Education/Ear-Power.shtml> (accessed: 05.09.2023).
27. *Earope*. Available at: https://www.share2.com/download/earope_ear_training_software.htm (accessed: 05.09.2023).
28. *Auralia*. Available at: <https://en.freedownloadmanager.org/Windows-PC/Auralia.html> (accessed: 05.09.2023).
29. *Absolyutnyj slukh* [AbsolutePitch]. Available at: <https://sourceforge.net/projects/absolutepitch/> (accessed: 05.09.2023) (in Russian).
30. *PerfectRitchTraining*. Available at: <https://perfectpitch.training/ru/> (accessed: 05.09.2023).
31. *Uhogryz*. Available at: <https://razvitiesluha.ru/demo/?ysclid=losn8cjlw9w705568522> (accessed: 05.09.2023) (in Russian).
32. *Mrs. G's Music Room*. Available at: <https://sites.google.com/view/mrsgsmusic/singing-with-mrs-g> (accessed: 05.09.2023).
33. *Music Lessons*. Available at: <https://artistworks.com/> (accessed: 05.09.2023).
34. *Practica Musica*. Available at: <https://macdownload.informer.com/practica-musica/> (accessed: 05.09.2023).
35. *Teoria*. Available at: <https://fileprofile.com/Education/other/teoria/> (accessed: 05.09.2023).
36. *GNU Solfege*. Available at: <https://sourceforge.net/projects/solfege/> (accessed: 05.09.2023).

37. *Complete Ear Trainer*. Available at: <https://liteapks.com/complete-ear-trainer.html> (accessed: 05.09.2023).
38. *Perfect Ear Trainer*. Available at: <https://perfect-ear-trainer.en.softonic.com/android> (accessed: 05.09.2023).

Submitted 04.09.2023; revised 30.10.2023.

About the author:

Marina V. Pereverzeva, Professor of the Department of Theory and History of Arts of Art Institute of Moscow Pedagogical State University (MPGU) (Malaya Pirogovskaya Street, 1/1, Moscow, Russian Federation, 119435), Doctor of Arts, associate professor, melissasea@mail.ru

The author has read and approved the final manuscript.

ОЛЕГ КОНСТАНТИНОВИЧ ЭЙГЕС: СТИЛЕВЫЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРТЕПИАННЫХ СОНАТ КАК ПРЕДМЕТ ОСВОЕНИЯ БУДУЩИМИ МУЗЫКАНТАМИ-ИСПОЛНИТЕЛЯМИ

О. С. Данилова*,

Российская академия музыки имени Гнесиных,
Москва, Российская Федерация, 121069

Аннотация. Статья посвящена особенностям стиля О. К. Эйгеса на примере фортепианных сонат. В работе раскрываются истоки творчества композитора – влияние К. Р. Эйгеса и русской фортепианной школы, прежде всего А. Н. Скрябина, Н. К. Метнера и С. С. Прокофьева; стажировка в Европе и воздействие европейской культуры; особенности претворения фольклора. Уделено внимание общности эстетических позиций и художественных принципов О. К. Эйгеса и Н. К. Метнера. Отмечается, что самобытность художественного стиля Эйгеса заключается в опоре на традиции мастеров прошлого и современный композиторский язык. Автором рассматриваются такие черты его «почерка», как своеобразие образной сферы и драматургии, симфоничность, полифоничность, непрерывная разработочность, высокая концентрация тематизма и жанровость тем, блочное строение формы, форма «второго плана», тематические «арки», специфика организации разделов формы, особенности гармонического языка, фактуры – колокольность, виртуозность, графичность, фоноколористические эффекты. Затрагивается вопрос «стилевого диалога» с Прокофьевым в некоторых сочинениях. В статье освещается исполнительский стиль Эйгеса как ориентир для освоения его сонат. Поднимается вопрос о ценности наследия композитора в аспекте учебно-педагогической работы.

Ключевые слова: О. К. Эйгес, стилевые истоки творчества, фортепианные сонаты, исполнительский и педагогический ракурсы.

Благодарности. Автор выражает глубокую благодарность Наталье Сергеевне Эйгес и её сыну Сергею Георгиевичу Волченко за предоставленные автору материалы из семейного архива композитора, а также научному руководителю – доктору педагогических наук, профессору А. В. Малинковской и редактору журна-

* Научный руководитель – доктор педагогических наук, профессор А. В. Малинковская.



ла кандидату педагогических наук, доценту Е. П. Красовской за всестороннюю и благожелательную помощь в подготовке статьи к публикации.

Для цитирования: Данилова О. С. Олег Константинович Эйгес: стилиевые особенности фортепианных сонат как предмет освоения будущими музыкантами-исполнителями // Музыкальное искусство и образование / Musical Art and Education. 2023. Т. 11. № 4. С. 102–118. DOI: 10.31862/2309-1428-2023-11-4-102-118.

DOI: 10.31862/2309-1428-2023-11-4-102-118

OLEG KONSTANTINOVICH EIGES: STYLISTIC FEATURES OF PIANO SONATAS AS A SUBJECT OF MASTERING FUTURE PERFORMING MUSICIANS

Olga S. Danilova*

Russian Gnesin's Academy of Music,
Moscow, Russian Federation, 121069

Abstract. The article is devoted to the peculiarities of O. K. Eiges' style on the example of piano sonatas. The work reveals the origins of the composer's work – the influence of K. R. Eiges and the Russian piano school, first of all A. N. Scriabin, N. K. Medtner and S. S. Prokofiev; internship in Europe and the impact of European culture; peculiarities of folklore implementation. Attention is paid to the commonality of aesthetic positions and artistic principles of O. K. Eiges and N. K. Medtner. It is noted that the originality of Eiges' artistic style lies in relying on the traditions of the masters of the past and the modern composer's language. The author examines such features of his "handwriting" as the originality of the figurative sphere and drama, symphonicity, polyphony, continuous development, high concentration of thematism and genre themes, block structure of the form, the form of the "second plan", thematic "arches", the specifics of the organization of sections of the form, features of the harmonic language, textures, bell-ringing, virtuosity, graphicity, phonocoloristic effects. The issue of "stylistic dialogue" with Prokofiev is touched upon in some works. The article highlights Eiges' performing style as a guideline for mastering his sonatas. The question of the value of the composer's legacy in the aspect of educational and pedagogical work is raised.

Keywords: O. K. Eiges, the stylistic origins of creativity, piano sonatas, performing and pedagogical perspectives.

Acknowledgements. The author expresses deep gratitude to Natalia Sergeevna Eiges and her son Sergey Georgievich Volchenko for the materials provided to the author from the composer's family archive, as well as to the scientific supervisor – Doctor

* Scientific adviser – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor A. V. Malinkowskaya.

of Pedagogical Sciences, Professor A. V. Malinkovskaya and the editor of the journal, PhD of Pedagogical Sciences, Associate Professor E. P. Krasovskaya for comprehensive and benevolent assistance in preparing the article for publication.

For citation: Danilova O. S. Oleg Konstantinovich Eiges: Stylistic Features of Piano Sonatas as a Subject of Mastering Future Performing Musicians // *Muzikal'noe iskusstvo i obrazovanie* = Musical Art and Education. 2023, vol. 11, no. 4, pp. 102–118 (in Russian). DOI: 10.31862/2309-1428-2023-11-4-102-118.

Введение

Олег Константинович Эйгес (1905–1992) – советский композитор, пианист и педагог, оставивший выдающееся творческое наследие, автор пятнадцати симфоний, нескольких симфонических поэм, оперы «Воскресение» по роману Л. Н. Толстого, кантаты «Трубка мира», произведений для хора, концертов с оркестром: фортепианного концерта и концертино; концерта для скрипки с оркестром; сюиты «Песни Урала» для двух скрипок и оркестра баянов; поэмы для камерного оркестра с солирующим альтом. Композитору принадлежит ряд камерно-инструментальных сочинений для скрипки, виолончели и фортепиано, сонаты для гобоя и фортепиано, скрипки и фортепиано, виолончели и фортепиано, два струнных квартета, фортепианный квинтет, поэма для валторны и фортепиано, три пьесы для флейты и арфы (переложение трёх из пяти этюдов для фортепиано). Эйгес также является автором многих вокальных сочинений на слова А. С. Пушкина, И. Северянина, С. М. Городецкого, Е. Г. Ружанского, А. Мицкевича, М. Ю. Лермонтова, У. Шекспира и других.

К фортепианным сочинениям относятся двенадцать сонат, концерт и концертино для фортепиано с оркестром, целый ряд фортепианных пьес: сюита «Арабские сказки», две баллады, fuga,

пять «Пластических этюдов» и этюд, посвящённый И. Я. Галкину, прелюдии, ноктюрны, скерцо, экспромты, марши, «Танец», «Поэма», «Вальс-поэма», «Клавирштюки», «Русская сказка», «Рондо», «Колыбельная», «Легенда», Рапсодия на тему песен Горьковской области, «Конголезская рапсодия», «Маленькая рапсодия на конголезские темы», сонатина, «Моцартиана» (пьесы для начинающих), «На аэроплане», обработки народных песен, различные ансамбли для детей, пьесы без названия. Важно отметить, что сочинения композитора охватывают разные уровни сложности: пьесы для учащихся детских музыкальных школ, студентов колледжей и произведения, исполнение которых предполагает уже достаточно высокий уровень профессиональной подготовки музыкантов.

Наследие Эйгеса может обогатить репертуар современных пианистов и стать ценным материалом в музыкально-педагогической работе со студентами вузов. Эйгес – один из корифеев отечественной композиторской и исполнительской школы, выразивший своим творчеством духовный и звуковой образ эпохи, глубокую связь с традициями русской и европейской культуры. Его произведения представляют большую художественную ценность как образцы подлинного мастерства и самобытного стиля. Обращение к ним требует погружения в особый художественный мир автора, образную

эмоциональную сферу, своеобразный музыкальный язык.

Стилевые истоки творчества

В семье Эйгесов были математики, литературоведы, философы, художники. Отец, Константин Романович Эйгес, – композитор, педагог, пианист, музыкальный критик, автор работ по философии музыки и эстетике. В 1920-е годы он руководил музыкальным техникумом имени А. А. Ярошевского. Один из его братьев, Иосиф Романович, был известным музыковедом и педагогом, а другой, Владимир Романович, – философом и математиком. Сын Константина Романовича, Сергей Константинович (брат Олега Эйгеса), стал талантливым художником.

Унаследовав от отца многообразие интересов, Олег Константинович Эйгес занимался композицией, выступал как сольный концертирующий пианист, преподавал композицию, теорию, фортепиано, камерный ансамбль, рисовал картины. Отец привил ему большую любовь к музыке русских композиторов: П. И. Чайковского, А. К. Лядова, А. С. Аренского, А. Н. Скрябина, С. В. Рахманинова (её К. Р. любил больше всего), Н. К. Метнера, – а также к русским народным песням.

Творчество Эйгеса продолжает линию традиций отечественной композиторской школы, идущую от П. И. Чайковского, С. И. Танеева, Р. М. Глиэра. Большое влияние на формирование его стиля оказали А. Н. Скрябин, Н. К. Метнер, С. С. Прокофьев. Из западных композиторов особенно велико влияние Л. Бетховена.

Непосредственными учителями Эйгеса в аспирантуре Московской консерватории были А. Н. Александров, Н. С. Жилев, Г. И. Литинский, В. Я. Шебалин.

Олег Эйгес – музыкант-мыслитель, обладающий большой культурой, философским складом ума. Ему были присущи «высокая моральная позиция, рыцарское отношение к искусству» [1, с. 186], – вспоминает его ученик, композитор, профессор РАМ имени Гнесиных Г. В. Чернов. Сочинениям Эйгеса свойственны интеллектуализм, содержательность. Музыка Эйгеса, по словам А. Н. Александрова, «не захватывает вас сразу ярким тематизмом, к ней нужно идти, внимательно в неё вслушиваясь. Но это, по моему убеждению, достоинство, свойственное индивидуальности, встреча с которой в конечном итоге приносит радость и удовлетворение» [2, с. 145].

В творчестве Эйгеса органично преломляются различные художественные стили. Индивидуальность композитора выразилась в органичном синтезе традиций и современного, экспрессивного гармонического языка. «Композитор стремился запечатлеть психологический мир современного человека с его напряжённой духовной жизнью. Отсюда многоплановость концепций» [3, с. 30].

Вместе с переживанием противоречивого и сложного исторического времени в художественном мироощущении Эйгеса проявляются жизнелюбие и оптимизм, противопоставляются мир реальности и мир мечты. «По складу своего мироощущения Эйгес был личностью романтического типа. Лучшие из его сочинений раскрывают сложный мир души художника, в котором драматические события реальной жизни преломляются в образах обобщённо символического плана, а сфера лирики производит впечатление хрупкости, надломленности, печали» [4, с. 320].

Первоначально стиль композитора формировался под воздействием Скрябина, который был эталоном для его

творчества. Особенно сильно это влияние проявилось в ранних сочинениях: в образном строе и поэтике символизма, форме, гармонии, фактуре, исполнительских ремарках. Вслед за мастером композитор обращается к таким жанрам, как симфония, поэма, этюд, одночастная фортепианная соната. Эйгес-пианист много исполнял Скрябина, а во время работы в Уральской консерватории создал кружок по изучению гармонии его сочинений.

Художественный мир Скрябина был близок личности Эйгеса. По словам Г. Б. Гордона, «некоторый солипсизм у него был – тоже в духе Скрябина. Он был так наполнен своей музыкой, что не особенно интересовался чужой; имел вид человека несколько “не от мира сего”, как бы постоянно прислушивающегося к чему-то – к процессам, которые внутри него шли...» [5, с. 195].

Важную роль в творческом становлении сыграла встреча с Метнером в 1927 году во время гастролей композитора в СССР. По воспоминаниям Эйгеса, суть советов Метнера заключалась в том, чтобы «избрать более здоровое направление в сочинении музыки» и уйти от «сомнительного модернизма» [6, с. 189].

В личности и творческом облике Эйгеса было много общего с Метнером. «Это как бы был тот же *тип* композитора: то же отношение к творчеству – как к служению, над которым сам он не властен. Так, он никогда не знал, будет сочинение закончено или не будет...» [5, с. 195]. Интересно обращение композитора к излюбленному метнеровскому жанру фортепианной сказки.

Эйгесу были свойственны неподдельная скромность, нежелание специально «продвигать» и рекламировать свои сочинения, он не стремился к званиям. В его произведениях, как и у Метнера, внутренний сложный план содержания

превосходит внешний план выражения, сочинения требуют подготовки и «погружения» слушателя в индивидуальный художественный мир. Музыка Эйгеса «...не сразу входит в сознание, и нужно время, чтобы “принять” её интонационную сферу...» [7, с. 197].

Обоим композиторам свойственны органичный синтез рационального и эмоционального, стихийного начала в творчестве: к примеру, вера в интуитивное «обретение» темы и её планомерная разработка, отшлифовка деталей.

По словам самого Эйгеса, он мог черпать впечатления для музыкальных тем во сне: «образы, пришедшие во сне, самые точные и чистые, они ничем не искажены» [8, с. 12]. Интересно, что и Метнеру некоторые темы являлись во сне. В этом проявляется связь творчества и мира подсознательного, вера в художественное «откровение» как источник дальнейшей композиторской работы. Внучатый племянник композитора С. Г. Волченко пишет, что сновидчество было свойственно семье Эйгесов. Философское и художественное осмысление «мира сновидений» и его отношение к миру искусства и реальному миру встречаются в литературных трудах Иосифа Романовича и Владимира Романовича Эйгесов. Ощущение ирреального мира идей, художественного вымысла как живого и реального, слияние творчества и действительности присутствовали в жизни Сергея и Олега Эйгесов [8, с. 13]. О. Эйгес сильно пострадал за свой идеализм: в 1948 году на партсобрании, когда композитор ответил, что часто черпает впечатления для музыкальных тем во сне, он был обвинён в формализме и уволен из свердловской консерватории, а его выпускников по классу композиции не допустили до государственного экзамена.

Процесс композиторской работы был очень кропотливый, с большим количеством черновиков, вариантов и правок. По воспоминаниям А. Н. Александра, «композитор подолгу вынашивает каждый замысел, тщательно отделяет каждую деталь, а нередко по несколько раз возвращается к одному и тому же сочинению» [2, с. 145]. Среди фортепианных сочинений существует вторая редакция Первой баллады (в рукописи фактурно упрощён один эпизод, не теряя при этом своей художественной выразительности). Эйгес неоднократно возвращался к симфониям и перерабатывал их, вклеивал в рукописи целые куски нового текста, создавал новые редакции. Большую роль сыграли общение с отцом по вопросам творчества и наблюдение за процессом его композиторской работы. «Как отец сам признавался, он очень любил реставрировать свои почему-то оставленные произведения, а иногда и переделывал старые законченные, вновь совершенствуя их уточнением деталей» [9, с. 238].

Эйгес всегда ориентировался на традиции и великих творцов прошлого, мало интересовался авангардом. По его словам, «настоящее искусство не зависит от моды, потому что оно именно *вне времени*, вечно» [1, с. 186]. В такой эстетической позиции также можно увидеть сходство с мировоззрением Метнера и его последователей. Как отмечает Т. Н. Левая, «...в широком плане наследование традиций недавнего прошлого – наряду с интересом к “позапрошлому” в неоклассицизме – оказалось достаточно живучим в творческой практике композиторов последующего поколения; речь идёт прежде всего о тех, чья умеренная ориентация больше побуждала к обновлению и отбору *предшествующего* опыта, нежели к открытию новых звуковых миров

или решительной модернизации давно ушедшего» [10, с. 97]. К метнеровской «охранительной» традиции автор причисляет Н. Я. Мясковского и А. Н. Александра, сюда же можно отнести и творчество Эйгеса.

Больше всего на формирование собственного зрелого стиля композитора повлияли встречи с Прокофьевым, который слышал некоторые его сочинения и дал свои рекомендации при их первой встрече в Париже в 1929 году. Известным стал следующий совет Прокофьева: «трезвучие – вещь в себе, а нонаккорд требует разрешения» [9, с. 244]. Интересно, что при следующей встрече Прокофьев высоко оценил фортепианный концерт и этюды Эйгеса [Там же]. Влияние стиля Прокофьева можно заметить во всём зрелом творчестве композитора – гармоническом языке, особенностях формообразования и интонационном строе тематизма, образной сфере и жанровости.

Интересно, что позже в своей педагогической работе с композиторами Эйгес приводил различные высказывания Прокофьева и Метнера. К примеру, он часто повторял утверждение последнего о том, что тема – это божественный призыв, говорил о высокой роли тематизма [1, с. 186].

Стажировка в Европе и творческие контакты с современными деятелями искусства также повлияли на обновление творческого стиля Эйгеса. Композитор занимался у Э. Петри, слушал концерты под руководством дирижёров Б. Вальтера и В. Фуртвенглера, общался с П. Хиндемитом и М. Равелем, знакомился с европейской культурой. Начиная с 1930-х годов в творчестве Эйгеса происходит коренной перелом, формируется собственный музыкальный язык композитора, более простой, конструктивный, созвучный духу современности.

В сочинениях Эйгеса также проявилась его любовь к народной музыке. Вместе с театром «Художественный сказ» композитор гастролировал по Уралу и собирал народные песни. В частности, им была опубликована неизвестная ранее песня «Мальчишка». Народные песни и темы используются во многих его сочинениях: фортепианной сонатине, концерте для двух скрипок и баянов «Песни Урала», «Волжской рапсодии» для фортепиано (на темы песен Горьковской области), вариациях на тему русской народной песни «На зелёном лугу» для виолончели и фортепиано, Втором струнном квартете, Десятой симфонии. Эйгес – автор обработок народных песен для голоса с фортепиано, а также фортепианных обработок «Кольцо» и «За Дунаем». Композитора интересовал и африканский фольклор, который он использует в музыке для детей: «Конголезская рапсодия», «Слон – эмблема Гвинеи», «Маленькая рапсодия на конголезские темы», «Марш» («Гвинейский марш»), «Африканские ксилофоны», «Африканские мелодии». Два этюда для виолончели соло основываются на русских песнях (первый) и конголезском танце (второй). Конголезские песни также использованы в инструментальной сюите из четырёх частей. Многие из вышеназванных сочинений составляют ценный педагогический репертуар детской музыкальной школы. Образная яркость, национальный фольклорный колорит, простота, ясность и доступность материала при тонкости художественного вкуса и богатстве звукового мира обуславливают необходимость использования этих сочинений в учебном процессе и концертной практике начинающих музыкантов.

Несмотря на ряд программных сочинений, композитору в большей сте-

пени свойственен подход, основанный на главенстве «интрамузыкальных» закономерностей и впечатлений. По мнению Г. Б. Гордона, у Эйгеса «“чистая” музыка, без примеси какой-то литературной основы, живописности... у него в самой музыкальной материи, в звучании, в построении всё уже заложено» [5, с. 195].

Особенности исполнительского мастерства О. К. Эйгеса-пианиста

Фортепианное творчество композитора во многом является отражением его индивидуального исполнительского стиля, особенностей пианизма, технических предпочтений. Они проявились в фактуре сочинений и подробных исполнительских указаниях автора.

«Он в совершенстве владеет современной техникой композиции, прекрасно ориентируется во всех направлениях музыки XX века. И ещё: он прекрасно ощущает природу инструментов, для которых он пишет», – вспоминает Ан. Александров [2, с. 145].

В творчестве Эйгеса проявляется взаимосвязь его самобытного композиторского мышления, эстетических позиций и индивидуального пианистического стиля. Его исполнительство является продолжением творческого процесса, выражает самую суть личности композитора и его художественных убеждений. Эйгеса можно причислить к плеяде выдающихся композиторов-пианистов XX века. По словам С. Е. Фейнберга, «его исполнение имманентно творческому замыслу, и напряжение его игры в точности совпадает с развитием музыкальных идей. Так играли, поскольку я помню, как бы погружённые в созерцание музыкальной мечты, такие композиторы, как Метнер и Скрябин...» [11,

с. 27]. Авторское прочтение собственных сочинений – всегда подлинник, убедительное выражение созидательной творческой воли. Знакомство с авторскими аудиозаписями Эйгеса представляется важным направлением в музыкально-педагогической работе. Они углубляют и дополняют текст сочинений и дают ключ к пониманию задач интерпретации. Исполнительский стиль Эйгеса является ориентиром и эталоном для студентов, которые обращаются к изучению его фортепианных сонат, и педагогов, включающих их в репертуар своих учеников.

Олег Эйгес был ярким, самобытным пианистом, прошедшим большую исполнительскую школу. Первым учителем фортепиано О. Эйгеса был его отец, К. Р. Эйгес – последователь школы А. Ярошевского, в композиции и исполнительстве продолжал традиции отечественной школы, идущие от Рахманинова и Метнера. «...такое владение звуком, а также столь тонкую фразировку (без всякой вычурности), как у него, – редко можно слышать. Характерным в его игре было особое *rubato*» [9, с. 240].

Эйгес оставил воспоминания о своём отце, где описывает его стиль преподавания и некоторые рекомендации. В педагогической работе К. Р. Эйгес стремился пробудить художественную инициативу и сознательность ученика, исключал методы «натаскивания». Он много работал над звуком, стилем, отсутствием грубости и небрежности, уделял внимание вопросам преодоления технических трудностей. Интересна его следующая рекомендация: «находить нужное движение, даже не касаясь клавиатуры, а над ней, – что устраняет опасность путём небрежного удара заучить неправильное движение» [9, с. 240]. Для запоминания наизусть педагог советовал использовать

метод «чтения без инструмента глазами. Сначала всё должно быть представлено в голове, т.е. мелодия, гармония или фигурация, структура, порядок нот в пассаже или в группе» [Там же]. Этот способ предварительного разучивания произведения внутренним слухом использовали многие музыкальные педагоги, в том числе и О. К. Эйгес. Представляется также необходимым применять этот метод в работе со студентами исполнительских специальностей в современном учебном процессе.

В дальнейшем Эйгес проходил стажировку у Эгона Петри, ученика Феруччо Бузони (Берлин, 1928 г.). По воспоминаниям О. Эйгеса, Петри оказал решающее влияние на формирование его пианистического стиля [9, с. 189]. В семейном архиве композитора хранится рукопись Ю. М. Оленева, где он рассказывает о концерте О. Эйгеса в ГМПИ им. Гнесиных и даёт общую характеристику его исполнительского стиля. Он считает, что влияние Петри проявилось в «самом понимании задач интерпретации», в стремлении «передать замысел композитора в его как бы чистом, бесспорном виде, безо всяких интерпретаторских зигзагов и отклонений» [12]. Оленев отмечает такие качества Эйгеса-пианиста, как охват целого, хорошая техника, безупречный вкус, традиционность трактовок. По его мнению, исполнителю лучше всего удавались крупные формы.

В репертуар Эйгеса-пианиста входили сочинения В. А. Моцарта, Л. Бетховена, Р. Шумана, Ф. Шопена, Э. Грига, Ф. Листа, А. Скрябина, Н. Метнера, С. Прокофьева, а также сочинения К. Р. Эйгеса и свои собственные произведения. По воспоминанию Г. В. Чернова, Эйгес любил музицировать дома в кругу друзей и студентов [1, с. 186]. Среди его любимых сочинений были Поэма *Fis-dur* op. 32 Скрябина;

«Новеллетты», «Крейслериана», «Симфонические этюды» Шумана; «Соната-воспоминание» и сказки Метнера; «Сказки старой бабушки», «Мимолётности», сонаты Прокофьева; Вторая и Третья сонаты, мазурки, ноктюрны, фантазия, «Баркарола», «Колыбельная» Шопена. Эйгес играл все концерты Бетховена и ряд фортепианных сонат.

Г. Б. Гордон вспоминает: «Надо сказать, что феноменально одарённым пианистом (слух, память, пальцы) он оставался до конца дней. Ему достаточно было один раз услышать музыку – и он её уже знал. Он мне говорил даже, что некоторые вещи играет по слуху, ни разу не видя нот» [7, с. 201]. Прекрасную память отмечает также Г. В. Чернов, по свидетельству которого фортепианную партию скрипичных сонат Бетховена Эйгес играл наизусть [1, с. 186].

Многие сочинения композитора виртуозны и насыщены техническими трудностями, которые он с лёгкостью преодолевал. «Сам О. К. всегда очень ловко выигрывал любые фигурации в мелкой технике: у него была какая-то особая постановка рук – “сверху” – то ли от Ярошевского, то ли от Эгона Петри» [1, с. 187].

Некоторые советы в области фортепианной техники были получены Эйгесом от Метнера. В частности, рекомендация быстрее снимать отыгравший палец с клавиши – с той же скоростью, что и нажатие клавиши, пальцевой удар [9, с. 189].

Особенности пианизма Эйгеса описывает З. Г. Мышкина: «Он виртуозно играл на фортепиано. Для этого природа одарила его абсолютным слухом, большими, сильными руками, длинными пальцами. От его звучного, бурного фортиссимо сотрясались все пианино и рояли» [13, с. 148].

Стиль композитора в зеркале его фортепианных сонат как ориентир для их освоения будущими музыкантами-исполнителями

О. К. Эйгес – автор двенадцати фортепианных сонат: Первая соната ор. 5 (1926), Вторая соната (1931), Третья соната ор. 14 (1945), Четвёртая соната («Соната-токатта») ор. 15 (1945), Пятая соната ор. 16 (1945), Шестая соната (1947), Седьмая соната (1956), Восьмая соната (1971), Девятая соната (1976), Десятая соната (1978), Одиннадцатая соната (1981), Двенадцатая соната (1983). Стоит отметить большую роль Г. Б. Гордона как исполнителя (ему посвящена Девятая соната) и педагога: ученики его класса играли сонаты Эйгеса на концертах в РАМ имени Гнесиных.

Жанр фортепианной сонаты был близок композитору на протяжении всей жизни и отражал эволюцию его творческого мышления: от раннего опуса Первой сонаты, близкой поздним сонатам Скрябина, – к зрелым и поздним опусам, написанным собственным самобытным почерком (Сонаты № 2–12). Все сонаты решены индивидуально, композитор не пользуется универсальными ключами и трафаретами: «Каждый раз он находит какой-то новый поворот в сонатном цикле» [1, с. 186].

Стоит подчеркнуть кардинальное различие в музыкальном языке Первой и последующих сонат. Близость к стилю Скрябина в Первой сонате выразилась в образной сфере, драматургии, фактуре, гармонии сочинения. По мнению Н. В. Петкус, это сочинение созвучно «зрелым произведениям Скрябина по своей символистской поэтике, образному строю тематизма, принципам композиционно-драматургической интерпретации одночастной сонатной формы, богатству фортепианной фактуры, нередко требую-

щей перехода к трёхстрочной, «партитурной» нотографии» [14, с. 137].

Одним из важнейших качеств стиля Эйгеса является симфоничность как способ мышления и драматургического развития тематизма. С. Е. Фейнберг пишет: «Подыскивая общую характеристику творчества О. К. Эйгеса, можно сказать, что оно *симфонично*, то есть оно воспринимается в широком развитии, в противопоставлении и контрастах, в динамике многих тем и в их диалектических противоречиях» [11, с. 27]. На приёмы сквозного симфонического развития материала Пятой, Десятой и Двенадцатой фортепианных сонат, услышанных в авторском исполнении, обращает внимание И. А. Немировская [3, с. 130]. Каждая соната Эйгеса имеет свою драматургическую концепцию, реализуемую через активное столкновение контрастных образных сфер. Симфоническая трактовка жанра сонаты во многом перекликается с творчеством С. С. Прокофьева и Д. Д. Шостаковича.

Некоторые одночастные сонаты (например, Первую, Третью, Четвёртую) благодаря масштабам целого и отдельных разделов можно назвать «сонатами-симфониями». В более поздних сонатах форма становится лаконичной, сжатой, изложение тематизма – кратким и тезисным. Таковы, к примеру, трёхчастная Восьмая соната и одночастные сонаты № 9–12. По словам Г. В. Чернова, «...многие его произведения довольно компактны: это как бы квинтэссенция его творчества, а также показатель глубокого слышания формы» [1, с. 187].

Форма в сонатах Эйгеса ясная, прослеживается «блочная» структура, чётко выделены границы разделов и тем. По воспоминанию Чернова, Эйгес любил скрябинское сравнение формы с шаром [Там же]. У композитора в значительной

степени встречается форма второго плана: к примеру, «внутри» сонатной формы присутствует вариационность или двойная сонатность. Примечательно, что первая часть Второй сонаты, строго говоря, вообще не имеет сонатной формы. Она написана в трёхчастной форме и имеет лишь сонатную стилистику.

У Эйгеса высока роль тематизма и его концентрация в сонатной форме. По словам Н. А. Карцевой, «Эйгес – мелодист, природа музыки для него заключена в мелодии» [15, с. 5]. Тема может представлять собой лаконичный тезис: «Темы обычно очень краткие, как формулы: ядро – и тут же каденция» [5, с. 195].

Следует отметить ярко выраженную жанровую окраску многих тем в сонатах зрелого периода: токката, песня, танец, фугато, в фортепианном концерте побочная партия изложена в виде вальса. Жанр способствует выражению яркого художественного образа: романтическая патетика, моторная энергия, жизнерадостная танцевальность: «Тонкая лирика, драматическая действенность, тяготение к эпичности, свойственное русской школе, – вот основной круг образов, близкий Эйгесу» [15, с. 3]. Интересно, что Четвёртая соната имеет программное название, отсылающее к жанру, – «Соната-токката», что перекликается с Седьмой симфонией композитора («Симфония-токката»).

В отдельных сонатах художественный замысел открывает тема вступления (например, в Четвёртой и Восьмой сонатах): «Они рождают идею сочинения, определяют особый эмоциональный тонус произведения, осуществляют интонационную, смысловую объединённость структуры цикла» [15, с. 6].

Образная сфера в сонатах зрелого периода отличается от ранних сочинений.

В характере главной партии преобладает волевое, мужественное начало. Как замечает Н. А. Карцева, «темы лаконичные, сжатые, экспрессивные, подчас импульсивные, создают образы яркие, динамичные. Их принадлежность к современности бесспорна» [15, с. 5].

В темах вступления и главных партий первых частей Эйгес часто использует напряжённые диссонирующие интервалы в мелодии и гармонической основе – увеличенные секунды, септимы, тритоны. Некоторые темы охватывают весь хроматический звукоряд (к примеру, главная партия первой части Восьмой сонаты). Такая насыщенная интонационная экспрессия в ряде случаев рождает аналогию с вибрацией смычка, интонационным «натяжением», подвластным в большей мере струнным инструментам.

Во многих сонатах большую образно-смысловую роль играют связующие и заключительные партии, обладающие собственным художественным значением и драматургическим развитием. Так, на основе связующей и заключительной партий формируется важнейшая лейт-тема Двенадцатой сонаты. В этой теме можно увидеть некоторую аллюзию на тематизм Этюда ор. 2 № 3 Прокофьева (интонации первой и третьей темы этюда). Стилевой «диалог» с Прокофьевым проявляется и в других сочинениях. К примеру, Концерт для фортепиано с оркестром Эйгеса в образном и драматургическом отношении имеет много общего с Третьим фортепианным концертом Прокофьева.

Многие лирические темы у Эйгеса по образному строю перекликаются с темами С. С. Прокофьева. Им присущи благородство, сдержанность, внутренняя цельность, искренность и простота. Нередко такие темы рождают ассо-

циации с русской песней. По словам И. А. Немировской, «лирика, то интимно-доверительная, то возвышенно-созерцательная, то страстно-патетичная, противостоит эпическому размаху либо драматической, подчас моторной сфере с её образами действенной энергии или властного зла» [3, с. 130].

Танцевально-жанровая образная сфера преобладает в финалах сонатного цикла (танцевальный характер также имеет главная партия первой части Пятой сонаты). Разнообразие тематизма, частая смена характеров, энергичное движение рождает в финалах ощущение театральной сцены, танцевальные ритмы придают фольклорный колорит.

Следует отметить особую образную сферу поздних сонат (№ 8–12), несущую некоторые черты экспрессионизма. Сонаты этого периода объединяют напряжённый психологический «тон» повествования, эмоциональная надломленность, мрачные краски, сложность гармонического языка.

В ряде сонат прослеживается смысловая трансформация тематизма. Лирические темы экспозиции, к примеру, могут трансформироваться в гимнические и торжественные в репризе и коде (этот приём унаследован Эйгесом от Листа и Скрябина). Так, неторопливая речитативная связующая партия Двенадцатой сонаты превращается в угрожающую роковую тему – лейтмотив сонаты.

В некоторых поздних сонатах (Девятой, Десятой, Одиннадцатой, Двенадцатой) имеют место темы речитативного характера или отдельные фразы-речитативы, рельефно отграничивающие тематизм и несущие формообразующую и драматургическую функцию.

Важной чертой стиля Эйгеса является наличие «тематических арок». К примеру, во второй части Шестой со-

наты проводится изменённая главная партия первой части, в финале Восьмой сонаты звучит тема главной партии первой части. Этот приём использован и в некоторых камерно-инструментальных сочинениях.

Симфоническое мышление композитора проявилось в активной, «тотальной» разработочности материала. Разработка интонационных элементов и контрапункт тем присутствуют во всех разделах: экспозиции, разработке, репризе, коде. Первое изложение темы иногда сразу сочетается с её развитием: например, главные партии в экспозиции первых частей Второй, Третьей, Четвёртой, Шестой, Седьмой сонат; вариационное изложение новой лирической темы в разработке Одиннадцатой сонаты. В связи с такой интенсивностью разработки материала в ряде случаев собственно разработка как раздел формы становится очень лаконичной или композитор отказывается от неё совсем. К примеру, в первых частях Шестой и Седьмой сонат – короткая разработка, в Восьмой она отсутствует, во Второй сонате роль центрального раздела играет лирический эпизод. Таким образом, иногда композитор сознательно нарушает пропорции разделов формы. В других случаях он вводит новые темы в разработке, к примеру в Четвёртой, Девятой, Одиннадцатой, Двенадцатой сонатах.

Основным приёмом разработки является полифоническое развитие разных тем и элементов, иногда композитор использует фугато. Например, с фугато начинается реприза Третьей сонаты и новая тема в разработке Четвёртой сонаты. Нередко темы или их элементы проводятся каноном. Контрапунктическое проведение тем характерно для кульминации в репризе. «Это было полифоническое начало высокого плана, оно шло от Баха,

Малера, Танеева, Шостаковича», – замечает Г. В. Чернов [1, с. 187]. Часто композитор использует вариационно-вариантный способ развития материала.

Фактура сонат (зрелого периода, начиная со Второй сонаты) графичная и ясно дифференцированная: «Композитор старается избегать многословия» [15, с. 5]. Эйгес во многих сонатах использует трёхстрочную запись фортепианной «партитуры». Встречается также случай перехода к однострочной записи (Третья соната, подход к репризе и её начало). Даже в привычной двухстрочной фактуре ощущается обособленная линейность развития голосов, подобных оркестровым партиям.

Важнейшей характерной чертой фактуры является оstinатность. Повторяемость интонационных ячеек, транспонирование фактурных элементов, оstinатные басы и ритмические формулы являются структурообразующим принципом «строительства» фактуры.

В качестве одной из центральных фактурообразующих категорий у Эйгеса выступает колокольность, составляющая неотъемлемую часть «музыкального менталитета» русской композиторской школы и звуковую идею эпохи. Эйгес любил колокола с детства, в этом композитор признаётся сам [9, с. 243]. В воспоминаниях матери о композиторе (рукопись) описано детское увлечение будущего композитора церковными звонами [16, с. 4]. В архиве семьи также сохранилась картина, где Эйгесом нарисованы огромные колокола до неба.

Интонационно-ритмическая «фактурная формула» колоколов наполняет сочинения композитора разных жанров, в том числе симфонии, оперу, камерные сочинения. Часто встречаются оstinатные триоли диссонирующих интервалов четвертями. Вспоминая о концерте,

где Эйгес играл собственные сонаты, И. А. Немировская отмечает: «Особенно рельефен замысел Двенадцатой сонаты, оканчивающейся характерными для О. Эйгеса колоритными “колокольными перезвонами”» [3, с. 130]. Звоны в сочинениях Эйгеса несут разную семантику: они бывают праздничные, «сияющие» (например, в коде финала Второй сонаты, в кульминации репризы и коде Четвёртой сонаты), призрачно-мистические (второе проведение новой лирической темы в разработке Девятой сонаты) или недобрые, фатальные, «бедовые» (так можно интерпретировать коду Девятой сонаты). Разнообразные звоны – от тихих и хрустальных до ярких и кульминационных – присутствуют уже в Первой сонате. На имитации колокольного звона построены связующая партия первой части Восьмой сонаты, главная партия Десятой сонаты, новая тема в разработке Двенадцатой сонаты и другие темы. Каждый раз они имеют свой собственный смысл, встроены в определённый контекст, обладают своеобразной краской и тембровым колоритом. Колокола также используются в составе симфонического оркестра, к примеру в Пятнадцатой симфонии. Таким образом, композитор обладает многогранным оркестровым и особым «колокольным» слухом.

Несмотря на графичность фактуры (в зрелых сонатах), композитор использует фоноколористические и звукотембровые эффекты: форшлаг, к примеру центральный раздел первой части Второй сонаты, главная партия первой части Пятой сонаты; хроматическое «*glissando*» в Девятой, Десятой и Двенадцатой сонатах, а также широкий диапазон звучания и использование регистровых контрастов. Созданию интересных звуковых эффектов и гармонических «наслоений»

способствует выписанная композитором длинная педаль. Фактура сонат, виртуозная, концертная, насыщена техническими трудностями, часто написана «крупными мазками». В этом она является продолжением традиций романтического пианизма.

Сонаты снабжены многочисленными авторскими ремарками и указаниями, которые отражают подробный и выразительный музыкальный синтаксис. По словам Г. Б. Гордона, «его музыка отличается удивительной *интенсивностью* выражения и большим “удельным весом” каждой детали» [7, с. 197].

Стилю Эйгеса свойственна большая ритмическая энергия, словно созидающая целостную форму. Ритм является средством индивидуализации голосов: по замечанию Г. В. Чернова, Эйгес «добивался разнообразия ритма в тематическом материале, поэтому у него полифонические фрагменты, несмотря на соединение разных тем, звучат очень рельефно: каждая тема прослушивается и не мешает другой» [1, с. 187].

В фортепианных сонатах Эйгес использует различные техники композиции. «Его музыкальный язык обусловлен глубоким пониманием гармонии. Гармония Эйгеса хоть и сложна, но всегда очень логична – с продуманным голосоведением» [1, с. 186]. В Первой сонате применяется модальная техника. Сонаты № 2–7 написаны в рамках расширенной тональности, ключевые знаки сохранены (во Второй сонате появляются не сразу). Последние сонаты, № 8–12, написаны в хроматической тональной системе, ключевые знаки отсутствуют (есть только в начале финала Восьмой сонаты). В этих сонатах организующую роль играет один или несколько центральных тонов, создающих систему «полюсов». В некоторых эпизодах этой группы со-

нат можно отметить стремление к атональности: появляются своеобразные атональные «островки». В лирических побочных партиях тональность проявляется более чётко, имеет место интенсивная ладогармоническая переменность, хроматическая модальность. Присутствуют элементы натуральных ладов.

Г. В. Чернов отмечает влияние позднего Скрябина и Прокофьева на индивидуальный композиторский стиль Эйгеса [1, с. 186]. Гармонический язык Эйгеса зрелого периода также имеет много общего с гармонией Хиндемита: широкое использование политональности, диффузное проникновение мажора и минора. Полифония диссонансирующих голосов, интонационный склад некоторых тем роднят музыкальный язык Эйгеса и со стилем Шостаковича (примером может служить Восьмая фортепианная соната).

Эйгес намеренно подчёркивает, заостряет выразительные возможности диссонанса. Тяготение к диссонансу наиболее сильно проявляется в более поздних сонатах. Ю. Н. Холопов так характеризует важнейшую особенность гармонии XX века: «в эстетическом отношении свобода диссонанса состоит в том, что диссонантное звучание ценится само по себе, а не только как средство подготовки консонанса и тяготения к нему. Отсюда музыкально-психологическая перемена: сосредоточение на диссонантном звучании как на оптимальном, существенном, как на носителе гармонического действия» [17, с. 5].

Заключение

Работа с сонатами Эйгеса предполагает достаточно высокий исполнительский уровень студента-музыканта и большую техническую оснащённость. Необходимо развивать навыки гармонического анализа и активной слуховой работы, стремление выявить красоту и разнообразие экспрессивного интонационного материала. Полифоничная и виртуозная фактура ставит различные артикуляционные и звуковые задачи. Особенности формообразования способствуют выстраиванию чёткого исполнительского плана и логики сквозного драматургического процесса. Сонаты требуют умения мыслить обобщёнными символическими образами, работать с «подтекстом».

Представляется важным введение в концертный обиход таких новых, «свежих» произведений, которые по своему содержанию органично входят в современную музыкальную жизнь. Обращение к редко исполняемым сочинениям помогает молодым музыкантам свободнее раскрыть свой творческий потенциал, воспитывает уверенность в собственных силах, стимулирует исполнительскую инициативу.

Однако вплоть до наших дней сочинения Эйгеса составляют малоизученный пласт отечественной музыкальной литературы, в то время как представляют несомненный интерес для педагогов, исполнителей и исследователей.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Чернов Г. В. О моём учителе О. К. Эйгесе // Волгоград – фортепиано 2004: сб. ст. и материалов по истории и теории фортепианного искусства / ред.-сост. М. В. Лидский. Петрозаводск: Методический кабинет по учебным заведениям, 2005. С. 185–188.
2. Александров А. Н. На юбилейных вечерах // Советская музыка. 1975. № 9. С. 143–145.

3. *Немировская И. А.* На юбилейных вечерах О. К. Эйгеса // Советская музыка. 1985. № 11. С. 130.
4. *Петкус Н. В.* Уральская страница в жизни и творчестве О. К. Эйгеса // Композитор в современном мире: материалы научно-практич. конференции / науч. ред., сост. и авт. вступ. ст. Т. М. Синецкая. Челябинск: Челябинская гос. акад. культуры и искусств, 2009. С. 318–324.
5. *Макарова О. А.* Беседа О. А. Макаровой с Г. Б. Гордоном // Волгоград – фортепиано 2004: сб. ст. и материалов по истории и теории фортепианного искусства / ред.-сост. М. В. Лидский. Петрозаводск: Методический кабинет по учебным заведениям, 2005. С. 192–195.
6. *Эйгес О. К.* Отрывки из воспоминаний // Волгоград – фортепиано 2004: сб. ст. и материалов по истории и теории фортепианного искусства / ред.-сост. М. В. Лидский. Петрозаводск: Методический кабинет по учебным заведениям, 2005. С. 188–192.
7. *Гордон Г. Б.* О. К. Эйгес. Штрихи к портрету // Волгоград – фортепиано 2004: сб. ст. и материалов по истории и теории фортепианного искусства / ред.-сост. М. В. Лидский. Петрозаводск: Методический кабинет по учебным заведениям, 2005. С. 196–204.
8. *Волченко С. Г.* В чистом звучании // Музыка и время. 2006. № 10. С. 8–15.
9. *Эйгес О. К.* Отрывки из воспоминаний / Публикация С. Г. Волченко // Волгоград – фортепиано 2008: сб. ст. и материалов по истории и теории фортепианного искусства / ред.-сост. М. В. Лидский; гл. ред. Е. Н. Федорович. Волгоград: МИРИА, 2008. С. 237–245.
10. *Левая Т. Н.* Русская музыка начала XX века в художественном контексте эпохи. М.: Музыка. 1991. 164 с.
11. *Фейнберг С. Е.* О творчестве О. К. Эйгеса // Музыка и время. 2008. № 1. С. 27–28.
12. *Оленев Ю. М.* На концерте Олега Эйгеса (рукопись). 3 с.
13. *Мышкина З. Г.* Наперекор забвению. Екатеринбург: б/и., 2007. 240 с.
14. *Петкус Н. В.* На стыке эпох и стилей: «стилевая модуляция» в раннем творчестве О. Эйгеса // Проблемы музыкальной науки. № 2 (9) / гл. ред. Л. Н. Шаймухаметова. М.: Советский композитор, 1972. С. 136–140.
15. *Карцева Н. А.* Некоторые черты стиля О. К. Эйгеса в камерных сочинениях: на примере сонаты для скрипки и фортепиано. Министерство культуры РСФСР. Саратовская гос. консерватория им. Л. В. Собинова, 1984. 26 с.
16. *Эйгес Е. П.* Воспоминания Екатерины Петровны Эйгес (Козишниковой) о сыне композиторе Олеге Эйгесе (рукопись). 6 с.
17. *Холопов Ю. Н.* Гармония. Практический курс: учеб. для спец. курсов консерваторий (музыкаведческое и композиторское отделения). В 2-х ч. Часть II: Гармония XX века. 2-е изд. М.: Композитор, 2005. 613 с.

Поступила 21.08.2023; принята к публикации 27.11.2023.

Об авторе:

Данилова Ольга Сергеевна, старший преподаватель кафедры специального фортепиано Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российская академия музыки имени Гнесиных» (ул. Поварская, 30–36, Москва, Российская Федерация, 121069), danilovaolla1991@yandex.ru

Автором прочитан и одобрен окончательный вариант рукописи.

REFERENCES

1. Chernov G. V. O moyom uchitele O. K. Ejgese [About My Teacher O. K. Eiges]. *Volgograd – fortepiano 2004* [Volgograd – Piano 2004]. Collection of Articles and Materials on the History and Theory of Piano Art. Ed.-Comp. M. V. Lidsky. Petrozavodsk: Methodical Study on Educational Institutions, 2005. Pp. 185–188 (in Russian).
2. Aleksandrov A. N. Na yubilejnykh vecherakh [On Jubilee Evenings]. *Sovetskaya muzyka* [Soviet Music]. 1975, no. 9, pp. 143–145 (in Russian).
3. Nemirovskaya I. A. Na yubilejnykh vecherax O. K. Ejgesa [On Jubilee Evenings of O. K. Eiges]. *Sovetskaya muzyka* [Soviet Music]. 1985, no. 11, p. 130 (in Russian).
4. Petkus N. V. Ural'skaya stranitsa v zhizni i tvorchestve O. K. Ejgesa [Ural Page in the Life and Work of O. K. Eiges]. *Kompozitor v sovremennom mire* [Composer in the Modern World]. Materials of a Scientific and Practical Conference. Scientific ed., comp. and auth. introductory article by T. M. Sinetskaya. Chelyabinsk: Chelyabinsk State Academy of Sciences. Culture And Arts, 2009. Pp. 318–324 (in Russian).
5. Makarova O. A. Beseda O. A. Makarovoj s G. B. Gordonom [Conversation of O. A. Makarova with G. B. Gordon]. *Volgograd – fortepiano 2004* [Volgograd – Piano 2004]. Collection of Articles and Materials on the History and Theory of Piano Art. Ed.-Comp. M. V. Lidsky. Petrozavodsk: Methodical Study on Educational Institutions, 2005. Pp. 192–195 (in Russian).
6. Eiges O. K. Otryvki iz vospominanij [Excerpts from Memoirs]. *Volgograd – fortepiano 2004* [Volgograd – Piano 2004]. Collection of Articles and Materials on the History and Theory of Piano Art. Ed.-Comp. M. V. Lidsky. Petrozavodsk: Methodical Study on Educational Institutions, 2005. Pp. 188–192 (in Russian).
7. Gordon G. B. O. K. Ejges. Shtrikhi k portretu [O. K. Eiges. Strokes to the Portrait]. *Volgograd – fortepiano 2004* [Volgograd – Piano 2004]. Collection of Articles and Materials on the History and Theory of Piano Art. Ed.-Comp. M. V. Lidsky. Petrozavodsk: Methodical Study on Educational Institutions, 2005. Pp. 196–204 (in Russian).
8. Volchenko S. G. V chistom zvuchanii [In Pure Sound]. *Muzyka i vremya* [Music and Time]. 2006, no. 10, pp. 8–15 (in Russian).
9. Eiges O. K. Otryvki iz vospominanij [In Pure Sound]. Publikatsiya S. G. Volchenko [Publication by S. G. Volchenko]. *Volgograd – fortepiano 2008* [Volgograd – Piano 2008]. Collection of Articles and Materials on the History and Theory of Piano Art. Ed.-Comp. M. V. Lidsky. Petrozavodsk: Methodical Study on Educational Institutions, 2005. Pp. 237–245 (in Russian).
10. Levaya T. N. *Russkaya muzyka nachala XX veka v khudozhestvennom kontekste epokhi* [Russian Music of the Early Twentieth Century in the Artistic Context of the Epoch]. Moscow: State Publishing House “Music”, 1991. 164 p. (in Russian).
11. Feinberg S. E. O tvorchestve O. K. Ejgesa [On the Work of O. K. Eiges]. *Muzyka i vremya* [Music and Time]. 2008, no. 1, pp. 27–28 (in Russian).
12. Olenev Yu. M. *Na kontserte Olega Ejgesa (rukopis')* [At the Oleg Eiges' Concert (Manuscript)]. 3 p. (in Russian).
13. Myshkina Z. G. *Naperekor zabveniyu* [In Spite of Oblivion]. Yekaterinburg, 2007. 240 p. (in Russian).
14. Petkus N. V. Na styke epokh i stilej: “stilevaya modulyatsiya” v rannem tvorchestve O. Ejgesa [At the Junction of Epochs and Styles: “Style Modulation” in the Early Work of O. Eiges]. *Problemy muzykal'noj nauki* [Problems of Musical Science], no. 2 (9). Ch. Ed.

- L. N. Shaimukhametova. Moscow: State Publishing House “Soviet Composer”, 1972. Pp. 136–140 (in Russian).
15. Kartseva N. A. *Nekotorye cherty stilya O. K. Ejgesa v kamernykh sochineniyakh: na primere sonaty dlya skripki i fortepiano* [Some Features of the Style of O. K. Eiges in Chamber Compositions: On the Example of the Sonata for Violin and Piano]. Ministry of Culture of the RSFSR. Saratov State Conservatory named after L. V. Sobinov. 1984. 26 p. (in Russian).
 16. Eiges E. P. *Vospominaniya Ekateriny Petrovny Ejges (Kozishnikovoj) o syne kompozitore Olege Ejgese (rukopis’)* [Memoirs of Ekaterina Petrovna Eiges (Kozishnikova) about Her Son, Composer Oleg Eiges (Manuscript)]. 6 p. (in Russian).
 17. Kholopov Yu. N. *Garmoniya. Prakticheskij kurs* [Harmony. Practical Course]. Textbook for Special Courses of Conservatories (Musicology and Composition Departments). In 2 Parts. Part II: Harmony of the Twentieth Century. 2nd Ed. Moscow: Publishing House “Composer”, 2005. 624 p. (in Russian).

Submitted 21.08.2023; revised 27.11.2023.

About the author:

Olga S. Danilova, Senior Lecturer at the Department of Special Piano Federal State Educational Institution of Higher Education “Gnessin Russian Academy of Music” (RGMA) (Povarskaya Street, 30–36, Moscow Russian Federation, 121069), danilovaolla1991@yandex.ru

The author has read and approved the final manuscript.

ПОДГОТОВКА КОНЦЕРТМЕЙСТЕРА К РАБОТЕ С ВОКАЛИСТАМИ НАД ИНОСТРАННЫМ РЕПЕРТУАРОМ

Е. П. Малашенко,

Российская академия музыки имени Гнесиных,
Москва, Российская Федерация, 121069

Аннотация. В статье рассмотрены профессиональные компетенции и функции концертмейстера по классу вокала в современном образовательном процессе. Выделены некоторые направления в работе пианиста-концертмейстера: Collaborative pianist, Accompanist, Coach, Maestro collaboratore, Chef de chant, pianist-répétiteur. Описана методика работы концертмейстера с вокалистами, способствующая эффективности освоения франкоязычного репертуара. Отмечена необходимость появления в современных образовательных программах по специальностям «Вокальное искусство», «Искусство музыкально-инструментального исполнительства (Концертмейстерское исполнительство на фортепиано)» профильных дисциплин, направленных на приобретение навыков работы с иностранным репертуаром.

Ключевые слова: современное профессиональное образование, концертмейстер по классу вокала, франкоязычный вокальный репертуар, вокальная фонетика, Международный фонетический алфавит, фонетические транскрипции.

Благодарности. Выражаю глубокую признательность кандидату педагогических наук, профессору О. Л. Берак за всестороннюю помощь в научно-исследовательской работе. Благодарю главного редактора журнала «Музыкальное искусство и образование», доктора педагогических наук, профессора Е. В. Николаеву и редакционную коллегия за советы в процессе подготовки статьи к публикации.

Для цитирования: Малашенко Е. П. Подготовка концертмейстера к работе с вокалистами над иностранным репертуаром // Музыкальное искусство и образование / Musical Art and Education. 2023. Т. 11. № 4. С. 119–133. DOI: 10.31862/2309-1428-2023-11-4-119-133.

© Малашенко Е. П., 2023



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

ACCOMPANIST TRAINING IN WORKING WITH VOCALISTS ON FOREIGN REPERTOIRE

Elizaveta P. Malashenko,

The Gnesins Russian Academy of Music
Moscow, Russian Federation, 121069

Abstract. The article deals with the professional competences and functions of an accompanist in the modern educational process. Some directions in the accompanist's work are highlighted: Collaborative pianist, Accompanist, Coach, Maestro collaboratore, Chef de chant, pianist-répétiteur. The author describes the methodology of the accompanist's work with vocalists which contributes to the efficiency of mastering the French repertoire. It is noted, the necessity of appearance of profile disciplines aimed at acquiring skills to work with foreign repertoire in modern educational courses for specialties "Vocal Art", "Art of Musical Instrumental Performance (Concertmaster Piano Performance)".

Keywords: modern education, piano accompanist in a vocal class, French vocal repertoire, educational programs, vocal phonetics, International Phonetic Alphabet, phonetic transcriptions.

Acknowledgements. I express my deep gratitude to PhD of Pedagogical Sciences, Professor O. L. Berak for helping in research work. I thank the editor-in-chief of the journal "Musical Art and Education", Doctor of Pedagogical Sciences, Professor E. V. Nikolaeva and the editorial board for advice in the process of preparing the article for publication.

For citation: Malashenko E. P. Accompanist Training in Working with Vocalists on Foreign Repertoire // *Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie* = Musical Art and Education. 2023, vol. 11, no. 4, pp. 119–133 (in Russian). DOI: 10.31862/2309-1428-2023-11-4-119-133.

Введение

Профессиональные требования к оперным исполнителям во всём мире в последние десятилетия заметно изменились. Помимо виртуозного владения голосом и вокальной техникой, навыками актёрского мастерства, певцу необходимо продемонстрировать ясное произношение тек-

ста, в том числе на том языке, носителем которого он не является. Для приобретения такого навыка оперный певец должен опираться на общие теоретические представления и на знания о специфике исполнения вокального репертуара на иностранном языке. В число приоритетных входят так называемые «вокальные языки» – те, на которых написана большая часть певческого

репертуара: итальянский, французский, немецкий, русский, английский.

Очевидно, что современные образовательные программы должны отвечать требованиям сегодняшнего дня. Так, в России в рамках отдельных образовательных платформ представлены авторские курсы, мастер-классы и воркшопы, направленные на получение знаний о вокальной фонетике иностранных языков, о специфике исполнения вокального репертуара на том или ином иностранном языке. Однако в программных требованиях на уровне среднего и даже высшего образования этот вопрос специально не ставится. В результате большинство студентов-вокалистов выпускных курсов с трудом справляются с одним из основополагающих этапов работы над иностранным репертуаром – составлением и чтением транскрипции текста произведений, которые они исполняют. Поэтому мы считаем необходимым и актуальным постановку и решение проблемы подготовки студентов к работе с иностранным вокальным репертуаром в государственных учебных заведениях.

Как известно, вокально-речевая подготовка певца начинается с самых первых шагов профессионального обучения по классу вокала и продолжается на протяжении всего периода становления. Возникает вопрос: кто же будет её осуществлять? Перспективным видится его решение посредством объединения усилий целой «команды», включающей собственно педагога по вокалу, концертмейстера и самого обучающегося. В настоящее время подобное обращение к триадным структурам в педагогике происходит на различных уровнях: «Знание – умение – навык», «Цель – средства – результат», «Обучение – воспитание – развитие», «Педагог – ученик – родитель», «Триединство форм организации познавательной деятельности учащихся», «Ориентировочная (импрессионистичес-

кая), репродуктивная (академическая), творческая (импровизационная) учебная деятельность» и др. [1, с. 75–78].

В данной статье из триады «педагог – концертмейстер – студент» выделим и рассмотрим наиболее многогранно деятельность концертмейстера, который ранее занимал, казалось бы, важное, но часто незаслуженно скромное место, а в наши дни в соответствии с запросами профессионального сообщества его роль значительно изменилась. Если учитывать отечественные и иностранные источники, пианист не только аккомпанирует, но и берёт на себя работу над словом и созданием исполнительской интерпретации [2; 3; 4; 5]. При этом педагог вокала и концертмейстер являются единомышленниками, имеют схожие художественные предпочтения и преследуют одну цель.

Общая характеристика профессиональной деятельности пианиста-концертмейстера в классе вокала

Основные принципы совместной работы пианиста с солистом довольно широко отражены в отечественной методической литературе. Так, известны работы Н. Крючкова «Искусство аккомпанемента как предмет обучения» [6], Е. Кубанцевой «Концертмейстерский класс» [7], А. Люблинского «Теория и практика аккомпанемента» [8], Е. Шендеровича «В концертмейстерском классе» [9]. Бесценные советы аккомпаниатору в работе с вокалистами предлагает Дж. Мур в работе «Певец и аккомпаниатор» [10]. Коучинговый подход в деятельности концертмейстера рассматривается Е. Вашерук [2], Л. Курицкой [4], С. Рудневой [11], В. Яблонской [3] и др.

В отечественной литературе по вокальной педагогике и методике обучения аккомпанементу мы, однако, находим мало

работ, в которых затрагивался бы вопрос освоения иностранного репертуара с опорой на изучение вокальной фонетики. Отметим лишь несколько современных авторов: Л. И. Астрову [12], Д. А. Митрофанову [13], Л. П. Полякову [14], А. А. Фролова [15]. При этом в зарубежной методической литературе известен целый ряд работ, адресованных и вокалисту, и концертмейстеру: Д. Адамс «Вокальная дикция: итальянский, немецкий, французский» [16], Дж. Волл «Международный фонетический алфавит для вокалистов» [17], С. Гольдсак «Пение на французском» [18], Т. Грааб «Пение на французском» [19], К. ЛаБуфф (на английском языке фамилия автора пишется слитно LaBouff) «Пение и коммуникация на английском» [20], М. Степп «Гид по языкам для вокалиста» [5], А. Эллис «Певческое произношение» [21] и др.

Достаточно большое внимание в методической литературе уделено профессиональным качествам концертмейстера по классу вокала. При этом имеются в виду прочная опора на познания в области теории музыки, гармонии, полифонии, разностороннее и гибкое мышление, творческая самостоятельность и широкая осведомлённость в вопросах вокальной техники и функционирования голосового аппарата. Мы же остановимся на особо значимом для нашей статьи ракурсе, а именно **помощи пианиста вокалисту в работе над иностранным вокальным репертуаром.**

Следует признать, что для того, чтобы отвечать современным требованиям, многие отечественные концертмейстеры, работающие в классе академического вокала, вынуждены полагаться на ранее приобретённые знания в области иностранных языков, самостоятельно осваивать особенности вокальной фонетики, обучаясь на мастер-классах и используя медиа-

ресурсы. В то же время анализ программ обучения в американских и европейских учебных заведениях высшего звена показал, что представление о вокальной фонетике, правилах чтения и транскрибирования текста иностранных языков пианисты получают на различных этапах обучения [22–26].

Стоит начать с того, что профессиональные компетенции и функции, которые в России мы приписываем профессии концертмейстера по классу вокала, за рубежом разделяют на несколько составляющих: Collaborative pianist, Accompanist, Coach, Maestro collaboratore и др. Охарактеризуем основную направленность некоторых из них.

Collaborative pianist (пианист-партнёр) – пианист, осуществляющий подготовку концертной программы совместно с солистом. На репетициях он работает с вокалистом над освоением стиля произведения, фразировкой, произношением. В процессе совместной работы исполнители создают интерпретацию сочинений и выстраивают концепцию концертной программы. В таком качестве выступали и выступают Дж. Мур, М. Мартино, Ю. Дрейк, В. Скалера, Г. Дойч, В. Чачава, Е. Шендерович, А. Ерохин, С. Скигин, И. Илья, М. Бахтуридзе, Л. Орфёнова и др.

Accompanist – пианист, работающий в классе совместно с педагогом. От аккомпаниатора требуется музыкальное сопровождение занятий.

Coach (коуч) – пианист, который самостоятельно проводит занятия с вокалистом. Как правило, он занимается разучиванием оперных партий солиста и его концертных программ, помогает вокалисту в подготовке к прослушиваниям. Однако одни пианисты-коучи специализируются на работе с общим вокальным репертуаром, другие – исключительно с оперным. Отсюда происходит разделение вокального и оперного

коучинга. В число приоритетных задач оперного коуча входит работа над стилистическими особенностями произведения, разбор драматургии оперы, работа над точностью воспроизведения метроритмической и интонационной стороны вокальной партии, над фразировкой и произношением, работа над средствами музыкального воплощения образа героя. Вокальный коуч акцентирует внимание на постановке голоса, осуществляет контроль вокально-технического аспекта, работает над техникой и стилистикой [2].

Maestro collaboratore – концертмейстер, ассистент дирижёра [27].

Во Франции функции Collaborative pianist и Coach выполняет *Chef de chant* – музыкант, преимущественно пианист, помогающий вокалисту в разучивании того или иного произведения или оперной партии, в подготовке к сольному концерту или прослушиванию [28]. Существует и другое направление в профессии вокального концертмейстера – *pianist-répétiteur* (пианист, с которым оперные певцы разучивают партии для спектаклей).

В отечественной традиции функции концертмейстера по классу вокала трактуются, с нашей точки зрения, достаточно широко и даже обобщённо. Можно было бы сказать, что в России *Collaborative pianist* и *Coach* – это харизматичный и непрерывно профессионально развивающийся пианист, который прошёл путь от концертмейстера по классу вокала в вузе или в театре до самобытного музыканта-исполнителя, которого солисты считают своего рода наставником и доверяют ему подготовку оперных партий и совместных концертных программ. Отметим, что такой концертмейстер с лёгкостью может совмещать работу в государственном учреждении того или иного звена с активной концертной деятельностью, тогда как за рубежом разделение функций пи-

нистов-концертмейстеров предельно ограничено. Стоит, однако, признать, что в отечественном музыкальном пространстве в последнее десятилетие понятия оперного и вокального коучинга стали более распространёнными и широко обсуждаемыми, на оперной арене появились пианисты, называющие себя не концертмейстерами, а коучами.

Следует отметить, что в России «Концертмейстерское исполнительство на фортепиано» представлено в системе высшего образования только на уровне ассистентуры-стажировки, в то время как студент-пианист в европейских и американских вузах должен несколько раньше определиться, будет ли он сольным исполнителем или ансамблистом. В зависимости от вуза, в магистратуре он может обучаться по программам *Ensemble piano*, *Collaborative piano*, *Piano accompaniment* [22–26].

В плане рассматриваемой в статье проблемы необходимо подчеркнуть, что обучение в Европе и США по образовательным специальностям, направленным на подготовку специалиста в области концертмейстерского искусства, помимо дисциплин, связанных с исполнительством, предлагает следующие: «Дикция на итальянском» (“Italian diction”), «Дикция на английском» (“English diction”), «Дикция на немецком» („German diction“), «Дикция на французском» (“French Diction”), «Немецкая вокальная литература» („German Vocal Literature“), «Французская вокальная литература» (“French Vocal Literature”), «Английская вокальная литература» (“British Vocal Literature”), «Американская вокальная литература» (“American Vocal Literature”). Каждая из перечисленных дисциплин реализуется на протяжении одного учебного года [22; 23; 25]. Очевидно, что формирование у пианиста навыков работы с фонетикой и иностранными текстами сочинений

входит в данных учебных дисциплинах в число важнейших задач.

Анализ аннотаций к учебным курсам, реализующим подготовку ассистентов-стажёров по специальности «Концертмейстерское исполнительство на фортепиано» в российских вузах, показал отсутствие каких-либо дисциплин, направленных на формирование навыков работы с фонетикой иностранных языков, столь необходимой при работе с вокалистами [29–31].

Изучение практического опыта работы концертмейстеров в нашей стране показывает, что процесс овладения различными аспектами их профессиональной деятельности имеет непрерывный характер. Такие актуальные задачи, как, например, знание оперных партий на языке оригинала при работе в ведущих оперных театрах и вузах, мотивируют пианистов-концертмейстеров на поднятие собственного профессионального уровня. В связи с развитием онлайн-обучения в последние десятилетия нельзя не отметить появление ряда мастер-классов и семинаров для пианистов, в рамках которых большое внимание уделяется изучению итальянской, француз-

ской, немецкой и русской вокальной фонетики. Отдельные курсы предлагает Российская академия музыки имени Гнесиных, Творческая школа вокального мастерства Елены Образцовой (организатор – Международный благотворительный фонд Елены Образцовой), онлайн-платформа Образовательный проект «Институт оперы» (организатор – Арт-агентство «Премьер»). Курсы вокальной фонетики проходят пианисты, артисты Молодёжных оперных программ Большого и Мариинского театров. Однако в государственных образовательных системах решение по данному вопросу не сформулировано.

Основываясь на результатах анализа учебных программ по специальности «Концертмейстерское исполнительство на фортепиано» и обобщении практического опыта в сфере подготовки пианистов-концертмейстеров на специально разработанных курсах, выделим основные функции пианиста-концертмейстера по классу вокала и соответствующий комплекс знаний, умений и навыков, которыми предстоит овладеть обучающимся (таблица 1).

Таблица 1

Функции пианиста-концертмейстера по классу вокала

Piano accompanist's functions in a vocal class

Функции концертмейстера по классу вокала	Показатели готовности концертмейстера по классу вокала обеспечивать выполнение данных функций
1. Профессиональный аккомпанемент	1. Безупречное техническое оснащение, транспонирование, создание аранжировки, беглое чтение с листа (в том числе оркестровых партитур), оркестровка и «адаптация» оперного клавира, определение ансамблевой обусловленности
2. Разбор и «впевание» репертуара	2. Прочные знания в области теории музыки, гармонии, полифонии, композиторских стилей различных эпох
3. Ориентирование певца в выборе репертуара	3. Владение концертным репертуаром и знание оперных клавиров
4. Контроль и коррекция произношения	4. Базовые знания вокальной фонетики иностранных языков, создание транскрипций текста
5. Помощь в создании интерпретации сочинения	5. Умение работать над подстрочным переводом и производить художественный анализ текста

Методика работы концертмейстера с вокалистом над франкоязычным репертуаром

На примере подготовки франкоязычного репертуара рассмотрим, каким образом выстраивается работа концертмейстера со студентом-вокалистом. Мы не будем касаться вопроса вокальной техники, создания интерпретации, выявления ансамблевой обусловленности того или иного фрагмента. Ограничимся алгоритмом работы с иностранным текстом вокального сочинения.

Нормативное произношение является одним из важных элементов культуры речи, поэтому искажения его звучания отвлекают слушателя от содержания высказывания, концентрируя внимание на её внешней звуковой стороне [32].

Неумение студента-вокалиста на одном из начальных этапов работы с иностранным текстом составить транскрипцию с использованием символов Международного фонетического алфавита (далее – МФА) влечёт за собой некорректную работу голосового аппарата. Чаще всего приходится наблюдать за тем, как певцы обозначают состав иностранного слова русскими буквами, то есть создают русифицированную транскрипцию, вследствие чего возникают два типа фонетических ошибок:

1) ошибки, связанные с произнесением неверного звука (в некоторых случаях несуществующего в иностранном языке);

2) ошибки, связанные с подменой звука на соответствующий звук родного языка (межъязыковая интерференция) [13, с. 6].

Прежде чем приступить к работе над иностранным текстом вокальных сочинений, необходимо изучить звуковую систему соответствующего языка [19, с. 7–9; 16, с. XI, XII]. Принимая во внимание колоссальный опыт педагогов-фонетистов

Молодёжной оперной программы Большого театра России отметим в качестве максимально эффективного способа знакомства вокалистов и пианистов с фонетическим строем прохождение *вводно-коррективного курса*. Он содержит нормативный фонетический материал и систему специальных упражнений, обеспечивающих автоматизацию слухопроизносительных навыков. При знакомстве с фонетическим строем иностранного языка обучающиеся параллельно осваивают систему символов МФА, которую в дальнейшем они будут использовать для составления транскрипции текста. Целью данного курса является репродуктивное усвоение особенностей фонетического строя. На наш взгляд, его внедрение в программу обучения пианистов-концертмейстеров и вокалистов на уровне высшего звена решает актуальные задачи, сформулированные профессиональным сообществом.

В работе над произношением концертмейстер является для вокалиста своего рода проводником, именно он выстраивает последовательность действий и осуществляет контроль качества выполнения диагностических заданий. Пианист должен не только продумать план работы с солистом, но и помочь составить артикуляционный и фразировочный план самого произведения.

В современных учебных пособиях, адресованных вокалистам и концертмейстерам, можно найти краткое описание этапов работы над иностранными текстами вокальных произведений (рис. 1). Авторы предлагают следующую последовательность действий:

1) чтение и перевод литературного текста;

2) работа над вокальным произношением текста, выявление ошибок;

3) определение потенциального содержания произведения [33, с. 3–4].

- con! *Mouvt de la chanson.* *p* *cresc* *f*
 kə vva ʒə la du sɔ
 Que vois-je là? D'où ce
 Что я здесь вижу? Откуда такой
 ri-ʃə kɔfrɛ pœ-til vɔnir ʒə no-zi tu-ʒe
 ri-che coffret peut-il venir?... Je n'ose y toucher,
 дорогой сундучок мог появиться? Я не смею до него дотронуться
 e pur-tā vvasi la kle ʒə krwa si ʒə lu-vrɛ ma mɛ trɛblɔ pur-
 et pourtant... Voici la clef je croi! Si je l'ouvrais! ma main tremble! Pour-
 и все же... Вот ключ, я так понимаю!.. Что если мне его открыть!..Моя рука дрожит!..

Рис. 1. Фрагмент речитатива Маргариты из оперы Ш. Гуно «Фауст» с фонетической транскрипцией текста и подстрочным переводом

Image 1. Fragment of Marguerite's recitative from opera "Faust" by Ch. Gounod with phonetic transcription of the text and a translation "word by word"

Популярным стал алгоритм работы, предложенный Т. Граабом, известным американским коучем Метрополитен-оперы и создателем собственной школы вокальной фонетики французского языка:

1) запись текста вокального произведения с двойным интервалом с сохранением рифмовки и структуры стихотворения;

2) выделение гласных звуков, полусогласных, обозначение элизии и связывания, а также разделение слов на слоги;

3) создание фонетической транскрипции с использованием символов МФА;

4) написание подстрочного перевода;

5) перенесение транскрипции в нотную партитуру с соблюдением организации музыкального и литературного текста [19].

Прежде чем приступить непосредственно к процессу вокализации, необходимо уделить внимание созданию ритмической устойчивости и акцентуации текста. Т. Граб предлагает несколько упражнений:

- чтение текста (без пения) с той метроритмической организацией, которая указана в нотном тексте. Следует начать данное упражнение в медленном темпе и постепенно увеличивать скорость до оригинального;

- пение на удобных слогах (*ми, ла* и др.), а затем гласных и полугласных текста с учётом фразового ударения и метроритмической структуры.

Рассмотрим ещё одно упражнение, которое, на наш взгляд, в работе над текстом должно предшествовать практическим заданиям Т. Грааба:

- проговаривать текст *legato* в очень медленном темпе, ясно формируя тот или иной фонетический звук, фиксируя переход из одной позиции в другую. При этом каждый слог следует произносить мерно, одинаковыми длительностями [19, с. 97–99].

Основной функцией пианиста во время выполнения вокалистом данных упражнений является осуществление контроля над произношением, обусловленным фонетическими нормами, с одной стороны, и музыкальным текстом – с другой. Вокалисту на данном этапе работы предлагается использовать диктофон. Самостоятельно прослушивая свои записи вне аудиторных занятий, певец может отметить улучшения в произношении и определить фонетические искажения, которые ещё предстоит исправить.

Добившись органичного звучания в приведённых упражнениях, можно переходить к работе над сюжетно-смысловой линией и созданием интерпретации. Однако предполагается, что фонетический аспект будет присутствовать в учебном процессе в течение всей подготовительной работы.

Так, для успешного исполнения франкоязычного вокального репертуара одним из ключевых факторов является

знание о фразовом ударении и средствах смыслового выделения. Для того чтобы корректно расставить акценты и суметь распределить внимание во время исполнения, необходимо видеть главную часть слова и затем более крупно – главную часть фразы и предложения. Таким образом, исполнители сталкиваются с задачей дифференциации элементов с разной степенью выразительности и акцентности. Зачастую певцы переносят на французский интонацию и акценты, характерные для своего родного языка, в результате чего изменяется метроритмическая ориентация, рисунок музыкальной фразировки, нарушается целостность музыкального высказывания [5, с. 138].

Итак, знание основ смысловой и ритмической структуры французского языка даёт возможность певцу и концертмейстеру точно ориентироваться в музыкальной фразировке. Однако стоит учитывать, что существуют определённые несовпадения между музыкальной фразой и речевой, вызванные различиями ритмической организации текста и музыкальных элементов, а также различиями в интонациях французской речи и музыкальной. В таких случаях нужно произвести структурный анализ словосочетания или фразы и сделать выбор в пользу речевой интонации или музыкальной. Как правило, выбор обуславливается жанровыми и стилистическими аспектами, особенностями композиторского письма.

Финальный этап работы над вокальным сочинением включает в себя совместное детальное изучение дословного перевода, проработку контекстной ситуации, исследование индивидуального стиля композитора и автора литературного текста.

Как видим, пианист-концертмейстер в совместной подготовке репертуара с солистом выступает в качестве специалиста,

который не только помогает разучивать репертуар, но и контролирует качество исполнения, умеет подсказать правильный путь к освоению материала, основываясь на знаниях вокально-исполнительской специфики и причин возникновения тех или иных трудностей. В деятельности концертмейстера объединяются творческие, педагогические и психологические функции.

Заключение

Резюмируя сказанное, отметим актуальность запроса на создание в рамках образовательных программ высшего звена специализированной подготовки музыкантов-исполнителей в виде отдельных курсов и дисциплин для вокалистов и пианистов.

Имеется в виду появление в современном образовании профильных дисциплин, направленных на приобретение навыков работы с иностранным репертуаром у студентов, обучающихся по направлениям 53.03.03 «Вокальное искусство», 53.04.02 «Вокальное искусство» и специальности 53.09.01 «Искусство музыкально-инструментального исполнительства (Концертмейстерское исполнительство на фортепиано)». Их внедрение в содержание профессионального вузовского образования будет способствовать триединству действий педагога, концертмейстера и студента в работе над освоением иностранного репертуара, что позволит значительно повысить эффективность обучения и будет соответствовать современному запросу рынка труда.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Буздалова Н. В. Триадные структуры в научно-педагогическом знании // Интеллектуальный потенциал XXI века: ступени познания. 2014. № 23. С. 75–80.
2. Вашерук Е. А. Профессия оперный коуч. Основные положения и специфика // Современное педагогическое образование. 2023. № 1 [СПО]. С. 237–244.
3. Яблонская В. С. Коучинг и менторство как направления расширения профессиональной функциональности концертмейстера // Межкультурное взаимодействие в современном музыкально-образовательном пространстве. 2020. № 18. С. 291–297.
4. Курицкая Л. В. Коучинговый подход в работе со студентами концертмейстерского класса // Манускрипт. Тамбов: Грамота, 2019. Т. 12. Вып. 11. С. 265–269.
5. *Stapp M.* The singer's guide to languages. San Francisco: Teddy's music press, 1996. 213 p.
6. Крючков Н. А. Искусство аккомпанемента как предмет обучения: учебное пособие. СПб.: Планета музыки, 2021. 112 с.
7. Кубанцева Е. Н. Концертмейстерский класс: учебное пособие для студентов музык. фак. пед. вузов. М.: Академия, 2002. 181 с.
8. Люблинский А. А. Теория и практика аккомпанемента. Методические основы: учебное пособие. СПб.: Планета музыки, 2022. 128 с.
9. Шендерович Е. М. В концертмейстерском классе. Размышления педагога. М.: Музыка, 2022. 206 с.
10. Мур Дж. Певец и аккомпаниатор. М.: Радуга, 1987. 432 с.
11. Руднева С. В. Феномен вокального коучинга в современном музыкальном образовании // Манускрипт. Тамбов: Грамота, 2019. Т. 12. Вып. 3. С. 131–135.
12. Астрова Л. И. О произношении в пении // Профессиональная подготовка студента-вокалиста: сб. трудов. ГМПИ им. Гнесиных. Вып. 115. М., 1990. С. 138–153.

13. Митрофанова Д. А., Овсянникова О. А. Французский язык для вокалистов. Фонетика в пении: учебное пособие. СПб.: Лань: Планета музыки, 2017. 234 с.
14. Полякова Л. П. Фонетика иностранных языков для вокалистов: проблемы и способы решения // Музыка в системе культуры. Научный вестник Уральской консерватории. 2021. Вып. 24. С. 48–53.
15. Фролов А. А. Методика совершенствования фонетической стороны иноязычной речи студентов музыкального вуза: дис. ... канд. пед. наук. Нижний Новгород, 2010. 267 с.
16. Adams D. A Handbook of Diction for Singers. Italian, German, French. 3rd Edition. NY: Oxford University Press, 2022. 345 p.
17. Wall J. International Phonetic Alphabet for Singers: A Manual for English and Foreign Language Diction. Caldwell Pub Co, 1989. 226 p.
18. Goldsack C. Singing in French. An introduction to the Art of Singing in French and Interpreting Melodie. The Melodie Treasury, 2005. 42 p.
19. Grubb P. Singing in French. NY: Simon&Schuster Macmillan, 1979. 221 p.
20. LaBouff K. Singing and Communicating in English. A Singer's Guide to English Diction. NY: OXFORD, 2008. 345 p.
21. Ellis A. J. Pronunciation for Singers, with Especial Reference to the English, German and French Languages. London: J. Curwen&Sons, 1877. 248 p.
22. Plan of Study: Collaborative Piano – Manhattan School of Music. Master of Music. URL: <https://www.msmnyc.edu/programs/collaborative-piano/plan-of-study/> (дата обращения: 23.09.2023).
23. Plan of Study: Collaborative Piano – The Juilliard School. Master of Music. URL: <https://www.juilliard.edu/music/instruments/collaborative-piano/collaborative-piano-vocal-focus-master-music> (дата обращения: 23.09.2023).
24. Plan of Study: Arisona State University, Herberger Institute for Design and the Arts. Bachelor of Music. URL: <https://degrees.apps.asu.edu/major-map/ASU00/FAMUSPPBM/null/ALL/2023?init=false&nopassive=true> (дата обращения: 23.09.2023).
25. Programme de formation. Conservatoire National Supérieur de Musique et de Dance de Paris. Master. URL: <http://www.conservatoiredeparis.fr/fr/cursus/accompagnement-vocal> (дата обращения: 23.09.2023).
26. Description of educational programme. Hochschule fur Music Freiburg. Master of Music. URL: <https://www.mh-freiburg.de/en/study/courses/subjects/collaborative-piano> (дата обращения: 23.09.2023).
27. Programma di formazione: Corso di perfezionamento per Maestri collaboratori di sala e palcoscenico. URL: https://www.accademiascala.it/images/maestri-collaboratori-ilovepdf-compressed_compressed.pdf (дата обращения: 23.09.2023).
28. Floch P. Le chef de chant, une profession de l'ombre indispensable au chanteur lyrique. URL: <https://www.rtf.be/article/le-chef-de-chant-une-profession-de-lombre-indispensable-au-chanteur-lyrique-11198991> (дата обращения: 23.09.2023).
29. Аннотации к рабочим программам дисциплин по основной профессиональной образовательной программе «Концертмейстерское исполнительство на фортепиано» 53.09.01 Искусство музыкально-инструментального исполнительства (по видам). ФГБОУ ВО «Российская академия музыки имени Гнесиных». URL: https://gnesis-academy.ru/wp-content/documents/OPOP/ass/ann_53.09.01_konc_piano.pdf (дата обращения: 23.09.2023).
30. Аннотации к рабочим программам дисциплин по основной профессиональной образовательной программе «Концертмейстерское исполнительство на фортепиано» 53.09.01

- Искусство музыкально-инструментального исполнительства (по видам). ФГБОУ ВО «Московская государственная консерватория имени П. И. Чайковского». URL: <https://www.mosconsrv.ru/ru/programm.aspx?id=133748> (дата обращения: 23.09.2023).
31. Аннотации к рабочим программам дисциплин по основной профессиональной образовательной программе «Концертмейстерское исполнительство на фортепиано» 53.09.01 Искусство музыкально-инструментального исполнительства (по видам). ФГБОУ ВО «Уральская государственная консерватория имени М. П. Мусоргского». URL: https://www.uralconsrv.org/sveden/files/Annotacii_53.09.01_koncertmeysterskoe_fortepiano.pdf (дата обращения: 23.09.2023).
 32. Корзун О. О. Иноязычная производственная культура как компонент межкультурной коммуникативной компетенции учащихся филологического профиля // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2017. № 6(72): в 3-х ч. Ч. 2. С. 177–180.
 33. Вокальная фонетика (итальянский, французский, немецкий, английский языки): метод. пособие для вокалистов и концертмейстеров / Д. А. Митрофанова [и др.]. СПб.: Санкт-Петербургская консерватория, 2005. 138 с.

Поступила 29.09.2023; принята к публикации 28.12.2023.

Об авторе:

Малашенко Елизавета Павловна, старший преподаватель кафедры концертмейстерской подготовки Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российская академия музыки имени Гнесиных» (ул. Поварская, 30–36, Москва, Российская Федерация, 121069), malashenkoelizaveta@gmail.com

Автором прочитан и одобрен окончательный вариант рукописи.

1. Buzdalova N. V. Triadnye struktury v nauchno-pedagogicheskom znanii [Triadic Structures in Scientific and Pedagogical Knowledge]. *Intellectual'nyi potentsial XXI veka: stupeni poznaniya* [Intellectual Potential of the XXI Century: Stages of Cognition]. 2014, no. 23, pp. 75–80 (in Russian).
2. Vasheruk E. A. Professiya opernyi kouch. Osnovnye polozheniya i spetsifika [Profession of Opera Coaching. Basic Provisions and Specificity]. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie* [Modern Pedagogical Education]. 2023, no.1, pp. 237–244 (in Russian).
3. Yablonskaya V. S. Kouching i mentorstvo kak napravleniya rasshireniya professional'noi funktsional'nosti kontsertmeistersa [Coaching and Mentoring as Directions of Expanding the Professional Functionality of the Accompanist]. *Mezhkul'turnoe vzaimodeistvie v sovremennoy muzykal'no-obrazovatel'nom prostranstve* [Intercultural Interaction in the Modern Musical and Educational Space]. 2020, no. 18, pp. 291–297 (in Russian).
4. Kuritskaya L. V. Kouchingovyi podkhod v rabote so studentami kontsertmeisterskogo klassa [Coaching Approach in Work with Students of Piano Accompaniment Class]. *Manuskript* [Manuscript]. Тамбов: Publishing House “Gramota”, 2019, vol. 12, issue 11, pp. 265–269 (in Russian).

5. Stapp M. *The singer's guide to languages*. San Francisco: Teddy's music press, 1996. 213 p.
6. Kryuchkov N. A. *Iskusstvo akkomanementa kak predmet obucheniya* [The Art of Accompaniment as a Subject of Training]. Textbook. St. Petersburg: Publishing House "Planet of Music", 2021. 112 p. (in Russian).
7. Kubantseva E. N. *Kontsertmeisterskii klass* [Piano Accompaniment Class]. Textbook for Students of Music Departments of Pedagogical Universities. Moscow: Publishing House "Academy", 2002. 181 p. (in Russian).
8. Lyublinskii A. A. *Teoriya i praktika akkomanementa. Metodicheskie osnovy* [Theory and Practice of Accompaniment. Methodical Bases]. Textbook. St. Petersburg: Publishing House "Planet of Music", 2022. 128 p. (in Russian).
9. Shenderovich E. M. *V kontsertmeisterskom klasse. Razmyshleniya pedagoga* [In the Piano Accompaniment. Teacher's Reflections]. Moscow: Publishing House "Muzyka", 2022. 206 p. (in Russian).
10. Moor G. *Pevets i akkompaniator* [Singer and Accompanist]. Moscow: Publishing House "Rainbow", 1987. 432 p.
11. Rudneva S. V. Fenomen vokal'nogo kouchinga v sovremennom muzykal'nom obrazovanii [The Phenomenon of Vocal Coaching in Modern Music Education]. *Manuskript* [Manuscript], vol. 12, issue 3. Tambov: Publishing House "Gramota", 2019, pp.131–135 (in Russian).
12. Astrova L. I. O proiznoshenii v penii [About Pronunciation in Singing]. *Professional'naya podgotovka studenta-vokalista* [Professional Training of a Student-Vocalist]. Collected Works. Gnesin State Pedagogical Institute, vol. 115. Moscow, 1990. Pp. 138–153 (in Russian).
13. Mitrofanova D. A., Ovsyannikova O. A. *Frantsuzskii yazyk dlya vokalistov. Fonetika v penii* [French for Vocalists. Phonetics in Singing]. Textbook. St. Petersburg: Publishing House "Lan: Planet of music", 2017. 234 p. (in Russian).
14. Polyakova L. P. Fonetika inostrannykh yazykov dlya vokalistov: problemy i sposoby resheniya [Phonetics of Foreign Languages for Vocalists: Problems and Solutions]. *Muzyka v sisteme kul'tury. Nauchnyi vestnik Ural'skoi konservatorii* [Music in the System of Culture. Scientific Bulletin of the Ural Conservatory]. 2021, vol. 24, pp. 48–53 (in Russian).
15. Frolov A. A. *Metodika sovershenstvovaniya foneticheskoi storony inoyazychnoi rechi studentov muzykal'nogo vuza* [Methods of Improving the Phonetic of Foreign Language Speech of Music Students]: Thesis of the Candidate of Pedagogical Sciences. Nizhny Novgorod, 2010. 267 p. (in Russian).
16. Adams D. *A Handbook of Diction for Singers. Italian, German, French*. 3rd Edition. NY: Oxford University Press, 2022. 345 p.
17. Wall J. *International Phonetic Alphabet for Singers: A Manual for English and Foreign Language Diction*. Caldwell Pub Co, 1989. 226 p.
18. Goldsack C. *Singing in French. An introduction to the art of singing in French and interpreting Melodie*. The Melodie Treasury, 2005. 42 p.
19. Grubb P. *Singing in French*. NY: Simon&Schuster Macmillan, 1979. 221 p.
20. LaBouff K. *Singing and Communicating in English. A Singer's Guide to English Diction*. NY: OXFORD, 2008. 345 p.
21. Ellis A. J. *Pronunciation for singers, with especial reference to the English, German and French languages*. London: J. Curwen&Sons, 1877. 248 p.
22. *Plan of Study: Collaborative Piano – Manhattan School of Music. Master of Music*. Available at: <https://www.msmnyc.edu/programs/collaborative-piano/plan-of-study/> (accessed: 23.09.2023).

23. *Plan of Study: Collaborative Piano – The Juilliard School. Master of Music.* Available at: <https://www.juilliard.edu/music/instruments/collaborative-piano/collaborative-piano-vocal-focus-master-music> (accessed: 23.09.2023).
24. *Plan of Study: Arisona State University, Herberger Institute for Design and the Arts. Bachelor of Music.* Available at: <https://degrees.apps.asu.edu/major-map/ASU00/FAMUSPPBM/null/ALL/2023?init=false&nopassive=true> (accessed: 23.09.2023).
25. *Programme de formation. Conservatoire National Supérieur de Musique et de Danse de Paris. Master.* Available at: <http://www.conservatoiredeparis.fr/fr/cursus/accompagnement-vocal> (accessed: 23.09.2023).
26. *Description of educational programme. Hochschule fur Music Freiburg. Master of Music.* Available at: <https://www.mh-freiburg.de/en/study/courses/subjects/collaborative-piano> (accessed: 23.09.2023).
27. *Programma di formazione: Corso di perfezionamento per Maestri collaboratori di sala e palcoscenico.* Available at: https://www.accademialascale.it/images/maestri-collaboratori-ilovepdf-compressed_compressed.pdf (accessed: 23.09.2023).
28. Floch P. *Le chef de chant, une profession de l'ombre indispensable au chanteur lyrique.* Available at: <https://www.rtf.be/article/le-chef-de-chant-une-profession-de-lombre-indispensable-au-chanteur-lyrique-11198991> (accessed: 23.09.2023).
29. *Annotatsii k rabochim programmam distsiplin po osnovnoi professional'noi obrazovatel'noi programme "Kontsertmeisterskoe ispolnitel'stvo na fortepiano" 53.09.01 Iskusstvo muzykal'no-instrumental'nogo ispolnitel'stva (po vidam). FGBOU VO "Rossiiskaya akademiya muzyki imeni Gnesinykh"* [Abstracts to the Curriculum of Disciplines for the Basic Professional Educational Programme "Concertmaster Piano Performance" 53.09.01 Art of Musical-Instrumental Performance (by Kinds). Federal State Educational Institution of Higher Education "Gnesins Russian Academy of Music"]. Available at: https://gnesin-academy.ru/wp-content/documents/OPOP/ass/ann_53.09.01_konc_piano.pdf (accessed: 23.09.2023).
30. *Annotatsii k rabochim programmam distsiplin po osnovnoi professional'noi obrazovatel'noi programme "Kontsertmeisterskoe ispolnitel'stvo na fortepiano" 53.09.01 Iskusstvo muzykal'no-instrumental'nogo ispolnitel'stva (po vidam). FGBOU VO "Moskovskaya gosudarstvennaya konservatoriya imeni P. I. Chaikovskogo"* [Abstracts to the Curriculum of Disciplines for the Basic Professional Educational Programme "Concertmaster Piano Performance" 53.09.01 Art of Musical-Instrumental Performance (by Kinds). Federal State Educational Institution of Higher Education "P. I. Tchaikovsky Moscow State Conservatory"]. Available at: <https://www.mosconsv.ru/ru/programm.aspx?id=133748> (accessed: 23.09.2023).
31. *Annotatsii k rabochim programmam distsiplin po osnovnoi professional'noi obrazovatel'noi programme "Kontsertmeisterskoe ispolnitel'stvo na fortepiano" 53.09.01 Iskusstvo muzykal'no-instrumental'nogo ispolnitel'stva (po vidam). FGBOU VO "Ural'skaya gosudarstvennaya konservatoriya imeni M. P. Musorgskogo"* [Abstracts to the Curriculum of Disciplines for the Basic Professional Educational Programme "Concertmaster Piano Performance" 53.09.01. The Art of Musical Instrumental Performance (by types). Federal State Educational Institution of Higher Education "M. P. Mussorgsky Ural State Conservatory"]. Available at: https://www.uralconsv.org/sveden/files/Annotacii_53.09.01_koncertmeisterskoe_forteplano.pdf (accessed: 23.09.2023).
32. Korzun O. O. *Inoyazychnaya proiznositel'naya kul'tura kak komponent mezhkul'turnoi kommunikativnoi kompetentsii uchashchikhsya filologicheskogo profilya* [Foreign-Language Pronunciation Culture as a Component of Intercultural Communicative Competence of Students

of Philological Profile]. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki* [Philological Sciences. Questions of the Theory and Practise]. Tambov: Publishing House “Gramota”, 2017, no. 6(72): in 3 parts. Part 2, pp. 177–180 (in Russian).

33. Mitrofanova D. A. et al. *Vokal'naya fonetika (ital'yanskii, frantsuzskii, nemetskii, angliiskii yazyki)* [Vocal Phonetics (Italian, French, German, English)]. Methodological Guideline for Vocalists and Concertmasters. St. Petersburg: SPbGK named after N. A. Rimsky-Korsakov, 2005. 138 p. (in Russian).

Submitted 22.09.2023; revised 28.12.2023.

About the author:

Elizaveta P. Malashenko, Senior Lecturer of the Department of Concertmaster Training of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education “Gnesins Russian Academy of Music” (Povarskaya Street, 30–36, Moscow, Russian Federation, 121069), malashenkoelizaveta@gmail.com

The author has read and approved the final manuscript.

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ МУЗЫКАЛЬНО-КОМПЬЮТЕРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ-МУЗЫКАНТОВ: ДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

А. А. Коновалов,

Российский государственный профессионально-педагогический университет (РГППУ),
Екатеринбург, Российская Федерация, 620143
ORCID: 0000-0003-4134-665X

Аннотация. Стремительное развитие цифровых технологий, раскрытие их новых возможностей и способов применения в музыкальном образовании актуализируют проблему формирования специфических необходимых для эффективного использования последних достижений музыкально-компьютерных технологий в образовательной практике умений и навыков педагогов-музыкантов. В статье представлен обзор положительного опыта, иллюстрирующий применение цифровых технологий в системе мирового музыкального образования. Определён перечень умений и навыков, необходимых педагогам-музыкантам для успешной реализации музыкально-компьютерной деятельности в ходе профессиональной педагогической практики. Предложен дидактический комплекс, в содержание которого входят мультимедийный практикум, мультимедийное пособие, образовательный сайт и электронное учебное пособие. Рассматривается педагогический потенциал данного комплекса в формировании таких умений и навыков, как набор нотного текста в нотографическом редакторе; создание компьютерной аранжировки и её последующая художественная обработка; осуществление звукозаписи; разработка цифровых дидактических технологий для последующего внедрения в систему музыкального образования. Специальное внимание уделяется апробации авторского комплекса в подготовке будущих педагогов-музыкантов, положительные результаты которой представлены в статье. Отмечается, что его использование целесообразно не только в профессиональной музыкально-педагогической подготовке, но и в системе повышения квалификации в процессе непрерывного образования педагогов-практиков.

Ключевые слова: музыкально-компьютерные технологии, педагог-музыкант, умения и навыки музыкально-компьютерной деятельности; дидактический комплекс, мультимедийный практикум, мультимедийное пособие, образовательный сайт.

© Коновалов А. А., 2023



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

Благодарность. Автор благодарит рецензентов и редакцию журнала «Музыкальное искусство и образование» за внимательное прочтение, экспертную оценку работы и ценные рекомендации.

Для цитирования: Коновалов А. А. Проблема формирования умений и навыков музыкально-компьютерной деятельности педагогов-музыкантов: дидактический аспект // Музыкальное искусство и образование / Musical Art and Education. 2023. Т. 11. № 4. С. 134–149. DOI: 10.31862/2309-1428-2023-11-4-134-149.

DOI: 10.31862/2309-1428-2023-11-4-134-149

THE PROBLEM OF FORMATION OF SKILLS AND ABILITIES IN MUSICAL AND COMPUTER ACTIVITIES OF MUSIC TEACHERS: DIDACTIC ASPECT

Anton A. Konovalov,

Russian State Vocational Pedagogical University (RSVPU),
Ekaterinburg, Russian Federation, 620143
ORCID: 0000-0003-4134-665X

Abstract. The rapid development of digital technologies, the disclosure of their new possibilities and ways of application in music education, actualizes the problem of the formation of specific skills and abilities of musical teachers necessary for the effective use of the latest achievements of music and computer technologies in educational practice. The article provides an overview of the positive experience illustrating the use of digital technologies in the system of world music education. The list of skills and abilities necessary for musical teachers for the successful implementation of musical and computer activities in the course of professional pedagogical practice has been determined. A didactic complex was proposed, the content of which includes a multimedia workshop, a multimedia manual, an educational website and an electronic textbook. The pedagogical potential of this complex is considered in the formation of such skills as typing musical text in a photographic editor; creating a computer arrangement and its subsequent artistic processing; making sound recordings; development of digital didactic technologies for subsequent implementation into the music education system. Special attention is paid to the approbation of the author's complex in the training of future music teachers, the positive results of which are presented in the article. It is noted that its use is advisable not only in professional musical and pedagogical training, but also in the system of professional development in the process of continuing education of practical teachers.

Keywords: music and computer technologies, music teacher, skills and abilities of music and computer activities; didactic complex, multimedia workshop, multimedia manual, educational website.

Acknowledgement. The author is grateful to the reviewers and the editorial staff of the journal “Musical Art and Education” for careful reading, expert assessment of the manuscript and valuable recommendations.

For citation: Konovalov A. A. The Problem of Formation of Skills and Abilities in Musical and Computer Activities of Music Teachers: Didactic Aspect // *Muzikal'noe iskusstvo i obrazovanie* = Musical Art and Education, 2023, vol. 11, no. 4, pp. 134–149 (in Russian). DOI: 10.31862/2309-1428-2023-11-4-134-149.

Современные представления о цифровых технологиях как инструментарии музыкантов-педагогов

Цифровые технологии широко используются в настоящее время в общеобразовательных учебных заведениях, колледжах, университетах, в учреждениях дополнительного образования, что, несомненно, является одной из ключевых тенденций современного музыкального образования. Исследователи, в том числе J. Váradi, G. Józsa, справедливо отмечают, что традиционная модель музыкального образования сегодня активно дополняется цифровой культурой, тем самым перед педагогическим сообществом открываются новые перспективы [1].

Изменения, происходящие в образовательной среде, ставят перед педагогами-музыкантами непростую задачу – творчески адаптировать к новым реалиям цифровой эпохи традиционные методы и педагогические технологии для обучения подрастающего поколения.

Результаты исследования И. А. Королевой, Н. В. Корчагиной и И. Н. Сергиенко показывают, что будущие педагоги-музыканты среди компьютерных программ чаще всего используют стандартные офисные решения (Microsoft Word, Microsoft PowerPoint), очень редко – нотографический редактор Sibelius [2]. В то же время очевидно, что музы-

кально-компьютерные технологии обладают гораздо большим потенциалом и, как следствие, вариативностью применения в системе музыкального образования. Есть все основания полагать, что это мощный инструмент для обучения педагогов в области музыкального искусства, позволяющий создавать и редактировать музыкальные композиции, а также использовать различное звуковое оборудование с помощью компьютера.

Не менее важное значение имеет то, что, кроме собственно музыкальных произведений с использованием цифровых технологий, сегодня создаются различные электронные образовательные ресурсы и средства обучения, такие как образовательные сайты, электронные учебники, видеокорсы и другие [3].

Так, например, принимая во внимание то, что для реализации музыкально-компьютерной деятельности крайне необходимо наличие технического слуха, в государственной консерватории Узбекистана используют мультимедийное пособие Golden Ears. В него входят тесты и упражнения, направленные на определение: амплитудно-частотной характеристики сигнала; процента искажений и формата звука (стерео, ложное стерео, моно); значения задержки на слух – от миллисекунд до целых секунд; степени компрессии звукового сигнала [4].

Другим примером цифрового решения в системе музыкального образова-

ния может послужить использование мультимедийных лекций для обучения студентов колледжа музыкальной литературе, в частности с целью развития способности выполнять анализ музыкального произведения. А. В. Хорошун, сравнивая мультимедийную и традиционную лекции, отмечает такие достоинства первой, как совмещение аудио- и видеоматериала, текстового и графического материала (нотные примеры) с применением компьютерной анимации [5].

Поистине впечатляет первый опыт использования искусственного интеллекта (W. Jing, K. Marimuthu, A. Prathik [6]) и технологий виртуальной реальности (X. Nan [7]) в системе музыкального образования в Китае.

Применительно к процессу профессиональной подготовки будущих педагогов-музыкантов примером цифрового дидактического решения может стать мультимедийное приложение, сопровождающее процесс освоения учебной дисциплины «Методика музыкального образования», которое содержит видеозаписи студенческих уроков и их фрагментов, уроков опытного учителя музыки, а также внеклассных музыкальных занятий, демонстрирующих авторские подходы к тому или иному виду музыкальной деятельности. Отмечая уникальность данного приложения, Е. В. Николаева и И. П. Матиевич указывают на то, что записи видеоматериалов были сделаны на международных форумах, поэтому выполнены на высоком уровне и охватывают широкий диапазон проблем дидактического характера [8].

В процессе изучения научной и методической литературы по рассматриваемой в статье проблеме исследования удалось ознакомиться с мультимедийным пособием SoundGym [9], вобрав-

шим в себя целый комплекс упражнений в игровом формате (например, *EQ Knight* – из двух вариантов выбрать наиболее соответствующий настройкам параметра эквалайзера или *Balance Memory* – игра-тренировка по восстановлению баланса композиции в соответствии с заданным примером). Данное пособие, пожалуй, является единственным примером дидактического решения проблемы формирования умений и навыков музыкально-компьютерной деятельности, однако, к сожалению, носит фрагментарный характер.

Вопросам формирования и развития навыков музыкально-компьютерной деятельности посвящены также труды И. М. Красильникова [10], П. З. Феттера [11], R. Chao-Fernandez, S. Román-García [12], W. Sakai [13] и других авторов. Однако комплексного решения проблемы формирования умений и навыков в этом виде деятельности, которые педагогам-музыкантам необходимо применять в процессе профессиональной деятельности, нами обнаружено не было. При этом анализ научных работ в области музыкально-компьютерных технологий позволил определить ряд аспектов дидактического характера, требующих решения применительно к системе профессионального музыкально-педагогического образования. Среди них:

- необходимость обучения педагогов-музыкантов основам музыкально-компьютерной деятельности, которые могут удовлетворить образовательные потребности обучающихся учреждений дополнительного и профессионального художественного образования (А. Д. Бунькова и С. Н. Мещеряков) [14];
- недостаточность специализированной литературы по звукорежиссуре и малые тиражи уже выпущенных книг,

что приводит к их библиографической редкости. Большинство профессиональной литературы имеет ярко выраженный технический или гуманитарный уклон. Технические книги являются достаточно сложными для звукорежиссёров, а гуманитарные издания зачастую предоставляют только поверхностные знания в области звукорежиссуры (А. К. Чудинов [15]).

Именно поэтому *целью* данного исследования стало создание дидактического комплекса, предназначенного для развития умений и навыков музыкально-компьютерной деятельности будущих педагогов-музыкантов, и проверка его эффективности.

Для достижения отмеченной цели был поставлен ряд *исследовательских задач*, среди них:

- определение перечня умений и навыков музыкально-компьютерной деятельности будущих педагогов-музыкантов;
- обоснование компонентов и содержательного наполнения дидактического комплекса, нацеленного на решение обозначенной проблемы;
- выявление эффективности данного комплекса в процессе формирования отмеченных умений и навыков.

Рассмотрим далее хотя бы в кратком изложении полученные результаты их изучения.

Умения и навыки музыкально-компьютерной деятельности педагога-музыканта

На основании проведённого анализа научной литературы, посвящённой сфере музыкально-компьютерных технологий, можно сделать вывод, что *компетентность педагога-музыканта в рамках реализации музыкально-компьютерной деятельности* заключается:

- в способности создавать и озвучивать цифровые нотные партитуры музыкальных произведений (Л. В. Teen [16]; Х. М. Shermatova [17]);
 - в создании компьютерных аранжировок на заданную композицию или на музыку собственного сочинения; в инструментовке произведения, данного в нотном изложении (С. А. Морозов) [18];
 - в умении выполнять основные виды работ на звуковом оборудовании: осуществление правильной коммутации звуковых приборов, подбор и настройку микрофонных предусилителей для источника звука, настройку линии мониторинга звука (А. П. Загуменов [19]);
 - в правильной записи звуковых источников и создании звукового образа при помощи компьютерной техники и оборудования для обработки звука (А. В. Севашко [20]);
 - во владении плагинами обработки звука, касающимися частотной обработки (эквалайзер), динамической обработки (компрессор), пространственной обработки (ревербератор, дилей, хорус, фленджер и т.д.) (А. Д. Бунькова, Д. А. Царев) [21];
 - в готовности и способности создавать цифровые дидактические технологии с помощью музыкально-компьютерных программ с целью последующего применения в педагогической практике в системе музыкального образования (А. А. Коновалов, Н. И. Буторина [22]).
- Скомпилировав все вышеприведённые позиции, приходим к следующей совокупности умений и соответствующих им навыков музыкально-компьютерной деятельности, необходимых педагогу-музыканту для успешной профессиональной педагогической деятельности (рис. 1).

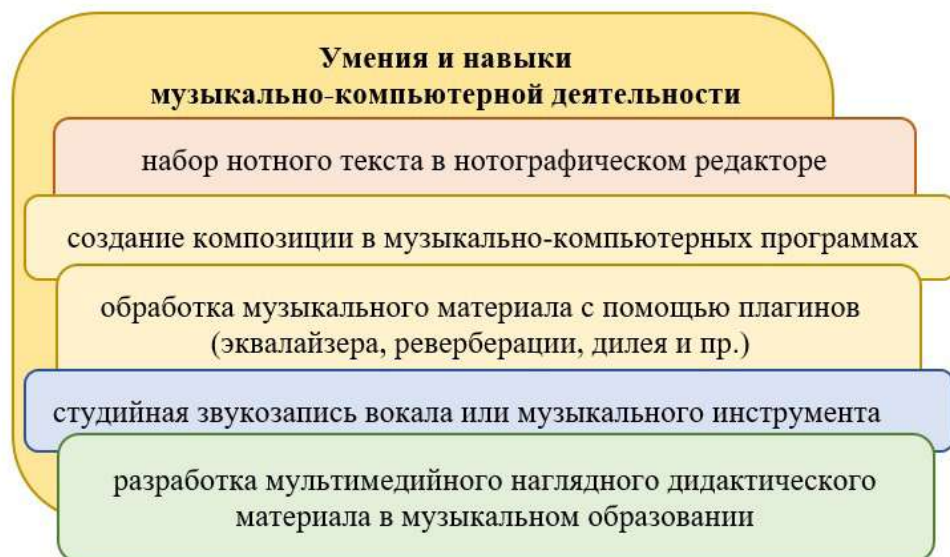


Рис. 1. Умения и навыки музыкально-компьютерной деятельности педагога-музыканта

Figure 1. Skills and abilities of musical and computer activity of a teacher-musician

Дидактический комплекс для формирования умений и навыков музыкально-компьютерной деятельности

Для успешного и комплексного формирования у студентов умений и навыков музыкально-компьютерной деятельности был разработан дидактический комплекс, включающий мультимедийный практикум, мультимедийное пособие, образовательный сайт, а также электронное учебное пособие (рис. 2).

Все элементы в составе дидактического комплекса имеют визуально понятный интерфейс и удобную систему навигации, оснащённую различными элементами мультимедиа, такими как рисунки, аудио- и видеоматериалы, текст. Рассмотрим более подробно все составляющие дидактического комплекса.

Так, **мультимедийный практикум** для формирования умений и навыков

набора нотного текста [23] содержит 7 уроков.

Тема *первого урока* – создание документа в программе Sibelius и разбор общего функционала программы. К данному уроку прилагаются видеоруководство, скриншоты с ключевыми фрагментами видео, а также практические задания (например, создание партитуры с использованием четырёх инструментов: курантов, контрафагота, фортепиано «хонки-тонки», дудука). Выполнение задания способствует усвоению теоретических знаний о базовых функциях программы Sibelius, формированию первичных навыков работы в нотаторе, а также навыков работы в команде, поскольку обучающимся предоставляется возможность общаться между собой, советоваться и находить общие решения по выполнению поставленных задач.

Второй урок посвящён набору нотного текста с помощью цифровой панели. В предлагаемом видеороке



Рис. 2. Дидактический комплекс для формирования умений и навыков музыкально-компьютерной деятельности

Figure 2. Didactic complex for formation music and computer working skills and abilities

подробно охарактеризован функционал цифровой панели набора нотного текста, описаны способы применения наиболее используемых клавиш и продемонстрирован пример набора нотного текста с её применением. Также рассматривается меню назначения динамики музыки, основные музыкальные штрихи и алгоритм их ввода.

На *третьем уроке* в центре внимания обучающихся оказывается ввод нот с помощью клавиатуры и горячих клавиш как наиболее быстрый и результативный способ их ввода.

Последующие *четыре урока* направлены на формирование умений и навыков нотной записи именно с помощью клавиатуры и горячих клавиш (рис. 3).

140

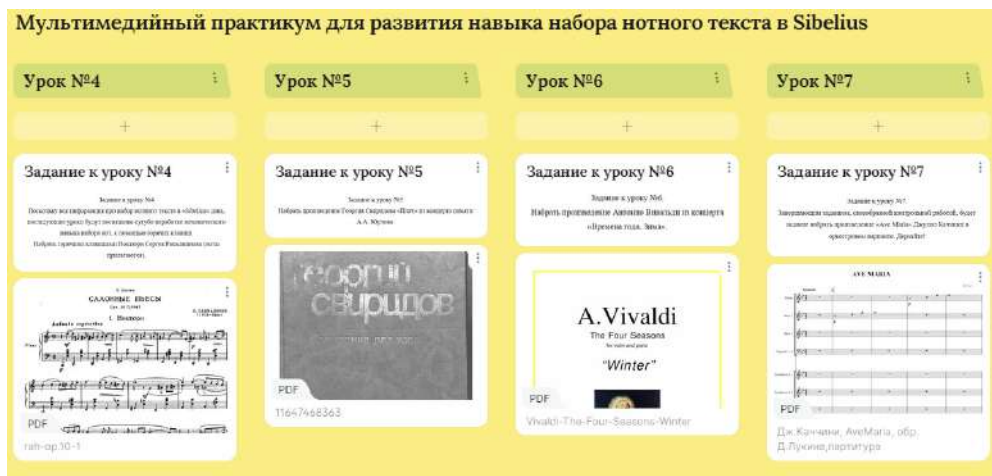


Рис. 3. Скриншот мультимедийного практикума

Figure 3. The multimedia workshop screenshot

Выполнение студентами практических заданий к данным урокам было нацелено на доведение процесса набора нот до мышечного автоматизма, так называемого «слепого» записывания: студент не смотрит на клавиатуру в ходе набора нот, а выполняет действия только на основании мышечной памяти, в то время как глазами просматривает и анализирует нотную партитуру. Кроме того, важными задачами использования мультимедийного практикума было формирование представлений о программе Sibelius, умений пользоваться основными функциями нотатора и, главное, развитие навыков быстрого и качественного набора нотного текста в данном программном обеспечении, которое может помочь обучающимся в дальнейшей музыкальной деятельности.

Мультимедийное пособие (рис. 4) и **образовательный сайт** [24], нацеленные на формирование умений и навыков, связанных с компьютерной аранжировкой и звукозаписью, обладают следующими возможностями:

1) использованием онлайн-курсов и видеоуроков, которые обеспечивают получение доступа к наиболее актуаль-

ным и современным материалам в области звукорежиссуры, а также изучением теории и практического опыта в звукорежиссуре в удобное для студентов время;

2) применением виртуальных студий и программ, которые позволяют получить практические умения и навыки звукорежиссуры в реалистичной среде. Например, программное обеспечение Pro Tools имеет встроенную виртуальную студию, которая предоставляет студентам возможность приобрести опыт работы с звуковым оборудованием и программами;

3) изучением основных понятий звукового дизайна и техники записи и обработки звука: интерактивные диаграммы, видеоролики, аудиофайлы и другие материалы способствуют лучшему пониманию процесса звукозаписи;

4) освоением музыкально-компьютерного программного обеспечения: демонстрацией посредством видеороликов работы с конкретными программами, использованием интерактивных упражнений, которые помогают студентам лучше понимать особенности работы с оборудованием и программами.

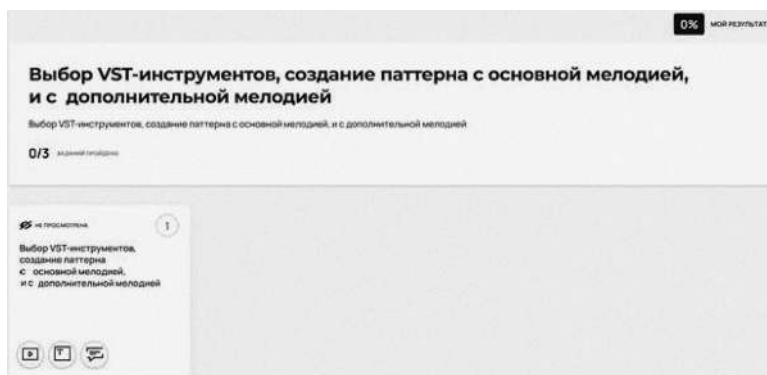


Рис. 4. Скриншот страницы мультимедийного приложения

Figure 4. The multimedia application page screenshot

Электронное учебное пособие «Цифровые технологии в музыкальном образовании» раскрывает содержание, технологию создания и область применения востребованных в учебной практике различных цифровых ресурсов (учебная фонограмма, мультимедийная лекция, мультимедийный сборник диктантов и др.) [25].

Исследование эффективности дидактического комплекса

Для проверки эффективности дидактического комплекса, специально созданного для развития умений и навыков музыкально-компьютерной деятельности будущих педагогов-музыкантов, во втором полугодии 2022/2023 учебного года было проведено опытно-поисковое исследование. К участию в нём были привлечены студенты очной формы обучения в организациях среднего профессионального

и высшего образования города Екатеринбурга Свердловской области (таблица 1).

Заметим, что будущие педагоги-музыканты, которые были привлечены к участию в апробации авторского дидактического комплекса, готовятся в рамках освоения образовательной программы высшего образования (первая позиция таблицы), однако формирование навыков музыкально-компьютерной деятельности является результатом реализации всех представленных в таблице образовательных программ среднего профессионального и высшего образования.

Сформированность рассматриваемых умений и навыков музыкально-компьютерной деятельности у будущих педагогов-музыкантов определялась с помощью специально разработанных критериев и соответствующих им показателей. На их основе было выявлено три уровня: низкий, средний и высокий.

Таблица 1

Характеристики состава участников исследования и их подготовки в области компьютерных технологий

Characteristics of the composition of the study participants and their training in the field of computer technology

№	Наименование образовательной организации, структурное подразделение	ФГОС, в рамках которого реализуется образовательная программа	Учебные дисциплины	Кол-во студентов
1	ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет»	44.03.01 «Педагогическое образование» (профиль – музыкально-компьютерные технологии)	<ul style="list-style-type: none"> Информационные технологии в музыке; основы композиции и компьютерной аранжировки; основы студийной звукозаписи; цифровые технологии в музыкальном образовании 	33
2	ГБПОУ СО «Свердловский мужской хоровой колледж»	53.02.08 «Музыкальное звукооператорское мастерство»	<ul style="list-style-type: none"> Музыкальная информатика; компьютерная аранжировка; звукооператорское мастерство, создание звукового образа 	16
3	ГБПОУ СО «Свердловский колледж искусств и культуры»	53.02.05 «Сольное и хоровое народное пение»	Музыкальная информатика	7

Для определения уровня готовности студентов к освоению умений и навыков музыкально-компьютерной деятельности студентам были предложены:

- тест, состоящий из 15 вопросов и направленный на выявление знания функциональных возможностей музыкально-компьютерных программ и понимания алгоритма работы в них. В тесте использовались следующие типы ответов: выбор одного правильного варианта, выбор нескольких правильных вариантов, установка соответствия;

- практическое задание, выполнение которого демонстрировало владение базовыми действиями в музыкально-компьютерных программах (создание сессии проекта, создание midi- или аудиодорожки, назначение на неё VST-инструмента и пр.).

Максимальное количество баллов за тест, а также за выполнение практического задания – 20. Высокий уровень готовности соответствует количеству от 33 до 40 баллов, средний – от 20 до 32 баллов, низкий – менее 20.

Оценка уровня сформированности умений и навыков музыкально-компьютерной деятельности по итогу освоения дидактического комплекса осуществлялась с помощью:

- теста, оценивающего уровень теоретических знаний, необходимых для успешной реализации рассматриваемых навыков;

- итоговых практических заданий, выполнение которых демонстрирует владение умениями и навыками набора нотного текста, создания и обработки компьютерной аранжировки, звукозаписи (всего 3 задания);

- анализа проекта – цифровой дидактической технологии, демонстрирующей уровень овладения соответствующим навыком.

Максимальное количество баллов за тест, за выполнение итоговых практических заданий, а также выполнение проекта – 20 (за каждую часть). Высокий уровень готовности соответствует количеству от 86 до 100 баллов, средний – от 71 до 85 баллов, низкий – от 55 до 71 баллов, недостаточный уровень – менее 55 баллов.

Анализ данных, полученных в опытно-поисковом исследовании, позволил сделать вывод об эффективности педагогического воздействия специально разработанного дидактического комплекса в процессе формирования умений и навыков музыкально-компьютерной деятельности (таблица 2).

Таблица 2

Результаты формирования умений и навыков музыкально-компьютерной деятельности будущих педагогов-музыкантов

The results of the formation of skills and abilities of musical and computer activities of future music teachers

Уровень	Готовность, кол-во (%)	Сформированность, кол-во (%)	Разница, кол-во (%)
Недостаточный	-	0 (0)	-
Низкий	24 (42,8)	6 (10,7)	-32,1
Средний	32 (57,2)	28 (50)	-7,2
Высокий	0	22 (39,3)	+39,3

По количеству студентов, демонстрирующих низкий, средний и высокий уровень овладения умениями и навыками музыкально-компьютерной деятельности, наблюдается положительная динамика: количество студентов с низким и средним уровнями их сформированности по сравнению с результатами начальной диагностики уменьшилось на 32,1% и 7,2% соответственно. Высокий уровень в результате освоения дидактического комплекса демонстрируют 39,3% студентов, тогда как высокий уровень готовности к освоению навыков не обнаружен ни у одного студента. Это свидетельствует о том, что использование дидактического комплекса в процессе обучения будущих педагогов-музыкантов способствует успешному формированию умений и навыков музыкально-компьютерной деятельности. Студенты расширили свои знания и понимание алгоритма работы в музыкально-компьютерных программах, а также научились осуществлять набор нотного текста в нотографическом редакторе, создавать компьютерные аранжировки и выполнять их звуко-художественную обработку, записывать и реализовывать процесс сведения вокала и (или) музыкального инструмента, разрабатывать мультимедийный наглядный дидактический материал в музыкальном образовании.

Заключение

Процесс профессиональной подготовки педагогов-музыкантов, особенно в части формирования умений и навыков музыкально-компьютерной деятельности, востребованных в музыкальной индустрии и в других творческих профессиях, требует переосмысления существующих подходов, разработки методического обеспечения и определения педагогических

условий реализации данного процесса, который в мировой образовательной практике на сегодняшний день разработан не в полной мере. Одним из шагов к решению обозначенной проблемы является охарактеризованный в статье и апробированный авторский дидактический комплекс, который:

- направлен на формирование у будущих педагогов-музыкантов умений и навыков музыкально-компьютерной деятельности, что обусловлено единством образовательных целей и результатов профильной подготовки, тесной взаимосвязью рассматриваемых умений, навыков и элементов дидактического комплекса (мультимедийный практикум, мультимедийное пособие, образовательный сайт, электронное учебное пособие);
- определяет содержание учебного материала всех элементов дидактического комплекса в соответствии с результатами профильной подготовки педагогов-музыкантов в части формирования умений и навыков музыкально-компьютерной деятельности;
- реализуется через освоение студентами видеолекций, выполнение специально разработанных текущих и практических заданий с применением музыкально-компьютерного программного обеспечения и специализированного оборудования в индивидуальных и групповых формах обучения;
- обладает потенциалом продуктивного самостоятельного поэтапного освоения материала студентами.

Все вышеназванные особенности дидактического комплекса позволили при его апробации в ходе опытно-поискового исследования получить положительные результаты в виде сформированных умений и навыков музыкально-компьютерной деятельности будущих педагогов-музыкантов. Подробное освещение и со-

держатся в работе ссылки на элементы дидактического комплекса позволят заинтересованным педагогам внедрить данный комплекс или отдельные его элементы в свою профессионально-педагогическую деятельность по подготовке как будущих педагогов в области музыкального образования, так и в профильной подготовке специалистов в области музыкальной индустрии.

Автор выражает надежду на то, что опыт успешного внедрения в образо-

вательный процесс профессионально-педагогической подготовки педагогов-музыкантов в части формирования умений и навыков музыкально-компьютерной деятельности посредством реализации предложенного дидактического комплекса будет способствовать росту интереса исследователей и практиков образования к новым возможностям использования современных педагогических, в том числе цифровых технологий при подготовке специалистов творческих профессий.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Váradi J., Józsa G., Fodor A. Sz., Molnár-Tamus V., Szűcs T. Investigating Music Teachers' ICT Skills and Technical Possibilities in the Field of Online Music Education During the COVID-19 Pandemic // *Heliyon*. 2023. Vol. 9. Iss. 6. DOI: 10.1016/j.heliyon.2023.e16463.
2. Королева И. А., Корчагина Н. В., Сергиенко И. Н. Модернизация музыкально-инструментальной подготовки бакалавров по направлению 44.03.01 Педагогическое образование с профилем «Музыка» // *Музыкальное искусство и образование / Musical Art and Education*. 2022. Т. 10. № 4. С. 134–147. DOI: 10.31862/2309-1428-2022-10-4-134-147.
3. Горбунова И. Б. Феномен музыкально-компьютерных технологий как новая образовательная творческая среда // *Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена*. 2004. Т. 4. № 9. С. 123–138.
4. Хмыров А. В. Технологии и методы преподавания дисциплины «Анализ фонограммы» // *Актуальные вопросы развития современного общества, экономики и профессионального образования: материалы XVII Международной молодёжной научно-практической конференции, г. Екатеринбург, 25 марта 2020 г.* С. 165–168.
5. Хорошун А. В. Обучение студентов педагогического колледжа музыкальной литературе с использованием мультимедийных лекций // *Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ)*. 2023. № 1 (13). С. 88–102.
6. Jing W., Marimuthu K., Prathik A. College Music Education and Teaching Based on AI Techniques // *Computers and Electrical Engineering*. 2022. Vol. 100. DOI: 10.1016/j.compeleceng.2022.107851.
7. Han X. Design of Vocal Music Education System Based on VR Technology // *Procedia Computer Science*. 2022. Vol. 208. Pp. 5–11. DOI: 10.1016/j.procs.2022.10.002.
8. Николаева Е. В., Матиевич И. П. Педагогический потенциал мультимедийного приложения к учебнику «Методика музыкального образования» // *Музыкальное искусство и образование / Musical Art and Education*. 2022. Т. 10. № 1. С. 146–160. DOI: 10.31862/2309-1428-2022-10-1-146-160.
9. Schwarzwald R. SoundGym: тренировка слуха и мозга // *Гильдия Разработчиков Интерактивного Аудио*. URL: <https://griaudio.ru/soundgym> (дата обращения: 02.08.2023).
10. Krasilnikov I. M. Modern Technologies of Improving the Quality of Art Education at Basic School // *Quality – Access to Success*. 2018. Т. 19. № 165. С. 103–109.

11. *Феттер П. З.* Развитие исследовательской компетенции педагога-музыканта в контексте освоения магистерской программы «Музыкально-компьютерные технологии» // Музыкальное искусство и образование / Musical Art and Education. 2018. № 4. С. 28–43.
12. *Chao-Fernandez R., Román-García S., Chao-Fernandez A.* Analysis of the Use of ICT through Music Interactive Games as Educational Strategy // Procedia Social and Behavioral Sciences. 2017. № 237. С. 576–580. DOI: 10.1016/j.sbspro.2017.02.109.
13. *Sakai W.* Self-determination and Music Education in Technological Cultures // Procedia Social and Behavioral Sciences. 2013. № 82. С. 330–337. DOI: 10.1016/j.sbspro.2013.06.270.
14. *Бунькова А. Д., Мецгеряков С. Н.* Студийная звукозапись и основы звукорежиссуры: монография. Екатеринбург: Изд-во Уральского государственного педагогического университета, 2014. 174 с.
15. *Чудинов А. К.* Формирование профессиональной компетентности современных звукорежиссёров в вузе // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2009. № 3. С. 114–118.
16. *Teen L. B., Ramli A. H., Ying L. F.* Raising Interest with Software Integration in Music Notation Learning // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2014. Vol. 143. Pp. 379–383. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.07.498.
17. *Shermatova X. M., Valijonova X. N., Maxmudova M. M.* Musiqa Ta’Limini avtomatlashtirish-kompyuterlashtirish asoslari // International Scientific Journal of Biruni. 2023. Vol. 2. № 2. Pp. 129–132. DOI: 10.24412/2181-2993-2023-2-129–132.
18. *Морозов С. А.* Дифференцированный подход как один из важнейших способов оптимизации процесса обучения компьютерной аранжировке // Мир науки, культуры, образования. 2017. № 6 (67). С. 341–344.
19. *Загуменов А. П.* Plugins. Запись и редактирование звука. Музыкальные эффекты. М.: НТ Пресс, 2005. 181 с.
20. *Севашко А. В.* Звукорежиссура и запись фонограмм. Профессиональное руководство. М.: ДМК-Пресс, 2015. 432 с.
21. *Бунькова А. Д., Царев Д. А.* Аранжировка и процесс сведения музыкальной композиции в программе STEINBERG CUBASE // Перспективы развития информационных технологий. 2016. № 30. С. 94–103.
22. *Коновалов А. А., Буторина Н. И.* Музыкально-компьютерная деятельность: особенности профессиональной подготовки специалистов // Образование и наука. 2021. Т. 23, № 8. С. 84–110. DOI:10.17853/1994-5639-2021-8-84-110.
23. Мультимедийный практикум для развития навыка набора нотного текста в Sibelius. URL: <https://padlet.com/brusga77/sibelius-qavo5ymuqpe1vxkb> (дата обращения: 02.08.2023).
24. Профессия «Звукорежиссёр» // SoundBoard. URL: <http://soundboard.tilda.ws/proffessiazvukorezhiser> (дата обращения: 02.08.2023).
25. *Коновалов А. А., Буторина Н. И.* Цифровые технологии в музыкальном образовании: учебное пособие. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2022. 158 с.

Поступила 02.08.2023; принята к публикации 09.11.2023.

Об авторе:

Коновалов Антон Андреевич, доцент кафедры музыкально-компьютерных технологий Института гуманитарного и социально-экономического образования Российского государственного профессионально-педагогического университета (РГППУ)

(ул. Машиностроителей, 11, Екатеринбург, Российская Федерация, 620143), кандидат педагогических наук, доцент, <https://orcid.org/0000-0003-4134-665X>, Scopus ID: 57325487000, anton-andreevi4@mail.ru

Автором прочитан и одобрен окончательный вариант рукописи.

REFERENCES

1. Váradi J., Józsa G., Fodor A. Sz., Molnár-Tamus V., Szűcs T. Investigating Music Teachers' ICT Skills and Technical Possibilities in the Field of Online Music Education During the COVID-19 Pandemic. *Heliyon*. 2023. Vol. 9. Iss. 6. DOI: 10.1016/j.heliyon.2023.e16463.
2. Koroleva I. A., Korchagina N. V., Sergienko I. N. Modernizatsiya muzykal'no-instrumental'noj podgotovki bakalavrov po napravleniyu 44.03.01 Pedagogicheskoe obrazovanie s profilem «Muzyka» [Modernization of Musical and Instrumental Training of Bachelors to the Direction 44.03.01 Pedagogical Education with a Profile "Music"]. *Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie* = Musical Art and Education. 2022, vol. 10, no. 4, pp. 134–147 (in Russian). DOI: 10.31862/2309-1428-2022-10-4-134-147.
3. Gorbunova I. B. Fenomen muzykal'no-komp'yuternykh tekhnologij kak novaya obrazovatel'naya tvorcheskaya sreda [Phenomenon of Music and Computer Technologies as a New Educational Creative Environment]. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni A. I. Gertsena* [Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences]. 2004, vol. 4, no. 9, pp. 123–138 (in Russian).
4. Khmyrov A. V. Tekhnologii i metody prepodavaniya discipliny "Analiz fonogrammy" [Technologies and Methods of Teaching the Discipline "Analysis of a Phonogram"]. *Aktual'nye voprosy razvitiya sovremennogo obshchestva, ekonomiki i professional'nogo obrazovaniya* [Actual Issues of the Development of Modern Society, Economics and Vocational Education]. Materials of the XVII International Youth Scientific and Practical Conference, Ekaterinburg, March 25, 2020, pp. 165–168. (in Russian).
5. Khoroshun A. V. Obuchenie studentov pedagogicheskogo kolledzha muzykal'noj literature s ispol'zovaniem mul'timedijnykh lekcij [Teaching Music Literature to Students of the Pedagogical College of Musical Literature Using Multimedia Lectures]. *Innovatsionnaya nauchnaya sovremennaya akademicheskaya issledovatel'skaya traektoriya (INSAJT) [INSIGHT]*. 2023, no. 1 (13), pp. 88–102 (in Russian).
6. Jing W., Marimuthu K., Prathik A. College Music Education and Teaching Based on AI Techniques. *Computers and Electrical Engineering*. 2022. Vol. 100. DOI: 10.1016/j.compeleceng.2022.107851.
7. Han X. Design of Vocal Music Education System Based on VR Technology. *Procedia Computer Science*. 2022. Vol. 208. Pr. 5–11. DOI: 10.1016/j.procs.2022.10.002.
8. Nikolaeva E. V., Matievich I. P. Pedagogicheskij potentsial mul'timedijnogo prilozheniya k uchebniku "Metodika muzykal'nogo obrazovaniya" [Pedagogical Potential Multimedia Application to the Textbook "Methods of Music Education"]. *Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie* = Musical Art and Education. 2022, vol. 10, no. 1, pp. 146–160 (in Russian). DOI: 10.31862/2309-1428-2022-10-1-146-160.
9. Schwarzwald R. SoundGym: trenirovka slukha i mozga [SoundGym: Ear and Brain Training]. *Gil'diya Razrabotchikov Interaktivnogo Audio* [Interactive Audio Developers Guild] (in Russian). Available at: <https://griaudio.ru/soundgym> (accessed: 02.08.2023).

10. Krasilnikov I. M. Modern Technologies of Improving the Quality of Art Education at Basic School. *Quality – Access to Success*. 2018, vol. 19, no. 165, pp. 103–109.
11. Fetter P. Z. Razvitie issledovatel'skoj kompetentsii pedagoga-muzykanta v kontekste osvoeniya magisterskoj programmy "Muzykal'no-komp'yuternye tekhnologii" [Development of the Research Competence of the Teacher-Musician in the Context of Mastering the Master's Program "Music and Computer Technologies"]. *Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie = Musical Art and Education*. 2018, no. 4, pp. 28–43 (in Russian).
12. Chao-Fernandez R., Román-García S., Chao-Fernandez A. Analysis of the Use of ICT through Music Interactive Games as Educational Strategy. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 2017, no. 237, pp. 576–580. DOI: 10.1016/j.sbspro.2017.02.109.
13. Sakai W. Self-Determination and Music Education in Technological Cultures. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 2013, no. 82, pp. 330–337. DOI: 10.1016/j.sbspro.2013.06.270.
14. Bunkova A. D., Meshcheryakov S. N. *Studijnaya zvukozapis' i osnovy zvukorezhissury* [Studio Sound Recording and the Basics of Sound Engineering]. Monograph. Ekaterinburg: Publishing House of the Ural State Pedagogical University, 2014. 174 p. (in Russian).
15. Chudinov A. K. Formirovanie professional'noj kompetentnosti sovremennykh zvukorezhissyrov v vuze [Formation of Professional Competence of Modern Sound Engineers at the University]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv* [Bulletin of the Moscow State University of Culture and Arts]. 2009, no. 3, pp. 114–118 (in Russian).
16. Teen L. B., Ramli A. H., Ying L. F. Raising Interest with Software Integration in Music Notation Learning. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2014, vol. 143, pp. 379–383. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.07.498.
17. Shermatova X. M., Valijonova X. N., Maxmudova M. M. Musiqa Ta'Limini avtomatlashtirish-kompyuterlashtirish asoslari. *International Scientific Journal of Biruni*. 2023, vol. 2, no. 2, pp. 129–132. DOI: 10.24412/2181-2993-2023-2-129–132.
18. Morozov S. A. Differentsirovannyj podkhod kak odin iz vazhnejshikh sposobov optimizatsii protsessa obucheniya komp'yuternoj aranzhirovke [Differentiated Approach as One of the Most Important Ways to Optimize the Process of Teaching Computer Arranging]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya* [World of Science, Culture, Education]. 2017, no. 6(67), pp. 341–344 (in Russian).
19. Zagumenov A. P. *Plugins. Zapis' i redaktirovanie zvuka. Muzykal'nye efekty* [Plugins. Sound Recording and Editing. Musical Effects]. Moscow: Publishing House "NT Press", 2005. 181 p. (in Russian).
20. Sevashko A. V. *Zvukorezhissura i zapis' fonogramm. Professional'noe rukovodstvo* [Sound Engineering and Recording of Phonograms. Professional Guidance]. Moscow: Publishing House "DMK-Press", 2015. 432 p. (in Russian).
21. Bunkova A. D., Tsarev D. A. Aranzhirovka i protsess svedeniya muzykal'noj kompozitsii v programme STEINBERG CUBASE [Arrangement and the Process of Mixing Musical Composition in the STEINBERG CUBASE Program]. *Perspektivy razvitiya informatsionnykh tekhnologij* [Prospects for the Development of Information Technologies]. 2016, no. 30, pp. 94–103 (in Russian).
22. Konovalov A. A., Butorina N. I. Muzykal'no-komp'yuternaya deyatel'nost': osobennosti professional'noj podgotovki spetsialistov [Computer-Based Music Production: Specifics of Professional Training]. *Obrazovanie i nauka* [The Education and Science Journal]. 2021, no. 23(8): 84–110 (in Russian). DOI:10.17853/1994-5639-2021-8-84-110.

23. *Mul'timedijnyj praktikum dlya razvitiya navyka nabora notnogo teksta v Sibelius* [Multimedia Workshop for Developing the Skill of Typing Musical Text in Sibelius]. Available at: <https://padlet.com/brusga77/sibelius-qavo5ymuqpe1vxkb> (accessed: 02.08.2023) (in Russian).
24. *Professiya "Zvukorezhissyor"* [Profession "Sound engineer"]. SoundBoard. Available at: <http://soundboard.tilda.ws/proffessiazvukorezhiser> (accessed: 02.08.2023) (in Russian).
25. Konovalov A. A., Butorina N. I. *Tsifrovye tekhnologii v muzykal'nom obrazovanii* [Digital Technologies in Music Education]. Textbook. Ekaterinburg: Publishing house Ros. state prof.-ped. un-ta, 2022. 158 p. (in Russian).

Submitted 02.08.2023; revised 09.11.2023.

About the author:

Anton A. Konovalov, Associate Professor, Department of Music and Computer Technologies, Institute of Humanitarian and Social Economic Education, Russian State Vocational Pedagogical University (RSVPU) (Mashinostroiteley Street, 11, Ekaterinburg, Russian Federation, 620143), PhD of Pedagogical Sciences, Assistant Professor, anton-andreevi4@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4134-665X>; Scopus ID: 57325487000.

The author has read and approved the final manuscript.

«РОССИЙСКАЯ ЭЛЕКТРОННАЯ ШКОЛА» В РАБОТЕ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ

Н. В. Сулова,

Корпоративный университет развития образования (КУРО),
Московская область, Российская Федерация, 141006

Аннотация. В статье представлены результаты опроса, проведённого среди учителей музыки российских общеобразовательных школ. Предметом изучения являлось использование на уроках музыки материалов цифрового ресурса «Российская электронная школа» (РЭШ), мотивы и степень осознанности профессиональной педагогической деятельности в процессе их применения, преимущества и недостатки данной цифровой платформы, с точки зрения учителей-музыкантов. Выявлены: позитивное отношение респондентов к процессам цифровизации образования в целом, высокий уровень доверия официальным цифровым ресурсам в частности. Негативная сторона данной профессиональной деятельности проявляется в преобладании фрагментарного, несистемного подхода к использованию электронного контента. Главной проблемой является наличие значительного количества ошибок, недочётов, содержащихся в электронных ресурсах, в сочетании с некритичным отношением к ним со стороны педагогов. Появляются опасные тенденции утраты предметного содержания уроков музыки в школе, которые связаны с низким уровнем используемых цифровых материалов, а также отсутствием конструктивных приёмов и методов работы с видеоматериалами. В статье поднимается вопрос о рисках и принципиальной возможности реализации системно-деятельностного подхода в контексте применения цифровых образовательных ресурсов в музыкально-педагогическом процессе.

Ключевые слова: урок музыки, общеобразовательная школа, учитель, Российская электронная школа (РЭШ), цифровые образовательные ресурсы, профессиональная ИКТ-компетентность.

Благодарности. Автор выражает благодарность проректору по учебно-методической работе и контролю качества образования КУРО Илье Алексеевичу Цветкову и заведующей кафедрой общеобразовательных дисциплин кандидату педагогических наук Раузе Шамилевне Мошниной за организационную и методическую поддержку при проведении исследования.

© Сулова Н.В., 2023



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

Для цитирования: Сулова Н. В. «Российская электронная школа» в работе учителей музыки // Музыкальное искусство и образование / Musical Art and Education. 2023. Т. 11. № 4. С. 150–172. DOI: 10.31862/2309-1428-2023-11-4-150-172.

DOI: 10.31862/2309-1428-2023-11-4-150-172

“RUSSIAN ELECTRONIC SCHOOL” IN THE WORK OF MUSIC TEACHERS

Nelly V. Suslova,

Corporate University of Education Development (CUED),
Moscow region, Russian Federation, 141006

Abstract. The article presents the results of a survey conducted among music teachers in Russian secondary schools. The subject of the study was the use of materials from the digital resource “Russian Electronic School” (RESH) in music lessons, the motives and degree of awareness of professional pedagogical activity in the process of their use, the advantages and disadvantages of this digital platform from the point of view of music teachers. A generally positive attitude of respondents towards the processes of digitalization of education and a high level of trust in official digital resources were revealed. The negative side is manifested in the predominance of a fragmented, unsystematic approach to their use of electronic content. The main problem is the presence of a significant number of errors and shortcomings in NES resources, and an uncritical attitude towards them on the part of teachers. Dangerous trends in the loss of substantive content of music lessons at school have been identified, which are associated with the low level of digital materials used, as well as the lack of constructive techniques and methods for working with video materials. At the article, the question is raised about the risks of using digital educational resources and the fundamental possibility of their implementation in a systemic activity approach in the music pedagogical process.

Keywords: music lesson, primary and secondary school, teacher, Russian Electronic School, digital educational resources, professional ICT competence.

Acknowledgements. The author expresses gratitude to the vice-rector for educational and methodological work and quality control of education of KURO Tsvetkov Ilya Alekseevich and the head of the department of general education disciplines, candidate of pedagogical sciences Moshnina Rauza Shamilevna for organizational and methodological support during the research.

For citation: Suslova N. V. “Russian electronic school” in the Work of Music Teachers // *Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie = Music Art and Education*, 2023, vol. 11, no. 4, pp. 150–172 (in Russian). DOI: 10.31862/2309-1428-2023-11-4-150-172.

Введение

Портал «Российская электронная школа» (РЭШ) является одним из наиболее популярных решений при выборе цифровой платформы для организации учебного процесса в общем образовании [1, с. 182, 189]. Он заслуживает особого рассмотрения, так как создавался в рамках государственной программы «Развитие образования» на предыдущем этапе цифровизации (2013–2020 гг.) и в настоящее время является важнейшим элементом совокупной архитектуры общероссийской цифровой образовательной среды [2, с. 3–4]. По состоянию на 2024 год материалы РЭШ включены в состав верифицированного контента Федеральной государственной информационной системы общего образования «Моя школа» [3].

Структура РЭШ соответствует логике классно-урочной системы, традиционной для отечественного общего образования. Её центральным элементом является коллекция цифровых уроков, распределённых по предметам и годам обучения, поэтому наиболее точную оценку материалам РЭШ могут дать учителя-предметники, знающие методику преподавания конкретной дисциплины. В нашем случае – учителя музыки.

Музыка – специфический предмет учебного плана. Несмотря на обилие звучащего материала в электронной среде, сами процессы музыкального восприятия, музыкального обучения и воспитания плохо поддаются оцифровке. В связи с этим полученные результаты

могут рассматриваться как пример конкретизации проблемы с учётом уникального предметного содержания.

Цели, задачи и методы исследования отношения учителей музыки к материалам РЭШ

Основная цель проведённого исследования – проанализировать, как воспринимают и оценивают материалы РЭШ педагоги-музыканты; определить мотивы и степень осознанности их профессиональной деятельности в процессе применения РЭШ; выявить наиболее важные преимущества и недостатки данной цифровой платформы с точки зрения педагогики музыкального образования.

Проект РЭШ существует с 2018 года. Пять лет – достаточный срок для того, чтобы освоить образовательный ресурс, выстроить логику применения конкретных материалов в непосредственном учебном процессе. При этом качество их использования зависит, на наш взгляд, от трёх составляющих:

- материально-технического обеспечения образовательного процесса;
- уровня ИКТ-компетентности учителей музыки;
- качества цифрового контента, размещённого на портале РЭШ.

Исследование проходило в два этапа. На **первом этапе** проводилось анкетирование в дистанционном формате. Респондентам была предложена анкета, состоящая из 20 пунктов. Содержание вопросов представлено в следующем разделе статьи.

Второй этап проходил в рамках курсов повышения квалификации для учителей музыки Московской области. С помощью структурированного интервью проведён более тщательный, подробный анализ видеоматериалов, входящих в состав цифровых уроков РЭШ. На этом этапе педагогам предлагалось выбрать по два урока и оценить видеоролики по следующим параметрам:

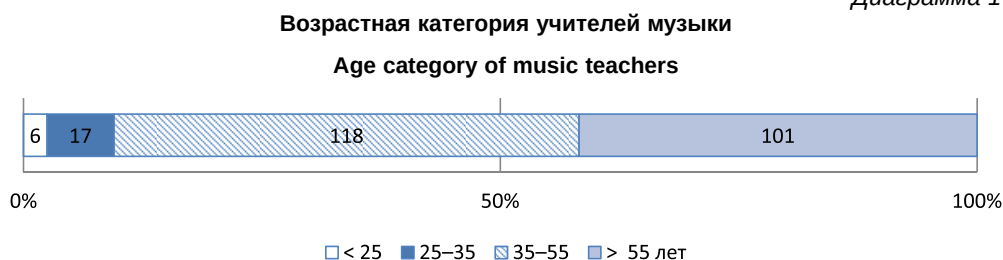
- соответствие Федеральной рабочей программе по музыке;
- отсутствие/наличие фактических ошибок, опечаток, неточностей;
- качество видеосюжета, привлекательность визуального контента;
- звуковое сопровождение (голос диктора, музыкальные фрагменты);
- дидактические формы и методы использования данного видеоролика.

Анализ и интерпретация результатов анкетирования

В анкетировании приняли участие около 250 человек – представители практически всех субъектов Российской Федерации. Принципиальным условием опроса была его анонимность, респонденты указывали лишь рамочные анкетные данные (диаграммы 1, 2).

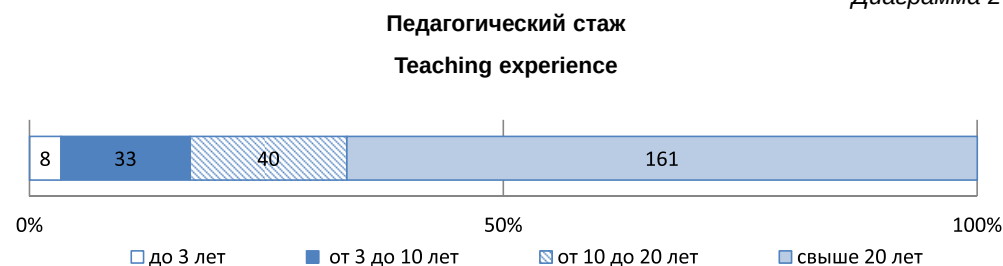
Эта информация имеет непосредственное отношение к интерпретации результатов. С одной стороны, она позволяет утверждать, что в анкетировании приняли участие в основном опытные педагоги, знающие специфику и методику преподавания предмета. С другой стороны, проступает общая для отечественного образования картина: почти половина учителей музыки – люди предпенсионного и пенсионного возраста.

Диаграмма 1



153

Диаграмма 2



Помимо очевидной демографической проблемы, есть и ещё одно значение, чувствительное для процессов цифровизации. Молодёжь легче ориентируется в технологических новинках, нежели представители старшего поколения, поэтому почтенный возраст половины учительского корпуса может считаться объективной причиной возможных затруднений в сфере ИКТ-компетенций. Определённая консервативность взглядов способна выступать тормозом в вопросах цифровизации. Однако ответы на следующий блок вопросов показывают, что подобные риски для данной выборки незначительны (диаграмма 3).

Поскольку опрос проводился анонимно, своё «неудовольствие» по исследуемой проблематике респонденты могли высказать абсолютно свободно, не опасаясь за последствия. На гистограмме хорошо видна группа учителей, которая заняла нейтральную позицию (ответ 5 баллов). При этом подавляющее большинство причислили себя

к более или менее активным сторонникам цифровизации. Таким образом, можно констатировать, что внутреннего предубеждения, изначально негативной установки по отношению к процессам цифровизации среди большинства учителей музыки не наблюдается. Это тем более важно, что в профессиональном сообществе сохраняется стереотип разделения на «физиков» и «лириков». Бытует мнение, что педагоги образовательной области «Искусство» хуже разбираются в цифровых технологиях, нежели их коллеги – представители точных наук. Однако результаты исследований показывают, что подобные представления не соответствуют действительности.

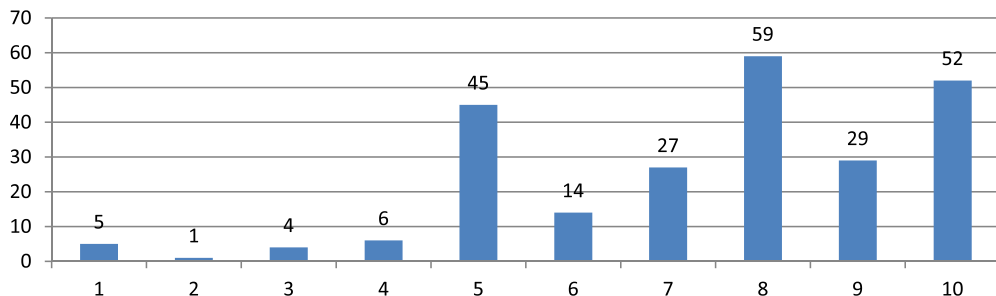
Материально-технические условия

Важным условием проявления и развития цифровых компетенций любого учителя является наличие современной материально-технической базы. Статистика

Диаграмма 3

Отношение учителей к цифровизации образования Teachers' attitude to digitalization of education

Вы являетесь противником или сторонником цифровых изменений в образовании? Оцените свою позицию по данному вопросу по 10-балльной шкале, где 1 – «Я категорически против цифровой трансформации образования», 10 – «Я являюсь активным сторонником цифровизации».



ответов на данный блок вопросов показала, что соответствующие проблемы для уроков музыки по-прежнему актуальны (диаграммы 4, 5).

Несмотря на заметное улучшение ситуации с материальным обеспечением общеобразовательных школ, говорить о полном и повсеместном решении проблемы преждевременно. Важная подробность: выявленные недостатки не обнаруживают значимой корреляции с распределением полученных данных

по регионам Российской Федерации. В целом по стране около 10% школьных уроков музыки проходят при отсутствии компьютера даже на рабочем месте учителя, не говоря уже о наличии цифровых устройств для обучающихся. Некоторые педагоги до сих пор вынуждены пользоваться личными ноутбуками для проведения занятий.

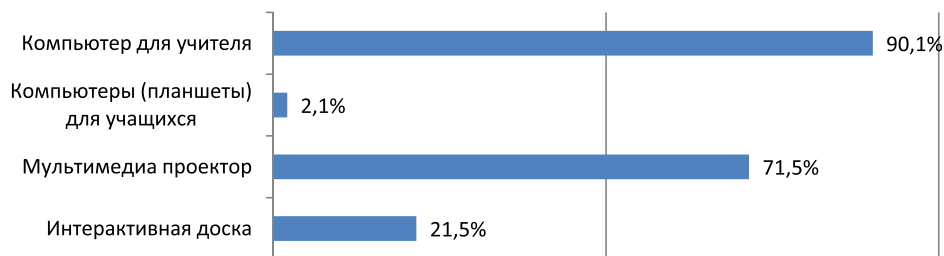
Менее чем в четверти классов установлены интерактивные доски – 21,5%, мультимедиапроектор имеется в 71,5%

Диаграмма 4

Цифровое оборудование кабинетов музыки

Digital equipment for music cabinets

Какое цифровое оборудование имеется в кабинете музыки?



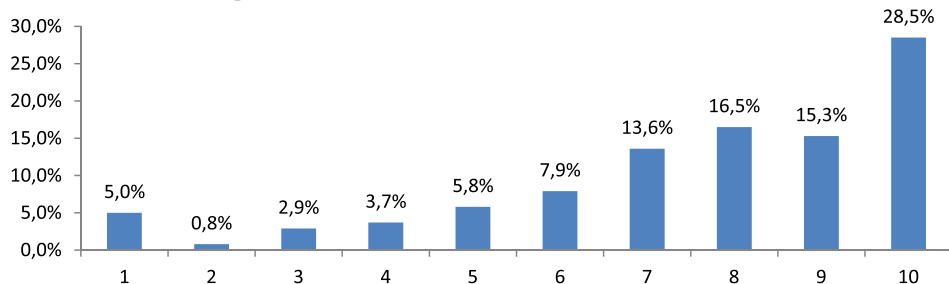
155

Диаграмма 5

Качество мультимедийной демонстрации

Multimedia presentation quality

Оцените качество изображения, которое получается при демонстрации мультимедийных материалов (с помощью интерактивной доски или медиапроектора), где 10 баллов – учащимся видно всё хорошо, качество отличное, 1 балл – совсем ничего не видно.



кабинетов музыки, при этом в 17% классов нет ни того, ни другого устройства. Дополнительным негативным моментом является тот факт, что наличие мультимедиапроектора само по себе не гарантирует чёткого изображения. 18,2% учителей оценивают качество демонстрируемого изображения как среднее и ниже среднего (суммарно от 1 до 5 баллов, диаграмма 5). Простые арифметические подсчёты приводят к выводу, что примерно треть педагогов не может пользоваться материалами РЭШ по причине слабой технической оснащённости кабинетов музыки.

В декабре 2021 года Министерство Просвещения отчиталось о подключении всех российских школ к высокоскоростному интернету [4]. Однако на местах картина выглядит не столь оптимистично. По состоянию на сентябрь 2023 года педагоги отмечали, что в 10% школьных классов интернет отсутствует, ещё в 10% – бывает периодически, с перебоями, в 35% – интернет есть, но работает медленно. И только в 45% кабинетов музыки – «интернет хороший, проблем не возникает». Получается, что более половины

учителей не могут надеяться на бесперебойную демонстрацию материалов, размещённых на удалённых цифровых платформах. Очевидно, что теоретически возможное применение материалов РЭШ не всегда осуществимо на практике по объективным техническим причинам.

Осведомлённость учителей-музыкантов о возможностях РЭШ

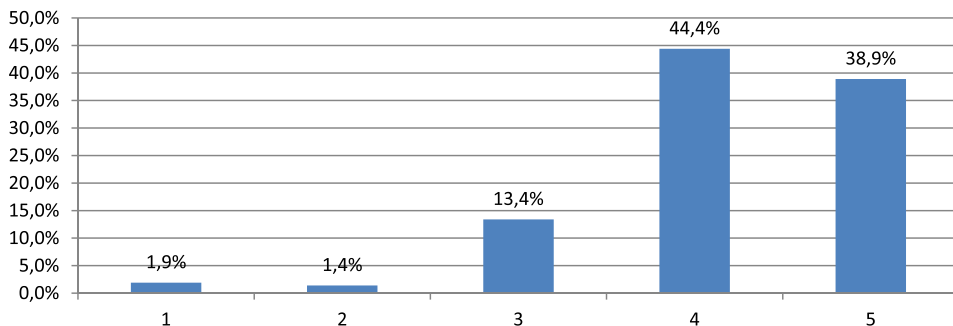
Теперь посмотрим на базовые характеристики осведомлённости учителей музыки по поводу основных параметров РЭШ. Лишь 2,5% учителей музыки не знают о существовании РЭШ, 13,2% знают, но его материалами не пользуются. Подавляющее большинство – 84,3% – знают и пользуются. Общая оценка технических компонентов проекта положительная (диаграмма 6), оценка методического наполнения уроков также, преимущественно, позитивная (диаграмма 7).

Всего на портале РЭШ размещено около 170 цифровых уроков. Каждый урок состоит из нескольких элементов. Основную часть составляет видеоролик

Диаграмма 6

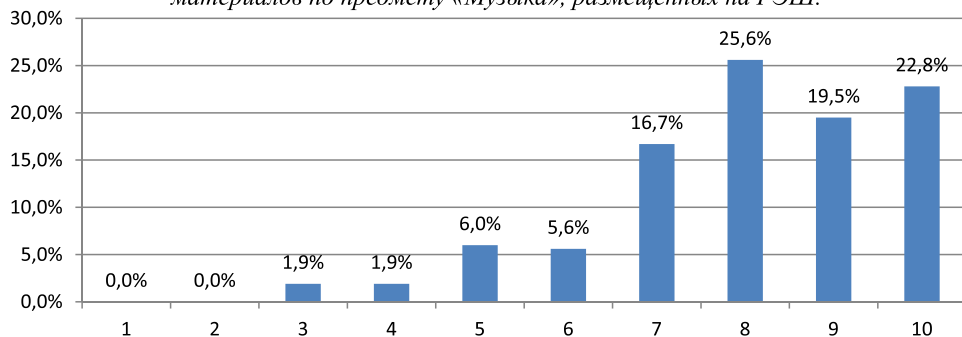
Оценка технических параметров РЭШ Assessment of RESH technical parameters

*Оцените по 5-балльной шкале качество технических параметров РЭШ
(скорость загрузки материалов, удобство навигации,
пользовательский интерфейс).*



Оценка качества учебных материалов РЭШ
Assessing the quality of RESH educational materials

Оцените по 10-балльной шкале качество методических и учебных материалов по предмету «Музыка», размещённых на РЭШ.



продолжительностью 7–20 минут. К нему предлагается краткая вступительная часть («Начнём урок»), которая может представлять собой более краткий видеоролик или небольшой текст, тестовое задание. После основной части следуют 8 тренировочных тестов и два варианта контрольных заданий. К каждому уроку прикреплены дополнительные материалы, в том числе текстовый файл – конспект урока.

Статистика ответов показывает, что учителя используют материалы уроков РЭШ не «в комплекте», а весьма избирательно (диаграмма 8).

Из диаграммы 8 видно, что формулировка «Обязательно использую» – самый редкий вариант ответа относительно большинства элементов цифровых уроков РЭШ. При этом наиболее популярным элементом является основная часть урока (видеоролик), а наименьшей популярностью пользуются контрольные задания. Значит ли это, что учителя считают предложенные в составе РЭШ материалы не подходящими для контрольно-оценочной деятельности на уроках музыки в принципе? Подобные предположения нуждаются в дополнительном обосновании, уточне-

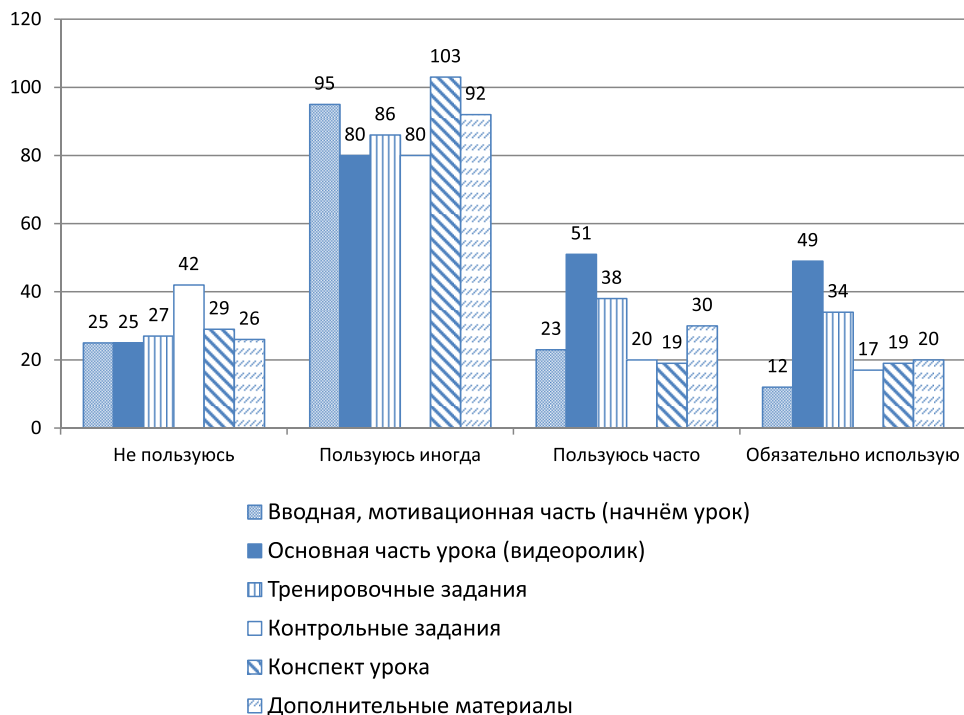
нии. Совершенно очевидно, что главным препятствием для этого является слабая техническая оснащённость уроков музыки. Процедуры контроля предполагают, что каждый ученик получает оценку в индивидуальном порядке. Если оценка реализуется цифровыми средствами, то каждому обучающемуся необходим индивидуальный доступ к материалам РЭШ. При отсутствии персональных гаджетов у обучающихся (диаграмма 4) разговор на данную тему теряет смысл.

Однако это лишь одна сторона медали. Ещё в начале XXI века специалистами «Института ЮНЕСКО по информационным технологиям» была подмечена характерная особенность. В случае применения ИКТ в образовании «большая часть усилий излишне акцентирована на приобретении оборудования и программного обеспечения» в ущерб реальным изменениям и в первую очередь совершенствованию компетенций педагогических работников [5, с. 3, курсив мой – Н. С.]. Именно об этом свидетельствует распределение ответов на соответствующий вопрос (диаграмма 9). Треть учителей оценочные инструменты РЭШ

Использование элементов цифрового урока

Using digital lesson elements

В составе каждого урока РЭШ есть стандартные блоки. Какими из них вы пользовались и насколько регулярно?



даже не опробовали, более того – каждый пятый педагог «не знал о том, что они там есть». Аналогичная картина наблюдается и в отношении рабочих программ, которые также входят в состав методических материалов РЭШ (диаграмма 10).

Сознательный отказ от использования рабочих программ был бы оправдан в текущих условиях: с момента публикации цифровых уроков РЭШ обновлены государственные стандарты начального и общего образования, появилась модульная структура распределения предметного содержания, приняты федеральные образовательные программы [6, с. 54]. Однако

ответ 41% респондентов в формулировке «даже не знал(а) о том, что они там есть» свидетельствует о другом – как минимум, о недостаточной осведомлённости учителей о составе и структуре используемых материалов. В результате возникают закономерные вопросы как к методическому сопровождению, популяризации материалов РЭШ, так и к содержательной глубине, качеству профессиональной деятельности педагогов.

Таким образом, внешне высокий уровень осведомлённости при более глубоком анализе обнаруживает признаки поверхностного, несистемного подхода

Диаграмма 9

Использование РЭШ для оценочной деятельности
Using RESH for assessment activities

Пользовались ли Вы оценочными инструментами РЭШ?

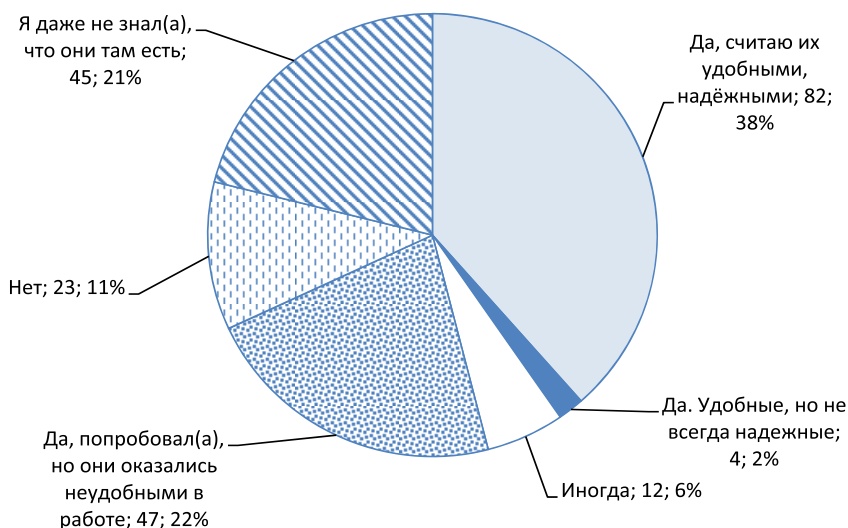
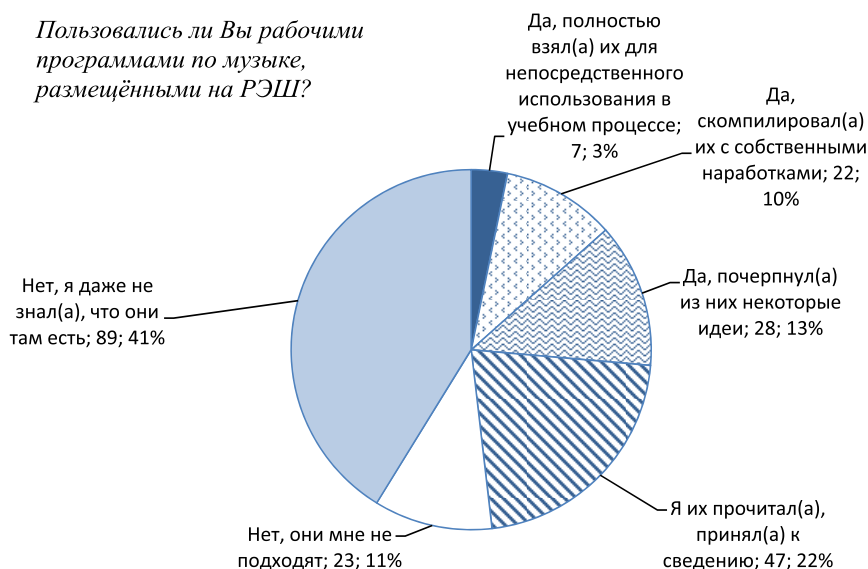


Диаграмма 10

Использование рабочих программ РЭШ
Using RESH work programs

Пользовались ли Вы рабочими программами по музыке, размещёнными на РЭШ?



у статистически значимой части музыкально-педагогического профессионального сообщества.

Оценка учителями музыки качества материалов РЭШ

Ещё более тревожным является тот факт, что многие учителя не замечают ошибки, которые встречаются в цифровых уроках (диаграмма 11).

Из всей выборки лишь 18 человек (8,5 %) сообщали в службу технической поддержки РЭШ о замеченных недочётах. Остальные не видят их или пользуются учебными материалами, невзирая на них. При этом большая часть педагогов указала на наличие хотя бы мелких ошибок. Но какую ошибку можно считать мелкой? Опечатки в терминах, неверное ударение при произнесении названий музыкальных

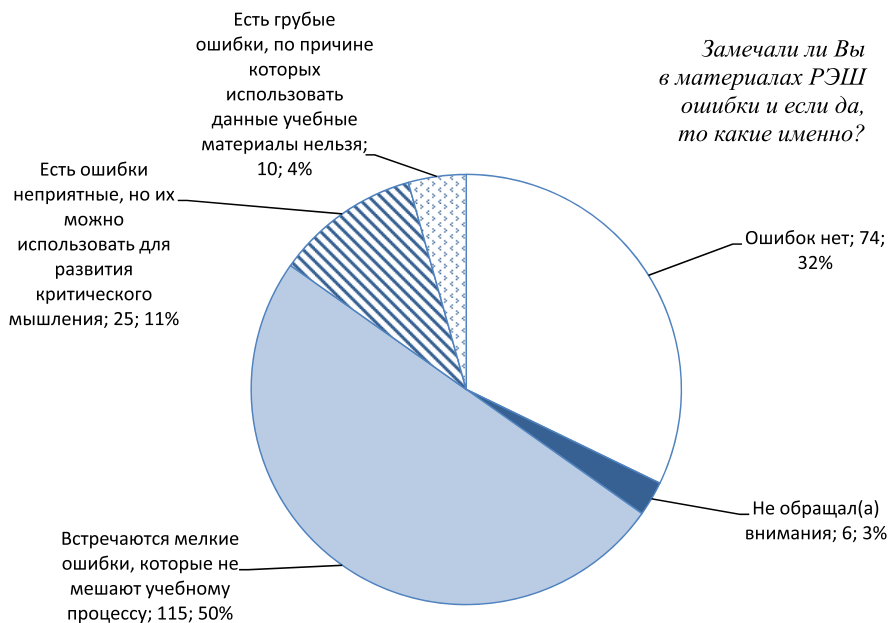
произведений, фамилий композиторов или что-то ещё? Дискуссия на эту тему способна привести к заведомо ложным выводам. Ошибок не должно быть совсем! Так же как в бумажном учебнике недопустимы опечатки, двусмысленные и сомнительные тезисы, фактологические неточности, так и новому цифровому поколению учебных материалов необходимо строгое редактирование. На сайте РЭШ сообщается, что все материалы одобрены экспертами [7]. Но если обычные учителя находят ошибки, значит, экспертиза проведена недостаточно корректно, не так ли?

Итак, в цифровых уроках есть ошибки, тем не менее учителя продолжают пользоваться этими материалами. Что является побудительными мотивами подобного поведения? Может быть, причину следует искать в административном давлении или хронической перегруженности

Диаграмма 11

Наличие ошибок в материалах РЭШ

There are errors in RESH materials



учителей? Подобные предположения не подтверждаются. Если верить ответам педагогов, то на первом месте оказывается всё-таки интерес учащихся, признание того, что современным детям больше нравятся уроки с применением ИКТ. Практически вровень с основным мотивом идёт всё та же уверенность в качестве верифицированного контента (диаграмма 12).

Уточнить выводы можно при сравнении этих данных с оценкой педагогами положительных и отрицательных сторон РЭШ (диаграммы 13, 14). Возможность пользоваться готовыми материалами как профессиональный мотив обращения к РЭШ на уроке музыки учителя поставили на последнее место. Однако на вопрос: «В чём, по Вашему мнению, заключаются

самые важные преимущества проекта РЭШ?» – приоритетной названа именно возможность подготовки к уроку. В чём разница? По нашему мнению, здесь возможна следующая интерпретация. Не прямолинейное использование готовых материалов, но их творческое осмысление, построение на их основе своего собственного методически целесообразного варианта урока – вот что, вероятно, привлекает учителей. Именно поэтому данный аргумент опережает критерии надёжности, комплектности, мультимедийности и так далее.

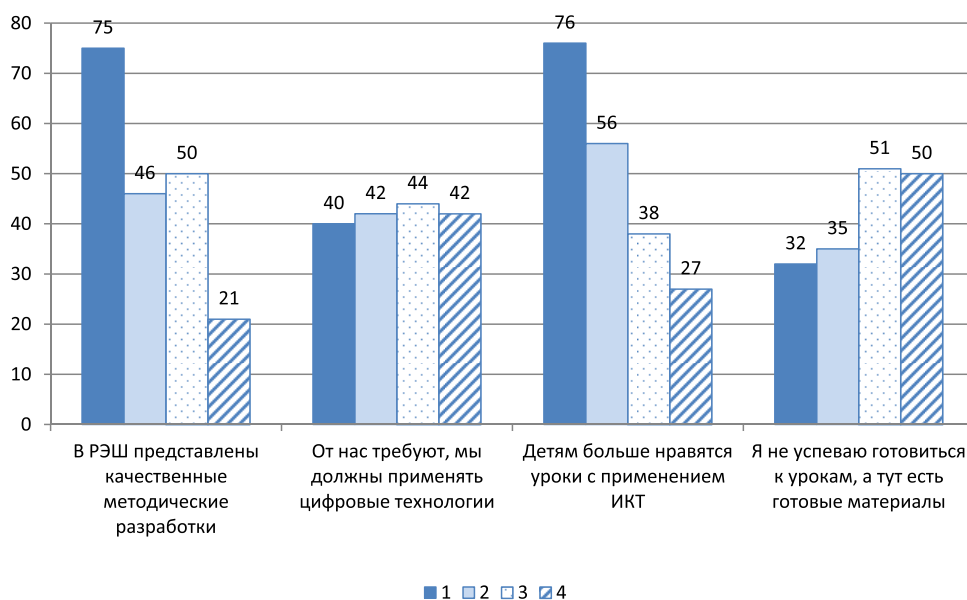
Возможность самостоятельных занятий учащихся – второе по значимости преимущество – изначально было заявлено и самими разработчиками РЭШ. Также обращает на себя внимание третья

Диаграмма 12

Мотивы использования РЭШ

Reasons for using RESH

Что для Вас является побудительным мотивом при использовании РЭШ в своей практической работе? Расставьте приоритеты, где 1 – самый важный мотив, далее – по убывающей.



Достоинства проекта РЭШ Advantages of the RESH project

*В чём, по Вашему мнению, заключаются
самые важные преимущества проекта РЭШ?*



позиция диаграммы 13. Уверенность в том, что РЭШ является официальным цифровым ресурсом, воспринимается учителями как страховка в условиях всеобщей стандартизации содержания общего образования. Обратной стороной такого отношения становится та самая не критичность к качеству материалов, о которой говорилось ранее...

Отдельного внимания заслуживает оценка учителями музыки недостатков проекта РЭШ (диаграмма 14).

Как видно из этой диаграммы, самым серьёзным недостатком РЭШ учителя музыки считают отсутствие полного комплекта уроков по всем классам. Симптоматично, что комплектность в данном случае понимается исключительно в традиционном смысле – как поручные разработки, желательно ещё и привязанные к календарно-тематическому планированию.

Однако, на наш взгляд, здесь более важна общая картина недостатков, ко-

торая проявляется в последующих позициях диаграммы (начиная со второй). По мнению большинства учителей музыки, важнейшие виды практической деятельности, такие как пение, игра на элементарных музыкальных инструментах, музыкальное движение, в РЭШ никак не отражены. Возникает методологическое, системное противоречие. Сейчас много говорится о деятельностном характере обучения, о том, что ребёнок на практике, через творческое преобразование действительности должен постигать закономерности мира и в данном случае – музыкального искусства. Но подавляющее большинство цифровых ресурсов в их нынешнем виде сводят на нет именно практическую творческую деятельность, загоняя участников образовательного процесса в жёсткий алгоритм трансляции и проверки сугубо теоретических знаний. Музыка – это урок живого искусства, а не разговор о нём. Мы же наблюдаем, как эта

Недостатки проекта РЭШ Disadvantages of the RESH project

*В чём, по Вашему мнению,
заключаются самые серьёзные недостатки проекта РЭШ?*



фундаментальная особенность размывается, исчезает в результате использования цифровых образовательных ресурсов, подобных РЭШ.

Указание на то, что в разработках РЭШ для уроков музыки мало самой

музыки, не хватает нотного материала, видеофрагментов опер, балетов и концертов, говорит о том, что подобные общеобразовательные порталы плохо или, как минимум, недостаточно адаптированы под специфику конкретного предмета.

Педагогическая экспертиза учебных видеороликов РЭШ

Второй этап исследования позволил сфокусировать внимание на качестве видеороликов, составляющих основную часть цифровых уроков РЭШ. На этом этапе принимала участие группа слушателей курсов повышения квалификации, состоящая из 23 педагогов. Им было предложено высказать своё мнение не о ресурсе вооб-

ще, а применительно к конкретным, чётко определённым урокам. Всего подобным образом проанализировано 23 урока, причём свобода выбора была обязательным условием данного этапа – учителя высказывались только по поводу тех видеороликов, которые они хорошо знали, использовали на практике.

Для удобства дальнейшей обработки данных каждому из таких уроков мы присвоили порядковый номер (таблица 1).

Таблица 1

Темы цифровых уроков РЭШ, выбранных для анализа

Topics of RESH digital lessons selected for analysis

№ п/п	Название урока
1	Интонация. Гимн России – музыкальный символ моей Родины [8]
2	Как звучат, как выглядят и что исполняют русские народные инструменты? [9]
3	Музыкальная картина народного праздника [10]
4	Музыкальный сказочник Н. А. Римский-Корсаков [11]
5	Д. Б. Кабалевский – детям [12]
6	«Мне дорог Бах» [13]
7	Моцарт – символ самой музыки [14]
8	«Паганини! Разве это не восторг!» [15]
9	Исконно русские интонации. Модест Петрович Мусорский [16]
10	Музыка любви к Родине. Сергей Васильевич Рахманинов [17]
11	Музыкальная культура республики Коми [18]
12	Что роднит музыку с литературой? [19]
13	Фольклор в музыке русских композиторов [20]
14	Жанры инструментальной и вокальной музыки [21]
15	«Всю жизнь мою несу Родину в душе...» [22]
16	Писатели и поэты о музыке и музыкантах [23]
17	Музыка в театре, кино и на телевидении [24]
18	«Через прошлое к настоящему...» (кантата «Александр Невский» С. С. Прокофьева) [25]
19	Путешествие в музыкальный театр. Мюзикл [26]
20	Старинный русский романс. Два музыкальных посвящения [27]
21	Музыкальные иллюстрации Г. В. Свиридова к повести А. С. Пушкина «Метель» [28]
22	Классика в современном мире [29]
23	Музыка к драматическому спектаклю [30]

Все недостатки, упомянутые хотя бы единожды в аналитических работах педагогов, включались в общий список (таблица 2).

Затем данные параметры были сведены в единую матрицу. Такой подход позволил сравнить аналитические суждения учителей между собой, а также сопоставить их с нашей собственной экспертной оценкой. Если какой-то недостаток был указан в работе кого-либо из педагогов при анализе одного из уроков, то проводилась повторная проверка, не встречается ли аналогичный недостаток и в других

уроках (проанализированных другими учителями и не замеченных ими). Обобщая итоги подобного сопоставления, можно зафиксировать некоторые наблюдения и выводы.

Во-первых, большинство критических замечаний учителей справедливы, они подтверждаются. Более того, в результате перекрёстной экспертизы количество обнаруженных недочётов заметно увеличилось. Среди 23 проанализированных педагогами видеоматериалов (напомним, они выбирали лучшие!) не оказалось ни одного, свободного от каких-либо

Таблица 2

Недостатки, выявленные в учебных видеороликах
Disadvantages identified in training videos

№ п/п	Перечень недочётов, ошибок, встречающихся в уроках РЭШ
1	Непонятна логика смены кадров
2	Визуальный ряд непривлекательный
3	Оформление отвлекает от учебного материала
4	Разного рода неточности: неточные формулировки терминов, неточные литературные цитаты, фрагменты нотной записи; спорные утверждения
5	Опечатки в надписях, оговорки в дикторском тексте
6	Слишком быстро меняются кадры или слишком маленький формат видео, мелкий шрифт, нечёткие иллюстрации. В результате – картины, фото, тексты трудно рассмотреть
7	Расхождение между «картинкой» и словами диктора, подписью на экране. Демонстрируется одно (музыкальное произведение, состав исполнителей, ритм и т.д.), а называется другое
8	Голос диктора сухой, неинтересный, малоэмоциональный, нехудожественный
9	Голос диктора и фоновая музыка накладываются друг на друга и мешают восприятию
10	Даётся рассказ о музыкальных произведениях, композиторах, но соответствующая музыка не звучит
11	Слишком мелкие фрагменты музыкальных произведений, недостаточно звучит музыка, сложно узнать музыкальное произведение
12	Выбрано неудачное исполнение музыкального произведения, неподходящее по стилю музыкальное произведение
13	Подача материала слишком сложная, не соответствует возрасту учащихся
14	Диктор задаёт вопрос и тут же даёт ответ – не предусмотрено время или хотя бы пауза для того, чтобы дети попробовали ответить на вопрос самостоятельно

недостатков, недочётов, ошибок. Это 13,5% от общего количества цифровых уроков, размещённых в разделе «Музыка» портала РЭШ. С высокой долей вероятности можно утверждать, что остальные 86,5% имеют те же недостатки.

Каковы же основные «минусы» проанализированных видеороликов? Возглавляет антирейтинг качество озвучания дикторского текста. Сухой, неэмоциональный голос или несоответствующее возрасту прочтение вступает в резкое противоречие с задачами предмета, где слово о музыке само должно звучать глубоко, осмысленно, быть богатым по тембру, нюансам, динамике. В некоторых случаях учителя обращали внимание на плохой баланс между словами диктора и звуковым фоном (создаётся впечатление, что произносимый текст и музыка мешают друг другу). В других случаях отмечали, что самой музыки очень мало; на фоне многословных дикторских текстов звучат слишком краткие фрагменты изучаемых произведений.

Не менее резкой критикой отмечена спорная, непонятная логика смены кадров, малопривлекательный визуальный ряд. Зачастую в роликах не соблюдаются базовые условия восприятия: слишком маленький формат самого видео, встроеного в массивную оформительскую «рамку», или быстрое мелькание кадров не позволяют полноценно рассмотреть исполнителей, произведение живописи, архитектуры или представленный на экране текст. Отсутствие выводов, эклектический стиль «обо всём и ни о чём» заставляют ещё раз задуматься о целесообразности такой деятельности на музыкальных занятиях.

Завершающим аспектом исследования стала фиксация тех форм учебной работы, которые используют учителя музыки в качестве методической аранжировки данного вида деятельности. Итак, обучающиеся

посмотрели видеоролик, и что дальше? Каким образом его содержание трансформируется в их знания, умения, навыки, компетенции?

Перед учителями-музыкантами был поставлен вопрос: «Какие задания вы могли бы дать учащимся на основе просмотренного видеоролика?» Показательно, что некоторые учителя данное условие проигнорировали и предложили примеры, никак не связанные с содержанием и сюжетом видеоролика. То есть они не смогли найти формы и способы логичного сочетания учебного видео с традиционными для урока музыки видами деятельности.

Все остальные задания, предложенные учителями, были разделены на три группы.

Группа 1:

- обсудить увиденное, ответить на вопросы устно или письменно;
- сформулировать вопросы по содержанию видеоролика;
- составить, разгадать кроссворд на основе его материалов;
- выписать названия музыкальных инструментов, показанных в ролике;
- заполнить таблицу музыкальных произведений и авторов, о которых идёт речь в видеоматериале;
- составить словарь музыкальных терминов, упомянутых в видеоролике;
- подготовить сообщение о творчестве композитора;
- дополнить материал видеоролика историческими фактами.

Группа 2:

- составить синквейн;
- нарисовать персонажей музыкального произведения;
- разыграть театральную сценку по мотивам просмотренного;
- предложить детям посмотреть на видеоролик с разных ролевых позиций –

как музыканты, как художники, как кино-критики, затем подготовить «заметку в искусствоведческий журнал».

Группа 3:

- разделившись на группы, воссоздать фрагменты из опер;
- организовать музыкальную викторину на основе звучащих фрагментов видеоролика.

Интерпретацию этой порции результатов начнём с конца. Два задания последней, третьей, группы проблематично выполнить только по результатам просмотра видеоролика. Потребуется, как минимум, закрепить впечатления от музыкального восприятия: ещё раз (а может быть, и не раз) прослушать музыку, проработать новые произведения через вокализацию, пластическое интонирование и так далее.

Чуть более многочисленная – вторая группа заданий. Они не музыкальные, но всё же творческие. И самая многочисленная группа заданий – первая, где собраны задания не музыкальные и не творческие. Таким образом, большая часть методических решений, которые в данной связи используют учителя музыки, не предполагает музыкального звучания в принципе.

Что же в итоге? Рассмотренные видеоролики не только сами не содержат нужного количества музыки, но и провоцируют учителей на словесные, чисто теоретические, немusикальные формы работы. Если это и есть новая цифровая дидактика, то совершенно очевидно проступает тенденция к деградации предмета «Музыка», утрате его специфического содержания.

Выводы

В представленном материале отражены лишь некоторые аспекты проведённой научной работы. Краткие рамки

статьи не позволяют углубиться в более тонкие детали. Но даже ограниченный объём приведённых аргументов позволяет сделать выводы, весьма существенные для педагогики музыкального образования.

На основании полученных результатов исследования можно утверждать, что цифровые ресурсы РЭШ воспринимаются учителями музыки в первую очередь как электронное хранилище учебно-методических материалов. Работа с ними ведётся в формате выборочного, фрагментарного обращения.

Более серьёзные процессы, такие как содержательная оценочная деятельность, учебная аналитика, построение индивидуальных образовательных маршрутов являются в настоящее время, скорее, гипотетической возможностью, а никак не действительностью, воплощённой на практике. Ожидания от использования ИКТ значительно превышают реальные возможности как инфраструктуры, так и педагогических компетенций учителей-практиков. Особенно острой является проблема подлинно верифицированного контента, так как нынешнее состояние цифровых учебных материалов не выдерживает никакой критики.

Приведённые данные не повод для крайних оценок. Как известно, стакан и наполовину пуст, и наполовину полон одновременно. Надо лишь иметь в виду, что в этом случае мы имеем дело, скорее, с сообщающимися сосудами. Бессмысленно пенять на недостаточную компетентность учителей при недостаточной материально-технической оснащённости школьных классов и нерешёнными проблемами доступа к действительно качественным учебно-методическим материалам. Оба процесса по определению связаны и должны реализовываться параллельно.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. *Агатова О. А.* Дидактика и педагогическая антропология цифровых образовательных сред // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. 2023. Т. 20. № 2. С. 176–197.
2. Паспорт стратегии «Цифровая трансформация образования» // Банк документов Министерства просвещения РФ. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/267a55edc9394c4fd7db31026f68f2dd/> (дата обращения: 12.12.2023).
3. Цифровая образовательная среда «Моя школа». URL: <https://myschool.edu.ru/> (дата обращения: 12.12.2023).
4. *Астапенкова Т. А.* В Минпросвещении заявили о 100-процентном подключении школ к высокоскоростному интернету // Учительская газета. 2021, 23 декабря. URL: <https://ug.ru/v-minprosveshheniya-zayavili-o-100-procentnom-podklyuchenii-shkol-k-vysokoskorostnomu-internetu/> (дата обращения: 12.12.2023).
5. *Стадлер Н, Томпсон Э., Шрум Л.* ИКТ и компетентности учителей. Аналитическая записка Института ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании. М., 2011. 11 с.
6. *Суслова Н. В.* Цифровая трансформация общего образования – некоторые проблемы и риски текущего этапа реализации // Новые информационные технологии в образовании и науке. 2023. № 9. С. 52–58.
7. Российская электронная школа: учителям. URL: <https://resh.edu.ru/for-teacher> (дата обращения: 14.12.2023).
8. *Макарова Н. И.* Интонация. Гимн России – музыкальный символ моей Родины // Российская электронная школа. Музыка. 1 класс. Урок № 2. URL: <https://resh.edu.ru/subject/lesson/5954/main/225635/> (дата обращения: 14.12.2023).
9. *Макарова Н. И.* Как звучат, как выглядят и что исполняют русские народные инструменты? // Российская электронная школа. Музыка. 1 класс. Урок № 6. URL: <https://resh.edu.ru/subject/lesson/4159/main/226632/> (дата обращения: 14.12.2023).
10. *Горюнова О. А.* Музыкальная картина народного праздника // Российская электронная школа. Музыка. 1 класс. Урок № 7. URL: <https://resh.edu.ru/subject/lesson/3994/main/226653/> (дата обращения: 14.12.2023).
11. *Бурлакова О. Д.* Музыкальный сказочник Н. А. Римский-Корсаков // Российская электронная школа. Музыка. 2 класс. Урок № 2. URL: <https://resh.edu.ru/subject/lesson/4334/main/303653/> (дата обращения: 14.12.2023).
12. *Макарова Н. И.* Д. Б. Кабалевский – детям // Российская электронная школа. Музыка. 2 класс. Урок № 4. URL: <https://resh.edu.ru/subject/lesson/4334/main/303653/> (дата обращения: 14.12.2023).
13. *Переверзева И. А.* «Мне дорог Бах» // Российская электронная школа. Музыка. 2 класс. Урок № 13. URL: <https://resh.edu.ru/subject/lesson/4338/main/51766/> (дата обращения: 14.12.2023).
14. *Переверзева И. А.* Моцарт – символ самой музыки // Российская электронная школа. Музыка. 2 класс. Урок № 14. URL: <https://resh.edu.ru/subject/lesson/4339/main/227758/> (дата обращения: 14.12.2023).
15. *Переверзева И. А.* Паганини! Разве это не восторг! // Российская электронная школа. Музыка. 2 класс. Урок № 15. URL: <https://resh.edu.ru/subject/lesson/5261/main/227816/> (дата обращения: 14.12.2023).

16. *Горюнова О. А.* Исконно русские интонации. Модест Петрович Мусоргский // Российская электронная школа. Музыка. 3 класс. Урок № 3. URL: <https://resh.edu.ru/subject/lesson/5263/main/227952/> (дата обращения: 14.12.2023).
17. *Переверзева И. А.* Музыка любви к Родине. Сергей Васильевич Рахманинов // Российская электронная школа. Музыка. 4 класс. Урок № 1. URL: <https://resh.edu.ru/subject/lesson/5271/main/228399/> (дата обращения: 14.12.2023).
18. *Переверзева И. А.* Музыкальная культура республики Коми // Российская электронная школа. Музыка. 4 класс . Урок № 5. URL: <https://resh.edu.ru/subject/lesson/4612/main/55265/> (дата обращения: 14.12.2023).
19. *Баркова И. Н.* Что роднит музыку с литературой? // Российская электронная школа. Музыка. 5 класс. Урок № 1. URL: <https://resh.edu.ru/subject/lesson/7420/main/298446/> (дата обращения: 14.12.2023).
20. *Баркова И. Н.* Фольклор в музыке русских композиторов // Российская электронная школа. Музыка. 5 класс . Урок № 2. URL: <https://resh.edu.ru/subject/lesson/7421/main/314770/> (дата обращения: 14.12.2023).
21. *Баркова И. Н.* Жанры инструментальной и вокальной музыки // Российская электронная школа. Музыка. 5 класс . Урок № 3. URL: <https://resh.edu.ru/subject/lesson/7422/main/255316/> (дата обращения: 14.12.2023).
22. *Баркова И. Н.* «Всю жизнь мою несу Родину в душе...» // Российская электронная школа. Музыка. 5 класс . Урок № 4. URL: <https://resh.edu.ru/subject/lesson/7423/main/255283/> (дата обращения: 14.12.2023).
23. *Баркова И. Н.* Писатели и поэты о музыке и музыкантах // Российская электронная школа. Музыка. 5 класс . Урок № 5. URL: <https://resh.edu.ru/subject/lesson/7419/main/255187/> (дата обращения: 14.12.2023).
24. *Виноградова Л. Ф.* Музыка в театре, кино и на телевидении // Российская электронная школа. Музыка. 5 класс. Урок № 7. URL: <https://resh.edu.ru/subject/lesson/7424/main/305934/> (дата обращения: 14.12.2023).
25. *Баркова И. Н.* «Через прошлое к настоящему...» (кантата «Александр Невский» С. С. Прокофьева) // Российская электронная школа. Музыка. 5 класс. Урок № 10. URL: <https://resh.edu.ru/subject/lesson/7430/main/255251/> (дата обращения: 14.12.2023).
26. *Баркова И. Н.* Путешествие в музыкальный театр. Мюзикл. Мир композитора. // Российская электронная школа. Музыка. 5 класс. Урок № 8. URL: <https://resh.edu.ru/subject/lesson/7417/main/254963/> (дата обращения: 14.12.2023).
27. *Баркова И. Н.* Старинный русский романс. Два музыкальных посвящения // Российская электронная школа. Музыка. 6 класс. Урок № 1. URL: <https://resh.edu.ru/subject/lesson/7167/main/254446/> (дата обращения: 14.12.2023).
28. *Баркова И. Н.* Музыкальные иллюстрации Г. В. Свиридова к повести А. С. Пушкина «Метель» // Российская электронная школа. Музыка. 6 класс. Урок № 11. URL: <https://resh.edu.ru/subject/lesson/7167/main/254446/> (дата обращения: 14.12.2023).
29. *Переверзева И. А.* Классика в современном мире // Российская электронная школа. Музыка. 7 класс. Урок № 1. URL: <https://resh.edu.ru/subject/lesson/3176/main/> (дата обращения: 14.12.2023).
30. *Переверзева И. А.* Музыка к драматическому спектаклю // Российская электронная школа. Музыка. 8 класс. Урок № 6. URL: <https://resh.edu.ru/subject/lesson/3190/main/> (дата обращения: 14.12.2023).

Поступила 18.12.2023; принята к публикации 28.12.2023.

Об авторе:

Суслова Нелли Вячеславовна, доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин Корпоративного университета развития образования (КУРО) (ул. Индустриальная, д. 13, г. Мытищи, Московская область, Российская Федерация, 141006), кандидат педагогических наук, suslova_nv@asou-mo.ru

Автором прочитан и одобрен окончательный вариант рукописи.

REFERENCES

1. Agatova O. A. Didaktika i pedagogicheskaya antropologiya tsifrovyykh obrazovatel'nykh sred [Didactics and Pedagogical Anthropology of Digital Educational Environments]. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Informatizatsiya obrazovaniya* [Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Informatization of Education]. 2023, vol. 20, no. 2, pp. 176–197.
2. Pasport strategii “Tsifrovaya transformatsiya obrazovaniya” [Passport of the Strategy “Digital Transformation of Education”]. *Bank dokumentov Ministerstva prosveshcheniya RF* [Bank of Documents of the Ministry of Education of the Russian Federation]. Available at: <https://docs.edu.gov.ru/document/267a55edc9394c4fd7db31026f68f2dd/> (accessed: 12.12.2023).
3. *Tsifrovaya obrazovatel'naya sreda “Moya shkola”* [Digital Educational Environment “My school”]. Available at: <https://myschool.edu.ru/> (accessed: 12.12.2023).
4. Astapenkova T. A. V Minprosveshchenii zayavili o 100-protsentnom podklyuchenii shkol k vysokoskorostnomu internetu [The Ministry of Education Announced 100% Connection of Schools to High-Speed Internet]. *Uchitel'skaya gazeta*. 2021, December 23rd. Available at: <https://ug.ru/v-minprosveshcheniya-zayavili-o-100-protsentnom-podklyuchenii-shkol-k-vysokoskorostnomu-internetu/> (accessed: 12.12.2023).
5. Stadler N, Tompson E', Shrum L. *IKT i kompetentnosti uchitelej. Analiticheskaya zapiska Instituta UNESKO po informatsionnym tekhnologiyam v obrazovanii* [ICT and Teacher Competencies. An Analytical Note by the UNESCO Institute for Information Technology in Education]. Moscow, 2011. 11 p. (in Russian).
6. Suslova N. V. Tsifrovaya transformatsiya obshchego obrazovaniya – nekotorye problemy i riski tekushchego etapa realizatsii [Digital Transformation of General Education – Some Problems and Risks of the Current Stage of Implementation]. *Novye informatsionnye tekhnologii v obrazovanii i nauke* [New Information Technologies in Education and Science]. 2023, no. 9, pp. 52–58 (in Russian).
7. *Rossiyskaya elektronnyaya shkola: uchitelyam* [Russian Electronic School: For Teachers]. Available at: <https://resh.edu.ru/for-teacher> (accessed: 14.12.2023).
8. Makarova N. I. Intonatsiya. Gimn Rossii – muzykal'nyj simvol moej Rodiny [Intonation. The Anthem of Russia is a Musical Symbol of My Homeland]. *Rossiyskaya elektronnyaya shkola. Muzyka. 1 klass. Urok № 2* [Russian Electronic School. Music. 1st grade. Lesson number 2]. Available at: <https://resh.edu.ru/subject/lesson/5954/main/225635/> (accessed: 14.12.2023).
9. Makarova N. I. Kak zvuchat, kak vyglyadyat i chto ispolnyayut russkie narodnye instrumenty? [How do Russian Folk Instruments Sound, Look and Perform?] *Rossiyskaya elektronnyaya shkola. Muzyka. 1 klass. Urok № 6* [Russian Electronic School. Music. 1st grade. Lesson number 6]. Available at: <https://resh.edu.ru/subject/lesson/4159/main/226632/> (accessed: 14.12.2023).

10. Goryunova O. A. Muzykal'naya kartina narodnogo prazdnika [Musical Picture of a National Holiday]. *Rossijskaya elektronnyaya shkola. Muzyka. 1 klass. Urok № 7* [Russian Electronic school. Music. 1st grade. Lesson number 7]. Available at: <https://resh.edu.ru/subject/lesson/3994/main/226653/> (accessed: 14.12.2023).
11. Burlakova O. D. Muzykal'nyj skazochnik N. A. Rimskij-Korsakov [Musical Storyteller N. A. Rimsky-Korsakov]. *Rossijskaya elektronnyaya shkola. Muzyka. 2 klass. Urok № 2* [Russian Electronic School. Music. 2nd grade. Lesson number 2]. Available at: <https://resh.edu.ru/subject/lesson/4334/main/303653/> (accessed: 14.12.2023).
12. Makarova N. I. D. B. Kabalevskij – detyam [D. B. Kabalevsky – for Children]. *Rossijskaya elektronnyaya shkola. Muzyka. 2 klass. Urok № 4* [Russian Electronic School. Music. 2nd grade. Lesson number 4]. Available at: <https://resh.edu.ru/subject/lesson/4334/main/303653/> (accessed: 14.12.2023).
13. Pereverzeva I. A. “Mne dorog Bakh” [“Bach is Dear to Me”]. *Rossijskaya elektronnyaya shkola. Muzyka. 2 klass. Urok № 13* [Russian Electronic School. Music. 2nd grade. Lesson number 13]. Available at: <https://resh.edu.ru/subject/lesson/4338/main/51766/> (accessed: 14.12.2023).
14. Pereverzeva I. A. Mozart – simvol samoj muzyki [Mozart Is a Symbol of Music Itself]. *Rossijskaya elektronnyaya shkola. Muzyka. 2 klass. Urok № 14* [Russian Electronic School. Music. 2nd grade. Lesson number 14]. Available at: <https://resh.edu.ru/subject/lesson/4339/main/227758/> (accessed: 14.12.2023).
15. Pereverzeva I. A. Paganini! Razve eto ne vostorg! [Paganini! Isn't This a Delight!] *Rossijskaya elektronnyaya shkola. Muzyka. 2 klass. Urok № 15* [Russian Electronic School. Music. 2nd grade. Lesson number 15]. Available at: <https://resh.edu.ru/subject/lesson/5261/main/227816/> (accessed: 14.12.2023).
16. Goryunova O. A. Iskonno russkie intonatsii. Modest Petrovich Musorgsky [Native Russian Intonations. Modest Petrovich Mussorgsky]. *Rossijskaya elektronnyaya shkola. Muzyka. 3 klass. Urok № 3* [Russian Electronic School. Music. 3rd grade. Lesson number 3]. Available at: <https://resh.edu.ru/subject/lesson/5263/main/227952/> (accessed: 14.12.2023).
17. Pereverzeva I. A. Muzyka lyubvi k Rodine. Sergej Vasil'evich Rakhmaninov [Music of Love for the Motherland. Sergey Vasilyevich Rachmaninov]. *Rossijskaya elektronnyaya shkola. Muzyka. 4 klass. Urok № 1* [Russian Electronic School. Music. 4th grade. Lesson number 1]. Available at: <https://resh.edu.ru/subject/lesson/5271/main/228399/> (accessed: 14.12.2023).
18. Pereverzeva I. A. Muzykal'naya kul'tura respubliky Komi [Musical Culture of the Komi Republic]. *Rossijskaya elektronnyaya shkola. Muzyka. 4 klass. Urok № 5* [Russian Electronic School. Music. 4th grade. Lesson number 5]. Available at: <https://resh.edu.ru/subject/lesson/4612/main/55265/> (accessed: 14.12.2023).
19. Barkova I. N. Chto rodnit muzyku s literaturoj? [What Does Music Have in Common with Literature?] *Rossijskaya elektronnyaya shkola. Muzyka. 5 klass. Urok № 1* [Russian Electronic School. Music. 5th grade. Lesson number 1]. Available at: <https://resh.edu.ru/subject/lesson/7420/main/298446/> (accessed: 14.12.2023).
20. Barkova I. N. Fol'klor v muzyke russkikh kompozitorov [Folklore in the Music of Russian Composers]. *Rossijskaya elektronnyaya shkola. Muzyka. 5 klass. Urok № 2* [Russian Electronic School. Music. 5th grade. Lesson number 2]. Available at: <https://resh.edu.ru/subject/lesson/7421/main/314770/> (accessed: 14.12.2023).
21. Barkova I. N. Zhanry instrumental'noj i vokal'noj muzyki [Genres of Instrumental and Vocal Music]. *Rossijskaya elektronnyaya shkola. Muzyka. 5 klass. Urok № 3* [Russian Electronic School. Music. 5th grade. Lesson number 3]. Available at: <https://resh.edu.ru/subject/lesson/7422/main/255316/> (accessed: 14.12.2023).

22. Barkova I. N. "Vsyu zhizn' moyu nesu Rodinu v dushe..." ["I Have Been Carrying My Homeland in My Soul All My Life..."]. *Rossiyskaya elektronnyaya shkola. Muzyka. 5 klass. Urok № 4* [Russian Electronic School. Music. 5th grade. Lesson number 4]. Available at: <https://resh.edu.ru/subject/lesson/7423/main/255283/> (accessed: 14.12.2023).
23. Barkova I. N. Pisateli i poety o muzyke i muzykantakh [Writers and Poets about Music and Musicians]. *Rossiyskaya elektronnyaya shkola. Muzyka. 5 klass. Urok № 5* [Russian Electronic School. Music. 5th grade Lesson number 5]. Available at: <https://resh.edu.ru/subject/lesson/7419/main/255187/> (data obrashheniya: 14.12.2023).
24. Vinogradova L. F. Muzyka v teatre, kino i na televidenii [Music in Theater, Cinema and Television]. *Rossiyskaya elektronnyaya shkola. Muzyka. 5 klass. Urok № 7* [Russian Electronic School. Music. 5th grade. Lesson number 7]. Available at: <https://resh.edu.ru/subject/lesson/7424/main/305934/> (accessed: 14.12.2023).
25. Barkova I. N. "Cherez proshloe k nastoyashhemu..." (kantata "Aleksandr Nevsky" S. S. Prokof'eva) ["Through the Past to the Present ..." ("Alexander Nevsky" by S. S. Prokofiev)]. *Rossiyskaya elektronnyaya shkola. Muzyka. 5 klass. Urok № 10* [Russian Electronic School. Music. 5th grade. Lesson number 10]. Available at: <https://resh.edu.ru/subject/lesson/7430/main/255251/> (accessed: 14.12.2023).
26. Barkova I. N. Puteshestvie v muzykal'nyy teatr. Myuzikl. Mir kompozitora [Journey to the Musical Theater. The Musical. The composer's World]. *Rossiyskaya elektronnyaya shkola. Muzyka. 5 klass. Urok № 8* [Russian Electronic School. Music. 5th grade. Lesson number 8]. Available at: <https://resh.edu.ru/subject/lesson/7417/main/254963/> (accessed: 14.12.2023).
27. Barkova I. N. Starinnyy russkiy romans. Dva muzykal'nykh posvyashcheniya [Old Russian Romance. Two Musical Dedications]. *Rossiyskaya elektronnyaya shkola. Muzyka. 6 klass. Urok № 1* [Russian Electronic School. Music. 6th grade. Lesson number 1]. Available at: <https://resh.edu.ru/subject/lesson/7167/main/254446/> (accessed: 14.12.2023).
28. Barkova I. N. Muzykal'nye illyustratsii G. V. Sviridova k povesti A. S. Pushkina "Metel'" [Musical Illustrations by G. V. Sviridov to the Story of A. S. Pushkin "Blizzard"]. *Rossiyskaya elektronnyaya shkola. Muzyka. 6 klass. Urok № 11* [Russian Electronic School. Music. 6th grade. Lesson number 11]. Available at: <https://resh.edu.ru/subject/lesson/7167/main/254446/> (accessed: 14.12.2023).
29. Pereverzeva I. A. Klassika v sovremennom mire [Classics in the Modern World]. *Rossiyskaya elektronnyaya shkola. Muzyka. 7 klass. Urok № 1* [Russian Electronic School. Music. 7th grade. Lesson number 1]. Available at: <https://resh.edu.ru/subject/lesson/3176/main/> (accessed: 14.12.2023).
30. Pereverzeva I. A. Muzyka k dramaticheskomu spektaklyu [Music for a Dramatic Performance]. *Rossiyskaya elektronnyaya shkola. Muzyka. 8 klass. Urok № 6* [Russian Electronic School. Music. 8th grade. Lesson number 6]. Available at: <https://resh.edu.ru/subject/lesson/3190/main/> (accessed: 14.12.2023).

Submitted 18.12.2023; revised 28.12.2023.

About the author:

Nelli V. Suslova, Associate Professor at the Department of Social and Humanitarian Disciplines of the Corporate University for the Development of Education (KURO) (Industrialnaya St., 13, Mytishchi, Moscow Region, Russian Federation, 141006), PhD in Pedagogical Sciences, suslova_nv@asou-mo.ru

The author has read and approved the final manuscript.

Перечень статей, опубликованных в 2023 году

Николаева Е. В. Юбилей – время осмысления пройденного пути:
к 10-летию со дня создания журнала «Музыкальное Искусство и Образование /
Musical Art and Education» № 1

МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИКИ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Малинковская А. В. Диалектика как метод исследования
музыкально-педагогического процесса: к 100-летию Б. Л. Кременштейн № 2

Малинковская А. В. Сравнение интерпретаций музыкального произведения
в теории исполнительства и педагогике музыкального образования № 4

Николаева Е. В. Афоризмы в исследовательской деятельности музыканта-педагога. . . № 3

Овчинникова Ю. С. Гуманно-личностный подход в преподавании традиционной
музыки народов мира № 3

Рапацкая Л. А. Преодоление «духовной нецельности» как путь развития
культурологического направления в российской педагогике музыкального
образования № 1

Рапацкая Л. А. «Русская европейскость» как методологическая проблема
педагогике музыкального образования № 3

МУЗЫКАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Казунина К. В., Хурматуллина Р. К., Салпыкова И. М. Развитие учебной мотивации
подростков средствами информационных технологий в классе скрипичного
ансамбля. № 3

Левина И. Д., Низамутдинова С. М., Корсакова И. А. Взгляд на музыкальные эмоции
в контексте философско-психологических теорий. № 4

Ло Цун, Торопова А. В. Особенности освоения содержания
музыкально-психологических дисциплин студентами Китайской
Народной Республики № 2

Торопова А. В. Антропологический подход в сфере психологии музыкального
образования № 1

Шляхова С. С., Ярмухаметов Н. В. Эмоциональное восприятие музыки
в мультимодальном сообщении: экспериментальное исследование поколения Z . . . № 4

МУЗЫКАЛЬНОЕ ИСТОРИКО-ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- Иофис Б. Р.** Концептуальные основы музыкально-теоретической подготовки музыканта-педагога № 1
- Кузнецова И. С.** Истоки романтического идеала Э. Т. А. Гофмана: нераскрытая тема в содержании музыкально-исторического образования № 2
- Мичков П. А.** Технологии дополненной реальности в музыкальном искусстве и образовании № 2
- Переверзева М. В.** Современные программы-тренажёры по развитию слуха: перспективы применения в музыкально-теоретическом образовании № 4
- Продьма Т. Ф.** Иоганн Себастьян Бах. Токката и fuga F-dur для органа BWV 540 как предмет музыкально-теоретического анализа в контексте профессиональной подготовки музыкантов-исполнителей № 3
- Радзецкая О. В.** Историко-теоретические аспекты освоения учебного репертуара в классе камерного ансамбля на примере сонаты для альты и фортепиано В. М. Богданова-Березовского № 3
- Шкапа Е. А.** Особенности взаимосвязи отечественного исторического музыкознания и учебной дисциплины «История музыки» № 1

МУЗЫКАЛЬНОЕ ИСПОЛНИТЕЛЬСТВО И ОБРАЗОВАНИЕ

- Данилова О. С.** Олег Константинович Эйгес: стилевые особенности фортепианных сонат как предмет освоения будущими музыкантами-исполнителями № 4
- Красовская Е. П.** Освоение произведений Ф. Листа и Ф. Шопена будущими музыкантами-педагогами в классе фортепиано с позиции поликонтекстуального подхода № 1
- Малашенко Е. П.** Вокально-речевая подготовка певца в процессе обучения академическому вокалу № 2
- Малашенко Е. П.** Подготовка концертмейстера к работе с вокалистами над иностранным репертуаром № 4
- Савина Е. Г., Лоткова В. А.** Формирование исполнительских навыков игры на фортепиано у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья по зрению № 3
- Ши Явэнь.** Образовательный потенциал педагогических принципов Ф. Шопена в фортепианной подготовке китайских студентов № 2

ИСТОРИЯ, ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

- Бабак Е. А.** Отношение к музыке и музицированию купеческого сословия России в XIX столетии № 1
- Бочкарева О. В.** Педагогическая значимость наследия С. В. Смоленского для формирования представлений о процессе развития в России музыкального образования православной ориентации № 2
- Гвоздевская Г. А.** Интеграция европейских и восточных методов обучения в вузовской дисциплине «Практикум по музыкальному творчеству» № 2
- Гемаддиев Д. И.** Организация персональной образовательной среды обучающимся эстраднему вокалу № 2
- Коновалов А. А.** Проблема формирования умений и навыков музыкально-компьютерной деятельности педагогов-музыкантов: дидактический аспект № 4
- Мигурская П. Е.** Музыкальные воззрения в мифах Древней Греции как предмет освоения будущими музыкантами-педагогами № 2
- Николаева Е. В., Нартова И. В.** Особенности реализации компьютерных технологий в учебной дисциплине «Национальные образы мира в традиционной культуре» № 1
- Осеннева М. С.** Практико-центрический подход к профессиональной подготовке музыканта-педагога в условиях высшего образования № 1
- Подгузова М. М.** Педагогическая деятельность К. А. Эрдели № 2
- Суслова Н. В.** «Российская электронная школа» в работе учителей музыки № 4
- Суслова Н. В., Шитова В. А.** Квест-технологии в музыкальном обучении школьников № 3
- Шинтяпина И. В.** Интенсификация урока музыки в современной школе средствами медиа-информационных технологий № 3
- Щеглова Е. Д.** Елена Владимировна Есипова: дирижёр, хормейстер, педагог № 3

ПАМЯТКА ДЛЯ АВТОРОВ

Статьи для публикации в журнале принимаются по электронной почте на адрес:

e-mail: VESTNIK-MUSIC@yandex.ru

К рассмотрению принимаются научные статьи, посвящённые исследованию музыкально-педагогических проблем в сфере общего, дополнительного и профессионального музыкального образования, объёмом до 40 000 знаков с пробелами. Текст набирается в программе Word с расширением *.doc; шрифт – Times New Roman; 14 кегль в основном тексте. Абзацы отмечаются отступом в 1,25 см.

Статью завершает автоматически нумерованный библиографический список, оформленный в соответствии с действующими государственными стандартами и выстроенный в порядке обращения к источникам в основном тексте. В списке литературы должно быть не менее 15 источников, при этом как минимум 5 источников, опубликованных за последние 10 лет. Ссылки на используемую литературу в тексте оформляются указанием в квадратных скобках порядкового номера источника в библиографическом списке, данного в конце каждой статьи, и после запятой – номера страницы. Нотные примеры, схемы и рисунки создаются в специализированных компьютерных программах. Порядковые номера симфоний, концертов, сонат даются словами (не цифрой), также с заглавной буквы. Пример: Прелюдия h-moll op. 7 № 2, Второй фортепианный концерт op. 29.

Цитаты даются обычным шрифтом в кавычках, названия звуков – латинскими буквами: h, G, a².

Статья должна содержать аннотацию на русском языке (от 150 до 250 слов) и реферативное изложение основного содержания статьи на английском языке (от 250 до 350 слов), список ключевых слов даётся на русском и английском языках.

Название статьи представляется в редакцию на русском и английском языках.

Текст статьи предполагает деление на подразделы, каждый из которых предваряет подзаголовок, характеризующий его содержательную направленность.

Сведения об авторе на русском и английском языках должны содержать имя, фамилию и отчество (полностью), образование (с указанием учебного заведения и специальности), место работы или учёбы (без сокращений), должность, учёное звание, учёную степень, e-mail, телефон. Магистранты, аспиранты и докторанты указывают также ФИО, степень, учёное звание, должность научного руководителя/консультанта. Название учебного заведения / место работы на русском и английском языках представляется в том виде, как оно дано в официальных документах / на веб-страницах вузов или научных учреждений с указанием его почтового адреса, включая улицу, дом, индекс населённого пункта.

Редакция оставляет за собой право редактирования, не нарушающего смысла статьи.

Авторы статей несут ответственность за точность приводимой информации, цитат, ссылок и списка использованной литературы и источников.

Издание материала, который был ранее помещён в другие печатные или электронные издания, не допускается.