

**MUSICAL
ART and EDUCATION**

ISSN 2309-1428

2024
Том (Vol.) 12
№ 2

МУЗЫКАЛЬНОЕ ИСКУССТВО И ОБРАЗОВАНИЕ



МУЗЫКАЛЬНОЕ ИСКУССТВО и ОБРАЗОВАНИЕ

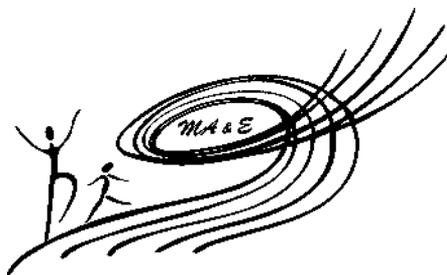
MUZYKALNOE ISKUSSTVO I OBRAZOVANIE

Научный журнал о мире
музыкального искусства и образования

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

2024 • 2

Том 12



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: vestnik-music@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

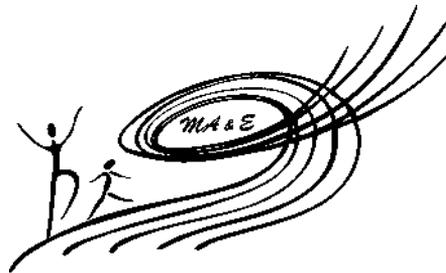
MUZYKALNOE ISKUSSTVO I OBRAZOVANIE

*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

2024 • 2

Volume 12



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: vestnik-music@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

- Рапацкая Л. А.* Русская культурная традиция как основа преобразования отечественного музыкально-педагогического образования: «духовная очевидность» 9
- Корсакова И. А.* Риски и перспективы развития цифровых технологий и искусственного интеллекта в музыкальном образовании 24
- Корноухов М. Д.* Смысловые градации интерпретационного подхода в педагогике музыкального образования: российские и китайские методологические парадигмы 35

МУЗЫКАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

5

- Овчинникова Ю. С.* Рефлексивное эссе в музыкально-ориентированных технологиях развития поликультурной личности 46
- Ерохина В. А., Торопова А. В.* Структурно-функциональная модель формирования конфликтологических компетенций педагога-музыканта 63

МУЗЫКАЛЬНОЕ ИСТОРИКО-ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- Румянцева М. А.* «Новая жизнь» жанра органума в курсе сольфеджио 75
- Продьма Т. Ф.* Иоганн Себастьян Бах. Фуга F-Dur для Органа BWV 540 как предмет музыкально-теоретического анализа в контексте профессиональной подготовки музыкантов-исполнителей 88
- Цю Сяона* Педагогические условия освоения классической гармонии студентами Китайской Народной Республики 108

МУЗЫКАЛЬНОЕ ИСПОЛНИТЕЛЬСТВО И ОБРАЗОВАНИЕ

Семкин Д. Н. Законы успешной профессиональной деятельности
академического певца 126

ИСТОРИЯ, ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Дорошенко С. И. Исследовательская деятельность отечественных
музыкантов-педагогов с середины XX столетия до начала 1980-х годов 137

Бабак Е. А. Музыкальная публицистика в России во второй трети XIX века
как стимул для развития отечественной культуры и образования 150

Исакова Ю. Д., Сулова Н. В. Квест-технологии в системе отечественного
музыкального образования 167

Подписано в печать 30.06.2024.
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

- Rapatskaya L.A.** The Russian Cultural Tradition is the Basis for the Transformation of Russian Musical and Pedagogical Education: “Spiritual Obviousness” 9
- Korsakova I.A.** Risks and Prospects for the Development of Digital Technologies and Artificial Intelligence in Music Education 24
- Kornoukhov M.D.** Semantic Gradations of Interpretative Approach in Music Education Pedagogy: Russian and Chinese Methodological Paradigms 35

MUSIC PSYCHOLOGY. THE PSYCHOLOGY OF MUSIC EDUCATION

- Ovchinnikova Y.S.** Reflective Essay in Music-Oriented Technologies for the Development of Multicultural Personality 46
- Erokhina V.A., Toropova A.V.** Structural and Functional Model of Formation of Conflictological Competencies of a Musician Teacher 63

7

MUSICAL HISTORICAL AND THEORETICAL EDUCATION

- Rumyantseva M.A.** “New Life” of the Organum Genre in the Course of Solfeggio 75
- Prodma T.F.** Johann Sebastian Bach. Fugue F-Dur of Organ BWV 540 as a Subject of Musical Theoretical Analysis in the Context of Professional Training of Performing Musicians 88
- Qiu Xiaona** Pedagogical Conditions for Mastering Classical Harmony by Students of the People’s Republic of China 108

MUSICAL PERFORMANCE AND EDUCATION

Semkin D. N. The Laws of Successful Professional Activity of an Academic Singer 126

HISTORY, THEORY, AND METHODOLOGY OF MUSIC EDUCATION

Doroshenko S. I. The Research Activity of Russian Musicians and Teachers
from the Middle of the Twentieth Century to the Early 1980-s 137

Babak E. A. Musical Journalism in Russia in the Second Third of the XIX Century
as an Incentive for the Development of National Culture and Education 150

Isakova Yu. D., Suslova N. V. Quest Technologies in the System of Domestic Musical
Education 167

РУССКАЯ КУЛЬТУРНАЯ ТРАДИЦИЯ КАК ОСНОВА ПРЕОБРАЖЕНИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: «ДУХОВНАЯ ОЧЕВИДНОСТЬ»

Л. А. Рапацкая,

Московский педагогический государственный университет (МПГУ),
Москва, Российская Федерация, 119435

Аннотация. Отголоски реформы высшего отечественного музыкально-педагогического образования, осуществляемой «сверху», почти не слышны в среде университетских педагогов-практиков, поскольку явно не имеют чётко обозначенной национальной парадигмы движения в будущее. Сегодня высшая музыкально-педагогическая школа стремительно утрачивает главное – ясно сформулированное и реализованное на практике целеполагание подготовки специалистов, вытекающее из многовековых культурных традиций России. Возникает вопрос: нужна ли педагогам-музыкантам заявленная реформа или есть необходимость преобразования апробированного на практике богатого исторического опыта? В отечественном музыкально-педагогическом образовании ценится прежде всего сохранность русской культурной традиции, которая обеспечивает устойчивость основ профессиональной подготовки учителя музыки в современном педагогическом университете. Русская культурная традиция рассматривается в статье как устойчивая и методологически значимая категория педагогики музыкального образования, имеющая разные смысловые контекстные уровни: сохранность устойчивых основ профессионального «ремесла», значимость которого для музыканта неоспорима; постижение и дальнейшая трансляция ценностей и идеалов, воплощающих высшее духовное начало неизречённого искусства звуков. Мировоззренческий «взрыв» и бурное обновление отечественной гуманитарной мысли конца XX столетия существенно расширили возможности глубокого переосмысления феномена русской культурной традиции с позиций новой для России науки – культурологии, в содержание которой постепенно вошла категория христианской духовности и связанный с нею духовный анализ культурных явлений. По «рабочему» определению автора статьи, культурологическое направление сегодня представляет собой открытую вариативную систему научных подходов, общим основанием которых является признание духовного приоритета в анализе и оценке музыкального искусства и музыкально-педагогической деятельности.

9

© Рапацкая Л.А.



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

Универсальность духовного анализа, распространяемая на весь континуум музыки (храмовой, народной, светской), предопределяет его практическую педагогическую значимость. Можно утверждать: вектор необходимых грядущих перемен профессиональной подготовки будущих учителей музыки предопределён не реформированием, но преобразованием утвердившегося в течение веков содержания музыкально-педагогического образования на основе русской культурной традиции в её изначальной целостности. Этот процесс предполагает не только трансляцию установок музыкального «ремесла», но и ориентацию на высокую духовность русской культуры.

Ключевые слова: реформа высшей школы России, задача преобразования музыкально-педагогического образования, методология педагогики музыкального образования, учитель музыки, русская культурная традиция, профессиональное музыкальное ремесло, культурологическое направление педагогики музыкального образования, категория духовности.

Благодарность. Статья выполнена в контексте научной работы кафедры методологии и технологий педагогики музыкального образования имени Э. Б. Абдуллиной Института изящных искусств Московского педагогического государственного университета. Автор благодарен редакционной коллегии журнала за ценные советы при подготовке статьи к публикации и за поддержку в развитии культурологического направления педагогики музыкального образования.

Для цитирования: Рапатская Л. А. Русская культурная традиция как основа преобразования отечественного музыкально-педагогического образования: «духовная очевидность» // Музыкальное искусство и образование / Musical Art and Education. 2024. Т. 12. № 2. С. 9–23. DOI: 10.31862/2309-1428-2024-12-2-9-23.

DOI: 10.31862/2309-1428-2024-12-2-9-23

THE RUSSIAN CULTURAL TRADITION IS THE BASIS FOR THE TRANSFORMATION OF RUSSIAN MUSICAL AND PEDAGOGICAL EDUCATION: “SPIRITUAL OBVIOUSNESS”

Lyudmila A. Rapatskaya,

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

Abstract. Echoes of the reform of higher domestic musical and pedagogical education, carried out “from above”, are almost not heard among university teachers-practitioners. This reform does not have a clearly defined national paradigm for moving into the future. Today, the Higher School of Music and Pedagogy is rapidly losing the main thing – a well formulated and implemented goal setting for training specialists, which follows

from the centuries old cultural traditions of Russia. The question arises: do teachers-musicians need the stated reform or is there a need to transform the rich historical experience tested in practice? In Russian music and pedagogical education, first of all, the preservation of the Russian cultural tradition is valued, which ensures the stability of the foundations of professional training of a music teacher in a modern pedagogical university. The Russian cultural tradition is considered in the article as a stable and methodologically significant category of music education pedagogy, which has different semantic and contextual levels: preservation of the stable foundations of professional “craft”, the significance of which for a musician is indisputable; comprehension and further translation of values and ideals that embody the highest spiritual principle of the ineffable art of sounds. The ideological “explosion” and the rapid renewal of Russian humanitarian thought at the end of the twentieth century significantly expanded the possibilities for a deep rethinking of the phenomenon of the Russian cultural tradition from the perspective of a new science for Russia – cultural studies, which gradually included the category of Christian spirituality and the spiritual analysis of cultural phenomena associated with it. According to the “working” definition of the author of the article, the cultural direction today is an open variable system of scientific approaches, the general basis of which is the recognition of spiritual priority in the analysis and evaluation of musical art and music pedagogical activity. The universality of spiritual analysis, which extends to the entire continuum of music (temple, folk, secular), determines its practical pedagogical significance. It can be argued that the vector of necessary future changes in the professional training of future music teachers is determined not by reforming, but by transforming the content of music and pedagogical education that has been established for centuries on the basis of the Russian cultural tradition in its original integrity. This process involves not only broadcasting the settings of the musical “craft”, but also focusing on the high spirituality of Russian culture.

Keywords: reform of the higher school of Russia, the task of transforming musical and pedagogical education, methodology of pedagogy of musical education, music teacher, Russian cultural tradition, professional musical craft, cultural direction of pedagogy of musical education, category of spirituality.

Acknowledgement. The article is carried out in the context of the scientific work of the Department of Methodology and Technology of Pedagogy of Music Education named after E. B. Abdullin of the Institute of Fine Arts of the Moscow Pedagogical State University. The author is grateful to the editorial board of the journal for valuable advice in preparing the article for publication and for support in the development of the cultural direction of music education pedagogy.

For citation: Rapatskaya L. A. The Russian Cultural Tradition is the Basis for the Transformation of Russian Musical and Pedagogical Education: “Spiritual Obviousness”. *Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie* = Musical Art and Education. 2024, vol. 12, no. 2, pp. 9–23. DOI: 10.31862/2309-1428-2024-12-2-9-23.

Введение. Камо грядеши?

Распалась связь времён...
У. Шекспир [1]

Заменив освобождающий свет высокой
музыки на язык порабощающей
и околдовывающей тьмы,
мы убили душу нового поколения.
В. В. Медушевский [2, с. 31]

Основное содержание статьи родилось не только и не столько в опоре на труды признанных корифеев науки, сколько под впечатлением повседневной работы автора, что называется, «на земле», в процессе общения со студентами-магистрантами, аспирантами и коллегами-педагогами МПГУ. Этот опыт породил многочисленные вопросы, насыщенные по-музыкантски эмоциональным отношением к переменам в жизни российской высшей школы. Первая попытка ответов, далеко не полных, изложена далее.

Начнём с того, что отголоски назревшей реформы высшего отечественного педагогического образования, осуществляемой «сверху», почти не слышны в среде университетских педагогов-практиков, поскольку явно не имеют чётко обозначенной национальной парадигмы движения в будущее. К примеру, из известных на сегодняшний день неуклюжих установок на обновление профессиональной подготовки будущих учителей музыки не вырисовывается главное – её стратегическая цель, словно «зависшая в воздухе» на фоне сформулированного ещё В. В. Маяковским и хорошо известного всем ещё с детского возраста вопроса: «Что такое хорошо и что такое плохо?» Иначе говоря, приступая к реформе музыкально-педагогического образования, переживающего, на наш взгляд, период глубокого кризиса,

следовало бы проанализировать, что, собственно, было «хорошо», а что «плохо» в советской и современной постсоветской двухуровневой системе (к которой, кажется, все достаточно быстро приспособились). Однако на сегодняшний момент мы, сохраняющие верность малочисленному сообществу педагогов-музыкантов высшей школы, в отличие, например, от представителей технических специальностей, до конца не осознали историческую необходимость и значимость грядущих перемен. Жаль! Поскольку вновь можем действовать в логике некогда популярного советского анекдота, который начинается с лозунга: «Верной дорогой идёте, товарищи!» – а далее расставляются точки над *i*: «Но не в ту сторону!» Тогда что же «пошло не так» в наши дни? Нужна ли реформа музыкально-педагогического образования или есть необходимость преобразования уже накопленного исторического опыта?

Сегодня высшая музыкально-педагогическая школа стремительно утрачивает главное – чётко сформулированное и реализованное на практике **целеполагание подготовки специалистов, вытекающее из многовековых культурных традиций России**. То целеполагание, которое позволяет преподавателям в конкретной музыкально-педагогической деятельности ориентироваться на конечный результат своей работы, в непростых условиях торжествующих во всём мире так называемых «постхристианских» духовных и эстетических ценностей. То целеполагание, которое понимает и принимает абитуриент, избравший профессию учителя искусства. «Очевидные вещи!» – скажут многие. И будут правы до того момента, пока не услышат ответы студентов – будущих учителей музыки – на вопрос: а по какой специальности они обучаются в педагогическом вузе?

В ответах, полученных нами в ходе неформальных бесед с музыкантами, обучающимися в педагогических университетах, были заявлены различные исполнительские направления, поскольку студенты уверены, что их «специальность» – это фортепиано, скрипка, вокал, эстрадные инструменты... Но почти никто не задумался о том, какая же профессия будет указана в его будущем дипломе. Не поделился всегда запоминающимися впечатлениями от первого опыта общения с детьми в период педагогической практики на уроке музыки в общеобразовательной школе. Многие студенты искренне удивились предложению поразмышлять о той особой социальной ответственности, что должен принять на себя педагог-музыкант в наши дни культурного плюрализма и размытости нравственных ориентиров. Иначе говоря, почти каждый ещё не доучившийся бакалавр педагогического образования, отбросив сомнения, мнит себя в будущем не учителем, а исполнителем – пианистом, саксофонистом или, что ещё «круче», эстрадным певцом...

Отнюдь не умаляя роли исполнительской составляющей в профессии учителя музыки, всё же спросим себя: для чего в трудные послевоенные годы в СССР были открыты дорогие для государства факультеты музыки в педагогических институтах? Наверное, вовсе не для того, чтобы эти факультеты постепенно превратились в слабую копию консерваторий?

Вернёмся к упомянутой реформе. Её ожидали как возможность переосмысления тридцатилетнего эксперимента в русле «болонского процесса». Исторически необходимые перемены представлялись средством «возвращения к пройденному», к содержанию советского музыкально-педагогического образования,

обогащённого многовековыми традиционными смыслами и ценностями российской культуры. Однако есть опасение, что мы вновь столкнёмся с привычной проблемой «реформы ради реформы», с любимой «игрой» наших чиновников «менять, ничего не меняя» путём чисто технических и бюрократических решений. В скобках замечу: вряд ли среди мыслящих представителей культуры и образования России сегодня найдётся человек, который всерьёз воспринимает изменение сроков обучения в университете или формальный отказ от слова «бакалавр» как важную «инновацию» педагогической высшей школы, как исполнение соответствующих указаний Президента России В. В. Путина.

Кто виноват? Виновных «адептов болоньи» в сложившейся достаточно запутанной образовательной ситуации уже давно «назначили». Но возникает гораздо более важный вопрос: что делать?

Обобщая отношение студентов и преподавателей к надвигающимся новациям, убеждаешься: в отечественном музыкальном образовании ценится прежде всего сохранность русской культурной традиции, которая и обеспечивает устойчивость основ профессиональной подготовки учителя музыки в современном педагогическом университете.

Об уровнях трактовки русской культурной традиции в педагогике музыкального образования

Само понятие «традиция» вне пояснительных слов давно перестало восприниматься как научный термин в силу возможности многозначных трактовок. И изучать основы традиции, которая есть в любой национальной культуре, можно, безусловно, с разных точек зрения.

В данном случае рассмотрим **русскую культурную традицию как устойчивую и методологически значимую категорию педагогики музыкального образования, имеющую разные смысловые контекстные уровни.**

Анализируя заявленную проблему, полезно обратить внимание на важные с исследовательской точки зрения аспекты восприятия современными педагогами-музыкантами своей профессиональной деятельности. Как правило, представители музыкально-педагогического сообщества в отечественной культурной традиции выделяют то, что с древности называется «ремеслом» (при всей несовременности этого понятия и его явной «чужеродности» в общем потоке российских образовательных перемен). Сохраним этот термин, поскольку ремесло в любом виде обучения музыкальному искусству остаётся основой исполнительского и педагогического профессионализма, передаётся из поколения в поколение, от учителя к ученику, и его неизменная суть порой не меняется столетиями. «Законы» освоения ремесла (при всей индивидуальности каждого ученика и особенностях методических приёмов работы каждого педагога) являются общими и для консерватории, и для института культуры, и для музыкального факультета педагогического университета. Они определяют направленность долговременного труда студента и преподавателя при изучении музыкального произведения. Значимость владения ремеслом для музыканта неоспорима, и эта мысль не нуждается в дальнейших доказательствах с помощью богатого арсенала отечественной научной литературы (историко-теоретической, методической, исполнительской и др.). Просто зафиксируем её как **первый необходимый уровень сохранения и развития в музыкаль-**

но-педагогическом образовании русской культурной традиции.

Вместе с тем подготовка учителя музыки в педагогическом вузе имеет более масштабные социально значимые цели и задачи, обусловленные спецификой профессии, призванной сохранить, по мысли выдающегося нашего современника, музыковеда В. В. Медушевского, особое место музыки в средостении «бытия мира и бытия человеческой души» [3, с. 214]. Речь идёт о высшем духовном начале неизречённого искусства звуков. Но, как свидетельствуют приведённые ранее факты, из практики подготовки учителей музыки за последние годы сознательно или нет «вымывается» именно духовная составляющая, олицетворяющая высший уровень сохранности русской культурной традиции в музыкально-педагогическом образовании.

Подтверждение сказанному – личный опыт автора статьи, предложившего студентам-магистрантам первого курса, обучающимся по программе музыкально-педагогического образования, «расшифровать» на конкретных примерах известное изречение В. В. Медушевского: «В музыке с очевидностью осуществляется генеральный выбор человечества – сияние славы Божией в мире или злая дьявольская пародия на неё: красота или безобразие, музыка или её низменная симуляция» [2, с. 28]. Студенты, воспитанные на постулатах эстетических представлений о музыке как искусстве красоты, первоначально даже не поняли вопроса. А затем последовал непростой разговор о том, что есть «дьявольская пародия» на музыкальный образ или «низменная симуляция» высоких смыслов искусства. А также о том, нужно ли в профессии учителя музыки подниматься на уровень понимания духовного «генерального выбора человечества»,

о котором пишет В. В. Медушевский, или достаточно сохранить верность музыкальному «ремеслу»? Здесь необходимо вспомнить сравнительно недавнюю отечественную историю, когда традиции русской культуры были, казалось бы, навсегда стёрты из памяти советского атеистического общества, но неожиданно стали «возродиться из пепла».

Во второй половине XX века в процесс подготовки учителя музыки советской общеобразовательной школы были заложены глубокие смыслы, вытекающие из мировоззренческого целеполагания обучения специалистов в вузе. Позднее сформировались новые, научно обоснованные, подходы к урокам музыки в школе. В итоге родилась не имеющая аналогов в мире отечественная музыкально-педагогическая система, к которой следует отнести массовое музыкальное образование детей и подростков и высшее образование будущих учителей музыки. Первая вершина этих достижений – концепция музыкального воспитания школьников Д. Б. Кабалевского, его «педагогическая симфония». Известный композитор и общественный деятель предложил новое видение содержания уроков музыки в общеобразовательной школе, возвысив процесс обучения до новой цели – формирования музыкальной культуры учащихся как части всей их духовной культуры [4]. Вторая вершина – труды, созданные блестящей плеядой музыкантов-исследователей, заложивших фундамент педагогики музыкального образования как самобытной российской науки (Э. Б. Абдуллин [5], Е. В. Николаева [6], Г. П. Стулова [7], А. В. Торопова [8], Г. М. Цыпин [9] и др.). Рождённые в то время идеи подготовки учителя музыки успешно развиваются в наше время, получив международное признание

(о чём свидетельствует большое количество иностранных аспирантов, исследования которых направлены на освоение основополагающих трудов в сфере российской музыкально-педагогической науки). Более того: сформировавшаяся на излёте существования СССР отечественная музыкально-педагогическая система стала своего рода «охранной грамотой» при развале страны, подсказывая пути и средства сохранения музыки для детей в российском общем и дополнительном образовании, в школах и педагогических вузах, открывая дорогу новым исследовательским подходам.

Сегодня отечественная педагогика музыкального образования как наука имеет возможность развивать обозначенные достижения не только предшествующего советского времени, но и дореволюционных столетий на основе понимания единых духовных истоков отечественной культуры от древности до наших дней. Можно утверждать: вектор необходимых грядущих перемен профессиональной подготовки будущих учителей музыки предопределён не сомнительным реформированием, но **преображением** утвердившегося в течение веков содержания музыкально-педагогического образования на основе **русской культурной традиции в её изначальной целостности**. Этот процесс предполагает не только трансляцию установок музыкального «ремесла», но и ориентацию на высокую духовность русской культуры. **Интерпретацию духовности следует признать вторым, высшим уровнем воплощения русской культурной традиции в содержании отечественного музыкально-педагогического образования**, смыслы которой остаются в зоне неопределённости современной педагогической науки, поэтому остановимся на этом более подробно.

Духовность: «назад в прошлое» и/или культурологические горизонты музыкально-педагогической науки

Категория духовности как высшее проявление русской культурной традиции в контексте музыкально-педагогической науки может быть рассмотрена в двух главных взаимозависимых аспектах. Во-первых, как составляющая содержания образования будущих учителей музыки в педагогическом университете, смыслы которой зависят от фундаментального понятия «духовность музыкальной культуры» и связанных с ней представлений о духовных основах музыкальных произведений, механизмах духовного анализа музыки любых видов и жанров. Во-вторых, духовность неразрывно связана с воспитательным процессом формирования личности обучающегося. На данном этапе трактовки категории духовности указанные аспекты могут быть рассмотрены целостно.

Начнём с того, что результаты постижения многовековых духовных устоев русской культуры лишь сравнительно недавно стали обретать достаточно доказательную форму в виде научных концепций, категорий и понятий. Прежде всего, отечественные исследователи открыли для себя необъятный мир трудов русских религиозных философов, запрещённых в советские атеистические времена – Н. А. Бердяева [10], Н. Я. Данилевского [11], И. А. Ильина [12] и др. Смыслы трактовки взаимосвязи духовности и культуры как феномена человеческой деятельности в этих работах явно не совпадали с привычными постулатами советских авторов-марксистов, поскольку в краеугольном для философской науки споре «что первично – материя или сознание?» дореволюционные мыслители, в отличие от соотечествен-

ников-атеистов последующих поколений, отдавали приоритет религиозному, духовному началу.

У истоков этой мощной мировоззренческой позиции стоял непререкаемый **«АВТОР»**, поскольку в Ветхом Завете Библии ясно сказано: культура должна служить возделыванию рая как среды обитания совершенного «духовного человека» [Быт. 2:15]. В качестве примера интерпретации этой вечной библейской «культурологической» и одновременно педагогической идеи можно привести слова И. А. Ильина: «Религиозность есть живая первооснова истинной культуры. Она несёт человеку именно те дары, без которых культура теряет свой смысл...» [12, с. 36]. Из сказанного очевидно: человек, его духовность и культура тесно взаимосвязаны самим смыслом своего существования. Однако истины Священного Писания в период господства атеизма на государственном уровне в течение многих десятилетий не могли служить материалом научного анализа. Нераздельность понятий «духовность» и «культура», глубоко осознанная философами и культурологами предшествующих поколений, оставалась незамеченной вплоть до рождения новой России.

Мировоззренческий «взрыв» и бурное обновление отечественной гуманитарной мысли конца XX столетия существенно расширили возможности глубокого переосмысления феномена русской культурной традиции с позиций новой для России науки – культурологии, в содержание которой постепенно, но неуклонно вошла категория христианской духовности и связанного с ней духовного анализа культурных явлений. Это, в свою очередь, послужило импульсом для развития нового культурологического направления в педагогике музыкального образования, **интегрировавшего**

содержание философии, теологии и музыкознания [13].

По достаточно «рабочему» определению автора настоящей статьи культурологическое направление сегодня представляет собой **открытую вариативную систему научных подходов, общим основанием которых является признание духовного приоритета в анализе и оценке музыкального искусства и музыкально-педагогической деятельности**. В качестве примера укажем музыковедческий духовно-аналитический подход, который позволил разработать круг традиционных для русской культуры православных ценностей, воплощённых в музыке (соборность, духовный реализм, евангельская красота, взаимосвязь духовного и нравственного, «всемирная отзывчивость» и др.) [14]. Так что не будет преувеличением считать отечественное культурологическое направление XXI века альтернативой «мертворождённым» постмодернистским и «постхристианским» тенденциям, воссоединяющим музыку и человека на основе ложных ценностей, навязывая исследователям-музыкантам идеи, противоречащие всему ходу развития традиций русской культуры, рождённой в недрах христианской цивилизации.

Результаты анализа категории духовности в музыкальном искусстве и образовании изложены в ряде публикаций последнего времени. Пожалуй, стоит привести фрагмент одной из них, где сказано, что «уточнение категориальной специфики духовности остаётся, быть может, одной из самых важных и актуальных проблем педагогики музыкального образования, испокон веков тяготеющей к преодолению “расщепления разума, воли и сердца” человеческого “я” с помощью неизречённого и нематериального искусства звуков» [15, с. 38].

Подлинным открытием в гуманистике последних лет следует считать выдвинутую В. В. Медушевским концепцию духовного анализа музыки, цель которого – ответ на вопрос об **источнике** воплощённого в звуках художественного образа [2]. Духовный анализ является сложным и тонким методологическим «инструментом» любой музыкальной деятельности для тех, кто видит в музыке вид искусства, открывающий с помощью звуков извечное земное противостояние добра и зла, света и тьмы, Божественного и сатанинского.

Далее сделаем некоторые дополняющие пояснения, подтверждающие необходимость включения духовности в контекст проблем сохранения и преобразования русской культурной традиции в отечественном музыкально-педагогическом образовании.

Итак, в силу идеологических обстоятельств в советских науках о музыкальном искусстве духовность специально не рассматривалась на протяжении всего XX века. Но есть исключения, которые предвосхитили изучение духовности в музыкознании и педагогике музыкального образования. Среди них палеографические и музыковедческие описания сохранившихся памятников древнерусской храмовой музыки, исследования творчества композиторов Синодального училища эпохи Серебряного века, отчасти анализы сочинений классиков русской музыки XIX – начала XX веков и произведений современных авторов на сакральные темы. То есть речь идёт о музыке, в основу которой положены либо тексты православных молитв, либо сюжеты Ветхого и Нового Заветов Библии (что, впрочем, встречается сравнительно редко). При этом анализы светских сочинений разных жанров с позиций духовных оснований, духовных идеалов,

духовного воздействия на исполнителя и слушателя, изучаемые, в частности, в классических курсах истории русской и советской музыки, не были представлены ни в музыковедении, ни в педагогике музыкального образования. Совокупный результат очевиден: к XX веку сложилась и утвердилась изначально неверная методологическая установка, согласно которой был зафиксирован постулат абсолютного несовпадения духовных смыслов музыки для храма (христианская образность) и «музыки для всех» (всё остальное музыкальное искусство в многообразии его видов и жанров).

Искусственно созданный научный «водораздел», который часто оправдывают то характером светского мышления учёных, то спецификой языка храмовой музыки, стал причиной рождения методологической двойственности не только в развитии отечественного музыковедения, но и в музыкально-педагогической науке. Примером может служить повсеместно распространённая практика произвольной трактовки исследователями таких высоких понятий, как «духовность», «духовное воспитание», «духовно-нравственное воспитание», «духовная культура», «духовность личности», освободив их «расшифровку» от самого главного – естественного контекста древнего богословского знания о человеке. Иначе говоря, авторы, как правило, выпускники музыкально-педагогических факультетов, опираются на сложившиеся в отечественной педагогике представления о нравственных началах воспитательного процесса вне его духовной первоосновы.

В подтверждение мысли о двойственном характере в понимании духовности можно также поинтересоваться текстами педагогических диссертационных работ последних десятилетий, связанных с методиками внеклассного воспитания

школьников. Многие молодые исследователи убеждены в необходимости формировать у ребёнка духовность либо духовную культуру, но при этом искренне верят, что детям можно привить духовные убеждения без особого их участия лишь с помощью правильно организованных проектов, включающих приобщение к различным культурным событиям (например, посещение театра).

Здесь уместно вспомнить крылатые слова А. С. Пушкина о том, что мы воистину «ленивы и не любопытны». И вот почему. Не только авторы древней христианской литературы, но и наши современники – богословы – изучали и изучают категорию духовности с совершенно иных позиций, которые с полным основанием можно назвать педагогическими, поскольку в центре внимания оказывается процесс становления «внутреннего» человека в бесконечном совершенствовании его духа в борьбе с собственными пагубными страстями [16]. В древних трудах первых подвижников христианского богословия, которые принято называть «патристикой», современные педагогизмы музыканты могли бы получить ответы на многие вопросы воспитания и образования, определить проверенные веками возможности постановки диагноза опасной болезни «бездуховности» и способы лечения человека от страшных её последствий и, наконец, понять истоки и смыслы духовности, которая столь вольно вошла в современный научный лексикон вне опоры на природу явления.

В стремлении преодолеть указанную двойственность в восприятии необъятного мира современного музыкального искусства культурологическое направление педагогики музыкального образования предлагает сосредоточиться не на жонглировании модным термином духовности, а перейти к серьёзному диалогу с бо-

гословской наукой. И попытаться открыть духовность не только как высшую реальность бытия (это – предмет богословских учений), но и как самое бескомпромиссное и достойное научного осмысления и практического применения средство анализа музыкально-исторических процессов, смыслов музыкального искусства, составляющих **основу постижения русской культурной традиции** в её «духовной очевидности» [12].

О трудностях преодоления инерции музыковедческого или музыкально-педагогического мышления рассуждать нет смысла. Очевидно, что культурологическое направление педагогики музыкального образования с новым пониманием духовной культуры, духовных традиций, духовного анализа музыкальных явлений предполагает дальнейшее развитие, требующее немалых интеллектуальных усилий. Но прежде всего – сторонников, понимающих необходимость перемен.

Заключение. Четыре шага к преобразению

Итак, стратегическая цель реформы – возрождение музыкально-педагогического образования как феномена русской культуры, как зеркала великих духовных национальных традиций. В рамках одной статьи не стоит перечислять все необходимые изменения в содержании подготовки учителя музыки, предоставив это научное пространство для последующих исследований. При этом следует признать неизбежность первых, по сути организационных, шагов на пути восстановления двуединой системы музыкального воспитания детей и подростков в общеобразовательных школах и подготовки учителей музыки в педагогических вузах.

Шаг первый. Необходимо пересмотреть вопрос о значимости великого ака-

демического музыкального искусства в духовно-нравственном становлении личности ребёнка, что неизбежно повлечёт возврат к советской системе уроков музыки (пения) с первого по седьмой классы для всех детей. При этом придётся расстаться с явно либеральной идеей свободного выбора школой того или иного вида искусства (живописи, танца, театра и др.), причём исключительно для изучения в младших классах. И тем паче отказаться от приоритета эстрадно-джазового искусства в дополнительном музыкальном образовании детей младшего школьного возраста, поскольку педагоги-музыканты явно не готовы к его духовной оценке.

Шаг второй. Учитывая усиливающиеся постмодернистские («постхристианские») тенденции в современном мире, необходимо законодательно закрепить за профессией школьного учителя музыки высокий общественный статус, что позволит исключить из образовательной практики свободную замену уроков музыки любыми другими дисциплинами. Напомню, что в течение XXI века уроки музыки в России постепенно превратились в наименее обязательный компонент общего образования (во многих провинциальных школах учителей музыки нет – прекрасный пример последствий беспрецедентного сокращения некогда развитой сети музыкально-педагогических факультетов).

Шаг третий. Необходимо осознать и преодолеть возникшую за последние десятилетия пропасть между явно устаревшими и удручающе формальными требованиями бывших «реформаторов» к учебным программам подготовки учителя музыки и устоями отечественной педагогики музыкального образования в её методологической интегративной мощи, вобравшей в себя достижения

философской, теологической, культурологической, музыковедческой, методической исследовательской мысли. И на этой основе проделать серьёзную «работу над ошибками», в процессе которой неизбежно канут в небытие сковывающие живую мысль «компетенции» и «цифры» устаревших нормативных документов, на смену которым придут как новые, так и забытые теории и методики, соответствующие духовной направленности профессии преподавателя высшей музыкально-педагогической школы России.

Шаг четвёртый. Усиление культурологической составляющей подготовки учителя музыки в педагогическом университете, основной смысл которой заключается в изучении духовных оснований русской культурной традиции. С этой целью потребуются пересмотреть содержание рабочих программ по общим гуманитарным дисциплинам и, по возможности, ввести в учебный план минимум один богословский предмет, на основе изучения которого, быть может, развер-

нётся столь необходимый для образования диалог духовного и светского знания.

Ещё раз обратим внимание на то, что в данной статье поставлено большое количество вопросов. Ряд из них пока что остался без ответа. На данном предварительном этапе осмысления пути «возвращения к себе» отечественного музыкально-педагогического образования зафиксируем главное: вне «диалога» с традиционными устоями русской культуры как «духовной очевидности» предполагаемая реформа высшей музыкально-педагогической школы не состоится. Эта пусть дискуссионная, но всё-таки вовремя высказанная мысль, ранее подкреплённая определёнными научными посылами, поможет внести свою лепту в будущее преобразования. Завершаю статью с надеждой, которую вселяют слова И. А. Ильина, уверенного в том, что «каждый труд “вплетается” или “врастает” в ткань мироздания, прие­млет­ся ею и органически питает и укрепляет её...» [18, с. 347].

БИБЛИОГРАФИЯ

1. *Шекспир Уильям.* Гамлет: Трагедия В. Шекспира. Акт 1, сцена 5. Монолог Гамлета (Перевод, принятый в советской и российской сценографии).
2. *Медушевский В. В.* Духовный анализ музыки. М.: Композитор, 2014. 630 с.
3. *Медушевский В. В.* Интонационная форма музыки: исследование. М.: Композитор, 1993. 262 с.
4. *Кабалевский Д. Б.* Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательных школ // Программа по музыке (с поурочной методической разработкой) для общеобразовательной школы. 1–3 классы / разраб.: Э. Б. Абдуллин, Т. А. Бейдер, Т. Е. Вендрова и др.; Науч. рук. Д. Б. Кабалевский. М.: Просвещение, 1981. С. 3–30.
5. *Абдуллин Э. Б., Николаева Е. В.* Теория музыкального образования: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений. 2-е изд., испр. и доп. М.: Академия, 2013. 431 с.
6. *Николаева Е. В.* История музыкального образования. Древняя Русь. Конец X – середина XVII столетия. М: Владос, 2003. 207 с.
7. *Стулова Г. П.* Хоровое пение в школе: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Вып. 3. М.: Ритм, 2013. 180 с.

8. *Торопова А. В.* Музыкальная психология и психология музыкального образования: учеб. пособие. Изд. 3-е, испр. и доп. М.: Граф-Пресс, 2010. 240 с.
9. *Цыпин Г. М.* Психология музыкальной деятельности М.: Интерпракс, 1994. 373 с.
10. *Бердяев Н. А.* Русская идея. СПб.: Азбука-классика, 2008. 318 с.
11. *Данилевский Н. Я.* Россия и Европа. Взгляд на культурные и политические отношения славянского мира к романо-германскому // ...Из русской думы / сост., авт. портретов и текста «От сложителя» Ю. И. Селиверстов. Т. 1. М.: Роман-газета, 1995. С. 190–199.
12. *Ильин И. А.* Путь к очевидности. М.: ДАРЪ, 2017. 36 с.
13. *Рапацкая Л. А.* Культурологическое направление в педагогике музыкального образования эпохи постмодернизма: история становления и характеристика основных научных подходов // Теория и методика общего и профессионального образования: музыка и изобразительное искусство. Монография / отв. ред. Л. А. Рапацкая. М.: МПГУ, 2021. С. 41–72.
14. *Рапацкая Л. А.* Цивилизационный подход в педагогике музыкального образования: методологические основания и перспективы развития // Музыкальное искусство и образование = Musical Art and Education. 2021. Т. 9. № 4. С. 9–28. DOI: 10.31862/2309-1428-2021-9-4-9-28.
15. *Рапацкая Л. А.* Духовность как категория музыкального искусства и образования // Музыкальное искусство и образование = Musical Art and Education. 2020. Т. 8. № 2. С. 34–53. DOI: 10.31862/2309-1428-2020-8-2-34-53.
16. Страсти и борьба с ними: по трудам святителя Феофана Затворника / сост. Игумен Феофан (Крюков). М.: Даниловский благовестник, 2003. 326 с.
17. *Ильин И. А.* Пути России / сост. А. Д. Путинцев. М.: Вагриус, 2007. 512 с.

Поступила 18.05.2024, принята к публикации 28.06.2024.

Об авторе:

Рапацкая Людмила Александровна, профессор кафедры методологии и технологий педагогики музыкального образования имени Э. Б. Абдуллина Института изящных искусств Московского педагогического государственного университета (МПГУ) (ул. Малая Пироговская, 1/1, Москва, Российская Федерация 119435), доктор педагогических наук, кандидат искусствоведения, профессор, obris-lar@inbox.ru

Автором прочитан и одобрен окончательный вариант рукописи.

REFERENCES

1. Shakespeare William. *Gamlet: Tragediya V. Shekspira. Akt 1, stsena 5. Monolog Gamleta* [Hamlet: The Tragedy of V. Shakespeare. Act 1, Scene 5, Hamlet's monologue]. The translation adopted in Soviet and Russian scenography (in Russian).
2. Medushevsky V. V. *Dukhovnyi analiz muzyki* [Spiritual Analysis of Music]. Moscow: Publishing House "Composer", 2014. 630 p. (in Russian).
3. Medushevsky V. V. *Intonatsionnaya forma muzyki: issledovanie* [Intonation Form of Music: A Study]. Moscow: Publishing House "Composer", 1993. 262 p. (in Russian).
4. Kabalevsky D. B. *Osnovnye printsipy i metody programmy po muzyke dlya obshcheobrazovatel'nykh shkol* [Basic Principles and Methods of the Music Program

- for Secondary Schools]. *Programma po muzyke (s pourochnoi metodicheskoi razrabotkoi) dlya obshcheobrazovatel'noi shkoly. 1–3 klassy* [Music Program (with after-school methodological development) for Secondary Schools. Grades 1–3]. Developer: E. B. Abdullin, T. A. Beider, T. E. Vendrova, etc.; Scientific director D. B. Kabalevsky. Moscow: State Publishing House “Prosveshcheniye”, 1981. Pp. 3–30 (in Russian).
5. Abdullin E. B., Nikolaeva E. V. *Teoriya muzykal'nogo obrazovaniya* [Theory of Musical Education]: Textbook for Students of Higher Pedagogical Educational Institutions. 2nd ed., ispr. and add. Moscow: Publishing House “Academy”, 2013. 431 p. (in Russian).
 6. Nikolaeva E. V. *Istoriya muzykal'nogo obrazovaniya. Drevnyaya Rus'. Konets X – seredina XVII stoletiya* [History of Musical Education. Ancient Russia. The End of the X – the Middle of the XVII Century]. Moscow: Publishing House “Vlados”, 2003. 207 p. (in Russian).
 7. Stulova G. P. *Khorovoe penie v shkole* [Choral Singing at School]: A Textbook for Students of Higher Educational Institutions. Issue 3. Moscow: Publishing House “Rhythm”. 2013. 180 p. (in Russian).
 8. Toropova A. V. *Muzykal'naya psikhologiya i psikhologiya muzykal'nogo obrazovaniya* [Musical Psychology and Psychology of Musical Education]: Textbook. Ed. 3rd, ispr. and additional. Moscow: Publishing House “Graf-Press”, 2010. 240 p. (in Russian).
 9. Tsylin G. M. *Psikhologiya muzykal'noi deyatel'nosti* [Psychology of Musical Activity]. Moscow: Publishing House “INTERPRAX”, 1994. 373 p. (in Russian).
 10. Berdyayev N. A. *Russkaya ideya* [The Russian Idea]. St. Petersburg: Publishing House “ABC Classics”, 2008. 318 p. (in Russian).
 11. Danilevsky N. Ya. *Rossiya i Evropa. Vzgl'yad na kul'turnye i politicheskie otnosheniya slavyanskogo mira k romano-germanskomu* [Russia and Europe. A Look at the Cultural and Political Relations of the Slavic World to the Romano-German]. ...*Iz russkoi dumy* [...From the Russian Duma]. Comp., author of portraits and text “From the layman” Yu. I. Seliverstov. Vol. 1. Moscow: Roman-gazeta, 1995. Pp. 190–199 (in Russian).
 12. Ilyin I. A. *Put' k ochevidnosti* [The Path to Obviousness]. Moscow: Publishing House “DAR”, 2017. 36 p. (in Russian).
 13. Rapatskaya L. A. *Kul'turologicheskoe napravlenie v pedagogike muzykal'nogo obrazovaniya epokhi postmodernizma: istoriya stanovleniya i kharakteristika osnovnykh nauchnykh podkhodov* [Culturological Direction in the Pedagogy of Music Education of the Postmodern Era: The History of Formation and Characteristics of the Main Scientific Approaches]. *Teoriya i metodika obshchego i professional'nogo obrazovaniya: muzyka i izobrazitel'noe iskusstvo* [Theory and Methodology of General and Vocational Education: Music and Fine Arts]. Monograph. Ed. by L. A. Rapatskaya. Moscow: Moscow Pedagogical State University, 2021. Pp. 41–72 (in Russian).
 14. Rapatskaya L. A. *Tsivilizatsionnyi podkhod v pedagogike muzykal'nogo obrazovaniya: metodologicheskie osnovaniya i perspektivy razvitiya* [The Civilizational Approach in the Pedagogy of Music Education: Methodological Foundations and Development Prospects]. *Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie* = Musical Art and Education. 2021, vol. 9, no. 4, pp. 9–28 (in Russian). DOI: 10.31862/2309-1428-2021-9-4-9-28.
 15. Rapatskaya L. A. *Dukhovnost' kak kategoriya muzykal'nogo iskusstva i obrazovaniya* [Spirituality as a Category of Musical Art and Education]. *Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie* = Musical Art and Education. 2020, vol. 8, no. 2, pp. 34–53 (in Russian). DOI: 10.31862/2309-1428-2020-8-2-34-53.

16. *Strasti i bor'ba s nimi: po trudam svyatitelya Feofana Zatvornika* [Passions and the Struggle against Them: According to the Works of St. Theophan the Recluse]. Comp. Abbot Feofan (Kryukov). Moscow: Publishing House "DANILBLAGOVEST", 2003. 326 p. (in Russian).
17. Ilyin I. A. *Puti Rossii* [The Ways of Russia]. Comp. A. D. Putintsev. Moscow: Publishing House "Vagrius", 2007. 512 p. (in Russian).

Submitted 18.05.2024; revised 28.06.2024.

About the author:

Lyudmila A. Rapatskaya, Professor at the Department of Methodology and Technology of Music Education named after E. B. Abdullin of Art Institute of Moscow Pedagogical State University (MPGU) (Malaya Pirogovskaya Street, 1/1, Moscow, Russian Federation, 119435), Doctor of Pedagogical Sciences, PhD in Arts, Professor, obris-lar@inbox.ru

The author has read and approved the final manuscript.

РИСКИ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

И. А. Корсакова,

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

Аннотация. Развитие цифровых технологий в последние десятилетия привело к цифровизации общества, затронуло все сферы культуры, включая музыкальное образование. В статье проведён анализ законодательных документов, касающихся цифровой трансформации высшего и начального образования, который показал, что для преподавателей и обучающихся музыкальных учебных заведений новейшие технологии дают положительные результаты в плане развития мотивации, коммуникативных навыков и когнитивных способностей обучающихся. Однако цифровизация общества влечёт за собой негативные тенденции, чреватые разрушением человека как биологического вида. Одна из этих тенденций связана с изобретением «умных машин», способных заменить его в тех областях, где требуется скорость и точность обработки данных, работа с большими массивами информации. Однако предпринимаются попытки делегировать машине те способности, которые всегда считались исключительно прерогативой человека – способность думать, творить, принимать решения. Внедрение искусственного интеллекта в процесс создания произведений искусства или преподавания предметов искусства может привести к непредсказуемым последствиям для современного общества. Другая опасность – создание киборгов, вмешательство в естественную природу человека. Музыкальное искусство является одним из уникальных средств, которые способствуют сохранению человечности в мире цифровизации, а музыкальное образование призвано транслировать человеческое измерение культуры – чувства, ценности, убеждения, вкусы.

Ключевые слова: цифровая трансформация, музыкальное образование, риски цифровизации, искусственный интеллект, нейросеть, природа человека, познание, творчество.

Благодарности. Автор выражает благодарность редакции журнала «Музыкальное искусство и образование» за ценные замечания и советы, данные в процессе подготовки материалов статьи к публикации.

© Корсакова И. А.



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: Корсакова И. А. Риски и перспективы развития цифровых технологий и искусственного интеллекта в музыкальном образовании // Музыкальное искусство и образование / Musical Art and Education. 2024. Т. 12. № 2. С. 24–34. DOI: 10.31862/2309-1428-2024-12-2-24-34.

DOI: 10.31862/2309-1428-2024-12-2-24-34

RISKS AND PROSPECTS FOR THE DEVELOPMENT OF DIGITAL TECHNOLOGIES AND ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN MUSIC EDUCATION

Irina A. Korsakova,

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

Abstract. The development of digital technologies in recent decades has led to the digitalization of society, affecting all spheres of culture, including music education. The article analyzes legislative documents related to the digital transformation of higher and primary education. This analysis showed that for teachers and students of music educational institutions, the latest technologies give positive results in terms of developing motivation, communication skills and cognitive abilities of students. However, the digitalization of society entails negative trends that are fraught with the destruction of humans as a biological species. One of these trends is associated with the invention of “smart machines” that can replace it in areas where speed and accuracy of data processing are required, working with large amounts of information. However, attempts are being made to delegate to the machine those abilities that have always been considered exclusively the prerogative of man – the ability to think, create, and make decisions. The introduction of artificial intelligence into the process of creating works of art or teaching art objects can have unpredictable consequences for modern society. Another danger is the creation of cyborgs, interference with the natural nature of man. Musical art is one of the unique means that contribute to the preservation of humanity in the world of digitalization, and music education is designed to convey the human dimension of culture – feelings, values, beliefs, tastes.

25

Keywords: digital transformation, music education, risks of digitalization, artificial intelligence, neural network, human nature, cognition, creativity.

Acknowledgements. The author expresses his gratitude to the editorial board of the journal “Musical Art and Education” for valuable comments and advice given in the process of preparing the materials of the article for publication.

For citation: Korsakova I. A. Risks and Prospects for the Development of Digital Technologies and Artificial Intelligence in Music Education. *Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie* = Musical Art and Education. 2024, vol. 12, no. 2, pp. 24–34 (in Russian). DOI: 10.31862/2309-1428-2024-12-2-24-34.

Стратегия цифровой трансформации образования

Цифровая трансформация охватила все отрасли науки и высшего образования. В 2021 году Минобрнауки опубликовало «Стратегию цифровой трансформации отрасли науки и высшего образования» [1], целью которой является «цифровое единство образования и науки для перехода к DDM (*Data driven management* – управлению, основанному на данных – И. К.)» [1, с. 41].

Основные положения стратегии, с одной стороны, охватывают интересы всех областей высшего образования, в том числе музыкального, с другой стороны, не раскрывают его специфику. Проанализируем ряд этих положений с целью выявления особенностей реализации данной стратегии в сфере музыкального образования.

Виды деятельности, охватываемые цифровыми сервисами, являются общими для всех специальностей высшего образования. К ним относятся:

- администрирование и обеспечивающие его процессы. Речь идёт о таких системах, как «электронный документооборот», «электронный деканат», «электронный отдел кадров» и т.п. Во всех музыкальных вузах страны уже внедрены подобные системы, и они показали свою эффективность. Здесь имеются свои недостатки, например частые технические сбои, вызванные несовершенством оборудования; неоправданное дублирование огромного количества бумажной и электронной документации вследствие несовпадения требований стандартов различных ведомств (учредителей, министерств, управлений и т.п.). Однако главный недостаток видится в отсутствии совместимости программного обеспечения как между отделами одно-

го образовательного учреждения, так и между вузами;

- образовательная деятельность в обучении. Это центральный пункт, относящийся к содержанию образования. Цифровые технологии становятся неотъемлемой частью музыкального образования всех ступеней, включая высшее профессиональное образование. Это прежде всего технологии, касающиеся представления информации. Кроме презентаций, используемых повсеместно, для музыкантов существуют различные формы наглядной подачи материала: от визуализации нотного текста до использования специальных программ обработки звука, набора и редактирования нотного текста, работы с MIDI-информацией, а также различные виды тренажёров, справочников и энциклопедий, в том числе создаваемых самими преподавателями с учётом специфики контингента, уровня и запросов студентов конкретных музыкальных учебных заведений;

- научная деятельность и инновации. Проблема фиксации и анализа научной деятельности преподавателей и сотрудников высших учебных заведений является общей для всех научных специальностей, и касается она прежде всего создания удобной единой цифровой платформы научного взаимодействия исследователей, а также изданий, в которых отражаются результаты исследований учёных. На сегодняшний день функцию такой платформы выполняет Elibrary, но здесь существуют свои проблемы, связанные с уходом из России зарубежных баз данных и совместимостью показателей публикационной активности учёных в российском и мировом рейтинге. Поэтому наряду с платформой Elibrary, с 1999 года фиксирующей данные базы РИНЦ, возникают другие платформы и проекты – РНЖ (база данных российских научных журналов), МИНЦ

(международная платформа, аналогичная РИНЦ), Google Scholar, «КиберЛенинка» и др. В августе 2023 года Правительством РФ принят Проект Постановления «О государственной информационной системе “Единая цифровая платформа научного и научно-технического взаимодействия исследователей” (ГИС ЦПИ)» [2]. В числе задач, помимо возможностей обеспечения доступа к наукометрической информации исследователей, значится «формирование единого реестра грантов и конкурсов», а также разработка инструментов автоматизированного формирования отчётов, которые значительно оптимизируют работу научных сотрудников;

- управление кампусом и инфраструктурой. Университетские кампусы (студенческие городки) в современном мире приобретают новый имидж, становясь инновационными научными центрами в структуре городов и регионов. Модель электронного кампуса включает в себя доступ к цифровым ресурсам и сервисам (электронным курсам, электронной библиотеке, электронному деканату и др.); возможность онлайн-общения (например, создание в социальных сетях групп по интересам) и проведения дистанционных занятий, конференций, вебинаров; доступ к различным услугам (медицинские услуги, парковка, запись на различные мероприятия) с помощью цифровых технологий.

Министерство просвещения, в свою очередь, в июле 2021 года опубликовало паспорт стратегии «Цифровая трансформация образования» [3], предлагая стратегические направления цифровизации школьного образования. Среди главных направлений:

- создание сервиса «Библиотека цифрового образовательного контента». К 2030 году планируется создание электронных учебников по всем школьным

предметам, чтобы обеспечить как базовый уровень освоения конкретного предмета, так и углублённый. Планируется, что учащийся самостоятельно сможет определить траекторию своего развития в конкретной выбранной области и совместно с учителями и родителями составить индивидуальную траекторию обучения по всей школьной программе. Наличие такого контента обеспечит возможность индивидуального подхода к учащимся с особыми образовательными потребностями (инвалидам, лицам с ОВЗ, одарённым детям, а также проживающим в других странах русскоязычным обучающимся). На цифровой платформе «Российская электронная школа» в доступе есть учебники по всем предметам школьной программы, в том числе по музыке [4];

- построение системы управления образовательной организацией. Это направление подразумевает переход к безбумажным технологиям организации образовательной деятельности, в том числе за счёт использования единой федеральной информационно-сервисной платформы;

- создание сервисов «Цифровой помощник родителей» и «Цифровой помощник учителя» обеспечит более тесную связь между участниками образовательного процесса. К 2030 году будет возможность осуществлять запись детей не только в школы, дошкольные учреждения и учреждения дополнительного образования, но и для участия в конкурсах, олимпиадах, получения документов об образовании. Учителя будут проверять домашние задания с использованием интеллектуальных алгоритмов и экспертных систем искусственного интеллекта.

Таким образом, цифровизация охватила все сферы общего и профессионального музыкального образования, и мы видим преимущества, которые открывает цифровая среда в этой области. Например,

преподаватель дирижёрско-хоровых дисциплин С. В. Марков пишет, что «мультимедиа технологии активно внедряются в открытые формы образования на всех уровнях, от начальной школы до института», и их внедрение оправдывает себя положительными результатами их применения: в разнообразии форм подачи учебного материала, положительном воздействии на индивидуальные когнитивные способности обучающихся, повышении уровня мотивации к обучению и вовлечённости в изучаемую область, повышении коммуникативных навыков и социализации обучающихся [5, с. 109, 113]. Эти результаты подтверждаются практикой работы педагогов, использующих цифровые технологии в учебном процессе.

Опасные тенденции цифровизации: искусственный интеллект против человека

Стратегии, описанные выше, представляют собой тенденцию, которую можно обозначить как «машины в помощь человеку». Наряду с этой тенденцией наблюдаются процессы, которые могут обернуться против человека и представляют собой риски, касающиеся дальнейшего развития всего человечества; и в этой ситуации важно понять, какую роль может сыграть музыкальное образование в этих процессах.

Прежде чем перейти к обсуждению возможных рисков цифровизации, нужно отметить, что тенденция «машины в помощь человеку» распространяется повсеместно. Цифровые технологии в области медицины помогают продлить жизнь человеку, преодолеть тяжелые болезни, заменить повреждённые органы искусственными аналогами и т.д. В повседневной жизни машины облегчают ручной и тяжелый труд домохозяйек, позволяют рационально

спланировать время, заменяют человека там, где биология и физиология ставят свои пределы. Машины значительно превосходят возможности человека в скорости и точности обработки информации, поэтому использование искусственного интеллекта открывает для человечества огромные возможности в исследовании окружающего мира, включая области, недоступные для непосредственного наблюдения.

Наряду с очевидными преимуществами цифровизации наблюдаются тенденции, вызывающие вопросы и опасения.

Ведущую тенденцию цифровизации обобщённо можно обозначить как «машины вместо человека». Сегодня человечество осознало, что изобрело «монстра», превосходящего человека по многим параметрам. Возникает сомнение, а не уничтожит ли он самого человека. И это сомнение имеет очевидные основания. Во-первых, основу современных систем искусственного интеллекта составляют нейросети. В отличие от простых алгоритмов, на которых работает большинство бытовых компьютеров, нейросеть работает не только с двоичными, но и с дискретными и непрерывными входными данными [6]. Главной особенностью нейросетей является то, что они могут обучаться и совершенствоваться, поскольку работают в соответствии с законами синергетики, так как являются сложными саморазвивающимися системами. Во-вторых, системы искусственного интеллекта аккумулируют в себе информацию, которую накопило человечество за долгое время, и поскольку сегодня оцифровано огромное количество книг, картин, музыкальных произведений и др., то машины имеют возможность путём обработки большого объёма данных делать обобщения, непосильные отдельно взятому человеку. Кроме того, информация,

собранный с разных точек планеты на разных языках мира, является уникальной базой данных для «обучения» искусственного интеллекта, поэтому потенциально машина «умнее» каждого отдельного человека. Наконец, не существует ответа на вопрос, можно ли считать роботов мыслящими созданиями. Алан Тьюринг, один из основателей современных компьютеров, считал постановку этого вопроса некорректной [7]: если кто-то другой мыслит иначе, можно ли сказать, что он не мыслит совсем? Является ли процесс, происходящий в сложной самоорганизующейся системе, построенной на основе искусственных нейронов, мыслительным процессом? В философии дискуссии по этому вопросу происходят на протяжении нескольких десятилетий (см., например, [8; 9; 10]). Ответ на этот вопрос влечёт за собой серьёзные последствия, касающиеся ключевых способностей воспринимать (чувствовать), понимать, запоминать, продуцировать. Эти способности у человека развиваются, в том числе благодаря занятиям музыкой.

Учёные – создатели «умных машин» – спроектировали модель, полностью имитирующую данные способности, предполагая, что именно так и работает человеческий мозг. Благодаря наличию сенсоров роботы различают цветовые, звуковые, пространственные и другие характеристики окружающего мира. Далее полученная информация сопоставляется с образцами, терабайты которой находятся в интернет-пространстве – это тексты, музыка, оцифрованные картины из музеев мира, театральные спектакли и др. На этом этапе машина учится «понимать», т.е. соотносить вербальный язык с образами окружающего мира. Именно так происходит обучение ребёнка в первые годы жизни: например, если много раз произносить слово «кошка» и показывать изображение животного, ребёнок или робот

научается распознавать и выделять этот объект из окружающего мира, а впоследствии создавать (т.е. рисовать или лепить из пластилина) кошку, воплощая обобщённый, но в то же время неповторимый авторский образ этого животного. Именно так роботы обучают «творить».

Эксперименты последних лет дают поразительные результаты: роботы рисуют картины, сочиняют стихи, пишут музыку и даже придумывают сценарии к фильмам. Художественные достоинства этих творений оценивают люди, и зачастую то, что создано машиной, принимают за творчество людей, а произведения, написанные не очень талантливыми людьми, относят к «творчеству» роботов [11]. Эта грань очень зыбкая, но главное, что мы не имеем ответа на вопрос о сущности и границах творчества. Сегодня учитель музыки может рассказывать школьникам, например, о гениальном исполнителе-пианисте XX века, но уже завтра ему придётся объяснять ученикам, почему другой пианист уступает по многим параметрам, в то время как это может быть исполнение того же произведения нейросетью в стиле С. Рихтера. Машина учится на тысячах образцах высокого искусства, а помощники – так называемые AI-тренеры [12] – воспитывают и обучают нейросети. Чат-боты имитируют эмоции человека, отстаивают «личную позицию» по тому или иному вопросу в дебатах, проводят сеансы психотерапии. Они уже давно прошли «тест Тьюринга», обыграли человека в шахматы, сдали экзамены на получение адвокатской и медицинской лицензий и набрали в тестах на IQ 99% [13].

Британский учёный-физик Стивен Хокинг назвал искусственный интеллект «третьей формой жизни», которая превзойдёт людей [14]. До тех пор пока неясной остаётся природа человеческого интеллекта, познания, творчества, изобретённый

нами «монстр» представляет опасность для человека, поскольку процессы самоорганизации нейросистемы могут генерировать искусственные аналоги этих исключительно человеческих свойств – мыслить, познавать, творить. Педагогика музыкального образования не может оставаться в стороне от проблемы сохранения человеческих качеств подрастающего поколения и не ставить вопросы, касающиеся сущности творчества. Необходимо, чтобы с помощью искусства дети научились понимать и чувствовать свою человеческую природу, нельзя допустить уничтожения на Земле Homo sapiens. Как известно, чувственное восприятие является необходимым условием познания и принятия человеком окружающего мира, и человеческие чувства отличаются комплексным характером: восприятие музыки – это построение мира «изнутри», со стороны его духовно-душевного содержания [15, с. 52]. Это те человеческие свойства, которые невозможно запрограммировать.

Создание киборгов приведёт к уничтожению человечества

30

С этой точки зрения наиболее опасная тенденция дальнейшего развития человечества в условиях цифровизации – «машина – человек» – искусственное вмешательство в природу человека посредством «вживления» каких бы то ни было цифровых аналогов. Создание киборгов – это наиболее опасный путь, поскольку размываются границы человека, его естественной уникальной природы. В январе 2024 года разлетелась новость о том, что Илон Маск вживил чип в мозг человека, благодаря чему человек «управляет компьютером силой мысли» [16]. Если предположить, что в руку будет вживлён чип, который позволит развить фортепианную технику силой мысли, а не дли-

тельным упорным трудом, должно кардинально измениться представление об искусстве фортепианной игры, о фортепианной педагогике как науке, сформировавшейся на протяжении всей истории музыкальной культуры. И тогда невозможно будет говорить о талантах и гениях, потому что такой критерий, как «природная предрасположенность», не будет иметь никакого значения; потеряет актуальность проблема индивидуальной образовательной траектории обучающегося, поскольку «в изменчивых условиях устойчивой, неизменной составляющей педагогического процесса являются природно детерминированные свойства личности обучающегося» [17, с. 58]. Но главная опасность, которая подстерегает человечество на пути киборга, – это управляемость извне. Все психологические концепции личности теряют смысл, и это приведёт к разрушению целостности человека. Таким образом, тенденция «машина – человек» – путь к уничтожению естественной природы вида человека разумного.

Заключение

Подводя итоги вышесказанному, можно добавить, что цифровизация – закономерный процесс в развитии человеческой цивилизации. Невозможно и бесперспективно пытаться остановить развитие научной мысли в поисках новых областей, новых технологий, новых возможностей для человека, который от природы стремится познавать окружающий мир, свою собственную природу и создавать технологии для творчества и самореализации человеческой личности. И здесь встаёт главный вопрос: как не допустить, чтобы реализовались худшие сценарии развития цифровой цивилизации? Как не перейти ту грань, за которой человек потеряет свою сущность?

Необходимо эти вопросы поднимать и обсуждать, потому что коллективный интеллект человечества сильнее машинного интеллекта, совместные решения философов, музыковедов, психологов, педагогов, специалистов разных профессий приведут к правильному выбору дальнейшего развития цивилизации.

Необходимо исследовать и использовать огромный потенциал искусства в изучении и формировании человека. «Нет ничего более неопределённого и таинственного, чем красота в искусстве», – пишет исследователь Е. А. Бодина [18, с. 9]. Тайна, заложенная в творениях Художников, никогда не будет раскрыта, но именно в воздействии искусства на человека и лежит та грань, которая отделяет живого творца от искусственного интеллекта.

Необходимо развивать художественное образование как способ сохранения и трансляции человеческого начала

в культуре. Чувства, ценности, убеждения, вкусы – все эти категории определяют человеческое измерение мироздания, и тысячелетний опыт развития искусства, духовной художественной культуры показал важность этого вектора развития для человека [19].

За пределами обсуждения в данной статье остались вопросы трансформации человеческой личности под воздействием таких современных цифровых технологий, как интерактивные инсталляции (см., например, [20]), виртуальные и дополненные реальности (см., например, [21]), дистанционное обучение (см., например, [22]) и др. Эти вопросы требуют специального изучения. Цифровые технологии являются неотъемлемой частью культуры, но их использование не может и не должно отменить данные человеку природой способности к познанию, коммуникации, творчеству.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Стратегия цифровой трансформации отрасли науки и высшего образования. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/upload/iblock/e16/dv6edzmr0og5dm57dtm0wyllr6uwtujw.pdf> (дата обращения: 11.02.2024).
2. О государственной информационной системе «Единая цифровая платформа научного и научно-технического взаимодействия исследователей» (ГИС ЦПИ). URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/56865153/> (дата обращения: 11.02.2024).
3. Паспорт стратегии «Цифровая трансформация образования». URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/267a55edc9394c4fd7db31026f68f2dd/download/4030/> (дата обращения: 11.02.2024).
4. *Сергеева Г. П.* Урок музыки 2023: проблемы, решения, перспективы. URL: <https://events.prosv.ru/uploads/2023/08/additions/tmeNCjYyZRVlXPEcnH8yspx7RXwZLkCVJ2kkHUu.pdf> (дата обращения: 17.03.2024).
5. *Марков С. В.* Мультимедиа технологии в музыкальном вузе: специфика и опыт применения // Вестник МГИМ имени А. Г. Шнитке. 2023. № 5. С. 107–115.
6. Neural Networks: Binary vs. Discrete vs. Continuous Inputs. URL: <https://www.baeldung.com/cs/binary-vs-discrete-vs-continuous-inputs> (дата обращения: 13.02.2023).
7. *Тьюринг А. М.* Может ли машина мыслить? М.: Государственное издательство физико-математической литературы, 1960. 113 с.
8. *Тугаринов В. П.* О некоторых новых проблемах сознания // Вестник Ленинградского университета. 1964. № 11. Вып. 2. С. 86–93.

9. *Тугаринов В. П.* Может ли машина мыслить? // *Московская правда*. 1964. 8 августа.
10. *Бойко Е. И.* Может ли машина мыслить? По поводу одноимённой статьи В. П. Тугаринова, напечатанной в газете «Московская правда», 1964, 8 августа // *Вопросы психологии*. 1965. № 1. С. 149–151.
11. «Человек» искусства: способен ли искусственный интеллект творить? // Хабр. URL: <https://habr.com/ru/companies/neurodatalab/articles/337624> (дата обращения: 19.07.2020).
12. AI-тренер: большой гайд по новой профессии. URL: <https://skillbox.ru/media/code/aitrainer-bolshoy-gayd-po-povoou-professii/> (дата обращения: 02.04.2024).
13. Учёные предупредили об опасностях, исходящих от искусственного интеллекта // *Газета.ru*. 2023. 28 июня. URL: <https://news.rambler.ru/tech/50998304-uchenye-predupredili-ob-opasnostyah-ishodyaschih-ot-iskusstvennogo-intellekta/> (дата обращения: 23.06.2023).
14. AI Could “Replace Humans Altogether”: Professor Stephen Hawking Warns That Robots Will Soon Be a “New Form of Life” That Can Outperform Us // *Mail Online*. Sunday, Jun 9th 2024. URL: <https://www.dailymail.co.uk/sciencetech/article-5042991/Stephen-Hawking-warns-robots-replace-humans.htm> (дата обращения: 03.03.2024).
15. *Калантарова О. В.* Среда вуза как условие непрерывного профессионального самообразования музыканта // *Вестник МГИМ имени А. Г. Шнитке*. 2023. № 2. С. 49–57.
16. *Проскуракова Т.* «Это взрывает мозг»: на что способны чипированные люди // *NTV.ru*. URL: <https://www.ntv.ru/novosti/2792046> (дата обращения: 05.01.2024).
17. *Князева Г. Л., Печерская А. Б.* Психолого-педагогические предпосылки индивидуальной образовательной траектории обучающегося в музыкально-исполнительском классе // *Вестник МГИМ имени А. Г. Шнитке*. 2023. № 1 (21). С. 58–63.
18. *Бодина Е. А.* О красоте в искусстве: размышления педагога // *Искусство и образование*. 2023. № 4 (144). С. 9–14.
19. *Кушаев Н. А.* Открытое письмо президенту Российской Академии Образования Васильевой О. Ю. // *Искусство и образование*. 2023. № 1 (141). С. 9–11.
20. *Бычкова Е. С., Мурзак И. И.* Стратегии анализа современных текстов культур // *Бюллетень международного центра «Искусство и образование»*. 2023. № 2. С. 322–329.
21. *Молоток А. А.* Unity 3D: межплатформенная среда для создания виртуального музея в обучающем процессе // *Педагогический научный журнал*. 2023. № 1. С. 78–87.
22. *Попова А. И., Гаврилова И. С.* Дистанционное обучение студентов: проблемы и перспективы его развития // *Антропологическая дидактика и воспитание*. 2023. Т. 6. № 3. С. 177–188.

Поступила 03.06.2024; принята к публикации 28.06.2024.

Об авторе:

Корсакова Ирина Анатольевна, проректор по научно-исследовательской работе Московского государственного института музыки имени А. Г. Шнитке (ул. Маршала Соколовского, 10, Москва, Российская Федерация, 123060), доктор культурологии, доцент, korsakovaia@mail.ru

Автором прочитан и одобрен окончательный вариант рукописи.

REFERENCES

1. *Strategiya tsifrovoy transformatsii otrasli nauki i vysshego obrazovaniya* [Strategy of Digital Transformation of the Branch of Science and Higher Education]. Available at: <https://minobrnauki.gov.ru/upload/iblock/e16/dv6edzmr0og5dm57dtm0wyllr6uwujw.pdf> (accessed: 11.02.2024) (in Russian).
2. *O gosudarstvennoi informatsionnoi sisteme "Edinaya tsifrovaya platforma nauchnogo i nauchno-tekhnicheskogo vzaimodeistviya issledovatelei" (GIS TsPI)* [On the State Information System "Unified Digital Platform for Scientific and Scientific-Technical Interaction of Researchers" (GIS CPI)]. Available at: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/56865153/> (accessed: 11.02.2024) (in Russian).
3. *Pasport strategii "Tsifrovaya transformatsiya obrazovaniya"* [Passport of the Strategy "Digital Transformation of Education"]. Available at: <https://docs.edu.gov.ru/document/267a55edc9394c4fd7db31026f68f2dd/download/4030/> (accessed: 11.02.2024) (in Russian).
4. Sergeeva G. P. *Urok muzyki 2023: problemy, resheniya, perspektivy* [Music Lesson 2023: Problems, Solutions, Prospects]. Available at: <https://events.prosv.ru/uploads/2023/08/additions/tmeNCjYzRViIXPEcnH8yspx7RXwZLkCVJ2kkHUu.pdf> (accessed: 17.03.2024) (in Russian).
5. Markov S. V. *Mul'timedia tekhnologii v muzykal'nom vuze: spetsifika i opyt primeneniya* [Multimedia Technologies in Music University: Specifics and Application Experience]. *Vestnik MGIM imeni A. G. Shnitke* [Bulletin of the Moscow State Music Institute named after A. G. Schnittke]. 2023, no. 5, pp. 107–115 (in Russian).
6. *Neural Networks: Binary vs. Discrete vs. Continuous Inputs*. Available at: <https://www.baeldung.com/cs/binary-vs-discrete-vs-continuous-inputs> (accessed: 13.02.2023).
7. Turing A. M. *Mozhet li mashina myslit'?* [Can a Machine Think?] Moscow: State Publishing House of Physical and Mathematical Literature, 1960. 113 p. (in Russian).
8. Tugarinov V. P. *O nekotorykh novykh problemakh soznaniya* [About Some New Problems of Consciousness]. *Vestnik Leningradskogo universiteta* [Bulletin of the Leningrad University]. 1964, no. 11, issue 2, pp. 86–93 (in Russian).
9. Tugarinov V. P. *Mozhet li mashina myslit'?* [Can a Machine Think?] *Moskovskaya pravda*. 1964. August 8th (in Russian).
10. Boyko E. I. *Mozhet li mashina myslit'?: Po povodu odnoimennoi stat'i V. P. Tugarinova, napechatannoi v gazete "Moskovskaya Pravda", 1964, 8 avgusta* [Can a Machine Think? Regarding the Article of the Same Name by V. P. Tugarinov, Published in the Newspaper Moskovskaya Pravda, 1964, August 8]. *Voprosy psikhologii* [Questions of Psychology]. 1965, no. 1, pp. 149–151 (in Russian).
11. *"Chelovek" iskusstva: sposoben li iskusstvennyi intellekt tvorit'?* ["Man" of Art: Is Artificial Intelligence Capable of Creating?]. *Habr*. Available at: <https://habr.com/ru/companies/neurodatalab/articles/337624> (accessed: 07.19.2020) (in Russian).
12. *AI-trener: bol'shoi gaid po novoi professii* [AI Coach: A Great Guide to a New Profession]. Available at: <https://skillbox.ru/media/code/aitrener-bolshoy-gayd-po-novoy-professii/> (accessed: 02.04.2024) (in Russian).
13. *Uchenye predupredili ob opasnostyakh, iskhodyashchikh ot iskusstvennogo intellekta* [Scientists Have Warned about the Dangers Posed by Artificial Intelligence]. *Gazeta.ru*. 2023. June 28th. Available at: <https://news.rambler.ru/tech/50998304-uchenye-predupredili-ob-opasnostyah-ishodyaschih-ot-iskusstvennogo-intellekta> (accessed: 06.23.2023) (in Russian).

14. AI Could “Replace Humans Altogether”: Professor Stephen Hawking Warns That Robots Will Soon Be a “New Form of Life” That Can Outperform Us. *Mail Online*. Sunday, Jun 9th 2024. Available at: <https://www.dailymail.co.uk/sciencetech/article-5042991/Stephen-Hawking-warns-robots-replace-humans.htm> (accessed: 03.03.2024).
15. Kalantarova O. V. Sreda vuza kak uslovie nepreryvnogo professional'nogo samoobrazovaniya muzykanta [University Environment as a Condition for Continuous Professional Self-Education of a Musician]. *Vestnik MGIM imeni A. G. Shnitke* [Bulletin of the Moscow State Music Institute named after A. G. Schnittke]. 2023, no. 2, pp. 49–57 (in Russian).
16. Proskuryakova T. “Eto vzryvaet mozg”: na chto sposobny chipirovannye lyudi [“It Blows Up the Brain”: What Chipped People Are Capable]. *NTV.ru*. Available at: <https://www.ntv.ru/novosti/2792046> (accessed: 05.01.2024) (in Russian).
17. Knyazeva G. L., Pecherskaya A. B. Psikhologo-pedagogicheskie predposylki individual'noi obrazovatel'noi traektorii obuchayushchegosya v muzykal'no-ispolnitel'skom klasse [Psychological and Pedagogical Prerequisites for an Individual Educational Trajectory of a Student in a Musical Performance Class]. *Vestnik MGIM imeni A. G. Shnitke* [Bulletin of the Moscow State Music Institute named after A. G. Schnittke]. 2023, no. 1 (21), pp. 58–63 (in Russian).
18. Bodina E. A. O krasote v iskusstve: razmyshleniya pedagoga [About Beauty in Art: Reflections of a Teacher]. *Iskusstvo i obrazovanie* [Art and Education]. 2023, no. 4 (144), pp. 9–14 (in Russian).
19. Kushaev N. A. Otkrytoe pis'mo prezidentu Rossiiskoi Akademii Obrazovaniya Vasil'evoi O. Yu. [An Open Letter to the President of the Russian Academy of Education Vasilyeva O. Yu.]. *Iskusstvo i obrazovanie* [Art and Education]. 2023, no. 1 (141), pp. 9–11 (in Russian).
20. Bychkova E. S., Murzak I. I. Strategii analiza sovremennykh tekstov kul'tur [Strategies for Analyzing Modern Texts of Cultures]. *Byulleten' mezhdunarodnogo tsentra “Iskusstvo i obrazovanie”* [Bulletin of the International Center for Art and Education]. 2023, no. 2, pp. 322–329 (in Russian).
21. Molotok A. A. Unity 3D: mezhplatformennaya sreda dlya sozdaniya virtual'nogo muzeya v obuchayushchem protsesse [Unity 3D: An Inter-Platform Environment for Creating a Virtual Museum in the Learning Process]. *Pedagogicheskii nauchnyi zhurnal* [Pedagogical Scientific Journal]. 2023, no. 1, pp. 78–87 (in Russian).
22. Popova A. I., Gavrilova I. S. Dstantsionnoe obuchenie studentov: problemy i perspektivy ego razvitiya [Distance Learning of Students: Problems and Prospects of Its Development]. *Antropologicheskaya didaktika i vospitanie* [Anthropological Didactics and Education]. 2023, vol. 6, no. 3, pp. 177–188 (in Russian).

Submitted 03.06.2024; revised 28.06.2024.

About the author:

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

The author has read and approved the final manuscript.

СМЫСЛОВЫЕ ГРАДАЦИИ ИНТЕРПРЕТАЦИОННОГО ПОДХОДА В ПЕДАГОГИКЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: РОССИЙСКИЕ И КИТАЙСКИЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПАРАДИГМЫ

М. Д. Корноухов,

Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина,
г. Санкт-Петербург, Пушкин, Российская Федерация, 196605

Аннотация. В статье на примере различий в методологических подходах к сущности музыкально-образовательного процесса в России и Китае рассматриваются факторы, свидетельствующие о статусе образовательной державы мирового уровня. В парадигме интерпретационного подхода анализируются смысловые градации понятий «интерпретация» и «экспертная оценка»; делается попытка осмысления необходимого набора принципов, критериев, условий для успешной интеграции любой страны в мировое образовательное пространство. В частности, для Китая характерна так называемая адаптация уже существующих параметров и содержательных характеристик обучения к новым условиям китайских образовательных учреждений. Таким образом, сегодня в Китае содержание музыкально-педагогического процесса обеспечивают специалисты, суть вузовской подготовки которых сводится преимущественно к трансляции чужих идей. Доминирующей образовательной парадигмой выступает так называемое «культуроосвоение». Намечившаяся тенденция на расширение музыкально-образовательного курса в вузовской подготовке китайских студентов музыкально-педагогического профиля за счёт повышения рефлексии и кросс-дисциплинарного подхода неизбежно индивидуализирует учебный процесс, в котором формируются не только профессиональные компетенции, но и личностные качества обучающихся. Таким образом, различие понятий «интерпретация» и «экспертная оценка» заключено в двуединой познавательной деятельности по определению и выявлению как объективного значения предмета интерпретации, так и субъективного, личностного смысла. И как результат – выраженное продуктивное, а не только репродуктивное начало. Профессиональная деятельность музыканта-педагога является художественным творчеством, и в этом качестве она представляет интерес для всего мирового сообщества. Интерпретационная парадигма – обязательная характеристика этой профессии.

35

© Корноухов М. Д.



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

Ключевые слова: музыкальное образование, интерпретационный подход, экспертная оценка, адаптация, интеграция, личностно-ориентированное обучение, смыслообразующий контекст.

Благодарности. Автор благодарит редакционную коллегию журнала «Музыкальное искусство и образование / Musical Art and Education» за ценные советы и помощь в подготовке статьи к публикации, а также посвящает данную работу памяти своего Учителя, замечательного музыканта и человека, профессора Э. Б. Абдуллина.

Для цитирования: Корноухов М. Д. Смысловые градации интерпретационного подхода в педагогике музыкального образования: российские и китайские методологические парадигмы // Музыкальное искусство и образование / Musical Art and Education. 2024. Т. 12. № 2. С. 35–45. DOI: 10.31862/2309-1428-2024-12-2-35-45.

DOI: 10.31862/2309-1428-2024-12-2-35-45

SEMANTIC GRADATIONS OF INTERPRETATIVE APPROACH IN MUSIC EDUCATION PEDAGOGY: RUSSIAN AND CHINESE METHODOLOGICAL PARADIGMS

Mikhail D. Kornoukhov,

Pushkin Leningrad State University,
Saint-Petersburg, Pushkin, Russian Federation, 196605

36

Abstract. Using the example of differences in methodological approaches to the essence of the musical and educational process in Russia and China, the article examines the factors indicating the status of a world-class educational power. In the paradigm of the interpretative approach, the semantic gradations of the concepts of “interpretation” and “expert assessment” are analyzed, an attempt is made to comprehend the necessary set of principles, criteria, and conditions for the successful integration of any country into the global educational space. In particular, China is characterized by the so-called adaptation of already existing parameters and meaningful characteristics of education to the new conditions of Chinese educational institutions. Thus, today in China, the content of the musical and pedagogical process is provided by specialists, the essence of whose university training is mainly reduced to the translation of other people’s ideas, the dominant educational paradigm is the so-called “cultural development”. The emerging trend towards expanding the musical and educational discourse in the university training of Chinese students of a musical and pedagogical profile by increasing reflection and a cross-disciplinary approach inevitably individualizes the educational process, in which not only professional competencies are formed, but also the personal qualities of students. Thus, the difference between the concepts of “interpretation” and “expert assessment” lies in a two-pronged cognitive activity

to determine and identify both the objective meaning of the subject of interpretation and the subjective, personal meaning. And, as a result, there is a pronounced productive, and not only reproductive, beginning. The professional activity of a musician-teacher is an artistic creation and as such it is of interest to the entire world community. The interpretive paradigm is a mandatory characteristic of this profession.

Keywords: musical education, interpretative approach, expert assessment, adaptation, integration, personality-oriented learning, semantic context.

Acknowledgements. The author thanks the editorial board of the journal “Musical Art and Education” for valuable advice and assistance in preparing the article for publication, and also dedicates this work to the memory of his Teacher, a wonderful musician and man, Professor E. B. Abdullin.

For citation: Kornoukhov M. D. Semantic Gradations of Interpretative Approach in Music Education Pedagogy: Russian and Chinese Methodological Paradigms. *Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie* = Musical Art and Education. 2024, vol. 12, no. 2, pp. 35–45 (in Russian). DOI: 10.31862/2309-1428-2024-12-2-35-45.

Введение

В музыкально-педагогических вузах современной России всё более значимым становится так называемый «китайский фактор». Он увеличивает своё влияние на многие стороны учебного процесса. С какой целью едут в современную Россию китайские студенты-музыканты? Когда спрашиваешь их об этом, краткий ответ – «желание совершенствовать базовые навыки, а в целом – повышать качество своего образования». Но при более детальном погружении в этот вопрос понимаешь, что здесь имеется в виду не собственно информативно-технологическая сторона, а более широкий ракурс рассмотрения проблемы: приоритетные педагогические подходы, организация учебного процесса, индивидуальный стиль, методические установки преподавания, интеграция музыкальных дисциплин с обширным дискурсом гуманитарного знания (философия, история,

герменевтика, культурология, смежные виды искусств) – всё то, что можно обозначить в качестве специфических атрибутов образовательно-культурного пространства страны.

В этом смысле «русская европейскость» как цивилизационный и культурный феномен [1], несомненно, представляет огромный интерес для Китая – страны, в двадцатом столетии пережившей схожие с Россией общественно-политические и культурологические катаклизмы. Уровень и качество интеграции в дихотомии «музыкальное образование – национальная культура» – это именно то, что придаёт любому государству мировой образовательный статус. В Китае, несмотря на его поразительные успехи в экономике и в некоторых других сферах, не едут учиться молодые люди из России, стран Европы и США. Он не является мировой образовательной державой, в отличие от России, по крайней мере в гуманитарной сфере.

От экспертной оценки – к интерпретационному подходу

Что делает (в числе прочих факторов) страну образовательной державой мирового уровня? Безусловно, достигнутые исторические достижения, теоретические результаты, сложившиеся педагогические традиции, крупнейшие персоналии. Но не в последнюю очередь и инновационные методологические подходы к учебному процессу, их востребованность в современной жизни, конкурентность и эффективность в поликультурной общественной среде.

Вспоминается показательный случай из собственной практики. Китайской аспирантке, чьи исходные материалы меня заинтересовали и показали исследовательски весьма перспективными, я предложил тему диссертации, связанную с феноменом интерпретации в фортепианном образовании современного Китая. Как аспирантка, так и её переводчик долго не могли понять, что именно я им рекомендую. На мой более подробный и увлечённый список они ответили, что в Китае это называется «экспертная оценка» и данная проблематика действительно актуальна.

Тождественны ли понятия «интерпретация» и «экспертная оценка»? Конечно, имеет ключевое значение контекстуальный фактор, но тем не менее отрицательный ответ здесь очевиден. Более того, приведённый пример говорит о многом, в частности о различиях в методологических подходах к самой сути музыкально-образовательного процесса в разных странах.

В связи с этим позволю себе небольшое историческое отступление. Все мы знаем, что у Китая необыкновенно богатое прошлое. Условно, тысячелетие назад характеристика «впервые» была

применима ко многим естественнонаучным достижениям и открытиям именно в этой стране (вспомним фарфор, бумагу, опережающие время технологии и т.д.). Главным образом это касалось и художественных идей сферы искусства, философии. Почему же сегодня, несмотря на высокий экономический статус, политический авторитет КНР, эти позиции оказались утраченными? Разумеется, нет однозначного ответа на этот вопрос.

Кроме того, этот ответ касается не только Китая и предполагает *осмысление необходимого набора принципов, критериев, условий для успешной интеграции любой страны в мировое образовательное пространство*. На локальном уровне, в обычном учебном процессе – чтобы не только перенимать чужой опыт, но и быть интересным другим культурам, другим образовательным системам, другим социумам. Чтобы из них приезжали молодые люди и стремились воспринять актуальные и эффективные педагогические новации чужой страны.

Обратимся к научным работам китайских специалистов музыкально-педагогического профиля, их публикациям в ведущих рецензируемых журналах как к определённым ориентирам не только существующей практики, но и векторов развития данного образовательного сегмента в КНР. Можно выделить несколько доминирующих направлений диссертационных исследований.

Это, например, сравнительный анализ существующих методик музыкального образования в различных странах с китайской практикой. В первую очередь характеристики различных российских и европейских педагогических школ, имеющих мировое значение

(в частности концепции Д. Б. Кабалеvского, З. Кодая, Ж. Далькроза, С. Судзуки, К. Орфа и других). Такой компаративный опыт имеет своей целью, конечно же, исследование проверенных временем дидактических принципов крупных учёных-музыкантов, внедрение их в реальный учебный процесс китайских учебных заведений.

Сопряжён ли такой анализ с интерпретацией как фундаментальной мыслительной операцией, приданием смысла и значений художественным и общественным явлениям? Совсем необязательно или не в полной мере. Чаще всего целью становится так называемая *адаптация* уже существующих параметров и содержательных характеристик учебного процесса к новым условиям китайских образовательных учреждений. Это говорит о высокой степени *востребованности процесса интеграции системы музыкального образования Поднебесной в мировую практику*, о желании музыкально-преподавательского сообщества в КНР понять и воспринять положительный опыт других стран. Необходимость и значение этого понимают представители и государственных структур, что отражено в соответствующих официальных документах.

Тем не менее сегодня в Китае содержание музыкально-педагогического процесса обеспечивают специалисты, суть вузовской подготовки которых сводится преимущественно к трансляции чужих идей. Таким образом, доминирующей образовательной парадигмой современного китайского музыкального образования можно обозначить так называемое «культуроосвоение» (термин Е. А. Бодиной [2]). Это, безусловно, важный и значимый процесс, но он явно недостаточен для того, чтобы педа-

гогике музыкального образования КНР было «что сказать миру».

Довольно много китайских работ посвящены различным локальным методическим вопросам. Среди них – «Проблема репрезентации итальянского бельканто в программах обучения вокалистов в КНР» Ван Ли [3], «Понятие “методическая компетентность” в контексте сравнительной педагогики музыкального образования России и Китая» Сун Сяонань [4], «Некоторые особенности начального периода обучения игре на фортепиано» Цзя Сьюй [5], «Техника дирижёра-хоровика как средство взаимодействия с коллективом» Хэ Фанлинь [6]. Задача этих и подобных статей предложить определённые механизмы повышения эффективности учебного процесса, в первую очередь в технологическом аспекте. Но они далеки от осмысления ключевых методологических принципов содержания вузовской подготовки специалиста музыкально-педагогического профиля, поиска стратегически важных векторов развития этой отрасли образовательной системы страны.

Вместе с тем отметим и пока ещё неявно наметившуюся в Китае тенденцию на запрос к усилению рефлексивного компонента учебного процесса, отказ от доминирования знаниевой парадигмы, формирование значимых не только профессиональных, но и личностных качеств будущих учителей музыки. Так, например, Ли Цзиньин указывает, «что в настоящее время фортепианная педагогика Китая начинает отходить от старых методов обучения, внимание больше направляется на личность ребёнка, его творческие начинания, развитие самостоятельности мышления. Методика обучения игре на фортепиано обогащается новыми направлениями,

в частности развивающего обучения» [7, с. 284]. В этом контексте исследуется проблематика междисциплинарности педагогики музыкального образования, обращение к психологии, эстетике, герменевтике, искусствознанию, аксиологии, культурологии, другим видам искусства.

В частности, формулируется ключевой тезис о важности введения в музыкальные занятия творческих заданий на полихудожественной основе, направленных на активизацию эмоционального опыта детей, привлечение художественных ассоциаций и аналогий из других видов искусства для понимания содержательно-образного наполнения музыкальных произведений [8].

Музыкальное восприятие, способность к ассоциациям, образным представлениям признаются ключевыми составляющими музыкально-педагогического процесса. Ли Чуньин, говоря о педагогических условиях применения ассоциативных связей как средства освоения художественного образа вокальных произведений китайскими студентами в российском университете, выделяет несколько педагогически значимых видов ассоциативных связей, «культурологический смысл которых способствует более эффективно-му освоению художественных образов вокальных произведений в процессе подготовки китайских студентов. Это историко-культурологические ассоциативные связи, стилевые ассоциативные связи, междухудожественные ассоциативные связи, литературно-музыкальные ассоциативные связи» [9, с. 113].

Тенденция на расширение музыкально-образовательного дискурса, реализуемого в вузовской подготовке китайских студентов музыкально-педа-

гогического профиля за счёт повышения рефлексии и кросс-дисциплинарного подхода, неизбежно индивидуализирует учебный процесс, в котором формируются не только профессиональные компетенции, но и личностные качества обучающихся. При этом способность к экспертной оценке – хотя и не единственный, но один из необходимых методических инструментов. Значимость и востребованность этого всё чаще признаётся ключевой характеристикой профессионального уровня музыканта-педагога. Личностно-ориентированная направленность учебного процесса неизбежно приближает компаративный анализ, трансляцию и адаптацию чужого методического опыта к *интерпретационному творчеству в педагогической деятельности*.

Цзя Цифэн, резюмируя консенсусную точку зрения, справедливо отмечает, что «профессиональное самоопределение педагога-музыканта раскрывается на ценностно-смысловом уровне отношения индивида к профессиональной деятельности в области музыкальной педагогики, включая обучение музыке, развитие музыкальных способностей и эстетического вкуса, приобщение к ценностям музыкального искусства и формирование музыкальной культуры обучающихся» [10, с. 257].

Тем не менее содержание вузовской подготовки китайского музыканта-педагога часто не затрагивает такие важные «звенья», как уровень диалоговых отношений, музыкальное сознание, коммуникативную культуру обучающихся, учитывание смыслового контекста освоения музыкальных произведений. А ведь именно концепция смыслообразующего контекста в учебном процессе позволяет включить в диалоговые взаимоотношения целые явления куль-

туры, что даёт основание говорить о феномене метадиалогичности. «Данный феномен проявляется как многоуровневое межсубъектное взаимодействие, имеющее сложную иерархическую детерминацию и порождающее непрерывную интерпретацию текстовых структур в различных знаковых системах, как особое свойство музыкального сознания личности» [11, с. 25]. И только в такой многоаспектности и контекстуальной корреляции можно говорить об интерпретационном уровне «экспертной оценки».

Возвращаясь к вопросу о смысловых градациях понятий «интерпретация» и «экспертная оценка», сформулируем коренное их отличие. В первом понятии, в отличие от второго, заключена *двуединая познавательная деятельность по определению и выявлению объективного значения предмета интерпретации и субъективного, личностного смысла*. Освоение продукта первичной художественной деятельности (а в музыкально-педагогическом образовании это прежде всего произведения музыкального искусства) невозможно без включения третьего компонента – отношения к этому продукту.

Таким отношением является субъективное выражение различных смысловых значений к данному продукту, соотнесение его с имеющейся у студента системой представлений о ценностных ориентациях, нравственных и эстетических категориях, мировоззренческих критериях, что ни в коем случае не предусматривает «объективную экспертную оценку», а характеризует личностное отношение к первичному продукту во всём его многообразии и, возможно, противоречиях, а главное – динамику этого отношения. То есть, по метафоричному высказыванию А. Н. Слав-

ской [12], *субъект образования – всегда субъект интерпретирующий*.

Заключение

Интерпретация, несомненно, относится к вторичной, относительно самостоятельной художественной деятельности, а экспертная оценка – к вторичной несамостоятельной. И, как результат, выраженное продуктивное и репродуктивное начало, о чём говорилось в начале статьи. Данную «систему координат», безусловно, можно экстраполировать в профессиональную деятельность музыканта-педагога – «педагогика искусства», которая является художественной деятельностью, в какой бы сфере она ни происходила – урок музыки в общеобразовательной школе или воспитание будущего исполнителя.

Музыкант-педагог оперирует в своей профессии прежде всего уже созданными произведениями музыкального искусства. Даже если сам учитель в этот момент не является непосредственным исполнителем-интерпретатором этих произведений, в любом случае он выступает для своих воспитанников вербальным посредником – проводником в прекрасный мир искусства, ведь на музыкальных занятиях ученики не просто знакомятся с каким-либо произведением – получаемое ими знание, слуховой опыт, эмоциональное переживание обязательно окрашивается новым смыслом, синтезированным из художественного смысла музыкального сочинения и личностных смыслов педагога и самого учащегося.

Кроме того, «вторичность» здесь никак не означает меньшую ценность данного вида деятельности, а понимается в значении «следующей за первичной». Продукты первичной деятельности

могут обладать более низкой художественной ценностью. В этом смысле в ряде случаев вторичное (в данном случае – педагогическое и исполнительское) творчество может превосходить – и весьма значительно – первичную художественную деятельность (то есть создание музыкального произведения).

Таким образом, педагогическая деятельность, даже взятая на отдельном примере конкретного урока, может обладать самостоятельной художественной (а не только профессиональной, методической) ценностью, вне прямой зависимости от художественной ценности изучаемого музыкального материала. И в этом случае она представляет интерес для всего мирового педагогического сообщества, даже при наличии не только сторонников, но и противников. Интерпретационная парадигма – обязательная характеристика художественного уровня музыкально-педагогического процесса.

Ещё раз подчеркнём: интерпретация всегда предельно личностна, всегда

имеет своё авторское «лицо». «Интерпретация требует от учащегося максимальной концентрации глубинных личностных структур», – справедливо указывает Л. В. Вахтель [13, с. 36]. Интерпретационный подход в педагогике музыкального образования в любой стране выражается не только в понимании и трансляции художественного содержания того или иного музыкального произведения, но и, в частности, в способности учителя аргументировать и защищать собственные решения, обосновывать стиль и методы практической педагогической деятельности, в формулировании и утверждении своей жизненной позиции, в желании и умении эту позицию отстаивать [14]. И поэтому художественно-творческим результатом профессиональной деятельности музыканта-педагога является его осознанное интерпретационное культуросоидание, направленное на преобразование и совершенствование своей личности и своих воспитанников.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Рапацкая Л. А. «Русская европейскость» как методологическая проблема педагогики музыкального образования // Музыкальное искусство и образование / Musical Art and Education. 2023. Т. 11. № 3. С. 9–25. DOI: 10.31862/2309-1428-2023-11-3-9-25.
2. Бодина Е. А. Содержание и механизмы нравственного культуросоидания. Модернизация художественного образования: материалы Междунар. конференции «Д. Б. Кабалевский – композитор, учёный, педагог»: к 100-летию Д. Б. Кабалевского, 13–18 дек. 2004 г. Москва / сост.: И. В. Пигарева, Г. П. Сергеева. М.: Научно-исследовательский институт развития образования, 2004. 173 с.
3. Ван Ли. Проблема репрезентации итальянского бельканто в программах обучения вокалистов в КНР // Антропологическая дидактика и воспитание, 2023. № 5. С. 129–137.
4. Сун Сяонань. Понятие «методическая компетентность» в контексте сравнительной педагогики музыкального образования России и Китая // Искусство и образование. 2023. № 1. С. 97–103.
5. Цзя Сьюй. Некоторые особенности начального периода обучения игре на фортепиано // Педагогический научный журнал. 2023. Том 6. № 3. С. 136–139.

6. Хэ Фанлинь. Техника дирижёра-хоровика как средство взаимодействия с коллективом // Бюллетень международного центра «Искусство и образование». 2023. № 1. С. 286–290.
7. Ли Цзиньин. О некоторых особенностях фортепианной педагогики в современном Китае // Бюллетень международного центра «Искусство и образование». 2023. № 1. С. 280–285.
8. Чжан Юе, Чжоу Фанчжу. Разработка и оценивание творческих заданий по развитию у китайских музыкантов образного восприятия европейской музыки // Бюллетень международного центра «Искусство и образование». 2023. № 1. С. 299–304.
9. Ли Чуньин. Педагогические условия применения ассоциативных связей как средства освоения художественного образа вокальных произведений китайскими студентами в российском университете // Педагогический научный журнал. 2023. Том 6. № 3. С. 111–116.
10. Цзя Цифэн. Смислообразующий и мотивационно-ценностный аспекты профессионального самоопределения будущих педагогов-музыкантов России и Китая // Антропологическая дидактика и воспитание. 2023. № 2. С. 254–262.
11. Корноухов М. Д. Российское и китайское музыкально-педагогическое образование в XXI веке: параллели и взаимодействие: учебное пособие. СПб.: Астерион, 2024. 80 с.
12. Славская А. Н. Личность как субъект интерпретации. Дубна: Феникс+, 2002. 239 с.
13. Вахтель Л. В. Традиции интерпретации музыкального сочинения в современной фортепианной педагогике. Преемственность традиций классического музыкального образования молодёжи в XXI веке: сб. Кострома: Костром. гос. ун-т им. Н. А. Некрасова, 2002. С. 34–36.
14. Абдуллин Э. Б. Методологическая подготовка музыканта-педагога: сущность, структура, процесс реализации: монография. М.: МПГУ, 2019. 278 с.

Поступила 03.06.2024; принята к публикации 28.06.2024.

Об авторе:

Корноухов Михаил Дмитриевич, профессор кафедры музыкальных дисциплин Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования Ленинградской области «Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина» (Петербургское ш., 10, Пушкин, Российская Федерация, 196605), доктор педагогических наук, доцент, sobaka.mk@mail.ru

Автором прочитан и одобрен окончательный вариант рукописи.

REFERENCES

1. Rapatskaya L. A. «Russkaya evropejskost'» kak metodologicheskaya problema pedagogiki muzykal'nogo obrazovaniya [“Russian Europeanness” as a Methodological Problem for Musical Education Pedagogy]. *Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie* = Musical Art and Education. 2023, vol. 11, no. 3, pp. 9–25 (in Russian). DOI: 10.31862/2309-1428-2023-11-3-9-25.
2. Bodina E. A. *Modernizaciya khudozhestvennogo obrazovaniya: materialy Mezhdunar. konferencii “D. B. Kabalevskij – kompozitor, uchyonyj, pedagog”: k 100-letiyu D. B. Kabalevskogo, 13–18 dek. 2004 g. Moskva* [Modernization of Art Education: Materials of the International Conference “D. B. Kabalevsky – Composer, Scientist, Teacher”: to the 100th anniversary of D. B. Kabalevsky,

- Dec 13–18. 2004, Moscow]. Comp. by I. V. Pigareva, G. P. Sergeeva. Moscow: Scientific Research Institute for the Development of Education, 2004. 173 p. (in Russian).
3. Wang Li. Problema reprezentacii ital'yanskogo bel'kanto v programmakh obucheniya vokalistov v KNR [The Problem of the Representation of Italian Bel Canto in Vocal Training Programs in China]. *Antropologicheskaya didaktika i vospitanie* [Anthropological Didactics and Education]. 2023, no. 5, pp. 129–137 (in Russian).
 4. Song Xiaonan. Ponyatie “metodicheskaya kompetentnost’” v kontekste sravnitel'noj pedagogiki muzykal'nogo obrazovaniya Rossii i Kitaya [The Concept of Methodological Competence in the Context of Comparative Pedagogy of Music Education in Russia and China]. *Iskusstvo i obrazovanie* [Art and Education]. 2023, no. 1, pp. 97–103 (in Russian).
 5. Jia Siyu. Nekotorye osobennosti nachal'nogo perioda obucheniya igre na fortepiano [Some Features of the Initial Period of Learning to Play the Piano]. *Pedagogicheskij nauchnyj zhurnal* [Pedagogical Scientific Journal]. 2023, vol. 6, no. 3, pp. 136–139 (in Russian).
 6. He Fanglin. Tekhnika dirizhyora-khorovika kak sredstvo vzaimodejstviya s kollektivom [The Technique of the Chorus Conductor as a Means of Interaction with the Collective]. *Byulleten' mezhdunarodnogo tsentra “Iskusstvo i obrazovanie”* [Bulletin of the International Center for Art and Education]. 2023, no. 1, pp. 286–290 (in Russian).
 7. Li Jinying. O nekotorykh osobennostyakh fortepiannoj pedagogiki v sovremennom Kitae [On Some Features of Piano Pedagogy in Modern China]. *Byulleten' mezhdunarodnogo tsentra “Iskusstvo i obrazovanie”* [Bulletin of the International Center for Art and Education]. 2023, no. 1, pp. 280–285 (in Russian).
 8. Zhang Yue, Zhou Fangzhu. Razrabotka i ocenivanie tvorcheskikh zadaniy po razvitiyu u kitajskikh muzykantov obraznogo vospriyatiya evropejskoj muzyki [Development and Evaluation of Creative Tasks for the Development of Chinese Musicians' Imaginative Perception of European Music]. *Byulleten' mezhdunarodnogo tsentra “Iskusstvo i obrazovanie”* [Bulletin of the International Center for Art and Education]. 2023, no. 1, pp. 299–304 (in Russian).
 9. Li Chunying. Pedagogicheskie usloviya primeneniya associativnykh svyazey kak sredstva osvoeniya khudozhestvennogo obraza vokal'nykh proizvedenij kitajskimi studentami v rossijskom universitete [Pedagogical Conditions for the Use of Associative Connections as a Means of Mastering the Artistic Image of Vocal Works by Chinese Students at the Russian University]. *Pedagogicheskij nauchnyj zhurnal* [Pedagogical Scientific Journal]. 2023, vol. 6, no. 3, pp. 111–116 (in Russian).
 10. Jia Jifeng. Smysloobrazuyushhij i motivacionno-cennostnyj aspekty professional'nogo samoopredeleniya budushhikh pedagogov-muzykantov Rossii i Kitaya [Semantic and Motivational-Value Aspects of Professional Self-Determination of Future Music Teachers in Russia and China]. *Antropologicheskaya didaktika i vospitanie* [Anthropological Didactics and Education]. 2023, no. 2, pp. 254–262 (in Russian).
 11. Kornoukhov M. D. *Rossijskoe i kitajskoe muzykal'no-pedagogicheskoe obrazovanie v XXI veke: paralleli i vzaimodejstvie* [Russian and Chinese Musical Pedagogical Education in the XXI Century: Parallels and Interaction]: Textbook. St. Petersburg: Publishing House “Asterion”, 2024. 80 p. (in Russian).
 12. Slavskaya A. N. *Lichnost' kak sub'ekt interpretacii* [Personality as a Subject of Interpretation]. Dubna: St. Publishing House “Phoenix+”, 2002. 239 p. (in Russian).
 13. Vakhtel L. V. Tradicii interpretacii muzykal'nogo sochineniya v sovremennoj fortepiannoj pedagogike [Traditions of Interpretation of Musical Composition in Modern Piano Pedagogy].

- Preemstvennost' tradicij klassicheskogo muzykal'nogo obrazovaniya molodyozhi v XXI veke* [Continuity of Traditions of Classical Musical Education of Youth in the XXI Century]: Collection. Kostroma: Kostroma State University named after N. A. Nekrasov, 2002. Pp. 34–36 (in Russian).
14. Abdullin E. B. *Metodologicheskaya podgotovka muzykanta-pedagoga: sushhnost', struktura, process realizacii* [Methodological Training of a Musician-Teacher: Essence, Structure, Implementation Process]: Monograph. Moscow: Moscow Pedagogical State University, 2019. 278 p. (in Russian).

Submitted 03.06.2024; revised 28.06.2024.

About the author:

Mikhail D. Kornoukhov, Professor at the Department of Musical Disciplines of Pushkin Leningrad State University (Peterburgskoe Shosse, 10, Pushkin, Russian Federation, 196605), Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, sobaka.mk@mail.ru

The author has read and approved the final manuscript.

РЕФЛЕКСИВНОЕ ЭССЕ В МУЗЫКАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ТЕХНОЛОГИЯХ РАЗВИТИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЛИЧНОСТИ

Ю. С. Овчинникова,*

Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова,
Москва, Российская Федерация, 119991

Аннотация. Актуальное направление исследований в сфере музыкального искусства и образования составляет комплекс проблем, связанных с осмыслением развивающего эффекта межкультурных музыкальных практик и с разработкой методологии поликультурного музыкального образования. Статья рассматривает роль автоэтнографии в развитии поликультурной личности средствами музыкально-ориентированных технологий. На основе антропологического подхода в психологии музыкального образования и деятельностной концепции переживания автором был разработан метод рефлексивного эссе для его применения в процессе межкультурного музыкального опыта, в качестве которого в образовательном пространстве могут выступать: слушание традиционной этнической музыки, исполнение песен народов мира, игра на музыкальных этноинструментах, совместное музицирование с представителями других традиций. Анализ рефлексивных эссе студентов, написанных во время занятий по курсу «Традиционная музыка в культуре народов мира», позволил выявить трансформационные механизмы автоэтнографии и выделить основные этапы развития деятельности переживания в процессе межкультурного музыкального опыта, такие как: кризис, работа переживания (совладание), принятие, вслушивание, интеграция. В качестве критериев развития поликультурности были выделены: осознанность уровней переживания, динамика внутренних изменений, авторское действие (интенция к действию). Применение рефлексивных эссе в процессе изучения традиционной музыки народов мира позволяет развивать не только музыкально-культурологические компетенции студентов (связанные с расширением интонационного запаса, обогащением новыми знаниями, формированием эмоционально-ценностного отношения к другим культурам), но и поликультурную личность, стремящуюся к этнорелятивистскому взгляду на мир и обладающую культурной чувствительностью.

46

* Научный консультант – доктор педагогических наук, профессор В. П. Кузовлев.

© Овчинникова Ю. С.



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

Ключевые слова: межкультурная компетентность, развитие поликультурной личности, музыкально-ориентированные технологии, музыкальная культурология, музыкально-психологическая антропология, межкультурные музыкальные практики, психология переживания, автоэтнография, интроспективное наблюдение, рефлексивное эссе, традиционная музыка народов мира, интонационный запас личности.

Благодарность. Работа выполнена при поддержке Междисциплинарной научно-образовательной школы Московского университета «Сохранение мирового культурно-исторического наследия».

Для цитирования: Овчинникова Ю. С. Рефлексивное эссе в музыкально-ориентированных технологиях развития поликультурной личности // Музыкальное искусство и образование / Musical Art and Education. 2024. Т. 12. № 2. С. 46–62. DOI: 10.31862/2309-1428-2024-12-2-46-62.

10.31862/2309-1428-2024-12-2-46-62

REFLECTIVE ESSAY IN MUSIC-ORIENTED TECHNOLOGIES FOR THE DEVELOPMENT OF MULTICULTURAL PERSONALITY

Julia S. Ovchinnikova*,

Lomonosov Moscow State University,
Moscow, Russian Federation, 119991

Abstract. The actual direction of research in the field of musical art and education is a set of problems associated with understanding the developmental effect of intercultural musical practices and with the elaboration of methodology for multicultural music education. The article examines the role of autoethnography in the development of a multicultural personality using music-oriented technologies. Based on the anthropological approach in the psychology of music education and on the activity concept of experiencing, the author develops a reflective essay method for use during intercultural musical experience, which may include: listening of traditional ethnic music, performing songs of the peoples of the world, playing ethnic musical instruments, improvising music together with representatives of other cultures. Analysis of students' reflective essays written during classes of the course "Traditional Music in the Culture of the Peoples of the World" made possible to reveal the transformational mechanisms of autoethnography and highlight the main stages of development of the experiencing activity in the process of intercultural musical experience: crisis, work of experiencing, acceptance, attentive listening, and integration of new experience. We identified the following criteria of the development of multicultural personality: awareness of the levels of experience, dynamics of internal

47

* Scientific consultant – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor V. P. Kuzovlev.

changes, and intention for action. Using reflective essays in studying traditional music of peoples of the world makes possible to develop not only the musical and cultural competencies of students (expansion of intonation reserve, enrichment with new knowledge, formation of an emotional and value-based attitude towards other cultures), but also a multicultural personality, striving for an ethnorelativist worldview and intercultural sensitivity.

Keywords: intercultural competence, development of multicultural personality, music and culture studies, music and psychological anthropology, subject-activity approach, psychology of experiencing, autoethnography, reflexive essay, traditional music of peoples of the world, intonational capacity.

Acknowledgment. This research has been supported by the Interdisciplinary Scientific and Educational School of Moscow State University “Preservation of the World Cultural and Historical Heritage”.

For citation: Ovchinnikova Y. S. Reflective Essay in Music-Oriented Technologies for the Development of Multicultural Personality. *Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie = Musical Art and Education*. 2024, vol. 12, no. 2, pp. 46–62 (in Russian). DOI: 10.31862/2309-1428-2024-12-2-46-62.

Введение

Актуальное направление науки в области музыкального искусства и образования формирует комплекс проблем, связанных с осмыслением развивающего эффекта межкультурных музыкальных практик и их влиянием на социальную идентичность студентов [1], а также с разработкой методологии поликультурного музыкального образования [2–4]. Ключевой вопрос, возникающий в связи с преподаванием и изучением инокультурной музыки, касается трансформационных механизмов межкультурного музыкального опыта: как и каким образом различные виды музыкальной деятельности могут развивать поликультурную личность, стремящуюся к этнорелятивистскому взгляду на мир, осознающую «свою культурную идентичность и ценностные ориентации и обладающую культурной чувствительностью» [5, с. 53].

В зарубежных исследованиях, посвящённых развитию межкультурной компетентности посредством этномузыкальных практик, отмечается важность самопознания и рефлексии [6–11]. Одной из форм самонаблюдения в процессе межкультурного опыта является автоэтнография [12]. Эксперименты П. Холмса и Г. О’Нила показали, что автоэтнографические эссе студентов, несмотря на свою спонтанность, несовершенство и противоречивость, способствуют пониманию не только другого, но и самого себя в условиях контакта с другой культурой. Такого рода «самоисследования» положительно влияют на развитие межкультурной компетентности, поскольку отражают способы, которыми поддерживаются и трансформируются идентичности [13].

В поликультурном подходе к музыкальному образованию педагогический инструментарий автоэтнографии пока остаётся мало разработанным. В рамках

данной статьи представляется важным концептуализировать опыт применения рефлексивных эссе (как формы автоэтнографии) в преподавании в 2022–2023 годах авторского вузовского курса «Традиционная музыка в культуре народов мира» для студентов отделения «Культурология», магистрантов отделения «Лингвистика и межкультурная коммуникация» факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М. В. Ломоносова, а также магистрантов музыкального факультета Института изящных искусств МПГУ. Рассмотрим, что представляют собой автоэтнографические методы и каковы возможности их применения в музыкально-ориентированных технологиях развития поликультурности в процессе вузовского обучения.

Автоэтнографические методы в музыкально-ориентированных технологиях развития поликультурности

Главным упованием поликультурного подхода в музыкальном образовании является развитие поликультурной личности, которая, как определяет Н. В. Ткаченко, «находится в постоянном процессе самоактуализации собственных данных... в стремлении к этнорелятивистски ориентированному взгляду на мир вообще и Другого в частности. При этом у такой личности формируется культурная чувствительность к Другому» [5, с. 54]. В качестве *другого* в образовательных условиях может рассматриваться традиционная музыкальная культура разных народов, а живое, творческое соприкосновение с ней как межкультурный опыт взаимодействия с Другими.

Слушание музыки составляет фундаментальную основу музыкально-образовательной деятельности и обладает

широкими возможностями расширения интонационного запаса личности, что является важным фундаментом для развития межкультурной компетентности [14]. В отечественной науке сложились два основных подхода к пониманию смысла и содержания музыкального искусства [15, с. 120–123]. Первый, заложенный Д. Б. Кабалевским, заключается в понимании музыки как отражения жизненной действительности в художественной форме: «Понять музыкальное... произведение – значит понять его жизненный замысел» [16, с. 31]. Согласно второй позиции (Л. Бернштейн), смысл музыки заключён в ней самой: если музыка «заставляет нас внутренне меняться, значит, мы понимаем её... Музыка – это движение, всегда куда-то идущее, непостоянное, меняющееся и струящееся от одной ноты к другой» [17, с. 89–92]. Для поликультурного подхода в изучении музыки важны оба положения, поскольку первое создаёт основу для музыкального познания других культур (в своеобразии их природного ландшафта, способов жизнеобеспечения, картины мира, ценностей, этноистории и др.); а второе – позволяет соединить аутентичное звучание иноэтнической музыки с динамикой развития собственного переживания в процессе восприятия незнакомой культурной традиции.

Для понимания студентами смысла инокультурных музыкальных явлений распространённой формой образовательной деятельности является беседа. Между тем далеко не всегда во время устного обсуждения мы готовы делиться «внутренним»: наши «догадки» могут не соответствовать замыслу композитора или «правильному» ответу, который ожидает услышать преподаватель. Страх совершить ошибку может служить препятствием к открытому высказыванию. Не каждая беседа запускает деятельностный

процесс развития переживания обучающихся; кроме того, говорить вслух о своих чувствах, мыслях и переживаниях возможно лишь в особой доверительной атмосфере. Для того чтобы процесс музыкального переживания другой культуры был продуктивным, нужны особые образовательные условия.

Созданию условий для самопознания в процессе межкультурного музыкального опыта могут служить различные формы автоэтнографии – группа методов, суть которых состоит в самонаблюдении и фиксации этих наблюдений. В методологии построения научных исследований выделяют такие формы автоэтнографии, как аборигенная и нарративная этнографии, рефлексивная этнография, многослойные учётные записи, интерактивное интервью, рефлексивное диадное интервью, коллективная этнография, совместно конструируемые нарративы и личные нарративы [1, с. 202–204].

Автоэтнографические методы, применяемые в образовательном контексте, могут рассматриваться не только как исследовательский, но и педагогический инструмент, направленный на развитие поликультурной личности. Что представляют собой эти методы в общих чертах? Д. М. Рогозин даёт следующее определение: «Автоэтнография работает как спланированная, хорошо структурированная и соотнесённая с внешним миром исповедь. Принципиальная авторская открытость, бескомпромиссность в представлении любых деталей личной биографии, имеющих отношение к изучаемому вопросу, отказ от нейтральности... в отношении к объекту исследования» [18, с. 256] составляют основу этих методов. Это означает, что в процессе соприкосновения с инокультурным музыкальным произведением студенты могут свободно, открыто, на «внутреннем позволении», интуитивно-творчески выражать в письмен-

ной форме свои чувства, мысли, эмоции, давая им возможность раскрыться и развернуться в той мере, которая соответствует внутренней необходимости выразить и «прожить» свой отклик.

В качестве ядра поликультурной личности Н. В. Ткаченко рассматривает её аффективный компонент, включающий эмоциональное Я (предполагающее знание и понимание своих эмоций и эмоций Другого) и чувственное Я (устанавливающее контакт со своим телом через переживание ощущений и восприятий в результате межкультурного опыта) [5]. Соприкосновение с музыкой других этнических традиций и её проживание в собственном опыте создаёт особое творческое пространство, в котором через вслушивание в себя, через описание своих чувств, эмоций, мыслей получает развитие эмоционально-ценностное отношение к другим культурам. Это отношение имеет двустороннюю направленность: процесс наблюдения за своими эмоциями и параллельное «вглядывание» в эмоционально-образное содержание инокультурной музыки создают основу для понимания себя и Другого в едином поле соприсутствия. То же относится и к чувственной стороне восприятия музыки через телесное, двигательное, визуальное интонирование этого опыта, а также его соотнесение с аутентичным интонированием в изучаемой культуре.

Обращение к собственному внутреннему миру, доверие своим мыслям и чувствам, опора на саму стихию письменной речи (где нет правильных и неправильных размышлений, вопросов и ответов на них) позволяет решать целый комплекс образовательных задач, связанных с развитием межкультурной осознанности, эмпатии, доверия, любознательности, понимания себя и своих границ. Кроме того, в условиях развития информационной

среды и активного обращения студентов к искусственному интеллекту различные формы автоэтнографии могут быть подспорьем для преодоления косности мышления в написании курсовых и дипломных работ, для развития самостоятельной, живой письменно-речевой деятельности. Развитие поликультурности в процессе использования автоэтнографических методов происходит через внимательное «вглядывание» в себя и в Другого в условиях межкультурного опыта, через его проживание, осмысление и «приращение», что позволяет двигаться к этнорелятивистскому мировоззрению и развивать культурную чувствительность.

Трансформационные механизмы автоэтнографии в условиях межкультурного музыкального опыта

Трансформационная функция автоэтнографических методов становится зримой, если мы обратимся к личностно-ориентированному подходу К. Роджерса [19], соединяющего холистический и феноменологический взгляды на личность. Сквозь призму холистического взгляда человек предстаёт как целостная, переживающая личность, стремящаяся к самоактуализации, присутствующая «в полноте и принятии» и «входящая в глубины своего опыта... думающая, работающая со своим переживанием» [20, с. 20]. Феноменологический взгляд Э. Гуссерля [21] на личность полагает реальным то, что происходит в пределах внутренней системы субъективного мира, включающей всё осознаваемое в данный момент времени.

Для методического сопровождения межкультурного музыкального опыта с помощью автоэтнографических методов педагогу необходимо создать образовательные условия, которые спо-

собствовали бы не только пониманию инокультурной музыки, но и внутренним трансформациям через развитие деятельности переживания. В рамках нашей педагогической практики был разработан и апробирован метод рефлексивного эссе (как формы автоэтнографии), теоретической основой которого послужили:

- музыкально-психологическая антропология А. В. Тороповой, направленная на познание человека в контексте этнокультуры, на осмысление музыкального искусства разных этносов как хранилища переживания состояний «Я (мы) в контексте реальности» [22, с. 415];
- концепция психологии переживания Ф. Е. Василюка, позволяющая осмыслить переживание как деятельность по перестройке внутреннего мира, направленную на повышение осмысленности жизни [23].

Деятельность переживания как процесс смыслопорождения актуализируется в критических жизненных ситуациях, в качестве которых может рассматриваться межкультурный музыкальный опыт. В образовательном пространстве он может реализовываться через различные виды деятельности: слушание инокультурной музыки, исполнение песен других народов, игра на музыкальных этноинструментах, совместное музицирование с представителями других традиций. Во всех этих аспектах музыка разных этнокультурных традиций, как показал Б. В. Асафьев, предстаёт как искусство интонируемого смысла [24, с. 344], постижение которого определяет траекторию и судьбу всего переживания [23]. Для преодоления «разрыва» в восприятии Другого, в том числе в интонационных аспектах культуры, необходима внутренняя работа, направленная на порождение смысла: «Эта общая идея производства смысла позволяет говорить о переживании как о продуктивном процессе» [23, с. 16].

Опираясь на понимающую психотерапию Ф. Е. Василюка и на закономерности развития деятельности переживания, мы предлагаем студентам прислушиваться к себе, к своим переживаниям, чувствам и эмоциям, мыслям и образам в процессе межкультурного музыкального опыта и свободно описывать эти переживания, отдаваясь стихии письменного текста, несущей в себе «исследовательский, терапевтический и гуманистический эффекты» [18, с. 229]. В методе автоэтнографии важна полифония разнородных, разнонаправленных повествовательных потоков, в которых перемешивается личный опыт, культурные установки, практики, сопоставление опыта исследователя и исследуемых, соединяется интеллектуальное и эмоциональное, должное и желаемое [1]. Рассмотрим методику применения рефлексивного эссе как формы развития поликультурной личности.

Рефлексивное эссе как инструмент методического сопровождения межкультурного музыкального опыта

52

Рефлексивное эссе представляет собой прозаическое сочинение свободной композиции, предполагающее описание собственных мыслей, чувств, эмоций, переживаний и ощущений (всех модальностей), возникающих в процессе межкультурного музыкального опыта: слушания музыкальных произведений инокультурной традиции, исполнения песен народов мира, совместной игры-импровизации на традиционных этноинструментах, просмотра фильмов, связанных с этномузыкальными кодами той или иной культуры, музыкально-ориентированных тренингов. «Вслушивание» в музыку другой традиции направлено на распознавание этнокультурных кодов и архетипов интонирования и на их творческую интерпретацию

в эссе. Объём эссе может свободно варьироваться примерно от 2 до 5 страниц.

В процессе самонаблюдения и изложения собственных мыслей могут быть использованы художественные метафоры и ассоциации как способы символизации переживаемого смысла. Рефлексивное эссе направлено на развитие самопознания, на обращение к собственному внутреннему миру и чувственной природе, где происходит отклик на творческое соприкосновение с инокультурным художественным произведением, встреча с Другим через опыт «встречи с собой».

Для достижения видимых результатов формулировка задания по написанию рефлексивного эссе предполагают наличие опорных вопросов, на которые студенты могут ориентироваться в процессе собственных наблюдений. Важно пояснить, что при возникновении негативных ощущений и впечатлений (чувств неприятия, протеста и др.) от прослушивания инокультурной музыки мы рекомендуем не избегать их и не останавливаться на этом, а вслушиваться в свои переживания, чувства, мысли и давать им свободное развитие. В таком случае разворачивается уникальная, присущая конкретному человеку динамика переживания, рождающая его собственные внутренние смыслы.

Инструкция преподавателя к написанию рефлексивного эссе должна содержать направляющие вопросы, предлагающие:

- наблюдение за собой и подробное описание собственных чувств и эмоций, которые вызывает данная музыка;
- сосредоточение внимания на телесных ощущениях, которые возникают в процессе слушания, и подробное их описание;
- размышление о том, какие образы и мысли о себе, о мире, о жизни рождает данная музыка;

- наблюдение за тем, как в процессе слушания разных произведений данной этнокультурной традиции меняется индивидуальное отношение к ней и к её создателям;
- размышление и описание субъективного восприятия студентами характера и особенностей мирозерцания данного этноса;
- обобщение отклика на изучаемую этническую музыку через рисунок, слово или образ-метафору.

Важно обратить внимание студентов на то, что эссе не предполагает «анкетных» ответов на поставленные вопросы – они являются скорее неким ориентиром в свободном течении и творческом описании своего опыта.

Анализ эмпирических данных

На основе рефлексивных эссе студентов – слушателей курса «Традиционная музыка в культуре народов мира» проиллюстрируем развитие деятельности переживания в процессе межкультурного музыкального опыта, постараемся выделить особенности этого переживания и критерии, указывающие на его продуктивность. Согласно концепции Ф. Е. Василюка, процесс переживания направлен на решение трёх главных задач: *в плане непосредственного переживания* человеку необходимо чувственно испытать и открыться проживанию той межкультурной реальности, которая разворачивается в данный момент в его жизненном опыте; *в плане выражения своего переживания* этого внутреннего опыта важно найти форму и средства его описания; *в плане осознания* – найти и породить собственный смысл в результате прохождения данного опыта [25].

Для анализа студенческих эссе были выделены следующие критерии продуктивного переживания для каждого плана переживания. На уровне чувств –

динамические качественные изменения в переживании и чувствовании (плохо – хорошо, трудно – легко); изменение осознанности эмоциональной составляющей переживания (стал замечать в себе). На уровне выражения – критерий воплощённости переживания в слове, в наименовании тех процессов, которые человек испытывает. На уровне осознания – изменение убеждения, другой способ эмоционального реагирования, решение (интенция) о действиях в будущем.

Приведём в качестве примера рефлексивное эссе магистранта музыкального факультета Института изящных искусств МПГУ (Екатерины С.):

«При прослушивании музыка китайской культуры в начале меня раздражала, национальные инструменты нервно отзывались в моей душе. Всё тело пыталось сказать – выключите музыку. Их интонации мне были непонятны, чувства пробуждали раздражение и даже местами ярость. Постепенно углубляясь в культуру, теоретически и практически, для меня открылись новые ощущения. Национальные инструменты вызывали интерес – строй, как они выглядят; китайская гармония начала привлекать слух, который пытался услышать новые лады. В конце концов после часа прослушивания, организм привык, и тело стало расслабляться, мозг перестал анализировать каждый такт, мыслительный процесс остановился и началось наслаждение. Красота интонаций, простота пентатоники... нарисовала в голове природу, добавила шум листьев и реки, и музыка наложилась на картинку. Китайская культура завлекла меня искренностью звучания. Руки и голова полностью перестали дёргаться, в голове постепенно звучала мантра, действующая на психологическом уровне – умиротворение. Мне кажется эта культура

интересной и увлекательной, она быстро понимается. На лекции мы стали импровизировать, что больше объединило всех в одном процессе. Мы как будто создали свой собственный мир, где Китай был во главе. Мы, музыка и Китай».

Для удобства анализа перенесём это описание в таблицу 1, разделив его на фрагменты и выделив важные для обозначенных критериев ключевые слова. Структуризация текста делает зримыми этапы развития переживания.

Таблица 1

**Этапы развития деятельности переживания
в процессе межкультурного музыкального опыта**

Table 1

**Stages of Development of Experiencing Activity
in the Process of Intercultural Musical Experience**

Фрагмент	Комментарий и анализ
<p>«При прослушивании музыка китайской культуры в начале меня раздражала, национальные инструменты нервно отзывались в моей душе. Всё тело пыталось сказать – выключите музыку. Их интонации мне были непонятны, чувства пробуждали раздражение и даже местами ярость».</p>	<p>Кризис: ощущение неприятия Другого, которое характеризуется раздражением, яростью, телесным протестом от непонятности интонаций.</p>
<p>«Постепенно углубляясь в культуру, теоретически и практически, для меня открылись новые ощущения. Национальные инструменты вызывали интерес – строй, как они выглядят; китайская гармония начала привлекать слух, который пытался услышать новые лады».</p>	<p>Работа переживания (совладания): через концентрацию и наименование собственных ощущений в процессе прослушивания инокультурной музыки, а также через изучение ценностно-смыслового пространства традиции стало происходить «углубление в культуру». Негативные ощущения сменились новыми – появился интерес к звучанию инонациональных музыкальных инструментов, к их строю, виду, структуре. Внимание стало фиксировать гармонию в том, что вначале вызывало раздражение и неприятие. Запустился аналитический процесс.</p>
<p>«В конце концов после часа прослушивания, организм привык, и тело стало расслабляться, мозг перестал анализировать каждый такт, мыслительный процесс остановился и началось наслаждение».</p>	<p>Принятие: привыкание, принятие Другого, внутреннее и телесное расслабление постепенно остановили аналитический процесс. Сонастройка и «вхождение» в музыкальное пространство другой культуры привели к Встрече и принесли радость соприсутствия.</p>
<p>«Красота интонаций, простота пентатоники, нарисовала в голове природу, добавила шум листьев и реки, и музыка наложилась на картинку. Китайская культура завлекла меня искренностью звучания. Руки и голова полностью перестали дёргаться, в голове постепенно звучала мантра, действующая на психологическом уровне – умиротворение».</p>	<p>Вслушивание: открылась красота инокультурной музыки, полнота в простоте, стали рождаться новые зрительные образы (гармония природного ландшафта), открылась ценность инокультурного интонирования (искренность звучания) и новых смыслы (чувство умиротворения).</p>
<p>«Мне кажется эта культура интересной и увлекательной, она быстро понимается. На лекции мы стали импровизировать, что больше объединило всех в одном процессе. Мы как будто создали свой собственный мир, где Китай был во главе. Мы, музыка и Китай»</p>	<p>Интеграция инокультурного музыкального опыта: создание своего мира, частью которого стал мир другой культуры.</p>

Обозначенные выше критерии продуктивного переживания в данном эссе проявились *на уровне чувств* – в динамических качественных изменениях от раздражения и ярости – к расслаблению, наслаждению, умиротворению. Можно отметить осознанность эмоциональной составляющей переживания: «нервно отзывались в душе», «всё тело пыталось сказать», «раздражение», «организм привык», «руки и голова полностью перестали дёргаться», «умиротворение». Критерий *выраженности в слове* видится на уровне рождения эмоционально-ценностного образа китайской традиционной музыки: «красота интонаций, простота пентатоники, нарисовала в голове природу, добавила шум листьев и реки, и музыка наложилась на картинку». Критерий *осознавания* находит выражение на уровне изменения убеждения от неприятия другой культуры к её видению как интересной, увлекательной и доступной для понимания.

Что даёт этот пример для анализа трансформационной функции рефлексивного эссе, сопровождающего прослушивание инокультурной музыки? Межкультурный музыкальный опыт представляет собой *кризисную ситуацию*, потому что для понимания, оценки и анализа музыкального бытия Другого не подходит привычная система координат своей культуры. Если интонационный запас личности не содержит то, что может «узнать», «откликнуться» на звучащий смысл, все привычные средства анализа «не работают». Невозможность понять, откликнуться на музыкальное бытие Другого вызывает волну ярких эмоциональных и чувственных ощущений. Уровень непосредственного переживания кризиса становится доминирующим.

В сменившихся процессах *работы непосредственного переживания*, ког-

да стадия протеста и неприятия принята и прожита, доминирует уровень активной пассивности – наблюдения за музыкальным пространством другой культуры через теоретическое познание её этно-музыкальных кодов [26] и через практический опыт их творческого освоения. Постепенно актуализируется аналитический процесс: появляется интерес к новым тембрам, звучаниям, интонациям, ладам. Стадия *принятия* характеризуется внутренним расслаблением, затормаживанием мыслительных, аналитических процессов и «шумов». Вся работа переживания, изначально боровшегося с тем, что предстаёт в интонационном облике другой культуры, продолжается в иной форме, обогащаясь новым простором, и даёт возможность услышать и увидеть другой мир, почувствовать радость сопричастности в нём. На стадии *вслушивания* происходит «вовлечение» в музыкальный поток инокультурной традиции, рождаются зрительные образы, открывается красота другой культуры, её смыслы, эмоционально-ценностное отношение к ней. Плоды трансформационной деятельности переживания становятся зримыми на *стадии интеграции* инокультурного музыкального опыта. Процесс пройденного пути навстречу другой культуре осознаётся как интересный и увлекательный, обогащающий новыми смыслами. «Приращение» нового опыта проявляется в создании своего мира, отличного от того, который был раньше, поскольку частью его стал мир другой культуры.

Выделенные стадии трансформационной деятельности переживания могут протекать в многообразии вариантов. Процесс развития переживания может начинаться не с кризиса, а с когнитивной попытки познать и понять культуру. В качестве примера приведём фрагменты эссе, написанного

в результате прослушивания песнопений Пляски солнца у индейцев дакота студенткой бакалавриата отделения культурологии факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М. В. Ломоносова Анастасией У.:

«Музыкальная культура племён сиу **специфична и не сразу понятна** нам, привыкшим к своей родной музыке. Индейцы едины; их пение строится на одноголосии, когда множество голосов сливаются в один, в идеальном тембре... Они поклоняются Деду Вакан-Танка, обрацая свой **“Танец солнца”** Ему...» После теоретического знакомства с традицией прослушивание песнопений, разительно отличающихся по «звучкоидеалу» [27] и привычным интонациям, может породить кризис разной степени проявления. В данном случае вместо протеста (или неприятия) делается акцент на непонятности традиции и на переживании чувства смятения: **«В начале прослушивания песнопений дакота я словила себя на смятении...»** Далее, вместо трёх стадий: «совладания – принятия – вслушивания», сразу следует этап вслушивания в себя и в Другого, который основывается «на доверии» другой культурной традиции, связанном с индивидуальными особенностями личности или с имеющимся межкультурным опытом: **«Однако, с каждой секундой, стук за стуком палок о барабан отзывался в моей голове громче и громче, пока не вышел на первый план, затмив горловые интонации. В V главе “Откровения Чёрного Лося” “Танец солнца” говорится, что стук есть пульс – удары сердца в центре Вселенной. Больше я ни капли не сомневалась, и это не казалось мне глупым сравнением. Я на своей шкуре прочувствовала, как и моё сердцебиение резонировало с каждым из песнопений солнца. В душе разыгрывается необъяснимый**

мне трепет, подобно чувства переживания за всех мне близких отзываются во мне, и я желаю сделать их столь же счастливыми, каким становилось племя после обряда Деду Вакан-Танка. Уши словно замирают, дыхание становится глубже, и ты, того не осознавая, не издаёшь ни шороха».

В этом эссе выражена осознанность разных уровней переживания – аудиального («отзывался в моей голове громче и громче»), телесного («на своей шкуре прочувствовала», «уши замирают», «дыхание становится глубже»), эмоционально-чувственного («в душе разыгрывается необъяснимый мне трепет», «переживания за всех мне близких отзываются во мне»). Интеграция межкультурного опыта как рождение новых для себя смыслов предстаёт в форме инсайта – смысла, рождённого из глубины собственного опыта: **«Всё это приводит меня к ответу, что жизнь не одинока. И дело не только в людях. Это как на уровне атомов, но музыкально и священно – всё есть у всего...»** Интеграция нового опыта ценна тем, что смысл, рождённый в контакте с другой культурой, становится фундаментом для этнорелятивистского взгляда на мир в целом, поскольку все и всё в этом мире взаимосвязано, «всё есть у всего».

Рефлексивные эссе далеко не всегда показательны в плане ярко выраженной динамики трансформаций от одного состояния к другому. Между тем представляет ценность и сам момент осознания своей идентичности. Наиболее ярко этот момент проявляется в процессе обращения к этнокультурам, выходящим за рамки лингвистических образовательных программ в сфере межкультурной коммуникации и в области изучения европейских языков. Встреча с внеевропейской интонационной реальностью и систе-

мой культурных координат может представлять опыт, полезный для понимания своих внутренних границ и для развития межкультурной осознанности:

«Я поняла, что по-разному отношусь к другим культурам (зачастую предвзято). Я не могу сказать, что я к ним толерантна. Индийская музыка вызывала у меня неприятные ощущения, я поняла, что мне не нравится индийская музыка» (Варвара С., студентка бакалавриата отделения культурологии факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М. В. Ломоносова).

Другой вариант развития межкультурной осознанности может выражаться в понимании своих границ и ценностных смыслов, открывающих положительную сторону и перспективу сложного межкультурного опыта:

«Я не могу сказать, что получила позитивные эмоции от знакомства с суфийской музыкой... Видимо, что-то в ритмике моего тела никак не может сонастроиться или, возможно, сама суть звучания кажется мне чужеродной и враждебной. Не знаю. Однако я считаю, что это было полезным опытом, ведь мир – удивительное место, и чем больше ты узнаешь о нём, чем больше открываются тебе различные культуры и их особенности, обычаи, религии, традиции и нравы, тем наполненнее становится твой внутренний мир» (Ольга А., магистрант отделения лингвистики и межкультурной коммуникации факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М. В. Ломоносова).

Исследуя трансформационную работу переживания, А. М. Федосеева, выделяет в качестве критериев его продуктивности *полноту как осознанность уровней переживания и авторское действие* [28] (или интенцию к действию, по Д. Б. Эльконину – готовность к инициативному

экспериментированию [29]). Различная степень осознанности уровней переживания в рефлексивных эссе представлена, как правило, довольно ярко. Гораздо труднее отследить в ограниченных условиях образовательного пространства изменения в межкультурном действии или поведении студентов. Как может выглядеть в рефлексивном эссе авторское действие или интенция к действию в качестве показателя развития межкультурной компетентности [30]?

Приведём примеры эссе студентов бакалавриата отделения культурологии факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М. В. Ломоносова, показывающие рождение новых смыслов, связанное с ними намерение что-либо изменить в своём поведении или предпринять какие-либо действия в будущем:

«После прослушивания китайских музыкальных композиций хочется изменить ритм жизни: начать просыпаться как можно раньше, устраивать больше прогулок на природе, добавить некоторой размеренности всему, что меня окружает...» (Анна Г.).

«Я поняла, что не стоит относиться к другим культурам с точки зрения европейца. Для меня очень важным было созерцать традиции других народов с независимой точки зрения» (Софья Б.).

«Мне стоит больше времени и внимания уделять собственным эмоциям, а также прислушиваться к чувствам других людей (не обязательно близких)» (Виталия У.).

Как показывают приведённые фрагменты рефлексивных эссе, трансформационные механизмы рефлексивных эссе не ограничиваются представленными положениями и представляют широкое поле для дальнейшего исследования форм и вариантов развития деятельности переживания.

Выводы

В результате исследования роли автотнографических методов в развитии поликультурной личности и анализа рефлексивных эссе в процессе прохождения студентами вузовского курса «Традиционная музыка в культуре народов мира» мы пришли к следующим выводам.

1. Применение различных форм автотнографии как метода педагогической работы для преподавания музыки народов мира позволяет развивать не только музыкально-культурологические компетенции (связанные с расширением интонационного запаса, формированием эмоционально-ценностного отношения к другим культурам), но и развивать поликультурную личность.

2. Эффективное применение рефлексивного эссе как формы автотнографии в процессе межкультурного музыкального опыта возможно при обращении к антропологическому подходу в психологии музыкального образования (А. В. Торо-

пова) и деятельностной концепции переживания (Ф. Е. Василюк). Теоретические положения этих концепций позволят педагогу понять трансформационные механизмы рефлексивного эссе и грамотно продумать инструкции для его выполнения студентами.

3. В качестве критериев развития поликультурности нами были выделены и проанализированы такие аспекты, как осознанность уровней переживания, динамика внутренних изменений, интенция к действию. Выделены этапы развития деятельности переживания в процессе межкультурного музыкального опыта: кризис, работа переживания, принятие, вслушивание, интеграция.

4. Рефлексивное эссе как инструмент развития поликультурной личности нуждается в дальнейшей апробации и применении на основе других форм межкультурного музыкального опыта – исполнения песен народов мира, игры на музыкальных этноинструментах, совместного музицирования с представителями других традиций.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Bartleet B.-L., Grant C., Mani C., Tomlinson V. Global Mobility in Music Higher Education: Reflections on How Intercultural Music-Making Can Enhance Students' Musical Practices and Identities // *International Journal of Music Education*. 2020. No. 38 (2). Pp. 161–176.
2. Anderson W. M., Campbell P. S. *Multicultural Perspectives in Music Education*. Vol. I, II, and III. Third ed. Lanham, NY, Toronto, Plymouth: R&L Education, 2013. 220 p.
3. Campbell P. S. *Music, Education, and Diversity: Bridging Cultures and Communities*. NY: Teachers College Press, 2018. 240 p.
4. Walden J. A Pile of Drums: Putting Theory into Practice in Culturally Diverse Music Education // *International Journal of Music Education*. 2020. No. 38 (1). Pp. 79–92.
5. Ткаченко Н. В. Развитие поликультурной личности в условиях исследовательской деятельности учащихся: к постановке вопроса // *Проблемы современного образования*. 2016. № 6. С. 52–63.
6. Arasaratnam-Smith L. A., Deardorff D. K. *Developing Intercultural Competence in Higher Education*. *International Student's Stories and Self-Reflection*. NY: Routledge, 2022. 336 p. DOI: 10.4324/9781003229551.

7. *Emmanuel D. T.* An Immersion Field Experience an Undergraduate Music Education Course in Intercultural Competence // *Journal of Music Teacher Education*. 2003. No. 13 (1). Pp. 33–41.
8. *Gunara S., Sutanto T. S.* Enhancing the Intercultural Competence Development of Prospective Music Teacher Education: A Case Study in Indonesia // *International Journal of Higher Education*. 2021. Vol. 10. No. 3. Pp. 150–157. DOI: 10.5430/ijhe.v10n3p150.
9. *Hebert D. G., Saether E.* “Please, Give Me Space”: Findings and Implications from an Evaluation of the GLOMUS Intercultural Music Camp, Ghana 2011 // *Music Education Research*. 2014. No. 16 (4). Pp. 418–435.
10. *Kang S., Yoo H.* American Preservice Classroom Teachers’ Self-Reported Learning Outcomes from Participating in Korean Percussion Lessons in a Music-Methods Course // *Research Studies in Music Education*. 2019. No. 41 (3). Pp. 327–342.
11. *Mellizo J. M.* Exploring the Effect of Music Education on Intercultural Sensitivity in Early Adolescence: A Mixed Methods Inquiry // *Music Education Research*. 2019. No. 21(5). Pp. 473–487.
12. *Jones S. H., Adams T. E. A., & Ellis C.* Coming to Know Autoethnography as More Than a Method // *Handbook of autoethnography* / S. H. Jones, T. E. A. Adams, C. Ellis (Eds.). NY: Routledge, 2016. Pp. 17–48.
13. *Holmes P., O’Neill G.* Autoethnography and Self-Reflection: Tools for Self-Assessing Intercultural Competence // *Becoming Intercultural: Inside and Outside the Classroom*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2010. Pp. 167–193.
14. *Овчинникова Ю. С.* Влияние интонационного запаса на межкультурную компетентность студентов в процессе изучения музыки народов мира // *Музыкальное искусство и образование / Musical Art and Education*. 2021. Т. 9. № 1. С. 25–42. DOI: 10.31862/2309-1428-2021-9-1-25-42.
15. *Абдуллин Э. Б., Николаева Е. В.* Теория музыкального образования: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: МПГУ, 2013. 432 с.
16. *Кабалевский Д. Б.* Как рассказывать детям о музыке? М.: Советский композитор, 1977. 253 с.
17. *Бернштейн Л.* Концерты для молодёжи / пер. с англ. и предисловие Е. Ф. Бронфин. Л.: Советский композитор, 1991. 232 с.
18. *Рогозин Д. М.* Как работает автоэтнография? // *Социологическое обозрение*. 2015. Т. 14. № 1. С. 224–273.
19. *Роджерс К. Р.* Гуманистическая психология: теория и практика: избр. труды по психологии. М.: МПСУ; Воронеж: МОДЭК, 2013. 450 с.
20. *Василюк Ф. Е., Карягина Т. Д.* Личность и переживание в контексте экспириентальной психотерапии // *Консультативная психология и психотерапия*. 2017. Т. 25. № 3. С. 11–32. DOI: 10.17759/cpp.2017250302.
21. *Гуссерль Э.* Идеи к чистой феноменологии и феноменологической философии. Кн. 1. Общее введение в чистую феноменологию. М.: Академический проект, 2009. 489 с.
22. *Торопова А. В.* Антропологический подход в музыкально-педагогическом образовании // *Фундаментальные проблемы гуманитарных наук: опыт и перспективы развития исследовательских проектов РФФИ*. Барнаул: Алтайский государственный педагогический университет, 2020. С. 413–415.
23. *Василюк Ф. Е.* Психология переживания: анализ преодоления критических ситуаций. М.: Изд-во МГУ, 1984. 240 с.
24. *Асафьев Б. В.* Музыкальная форма как процесс. Кн. 1 и 2. Л.: Музыка, 1971. 376 с.
25. *Василюк Ф. Е.* Сопереживание как центральная категория понимающей психотерапии // *Консультативная психология и психотерапия*. 2016. Т. 24. № 5 (161). С. 205–227.

26. Овчинникова Ю. С. Этнокультурные интонационные коды музыкальных практик: опыт построения культурологической модели анализа // *Культура и цивилизация*. 2022. Т. 12. № 5-1. С. 412–420.
27. Bosc F. *Musikalische Völkerkunde*. Freiburg: Atlantis, 1953. 197 s.
28. Федосеева А. М. Критерии продуктивного переживания в понимающей психотерапии // II Международная конференция по консультативной психологии и психотерапии, посвящённая памяти Фёдора Ефимовича Василюка: сборник материалов. Электронное издание, Москва, 05–07 ноября 2020 года. М.: Психологический институт Российской академии образования, 2020. С. 248–251.
29. Эльконин Б. Д. Продуктивное Действие // *Культурно-историческая психология*. 2019. Т. 15. № 1. С. 116–122. DOI: 10.17759/chp. 2019150112.
30. Овчинникова Ю. С. Межкультурная компетентность в современном образовании: опыт построения музыкально-ориентированной модели // *Музыкальное искусство и образование / Musical Art and Education* // 2022. Т. 10. № 3. С. 27–44. DOI: 10.31862/2309-1428-2022-10-3-27-44.

Поступила 15.05.2024; принята к публикации 28.06.2024

Об авторе:

Овчинникова Юлия Сергеевна, доцент кафедры сравнительного изучения национальных литератур и культур факультета иностранных языков и регионоведения Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова (Ленинские горы, 1, Москва, Российская Федерация, 119991), кандидат культурологии, доцент, julia.barkova@gmail.com

Автором прочитан и одобрен окончательный вариант рукописи.

1. Bartleet B.-L., Grant C., Mani C., Tomlinson V. Global Mobility in Music Higher Education: Reflections on How Intercultural Music-making Can Enhance Students' Musical Practices and Identities. *International Journal of Music Education*. 2020, no. 38 (2), pp. 161–176.
2. Anderson W. M., Campbell P. S. *Multicultural Perspectives in Music Education*. Vol. I, II, III. Third ed. Lanham, NY, Toronto, Plymouth: R&L Education, 2013. 220 p.
3. Campbell P. S. *Music, Education, and Diversity: Bridging Cultures and Communities*. NY: Teachers College Press, 2018. 240 p.
4. Walden J. A Pile of Drums: Putting Theory into Practice in Culturally Diverse Music Education. *International Journal of Music Education*. 2020, no. 38 (1), pp. 79–92.
5. Tkachenko N. V. Razvitie polikul'turnoi lichnosti v usloviyakh issledovatel'skoi deyatel'nosti uchashchikhsya: k postanovke voprosa [Development of a Multicultural Personality in the Conditions of Research Activity of Pupils: Raising the Question]. *Problemy sovremennoogo obrazovaniya* [Problems of Modern Education]. 2016, no. 6, pp. 52–63 (in Russian).
6. Arasaratnam-Smith L. A., Deardorff D. K. *Developing Intercultural Competence in Higher Education*. *International Student's Stories and Self-Reflection*. NY: Routledge, 2022. 336 p. DOI: 10.4324/9781003229551.

7. Emmanuel D. T. An Immersion Field Experience an Undergraduate Music Education Course in Intercultural Competence. *Journal of Music Teacher Education*. 2003, no. 13(1), pp. 33–41.
8. Gunara S., Sutanto T. S. Enhancing the Intercultural Competence Development of Prospective Music Teacher Education: a Case Study in Indonesia. *International Journal of Higher Education*. 2021, vol. 10, no. 3, pp. 150–157.
9. Hebert D. G., Saether E. “Please, Give Me Space”: Findings and Implications from an Evaluation of the GLOMUS Intercultural Music Camp, Ghana 2011. *Music Education Research*. 2014, no. 16 (4), pp. 418–435.
10. Kang S., Yoo H. American Preservice Classroom Teachers’ Self-reported Learning Outcomes from Participating in Korean Percussion Lessons in a Music-methods Course. *Research Studies in Music Education*. 2019, no. 41 (3), pp. 327–342.
11. Mellizo J. M. Exploring the Effect of Music Education on Intercultural Sensitivity in Early Adolescence: A Mixed Methods Inquiry. *Music Education Research*. 2019, no. 21 (5), pp. 473–487.
12. Jones S. H., Adams T. E. A., Ellis C. Coming to Know Autoethnography as More than a Method. *Handbook of autoethnography*. Ed. by S. H. Jones, T. E. A. Adams, & C. Ellis. NY: Routledge, 2016. Pp. 17–48.
13. Holmes P., O’Neill G. Autoethnography and Self-reflection: Tools for Self-assessing Intercultural Competence. *Becoming Intercultural: Inside and Outside the Classroom*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publ., 2010. Pp. 167–193.
14. Ovchinnikova Yu. S. Vliyaniye intonatsionnogo zapasa na mezhkul’turnuyu kompetentnost’ studentov v protsesse izucheniya muzyki narodov mira [Influence of Individual Intonational Capacity on Intercultural Competence of Students during Ethnic Music Study]. *Muzykal’noe iskusstvo i obrazovanie = Musical Art and Education*. 2021, vol. 9, no. 1, pp. 25–42 (in Russian). DOI: 10.31862/2309-1428-2021-9-1-25-42.
15. Abdullin Eh. B., Nikolaeva E. V. *Teoriya muzykal’nogo obrazovaniya* [Theory of Music Education]: A Textbook for Students of Higher Pedagogical Institutions. Moscow: Publishing House of Moscow Pedagogical State University (MPGU), 2013. 432 p. (in Russian).
16. Kabalevskii D. B. *Kak rasskazivat’ detyam o muzyke?* [How to Tell Children about Music?] Moscow: State Publishing House “Soviet Composer”, 1977. 253 p. (in Russian).
17. Bernstein L. *Kontserty dlya molodezhi* [Concerts for Youth]. Transl. from English and foreword by E. F. Bronfin. Leningrad: State Publishing House “Soviet Composer”, 1991. 232 p. (in Russian).
18. Rogozin D. M. Kak rabotaet avtoehtnografiya? [How Autoethnography Works]. *Sotsiologicheskoe obozrenie* [Russian Sociological Review]. 2015, vol. 14, no. 1, pp. 224–273 (in Russian).
19. Rogers C. R. *Gumanisticheskaya psikhologiya: teoriya i praktika: izbr. trudy po psikhologii* [Humanistic Psychology: Theory and Practice. Selected Works on Psychology]. Moscow: Publishing House “Eksmo”, 2002. 965 p. (in Russian).
20. Vasilyuk F. E., Karyagina T. D. Lichnost’ i perezhivanie v kontekste ehksperimental’noi psikhoterapii [Personality and Experiencing in the Context of Experiential Psychotherapy]. *Konsul’tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2017, vol. 25, no. 3, pp. 11–32 (in Russian). DOI: 10.17759/cpp. 2017250302.
21. Husserl E. *Idei k chistoi fenomenologii i fenomenologicheskoi filosofii. Kn. 1: Obshchee vvedenie v chistuyu fenomenologiyu* [Ideas Pertaining to a Pure Phenomenology and to a Phenomenological Philosophy. Book I: General Introduction to a Pure Phenomenology]. Moscow: Akademicheskyy proekt Publ., 2009. 489 p. (in Russian).

22. Toropova A. V. Antropologicheskii podkhod v muzykal'no-pedagogicheskom obrazovanii [Anthropological Approach in Musical and Pedagogical Education]. *Fundamental'nye problemy gumanitarnykh nauk: opyt i perspektivy razvitiya issledovatel'skikh projektov RFFI* [Fundamental Problems of the Humanities: Experience and Development Prospects of RFBR Research Projects]. Barnaul: Altai State Pedagogical University, 2020. Pp. 413–415 (in Russian).
23. Vasilyuk F. E. *Psikhologiya perezhivaniya: analiz preodoleniya kriticheskikh situatsii* [Psychology of Experiencing. Analysis of Coping with Critical Situations]. Moscow: Moscow State University, 1984. 240 p. (in Russian).
24. Asafiev B. V. *Muzykal'naya forma kak protsess* [Musical Form as a Process]. Book. 1 и 2. Leningrad: State Publishing House "Muzyka", 1971. 376 p. (in Russian).
25. Vasilyuk F. E. Soperezhivanie kak tsentral'naya kategoriya ponimayushchei psikhoterapii [Co-experiencing as a Key Category of Co-experiencing Psychotherapy]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya* [Counseling Psychology and Psychotherapy]. 2016, vol. 24, no. 5, pp. 205–227 (in Russian). DOI: 10.17759/cpp.2016240511.
26. Ovchinnikova Yu. S. Ehtnokul'turnye intonatsionnye kody muzykal'nykh praktik: opyt postroeniya kul'turologicheskoi modeli analiza [Ethnocultural Intonational Codes of Musical Practices: Experience in Building a Cultural Analysis Model]. *Kul'tura i tsivilizatsiya* [Culture and Civilization]. 2022, vol. 12, no. 5-1, pp. 412-420 (in Russian).
27. Bose Fr. *Musikalische Völkerkunde*. Freiburg: Atlantis, 1953. 197 s. [in German].
28. Fedoseeva A. M. Kriterii produktivnogo perezhivaniya v ponimayushchei psikhoterapii [Criteria for Productive Experience in Co-experiencing Psychotherapy]. *II Mezhdunarodnaya konferentsiya po konsul'tativnoi psikhologii i psikhoterapii, posvyashchennaya pamyati Fedora Efimovicha Vasilyuka* [II International Conference of Consultative Psychology and Psychotherapy, Dedicated to the Memory of F. E. Vasilyuk]: Collection of Materials. Moscow: Psychological Institute of Russian Academy of Education, 2020, pp. 248–251 (in Russian).
29. Elkonin B. D. Produktivnoe Del'stvie [Productive Action]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2019, vol. 15, no. 1, pp. 116–122 (in Russian). DOI: 10.17759/chp.2019150112.
30. Ovchinnikova Yu. S. Mezhkul'turnaya kompetentnost' v sovremennom obrazovanii: opyt postroeniya muzykal'no-orientirovannoi modeli [Intercultural Competence in Modern Education: Experience of Building a Music-Orientated Model]. *Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie = Musical Art and Education*. 2022, vol. 10, no. 3, pp. 27–44 (in Russian). DOI: 10.31862/2309-1428-2022-10-3-27-44.

Submitted 15.05.2024; revised 28.06.2024.

About the author:

Julia S. Ovchinnikova, Associate Professor at the Department of Comparative Literature and Culture, Faculty of Foreign Languages and Area Studies of Lomonosov Moscow State University (Leninskie Gory, 1, Moscow, Russian Federation, 119991), PhD Cultural Studies, e-mail: julia.barkova@gmail.com

The author has read and approved the final manuscript.

СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА

В. А. Ерохина*, А. В. Торопова,

Московский педагогический государственный университет (МПГУ),
Москва, Российская Федерация, 119435

Аннотация. В статье представлена и теоретически обоснована структурно-функциональная модель формирования конфликтологических компетенций педагога-музыканта, основанная на типологии конфликтов в его профессиональной деятельности. Раскрыто содержание выделенных типов конфликтов, отражающее специфические аспекты музыкально-педагогического процесса. В ряд упоминаемых в научной литературе социально-педагогическом и музыкально-психологическом типах конфликтов добавлен и специфический для педагогики музыкального образования ракурс и тип конфликта – художественно-отражённый или образно-символизированный – как уникальный способ выражения конфликтных ситуаций средствами музыкального искусства, его жанров, форм и языка. Символизация вариативной динамики конфликтных ситуаций в музыкальной форме является для музыкантов понятной образной моделью поведения в конфликте, что даёт возможность развития конфликтологических компетенций студентов-музыкантов с учётом специфики и на образном материале искусства.

63

Ключевые слова: конфликтология музыкально-педагогической деятельности, типология конфликтов, конфликтологические компетенции, художественный конфликт, психология музыкального образования.

Благодарность. Авторы выражают глубокую благодарность кафедре методологии и технологий педагогики музыкального образования имени Э. Б. Абдуллина за поддержку исследования на всех его этапах.

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



Для цитирования: Ерохина В. А., Торопова А. В. Структурно-функциональная модель формирования конфликтологических компетенций педагога-музыканта // Музыкальное искусство и образование / Musical Art and Education. 2024. Т. 12. № 2. С. 63–74. DOI: 10.31862/2309-1428-2024-12-2-63-74.

DOI: 10.31862/2309-1428-2024-12-2-63-74

STRUCTURAL AND FUNCTIONAL MODEL OF FORMATION OF CONFLICTOLOGICAL COMPETENCIES OF A MUSICIAN TEACHER

Valeriya A. Erokhina*, **Alla V. Toropova**,

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

Abstract. The article presents and theoretically substantiates a structural and functional model for the formation of conflictological competencies of a teacher-musician. The model is based on the typology of conflicts in professional activities. The content of the identified types of conflicts associated with specific aspects of the music-pedagogical process is revealed. Among the socio-pedagogical and musical-psychological types of conflicts presented in the scientific literature to varying degrees, there is also a perspective and type of conflict specific to the pedagogy of music education – an artistically reflected or figuratively symbolized conflict. This type conflict is a unique way of expressing conflict situations through the means of musical art and its genres, form and language. Symbolizing the variable dynamics of conflict situations in musical form is for musicians an understandable figurative model of behavior in conflict, which makes it possible to develop the conflictological competencies of music students, taking into account the specifics and on the figurative material of art.

Keywords: conflictology of musical pedagogical activity, typology of conflicts, conflictological competencies, artistic conflict, psychology of music education.

Acknowledgement. The authors express their deep gratitude to the Department of Methodology and Technology of Pedagogy of Music Education named after E. B. Abdullin for supporting the research at all its stages.

For citation: Erokhina V. A., Toropova A. V. Structural and Functional Model of Formation of Conflictological Competencies of a Musician Teacher. *Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie* = Musical Art and Education. 2024, vol. 12, no. 2, pp. 63–74 (in Russian). DOI: 10.31862/2309-1428-2024-12-2-63-74.

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

Введение

Несмотря на многозначность понятия «конфликт» и его частое употребление во многих научных областях и сферах жизни человека, на сегодняшний день нельзя найти общепризнанное его определение или выстроить единую классификацию конфликтов даже в психологической науке, имеющей максимальную близость к изучению связанных с ним феноменов. Конфликт в общем плане трактуется как высшая стадия развития противоречий, предшествующая их разрешению [1]. Относительно музыкально-педагогической деятельности, следуя обозначенной логике рассмотрения сути конфликта, можно выделить зоны возникновения противоречий, приводящих к разноуровневым конфликтам: отношение к деятельности, к отдельным её граням и условиям, музыкальные вкусы, взгляды и предпочтения, ценностно-эстетические установки, уровни и модальности образного восприятия, способы интерпретации музыкального материала и т.д. Но, несмотря на актуальность темы для профессиональной позиции педагога-музыканта, проблема типов и способов проживания музыкально-педагогического конфликта мало изучена, а её включение в содержание вузовской подготовки педагога-музыканта практически отсутствует.

Учитывая специфику профессиональной деятельности, в том числе трёхстороннюю коммуникацию в музыкально-образовательном процессе (учитель – ученик – музыка), педагог-музыкант, часто сталкиваясь с трудностями решения конфликтных ситуаций, не может их разрешить, полагаясь исключительно на свой личный опыт, а также опираясь на стандартные методы управления конфликтами из общей конфликтологии. Именно поэтому проблема

развития компетентности педагога-музыканта при его встрече с конфликтами профессиональной сферы деятельности представляет собой важное направление для исследований. Построение структурно-функциональной модели формирования конфликтологических компетенций педагога-музыканта видится нам перспективной областью исследований в контексте решения проблем профессионального образования и развития личности специалиста, способствующей научному обеспечению теории и практики музыкального образования в динамичной социальной действительности.

Типология конфликтов в профессиональной деятельности педагога-музыканта

Учитывая многослойность музыкально-педагогического пространства, специфику профессиональной деятельности педагога-музыканта и концепцию трёхсторонней коммуникации в музыкальном образовании, мы предлагаем представить типологию конфликтов в данной профессиональной сфере в виде **структурно-функциональной модели**, включающей в себя следующие типы конфликтов:

- *социально-педагогический*,
- *музыкально-психологический*,
- *художественный (художественно-отражённый)* [2].

Такое представление о специфике музыкально-педагогического процесса даёт возможность для более глубокой профессиональной конфликтологической подготовки будущего педагога-музыканта, отражая основные сферы взаимодействия в образовательном пространстве. Уникальным компонентом представленной модели является художественный (художественно-отражённый) конфликт как способ выражения

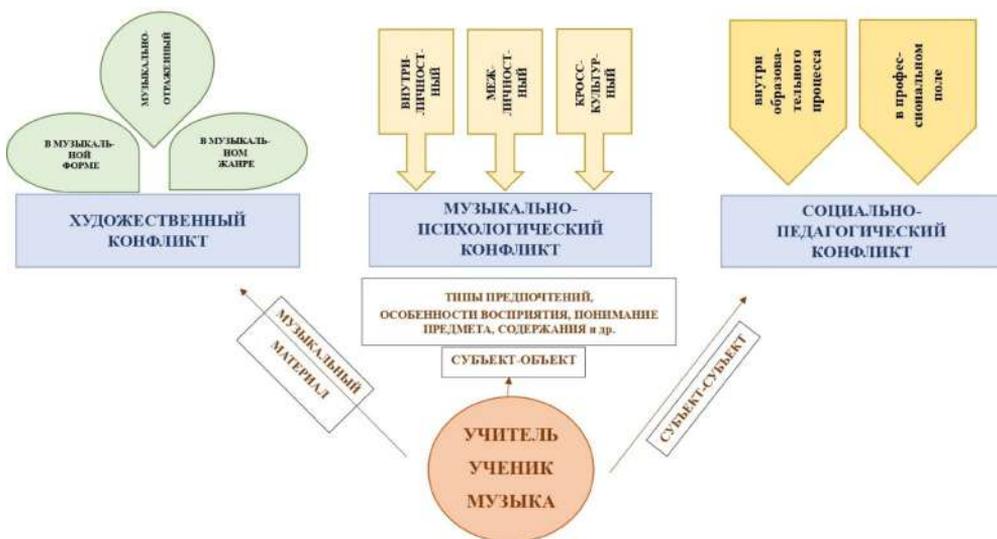


Рис. 1. Типология конфликтов в профессиональной деятельности педагога-музыканта

Fig. 1. Typology of conflicts in the professional activities of a music teacher

конфликтных ситуаций средствами музыкального искусства, его жанров, форм, языка, драматургии.

Социально-педагогический конфликт как зона развития компетенций педагога-музыканта

Социально-педагогический тип разнообразных форм и уровней явных противоречий между людьми объединяет конфликтные ситуации, происходящие в рамках образовательного процесса и профессиональной деятельности, т.е. характерные для образовательной среды в целом. В большинстве случаев для конструктивного проживания таких ситуаций достаточно базовых знаний в области общей конфликтологии, педагогической психологии и психологии межличностного общения.

Проблеме проживания социально-педагогического конфликта уделялось много внимания в научно-педагогических трудах Т. В. Марковой [3], О. В. Стукаловой [4],

Л. А. Захарчук [5], С. А. Багашева [6], Е. И. Степанова и С. В. Банькиной [7] и др., а также в исследованиях Ю. В. Степняка [8] по управлению учебно-образовательными структурами и конфликтами в них.

В ходе разработки и апробации модели развития конфликтологических компетенций нами был предложен ряд мероприятий в рамках учебных курсов психологического блока профессиональных дисциплин. Например, для подготовки к проживанию социально-педагогического конфликта и управлению им были апробированы такие методы, как социально-психологический тренинг по конструктивному разрешению конфликта, модульная оценка конфликтности А. Анцупова [9, с. 581], дидактическая игра «Оценка глубины конфликта» [1, с. 196], тест К. Томаса «Стратегия поведения в конфликте» [1, с. 181] и рефлексия его результатов, оценка стратегий поведения в конфликте Д. Скотта [1, с. 214] и иные игровые процедуры.

Музыкально-психологический конфликт как зона развития компетенций педагога-музыканта

Музыкально-психологические конфликты возникают непосредственно при взаимодействии с музыкой в процессе ведения учебной и профессиональной музыкальной деятельности и связаны с рассогласованием между установками и кодами музыкально-языкового сознания слушателя (или исполнителя) и предлагаемым музыкальным материалом. Это может проявиться:

1) в ошибках музыкального восприятия, мышления и понимания художественного образа, исходя, например, из собственной репрезентативной модальности сознания или этнослуха (конфликт интерпретации произведения или распознавания его эмоционально-смыслового содержания);

2) в когнитивных искажениях при толковании сути изучаемого предмета, его содержания, смысла и значения выполняемых заданий;

3) в интерпретации музыкальных событий, культурных явлений, художественных образов в сценическом воплощении и др. с позиции национальной культуры (т.е. кросс-культурные или межкультурные конфликты установок) или референтной социальной группы (конфликт вкусовых предпочтений).

Также музыкально-психологический конфликт может проявляться в коммуникационных проблемах при трансляции музыкального образа, связанных с уникальными психологическими характеристиками музыкального сознания каждого из участников педагогических взаимоотношений.

Рассматривая данный тип противоречий или непонимания, необходимо

учитывать значимость феномена интонирующей природы психики, который трактуется как первичная языковая психологическая активность в значении первого языка экспрессии текущих переживаний или переживаний, присвоенных в культурных практиках своей семьи, социальной группы, этноса. Активная экспрессия проявляется в спонтанном мышечном выражении текущих или вообразяемых переживаний, что приводит к возникновению слышимого или видимого интонирования [10]. Данный феномен имеет биосоциальную детерминацию, что обуславливает особенности происхождения музыкально-психологического конфликта на бессознательном уровне. Установки восприятия, такие как этнослух, глубоко «защиты» в неосознаваемых слоях музыкально-языкового сознания и не поддаются педагогическому переучиванию, что может вызывать непонимание и конфликты между педагогом и учениками.

Феномен интонирования может быть использован как основа для психодиагностики индивидуальности в музыкально-педагогическом процессе. Опираясь на специфику интонирования, можно говорить об интегральном индивидуальном стиле восприятия и интерпретации, а концепцию данного типа конфликтов целесообразно включить в содержание модели формирования конфликтологических компетенций педагога-музыканта.

Учитывая специфику музыкально-педагогической деятельности как совместного музыкально-творческого процесса, нельзя обойти вниманием конфликт в интерпретации музыкального материала, который сопровождает музыканта не только в период обучения, но и в профессиональной деятельности, будь то концертная площадка или учебный класс. Несомненно, умелое преодоление интерпретационного

конфликта в музыкально-педагогическом процессе играет важную роль в проявлениях профессионализма и является одной из компетенций группы музыкально-психологических конфликтов. Вопрос конфликта интерпретаций поднимался в трудах одного из значительных философов XX века Поля Рикёра [11], а в педагогике музыкального образования – в работах М. Д. Корноухова [12]. Целостная концепция стилевого подхода к преподаванию музыки как фактора формирования личности ученика А. И. Николаевой [13] также включает обсуждение способов проживания интерпретационного конфликта в деятельности педагога-музыканта.

Исследования Н. В. Морозовой [14], делающие акцент на индивидуальные различия образных представлений учителя и учащихся, представляют разработанную педагогическую теорию развития полимодальности музыкально-образных представлений и трансляций в общении с учениками (в зависимости от индивидуальных, возрастных, психофизиологических и других их особенностей). Эта теория становится значимым компонентом структурно-функциональной модели развития конфликтологических компетенций педагога-музыканта, поскольку даёт основание характеризовать полимодальность как ключевое средство музыкально-педагогической коммуникации. Стоит отметить, что для подготовленности к решениям конфликтов музыкально-психологического типа педагогу-музыканту необходимо развивать не только полимодальность восприятия и трансляции музыкальных образов, но и навыки вариативности интерпретации музыкальных произведений, в том числе в соответствии с музыкально-вкусовыми предпочтениями учащихся (хотя бы в учебных целях для реализации принципа «присоединяйся и веди»).

Говоря о музыкально-психологических кросс-культурных конфликтах, важно подчеркнуть, что данных о психологических и психофизиологических особенностях восприятия музыки разных этнокультурных, музыкально-языковых традиций различными этническими группами всё ещё недостаточно. Музыкаведческие труды И. И. Земцовского [15], а также исследования А. В. Тороповой, И. Н. Симаковой [16] и Т. С. Князевой [17] позволяют прийти к выводу, что для подготовки к управлению кросс-культурным конфликтом педагогу-музыканту необходимо обладать рефлексивной позицией, поликультурностью профессионального мышления в сочетании с конфликтологической компетентностью.

Художественный конфликт как способ символизации типов проживания конфликтогенных ситуаций

Художественный конфликт как отличительная черта процессуальной формы музыкального искусства имеет разные способы реализации как на уровне драматургии, так и на уровне организации музыкальной ткани и фактуры. Если психологический конфликт – это средняя и высокая степень обострения противоречий, то художественным конфликтом в музыке можно считать намеренное противопоставление музыкальных тем, голосов, образов, частей формы, исполнительских групп и т.п. Можно считать, что на всех уровнях организации музыкальной ткани или музыкального события есть способы обострения противоположных «интонационных сил»: от звукового «спора» частичных тонов в диссонансе или сопоставления разнохарактерных голосов в контрастной полифонии до жанров и форм с прямыми противопоставле-

ниями тем, как в сонатной драматургии внутри первой части или между частями, как в антифонах или современных музыкальных баттлах. (Музыкальный баттл – это форма соревнования или вынесенное на сцену соперничество артистов и их искусства. В баттлах разрешено сражаться в голосовой и танцевальной форме. То есть это легализованная форма выражения соперничества и конфликта в борьбе за большее мастерство и убедительность интонированной экспрессии. Следует отметить, что первым баттлом, дошедшим до нас в виде мифа, было соревнование между Аполлоном и Марсием.)

Данный тип конфликта может быть символически-выраженным и отчуждённым от субъекта, как, например, в конфликтном симфонизме П. И. Чайковского, т.е. существующим без прямого участия в нём человека как субъекта конфликта в настоящем моменте. К этой группе художественно-отражённого конфликта относятся и жанры, и формы с прямым разыгрыванием конфликта или разных, не всегда полностью противоположных позиций между людьми – частушечные формы диалога, рэп-баттлы, концерты для двух солистов, где слушатель становится свидетелем разыгрываемого на сцене типа проживания конфликта в художественно-образной форме.

В самом общем смысле художественный конфликт – это противоречие между изображёнными в произведении действующими силами: характерами, обстоятельствами, интересами, взглядами, мнениями и т.д. Он может выражаться в сюжете, композиции, музыкальном жанре и форме, разворачивая темы и драматургию произведения; вместе с тем способ проживания и разрешения данного конфликта – это один из ключевых и определяющих факторов художественного замысла композитора.

Таким образом, конфликт в интонационно-символической музыкальной форме предъявляется, трансформируется, масштабируется или затухает, достигая соответствующей кульминации и развязки.

Философская глубина музыкального творчества напрямую сопряжена с тем, как в нём нашли своё отражение исторические противоречия времени и эпохи. Одновременно художественный конфликт не ограничивается одним изображением этих противоречий, он представляет собой их художественно-образное концептуальное решение. Исходя из этой точки зрения, драматургический и художественно-отражённый конфликт – это средство глубокого и всестороннего воссоздания и переосмысления жизненных событий, динамического развития сюжета, многогранного раскрытия человеческой природы и судьбы. Психологическая острота и точность художественного конфликта определяет масштаб нравственно-эстетического влияния музыкальных произведений на людей. Стоит заметить, что идея бесконфликтности в искусствоведении и эстетике сегодня считается неверной, так как ведёт к поверхностному восприятию и приукрашиванию событий и явлений, отдаляя их от реалий социальной жизни.

Художественный конфликт как специфический материал и проблема для размышлений в музыкально-педагогической деятельности в силу своей сложности и многокомпонентности с трудом охватывается одной моделью, но, выражаясь в различных аспектах музыкальной ткани, формы, жанра, исполнительского искусства, он **отражает способы выхода и проживания** реально существующих конфликтных ситуаций. Именно поэтому символизация вариативной динамики такого рода переживаний в музыкальной форме является для музыкантов понятной

образной моделью поведения в конфликте, что даёт возможность развития конфликтологических компетенций студентов-музыкантов с учётом специфики музыкального искусства и на его образном материале.

В процессе проведения диссертационного исследования мы провели ряд мероприятий, позволяющих сопоставить реально существующие конфликты с художественными, найдя в последних способы выхода из конфликтных ситуаций.

Так, студентам предлагалось написать эссе, в котором было необходимо охарактеризовать конфликтную ситуацию, с которой им пришлось столкнуться в процессе музыкального обучения или преподавания, а также подобрать музыкальное произведение, которое отражает изложенный конфликт в своей драматургии или форме и символически выраженный исход.

Кроме того, в ходе тестовых заданий студентам предлагалось сопоставить музыкальный фрагмент с соответствующим ему способом урегулирования конфликта (по типологии К. Томаса [1, с. 181]): соперничеством, приспособлением, компромиссом, уклонением или сотрудничеством. Среди музыкальных примеров студентам были представлены:

- Л. Бетховен. Симфония № 9, ре минор, 4 ч. (соперничество);
- Дж. Верди. Ария “La donna è mobile” из оперы «Риголетто» (приспособление);
- Р. Шуман. Романс, фа мажор (компромисс);
- Lilly David. Symphony № 1 “Cinematic”, ми-бемоль минор, “Awakening”, ч. 1 (уклонение);
- Ж. Бизе. Дуэт “Au fond du temple saint” из оперы «Искатели жемчуга» (сотрудничество).

Помимо использованных нами способов символизации конфликта в тре-

нинговой практике социодрамы имеется опыт обращения к музыкальной «визитной карточке» или музыкальному инструменту для озвучивания своей точки зрения и проведения музыкальной конфронтации с Другими. Например, одна группа может выбрать рок-песню с собственным текстом, выражающим позицию участников, в то время как другая группа демонстрирует меланхолическую мелодию также со своим текстом, в котором получают раскрытие отношение или переживания её членов. Представив друг другу эти музыкальные образы и мотивы, субъекты могут более точно понять различия позиций и чувств друг друга и прийти к наиболее приемлемому для них способу проживания подобных ситуаций.

Также одним из интересных примеров метода нашего тренинга является использование музыкального диалога в психодраме, где участники могут использовать музыкальные инструменты для выражения своих чувств и идей вместо вербального общения или вместе с ним. Это поможет углубить коммуникацию и позволит каждому выразить свои эмоции более непосредственно и глубоко.

В целом музыкальные техники в социодраме и психодраме представляют собой мощный инструмент для выражения и разрешения конфликтов, позволяя участникам прийти к более глубокому пониманию своих переживаний и чувств другого, проявляемых и в реальных музыкально-педагогических конфликтах.

Заключение

Представленная модель типологии конфликтов как основа для педагогического формирования конфликтологической компетентности в профессиональной деятельности в процессе подготовки

педагога-музыканта видится авторам конструктивной и перспективной.

Содержательная специфика разработанной структурно-функциональной модели позволяет включить соответствующие ей компетенции в целевые установки

целого ряда профессионально направленных дисциплин психолого-педагогического блока – в программы педагогики и психологии музыкального образования, практикумы для подготовки к производственной (педагогической) практике.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. *Леонов Н. И.* Конфликтология: учеб. пособие. 2-е изд., испр. и доп. М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: МОДЭК, 2006. 232 с.
2. *Ерохина В. А.* Проблема типологизации конфликтов в профессиональной деятельности педагога-музыканта // Педагогический научный журнал. 2024. Т. 7. № 2. С. 58–64.
3. *Маркова Т. В.* Управление конфликтами в педагогическом коллективе // Молодёжный научный форум. Электронный сборник статей по материалам VI студенческой международной научно-практической конференции. М.: МЦНО, 2018. № 5 (6) С. 28–34.
4. *Стукалова О. В.* Высшее профессиональное образование в сфере культуры и искусства: современное состояние и перспективы развития: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2011. 427 с.
5. *Захарчук Л. А.* Управление конфликтами в системе образования: дис. ... канд. социол. наук. М., 2006. 244 с.
6. *Багашев С. А.* Конфликтологическая компетентность руководителя образовательного учреждения // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2011. № 2. С. 97–102.
7. *Степанов Е. И., Баныкина С. В.* Конфликты в современной школе. Изучение и управление. Серия «Социальные конфликты: экспертиза, прогнозирование, технологии разрешения». М.: КомКнига, 2006. 184 с.
8. *Степняк Ю. В.* Управление учебно-образовательными структурами в сфере культуры и искусства: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2005. 324 с.
9. *Анцупов А. Я., Шитлов А. И.* Конфликтология: учебник для вузов. 2-е изд., перераб. и доп. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2004. 591 с.
10. *Торопова А. В.* Феномен интонирования как антропологический ориентир сохранения и воспроизведения облика человека определённой культуры // Вестник ПСТГУ IV: Педагогика. Психология. Вып. 3(34). М., 2014. С. 72–84.
11. *Рикёр П.* Конфликт интерпретаций. Очерк о герменевтике. М.: МЕДИУМ, 1995. 415 с.
12. *Корноухов М. Д.* Интерпретация музыкального произведения – от теории к практике // Вестник кафедры ЮНЕСКО «Музыкальное исполнительство и образование». М.: МПГУ, 2016. № 3. С. 81–96.
13. *Николаева А. И.* Категория художественного стиля в теории и практике преподавания музыки: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2004. 54 с.
14. *Морозова Н. В.* Полимодальные музыкально-образные представления и их развитие // Методология педагогики музыкального образования (Научная школа Э. Б. Абдуллина): сб. ст. / редкол.: Э. Б. Абдуллин, Е. В. Николаева, А. В. Торопова, А. И. Щербакова. М.: МПГУ, 2007. С. 187–205.
15. *Земцовский И. И.* Апология слуха // Музыкальная академия. 2002. № 1. С. 1–12.

16. Симакова И. Н., Торопова А. В. Психофизиологические корреляты восприятия музыки разных культурных традиций российскими и китайскими студентами // Теоретическая и экспериментальная психология. 2015. Т. 8. № 3. С. 6–15.
17. Князева Т. С., Торопова А. В. Распознавание эмоционального содержания музыки в зависимости от особенностей музыкального материала и опыта слушателей // Электронный журнал «Психологическая наука и образование psyedu.ru», 2014. Т. 6. № 4. С. 33–45.
18. Ерохина В. А. Проблема формирования конфликтологических компетенций в вузовской подготовке педагога-музыканта // Традиции и инновации в современном культурно-образовательном пространстве: материалы XIII международной научно-практической конференции. Посвящается 150-летию МПГУ, Москва, 07 ноября 2022 года. М.: МПГУ, 2023. С. 242–250.

Поступила 03.06.2024; принята к публикации 28.06.2024.

Об авторах:

Ерохина Валерия Андреевна, аспирант кафедры методологии и технологий педагогики музыкального образования имени Э. Б. Абдуллина Института изящных искусств Московского педагогического государственного университета (МПГУ) (ул. Малая Пироговская, 1/1, Москва, Российская Федерация 119435), ozerova2222@yandex.ru

Торопова Алла Владимировна, профессор кафедры методологии и технологий педагогики музыкального образования имени Э. Б. Абдуллина Института изящных искусств Московского педагогического государственного университета (МПГУ) (ул. Малая Пироговская, 1/1, Москва, Российская Федерация, 119435), доктор педагогических наук, доктор психологических наук, профессор, allatoropova@list.ru

Авторами прочитан и одобрен окончательный вариант рукописи.

REFERENCES

1. Leonov N. I. *Konfliktologiya* [Conflictology]: Textbook. 2nd Ed., Rev. and Additional. Moscow: Publishing House of the Moscow Psychological and Social Institute; Voronezh: Publishing House “MODEK”, 2006. 232 p. (in Russian).
2. Erokhina V. A. Problema tipologizatsii konfliktov v professionalnoy deyatelnosti pedagoga-muzykanta [The Problem of Typology of Conflicts in the Professional Activity of a Teacher-Musician]. *Pedagogicheskiy nauchnyy zhurnal* [Pedagogical Scientific Journal]. 2024, vol. 7, no. 2, pp. 58–64 (in Russian).
3. Markova T. V. Upravlenie konfliktami v pedagogicheskom kollektive [Conflict Management in the Teaching Staff]. *Molodezhnyy nauchnyy forum. Elektronnyy sbornik statey po materialam VI studencheskoy mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii* [Youth Scientific Forum. Electronic Collection of Articles Based on Materials from the VI Student International Scientific and Practical Conference]. Moscow: Publishing House “International Center for Science and Education”, 2018. No. 5 (6). Pp. 28–34 (in Russian).
4. Stukalova O. V. *Vyshee professionalnoe obrazovanie v sfere kultury i iskusstva: sovremennoe sostoyanie i perspektivy razvitiya* [Higher Professional Education in the Field of Culture and Art,

- Current State and Development Prospects]: Thesis of the Doctor of Pedagogical Sciences. Moscow, 2011. 427 p. (in Russian).
5. Zakharchuk L. A. *Upravlenie konfliktami v sisteme obrazovaniya* [Conflict Management in the Education System]: Thesis of the Candidate of Social Sciences. Moscow, 2006. 244 p. (in Russian).
 6. Bagashev S. A. *Konfliktologicheskaya kompetentnost rukovoditelya obrazovatel'nogo uchrezhdeniya* [Conflictological Competence of the Head of an Educational Institution]. *Novoe v psikhologo-pedagogicheskikh issledovaniyakh* [New in Psychological and Pedagogical Research], 2011, no. 2, pp. 97–102 (in Russian).
 7. Stepanov E. I., Banykina S. V. *Konflikty v sovremennoy shkole: izuchenie i upravlenie* [Conflicts in Modern School: Study and Management]. Moscow: Publishing House “KomKniga”, 2006. 184 p. (in Russian).
 8. Stepanyak Yu. V. *Upravlenie uchebno-obrazovatel'nymi strukturami v sfere kultury i iskusstva* [Management of Educational Structures in the Field of Culture and Art]: Author's abstract of the Doctor's dissertation of Pedagogical Sciences. Moscow, 2005. 324 p. (in Russian).
 9. Antsupov A. Ya., Shipilov A. I. *Konfliktologiya* [Conflictology]: Textbook for Universities. 2nd Ed., Revised. and Additional. Moscow: Publishing House “UNITY-DANA”, 2004. 591 p. (in Russian).
 10. Toropova A. V. *Fenomen intonirovaniya antropologicheskiiy orientir sokhraneniya i vosproizvedeniya oblika cheloveka opredelennoy kultury* [The Phenomenon of Intonation is an Anthropological Landmark for the Preservation and Reproduction of the Appearance of a Person of a Certain Culture]. *Vestnik PSTGU IV: Pedagogika. Psikhologiya* [St. Tikhon's University Review Series IV Pedagogy. Psychology]. Moscow, 2014. Vol. 3 (34). Pp. 72–84 (in Russian).
 11. Ricoeur P. *Konflikt interpretatsiy. Ocherk o germeneytike* [Conflict of Interpretations. Essay on Hermeneutics]. Moscow: Publishing House “MEDIUM”, 1995. 415 p. (in Russian).
 12. Kornoukhov M. D. *Interpretatsiya muzykal'nogo proizvedeniya – ot teorii k praktike* [Interpretation of a Musical Work – from Theory to Practice]. *Vestnik kafedry UNESCO “Muzykalnoe ispolnitelstvo i obrazovanie”* [Bulletin of the UNESCO Department “Musical Performance and Education”]. 2016, no. 3, pp. 81–96 (in Russian).
 13. Nikolaeva A. I. *Kategoriya khudozhestvennogo stilya v teorii i praktike prepodavaniya muzyki* [Category of Artistic Style in the Theory and Practice of Teaching Music]: Author's abstract of the Doctor's dissertation of Pedagogical. Moscow, 2004. 54 p. (in Russian).
 14. Morozova N. V. *Polimodal'nye muzykal'no-obraznye predstavleniya i ikh razvitiye* [Multimodal Musical-Figurative Representations and Their Development]. *Metodologiya pedagogiki muzykal'nogo obrazovaniya (Nauchnaya shkola E. B. Abdullina)* [Methodology of Pedagogy of Music Education: Scientific School of E. B. Abdullin]: Collection of articles. Editorial board: E. B. Abdullin, E. V. Nikolaeva, A. V. Toropova, A. I. Shcherbakova. Moscow: MPGU, 2007. Pp. 187–205 (in Russian).
 15. Zemtsovskiy I. I. *Apologiya slukha* [Apology of Hearing]. *Muzykal'naya akademiya* [Musical Academy]. 2002, no. 1, pp. 1–12 (in Russian).
 16. Simakova I. N., Toropova A. V. *Psikhofiziologicheskie korrelyaty vospriyatiya muzyki raznykh kulturnykh traditsiy rossiyskimi i kitayskimi studentami* [Psychophysiological Correlates of the Perception of Music of Different Cultural Traditions by Russian and Chinese Students]. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya* [Theoretical and Experimental Psychology]. 2015, vol. 8, no. 3, pp. 6–15 (in Russian).

17. Knyazeva T. S., Toropova A. V. Raspoznavanie emotsionalnogo soderzhaniya muzyki v zavisimosti ot osobennostey muzykalnogo materiala i opyta slushateley [Recognition of the Emotional Content of Music Depending on the Characteristics of the Musical Material and the Experience of Listeners]. *Elektronnyy zhurnal "Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedy.ru"* [Electronic Journal "Psychological Science and Education Psyedy.ru"]. 2014, vol. 6, no. 4, pp. 33–45 (in Russian).
18. Erokhina V. A. Problema formirovaniya konfliktologicheskikh kompetentsiy v vuzovskoy podgotovke pedagoga-muzykanta [The Problem of Forming Conflictological Competencies in University Training of a Teacher-Musician]. *Traditsii i innovatsii v sovremennom kulturno-obrazovatel'nom prostranstve* [Traditions and Innovations in the Modern Cultural and Educational Space]: Materials of the XIII International Scientific and Practical Conference. Dedicated to the 150th Anniversary of MPGU, Moscow, November 7, 2022. Moscow: MPGU, 2023. Pp. 242–250 (in Russian).

Submitted 03.06.2024; revised 28.06.2024.

About the authors:

Valeriya A. Erokhina, Post-graduate of the Department of Methodology and Technologies of Pedagogy of Music Education named after E. B. Abdullin Institute of Fine Arts of Moscow Pedagogical State University (MPGU). (Malaya Pirogovskaya Street, 1/1, Moscow, Russian Federation, 119435), ozerova2222@yandex.ru

Alla V. Toropova, Professor of the Department of Methodology and Technologies of Pedagogy of Music Education named after E. B. Abdullin Institute of Fine Arts of Moscow Pedagogical State University (MPGU) (Malaya Pirogovskaya Street, 1/1, Moscow, Russian Federation, 119435), Doctor of Pedagogical Sciences, Doctor of Psychology, Professor, allatoropova@list.ru

«НОВАЯ ЖИЗНЬ» ЖАНРА ОРГАНУМА В КУРСЕ СОЛЬФЕДЖИО

М. А. Румянцева,

Московский педагогический государственный университет (МПГУ),
Москва, Российская Федерация, 119435

Аннотация. Настоящая статья посвящена вопросу развития музыкального слуха студентов высших учебных заведений на уроках сольфеджио на основе обращения к жанру средневекового органума. Ранние его виды, такие как параллельный, непараллельный, свободный и мелизматический, рассматриваются с точки зрения возможности их применения в качестве дополнительного оригинального дидактического материала. В работе кратко раскрываются особенности письма первых многоголосных произведений и представлены некоторые аспекты его использования на практических занятиях, которые в наилучшей степени способствуют освоению интервального слышания и улучшению интонационных навыков. Органум выступает как высокохудожественный образец западноевропейского раннего многоголосия, достойный изучения не только в музыковедческой области, в практике исполнительского искусства, но и в педагогической деятельности, в учебном курсе сольфеджио. Цель данной статьи заключается в том, чтобы привлечь внимание к жанру в его новом преломлении. Отсюда вытекает и основная задача – раскрыть возможности и показать целесообразность применения образцов раннего многоголосия в курсе сольфеджио.

Ключевые слова: органум, высшее музыкальное образование, сольфеджио, музыкальный слух, эпоха Средневековья, раннее многоголосие.

Благодарность. Автор выражает благодарность и искреннюю признательность кафедре теории и истории искусств МПГУ за возможность осуществления исследования и поддержку в проведении практических занятий со студентами факультета музыкального искусства.

Для цитирования: Румянцева М. А. «Новая жизнь» жанра органума в курсе сольфеджио // Музыкальное искусство и образование / Musical Art and Education. 2024. Т. 12. № 2. С. 75–87. DOI: 10.31862/2309-1428-2024-12-2-75-87.



“NEW LIFE” OF THE ORGANUM GENRE IN THE COURSE OF SOLFEGGIO

Margarita A. Rumyantseva,

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

Abstract. This article is devoted to the issue of developing musical hearing of students of higher educational institutions in solfeggio lessons based on the genre of medieval organum. Its early types, such as parallel, non-parallel, free and melismatic, are considered from the point of view of the possibility of their use as additional original didactic material. The work briefly reveals the features of writing the first polyphonic works and presents some aspects of its use in practical classes, which best contribute to the development of interval hearing and the improvement of intonation skills. Organum acts as a highly artistic example of Western European early polyphony. It is worthy of study not only in the field of musicology, in the practice of performing arts, but also in pedagogical activity, in the solfeggio course. The purpose of this article is to draw attention to the genre in its new interpretation. This leads to the main task – to reveal the possibilities and show the feasibility of using examples of early polyphony in the solfeggio course.

Keywords: organum, solfeggio, higher musical education, musical ear, Middle Ages, early polyphony.

76

Acknowledgement. The author expresses gratitude and sincere appreciation to the Department of Theory and History of Arts of the Moscow Pedagogical State University for the opportunity to carry out research and support in conducting practical classes with students of the Faculty of Musical Art.

For citation: Rumyantseva M. A. “New life” of the Organum Genre in the Course of Solfeggio / *Muzykal’noe iskusstvo i obrazovanie* = Musical Art and Education. 2024, vol. 12, no. 2, pp. 75–87 (in Russian). DOI: 10.31862/2309-1428-2024-12-2-75-87.

Введение

Внимание музыкантов и исследователей к феномену музыкального слуха и его развитию как части общего и профессионального музыкального образования существовало всегда, начиная с давних времён

античности (например, в трудах Платона [1], Аристотеля [2]), и сохраняется по настоящее время. В этой области как в отечественном, так и в зарубежном музыкознании накоплен большой багаж знаний и опыта, с помощью которых сформированы и выработаны различные базовые мето-

дики преподавания и основополагающие принципы обучения, сложились современные педагогические школы. Изученность данного вопроса, казалось бы, достаточна для раскрытия всех граней этого глубокого процесса. Тем не менее меняющиеся общественные условия и современные требования, предъявляемые к системе образования, вызывают у музыкантов желание подойти к знакомой проблеме с другой стороны, побуждая их в своих исследованиях направить созидательные помыслы и силы к поиску новых открытий, путей и способов преподавания [3–8].

Обращение в наши дни к произведениям средневековой эпохи, взгляд на них как бы сквозь призму ушедших столетий, анализ этапов развития и наблюдение за эволюционными процессами вызывает невольное удивление тому, каким могучим источником вдохновения и творческих идей послужила музыка, написанная в жанре органума. И сколько бы мы ни возвращались к нему, всегда находим для себя новые, пока закрытые страницы. В связи с этим возникают вопросы: исчерпал ли жанр органума все свои потенциальные возможности, всё ли уже изучено, безвозвратно ли он устарел или есть ещё непознанное, обещающее откровения в будущем?

Средневековый органум, явившийся первым многоголосным жанром в мировой музыкальной культуре, неслучайно привлекает наше внимание. Мы рассматриваем его как высокохудожественный образец раннего многоголосия, достойный изучения с научно-исследовательской точки зрения не только в музыковедческой области, но и в исполнительском искусстве, а также в педагогической деятельности, в учебном курсе сольфеджио в качестве прикладного материала для совершенствования музыкального слуха. В этом заключается цель настоящей работы, из которой вытекает

основная задача – раскрыть возможности и показать целесообразность применения жанра органума в курсе сольфеджио.

В мировой истории эпоха Средневековья занимает особое место, представляя огромный пласт западноевропейского искусства, отличается важными многочисленными достижениями, самым значительным из которых является возникновение многоголосной музыки. Начиная развитие с параллельного органума в IX столетии, средневековая музыка прошла большой путь и завоевала высочайшие вершины, которые проросли крупными ветвями по разным областям и направлениям музыкальной культуры: это зарождение многоголосных жанров, совершенствование нотации, оформление ритмической организации музыки, создание структурно-композиционных и текстовых форм, появление композиторских школ и многое другое.

К XIV веку жанр органума, достигнув высшего расцвета и воплотившись в великолепных образцах, постепенно прекращает своё существование. Однако творческие поиски, опыт и результаты этого наследия оказались настолько велики, что имели непосредственное воздействие на всю последующую музыкальную культуру. Исторические этапы развития жанра органума в наибольшей степени способствуют постепенному и последовательному освоению многоголосной ткани, которая охватывает мелодику, ритмику и гармоническую вертикаль. Наша идея, заключающаяся в применении ранних видов органумов в качестве учебного материала, базируется на том, что первоначальные двухголосные образцы этого жанра могут служить дополнительным средством в комплексной системе воспитания музыкального слуха.

Содержание курса сольфеджио, направленное в широком смысле на развитие музыкального слуха, имеет

в отечественном музыкознании довольно богатую и интересную историю, которая отражена в научных трудах. Большое значение этому вопросу придавали русские композиторы и музыкальные деятели.

Представляя проблему музыкального слуха в целом, отдельно остановимся на одном из его составляющих компонентов – гармоническом слухе. Важность и необходимость гармонического слышания для музыканта неоспоримы и определяются самим музыкально-историческим фондом композиторского творчества. С того момента, как музыкальная культура перешагнула рубеж от одноголосного пения к многоголосным композициям (первые упоминания находятся в трактатах, датированных IX веком), и по настоящее время перед молодыми исполнителями встаёт задача создания стройного гармоничного звучания произведения на основе слуховых представлений и навыков. В связи с этим определяется непреходящее значение и *актуальность* вопроса развития гармонического слуха и поиски его решения в курсе сольфеджио.

В настоящей статье мы лишь обозначим основные аспекты возможной работы с органом на занятиях сольфеджио, не затрагивая методической стороны и детального разбора.

Параллельный и непараллельный органумы в курсе сольфеджио

С появлением первых параллельных органумов, представляющих собой несложные для современного восприятия композиции, закладываются основы двухголосного пения. В органумах мелодия хорала имеет первостепенное значение, поскольку двухголосие выстраивается с опорой на её линию, выполняющую функцию основного голоса и имеющую в латинской терминологии название *vox principalis*. Одно-

лосный хорал как незыблемый *cantus prius factus*, то есть «заданный напев», стоит на первом плане, именно он служит истоком построения двухголосия. Второй же голос, называемый *vox organalis*, что означает «сопровождающий голос», выполняет дублирующую роль, полностью повторяя основную мелодию, отличающуюся лишь высотой её проведения. В результате двухголосного исполнения образованная от непосредственного сопряжения мелодических линий звуковая вертикаль создаёт гармоническое и, следовательно, новое качество звучания григорианского хорала (по сравнению с одноголосием).

Параллельный органум, построенный на совершенном удвоении в октаву, квинту или кварту заданного напева какого-либо григорианского песнопения, позволяет решать сразу несколько важных задач, которые входят в курс сольфеджио. Прежде всего, это развитие гармонического слуха. В то же время специфика параллельного органума способствует выработке интонационных навыков в результате исполнения мелодии хорала в двух голосах и, следовательно, также оказывает воздействие на развитие мелодического слуха.

Несмотря на кажущуюся внешнюю простоту мелодики, при двухголосном исполнении возникают определённые трудности:

- во-первых, необходимо умение вести свою партию с одновременным слышанием партнёра, ведущего ту же самую мелодию в интервальном отдалении;
- во-вторых, особого внимания требуют построение акустически чистого интервала и его удерживание на протяжении всего органума;
- в-третьих, обязательным является осознанное восприятие интервала как гармонической краски.

Пролонгированная звуковая вертикаль из одинаковых совершенных консонансов

подразумевает предельную точность интонирования мелодии. Качественное воспроизведение органаума возможно в том случае, когда мелодия хора́ла твёрдо выучена каждой партией певцов, и они могут исполнять её от любого заданного тона, не придерживаясь какой-либо первоначально выписанной абсолютной высоты. Причём исходный тон в разных вариантах исполнения можно сознательно менять, создавая тем самым разнометровые варианты и усложняя задачу учащимся для выработки умения выстраивать и сохранять в двухголосии необходимый интервал между голосами. Небольшое случайное отклонение певческого голоса от заданного напева мгновенно нарушает однородность двухголосия и приводит к диссонантному эффекту, что является недопустимым и побуждает исполнителей осуществлять постоянный слуховой контроль за сохранением заданного интервала координации голосов.

В работе с учащимися параллельные органаумы в различных интервальных соотношениях удобно изучать на примере

одного и того же хора́ла. Звучание органаума, поочерёдно исполненного то в октаву, то в квинту, то в кварту, приобретает разный характер с каждым из этих интервалов. Так, например, при квартовом соотношении голосов в органауме ощущаются черты некой суровости и большей строгости, а в октавной дублировке больше торжественности. Напомним, что названные выше совершенные консонансы являются первыми в обертоновом ряду и, соответственно, самыми слышимыми. Разница в восприятии одного и того же хора́ла, исполненного двухголосно всевозможными совершенными интервалами, весьма ощутима, оставляет эмоциональный отклик и яркий след в слуховой памяти (пример 1).

Воспроизведённое таким образом многоголосие помогает овладеть сразу несколькими вариантами параллельного двухголосия, способствует более быстрому запоминанию звукового качества совершенных интервалов, которые в дальнейшем легко распознаются учащимися, позволяя им правильно дифференцировать их на слух.

Nos qui vivimus benedicimus Dominum ex hoc nunc et usque in saeculum.

pr. org. Nos qui vivimus

pr. org. Nos qui vivimus

Пример 1. Органум «Nos qui vivimus» (из трактата «Scholica Enchiriadis», IX в.) [9, с. 20]

Example 1. Organum «Nos qui vivimus» (from the treatise «Scholica Enchiriadis», IX v.) [9, p. 20]

Заметим, что в дальнейшем после освоения двухголосия органом можно легко преобразовать в трёх- и четырёхголосие, соблюдая те же интервальные соотношения. Исходя из квинтовой или квартовой диафонии, каждая из которых посредством октавного удвоения голосов имеет по шесть разновидностей, можно построить четыре трёхголосных варианта

и два варианта четырёхголосных (примеры 2, 3, 4).

В результате подобных комбинаций образуется эффектное суммарное многоголосное звучание, которое даёт дополнительные краски вертикали и новый уровень её освоения. Музыковед Ю. К. Евдокимова, рассматривая жанр органума, пишет: «Каждое новое

Пример 2. Шесть разновидностей квинтовой диафонии [9, с. 21]

Example 2. Six varieties of the fifth diaphony [9, p. 21]

Пример 3. Шесть разновидностей квартовой диафонии [Там же, с. 21]

Example 3. Six varieties of the fourth diaphony [Ibid., p. 21]

Пример 4. Органум «Nos qui vivimus» [10, стлб. 79]

Example 4. Organum «Nos qui vivimus» [10, column 79]

удвоение давало качественно иное звучание. Иным, соответственно, было и тембровое распределение голосов – верхние удвоения исполнялись детскими голосами, нижние, возможно, инструментами» [9, с. 21].

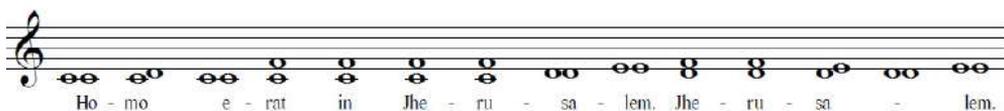
Обратимся ещё к одной важной составляющей средневекового органа – ритмической организации. Традиционно двухголосие выстраивалось по принципу «нота против ноты» в силлабическом отношении со словесным текстом. В самых ранних органах применялась невменная система нотации, которая указывала лишь направление мелодии, а немного позднее стала обозначаться и высота звуков, однако эта запись совсем не отражала ритмического оформления органа. Тем не менее исполнение носило организованный характер с помощью так называемой свободной григорианской ритмики, которая регулировалась «просодией и смыслом молитвословного текста, а величина пауз на гранях разделов определялась интерпретацией его формы» [11]. В музыкальной энциклопедии находим следующие сведения: «в псалмодических отрывках ритмика полностью определялась текстом, в мелодически более оформленных концовках применялись установившиеся ритмические формулы, а в мелизматических распевах, исполнявшихся на один слог текста, ритмическая структура подчинялась закономерностям мелодического развития. Поскольку ритмика точно не фиксировалась, большое значение приобретала вариантность: тот же самый напев мог исполняться различными певцами в различном ритмическом прочтении» [12, с. 66]. Известно, что в средневековые времена певцами управлял регент хора, который показывал необходимое движение в направлении мелодии и её остановки. В курсе сольфеджио студенты с такой задачей встречают-

ся впервые, и это даёт им новый опыт исполнения подобной музыки. К тому же в качестве «регента» в учебных целях может выступить каждый учащийся и предложить собственный вариант видения и прочтения музыкального материала. Внося свои нюансы, акценты, остановки, обучающийся начинает более осмысленно относиться к нотному тексту, раскрывает в себе возможность творческого подхода к работе.

Мы подробно рассмотрели аспекты применения параллельного органа в курсе сольфеджио, далее в более обобщённом виде обратимся к другим видам раннего многоголосия.

Непараллельный органум, находящийся на следующем историческом этапе развития, по своей сути остаётся ещё очень близким к параллельному органуму. В нём сохраняются те же самые характеристики, которые мы описали выше. Отличие состоит в том, что параллельное движение в двухголосии преимущественно обрамляется дополнительными интервалами, часто плавно идущими от унисона к кварте или квинте. Благодаря этому в начале и в завершении органа образуются интервалы – примы, секунды и терции, которые ранее в параллельном органуме не использовались. Кратковременное их появление придаёт форме закруглённость и вносит своеобразный контраст по отношению к центральной части напева, где параллельно следуют всё те же совершенные созвучия. Вместе с тем не исключаются и другие варианты, когда прима скачком переходит на терцию или кварту (примеры 5, 6).

В учебных целях появление новых интервалов позволяет обратить внимание на звучание диссонирующей секунды и мягкое звучание терции. Так происходит постепенное расширение диапазона и появление новых звуковых красок,



Пример 5. Органум «Homo erat in Jherusalem» [9, с. 23]

Example 5. Organum «Homo erat in Jherusalem» [9, p. 23]



Пример 6. Органум «Tu Patris sempiternus» [10, стлб. 79]

Example 6. Organum «Tu Patris sempiternus» [10, column 79]

которые наряду с привычными перфектными интервалами привносят определённую двойственность: с одной стороны, осуществляют плавный переход к более широким интервалам, с другой – контрастируют совершенным консонансам.

Таким образом, после изучения только двух видов ранних органумов, параллельного и непараллельного, в «слуховом багаже» студентов уже находятся почти все интервалы, за исключением сексты и септимы.

82

Свободный и мелизматический органумы в курсе сольфеджио

На примере *свободного* органума, относящегося к третьему историческому этапу развития жанра, обучающимся предстоит освоить новые трудности, которые связаны с его характерными особенностями. Если в параллельном и частично в непараллельном органумах какой-либо один из совершенных интервалов использовался на протяжении всего произведения, являлся его константой и занимал ведущее место, то в свободном мы видим совсем иную картину.

Отличительной чертой данного вида органума становится чередование в ос-

новном перфектных интервалов. Примы, кварты, квинты и октавы перемежаются в произвольном порядке, как бы вне всяких связей и вне зависимости от местоположения в форме с эпизодическим включением терций и впервые появившимися секстами. Поэтому этот вид органума и получил своё название – «свободный». Секунды же, которые уже фигурировали в непараллельном органуме, здесь вовсе исчезают. В целом музыкальная ткань характеризуется как общее консонантное звуковое пространство (пример 7).

Несмотря на то что в свободном органуме интервалика практически сохраняется прежней за исключением секст, для учащихся задача освоения материала в значительной степени усложняется. Связано это с тем, что органальный (сопутствующий) голос из-за разнообразия интервалов принципиально меняет свой облик. Мелодический рисунок становится совершенно иным по сравнению с основным голосом, поэтому здесь уже недостаточно хорошо знать григорианский напев хорала. Кроме того, при исполнении требуется сконцентрировать усилия учащихся на чистоте и предельной выверенности интонации. В противном случае

Cun_ cti_ po_ tens ge_ ni_ tor de_ us, om_ ni_ cre_ a_ tor, _____
 e _____ ley_ son. Chris te De i splen dor, vir tus pat_ ris que so_ fi_ a,
 e _____ ley_ son. Am_ bo_ rum sac_ rum spi_ ra_ men,
 ne_ xus a_ mor que, e _____ ley_ son.

Пример 7. Органум «Cunctipotens Genitor Deus» [9, с. 24]

Example 7. Organum «Cunctipotens Genitor Deus» [9, p. 24]

выстраивание вертикали и акустическое звучание интервалов не приведёт к необходимому эффекту. При исполнении свободного органума следует обратить особое внимание на образуемые созвучия, отмечая их различие и индивидуальную окраску.

Таким образом, на учебном уровне происходит и закрепление уже изученных ранее интервалов, и приобретение нового умения воспроизводить звучание совершенных консонансов не в параллельном движении, а в произвольном порядке.

И, наконец, на четвёртом этапе вводится *мелизматический* органум, который с художественной точки зрения существенно отличается от предыдущих видов своей необычайной развитостью мелодической линии *vox organalis*. Контур проходящей в верхнем голосе мелодии изменяется настолько сильно, что она может показаться независимой от хорала и вполне самостоятельной. Однако это впечатление обманчиво, так как опорные точки двухголосия всегда ориентирова-

ны на хорал. Привычный контрапункт с силлабическим письмом «нота против ноты», сохранявшийся на всех предшествующих исторических этапах развития жанра, к концу XI века сменяется новым – мелизматическим – письмом. Безусловно, формирование этого типа органума шло постепенно. «Сначала в верхнем голосе появлялись небольшие мелодические группы, звучащие на один тон хорала. Затем число распетых слогов увеличивалось, возрастала и протяжённость распевов» [9, с. 30]. В результате двухголосие кардинально преобразовалось, его развитие устремилось в сторону творческой инициативы исполнителей, которые, великолепно зная репертуар, могли импровизировать и добавлять к основным тонам хорала, окружая его и не нарушая опорных точек, дополнительные звуки. Вместе с этим приходит новая техника работы с мелодией – колорирование, то есть украшение, расцвечивание хорала, благодаря которому верхний голос стал выделяться особенной пластикой,

извилистостью, интонационной и мелодической выразительностью. Хорал в целом приобретает совершенно иной вид. Но, несмотря на это, как и прежде, каждому тону напева, располагающемуся в нижнем голосе, по вертикали соответствует какой-либо консонанс, в большинстве случаев идеальное созвучие. Отметим, что развитость мелодической линии наряду с консонирующими созвучиями естественным путём приводит к появлению проходящих диссонансов (пример 8).

Изучение мелизматического органума в курсе сольфеджио удобнее начинать с формирования у учащихся навыка колорирования небольшого фрагмента хорала. Ввиду того что данный приём развития мелодии целиком зависит от фантазии исполнителя, то один и тот же отрывок может быть сочинён по-разному даже одним человеком, не говоря уже о несопадении варианта, выполненного другим исполнителем. Многовариантность украшений бесконечно велика, и каждый

учащийся способен представить свою версию колора. В процессе освоения мелизматического органума особенно важно и необходимо воспитать осознанное восприятие консонирующих интервалов в точках соприкосновения двух голосов, так как именно эти интервалы служат крепким каркасом, скрепляющим всё многоголосие, и составляют его своеобразие. Вместе с тем косвенное движение голосов приводит к образованию не только совершенных интервалов, но и других, в том числе диссонансирующих секунд и септим, что позволяет говорить о возможном применении и изучении на примере органумов всего состава интервалов.

Заключение

На наш взгляд, средневековый органум может использоваться в современных условиях не как отживший старый материал, а вполне актуальный, интересный и востребованный, так как несёт

84

Пример 8. Органум «Cunctipotens Genitor Deus» [13, с. 369]

Example 8. Organum «Cunctipotens Genitor Deus» [13, p. 369]

в себе богатый потенциал для освоения курса «Сольфеджио». Обращение к нему в учебном процессе позволяет учащимся на собственном опыте пройти эволюционный путь развития многоголосия через личное восприятие, в какой-то мере стать соучастниками этого исторического периода. Проникновение в стилистику жанра способствует развитию музыкального слуха. Большое воздействие средневековый органум имеет на формирование гармонического слышания. Посредством его практического освоения учащимся представляется возможность лучше запомнить звучание основных интервалов, которые закладывают основы гармонического слышания. Вместе с тем затрагиваются и другие стороны слухового развития, такие как мелодический, интонационный, полифонический, тембральный и ритмический слух.

В этом преломлении средневековый органум может приобрести «новую жизнь», сочетаясь в современных ус-

ловиях с другими средствами развития музыкального слуха. Главные характеристики жанра обладают целым рядом качественных преимуществ. Перечислим лишь некоторые из них, останавливаясь на самых главных:

- во-первых, органум служит оригинальным художественным произведением и вызывает живой, эмоциональный отклик в отличие от инструктивного материала, и обучающиеся с большим интересом погружаются в исполнение музыки этого жанра;
- во-вторых, на фоне традиционно изучаемой музыки эпох барокко, классицизма, романтизма, XX века органумы сравнительно просты и более доступны;
- в-третьих, изучение органума приобщает студентов к изучению старинной музыки;
- в-четвертых, исполнение органумов способствует решению задачи развития музыкального слуха, которая является наиважнейшей в курсе сольфеджио.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. *Аристотель*. Метафизика. М.: Юрайт, 2023. 409 с.
2. *Платон*. Государство. М.: Бомбора, 2024. 608 с.
3. *Иофис Б. Р.* Концептуальные основы музыкально-теоретической подготовки музыканта-педагога // Музыкальное искусство и образование. 2023. Т. 11. № 1. С. 62–79. DOI: 10.31862/2309-1428-2023-11-1-62-79.
4. *Карасева М. В.* Сольфеджио. Психотехника развития музыкального слуха. М.: Планета музыки, 2022. 416 с.
5. *Карасева М. В.* Современное сольфеджио. Гармоническое сольфеджио на материале современной аккордики: учебник. М.: Планета музыки, 2024. 104 с.
6. *Пороховниченко М. Е.* Техника исполнительского интонирования как основа развития музыкально-слуховых способностей в курсе сольфеджио // Музыкальное искусство и образование. 2024. Т. 12. № 1. С. 99–120. DOI: 10.31862/2309-1428-2024-12-1-99-120.
7. *Локотьянова Д. Е.* «Супер-диктант» на занятиях по сольфеджио в вузе // Музыковедение. 2023. № 5. С. 38–40.
8. *Румянцева М. А.* Двухголосный органум как средство развития гармонического слуха: учебно-методическое пособие. 2-е изд., доп. М.: Перо, 2022. 112 с.
9. *Евдокимова Ю. К.* Многоголосие средневековья X–XIV века. М.: Музыка, 1983. 454 с.

10. Холопов Ю. Н. Органум // Музыкальная энциклопедия. Т. 4. М.: Советская энциклопедия, 1978. Стлб. 78–81.
11. Чехович Д. О. Ритм // Большая российская энциклопедия. URL: <https://bigenc.ru/c/ritm-c201a9> (дата обращения: 29.04.2024).
12. Григорианское пение // Музыкальная энциклопедия. Т. 2. М.: Советская энциклопедия, 1974. Стлб. 65-68.
13. Ливанова Т. Н. История западноевропейской музыки до 1789 года: учебник для исполнительских факультетов музыкальных вузов: в 2 кн. Кн. 1. От античности к XVIII веку. / ВНИИ искусствознания, Моск. гос. консерватория им. П. И. Чайковского. 2-е изд., перераб. М.: Музыка, 1986. 461 с.

Поступила 27.05.2024; принята к публикации 28.06.2024.

Об авторе:

Румянцева Маргарита Алексеевна, доцент кафедры теории и истории искусств Института изящных искусств Московского педагогического государственного университета (МПГУ) (ул. Малая Пироговская, 1/1, Москва, Российская Федерация, 119435), кандидат искусствоведения, доцент, rumianseva.mar@mail.ru

Автором прочитан и одобрен окончательный вариант рукописи.

REFERENCES

1. Aristotle. *Metafizika* [Metaphysic]. Moscow: Publishing House “Yurayt”, 2023. 409 p. (in Russian).
2. Plato. *Gosudarstvo* [State]. Moscow: Publishing House “Bombora”, 2024. 608 p. (in Russian).
3. Iofis B. R. Konceptual’nye osnovy muzykal’no-teoreticheskoy podgotovki muzykanta-pedagoga [Conceptual Foundations of Musical and Theoretical Training of a Musician-Teacher]. *Muzykal’noe iskusstvo i obrazovanie* = Musical Art and Education. 2023, vol. 11, no. 1, pp. 62–79 (in Russian). DOI: 10.31862/2309-1428-2023-11-1-62-79.
4. Karaseva M. V. *Sol’fedzhio. Psihotekhnika razvitiya muzykal’nogo sluha* [Solfeggio. Psychotechnics of Musical Hearing Development]. Moscow: Publishing House “Planet of music”, 2022. 416 p. (in Russian).
5. Karaseva M. V. *Sovremennoe sol’fedzhio. Garmonicheskoe sol’fedzhio na materiale sovremennoj akkordiki* [Modern Solfeggio. Harmonic Solfeggio on the Material of Modern Chords]: Textbook. Moscow: Publishing House “Planet of music”, 2024. 104 p. (in Russian).
6. Porokhovnichenko M. E. *Tekhnika ispolnitel’skogo intonirovaniya kak osnova razvitiya muzykal’no-sluhovyh sposobnostey v kurse sol’fedzhio* [Technique of Performing Intonation as a Basis for the Development of Musical and Auditory Abilities in the Course of Solfeggio]. *Muzykal’noe iskusstvo i obrazovanie* = Musical Arts and Education. 2024, vol. 12, no. 1, pp. 99–120 (in Russian). DOI: 10.31862/2309-1428-2024-12-1-99-120.
7. Lokotyanova D. E. “Super-diktant” na zanyatiyah po sol’fedzhio v vuze [“Super-dictation” in Solfeggio Classes at the University]. *Muzykovedenie* [Musicology]. 2023, no. 5, pp. 38–40 (in Russian).

8. Rumyantseva M. A. *Dvukhgolosnyj organum kak sredstvo razvitiya garmonicheskogo slukha* [Two-voice Organum as a Means of Developing Harmonic Hearing]: Textbook. 2nd ed., additional. Moscow: Publishing House “Pero”, 2022. 112 p. (in Russian).
9. Evdokimova Yu. K. *Mnogogolosie srednevekov’ya X–XIV veka* [Polyphony of the Middle Ages of the X–XIV Century]. Moscow: State Publishing House “Muzyka”, 1983, 454 p. (in Russian).
10. Kholopov Yu. N. Organum [Organum]. *Muzykal’naya enciklopediya* [Musical Encyclopedia], vol. 4. Moscow: Publishing House “Soviet Encyclopedia”, 1978. Stlb. 78–81.
11. Chekhovich D. O. Ritm [Rhythm]. *Bol’shaya russijskaya enciklopediya* [Big Russian Encyclopedia]. Available at: <https://bigenc.ru/c/ritm-c201a9> (accessed: 29.04.2024) (in Russian).
12. Grigorijskoe penie [Gregorian Singing]. *Muzykal’naya enciklopediya* [Musical Encyclopedia], vol. 2. Moscow, 1974. Stlb. 65–68 (in Russian).
13. Livanova T. N. *Istoriya zapadnoevropejskoj muzyki do 1789 goda: uchebnik dlya ispolnitel’skih fakul’tetov muzykal’nyh vuzov: v 2 kn. Kn. 1. Ot antichnosti k XVIII veku* [History of Western European Music before 1789: A Textbook for Performing Faculties of Musical Universities: in 2 books. Book 1. From Antiquity to the XVIII Century]. 2nd ed. Moscow: State Publishing House “Muzyka”, 1986. 461 p. (in Russian).

Submitted 27.05.2024; revised 28.06.2024.

About the author:

Margarita A. Rumyantseva, Associate Professor of the Department of Theory and History of Arts, Institute of Fine Arts of Moscow Pedagogical State University (MPGU) (Malaya Pirogovskaya Street, 1/1, Moscow, Russian Federation, 119435), PhD of Art Criticism, Associate Professor, rumianseva.mar@mail.ru

The author has read and approved the final manuscript.

ИОГАНН СЕБАСТЬЯН БАХ. ФУГА F-DUR ДЛЯ ОРГАНА BWV 540 КАК ПРЕДМЕТ МУЗЫКАЛЬНО-ТЕОРЕТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ МУЗЫКАНТОВ-ИСПОЛНИТЕЛЕЙ

Т. Ф. Продьма,

Казахстан, Алматы,
ORCID: 0000-0001-9180-1935

88

Аннотация. Предложенная вниманию читателей статья является продолжением более ранней публикации, посвящённой органному полифоническому циклу F-dur И. С. Баха BWV 540, предметом анализа которой была токката. В приводимом далее тексте внимание сконцентрировано на второй части этого цикла – фуге F-dur. Специальных исследований, посвящённых изучению и описанию данного произведения, нет. Вопрос датировки его частей также остаётся открытым. Указанное обстоятельство и послужило основанием для рассмотрения каждой его части отдельно. Целью данной статьи является детальный анализ структуры и хоральных истоков фуги F-dur, определивших её художественное содержание. Автор предлагает на рассмотрение следующие гипотезы и выводы: фуга F-dur написана на две разнохарактерные темы. Каждая из них экспонируется отдельно. Первая тема имеет свою собственную контрэкспозицию, а вторая – и свою собственную развивающую часть. В репризе фуги обе темы звучат совместно. Эти темы опираются на разные хоральные истоки: истоком для первой является, вероятнее всего, гимн „Sei Lob und Ehr dem höchsten Gut“, для второй темы – гимн „Mir nach“, spricht Christus, unser Held“. У Баха нет органических обработок этих лютеранских гимнов, позволивших бы провести сравнительный анализ и сделать более обоснованные выводы, касающиеся художественного и духовного содержания анализируемой фуги и её хоральной основы. Сам Бах никогда не высказывался на эту тему. В качестве литературного истока, определившего содержание фуги, рассматриваются фрагменты из Евангелия по Марку и Откровения св. Иоанна Богослова. Представленный автором анализ может помочь музыкантам-исполнителям, обучающимся в высших учебных заведениях при анализе творческого на-

© Продьма Т. Ф.



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

слеждая композитора и постижении скрытого художественного содержания его произведений, выбранных для включения в свой исполнительский репертуар.

Ключевые слова: И. С. Бах. Фуга F-dur для органа BWV 540, хоралы: „Sei Lob und Ehr dem höchsten Gut“ и „‘Mir nach’, spricht Christus, unser Held“, стиль lamento в органной музыке, символика в музыке Баха, профессиональное музыкальное образование, музыкально-теоретический анализ.

Благодарность. Автор выражает благодарность организации ЮНЕСКО, оказавшей в 2008 году материальную поддержку проекта, связанного с исследованием органной музыки барокко, позволившую сделать публикации по истории старинной токкаты и по всем органным токкатным циклам И. С. Баха. Особая благодарность адресована профессорам Московской государственной консерватории имени П. И. Чайковского за советы и моральную поддержку в период работы над циклом органных токкат И. С. Баха и многим концертующим органистам, активно способствующим внедрению результатов моей исследовательской работы в свою исполнительскую практику и практику молодых музыкантов.

Для цитирования: *Продьма Т. Ф.* Иоганн Себастьян Бах. Фуга F-Dur для Органа BWV 540 как предмет музыкально-теоретического анализа в контексте профессиональной подготовки музыкантов-исполнителей // Музыкальное искусство и образование / Musical Art and Education. 2024. Т. 12. № 2. С. 88–107. DOI: 10.31862/2309-1428-2024-12-2-88-107.

DOI: 10.31862/2309-1428-2024-12-2-88-107

89

JOHANN SEBASTIAN BACH.
FUGUE F-DUR OF ORGAN BWV 540
AS A SUBJECT OF MUSICAL THEORETICAL ANALYSIS
IN THE CONTEXT OF PROFESSIONAL TRAINING
OF PERFORMING MUSICIANS

Tatyana F. Prodma,

Kazakhstan, Almaty,
ORCID: 0000-0001-9180-1935

Abstract. The article is a continuation of the earlier publication organ polyphonic cycle F-dur of J. S. Bach BWV 540 the subject of the analysis was Toccata. In the following text attention is focused on the second part of this cycle – the Fugue F-dur. There are no special studies devoted to the study and

description of this work. The question of the dating of its parts also remains open. This fact served as the basis for consideration separately of each of its parts. The purpose of this article is a detailed analysis of the structure and chorale origins of the Fugue F-dur which determined its artistic content. The author proposes the following hypotheses and conclusions for consideration: the Fugue F-dur is written on two different musical themes. Each one is displayed separately. The first theme has its own counter-exposure, the second theme has its own developing part. In the fugue reprise both themes sound together. These themes are based on different chorale origins: the source for the first theme is most likely the chorale „Sei Lob und Ehr dem höchsten Gut“, for the second theme is the chorale „‘Mir nach’, spricht Christus, unser Held“. Bach does not have the organ processing of these Lutheran hymns which would allow for a comparative analysis and more informed conclusions concerning the artistic and spiritual content of the Fugue F-dur. Bach himself has never spoken on the subject. As a literary source determining the content of the Fugue are considered the fragments from the Gospel according of Mark and Revelation of St. John the Theologian. The analysis presented by the author can help musicians-performers students in higher educational institutions when analyze the creative heritage of the composer and comprehend the hidden artistic content of his works selected to be inclusion in their repertoire.

Keywords: J. S. Bach. Fugue F-dur for organ BWV 540, Chorales: „Sei Lob und Ehr dem höchsten Gut“, „‘Mir nach’, spricht Christus, unser Held“, lamento style in organ music, symbolism in Bach’s music, professional music education, music-theoretical analysis.

Acknowledgement. The author expresses gratitude to the UNESCO organization which provided in 2008 material support for the project related to the study of baroque organ music which made it possible to make publications on the history of ancient toccata and on all organ toccata cycles of J. S. Bach. Special gratitude is addressed to professors of the Moscow State Tchaikovsky Conservatory for advice and moral support during the work on the cycle of organ toccatas by J. S. Bach and many concert organists who actively contribute to the introduction of the results of my research work into their performing practice and the practice of young musicians/

For citation: Prodma T. F. Johann Sebastian Bach. Fugue F-Dur of Organ BWV 540 as a Subject of Musical Theoretical Analysis in the Context of Professional Training of Performing Musicians. *Muzykal’noe iskusstvo i obrazovanie = Musical Art and Education*. 2024, vol. 12, no. 2, pp. 88–107 (in Russian). DOI: 10.31862/2309-1428-2024-12-2-88-107.

Введение

Творческое наследие Иоганна Себастьяна Баха широко представлено на всех уровнях музыкального образования – от уроков музыки в школе до подготовки музыкантов-исполнителей высшей квалификации в ассистентуре-стажировке. Впрочем, для музыкантов столь высокого уровня существует альтернатива в виде полифонических произведений как современников великого мастера, так и композиторов, живших в последующие столетия. Но есть одна особенность, приобретение которой совершенно невозможно представить без освоения произведений немецкого гения. Речь идёт о профессии органиста.

Однако не все произведения для органа И. С. Баха в равной степени доступны для освоения в музыкально-теоретическом аспекте в силу недостаточной исследованности. К их числу, как уже отмечалось в предыдущей публикации [1], относится Токката и fuga F-dur для органа BWV 540.

До настоящего времени остаётся спорным вопрос, когда была создана Бахом органная fuga F-dur BWV 540. Высказываются самые противоречивые мнения [2, с. 699]. Условно принято рассматривать эту фугу как вторую часть органного полифонического цикла Токката и fuga F-dur BWV 540, сочинённого во второй веймарский период в 1717 году. В произведениях этого периода Бах предстаёт уже как зрелый мастер, создававший совершенные, величественные композиции, в которых виртуозное начало, превалявавшее в его юношеских сочинениях, всё более отступает на второй план. «Темы становятся компактными, простыми, почти суровыми, лишаются украшений; в их проведении отсутствуют элементы внешнего эффекта» [Там же, с. 197]. К этой группе

произведений отнесена и органная fuga F-dur. Альберт Швейцер склонен думать, что она была сочинена Бахом раньше, чем соответствующая ей токката. Очевидно, ранее предназначавшаяся ей токката по каким-то характеристикам не удовлетворяла Баха, и он заменил её на новую. В результате был создан цикл, проникнутый единым духом, отмеченный тесной внутренней связью.

Между токкатой F-dur BWV 540 и фугой F-dur BWV 540 нет явно выраженных тематических арок. В связи с этим вполне допустимо, что эти два произведения Бах мог создать отдельно и лишь спустя какое-то время объединить в единый полифонический цикл. Он никогда не высказывался по вопросам, касающимся истории и времени создания, художественного содержания и хоральной основы этих двух произведений. В своём исследовании я склоняюсь к тому, что токката F-dur и fuga F-dur определённы *имеют* хоральные истоки, но опираются на разные хоралы [1], однако эти произведения объединяет общий литературный источник – Евангелие от Марка [3, с. 1054–1080].

Фуга F-dur BWV 540 по протяжённости более компактная чем токката F-dur BWV 540, но не менее значимая по содержанию. Она сочинена на две разнохарактерные темы, опирающиеся на разные хоральные истоки. В основу первой из них положен, вероятнее всего, хвалебный гимн „Sei Lob und Ehr dem höchsten Gut“ («Да будет слава Блага высшим и честью») (перевод игумена Петра Мещеринова [4]). Во второй теме проявляется интонационное сходство с гимном „Mir nach“, spricht Christus, unser Held“ («Христос, наш Господь, зовёт: „За Мною вслед”»). Обе темы экспонируются раздельно. Первая имеет свою экспозицию и контрэкспозицию (такты 1–70),

а вторая – экспозицию и собственный развивающий раздел (такты 70–134). В репризе фуги обе темы объединяются и звучат совместно (такты 134–170). Фуга F-dur строго четырёхголосная.

Попытаемся, исходя из текстов вышеназванных гимнов и композиционных особенностей самой фуги, определить заложенный в ней евангельский сюжет.

Принято считать, что к хоралу „Sei Lob und Ehr dem höchsten Gut“ (гимну Иоганна Якоба Шютца) Бах обратился в своём творчестве лишь однажды. В Лейпциге между 1728 и 1731 годами им была сочинена хоральная кантата «общего назначения» BWV 117 [2, с. 722], которую можно было использовать для любого случая. Видимо, органная фуга F-dur BWV 540 – это ещё одно сочинение, где Бах использует данный гимн в качестве музыкального истока.

В кантате BWV 117 в хорах, ариях и речитативах внимание композитора сконцентрировано на мелодии хорала

и хоральных строфах. Техника хоральной разработки в фуге F-dur совершенно иная. Здесь в поле зрения Баха попадает содержание хорала, а не его структура и мелодия.

Протяжённость первой темы фуги пять тактов (пример 1), что соотносится с первой фразой хорала „Sei Lob und Ehr“ (пример 2).

Первая тема фуги в своей экспозиции *восходит* последовательно из тенорового голоса в альтовый и сопрановый (голоса именуется здесь по аналогии с партиями хоровых фуг), а в четвёртом проведении она (в виде ответа) *нисходит* в pedalный голос (такты 1–22). В контрэкспозиции порядок проведения голосов с темой меняется на противоположный: тема вступает в альтовом голосе, а затем *нисходит* в теноровый и pedalный. В заключении контрэкспозиции тема (в виде ответа) *восходит* в сопрановый голос.

Тематические разделы в экспозиции соединены двумя кодеттами (краткими

92



Пример 1. И. С. Бах. Фуга F-dur BWV 540, первая тема

Example 1. J. S. Bach. Fugue F-dur BWV 540, the first subject

Sei Lob und Ehr dem höch-sten Gut, dem Va - ter al - ler Gü - te,
dem Gott, der al - le Wun-der tut, dem Gott, der mein Ge - mü - te
mit sei-nem rei-chen Trost er-füllt, dem Gott, der al-len Jam-mer stillt. Gebt unserm Gott die Eh - re!

Пример 2. Хорал „Sei Lob und Ehr dem höchsten Gut“

Example 2. Choral „Sei Lob und Ehr dem höchsten Gut“

связками), а в контрэкспозиции – развитами интермедиями. Тему неизменно сопровождает первое противосложение; оно удерживается не только в её экспозиции и контрэкспозиции, но и в общей для обеих тем репризе фуги. Тональное развитие в первой части фуги создаёт ощущение неустойчивости; в тематических разделах наблюдаются многочисленные отклонения. Это характерно и для интермедий. Завершается данная часть фуги модуляцией в C-dur.

Как можно убедиться, мелодия лютеранского гимна „Sei Lob und Ehr“ диатонична и имеет ясно выраженную ладотональную основу. В теме фуги начальные фразы этого гимна определённо узнаваемы, но подвержены существенным интонационным изменениям: тесситура мелодии сжата до сексты, а в её начале появляется нисходящий хроматический ход. В таком интонационном варианте первая тема фуги определённо вызывает ассоциации со скорбными оперными ариями *lamento*,

традиционно опирающимися на нисходящие диатонические и хроматические интонации. В ней образуется, кроме того, восходящий ход на малую сексту с последующим задержанием и постепенным разрешением на малую терцию вниз, что в ариях *lamento* связывалось с аффектом горестного восклицания и вздоха. В тональном отношении первая тема фуги явно тяготеет не к F-dur, а к d-moll – тональности, ставшей наиболее типичной для оперных арий скорби [5, с. 114–139]. Её минорное наклонение проявится в мнимой репризе (такты 128–133), прозвучавшей в d-moll в преддверии подлинной репризы.

Темы в стиле *lamento*, интонационно схожие с первой темой фуги, Бах вводил в свои произведения нередко, развивая в них *скорбные* сюжеты. Обратим внимание на первую тему фуги из Прелюдии и фуги fis-moll BWV 883 (II том) (пример 3) и на тему фуги из Прелюдии и фуги h-moll BWV 869 (I том) (пример 4).



Пример 3. И. С. Бах. Прелюдия и fuga fis-moll BWV 883, первая тема фуги

Example 3. J. S. Bach. Prelude and Fugue fis-moll BWV 883, the first subject of the Fugue



Пример 4. И. С. Бах. Прелюдия и fuga h-moll BWV 869, тема фуги

Example 4. J. S. Bach. Prelude and Fugue h-moll BWV 869, the subject of the Fugue

В. Б. Носина в исследовании, посвящённом символике музыки Баха, пишет о первой теме из клавирной фуги *fis-moll* BWV 883 следующее: «Символ взывания, восклицания (восходящая секста) и печально понижающие интонации предопределения создают ассоциации с горестной молитвой. Эта тема схожа и с темой фуги *h-moll* из ХТК I тома, передающей образ распятия, страдания Иисуса на кресте, и может означать *предсказание Иисуса о предательстве и Своей смерти*» [6, с. 42]. Предложенное истолкование вышеприведённых клавирных тем определённо перекликается с ассоциативными образами органной фуги *F-dur*, о которых речь пойдёт далее.

В первой части фуги *F-dur* Бах, нарушая хронологию событий, развернувшихся в предшествующей ей токкате *F-dur* [1], **обращается, вероятнее всего, к разговору, происшедшему между Иисусом и Его учениками перед входом в Иерусалим.** Евангелист Марк засвидетельствовал, что после того, как Иисус в очередной раз предсказал Своим ученикам Свои будущие страдания, «Тогда подошли к Нему сыновья Зеведеевы Иаков и Иоанн и сказали: «Учитель! ...дай нам сесть у Тебя, одному по правую сторону, а другому по левую, в славе Твоей»» (Мк 10, 35–37) [3, с. 1069]. Евангелист Матфей уточняет, что к Иисусу тогда приступила с сыновьями Зеведеевыми и их мать, кланяясь и чего-то прося у Него для своих сыновей (Мф 20, 20) [Там же, с. 1038]. *Четырёхголосный* склад фактуры фуги передаёт в условном ключе присутствие *четырёх участников разговора*: Иисуса, двух сыновей Зеведеевых и их матери. Обращение к хвалебному гимну „*Sei Lob und Ehr dem höchsten Gut*“ («Да будет слава Блага») в качестве ин-

тонационной основы первой темы фуги вполне отражает желание учеников пребывать в славе Иисуса («дай нам сесть у Тебя... в славе Твоей»). Начальные фразы гимна в теме с вплетённым в них никнущим хроматическим ходом и интонацией горестного восклицания соответствуют ответу Иисуса сыновьям Зеведеевым и их матери, корреспондирующему к Его предсказаниям о Своих будущих страданиях: «...не знаете, чего просите» (Мк 10, 38) [Там же, с. 1069].



Илл. 1. Распятие.
Бартоломе Эстебан Мурильо

Ill. 1. Crucifixion.
Bartolomè Esteban Murillo

Первое противосложение к теме и следующая за ним кодетта основаны на развитых ходах по звукам диатонической гаммы (пример 5).

Альберт Швейцер, изучая музыкальный язык баховских хоралов, обратил внимание на то, что к простым гаммообразным мотивам Бах обращался тогда, когда стремился передать *непосредственное чувство и наивную радость*, что в органной фуге F-dur может быть воспринято как скрытый намёк на наивность и простодушие собеседников Иисуса – сыновей Зеведеевых и их матери. Первое противосложение прорастает в первую кодетту, основанную на ритмическом мотиве, которым Бах нередко передавал в своих хоральных обработках *прославление блаженства* [2, с. 353–354]. Противосложение и следующая за ним кодетта в совокупности имеют очертание почти симметричной арки. Противосложение начинается с восходящих мотивов, подобно риторическому жесту, указывающему на Царство небесное, а кодетта завершается нисходящими мотивами. Образуется построение, делящееся на правую и левую сторону, что ассоциативно соответствует просьбе матери сыновей Зеведеевых к Иисусу: «...скажи, чтобы сии два сына мои сели

у Тебя один по правую сторону, а другой по левую в Царстве Твоем» (Мф 20, 21) [3, с. 1038]. Подобными нотно-графическими симметричными построениями Бах нередко изображал в своих вокально-инструментальных произведениях правую и левую сторону от Христа или Бога-Отца, если об этом упоминалось в тексте. Такое звукоизображение правой и левой стороны имеется, например, в речитативе Евангелиста в «Страстях по Матфею», где речь идёт о двух разбойниках, распятых по обе стороны от Христа (пример 6).

Симметрия имеет место в первой части фуги и в последовательности проведенных тематических разделов в экспозиции и контрэкспозиции на первую тему, на что уже было указано выше. Симметричные построения неоднократно образуются и далее в голосоведении первой части фуги. Обратим внимание, например, на мелодическую линию педального голоса, протянувшуюся из первой интермедии в следующий за ней тематический раздел, относящийся уже к контрэкспозиции (пример 7).



Пример 5. И. С. Бах. Фуга F-dur BWV 540, первое противосложение и первая кодетта

Example 5. J. S. Bach. Fugue F-dur BWV 540, the first countersubject and the first codetta



Пример 6. И. С. Бах. «Страсти по Матфею» BWV 244, речитатив Евангелиста „Und da sie an die Stätte kamen“

Example 6. J. S. Bach. „Matthäus-Passion“ BWV 244, Evangelist Recitativi „Und da sie an die Stätte kamen“

Педальный голос с большим количеством лигатур дважды нисходит здесь крупными длительностями в диапазоне кварты. Образуется *мотивный символ постижения воли Господней*, представленный в обращении [6, с. 18], что соотносится с ответом Иисуса: «...не от Меня *зависит*, но кому уготовано Отцом Моим» (Мф 20, 23) [3, с. 1038]. В этом обрамлении звучит *мотивный символ наивной радости*, заимствованный из первого противосложения. В первой части фуги в качестве обрамляющих используются и сами *мотивы наивной радости*. Они звучат то в прямом движении, то в инверсии, нивелируя границы тематических разделов и интермедий (пример 8).

В четвёртом тематическом разделе в экспозиции и в следующей за ней первой развитой интермедии (такты 18–30) мануальные голоса перекрещиваются между собой и пресекаются паузами, словно передавая прерывистую эмоциональную речь. Это ассоциируется с записью Евангелиста Марка о том, что, услышав разговор братьев Зеведеевых с Иисусом, десять начали негодовать на Иакова и Иоанна. «Иисус же, подо-

звав их, сказал им: “Вы знаете, что почитающиеся князьями народов господствуют над ними, и вельможи их властвуют ими. Но между вами да не будет так: а кто хочет быть большим между вами, да будет вам слугою; и кто хочет быть первым между вами, да будет всем рабом. Ибо и Сын Человеческий не для того пришел, чтобы Ему служили, но, чтобы послужить и отдать душу Свою для искупления многих”» (Мк 10, 41–45) [3, с. 1070]. В ответе Иисуса раскрывается ещё одно значение симметричных построений, имеющих в множестве в первом разделе фуги. Оно может быть отнесено к стилистической фигуре *антитезе*, посредством которой в поэзии передавалось сопоставление контрастных понятий. Восхождение в них указывает на возвеличивание, а нисхождение – на умаление: «...кто хочет быть большим между вами, да будет вам слугою; и кто хочет быть первым между вами, да будет всем рабом». На вопрос Иисуса: «Можете ли пить чашу, которую Я пью, и креститься крещением, которым Я крещусь?» – его ученики по своей наивности и простоте душевной отвечали: «...можем». «Иисус же сказал



Пример 7. И. С. Бах. Фуга F-dur BWV 540

Example 7. J. S. Bach. Fugue F-dur BWV 540



Пример 8. И. С. Бах. Фуга F-dur BWV 540

Example 8. J. S. Bach. Fugue F-dur BWV 540



Илл. 2. Мученическая смерть святого Андрея. Бартоломе Эстебан Мурильо

Ill. 2. Martyrdom of St. Andrew. Bartolomé Esteban Murillo

им: “Чашу, которую Я пью, будете пить, и крещением, которым Я крещусь, будете креститься»» (Мк 10, 38–39) [Там же, с. 1069].

В начале пятой интермедии в завершении первой части фуги (такты 61–70) в альтовом голосе звучит *мотивный символ свершения*, образованный из нисходящего скачка на уменьшённую кварту с последующим разрешением. Этот мотив в таком значении часто встречается в оперных монологах и ариях XVII века, откуда и мог быть заимствован в органную музыку. В ранней оперной практике, а также в ораториях и кантатах, развивавшихся под непосредственным влиянием музыкального языка оперы, подобные мотивы нередко применялись в остро-

драматических и трагических эпизодах [5, с. 117–121].

Суть загадочного ответа, данного Иисусом Своим ученикам, в полной мере раскроется не в первой части фуги, а в кульминации её репризы.

Вторая часть фуги F-dur отмечена переходом от четырёхголосия к *трёхголосию* (прекращается педальный голос). Эта часть сама может быть рассмотрена как самостоятельная (*трёхголосная*) фуга на новую тему, поскольку имеет свою собственную экспозицию и развивающий раздел (такты 70–134). Вторая тема фуги экспонируется одновременно со своим противосложением: она звучит в верхнем голосе, а противосложение к ней – в нижнем (пример 9).



Пример 9. И. С. Бах. Фуга F-dur BWV 540, вторая тема

Example 9. J. S. Bach. Fugue F-dur BWV 540, the second subject

"Mir nach", spricht Chri- stus, un-ser Held, "mir nach, ihr Chri- sten al - le! Ver -
leug - net euch, ver - lasst die Welt, folgt mei- nem Ruf und Schal - le; nehmt
eu - er Kreuz und Un- ge-mach auf euch, folgt mei - nem Wan - del nach

Пример 10. Хорал „Mir nach’, spricht Christus, unser Held“

Example 10. Choral „Mir nach’, spricht Christus, unser Held“

Вторая тема обнаруживает явное сходство с мелодией хорала „Mir nach’, spricht Christus“ («Христос, наш Господь, зовёт: «За Мною вслед»») (пример 10).

Первое противосложение ко второй теме удерживается эпизодически; оно отсутствует во втором тематическом разделе (F-dur, такты 81–86), но появляется в третьем (C-dur, такты 88–93), а затем возвращается и звучит совместно с темой в тональности g-moll (такты 110–115). Вторая тема экспонируется в тональностях, находящихся в зеркальном соотношении к экспозиционным тональностям первой темы (C-dur F-dur C-dur). В своём развивающем разделе она погружается в минорные тональности d-moll, g-moll и c-moll. Существенное значение в этом разделе будут иметь развитые интермедии. Завершится вторая часть фуги переходом

к четырёхголосию (вновь подключается педальный голос) и модуляцией в C-dur.

В поисках художественного смысла, скрытого во второй части фуги, обратимся к разговору Иисуса с Петром и другими учениками, который произошёл раньше, чем разговор с сыновьями Зеведеевыми и их матерью. Иисус неоднократно предсказывал Своим ученикам Свои предстоящие страдания и смерти. Его предсказания слушали многие, в том числе и Пётр. Когда Иисус в первый раз предсказывал, Пётр, отозвав Его в сторону, начал прекословить Ему. Иисус тогда воспретил Петру: «И, подзвав народ с учениками Своими, сказал им: “Кто хочет идти за Мною, отвергнись себя, и возьми крест свой, и следуй за Мною. Ибо кто хочет душу свою сберечь, тот потеряет ее, а кто потеряет душу свою ради Меня и Евангелия, тот

сбережет ее» (Мк 8, 34–35) [3, с. 1066]. Евангелист Лука дополнил повествование Марка предостережением Иисуса: «...кто не несет креста своего и идет за Мною, не может быть Моим учеником» (Лк 14, 27) [Там же, с. 1109].

Ещё раз обратим внимание на то, что вторая часть фуги начинается с *совместного проведения* второй темы и противосложения к ней, что условно соответствует беседе двух персонажей. Значение этого противосложения в ассоциативном ключе связывается с Петром. Оно, как и удержанное противосложение из первой части фуги, основано на *мотивах наивного чувства*, отражая в определённой мере характер Петра.

Пётр выделялся среди учеников Иисуса особой впечатлительностью и некоторой неуравновешенностью характера. Он неоднократно дерзновенно прекословил Иисусу, о чём упоминал и Евангелист Иоанн. В очередной раз Пётр воспротивился, когда Иисус умывал ноги Своим ученикам: «Господи! Тебе ли умывать мои ноги? ...не умоешь ног моих во век». Тогда же Иисус ответил ему: «...если не умою тебя, не имеешь части со Мною». Пётр тогда впал в другую крайность и воскликнул: «Господи! Не только ноги мои, но и руки и голову» (Ин 13, 6–9) [Там же, с. 1148].

Первый тематический раздел в экспозиции второй темы неожиданно разрастается. Вновь появляется тема, но она почти неузнаваема. Призывные интонации в ней пропадают, и она низводится в нижний голос, словно отходит на второй план; а противосложение, напротив, возносится в верхний голос. В какой-то момент это противосложение начинает двигаться размашистыми разнонаправленными скачками и перекрещивается с темой. Невольно возникает в ассоциативном восприятии сцена *прекословия Петра*. Иисус, воспротивив тогда Петру, обратился к народу с при-

зывом: «Кто хочет идти за Мною, отвергнись себя, и возьми крест свой, и следуй за Мною». Призывное обращение Иисуса к народу соотносится со следующим проведением темы (в виде ответа) в F-dur. Противосложение, ассоциативно связанное с Петром, в этом разделе отстраняется, уступая место двум новым противосложениям. Иисус тогда не только воспретил Петру, но и сказал ему: «Отойди от Меня... потому что ты думаешь не о том, что Божие, но что человеческое» (Мк 8, 33) [Там же, с. 1066].

Известно, что Пётр был особенно сильно привязан к Иисусу, за что Иисус удостоил Петра особой близостью к Себе. Евангелист Матфей засвидетельствовал, что, когда Симон Пётр на вопрос Иисуса к ученикам Своим: «За кого люди почитают Меня?» – ответил: «Ты – Христос, Сын Бога Живаго», – тогда Иисус сказал ему в ответ: «Блажен ты, Симон, сын Ионин, потому что не плоть и кровь открыли тебе это, но Отец Мой, Сущий на небесах; и Я говорю Тебе: ты – Петр (камень) и на сем камне Я создам Церковь Мою, и врата ада не одолеют ее; и дам тебе ключи Царства Небесного» (Мф 16, 15–19) [Там же, с. 1032]. Во второй части фуги этот факт получил отражение в многократном *удержании первого противосложения*.

После краткой интермедии вновь возвращается вторая тема с двумя противосложениями, одно из которых – удержанное, ассоциативно связанное с Петром; оно звучит здесь в верхнем голосе (C-dur, такты 88–93). Это противосложение, изменяясь в первых интонациях, начинается с восходящего секстаккорда (*мотивного символа неминуемого свершения*) с утверждением основного тона секундовым завершением (*мотивного символа предопределения*). Такое начало устойчиво сохраняется в нём и далее, во всех тематических разделах,

где оно удерживается, вплоть до завершения второй части фуги. Опираясь на идеи Б. Яворского, В. Носина обращает внимание на то, как часто данные символы, связанные с образами сочувственной печали, встречаются в совместном звучании во многих произведениях Баха, приобретая значение сложного *мотивного символа сострадания*. В таком сочетании они многократно появляются, например, в Прелюдии и фуге *fis-moll* из II тома ХТК. Прелюдия характеризуется как передающая «скорбные размышления о предстоящем страдании» [6, с. 39–40], что определённо корреспондируется с содержанием второй части фуги *F-dur*.

В нижнем голосе в анализируемом нами тематическом разделе фуги *F-dur* звучит новое противосложение, в котором появляются ходы параллельными квинтами, рассечённые паузами, словно передающие горделивые шаги. К подобным ходам Бах обращался в своих инструментальных и вокально-инструментальных произведениях довольно часто. Наиболее известное его произведение, в котором они используются, это ария „*Er ist's, er ist's*“ из кантаты „*Gott fährt auf mit Jauchzen*“ *BWV 43*. Этими ходами Бах

передаёт в арии, по выражению А. Швейцера, пришествие давилицка винограда, поскольку в её тексте есть указание на этот ветхозаветный образ, в котором пришествие Мессии сравнивается с пришествием давилицка винограда [2, с. 353].

Далее, во второй части фуги, развитие погружается в минорные бемольные тональности – *d-moll*, *g-moll*, *c-moll* – с тенденцией к увеличению бемолей при ключе. Эти тональности прочно утвердились в XVII веке в связи со стилем *lamento* и оперными ариями *скорби* ещё до формирования органного стиля барокко. В таком значении стал их применять и Себастьян Бах в своих пассионах [7, с. 66–67]. Они сохранили значение «скорбных» в инструментальных произведениях и многих выдающихся венских классиков.

Развивающий раздел во второй части фуги начинается с проведения второй темы в *d-moll* (такты 101–106); в следующем проведении она звучит в *g-moll* (такты 110–115). Заключительный тематический раздел погружён в тональность *c-moll* (такты 119–124, пример 11).

Удержанное противосложение и в этом тематическом разделе начинается с *мотивного символа сострадания*. Далее в нём

Пример 11. И. С. Бах. Фуга *F-dur* *BWV 540*

Example 11. J. S. Bach. Fugue *F-dur* *BWV 540*

появляются волнообразно пульсирующие мотивы. Подобными пульсирующими мотивами Бах нередко изображал в своих произведениях струящуюся Кровь Христа. В «Страстях по Матфею», например, такими мотивами он сопровождает речь Христа на Тайной вечери: „Trinket alle daraus; das ist mein Blut des neuen Testaments“ («Пейте из неё все; это Моя Кровь нового завета»). В среднем голосе тематического раздела в с-moll появляется новое противосложение, образованное из нисходящих мотивов с лигатурами, традиционно применявшимися в музыке барокко для изображения пут и верёвок (лат. *ligature* – связка). В нём имитируются призывные мотивы из темы, проводимой в верхнем голосе, представленные в инверсии (т.е. в *перевернутом виде*). Между темой и обоими противосложениями образуются гармонические «жесткости», передающие чувство скорби и страдания. Здесь же используется пунктирный ритм во «французской» и «ломбардской» манере, который Бах часто применял в вокально-инструментальных

произведениях для изображения истязаний Иисуса и в связи с *Петром*. Сошлёмся на один пример из «Страстей по Матфею»: в арии альты „Erbarme dich“ («Смилуйся»), где повествуется об отречении Петра, Бах подобным образом использует сочетание «французского» и «ломбардского» ритма. Попутно обратим внимание и на интонационное сходство между удержанным противосложением из второй части фуги и этой арией (пример 12).

Апостол Пётр был удостоен необычной мученической кончины, что и получило отражение в мотивной символике в заключительном тематическом разделе второй части фуги и в графике мелодического рисунка нижнего голоса в следующей за ним шестой интермедии (пример 13).

По преданию, во время гонения императора Нерона на христиан Пётр был схвачен, посажен в темницу и приговорён к казни. Римские христиане уговорили его спастись бегством, но Господь в чудесном видении остановил его (тема фуги на хорал „Mir nach“, spricht Christus“



Пример 12. И. С. Бах. «Страсти по Матфею» BWV 244, ария „Erbarme dich“

Example 12. J. S. Bach. „Matthäus-Passion“ BWV 244, aria „Erbarme dich“

Пример 13. И. С. Бах. Фуга F-dur BWV 540, интермедия

Example 13. J. S. Bach. Fugue F-dur BWV 540, episode

«Христос зовёт: “За Мною вслед”»). Пётр понял, что его намерение избежать казни было неугодно Господу (Иисус предостерегал: «Кто не несет креста своего и идет за Мною, не может быть Моим учеником»). Апостол возвратился в город, где был взят воинами и предан казни. Пётр, по его желанию, был *распят на перевёрнутом кресте* вниз головой, что отражено в нотно-графическом рисунке нового противосложения в заключительном тематическом разделе во второй части фуги и в нижнем голосе следующей за ним шестой интермедии. В древней Мамертинской темнице до настоящего времени сохранился столб, на котором остались следы мученической крови св. Петра (см. волнообразно пульсирующие мотивы в удержанном противосложении).



Илл. 3. Распятие святого Петра. Караваджо (Микеланджело Меризи)

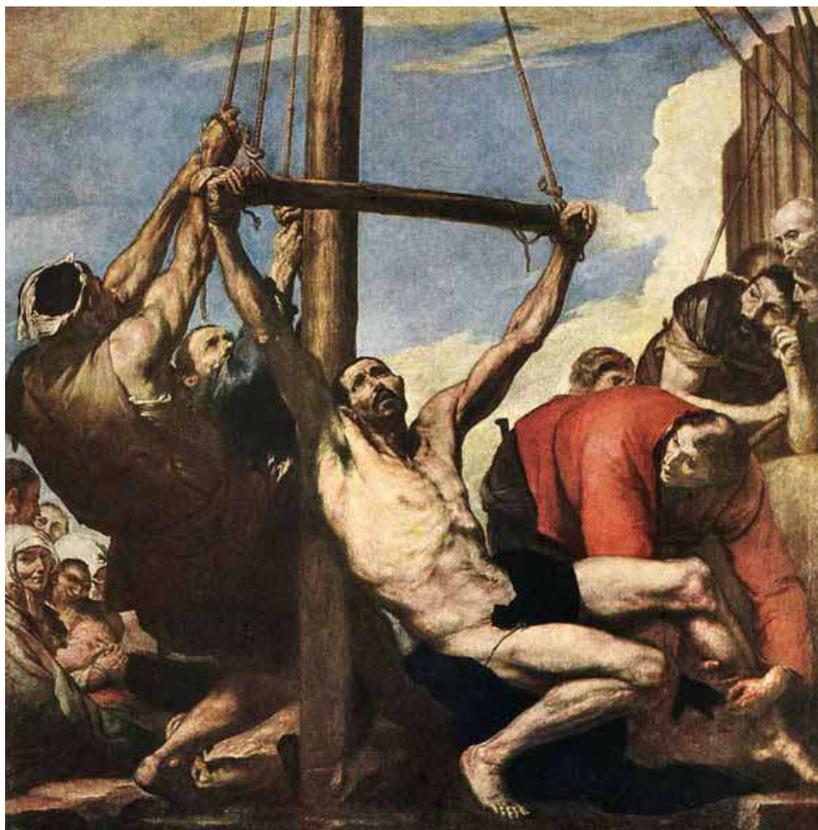
Ill. 3. Crucifixion of St. Peter. Caravaggio (Michelangelo Merisi)

После модуляции в d-moll, казалось бы, начинается реприза фуги (такты 128–133). Возвращается первая тема на хорал

„Sei Lob und Ehr“ (она скрыта в среднем голосе) и удержанное противосложение к ней (проводится в нижнем мануальном голосе). Новое противосложение звучит в верхнем голосе; оно содержит разнонаправленные тетраорды как символ *сораспятия со Христом*. Но неэкспозиционная тональность d-moll и трёхголосный склад фактуры свидетельствуют о том, что перед нами не подлинная реприза, а мнимая.

Подлинная реприза фуги начинается с модуляции в C-dur и возвращения четырёхголосия (подключается педальный голос). Совместно звучат обе темы: тема на хорал „Sei Lob und Ehr“ – в верхнем голосе, а тема на хорал „*Mir nach, spricht Christus*“ – в педальном. Противосложения окутаны здесь волнообразными мотивами, относящимися к фигуре *circulatio*, применявшимися Бахом как символ *чаши страдания и искупления* [6, с. 19]. Опять появляются разнонаправленные тетраорды; эти мотивные символы *сораспятия со Христом* словно вновь возвращают нас к беседе Иисуса с Его учениками и Его утвердительному ответу им: «...чашу, которую Я пью, будете пить, и крещением, которым Я крещусь, будете креститься» (Мк 10, 39) [3, с. 1069].

В педальном голосе первой интермедии в репризе (такты 139–142) появляются *ритмические мотивы блаженного покоя*, к которым Бах обращался в тех случаях, когда хотел передать, по выражению А. Швейцера, тихую душевную радость или прославление блаженства [2, с. 353–354]. Во всех её голосах при внимательном их рассмотрении можно увидеть и симметричные построения. Иисус говорил: «...а дать сесть у Меня по правую сторону и по левую – не от Меня *зависит*, но кому уготовано» (Мк 10, 40) [3, с. 1069]. *Ритмические мотивы блаженного покоя* Бах применял чаще всего в тех хоральных обработках, в которых речь идёт о Боге-Отце, укажем на некоторые из них: „O Gott,



Илл. 4. Мученичество святого Варфоломея. Хусепе де Рибера

Ill. 4. Martyrdom of St. Bartholomew. Hucepe de Ribera

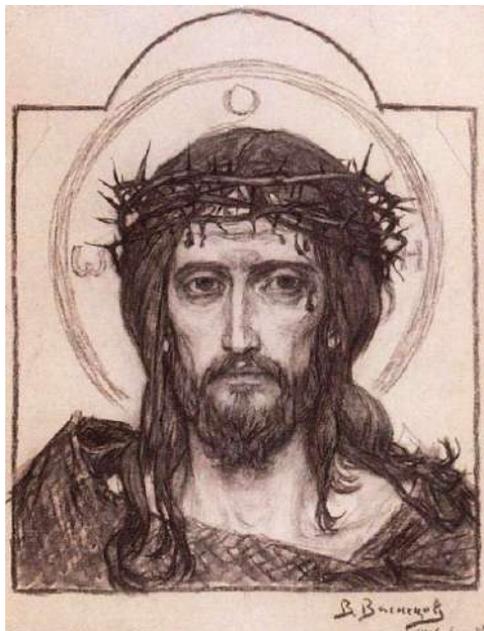
du frommer Gott“ BWV 767 и „Vater unser im Himmelreich“ BWV 636 [2, с. 353–354]. Евангелист Матфей передал тогда более конкретный ответ Иисуса сыновьям Зеведеевым и другим Своим ученикам: «...чашу Мою будете пить, и крещением, которым Я крещусь, будете креститься, но дать сесть у Меня по правую сторону и по левую – не от Меня *зависит*, но кому уготовано Отцом Моим» (Мф 20, 23) [Там же, с. 1038].

Первая в репризе интермедия завершается модуляцией в *троичный* A-dur (тональности с *тремя* диезами при ключе). В следующем тематическом разделе возвращается *трёхголосие* (отключается педальный голос). Возвращается

и первая тема фуги (на хорал „Sei Lob und Ehr“); она звучит в среднем голосе в окружении двух новых противосложений, в одном из которых определённно узнаются мотивы из второй темы. Никнущие хроматические интонации первой темы создают, как и прежде, неуловимый ладотональный фон. Определяющими в развитии сюжета между тем являются здесь противосложения; они буквально окутывают тему *мотивными символами страдания и искупления*.

Далее, после краткой интермедии-связки, происходит модуляция в g-moll и начинается заключительный в фуге сложный тематический раздел, основанный на многократном проведении первой темы фуги и изменённой второй

темы. Остановимся на первых тактах этого раздела и рассмотрим их с позиции музыкально-риторической фигуры *hypotyposis* – звукоизображения *тернового венца* (пример 14).



Илл. 5. Спаситель в терновом венце. В. Васнецов (эскиз к картине)

Ill. 5. Savior in the Crown of Thorns. V. Vasnetsov (Sketches to the painting)

Первая тема вступает в сопрановом голосе и сразу же *переплетается* с противосложением. Вторая тема проводится в pedalном, но начинается не с призывного фанфарного мотива, а с клинообразного, отсылающего нас к покаянному хоралу „Aus tiefer Not schrei ich zu dir“ («Из бездны бед взываю я к Тебе») [8, с. 62]. Во всех голосах в этом разделе мы видим многочисленные бемоли и бекары – знаки альтерации, начертанием напоминающие шипы и раны, по определению А. Милки, ассоциативно соответствующие отверстиям, проткнутым в плоти [9, с. 371]. Дополнительный штрих в звукоизображение тернового венца вносят многочисленные лигатуры, применявшиеся в музыке барокко в определённом контексте для изображения связей и верёвок.

Подобные построения с похожими характеристиками встречаются и в других произведениях Баха. В качестве примера приведём фрагмент одного из тематических разделов из фуги d-moll «дорийской» BWV 538 (пример 15).

Голоса и в нём перебиты между собой, словно *ветви тернового венца*, опутаны лигатурами и буквально

Пример 14. И. С. Бах. Фуга F-dur BWV 540

Example 14. J. S. Bach. Fugue F-dur BWV 540



Пример 15. И. С. Бах. Токката и fuga d-moll «дорийская» BWV 538, fuga

Example 15. J. S. Bach Toccata and Fugue d-moll "Dorian" BWV 538, Fugue

усеяны знаками альтерации, своим начертанием имитирующими шипы. Похожее построение встретилось и в оркестровой партии арии баса „Gerne will ich mich bequemen“ («Я бы хотел оградить Тебя у Креста») из «Страстей по Матфею» BWV 244. Обратим внимание на то, что все эти построения из разных произведений Баха связаны с тональностью скорби g-moll, а их характеристики определённо указывают ассоциативно на *терновый венец* как *символ страданий и мученичества*.

За два дня до Пасхи к Иисусу, когда Он сидел на горе Елеонской, подошли четверо Его учеников – Пётр, Иоанн, Иаков и Андрей – и наедине спрашивали Его о многом. В этом разговоре Иисус предупреждал их о будущих бедствиях, которые постигнут мир, и о скорбях, которые неизбежно постигнут и их самих: «Но вы смотрите за собою, ибо вас будут предавать в судилищах и бить в синагогах, и перед правителями и царями поставят вас за Меня, для свидетельства пе-

ред ними... И будете ненавидимы всеми за имя Мое; претерпевший же до конца спасется» (Мк 13, 9–13) [3, с. 1074].

Далее в этом развитом тематическом разделе фуги происходят модуляции в **C-dur**, а в **педальном голосе** появляется новое противосложение с хорошо узнаваемыми, разделёнными паузами ритмическими *мотивами блаженства*, переходящими в *мотивы радости* [2, с. 379–390] (пример 16).

Ритмическими *мотивами блаженства* словно передаётся настойчивый стук в дверь. Иоанн Богослов записал следующие слова: «Свидетеля верного и истинного, начала создания Божия: се, стою у двери и стучу: если кто услышит голос Мой и отворит дверь, войду к нему, и буду вечерять с ним, и он со Мною. Побеждающему дам сесть со Мною на престоле Моем, как и Я победил и сел с Отцом Моим на престоле Его» (Откр 3, 20–21) [3, с. 1328].

Разумеется, такими мотивами «разговаривал» не один лишь Бах. Ими широко



Пример 16. И. С. Бах. Фуга F-dur BWV 540

Example 16. J. S. Bach. Fugue F-dur BWV 540

пользовались многие его предшественники, современники и последователи. Интересный факт: с ритмических мотивов, похожих на мотивы стука из вышеприведённого педального противосложения, начинается тема «Пятой симфонии» Бетховена.

Ритмические *мотивы блаженства* в таком же тесситурном расположении Бах применил в альтерной арии „Qui sedes ad dextram“ («Ибо Ты сидишь по правую руку») в Мессе **h-moll BWV 232**, как комментирующие её текст. В фуге F-dur эти мотивы могут быть восприняты в подобном смысловом значении: «Побеждающему дам сесть со Мною на престоле Моём, как и Я победил и сел с Отцом Моим на престоле Его». Голоса противосложений далее в фуге начинают двигаться по звукам разложенных трезвучий, образуя символ *пребывания* [6, с. 19], словно возвещая: «...се, стою у двери».

Завершает фугу F-dur краткая кода (такты 168–170), основанная на заключительной фразе хорала „Sei Lob und Ehr“,

как прославляющая Аллилуйя: «Хвалу воздайте нашему Богу!».

Заключение

Данное исследование является завершающим в отношении цикла Токката и фуга F-dur BWV 540 И. С. Баха. Оно направлено на расширение круга творений Великого Мастера, включаемых в содержание музыкальной историко-теоретической подготовки в учреждениях высшего музыкального, в том числе музыкально-педагогического, образования. Особенно это важно для подготовки музыкантов-исполнителей на органе. Без осознания масштабности и многомерности творческого наследия композитора, многообразия заложенных в нём интертекстуальных связей невозможно полноценное формирование профессионального кругозора обучающихся, стимулирование научно-исследовательской деятельности, повышение их исполнительского мастерства.

БИБЛИОГРАФИЯ

106

1. *Продьма Т. Ф.* Иоганн Себастьян Бах. Токката и фуга F-dur для органа BWV 540 как предмет музыкально-теоретического анализа в контексте профессиональной подготовки музыкантов-исполнителей // Музыкальное искусство и образование / Musical Art and Education. 2023. Т. 11. № 3. С. 90–108. DOI: 10.31862/2309-1428-2023-11-3-90-108.
2. *Швейцер А.* Иоганн Себастьян Бах. М.: Классика-XXI, 2002. 816 с.
3. Библия. Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета / по благословию Святейшего Патриарха Московского и всея Руси Алексия II. М.: Издание Московской Патриархии, 1992. 1372 с.
4. Хорал BWV 251 Sei Lob und Her` dem höchsten Gut // Bach Cantatas Website (BCW). URL: <https://bach-cantatas.com/Texts/BWV251-Rus1.htm> (дата обращения: 19.09.2023).
5. *Конен В. Д.* Театр и симфония. М.: Музыка, 1974. 376 с.
6. *Носина В. Б.* Символика музыки И. С. Баха. СПб.: Композитор. 1997, 94 с.
7. *Друскин М. С.* Пассионы и мессы И. С. Баха. Л.: Музыка, 1976. 168 с.
8. *Берченко Р. Э.* В поисках утраченного смысла. Болеслав Яворский о «Хорошо темперированном клавире». М.: Классика-XXI, 2005. 372 с.
9. *Милка А. П.* Искусство фуги И. С. Баха. К реконструкции и интерпретации. СПб.: Композитор, 2009. 456 с.

Поступила 08.02.2024; принята к публикации 27.05.2024.

Об авторе:

Продма Татьяна Фёдоровна, кандидат искусствоведения (Алматы, Казахстан), <https://orcid.org/0000-0001-9180-1935>, Tatyanaprodma@list.ru

Автором прочитан и одобрен окончательный вариант рукописи.

REFERENCES

1. Prodma T. F. Iogann Sebast'yan Bach. Tokkata i fuga F-dur dlya organa BWV 540 kak predmet muzykal'no-teoreticheskogo analiza v kontekste professional'noi podgotovki muzykantov-ispolnitelei [Johann Sebastian Bach. Toccata and Fugue F-dur for Organ BWV 540 as a Subject of Musical Theoretical Analysis in the Context of Professional Training of Performing Musicians]. *Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie* = Musical Art and Education. 2023, vol. 11, no. 3, pp. 90–108. (in Russian). DOI: 10.31862/2309-1428-2023-11-3-90-108.
2. Shvejcer A. *Iogann Sebastian Bach*. Moscow: Publishing House “Klassika–XXI”, 2002, 816 p. (in Russian).
3. *Biblija: Knigi Svjashhennogo Pisanija Vethogo i Novogo Zaveta* [The Bible. Books of Scripture of the Old and New Testaments]. With the Blessing of His Holiness Patriarch of Moscow and All Russia Alexy II. Moscow: Publishing House of the Moscow Patriarchy, 1992. 1372 p. (in Russian).
4. Choral BWV 251 Sei Lob und Her` dem höchsten Gut. *Bach Cantatas Website (BCW)*. Available at: <https://bach-cantatas.com/Texts/BWV251-Rus1.htm> (accessed: 19.09.2023).
5. Konen V. *Teatr i simfoniya* [Theater and Symphony]. Moscow: State Publishing House “Muzyka”, 1974. 376 p. (in Russian).
6. Nosina V. *Simvolika muzyki I. S. Bacha* [Symbolism of Music by I. S. Bach]. St. Petersburg: Publishing House “Compositor”, 1997. 94 p. (in Russian).
7. Druskin M. *Passiony i messy I. S. Bacha* [Passions and Masses by J. S. Bach]. Leningrad: State Publishing House “Muzyka”, 1976. 168 p. (in Russian).
8. Berchenko R. *V poiskah utrachennogo smysla. Boleslav Javorskij o “Horosho temperirovannom klavire”* [In Search of the Lost Meaning: Boleslav Jaworski on the “Wohltemperierten Klavier”]. Moscow: Publishing House “Klassika–XXI”, 2005. 372 p. (in Russian).
9. Milka A. *Iskusstvo fugi I. S. Bacha. K rekonstruktsii i interpretatsii* [The Art of Fugue by J. S. Bach. To Reconstruction and Interpretation]. St. Petersburg: Publishing House “Compositor”, 2009. 456 p. (in Russian).

Submitted 08.02.2024; revised 27.05.2024.

About the author:

Tatyana F. Prodma, PhD in Arts (Almaty, Kazakhstan), <https://orcid.org/0000-0001-9180-1935>, Tatyanaprodma@list.ru

The author has read and approved the final manuscript.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОСВОЕНИЯ КЛАССИЧЕСКОЙ ГАРМОНИИ СТУДЕНТАМИ КИТАЙСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ

Цю Сяона*

Московский педагогический государственный университет (МПГУ),
Москва, Российская Федерация, 119435

Аннотация. В статье анализируется система педагогических условий освоения классической гармонии студентами КНР. Основой для повышения эффективности обучения является переосмысление опыта китайских и российских музыкантов-педагогов с ориентацией на цивилизационные и культурно-типологические установки, интонационный опыт и менталитет обучающихся. Структурирование педагогических условий осуществляется на основе пересечения двух осей координат: сферы воздействия (внешние и внутренние) и характера воздействия (объективные и субъективные). Внешние объективные педагогические условия представлены как нормативно-правовые, инфраструктурные, цивилизационные, культурно-типологические и особенности национального менталитета. Внешние субъективные педагогические условия предопределяются нормативно-правовыми и инфраструктурными и описаны как возможности выбора траектории личностного развития на этапе предпрофессионального становления. Внутренние объективные педагогические условия определяются двумя факторами: научно-практическим содержанием дисциплины и организационными параметрами образовательного процесса. Внутренние субъективные педагогические условия складываются из приоритетных для изучения дисциплины личностных качеств обучающихся и специальных дидактических условий. Приводятся результаты опытно-экспериментальной работы, подтверждающие эффективность предложенных педагогических идей.

Ключевые слова: педагогические условия, музыкально-теоретическое образование, гармония, методика, дидактика.

Благодарность. Данная статья выполнена в контексте научной работы кафедры теории и истории искусств Института изящных искусств Московского педагогического государственного университета.

* Научный руководитель – кандидат педагогических наук, доцент Б. Р. Иофис.



Для цитирования: Цю Сяона. Педагогические условия освоения классической гармонии студентами Китайской Народной Республики // Музыкальное искусство и образование / Musical Art and Education. 2024. Т. 12. № 2. С. 108–125. DOI: 10.31862/2309-1428-2024-12-2-108-125.

DOI: 10.31862/2309-1428-2024-12-2-108-125

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR MASTERING CLASSICAL HARMONY BY STUDENTS OF THE PEOPLE'S REPUBLIC OF CHINA

Qiu Xiaona*,

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

Abstract. The article is devoted to the analysis of the system of pedagogical conditions for mastering classical harmony by students of the People's Republic of China. The basis for increasing the effectiveness of training is a rethinking of the experience of Chinese and Russian musician-teachers with a focus on civilizational and cultural-typological attitudes, intonation experience and the mentality of students. The structuring of pedagogical conditions is carried out on the basis of a combination of two influences: the sphere of influence (external and internal conditions) and the nature of the influence (objective and subjective conditions). External objective pedagogical conditions are presented as normative-legal, infrastructural, civilizational, cultural-typological and features of the national mentality. External subjective pedagogical conditions are predetermined by normative-legal and infrastructural ones. They are described as opportunities for choosing a trajectory of personal development at the stage of pre-professional development. Internal objective pedagogical conditions are determined by two factors: the scientific and practical content of the discipline and the organizational parameters of the educational process. Internal subjective pedagogical conditions consist of the priority personal qualities of students for studying the discipline and special didactic conditions. The results of experimental work are presented, confirming the effectiveness of the proposed pedagogical ideas.

Keywords: pedagogical conditions, musical theoretical education, harmony, methodology, didactics.

Acknowledgement. This article was designed in the context of the research for the Department of Theory and History of Arts at the Moscow Pedagogical State University.

* Scientific adviser – PhD of Pedagogical Sciences, Associate Professor B. R. Iofis.

For citation: Qiu Xiaona. Pedagogical Conditions for Mastering Classical Harmony by Students of the People's Republic of China. *Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie* = Musical Art and Education. 2024, vol. 12, no. 2, pp. 108–125 (in Russian). DOI: 10.31862/2309-1428-2024-12-2-108-125.

Введение

Для российских музыковедов и преподавателей музыкально-теоретических дисциплин в периоды активных межкультурных контактов с китайскими коллегами (с 50-х до начала 60-х годов и с 80-х годов XX века) в приоритете было продвижение российской методической системы преподавания гармонии, эффективность которой доказана на практике. Причиной затруднений, возникающих у студентов из КНР, принято считать языковой барьер. Безусловно, недостаточное владение русским языком замедляет коммуникацию с преподавателем и неизбежно ведёт к взаимному недопониманию.

Тем не менее такое простое и очевидное на первый взгляд объяснение не отражает суть проблемы, которая до недавнего времени ни в России, ни в Китае практически никем не исследовалась. Несостоятельность «лингвистического» подхода становится очевидной, если оценить ситуацию с точки зрения преподавателей гармонии из КНР, общающихся со студентами на их родном языке. Но здесь препятствием на пути поиска истины становится характерная для менталитета народов Юго-Восточной Азии установка на прямую зависимость академических успехов от уровня трудолюбия. Как отмечает Цзян Инь, когда студенты сталкиваются с трудностями в более глубоком освоении гармонии, они не размышляют о причинах неудач, а винят лишь собственную неспособность к обучению [1].

Критическая оценка положения дел с преподаванием гармонии в Китайской Народной Республике, а также некоторые

идеи по улучшению ситуации содержатся в статьях и учебных пособиях У Шикая [2], Фэн Эшэна, Цзя Фанцзюэ, Сюэ Шимина [3], Ху Сяньяна, Чжао Дэйи [4], Цзоу Чэнжуй [5], Ци Гуанлу, Лу Чжаочжан, Ду Хемин, Хэ Пин, Лу Чжаочжэнь, Хуан Мин, Лу Чжауэй, Цянь Чжэнцзюнь, Сюй Симао [6], Шэнь Иминь [7] и др. Во всех этих публикациях внимание сконцентрировано на отдельных частных вопросах и отсутствует выход на уровень обобщения. Но на их основе можно выявить комплекс локальных противоречий:

- между содержанием учебной дисциплины «Гармония» и актуальной творческой практикой композиторов КНР;
- между структурой учебного курса и мировыми тенденциями в развитии соответствующего раздела музыкознания;
- между методами обучения и интонационным опытом обучающихся, а также особенностями их менталитета.

Необходимо отметить, что преподавание гармонии в КНР осуществляется в рамках единой педагогической парадигмы, отражённой в так называемом «Учебнике Способна» [8]. В этом направлении держатся и перечисленные выше авторы. Поэтому предлагаемые ими педагогические подходы к повышению эффективности процесса обучения гармонии представляются во многом декларативными, так как частичными улучшениями невозможно успешно преодолевать затруднения без устранения породившей их причины. Негативное влияние на развитие китайской методической мысли также оказали минимизация межкультурных связей с Россией во времена Великой культурной револю-

ции и медленные темпы последующего их восстановления. В результате изданные в этот период фундаментальный труд Л. А. Мазеля о проблемах классической гармонии [9] (в настоящей статье данная дефиниция будет употребляться именно в том значении, которое раскрыто в этой книге) и монографии Т. С. Бершадской [10] и А. А. Степанова [11] о методике преподавания дисциплины оказались вне поля внимания китайских педагогов и учёных.

В настоящее время на первый план выходит проблема перехода от адаптации или прямого копирования европейской (в том числе российской) педагогической парадигмы (эта особенность исторического пути становления китайской методической системы преподавания классической гармонии также уже была исследована ранее [12]) к её переосмыслению с ориентацией на цивилизационные и культурно-типологические установки, интонационный опыт и менталитет обучающихся.

Решение такой задачи невозможно только за счёт модернизации, добавления или замены отдельных элементов. Необходима разработка *системы педагогических условий освоения классической гармонии студентами Китайской Народной Республики*. Для её построения использован предлагаемый современными исследователями подход на основе пересечения двух осей координат: сферы воздействия (внешние и внутренние условия) и характера воздействия (объективные и субъективные условия) [13].

Внешние объективные и субъективные педагогические условия освоения классической гармонии студентами КНР

Внешние объективные педагогические условия освоения классической гармонии студентами КНР находятся над образова-

тельным процессом и определяют границы возможного в деятельности субъектов образовательных отношений. Они не зависят непосредственно от преподавателей, но их необходимо анализировать и учитывать для оптимального выбора педагогических подходов, методов и технологий.

В первую очередь это *нормативно-правовые и инфраструктурные условия*. Сразу можно отметить, что в Китайской Народной Республике и в России они существенно различаются, несмотря на то что в 50-е годы была скопирована советская система образования. После окончания Великой культурной революции и последовавшего за ней восстановительного периода в Китае был взят курс на модернизацию всех сфер жизни на основе опыта западных стран. В результате утвердилась двухуровневая структура высшего образования: четыре года бакалавриата и два года магистратуры. Гармония как дисциплина осваивается только на уровне бакалавриата, и четырёхлетний образовательный цикл неизбежно ограничивает объём учебного курса. На основе анализа сорока трёх учебных планов из одиннадцати образовательных организаций Китая (данные получены на основе опроса преподавателей, студентов и выпускников) установлено, что продолжительность курса зависит от направления и профиля образовательной программы и колеблется от двух до четырёх семестров.

Для сравнения следует отметить, что в Российской Федерации гармония осваивается на протяжении четырёх – пяти семестров в среднем профессиональном образовании, а затем ещё двух – трёх семестров на уровне высшего образования (также в зависимости от направления и профиля). При этом большинство обучающихся в музыкальных колледжах имеют предварительную музыкально-теоретическую

подготовку в объёме детской школы искусств, включающую достаточно широкий круг знаний, умений и навыков, относящихся к области гармонии.

Недостаточная продолжительность освоения дисциплины компенсируется во многих вузах КНР увеличением недельной нагрузки обучающихся. Так, в столичном педагогическом университете (Пекин) на музыкальном факультете инструменталисты и вокалисты осваивают дисциплину на протяжении трёх семестров, а композиторы и дирижёры – на протяжении четырёх, но все занимаются по семь часов в неделю, распределённых на три занятия. В большинстве других вузов на гармонию отводится три – четыре часа в неделю (одно – два занятия, в некоторых случаях – на усмотрение преподавателя).

Инфраструктура музыкального образования в Китайской Народной Республике также существенно отличается от российской. В стране отсутствует развитая система организаций среднего профессионального образования в области музыкального искусства. При консерваториях (их всего десять), расположенных в Пекине (две из них) и крупнейших мегаполисах, существуют средние специальные музыкальные школы (колледжи), созданные по образцу ЦМШ. Но для подавляющего большинства молодых китайцев профессиональное музыкальное образование начинается только после поступления в университет. Количество детских музыкальных школ также невелико, и все они предлагают обучение на платной основе.

Большинство студентов из Китайской Народной Республики, получающих профессиональное музыкальное образование в Российской Федерации в университетах по направлению подготовки «Педагогическое образование», обучаются по программам четырёхлетнего бакалавриата.

При этом продолжительность курса гармонии составляет в соответствии с ядром высшего педагогического образования два семестра по одному занятию продолжительностью два академических часа в неделю. В учебных планах российских консерваторий на освоение гармонии также отводится два или три семестра, в том числе и по программам специалитета со сроком обучения пять лет. Вопрос о том, могут ли при этом китайские студенты достичь такого же качественного уровня освоения классической гармонии, как российские, пока представляется сугубо риторическим.

Таким образом, нормативно-правовые и инфраструктурные условия освоения классической гармонии студентами Китайской Народной Республики создают для преподавателей непростую ситуацию, в которой им приходится на уровне высшего образования также решать задачи, характерные для российского среднего профессионального и даже предпрофессионального образования.

Не менее важно учитывать и другие внешние объективные условия, а именно *цивилизационные и культурно-типологические*. Более подробно эти факторы уже рассматривались и обосновывались в одной из предыдущих публикаций [14], поэтому здесь можно ограничиться только их кратким изложением.

Сравнивая историю становления методических систем преподавания классической гармонии в России и Китае, можно отметить три точки соприкосновения: во-первых, обе музыкальные культуры связаны с феноменом «государство-цивилизация», во-вторых, они значительно дольше, чем западноевропейская, сохраняли приверженность монодии, в-третьих, обе прошли через исторический этап освоения и ассимиляции звуковысотной организации западноевропейского много-

голосия Нового времени как инокультурного заимствования. Однако временные рамки и содержание указанных процессов существенно различаются.

Цивилизационные предпосылки освоения классической гармонии как проявления европейского музыкального мышления Нового времени складывались в России длительное время в процессе проникновения христианского мировоззрения во все сферы духовной жизни общества. В Китае таких предпосылок в общенациональном масштабе изначально не было, а процесс вестернизации происходит в контексте поиска достойного места в современном мире эпохи глобализации.

В России на протяжении веков существовали традиции повсеместно распространённого народного многоголосия (гетерофонного и подголосочного типов), не без влияния которого сложилось профессиональное многоголосие строчного и демественного пения, подготовившее почву для сравнительно быстрого и органичного принятия партесного стиля. В Китае существуют разрозненные локальные традиции народного гетерофонного многоголосия, которое принципиально отличается по своей логике от европейской гомофонной фактуры.

Творчество русских композиторов не только является неотъемлемой частью европейской культуры, но и во многом определяет пути её развития. Невозможно представить, какой была бы западная музыка без Мусоргского и Чайковского, Скрябина и Рахманинова, Бородина и Стравинского, Прокофьева и Шостаковича. Важно также отметить, что творческий стиль этих авторов сложился в процессе освоения закономерностей классической гармонии и поиска индивидуальных решений на основе последующего их переосмысления, поэтому российские студенты воспринимают классическую гармонию

как неотъемлемую часть своей национальной культуры.

Китайская композиторская школа сформировалась к середине XX века. Становление национального стиля осуществлялось на основе соединения фольклорной и древней профессиональной музыкальной культуры с современными техниками сочинения музыки. Предыдущие попытки обработки народных мелодий средствами классической гармонии были признаны неорганичными и представляющими исключительно исторический интерес.

Также необходимо учитывать, что инфраструктура концертно-зрелищных учреждений Китая распределена очень неравномерно в территориальном отношении (на этот фактор обращает внимание Лю Цин [15]). Кроме того, западная классическая музыка занимает сравнительно небольшой удельный объём в общем репертуаре. В результате интонационная среда не способствует формированию представлений о классической гармонии, а заключённые в ней смыслы либо не воспринимаются, либо подменяются более понятными паттернами родной культуры.

Таким образом, классическая гармония осваивается китайскими студентами в контексте приобщения к инациональным ценностям и постижения цивилизационно далёкого *западного этнотипа музыкального интонирования* как специфического для европейского музыкального мышления феномена, не связанного с культурно-типологическими особенностями, традициями и актуальными процессами музыкального искусства КНР.

На цивилизационные культурно-типологические условия накладываются некоторые *особенности национального менталитета*. На протяжении многих столетий Китай как государство-цивилизация был могущественным

и самодостаточным. Здесь процветали экономика, наука и искусство, о чём свидетельствуют такие всем известные изобретения, как бумага, компас, порох и книгопечатание. Однако в результате длительной самоизоляции произошло технологическое отставание от других стран, в результате чего Китай потерпел унижительные поражения в «опиумных войнах» XIX века. С этого времени идея достижения европейского уровня развития вдохновила на борьбу за модернизацию страны и определила сущность революционных преобразований в XX веке. В этом контексте классическая гармония представляется западной технологией, которой китайские обучающиеся должны овладеть, как отмечает коллектив авторов «Общего учебника гармонии», для интеграции в международную систему образования в области музыкальной культуры, повышения общего культурного уровня китайской нации, достижения новых высот и эффективности публикаций в науке [6].

Следует отметить, что в национальном менталитете китайцев есть также качество, благоприятное как для музыкального образования в целом, так и для освоения классической гармонии в частности. Это культ красоты, основанной на соединении естественного с искусственным. Только с учётом этой особенности можно сформировать у обучающихся КНР представления о классической гармонии как диалектическом единстве философско-эстетического, образно-содержательного и музыкально-композиционного аспектов, реализуемого через взаимообусловленность художественно-творческих, композиционно-технологических и конструктивно-технических задач учебной деятельности.

Внешние субъективные педагогические условия освоения классической гармонии студентами КНР находятся

в зависимости от нормативно-правовых и инфраструктурных и формируются в процессе выбора профессиональной ориентации и соответствующей ей траектории личностного развития. Специфика музыкального образования предполагает необходимость того, чтобы такой выбор осуществлялся ещё в детском возрасте, поэтому в нём также участвуют родители обучающихся. Именно их финансовые возможности в конечном счёте определяют итоговый вариант. Важную роль здесь играет свойственный китайскому менталитету прагматизм, проявляющийся в том, что усилия сосредотачиваются на областях, обеспечивающих достижение реальных конкурентных преимуществ.

Как отмечает Лю Цин [15], главным критерием при поступлении в университет, помимо успешной сдачи единого государственного экзамена по общеобразовательным предметам, является уровень исполнительского мастерства (вокального, инструментального). С целью его повышения используется специальный инструктивный репертуар для развития технических навыков, а экзаменационная программа отрабатывается на протяжении очень длительного периода времени, что не способствует расширению музыкального кругозора и формированию интонационного словаря обучающихся. Все усилия и финансовые ресурсы фокусируются только на музыкально-исполнительской подготовке к вступительному экзамену в ущерб разностороннему творческому развитию.

Требования по сольфеджио для поступающих формально могут быть даже завышенными, но по факту абитуриенты показывают очень низкий уровень знаний, умений и навыков, а экзаменационные комиссии относятся к этому весьма снисходительно. Таким образом, на музыкально-

теоретической подготовке, как правило, экономят.

Более благополучно в этом отношении обстоят дела у обучающихся в специальных музыкальных школах при консерваториях, хотя по причине малочисленности и сосредоточенности последних в отдельных мегаполисах выбор такой траектории довузовской подготовки малодоступен для подавляющего большинства граждан КНР. В итоге количество абитуриентов, изучавших гармонию до поступления в вуз, и в абсолютном, и в процентном выражении невелико. Это подтверждают и результаты анкетирования, проведённого среди китайских студентов, обучающихся в университетах России и КНР. Из 63 респондентов таких было только 7 (11,1%).

Внутренние объективные и субъективные педагогические условия обучения классической гармонии студентов КНР

Внутренние объективные педагогические условия освоения классической гармонии студентами КНР определяются двумя факторами: *научно-практическим содержанием дисциплины и организационными параметрами* образовательного процесса.

Как уже отмечалось выше, проблемы классической гармонии не являются приоритетным направлением исследования для китайских музыковедов, и педагоги вынуждены ориентироваться на переводные издания, которых пока явно недостаточно, особенно в части публикаций российских авторов. А между тем именно в России в XX веке активно продолжались поиски ответов на нерешённые вопросы в этой области, в то время как западноевропейские и североамериканские учёные сконцентрировали внимание на современных техниках композиции.

Специфическим именно для российской науки является интонационный подход к исследованиям в области музыковедения и музыкального образования, который в Китае до сих пор остаётся недооценённым и не применяется. В трудах российских учёных гармония в соответствии с интонационной теорией рассматривается в первую очередь как средство музыкальной выразительности, «как смысловое, эстетически-содержательное начало музыки» [16, с. 106]. Л. А. Мазель [9] отмечает, что данная область содержания представлена исключительно в музыкальном искусстве («специальное музыкальное содержание» по В. Н. Холоповой [17]).

Также российские учёные рассматривают гармонию в контексте, выводящем её проблематику за рамки звуковысотных отношений тонов. Так, по определению М. И. Ройтерштейна, «гармония есть область выразительных средств музыки, основанная на закономерном объединении тонов в созвучия, созвучий в последовательности, последовательностей в целостную форму» [18, с. 8]. Т. С. Бершадская отмечает, что лад не существует сам по себе, а всегда воплощается в конкретной фактуре [19]. Разрабатывая интонационную модель музыки, Б. Р. Иофис выявляет в качестве её основы «треугольник» взаимосвязей и взаимовлияния гармонии, фактуры и формы [20]. Таким образом, научное содержание учебной дисциплины «Гармония» охватывает не одну, а четыре области современного музыкознания: теорию музыкального содержания, учение о музыкальной фактуре, учение о музыкальной форме и, собственно, учение о гармонии.

Обозначенный подход позволяет выявить практическую значимость дисциплины. Само по себе знание свода правил построения и соединения аккордов имеет некоторую ценность только для музыковедов. Музыкантам-исполнителям, и тем

более музыкантам-педагогам, в первую очередь требуется способность понимать систему образов, логику формообразования, слышать каждый из голосов фактуры в конкретном произведении, чтобы донести содержащиеся в нём художественные смыслы до слушателей и обучающихся.

Что касается организационных параметров образовательного процесса, которые могут быть закреплены в локальных нормативных актах или определяться традициями конкретного учебного заведения, то в России и КНР они существенно различаются. В педагогических университетах Российской Федерации занятия по гармонии относятся к лабораторным, для которых академическая группа (до 30 человек) делится на две подгруппы (в среднем по 15 обучающихся). В консерваториях для композиторов и музыковедов также проводятся индивидуальные занятия. В китайских университетах группы по музыкально-теоретическим дисциплинам могут численно достигать до 30 студентов. Очевидно, что в этом случае значительно снижается уровень возможностей для индивидуального подхода.

116

Перепополненность учебных групп по гармонии компенсируется увеличением объёма аудиторных занятий в неделю. При этом, как отмечает Лю Цин [15], аудитории в университетах Китайской Народной Республики отличаются высокой степенью оснащённости современной компьютерной и мультимедийной аппаратурой, а также другими техническими средствами обучения, применение которых позволяет более рационально расходовать время занятия. Для организации самостоятельной работы обучающихся и в России, и в Китае в настоящее время широко используются информационные технологии.

В части организации контроля успеваемости российская и китайская система

формально совпадают. Освоение дисциплины заканчивается экзаменом. Но в настоящее время в российских вузах акцент смещён на контроль текущей успеваемости на основе балльно-рейтинговой системы. Это позволяет стимулировать регулярную и планомерную деятельность обучающихся по освоению содержания дисциплины. В университетах КНР единственной организационной формой подведения итогов остаётся экзамен. В результате существует риск подмены цели обучения: часть студентов занимается только ради того, чтобы успешно пройти промежуточную аттестацию. Это негативная тенденция усиливается характерным для национального менталитета прагматизмом, уже отмеченным выше.

Наиболее разнообразными оказываются *внутренние субъективные педагогические условия* освоения классической гармонии студентами КНР, которые определяются индивидуальными решениями участников образовательного процесса и переплетением их интересов. Особенно большой разброс количественных и качественных показателей наблюдается в части *личностных качеств обучающихся, приоритетных для изучения дисциплины*.

С одной стороны, они проявляются как цивилизационные и культурно-типологические установки студентов, сформированные рассмотренными выше внешними объективными условиями среды и являющиеся существенным препятствием на пути понимания смыслов и логики классической гармонии. Следует отметить и то, что интонационный опыт, сформированный в процессе взаимодействия с западной классической музыкой (слушание, исполнение, теоретическое осмысление), является недостаточным для успешного освоения дисциплины. Большинство опрошенных в ходе анкетирования респондентов (74,6%) указали, что начали изучать

гармонию во втором полугодии первого курса. Конечно, одного семестра слишком мало, чтобы компенсировать дефициты довузовской подготовки в этой части.

С другой стороны, личностные качества обучающихся, приоритетные для освоения классической гармонии, непосредственно определяются рассмотренными выше возможностями личностного развития в профессиональной сфере на этапе довузовской подготовки, а через них (опосредованно) нормативно правовыми и инфраструктурными условиями. Результатами выбора, пусть даже ограниченного, объясняются некоторые индивидуальные различия в объёмах знаний, умений и опыта деятельности. Вместе с тем можно отметить и недостатки, характерные для большинства студентов из Китайской Народной Республики на начальном этапе обучения.

Практически все они не готовы к слуховому восприятию закономерностей классической гармонии: индифферентно относятся к фонизму ладов и созвучий, функциям ступеней и аккордов в тональной системе (на это указывает Шэнь Иминь [7]); не имеют представления о видах голосоведения (прямое, косвенное, противоположное); не умеют оптимально распределять внимание между главным мелодическим голосом и другими элементами фактуры. Также можно указать на недостаток знаний, умений и навыков, необходимых для анализа элементов гармонии в нотном тексте, построения интервалов и аккордов письменно и на фортепиано и др.

Очевидно, что в личностных качествах обучающихся, приоритетных для освоения дисциплины «Гармония», с одной стороны, в концентрированном виде сходятся все внешние, как объективные, так и субъективные, условия, а с другой – сохраняются причинные основания для разработки специальных *дидактических усло-*

вий на основе обобщения традиционных и современных подходов российских и китайских музыковедов к содержанию и методике преподавания учебного материала.

Как отмечает И. С. Старостин, русские музыканты-педагоги, обобщая западноевропейский опыт, изначально придерживались трёх принципов в преподавании музыкально-теоретических дисциплин: *практической направленности, многопрофильности и индивидуализированности* [21]. Реализация принципа практической направленности во многом зависит от того, как сформулирована цель освоения дисциплины. В китайских учебных пособиях преобладающей является установка на достижение конкурентного преимущества в профессиональной деятельности. Для современного этапа развития музыкально-теоретического образования в России характерна следующая формулировка цели: «формирование готовности студентов к осуществлению музыкально-теоретической деятельности музыканта-педагога и руководству музыкально-теоретической деятельностью обучающихся на уроках музыки и в системе дополнительного образования» [22].

Многопрофильность, по сути, является проекцией научно-практических основ дисциплины «Гармония» на её дидактическую систему. Целесообразность следования этому принципу в отдельных аспектах отмечают некоторые китайские музыканты-педагоги [4; 7]. Охват в рамках одного учебного курса проблематики музыкального содержания, музыкальной формы, музыкальной фактуры и, собственно, гармонии возможен на основе *интегративного подхода*, интерпретацию которого применительно к музыкально-теоретическому образованию осуществил Б. Р. Иофис [23].

Наиболее затруднительной применительно к студентам из КНР представляется реализация принципа

индивидуализированности обучения, в рамках которого предполагается соблюдение баланса личной творческой свободы и персональной ответственности за полученный результат. Для национального менталитета народов Юго-Восточной Азии чуждо любое проявление западного индивидуализма. Здесь приоритетным является корпоративное поведение во всех сферах жизни, поэтому представляется целесообразной не только опора на опыт российских преподавателей, но и широкое включение в состав дидактического материала произведений русских композиторов, отразивших мировоззрение народа, органично соединяющее идеи индивидуализированности и соборности, личного и общественного, уникальности внутреннего мира каждого человека и всеобщности гражданско-патриотических устремлений.

В России специфика учебного курса «Гармония» на уровне высшего образования заключается в том, что центр внимания смещается с отдельных явлений и технических приёмов на генеральные логические закономерности, в процессе освоения которых осуществляется раскрытие интонационной природы музыкального искусства. Как уже отмечалось, в КНР такой подход пока ещё не нашёл распространения. Только в ряде публикаций прослеживается мысль о том, что элементы гармонии в учебном процессе должны осваиваться в соответствии с их выразительными возможностями и в связи с определённым стилем. В этом отношении программное значение имеет статья У Шикая с весьма показательным заголовком «Гармония из музыки, для музыки» [2]. Содержащиеся в ней идеи нашли продолжение в исследовании Цзян Инь [1]. Это указывает на актуальность выбора образовательных технологий в соответствии со стилиевыми нормами и логическими закономерностями изучаемого явления.

В отличие от высокой степени унифицированности технологических цепочек освоения классической гармонии, исторически сложившейся в КНР, в России ещё во второй половине XIX века сформировались предпосылки множественности дидактических систем, основанных на сочетании «триадичного», «всеступенного» и концентрического способов планирования каждой темы и всего курса в целом. В рамках данной статьи будут рассмотрены только те из них, которые имеют более универсальный характер и ориентированы на обучение музыкантов-исполнителей и музыкантов-педагогов, в том числе иностранных обучающихся. Также будут учтены отдельные элементы узкоспециализированных дидактических систем, предназначенных для профессиональной подготовки композиторов и музыковедов.

Исторические и методические аспекты, преимущества и недостатки двух направлений в преподавании гармонии в образовательных организациях России («всеступенного» и «триадичного», восходящих к традициям П. И. Чайковского и Н. А. Римского-Корсакова соответственно) уже достаточно подробно исследованы в публикациях А. А. Степанова [11], И. С. Старостина [21], А. Н. Мясоедова [24], Л. Р. Джумановой [25] и др. В рамках данной статьи целесообразно уделить внимание дидактической системе, лежащей в основе учебника гармонии Е. Н. Абызовой [26], который становится всё более популярным в России, но почти неизвестен в КНР.

В этом учебнике органично соединены «триадичный», «всеступенный» и концентрический способы планирования учебного курса. Интерпретируя содержащиеся в нём идеи с учётом цивилизационных и культурно-типологических установок, интонационного опыта и особенностей менталитета студентов КНР,

можно построить технологическую схему, оптимальную для данной категории обучающихся.

Ведущим видом деятельности в ней является анализ музыкальных произведений, в рамках которого решаются задачи, типичные для уровня высшего образования, и раскрывается интонационная природа музыкального искусства (через постановку проблем образного содержания, жанровых и стилевых характеристик в единстве с пониманием соответствующих им средств выразительности). Также в процессе анализа формируются представления о композиционно-логических закономерностях формообразования и голосоведения, лад-функциональной системе и структуре аккордов, о типах гармонических оборотов и их месте в музыкальной форме.

В общем плане студентам предлагается найти ответы на вопрос: почему эта музыка красивая? Полученные результаты рассматриваются как парадигма, которой студенты в дальнейшем будут следовать для решения художественно-творческих, композиционно-технологических и конструктивно-технических задач в других видах учебной деятельности, *но через достаточно большой временной промежуток*. В этом и проявляется концентрический подход к планированию учебного курса, опирающийся на предложенный Э. Б. Абдуллиным метод перспективы и ретроспективы в процессе музыкального занятия, ряда уроков, всего процесса музыкального образования, являющийся, в свою очередь, интерпретацией метода «забегания» вперёд и «возвращения» к пройденному на новом уровне Д. Б. Кабалевского [27].

Что касается упражнений на фортепиано, то здесь, в отличие от анализа, строго соблюдается подход, основанный на дозированной и последовательности

введения нового материала. Задания заключаются в исполнении каденционных, а затем и экспозиционных гармонических оборотов в разных тональностях. Сами обороты рассматриваются как формулы, в которые на каждом занятии подставляются новые значения по мере накопления информации в процессе анализа. Таким образом, с одной стороны, происходит закрепление накопленного ранее интонационного опыта, а с другой – осуществляется подготовка к решению конструктивно-технических задач в процессе гармонизации мелодий и баса.

Письменные задания для китайских педагогов и обучающихся представляются наиболее значимыми среди других. Это объясняется тем, что именно письменность была и остаётся фактором, объединяющим китайскую нацию. В предлагаемой технологической схеме данный вид деятельности также занимает особо важное место. В процессе гармонизации мелодии, а в дальнейшем и баса, студенты комплексно решают учебные задачи: художественно-творческие (красота мелодической линии каждого из голосов и всей композиции в целом), композиционно-технологические (организация фактуры и формы, логика развития) и конструктивно-технические (построение, перемещение, соединение аккордов и др.).

С точки зрения темпов освоения учебного материала гармонизация мелодии в предлагаемой схеме позиционируется как самый «медленный», «запаздывающий» вид деятельности. Очень длительное время задания сводятся к выработке красивого контрапункта крайних голосов (контурного двухголосия) в соответствии со стилевыми нормами. По мере освоения учебного материала в процессе анализа и упражнений на фортепиано планируется возвращение к ранее созданным двухголосным эскизам для сочинения средних

голосов. При этом внимание студентов акцентируется не на построении вертикалей, а на мелодическом развитии, что для них является более близким и понятным.

Выполняя письменные задания, студенты постоянно оказываются в ситуации выбора, от которого будет зависеть красота продукта их деятельности. Стремление к красоте, пусть даже внешней, что характерно для национального менталитета, является и мотивирующим стимулом, и достаточным объяснением необходимости соблюдения правил и возможных исключений из них.

Эффективность предложенного комплекса педагогических условий освоения классической гармонии студентами Китайской Народной Республики была проверена в ходе опытно-экспериментального исследования, которое проводилось в 2017–2018 учебном году на базе факультета музыкального искусства МПГУ (26 студентов, экспериментальная группа) и Центральной консерватории музыки в Пекине (40 студентов, контрольная группа). В ходе констатирующего этапа эксперимента в целом был обнаружен одинаково низкий уровень освоения классической гармонии студентами КНР в обеих группах.

По окончании формирующего этапа было установлено, что существенные изменения произошли в экспериментальной группе, где уровень освоения классической гармонии значительно вырос. Особенно ощутимым оказался рост качества при выполнении гармонического анализа произведения. Что же касается гармонической задачи, то при наличии некоторых нарушений стиливых норм голосоведения и других недостатков (общее их число тем не менее снизилось) можно отметить, что появилось понимание функциональной логики развёртывания музыкальной формы, связи гармонии и ритма, норм контрапункта и сущности мелодического развития голосов. В итоге выполненные задания стали более выразительными в музыкальном отношении и наполненными смыслом. При этом в контрольной группе изменения оказались незначительными. Количественные показатели, полученные в результате проведённого исследования, представлены в Таблице 1.

Заключение

Обобщая изложенные в данной статье идеи и подводя итоги, можно сделать два важных вывода. Во-первых,

Таблица 1

Сравнительная характеристика результатов проведённого исследования на констатирующем и контрольном этапах (%)

Table 1

Comparative characteristics of the results of the conducted research at the ascertaining and control stages (%)

Уровни освоения классической гармонии студентами КНР	Контрольная группа (40 участников)		Экспериментальная группа (23 участника)	
	Констатирующий этап	Контрольный этап	Констатирующий этап	Контрольный этап
Высокий	0	0	0	34,8
Средний	7,5	12,5	4,3	56,5
Низкий	92,5	87,5	95,7	8,7

концептуальной основой и ключевым педагогическим условием процесса освоения классической гармонии обучающимися КНР является понимание смыслового поля данной категории как диалектического единства философско-эстетического, образно-содержательного и музыкально-композиционного аспектов, реализуемое через взаимообусловленность художественно-творческих, композиционно-технологических и конструктивно-технических задач учебной деятельности.

Во-вторых, педагогические условия освоения классической гармонии студентами КНР базируются на характерных для российского музыкального образования принципах практической направленности, многопрофильности и индивидуализированности обучения, а также на обобщении традиционных и современных подходов российских и китайских музыковедов к содержанию

и методике преподавания учебного материала, включая раскрытие интонационной природы музыкального искусства, соблюдение баланса творческой свободы и ответственности за полученный результат, соответствие образовательных технологий стилевым нормам и логическим закономерностями изучаемого явления, множественности дидактических систем, основанных на сочетании «триадичного», «всеступенного» и концентрического способов планирования каждой темы и всего курса в целом.

Вместе с тем совершенно очевидно, что проблема теоретического обоснования и характеристики педагогических условий освоения классической гармонии студентами КНР является настолько ёмкой и многоаспектной, что её практически невозможно в полной мере осветить в рамках одной статьи. В связи с этим сохраняется необходимость продолжения научных исследований в этой области.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. 姜音论调性功能体系下的和声写作—以为旋律配和声为例 // 首届“两岸三地”音乐艺术专业博士研究生学术论坛论文集、主编张巍上海音乐学院出版社 [Цзян Инь. Теория написания гармонии в системе тональных функций // Первый форум «Два берега, три территории». Материалы академических форумов для докторантов по музыке и искусству. Главный редактор Чжэн Вэй. Shanghai: Conservatory of Music Press. 2015. С. 204–222 (на китайском языке)].
2. 吴式锴吴式锴 和声—源于音乐,用于音乐 // 中央音乐学院学报 北京中央音乐学院出版社 [У Шикай. Гармония – из музыки, для музыки // Журнал Центральной консерватории музыки, 1-й выпуск. Beijing Central Conservatory of Music Press, 2006. С. 19 (на китайском языке)].
3. 冯鄂生、贾方爵、薛世民编著 和声实用基础教程 重庆-西南师范大学出版社 [Фэн Эшэн, Цзя Фанцзюэ, Сюэ Шимин. Базовый курс гармонии. Chongqing: Southwest Normal University Press, 2017. 296 с. (на китайском языке)].
4. 胡向阳、赵德义著 和声应用基础 重庆-西南师范大学出版社 [Ху Сяньян Чжао Дэйи. Основы практической гармонии. Chongqing: Southwest Normal University Press, 2018. 181 с. (на китайском языке)].
5. 邹承瑞 四部和声写作 重庆-西南师范大学出版社 [Цзоу Чэнжуй. Сочинение гармонического четырёхголосия. Chongqing: Southwest Normal University Press. 2009. 262 с. (на китайском языке)].

6. 和声通用教程第一卷 祁光路 主编,鲁兆璋、杜鹤鸣、和平 副主编,鲁兆璋、黄明第一卷主编 上海音乐出版社 [Общий учебник гармонии, часть 1. Под редакцией Ци Гуанлу, Лу Чжаочжан, Ду Хемин, Хэ Пин, помощник редактора, Лу Чжаочжэнь, Хуан Мин, редактор первой части. Shanghai Music Publishing House, 2016. 251 с. (на китайском языке)].
7. 沈一鸣 和声学新编 上海音乐出版社,上海文艺音像电子出版社 [Шэнь Иминь. Новое учебное пособие по гармонии. Shanghai Music Publishing House Shanghai Literature and Art Audio and Video Publishing House, 2016. 337 с. (на китайском языке)].
8. 伊.杜波夫斯基,斯.叶甫谢耶夫,伊.斯波索宾,符.索科洛夫合著 和声学教程 陈敏 译,刘学严 校正北京人民音乐出版社 [Дубовский И., Евсеев С., Способин И., Соколов В. Учебник гармонии / пер. с русского Чэнь Минь, коррекция Лю Сюэянь. Beijing People's Music Publishing House, 2001. 570 с. (на китайском языке)].
9. Мазель Л. А. Проблемы классической гармонии. М.: Музыка, 1972. 616 с.
10. Бершадская Т. С. О методике преподавания гармонии в музыкальных училищах: Метод. пособие. Ленинград: Музыка, 1969. 39 с.
11. Степанов А. А. Методика преподавания гармонии: учебное пособие для музыковедческих отделений музыкальных вузов. М.: Музыка, 1984. 134 с.
12. Иофис Б. Р., Цю Сяона. Становление методической системы преподавания классической гармонии в Китайской Народной Республике // Музыкальное искусство и образование. 2020. Т. 8. № 2. С. 87–108. DOI: 10.31862/2309-1428-2020-8-2-87-108.
13. Ипполитова Н. В., Стерхова Н. С. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация // General and Professional Education. 2012. № 1. С. 8–14.
14. Иофис Б. Р., Цю Сяона. Классическая гармония в содержании музыкально-теоретического образования в Китайской Народной Республике // Музыкальное искусство и образование / Musical Art and Education. 2019. Т. 7. № 4. С. 44–64. DOI: 10.31862/2309-1428-2019-7-4-44-64.
15. Лю Цин. Высшее музыкально-педагогическое образование в современном Китае: дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2008. 154 с.
16. Холопов Ю. Н. Гармония: Теоретический курс. СПб.: Лань, 2003. 540 с.
17. Холопова В. Н. Теория музыкального содержания как наука // Проблемы музыкальной науки. 2007. № 1. С. 15–25.
18. Ройтерштейн М. И. Введение в анализ гармонии: учебное пособие. М.: МГПИ им. В. И. Ленина, 1984. 87 с.
19. Бершадская Т. С. Лекции по гармонии: учебное пособие. 3-е изд., доп. СПб.: Композитор, 2005. 265 с.
20. Иофис Б. Р. Модель интонационной формы музыки как основа содержательного единства музыкально-теоретического образования // Вестник кафедры ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование». 2014. № 3 (7). С. 103-112.
21. Старостин И. С. К истории преподавания музыкально-теоретических дисциплин в Московской консерватории // Научный вестник Московской консерватории. 2010. № 1. С. 44–56.
22. Иофис Б. Р. Концептуальные основы музыкально-теоретической подготовки музыканта-педагога // Музыкальное искусство и образование / Musical Art and Education. 2023. Т. 11. № 1. С. 62–79. DOI: 10.31862/2309-1428-2023-11-1-62-79.
23. Иофис Б. Р. Интегративный подход к преподаванию музыкально-теоретических дисциплин // Музыкальное искусство и образование / Musical Art and Education. 2022. Т. 10. № 2. С. 79–92. DOI: 10.31862/2309-1428- 2022-10-2-79-92.
24. Мясоедов А. Н. Традиции Чайковского в преподавании гармонии. М.: Музыка, 1972. 81 с.

25. Джуманова Л. Р. Традиции московской школы гармонии в Центральной музыкальной школе (вопросы методики преподавания предмета) // Журнал Общества теории музыки. 2016. № 1 (13). С. 18–25.
26. Абызова Е. Н. Гармония: учебник для средних специальных музыкальных школ. М.: Музыка, 2022. 384 с.
27. Абдуллин Э. Б., Николаева Е. В. Теория музыкального образования: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений. 2-е изд., испр. и доп. М.: Прометей, 2013. 432 с.

Поступила 11.06.2023; принята к публикации 19.05.2024.

Об авторах:

Цю Сяона, стажёр кафедры методологии и технологий педагогики музыкального образования Института изящных искусств Московского педагогического государственного университета (МПГУ) (ул. Малая Пироговская, 1/1, Москва, Российская Федерация, 119435), 251150023@qq.com

Автором прочитан и одобрен окончательный вариант рукописи.

REFERENCES

1. Jiang Yin on Harmony Writing under the Tonal Function System – Taking Melody and Harmony as an Example. *The First Doctoral Student Academic Forum on Music and Art “Two Sides of the Taiwan Straits and Three Places”*. Chief Editor Zhang Wei. Shanghai, Conservatory of Music Press. 2015, pp. 204–222 (in Chinese).
2. Wu Shikai. Harmony – From Music, Used in Music. *Journal of the Central Conservatory of Music*, issue 1, Central Conservatory of Music Press, Beijing. 2006, p. 19 (in Chinese).
3. Feng Esheng, Jia Fangjue, Xue Shimin. *Practical Basic Course of Harmony*. Chongqing: Southwest Normal University Press, 2017. 296 p. (in Chinese).
4. Hu Xiangyang, Zhao Deyi. *Fundamentals of Practical Harmony*. Chongqing: Southwest Normal University Press, 2018. 181 p. (in Chinese).
5. Zou Chengrui. *Composition of Harmonic Four Voices*. Chongqing: Southwest Normal University Press, 2009. 262 p. (in Chinese).
6. *General Course of Harmony*. Vol. 1. Ed. by Qi Guanglu, Lu Zhaozhang, Du Heming, He Ping (Associate Editor), Lu Zhaozhen, Huang Ming (First Volume Editor). Shanghai Music Publishing House, 2016. 251 p. (in Chinese).
7. Shen Yiming. *New Harmony Tutorial*. Shanghai Music Publishing House, Shanghai Literature and Art Audio and Video Publishing House, 2016. 337 p. (in Chinese).
8. Dubovsky I., Evseev S., Sposobin I., Sokolov V. *Harmony Textbook*. Chen Min Translation, Liu Xueyan Correction. Moscow: State Publishing House “Muzyka”, 2001. 570 p. (in Chinese).
9. Mazel L. A. *Problemy klassicheskoi garmonii* [Problems of Classical Harmony]. Moscow: State Publishing House “Muzyka”, 1972. 616 p. (in Russian).
10. Bershadskaia T. S. *O metodike prepodavaniya garmonii v muzykal’nykh uchilishchakh* [On the Methodic of Teaching Harmony in Music Schools]: Methodical Manual. Leningrad: State Publishing House “Muzyka”, 1969. 39 p. (in Russian).

11. Stepanov A. A. *Metodika prepodavaniya garmonii* [The Methodic of Teaching Harmony]: Textbook for Musicology Departments of Music Universities. Moscow: State Publishing House “Muzyka”, 1984. 134 p. (in Russian).
12. Iofis B. R., Qiu Xiaona. Stanovlenie metodicheskoi sistemy prepodavaniya klassicheskoi garmonii v Kitaiskoi Narodnoi Respublike [The Formation of the Methodical System of Teaching Classical Harmony in the People’s Republic of China]. *Muzykal’noe iskusstvo i obrazovanie* = Musical Art and Education. 2020, vol. 8, no. 2, pp. 87–108 (in Russian). DOI: 10.31862/2309-1428-2020-8-2-87-108.
13. Ippolitova N. V., Sterhova N. S. Analiz ponyatiya “pedagogicheskie usloviya”: sushchnost’, klassifikatsiya [Analysis of the Notion “Pedagogical Conditions”: Essence and Classification]. *General and Professional Education*. 2012, no. 1, pp. 8–14 (in Russian).
14. Iofis B. R., Qiu Xiaona. Klassicheskaya garmoniya v sodержanii muzykal’no-teoreticheskogo obrazovaniya v Kitaiskoi Narodnoi Respublike [Classical Harmony in the Music Theoretical Education in the People’s Republic of China]. *Muzykal’noe iskusstvo i obrazovanie* = Musical Art and Education. 2019, vol. 7, no. 4, pp. 44–64 (in Russian). DOI: 10.31862/2309-1428-2019-7-4-44-64.
15. Liu Qing. *Vyshee muzykal’no-pedagogicheskoe obrazovanie v sovremennoy Kitae* [Higher Musical-Pedagogical Education in Modern China]: Thesis of the Candidate of Pedagogical Sciences. St. Petersburg, 2008. 154 p. (in Russian).
16. Holopov Yu. N. *Garmoniya: Teoreticheskii kurs* [Harmony: Theoretical Course]. St. Petersburg: Publishing House “Lan”, 2003. 540 p. (in Russian).
17. Holopova V. N. Teoriya muzykal’nogo sodержaniya kak nauka [Theory of Musical Content as a Science]. *Problemy muzykal’noi nauki* [Music Scholarship]. 2007, no. 1, pp. 15–24 (in Russian).
18. Roytershteyn M. I. *Vvedenie v analiz garmonii* [Introduction to Harmonic Analysis]: A Study Guide. Moscow. Moscow State Pedagogical Institute named after V. I. Lenin, 1984. 87 p. (in Russian).
19. Bershadsckaja T. S. *Lektsii po garmonii* [Lectures on Harmony]: A Study Guide. 3rd ed., add. St. Petersburg: Publishing House “Kompozitor”, 2005. 268 p. (in Russian).
20. Iofis B. R. Model’ intonatsionnoi formy muzyki kak osnova sodержatel’nogo edinstva muzykal’no-teoreticheskogo obrazovaniya [Model of Intonation Form of Music as a Basis of Substantive Unity of Musical Theoretical Education]. *Vestnik kafedry UNESCO Muzykal’noe iskusstvo i obrazovanie* = UNESCO Chair Bulletin Musical Arts and Education. 2014, no. 3 (7), pp. 103–112 (in Russian).
21. Starostin I. S. K istorii prepodavaniya muzykal’no-teoreticheskikh distsiplin v Moskovskoi konservatorii [On the History of Teaching Musical-Theoretical Disciplines at the Moscow Conservatory]. *Nauchnyi vestnik Moskovskoi konservatorii* [Journal of Moscow Conservatory]. 2010, no. 1, pp. 44–56 (in Russian).
22. Iofis B. R. Kontseptual’nye osnovy muzykal’no-teoreticheskoi podgotovki muzykanta-pedagoga [Conceptual Foundations of Musical Theoretical Preparing to a Music Teacher]. *Muzykal’noe iskusstvo i obrazovanie* = Musical Art and Education. 2023, vol. 11, no. 1, pp. 62–79 (in Russian). DOI: 10.31862/2309-1428-2023-11-1-62-79.
23. Iofis B. R. Integrativnyi podkhod k prepodavaniyu muzykal’no-teoreticheskikh distsiplin [An Integrative Approach to Teaching Musical Theoretical Disciplines]. *Muzykal’noe iskusstvo i obrazovanie* = Musical Art and Education. 2022, vol. 10, no. 2, pp. 79–92 (in Russian). DOI: 10.31862/2309-1428-2022-10-2-79-92.

24. Myasoedov A. N. *Traditsii Chaikovskogo v prepodavanii garmonii* [Tchaikovsky's Traditions in Teaching Harmony]. Moscow: State Publishing House "Muzyka", 1972. 81 p. (in Russian).
25. Dzhumanova L. R. Traditsii moskovskoi shkoly garmonii v Tsentral'noi muzykal'noi shkole (voprosy metodiki prepodavaniya predmeta) [The Traditions of Moscow Harmony School as a Teaching Method at The Central Music School of The Moscow State Conservatory]. *Zhurnal Obshchestva teorii muzyki* [Journal of the Music Theory Society]. 2016, no. 1(13), pp. 18–25 (in Russian).
26. Abyzova E. N. *Garmoniya* [Harmony]: Textbook for Secondary Specialized Music Schools. Moscow: Publishing House "Muzyka", 2022. 384 p. (in Russian).
27. Abdullin E. B., Nikolaeva E. V. *Teoriya muzykal'nogo obrazovaniya* [Theory of Music Education]: Textbook for Students Higher Pedagogical Education. 2nd ed., rev. and add. Moscow: Publishing House "Prometheus", 2013. 432 p. (in Russian).

Submitted 11.06.2023; revised 19.05.2024.

About the author:

Qiu Xiaona, Intern at the Department of Methodology and Technology of Musical Education Pedagogy, Institute of Fine Arts of Moscow Pedagogical State University (MPGU) (Malaya Pirogovskaya Street, 1/1, Moscow, Russian Federation, 119435), 251150023@qq.com

The author has read and approved the final manuscript.

ЗАКОНЫ УСПЕШНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ АКАДЕМИЧЕСКОГО ПЕВЦА

Д. Н. Семкин,

Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова,
Чебоксары, Российская Федерация, 428015

Аннотация. В статье кратко описаны особенности вокальной педагогики и методики как сочетание эмпирической основы и научной базы; обозначена необходимость выработки понятных правил (законов) для успешной подготовки и профессиональной работы академических певцов. Впервые предложена классификация законов певческого процесса, включая законы физики, акустики, физиологии и психологии, а также закономерности жизнедеятельности академического певца. Знание данных законов будет полезным не только для педагогов академического вокала, но и для певцов при осуществлении их длительной и успешной профессиональной карьеры.

Ключевые слова: вокальное искусство, вокальная методика, академические певцы, оперное пение, акустика пения, теории голосообразования, гигиена голоса певца.

Благодарность. Данная статья подготовлена в контексте научной работы кафедры вокального искусства факультета искусств Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова». Автор благодарен редакции журнала за высокопрофессиональную работу и ценные замечания.

Для цитирования: Семкин Д. Н. Законы успешной профессиональной деятельности академического певца // Музыкальное искусство и образование / Musical Art and Education. 2024. Т. 12. № 2. С. 126–136. DOI: 10.31862/2309-1428-2024-12-2-126-136.

© Семкин Д. Н.



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

THE LAWS OF SUCCESSFUL PROFESSIONAL ACTIVITY OF AN ACADEMIC SINGER

Dmitry N. Semkin,

Chuvash State University named after I. N. Ulyanov,
Cheboksary, Russian Federation, 428015

Abstract. The article briefly describes the features of vocal pedagogy and methodology as a combination of the empirical basis and scientific basis of the singing process, and outlines the need to develop understandable rules (laws) for the successful training and professional work of academic singers. For the first time, a classification of the laws of the singing process has been proposed, including the laws of physics, acoustics, physiology and psychology, as well as the patterns of life of an academic singer. These laws will be useful not only for academic vocal teachers, but also for singers in the implementation of their long and successful professional career.

Keywords: vocal art, vocal technique, academic singers, opera singing, acoustics of singing, theory of voice formation, hygiene of the singer's voice.

Acknowledgement. This article was prepared in the context of the scientific work of the Department of Vocal Art of the Faculty of Arts of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Chuvash State University named after I. N. Ulyanov". The author is grateful to the editors of the journal "Musical Art and Education" for their highly professional work and valuable comments.

For citation: Semkin D. N. The Laws of Successful Professional Activity of an Academic Singer // *Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie* = Musical Art and Education. 2024, vol. 12, no. 2, pp. 126–136 (in Russian). DOI: 10.31862/2309-1428-2024-12-2-126-136.

Введение

Академическое пение является, несомненно, наиболее сложным видом вокального искусства, имеющим выраженную специфику и требующим кропотливой подготовки, длительного обучения и совершенствования навыков. В частности, профессия оперного певца может по праву считаться одной

из самых сложных среди всего разнообразия музыкальных специальностей (да и не только их) в силу постоянного одновременного решения многих задач в процессе непосредственной сценической деятельности.

И в нашей стране, и в мире накоплен огромный опыт преподавания академического пения. Подготовка вокалистов высшей квалификации в настоящее

время успешно осуществляется в консерваториях, музыкальных академиях, институтах, а также на музыкальных факультетах (и факультетах искусств) целого ряда вузов Российской Федерации. В качестве примера приведём Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова – одно из немногих классических высших учебных заведений, имеющих в своём составе факультет искусств, ведущий подготовку вокально-исполнительских кадров, в том числе академических певцов, к профессиональной деятельности [1]. Каковы оптимальные пути воспитания успешных, грамотных и высокопрофессиональных академических вокалистов в наше стремительное и конкурентное время?

Эмпиризм и научные основы вокальной педагогики

Сфера вокальной педагогики (иногда даже вокальной методика) и в настоящее время воспринимается многими преподавателями вокала как эмпирическая область музыкального образования. С этой точки зрения вокальная педагогика и вокальное исполнительство – одни из наиболее специфических видов музыкальной деятельности, которые не подчиняются чётким законам, не могут иметь теоретическое описание и точное словесное обоснование. Разумеется, педагоги большое внимание уделяют эмоционально-образным методам [2, с. 258]. Они справедливо считают критерием правильности своей работы практику исполнительства.

Кроме того, как известно, и сегодня не существует исчерпывающей теории голосообразования в пении. В то же время методика обучения вокалу к настоящему времени представляет собой устоявшуюся, довольно консервативную

область научно-педагогического знания [3]. На наш взгляд, наиболее точным является использование термина Л. Б. Дмитриева «вокальная методика» [Там же], который в содержательном отношении представляет более широкое понятие, чем «методика обучения».

Несмотря на появление принципиально новых научных работ в области теории вокального искусства в конце XX – начале XXI века [2; 4; 5 и др.], по-прежнему актуальны некоторые проблемы вокальной педагогики [6–12], требующие новых методических подходов [10]. При этом не всегда, как свидетельствует проведённый нами анализ, педагогам-вокалистам удаётся всесторонне и научно обоснованно раскрыть заявленную тему [9 и др.].

По нашему мнению, в XXI столетии, когда трансформируются многие сферы человеческой деятельности, а интеллектуальный потенциал и возможности обучающихся существенно выросли, есть все основания посмотреть на эмпирическую область вокально-педагогического знания под несколько иным углом зрения. А именно: впервые сформулировать законы академического пения или, по крайней мере, наметить такие закономерности, которые во многом уже подтверждены практикой выдающихся певцов. Эти законы призваны помочь не только педагогам, но и, начиная с определённого этапа развития, самим певцам на пути к более осознанному и надёжному овладению профессией академического вокалиста.

Поэтому в целях совершенствования научной базы вокальной педагогики предлагается выделить *два типа законов успешной профессиональной деятельности академического вокалиста*:

- 1-й тип – законы собственно певческого процесса;

● 2-й тип – законы жизнедеятельности академического певца.

Безусловно, между этими типами законов есть определённые взаимосвязи, но основополагающим является первый из них.

Законы певческого процесса

Рассмотрим законы первого типа и распределим их по четырём позициям.

1. Закон сохранения энергии.

Закон сохранения энергии как всеобщий, фундаментальный закон природы распространяется, без сомнения, и на пение. Певческий звук – фактически создаваемые человеком механические колебания в упругой среде (воздух). Закон сохранения механической энергии (суммы потенциальной и кинетической энергии) утверждает, что полная механическая энергия в замкнутой системе остаётся постоянной. А изменение энергии незамкнутой системы равно работе внешних сил.

Закон пения заключается в том, что дыхание певца – энергетический источник певческого звука, энергия дыхания переходит в форму энергии звука. Работа, совершаемая человеком, переходит в форму кинетической энергии звука.

Отметим в качестве подтверждения сказанного существование правила «низкого дыхания» – именно такой тип дыхания обеспечит наивысший потенциал звучания певца. Подчеркнём, что речь идёт не о глубоком дыхании (как физиологически менее оправданном), а о низком дыхании. Обратим также внимание на важность не столько вдоха, сколько правильно организованного выдоха для успешного академического пения. В этой связи напомним хорошо известное вокалистам изречение выдающихся

педагогов прошлого: «Искусство пения – это искусство дыхания», – как абсолютно верное, т.е. как закон (однако не решающий всех проблем академического пения).

Существуют так называемые «потери энергии» – поглощение тканями и органами человека, т.е. переход её в «бесполезные» для нас виды. Задача певца – уменьшить потери энергии как лишнюю и бесполезную для пения работу. На практике это можно показать на следующем примере. Известный певец, народный артист РФ Владимир Ванеев на мастер-классах нередко советовал студентам-вокалистам: при пении не надо предпринимать излишние усилия, как будто мы поднимаем 50 килограммов, когда нам требуется поднять лишь пять килограммов. Обучающиеся, начиная с простого устранения зажимов и тренируя дыхание, должны постепенно стремиться к переводу всей своей энергии в энергию пения – энергию звука.

Эффективность затрат певца, по В. П. Морозову [2, с. 54], есть коэффициент полезного действия (КПД) работы нашего голосового аппарата. Согласно разработанной им резонансной теории искусства пения, резонаторы – это то, что позволяет повысить КПД голоса, и правомерность её подтверждена практикой выдающихся певцов.

Напомним и закон сохранения импульса. Проявления его в вокальной деятельности таковы: чтобы звук «полетел» дальше и ярче, его, согласно принятой у вокальных педагогов терминологии, «собирают» и «концентрируют». Подобно направленности излучения любой из волн излучается и наша голосовая волна. Как это происходит? Академический певческий звук формируется не во рту певца (как до сих пор неверно полагают отдельные педагоги).

Образуемая надскладочная полость гортани академического певца [3, с. 228–231] отвечает в первую очередь за полётный и яркий, иногда «острый» звук. Резонаторные ощущения в области твёрдого нёба и в иных областях помогают многим певцам ощутить уже сформированный (в основном в этой полости) звук как «концентрированный». Тем самым естественным образом исправляется недостаток звучания, в вокальной педагогике называемый «широким звуком».

Приведём пример с поливочным шлангом. При обычном поливе из шланга вода под напором выливается произвольно, но, если мы попытаемся «достать» струёй до определённого места, нам удобнее будет зажать пальцем конец шланга, отверстие уменьшится, дальность вылета струи увеличится, а с помощью пальца и руки мы можем в целом более чётко контролировать её направление и дальность. На наш взгляд, это очень неплохая аналогия с излучаемой певцом волной певческого звука, когда он вырабатывает важнейшее ощущение «опоры звука». Эта «опора» включает в себя не только «опору на дыхание», о которой знают почти все педагоги, но и «опору сверху», которая позволяет эффективно контролировать процесс звуковедения. Разумеется, эти рассуждения, как будет показано далее, связаны с акустикой.

Отметим, наконец, что и в широком понимании энергия является абсолютно необходимой певцу для осуществления сложнейшей певческой деятельности.

2. Законы акустики.

Музыкальная акустика [13] как наука, изучающая закономерности возникновения, распространения и восприятия музыкальных звуков, является важнейшей научной базой вокальной методики. И её законы наиболее весомы и чётко определены.

Во-первых, закон свободы – главнейший закон для пения. Только свободные струны, правильно закреплённые и однородно вибрирующие, издадут звук наиболее богатый и полный по тембру [13, с. 50–53], меньше изнашиваются. Это касается и голосовых связок. В этой связи успешная вокальная педагогика всегда ставит задачей освобождение всего тела певца по той же причине – все зажимы могут передаваться к голосовым связкам.

Ещё один интересный пример. Только свобода голосового аппарата, согласно исследованиям В. П. Морозова, способствует проявлению резонанса в грушевидных пазухах и морганиевых желудочках гортани [2, с. 66], отвечающего за наиболее высокие обертоны высокой певческой форманты голоса. Эта область частот для женщин находится немного выше 3200 Гц, для мужчин – немного выше 2500 Гц. Произвольно регулировать полости этих пазух певцу практически невозможно.

Во-вторых, выделим законы резонанса [13, с. 53] в контексте профессиональной певческой деятельности. Положения резонансной теории искусства пения наиболее полно отражены в фундаментальном труде В. П. Морозова [2]. Это и образование высокой [Там же, с. 57] и низкой [Там же, с. 69] певческих формант голоса, и подробное рассмотрение функций певческих резонаторов, и другие аспекты.

Укажем закон Л. Б. Дмитриева о формировании надскладочной полости гортани: вход в гортань у профессиональных академических певцов остаётся суженным на всём диапазоне голоса, надгортанник прикрывает вход в гортань, образуя расширение нижней части глотки и суженную полость над голосовыми складками [3, с. 228–231]. Именно

в этой резонаторной полости начинается образование высокой певческой форманты. Один из типичных приёмов для осуществления такого прикрытия входа в гортань – это распространённый в вокальной педагогике приём «певческого зевка».

Ещё один закон Л. Б. Дмитриева – о длине надставной трубки: для каждого типа правильно поставленного академического певческого голоса характерна своя длина надставной трубки – рото-глоточного канала [3, с. 184–189]. Поэтому можно с уверенностью утверждать, что не имеет места закон пониженного положения гортани в пении (как считают многие педагоги), а имеет силу вышеуказанный закон. При этом тем не менее, согласно певческой практике, большинство успешных академических певцов всех типов голосов положение гортани в пении более или менее понижают, и здесь нет противоречия. Однако некоторые педагоги, забывая о вышеуказанном законе, требуют излишнего опускания гортани, излишнего зевка, что не позволяет голосу яснее проявить свою истинную природу.

Мы можем сформулировать и практически апробированный уже за многие годы закон неизменного положения гортани в пении академического певца.

3. Законы физиологии.

Закон управления организмом. Нервная система человека управляет нашим процессом пения. Академическое пение – это выработанный годами с большим трудом и терпением набор множества конкретных условных рефлексов, обеспечивающих процесс профессионального пения. Таким образом, академическое пение – это не природное явление даже при наличии прекрасных природных данных, а процесс всегда в определённой степени искусственный.

Кроме того, только физиологическое здоровье всех органов голосового, а также певческого аппарата может обеспечивать выполнение законов акустики в том виде, которое необходимо академическому певцу. И лишь на основе законов физиологии мы сможем говорить о законах психофизики.

Напомним о нейроронаксической теории профессора Р. Юссона [14], которая при всей критике обратила справедливое внимание на важнейшую роль нервной системы в деятельности певца. По нашему мнению, очень интересна и полезна классификация голосов в этой теории по параметру хронаксии, естественным образом учитывающая существование промежуточных голосов певцов, с чем регулярно сталкиваются педагоги в своей работе с начинающими вокалистами.

Не вызывает сомнений утверждение, что пение – это прежде всего работа нервной системы.

4. Законы психологии (психофизики) певческого процесса.

Они являются наиболее неочевидными и непрояснёнными среди всех обозначенных нами законов. Причиной этого, видимо, является то, что физиология первична по отношению к психологии певца [4].

Закон психологии певческого процесса – это закон единства интеллектуальной, технической и эмоциональной работы нашего организма. Он напоминает принцип советской вокальной педагогики – единство технического и художественного развития [3, с. 300]. Однако здесь несколько другой контекст. В затратной работе нашего организма по организации собственно академического пения присутствует огромная эмоциональная составляющая, которая в принципе влияет на процесс пения и порою

неположительно. Как говорил на мастер-классах народный артист СССР Владислав Пьявко, мы «поём эмоцией». И всегда совмещаем вокальную технику и технологию с искусством, с художественной образностью.

Закон психологии пения – многозадачность процесса пения. В качестве примера приведём сценическую работу оперного певца. Его внимание одновременно направлено (пусть в разной степени в конкретные моменты времени) на работу вокального аппарата, на воспроизведение художественного литературного текста, на сценическое движение, на создание собственного художественного образа актёрскими средствами, на взаимодействие с ансамблем (оркестром), на общение с партнёрами, на обращение с реквизитом и костюмом. Могут ли одинаково успешно в данный момент времени решаться эти задачи все сразу? Нет!

Тогда каким же образом рождается магическое искусство выдающихся певцов? Дело в том, что периодически несколько из этих объектов внимания переводятся в режим «автомата», в режим наработанного условного рефлекса, «динамического стереотипа» и т.п. Таким образом оставшиеся задачи становятся выполнимыми.

Психология певческой деятельности позволяет не только уверенно оперировать терминами вокального искусства [15], но и обеспечивать воображаемые термины лексики так называемого «птичьего языка» вокального педагога, которые могут быть понятными ученику.

Приведённая классификация законов певческого процесса не исчерпывает абсолютно все закономерности. Они представлены кратко, и может потребоваться более детальное раскрытие конкретных положений, чем позволяет объём данной статьи.

Законы жизнедеятельности академического певца

Эти законы тесно связаны с рассмотренными выше законами физиологическими и психологическими, отчасти – с энергетическими.

Прежде всего подчеркнём некоторую общность вокального искусства и спорта, поскольку вокальная деятельность также предполагает регулярные занятия, тренаж определённых органов, постоянные усилия по поддержанию вокальной формы. Однако вокальное искусство предусматривает присутствие большой эмоциональной составляющей пения (в частности, художественное осмысление не только текста, но и образа), особую работу нервной системы певца в процессе выступления, которые отличаются от спорта, по крайней мере, тем, что возбуждаются и задействуются иные участки коры головного мозга певца.

Среди законов жизнедеятельности певца мы выдвигаем следующие:

1. Закон накопления энергии. Работа академического певца предусматривает большую отдачу сил и энергии на сцене. Для пополнения израсходованных запасов энергии певец использует правильное питание, хороший сон, отдых на природе и иной, в меру активный. История вокального искусства во многом подтверждает, что у каждого голоса есть ресурс. Залогом сохранения хорошей профессиональной формы является для певца воспитание в себе осознанного отношения к расходу энергии, умения контролировать данный процесс и неустанный труд над обретением надёжной, можно сказать, оптимальной, вокальной техники.

2. Закон сбережения нервной системы. Длительная успешная профессиональная деятельность возможна при строгом соблюдении правил режима дня и отдыха, при заботе о нервной системе, недопущении

нии излишних стрессов. Надо подчеркнуть, что выработка «стрессоустойчивости» певца в современной динамичной и сложной жизни – необходимая задача для успешной и долгой профессиональной работы. Жизнь никогда не бывает без стрессов.

3. *Изучение и контроль за работой своего организма в непосредственном процессе профессиональной деятельности, и вне его.* Необходимо выявить даже небольшие риски, слабые места нашего здоровья и организма. Мы должны знать, что улучшает функции нашего организма для успешного пения, а что может осложнить подготовку к выступлению и сам его процесс. Певческие ощущения индивидуальны, поэтому вокалисту необходимо досконально изучать процесс функционирования не только певческого аппарата, но и организма в целом.

О профессиональных оперных певцах обоснованно пишет Ю. Шкляр: «Мы – не такие, как все. У нас особая жизнь, и если певец не согласен с этим, ему лучше подумать о другой профессии... У нас даже болезни не такие, как у всех...» [16, с. 109]. Он, в частности, называет самой страшной разновидностью простуды у вокалистов трахеит.

Певцы должны, как никто другой, беречь здоровье, осознавая, что в современном мире понятие «простуда» давно неактуально. Необходимо помнить, что традиционными угрозами здоровью вокалиста являются сквозняк и излишний контраст температуры.

Большую опасность представляют различного вида аллергии, всевозможные новые вирусные и бактериальные инфекции и, конечно, нахождение в помещении с работающими кондиционерами [16, с. 115]. В этой связи важной задачей певца становится планомерное укрепление иммунитета и, конечно, поддержание оптимального для организма режима организации жизне-

деятельности в целом и, что надо подчеркнуть вновь, оптимальной певческой технологии.

Заключение

Академическое пение – чрезвычайно сложная, трудоёмкая и требующая очень тонкой организации профессия. Доказательством тому является зафиксированный на страницах искусствоведческой и научно-методической литературы опыт выдающихся певцов [17]. Особенно важно, чтобы в трудном и ещё далеко не познанном процессе мы могли опираться на обозначенные в статье базовые закономерности. При этом закономерности певческого процесса сложны и «спрятаны» внутри человеческого организма, их не так просто объяснить на основе детерминированной логики научного познания.

Всем профессионалам пения, особенно педагогам, занимающимся академическим вокалом с молодыми людьми, которые только начали обучение, важно понимать, что в вокальной методике есть «научная» и «ненаучная», тесно взаимосвязанные между собой теоретическая и эмпирическая составляющие. Разумеется, нельзя «перегружать» начинающих певцов многочисленными научно-теоретическими положениями. Однако наличие «ненаучной» части не означает отсутствие в певческом искусстве научных закономерностей по аналогии с тем, как, к примеру, незнание всех законов физики не означает то, что они не действуют.

Таким образом, для современного педагога незнание законов певческой деятельности не освобождает от ответственности за их выполнение. Так и академический певец в целях успешной и долгой профессиональной карьеры не должен игнорировать определённые правила, закономерности и законы.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Семкин Д. Н. Подготовка вокально-исполнительских кадров в Чувашском госуниверситете: итоги двадцатилетия // Вестник Чувашского университета. Гуманитарные науки. 2016. № 2. С. 131–138.
2. Морозов В. П. Искусство резонансного пения. Основы резонансной теории и техники. М.: Изд-во Института психологии Российской академии наук, Московской государственной консерватории, 2008. 592 с.
3. Дмитриев Л. Б. Основы вокальной методики. М.: Музыка, 2000. 368 с.
4. Юшманов В. И. Вокальная техника и её парадоксы. 3-е изд. СПб.: ДЕАН, 2007. 128 с.
5. Рудин Л. Б. Основы голосообразования. М.: Граница, 2009. 104 с.
6. Антонова Л. В. Содержание этапов обучения академическому пению // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8. № 2 (27). С. 17–19.
7. Пивницкая О. В. Вокальная биомеханика в отечественной педагогике // Музыкальное искусство и образование / Musical Art and Education. 2021. Т. 9. № 4. С. 132–146. DOI: 10.31862/2309-1428-2021-9-4-132-146.
8. Стулова Г. П. Понимание биомеханизма атаки звука при голосообразовании у певцов как необходимое условие совершенствования их вокальной подготовки // Музыкальное искусство и образование / Musical Art and Education. 2022. Т. 10. № 3. С. 112–121. DOI: 10.31862/2309-1428-2022-10-3-112-121.
9. Белоусенко М. И., Стародубцева И. Ф. Обобщение концепций вокального исполнительства в системе музыкального искусства // Современное педагогическое образование. 2022. № 1. (СПО). С. 67–70.
10. Семкин Д. Н. Совершенствование вокального образования в современных условиях // Совершенствование системы высшего образования: опыт и перспективы: материалы VIII Международной учеб.-метод. конференции / под ред. А. Ю. Александрова, Е. Л. Николаева. Чебоксары: Изд-во Чувашского ун-та, 2016. С. 82–89.
11. Семкин Д. Н. Современная российская вокальная школа в свете мастер-классов выдающихся певцов // Современное музыкальное образование 2012: материалы международной научно-практической конференции. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2013. С. 130–134.
12. Стулова Г. П. Акустические основы вокальной методики: учеб. пособие. СПб.: Лань: Планета музыки, 2015. 144 с.
13. Алдошина И., Приттс Р. Музыкальная акустика. Учебник. СПб.: Композитор, 2006. 720 с.
14. Юссон Р. Певческий голос. М.: Музыка, 1974. 262 с.
15. Вокал. Краткий словарь терминов и понятий / сост. Н. А. Александрова. СПб.: Лань: Планета музыки, 2015. 352 с.
16. Шкляр Ю. Острый угол моей жизни. Мысли вокалиста. СПб.: Композитор, 2010. 132 с.
17. Дмитриев Л. Б. Солисты театра Ла Скала о вокальном искусстве: Диалоги о технике пения. М.: СидДиПресс, 2002. 188 с.

Поступила 17.04.2024; принята к публикации 24.06.2024.

Об авторе:

Семкин Дмитрий Николаевич, заведующий кафедрой вокального искусства факультета искусств Федерального государственного бюджетного образовательного

учреждения высшего образования «Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова» (Московский пр-кт, 15, Чебоксары, Российская Федерация, 428015), народный артист Чувашской Республики, кандидат физико-математических наук, доцент, dmitriysemkin@mail.ru

Автором прочитан и одобрен окончательный вариант рукописи.

REFERENCES

1. Semkin D. N. Podgotovka vokal'no-ispolnitel'skih kadrov v Chuvashskom gosuniversitete: itogi dvadcatiletiya [Training of Vocal and Performing Personnel at the Chuvash State University: Results of the Twentieth Anniversary]. *Vestnik Chuvashskogo universiteta. Gumanitarnye nauki* [Bulletin of the Chuvash University. Humanities]. 2016, no. 2, pp. 131–138 (in Russian).
2. Morozov V. P. *Iskusstvo rezonansnogo peniya. Osnovy rezonansnoj teorii i tekhniki* [The Art of Resonant Singing. Fundamentals of Resonance Theory and Technology]. Moscow: Publishing House of the Institute of Psychology under the Russian Academy of Sciences and Moscow State Conservatory, 2008. 592 p. (in Russian).
3. Dmitriev L. B. *Osnovy vokal'noj metodiki* [Fundamentals of Vocal Technique]. Moscow: State Publishing House "Muzyka", 2000. 368 p. (in Russian).
4. Yushmanov V. I. *Vokal'naya tekhnika i eyo paradoksy* [Vocal Technique and its Paradoxes]. 3rd ed. St. Petersburg: Publishing House of DEAN, 2007. 128 p. (in Russian).
5. Rudin L. B. *Osnovy golosovedeniya* [Fundamentals of Voice Science]. Moscow: Publishing House "Granica", 2009. 104 p. (in Russian).
6. Antonova L. V. Soderzhanie etapov obucheniya akademicheskomu peniyu [The Content of the Stages of Teaching Academic Singing]. *Baltiyskij gumanitarnyj zhurnal* [Baltic Humanitarian Journal]. 2019, vol. 8, no. 2 (27), pp. 17–19 (in Russian).
7. Pivnickaya O. V. Vokal'naya biomekhanika v otechestvennoj pedagogike [Vocal biomechanics in Russian pedagogy]. *Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie* = Musical Art and Education. 2021, vol. 9, no. 4, pp. 132–146 (in Russian). DOI: 10.31862/2309-1428-2021-9-4-132-146.
8. Stulova G. P. Ponimanie biomekhanizma ataki zvuka pri golosobrazovanii u pevcov kak neobhodimoe uslovie sovershenstvovaniya ih vokal'noj podgotovki [Understanding the Biomechanism of Sound Attack in Vocal Formation in Singers as a Necessary Condition for Improving their Vocal Training]. *Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie* = Musical Art and Education. 2022, vol. 10, no. 3, pp. 112–121 (in Russian). DOI: 10.31862/2309-1428-2022-10-3-112-121.
9. Belousenko M. I., Starodubtseva I. F. Obobshchenie koncepcij vokal'nogo ispolnitel'stva v sisteme muzykal'nogo iskusstva [Generalization of Concepts Vocal Performance in the Musical Art System]. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie* [Modern Pedagogical Education]. 2022, no. 1, pp. 67–70 (in Russian).
10. Semkin D. N. Sovershenstvovanie vokal'nogo obrazovaniya v sovremennykh usloviyah [Improving Vocal Education in Modern Conditions]. *Sovershenstvovanie sistemy vysshego obrazovaniya: opyt i perspektivy: materialy VIII Mezhdunar. ucheb.-metod. konferencii* [Improving the Higher Education System: Experience and Prospects: Proceedings of the VIII International Studies

- the Method. Conferences]. Ed. by A. Y. Alexandrov, E. L. Nikolaev. Cheboksary: Publishing House of the Chuvash University, 2016. Pp. 82–89 (in Russian).
11. Semkin D. N. *Sovremennaya rossijskaya vokal'naya shkola v svete master-klassov vydayushchihsy pevcov* [Modern Russian Vocal School in the Light of Master Classes of Outstanding Singers]. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie 2012: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii* [Modern Musical Education 2012: Materials of the International Scientific and Practical Conference]. St. Petersburg: Publishing House of the A. I. Herzen State Pedagogical University, 2013. Pp. 130–134 (in Russian).
 12. Stulova G. P. *Akusticheskie osnovy vokal'noj metodiki* [Acoustic Fundamentals of Vocal Technique]: Textbook. St. Petersburg: Publishing House “Lan”, “Planet of Music”, 2015. 144 p. (in Russian).
 13. Aldoshina I., Pritts R. *Muzykal'naya akustika* [Musical Acoustics]: Textbook. St. Petersburg: Publishing House “Compozitor”, 2006. 720 p. (in Russian).
 14. Yusson R. *Pevcheskij golos* [Singing Voice]. Moscow: State Publishing House “Muzyka”, 1974. 262 p. (in Russian).
 15. *Vokal. Kratkij slovar' terminov i ponyatij* [Vocals. A Short Dictionary of Terms and Concepts]. Comp. N. A. Alexandrova. St. Petersburg: Publishing House “Lan”; Publishing House “Planet of Music”, 2015. 352 p. (in Russian).
 16. Shklyar Yu. *Ostryj ugol moej zhizni. Mysli vokalista* [A Sharp Corner of My Life. The Vocalist's Thoughts]. St. Petersburg: Publishing House “Compozitor”, 2010. 132 p. (in Russian).
 17. Dmitriev L. B. *Solisty teatra La Scala o vokal'nom iskusstve: Dialogi o tekhnike peniya* [Soloists of the La Scala Theater about Vocal Art: Dialogues about the Technique of Singing]. Moscow: Publishing House “Moskovskie-uchebniki-SiDiPress”, 2002. 188 p. (in Russian).

Submitted 17.04.2024; revised 24.06.2024.

About the author:

136

Dmitry N. Semkin, Head of the Department of Vocal Art, The State Budgetary Educational Institution of Higher Education “Chuvash State University named after I. N. Ulyanov” (Moskovsky Prosp., 15, Cheboksary, Russia, 428015), PhD in Phys.-Math. Sciences, Associate Professor, dmitriysemkin@mail.ru

The author has read and approved the final manuscript.

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ МУЗЫКАНТОВ-ПЕДАГОГОВ С СЕРЕДИНЫ XX СТОЛЕТИЯ ДО НАЧАЛА 1980-Х ГОДОВ

С. И. Дорошенко,

Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых,
Владимир, Российская Федерация, 600026

Аннотация. Исследовательская деятельность музыкантов-педагогов рассматривается в статье в историко-педагогическом контексте, начиная с обращения к ней в 1950-е годы сотрудников Научно-исследовательского института художественного воспитания Академии педагогических наук РСФСР и проведения её на базе общеобразовательных школ. Отмечается, что в 1960–70-е годы их деятельность в данном направлении была заметно интенсифицирована в связи с продвижением учителей музыки в педагогическую науку. В сфере научных изысканий оказались проблемы, связанные с вокально-хоровой работой в школах, развитием музыкального восприятия, выявлением музыкальных вкусов и предпочтений школьников. Со второй половины 1970-х годов принципиально новой стала постановка О. А. Апраксиной вопроса об исследовательской деятельности учителей-практиков. Были обозначены её основные направления: общая характеристика ребёнка и его музыкальный кругозор, особенности музыкального слуха и певческого голоса, отношение к конкретным музыкальным произведениям, влияние технических средств на развитие музыкального восприятия. Проведённый анализ показал, что основными методами исследования для учителя музыки считались практические методы: наблюдение, анкетирование, анализ процесса и продуктов деятельности учащихся, беседа, индивидуальное прослушивание. Формировалось представление о музыкально-педагогическом эксперименте, при этом вовлечение учителей музыки в исследовательскую деятельность обосновывалось потребностями в индивидуализации, учёте интересов, мотивов, склонностей и способностей школьников. В начале 1980-х годов исследовательская деятельность стала осмысливаться как элемент подготовки учителя музыки в высшем учебном заведении. Но изменения в системе и содержании музыкально-педагогического образования, направленные на формирование исследовательской культуры каждого студента, были осуществлены уже на рубеже XX–XXI веков.

137

© Дорошенко С. И.



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

Ключевые слова: учитель музыки, исследовательская деятельность, методы исследования, наблюдение, анкетирование, эксперимент.

Благодарность. Автор благодарит историка и методолога музыкального образования, профессора кафедры методологии и технологий педагогики музыкального образования имени Э. Б. Абдуллина Московского педагогического государственного университета Е. В. Николаеву за сотрудничество, поддержку исследований в сфере истории музыкального образования и за помощь в работе над этой статьей.

Для цитирования: *Дорошенко С. И.* Исследовательская деятельность отечественных музыкантов-педагогов с середины XX столетия до начала 1980-х годов // Музыкальное искусство и образование / Musical Art and Education. 2024. Т. 12. № 2. С. 137–149. DOI: 10.31862/2309-1428-2024-12-2-137-149.

DOI: 10.31862/2309-1428-2024-12-2-137-149

THE RESEARCH ACTIVITY OF RUSSIAN MUSICIANS AND TEACHERS FROM THE MIDDLE OF THE TWENTIETH CENTURY TO THE EARLY 1980-S

Svetlana I. Doroshenko,

Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs,
Vladimir, Russian Federation, 600026

138

Abstract. The research activity of musicians and teachers is considered in the article in a historical and pedagogical context, starting with the appeal to it in the 1950s by the staff of the Scientific Research Institute of Artistic Education of the Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR and its implementation on the basis of secondary schools. It is noted that in the 1960s and 70s, their activities in this direction were noticeably intensified in connection with the promotion of music teachers in pedagogical science. In the field of scientific research, there were problems related to vocal and choral work in schools, the development of musical perception, and the identification of musical tastes and preferences of schoolchildren. Since the second half of the 1970s, Professor O. A. Apraksina's formulation of the question of the research activities of practical teachers has become fundamentally new. Its main directions were outlined: the general characteristics of the child and his musical outlook, the peculiarities of musical hearing and singing voice, attitude to specific musical works, influence on the development of musical perception of technical means. The analysis showed that the main research methods for a music teacher were considered practical methods: observation, questioning, analysis of the process and products of student activity, conversation, individual listening. The idea of a musical and pedagogical experiment

was formed, while the involvement of music teachers in research activities was justified by the needs for individualization, taking into account the interests, motives, inclinations and abilities of schoolchildren. In the early 1980s, research activities began to be understood as an element of music teacher training at a higher educational institution. But changes in the system and content of music and pedagogical education aimed at the formation of the research culture of each student were carried out already at the turn of the XX–XXI centuries.

Keywords: music teacher, research activities, research methods, observation, questioning, experiment.

Acknowledgement. The author thanks E. V. Nikolaeva, historian and methodologist of music education, Professor of the Department of Methodology and Technology of Pedagogy of Music Education named after E. B. Abdullin, Moscow Pedagogical State University, for cooperation, support of research in the field of the history of music education and for assistance in working on this article.

For citation: Doroshenko S. I. The Research Activity of Russian Musicians and Teachers from the Middle of the Twentieth Century to the Early 1980-s. *Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie* = Musical Art and Education. 2024, vol. 12, no. 2, pp. 137–149 (in Russian). DOI: 10.31862/2309-1428-2024-12-2-137-149.

Преамбула

Исследовательская деятельность музыканта-педагога является значимым компонентом его профессиональной работы и показателем компетентности, педагогической культуры. Это положение сегодня выглядит бесспорным. В XXI веке она стала восприниматься как необходимый элемент музыкально-педагогической подготовки студентов [1, с. 172]. Но так было не всегда. Мысль о том, что не только музыканты-педагоги, для которых научная деятельность является основной, но и каждый учитель музыки – практик должен быть исследователем музыкальных предпочтений, музыкальных способностей обучающихся, социальных влияний, стала активно проводиться в жизнь в 1980–1990-е годы. Как же обстояло дело в предшествующий период? Рассмотрим далее те

кардинальные изменения в отношении к исследовательской деятельности музыкантов-педагогов и её основной направленности, которые происходили в нашей стране в 50–70-е годы.

Расширение проблемного поля исследовательской деятельности музыкантов-педагогов в 1950–70-е годы

В 1950-е годы исследовательская деятельность музыкантов-педагогов курировалась сектором музыки НИИ художественного воспитания АПН РСФСР. Она мыслилась и осуществлялась научными сотрудниками преимущественно как академическая, хотя практические исследования велись на базе общеобразовательных, в том числе экспериментальных, школ (московские школы № 201, 223, 607, средняя школа г. Тушино и др.)

[2, с. 152]. Предметом анализа являлись закономерные связи обучения и воспитания на уроках пения (Н. Л. Гродзенская [3]), развитие у детей певческого голоса и слуха (В. А. Дышлевская [4], В. К. Белобородова [5], Е. Я. Гембицкая [6]), обучение пению по нотам (И. П. Гейнрихс) [7] и др. Результаты этих исследований стали классикой отечественного музыкального образования.

Открытие в 1960-е годы музыкально-педагогических факультетов продуцировало необходимость исследований, направленных на выявление специфики высшего музыкального образования в контексте подготовки учителей музыки для общеобразовательных школ. В диссертациях 1960–70-х годов в центре внимания оказались проблемы фортепианной подготовки учителя музыки (З. Д. Квасница [8]), отбора репертуара в связи с задачами эстетического воспитания учащихся (Э. В. Козлова [9], М. Л. Корсунская [10] и др.), возможности музыки в решении образовательных задач по другим школьным предметам (например, исследование Н. Б. Борисовой о связи музыкального и речевого слуха [11]). Переосмысливалось содержание наиболее традиционного для школьных педагогов-музыкантов дирижёрско-хорового направления (Г. Г. Голык [12], В. С. Елисеева [13], Е. А. Красотина [14] и др.).

Прямым следствием совершенствования подготовки учителей музыки для общеобразовательных школ в 1960-е годы стали исследования по методике работы с хором на уроках музыки (Ю. Б. Алиев [15], С. Н. Гладкая [16], А. И. Евсеев [17], Б. Д. Критский [18] и др.). Эти исследования осуществлялись с привлечением обширного массива материалов, полученных на уроках музыки, на внеклассных занятиях (преж-

де всего на занятиях школьных хоров). Музыканты-педагоги, в том числе те, кто приходил работать в вузы, всё чаще осуществляли исследовательскую деятельность, но это ещё не было массовым явлением.

Подчеркнём, что проблемы формирования исследовательской культуры учителя музыки – практика или тем более привлечения к ней самих школьников в этот период оставались вне сферы научных интересов. Охарактеризуем некоторые из основных направлений исследовательской деятельности музыкантов-педагогов в рассматриваемый период более подробно.

Привлечение учителей к исследовательской деятельности социологической направленности

В начале 1960-х годов констатировалась слабая развитость социально-педагогических исследований в сфере эстетического воспитания, нехватка эмпирического материала (результатов опросов, анкетирований, интервью) на предмет занятий музыкой, популярности конкретных музыкальных произведений и пр.

Педагогическую значимость таких исследований отмечала О. А. Апраксина, которая считала, что учитель должен постоянно интересоваться тем, «что слушают его учащиеся за пределами школы, что кажется им особенно привлекательным, что входит в их жизнь (в виде запомнившейся песенки, приобретённой грампластинки...)» [19, с. 6]. Вслед за В. Н. Шацкой, она подчёркивала, что, «зная характер музыкальных влияний, воздействующих на учащегося помимо его занятий, понимая, чем именно данные произведения привлекают школьников, учитель может так построить урок,

чтобы постепенно и последовательно проводить свою линию...» [Там же, с. 7].

Масштабное исследование по социологическому изучению уровня и условий художественного, в том числе музыкального, развития школьников проводилось в НИИ художественного воспитания АПН СССР в середине 1960-х годов [21, с. 13]. Осуществлялась массовая работа по изучению места музыки в жизни школьников, уровня и направленности их музыкальных интересов, отношения к урокам музыки в школе, музыкальных вкусов. Согласно полученным результатам, музыка по значимости для школьников занимала пятое место среди видов искусства. При этом 98,54% школьников отвечали, что любят слушать музыку, но музыка для большинства была фоном («Готовлю уроки и слушаю музыку»). Более 50% старшеклассников занимались «активной музыкальной деятельностью», различными видами музицирования. Наибольший процент в этой деятельности давало хоровое пение: в хоровых кружках участвовало 38,95% старшеклассников. Музыкальную школу посещали 6,14% опрошенных, остальные участвовали в занятиях музыкальных студий, кружков сольного пения, эстрадных коллективов, духовых и народных оркестров. Однако следует заметить, что такие данные могли быть неточными, так как некоторые дети участвовали едва ли не во всех этих видах «активной музыкальной деятельности», каждый ответ засчитывался, и процент музицирующих увеличивался.

Социально-педагогические исследования в сфере школьного музыкального образования способствовали привлечению учителей-практиков к участию в исследовательской деятельности: опросы и обработка материалов были не очень трудным делом, а результаты – инте-

ресными не только непосредственно для них, но и для широкой педагогической общественности.

Особую значимость в контексте проблемы привлечения учителей музыки к исследовательской деятельности представляют работы, направленные на изучение музыкальных интересов и вкусов школьников (Л. М. Кузнецова [20] и др.). Это направление предполагало совместную деятельность научных сотрудников с учителями-практиками.

Исследования в сфере музыкально-слушательской деятельности

Во второй половине 1960-х – начале 1970-х стали активно осуществляться исследования в сфере музыкального восприятия, которые связывались со слушанием музыки в школе (Л. В. Горюнова [22], Т. В. Еременко [23] и др.). Восприятие инструментальной музыки исследовалось через достаточно объективированные сведения: например, выяснялось, какие музыкальные инструменты знает ученик. Г. С. Ригиной была выявлена корреляция между тембром инструмента и характерным для него музыкальным материалом (так, баян при слушании русской народной песни узнало 78% учеников, а при слушании «Шествия гномов» в переложении – только 45%) [24, с. 214].

Одним из исследовательских средств стало использование диагностических возможностей музыкальных викторин.

Именно слушание музыки как активно развивавшийся в рассматриваемый период вид музыкальной деятельности побудило музыкантов-педагогов к вовлечению в исследование непосредственно самих учеников. В музыкально-педагогической литературе 1960–70-х годов имеются немногочисленные

факты совместной исследовательской деятельности учителя и школьников. В этом отношении весьма отчётливо прослеживается преемственная линия (от В. Н. Шацкой к Н. Л. Гродзенской и О. А. Апраксиной). Яркий пример ориентации исследовательской деятельности с учётом анализа детских наблюдений присутствует в хрестоматийной брошюре Н. Л. Гродзенской «Школьники слушают музыку». В 1960-е годы Надежда Львовна вела исследовательскую работу по проблеме «развития восприятия музыки у школьников» [25, с. 47]. Одним из аспектов её рассмотрения стало воспитание музыкальной наблюдательности, формирование умения «как можно больше и тоньше замечать различные явления в музыке» [Там же]. Свой исследовательский приём, предлагаемый детям, Н. Л. Гродзенская назвала «музыкальными коллекциями». Он представлял собой создаваемые детьми подборки музыкальных произведений, сходных по какому-либо признаку. При этом первичный, очевидный для них признак (тема, например, «Шарманки», «Лебеди», «Жаворонки», «Соловьи») уточнялся всё более тонкими жанровыми, ладовыми, темповыми, мелодическими и другими характеристиками. Выявляя сходство произведений композиторов разных эпох и национальных культур, дети самостоятельно проделывали исследовательскую работу, которая давала иногда довольно неожиданные результаты-обобщения. Так, они выявили, что лебедей как реальных (не сказочных) красивых птиц характеризуют медленные, плавные нисходящие мелодии, а лебедей-людей (сказочных, заколдованных) – восходящие взволнованные мелодические линии [25, с. 51]. На наш взгляд, это далеко не очевидное обобщение. Оно не могло

быть получено дедуктивным путём. Это результат *живого наблюдения*. По сути, это были первые опыты привлечения к исследовательской деятельности самих школьников.

Итак, можно утверждать, что в 1960–70-е годы сотни учителей участвовали в практических исследованиях и тем самым способствовали получению важных для авторов данных. Однако исследовательская деятельность ещё не рассматривалась как необходимый, обязательный компонент подготовки учителя музыки, формирования его педагогической культуры.

Подготовка учителя музыки к исследовательской деятельности

Методологом и пропагандистом массовой исследовательской деятельности, которую учителя должны вести в своих классах с целью совершенствования процесса музыкального образования, стала во второй половине 1970-х годов О. А. Апраксина. В статье «О возможностях и содержании исследовательской работы учителя-музыканта в общеобразовательной школе» (1977 год) Ольгой Александровной были выделены её основные направления:

- общая характеристика ребёнка и его музыкальный кругозор;
- музыкальный слух и голос (точность звуковысотного слуха по пятибалльной шкале, кратковременная и долговременная память, диапазон);
- отношение к конкретным музыкальным произведениям (активное, пассивное, неустойчивое);
- влияние технических средств на развитие музыкального восприятия [26].

По отношению к последнему направлению О. А. Апраксина не предлагала конкретных приёмов и форм фиксации

исследовательских результатов, считая их разработку делом будущего.

Основными методами, которыми должен был овладеть учитель музыки, являлись наблюдение, анкетирование, анализ процесса и продуктов деятельности учащихся, беседа, индивидуальное прослушивание. Фиксацию результатов предлагалось осуществлять в таблицах: фамилия и имя ученика, слух (оценивался учителем по пятибалльной шкале), диапазон (интервал римскими цифрами), память (тоже по пятибалльной шкале). Применялись также музыкальные викторины с оценочными пометками: надо было не только узнать произведения, но и указать, какие из них особенно нравятся [26, с. 10–11]. Эти методы исследования не были новыми для учителей 1960–70-х годов – скорее, осуществлялось их массовое внедрение, обосновывалась значимость. О. А. Апраксина, предвидя обвинения в формальности и недостаточной достоверности результатов, которые может получить перегруженный работой учитель музыки, подчёркивала, что «...даже не абсолютно достоверная картина может помочь учителю в нахождении путей формирования музыкальных интересов и вкусов детей» [Там же, с. 8].

Метод эксперимента нельзя назвать в ряду исследовательских методов массового учительства. В самом понятии «эксперимент», применяющемся к школьному музыкальному образованию 1970-х годов, явно присутствуют два смысла: это не только и не столько метод педагогического исследования, сколько инновационная деятельность, нарушение традиционного содержания урока музыки. Преимущественно в этом смысле интерпретировала музыкально-педагогический эксперимент О. А. Апраксина в статье, по названию которой можно было бы по-

думать, что речь идёт об исследовательской деятельности учителя: «О праве учителя-музыканта на эксперимент» [27]. В похожем смысле употребляет понятие «эксперимент» Г. С. Ригина, описывая серию уроков, на которых формировался тембровый слух (в том числе путём прослушивания произведений в различных переложениях) [24]. О. А. Апраксина вела речь о том, что учитель музыки должен быть готов к творческой деятельности, к неожиданным вопросам детей, должен знать и применять современные дидактические достижения: «проблемные ситуации», самостоятельное «добывание» учащимися новых знаний [27, с. 67]. Она предупреждала также об опасностях необоснованного экспериментаторства, чрезмерного увлечения релятивной системой, музыкальной импровизацией и пр.

Конечно, эксперимент присутствовал в исследовательской деятельности музыкантов-педагогов и в своём «классическом» качестве, как метод исследования. Сошлёмся на статью А. С. Валенкова 1972 года в сборнике научных трудов преподавателей музыкально-педагогического факультета Владимирского пединститута [28]. В ней описана практическая деятельность кафедры пения и хорового дирижирования по организации музыкально-эстетического воспитания в школе № 17 г. Владимира. Были выделены этапы эксперимента: констатирующий и корректирующий. По тексту можно заключить, что был и контрольный этап, но он сводился к контрольному уроку и не был выделен отдельно. Сегодня такую работу экспериментом бы не назвали, но само обращение к эксперименту как средоточию системы практических методов исследования, подчинённых единой идее, взаимодополняющих и корректирующих

результаты применения каждого метода по отдельности (наблюдение, анкетирование, анализ продуктов деятельности), показательно. Оно свидетельствует о развитии исследовательской мотивации и культуры на музыкально-педагогических факультетах. Иными словами, сами учителя музыки эксперимент применяли редко, но участвовали в экспериментальной деятельности, организованной научными коллективами.

Необходимо было сделать следующий шаг – включить исследовательскую деятельность в процесс подготовки учителя музыки.

В начале 1980-х годов О. А. Апраксина, формулируя требования к школьному учителю-музыканту, прямо указала на «формирование исследовательских качеств учителя» [29, с. 40]. Она же поставила вопрос о подготовке учителя музыки в качестве исследователя начиная со студенческой скамьи. При этом Ольга Александровна весьма критически оценивала положение дел в данной сфере: «Существуют робкие попытки использовать с этой целью участие студентов в СНО (учебно-исследовательской и научно-исследовательской работе). Однако эти организации, как правило, чрезвычайно невелики по количественному составу и не имеют чёткой научно-исследовательской основы» [29, с. 40].

Основные направления и методы исследования, отмеченные ранее, сохранялись, но в связи с изменением концепции самого урока музыки усиливалась мысль о системности исследований. О. А. Апраксина указывала на многовекторную направленность исследовательской мысли учителя: она «не должна направляться в какую-то одну область... Необходимо наблюдать учащегося и в пении, и в беседе о музыке, и при её восприятии, и при игре на инструмен-

тах...» [29, с. 39]. Развитие средств массовой коммуникации влекло за собой усиление внимания к слуховому опыту детей: «...выяснить, каких певцов они знают... почему тот или иной исполнитель более интересен» [29, с. 35].

На рубеже 1970–80-х годов в подготовку учителя ещё не была включена обязательная дипломная работа. Организованная научная деятельность студентов оставалась добровольной (или, по меньшей мере, необязательной для всех), в рамках студенческих научных обществ, поэтому формирование исследовательской культуры будущих учителей включалось либо в методiku преподавания музыки, либо в методический блок предмета «Дирижирование».

Спецификой исследовательской деятельности, к которой готовили студентов, была направленность не столько на обогащение науки, сколько на совершенствование практики.

Заключение

Мысль о необходимости привлечения к исследовательской деятельности учителей музыки – практиков отчётливо звучит уже с 1960–70-х годов. При этом в эволюции воззрений музыкантов-педагогов на решение данной проблемы можно отметить, как минимум, три этапа:

1. Участие учителей в академических исследованиях, помощь в сборе эмпирического материала.

2. Продвижение учителей музыки в науку, увеличение количества исследований, инициированных и осуществлённых учителями-практиками (исследовательская деятельность как показатель их профессиональной зрелости).

3. Включение исследовательской деятельности в вузовскую подготовку учителей музыки.

Предметом музыкально-педагогических исследований становились место музыки в жизни школьников, их музыкальный кругозор, источники и предпочтения в развитии музыкального вкуса; музыкальный слух и певческий голос, музыкальная память, специфика развития слушательской культуры (в том числе отношение к конкретным музыкальным произведениям). Ожидалось,

что исследовательская позиция учителя музыки поведёт к индивидуализации, учёту интересов, мотивов, склонностей и способностей школьников. Осмысление необходимости подготовки учителей музыки к исследовательской деятельности повлекло за собой изменения в содержании музыкально-педагогического образования, особенно ярко осуществившиеся уже на рубеже XX–XXI веков.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. *Абдуллин Э. Б., Николаева Е. В.* Теория музыкального образования: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2004. 336 с.
2. *Каиров И. А.* Очерки деятельности Академии педагогических наук РСФСР. 1943–1963. М.: Педагогика, 1973. 417 с.
3. *Гродзенская Н. Л.* Воспитательная работа на уроках пения в начальной школе: дис. ... канд. пед. наук. М., 1952. 253 с.
4. *Дышлевская В. А.* Русская народная песня в музыкальной работе с детьми в школе: дис. ... канд. пед. наук. М., 1949. 230 с.
5. *Белобородова В. К.* О методах развития музыкального слуха учащихся 1-х классов: дис. ... канд. пед. наук. М., 1954. 301 с.
6. *Гембицкая Е. Я.* Обучение мальчиков пению в хоре начальной школы: дис. ... канд. пед. наук. М., 1953. 233 с.
7. *Гейнрихс И. П.* Основные вопросы обучения пению по нотам в школьном хоре V–VII классов: дис. ... канд. пед. наук. М., 1955. 406 с.
8. *Квасница З. Д.* Специфика фортепианной подготовки учителя-музыканта для общеобразовательной школы в педагогическом институте: дис. ... канд. пед. наук. М., 1970. 242 с.
9. *Козлова Э. В.* Эстетическое воспитание учащихся (5–8 классы) в процессе изучения произведений советской музыки: дис. ... канд. пед. наук. М., 1968. 220 с.
10. *Корсунская М. Л.* Музыка С. С. Прокофьева как средство эстетического воспитания в начальной школе: дис. ... канд. пед. наук. М., 1974. 226 с.
11. *Борисова Н. Б.* Воспитание музыкального слуха учащихся начальный классов (1–3) и его влияние на развитие речевого слуха: дис. ... канд. пед. наук. М., 1971. 200 с.
12. *Гольк Г. Г.* Роль учебного хора музыкально-педагогического факультета в формировании музыкально-творческих качеств студентов: дис. ... канд. пед. наук. М., 1971. 172 с.
13. *Елисеева В. С.* Содержание и система обучения хоровому дирижированию на музыкальном факультете педагогического института: дис. ... канд. пед. наук. М., 1971. 213 с.
14. *Красотина Е. А.* Исследование методов развития музыкального слуха в процессе изучения хоровой партитуры: дис. ... канд. пед. наук. М., 1972. 242 с.
15. *Алиев Ю. Б.* Музыкальное развитие учащихся общеобразовательной школы в процессе занятий хоровым пением: дис. ... канд. пед. наук. М., 1965. 291 с.

16. *Гладкая С. Н.* Исследование формирования певческих навыков у младших школьников (1–2 классы общеобразовательной школы): дис. ... канд. пед. наук. М., 1975. 149 с.
17. *Евсеев А. И.* Методика формирования навыков одногласного, двух- и трёхголосного хорового пения на уроках музыки (1–6 класс общеобразовательной школы): дис. ... канд. пед. наук. М., 1973. 193 с.
18. *Критский Б. Д.* Формирование музыкальной интонации детей в процессе пения на уроках музыки: дис. ... канд. пед. наук. М., 1973. 186 с.
19. *Апраксина О. А.* Современные задачи музыкального воспитания в школе // Музыкальное воспитание в школе. Вып. 2 / сост. О. А. Апраксина. М.: Государственное музыкальное издательство, 1963. С. 3–10.
20. *Кузнецова Л. М.* Музыкальные интересы и вкусы школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1973. 31 с.
21. *Кузнецова Л. М.* Из опыта конкретного исследования музыкальных интересов школьников // Вопросы музыкальной педагогики и теории. Ученые записки. Серия «Педагогика и психология». Владимир: ВлГУ им. П. И. Лебедева-Полянского, 1972. С. 3–45.
22. *Горюнова Л. В.* Развитие музыкального восприятия у подростков (на материале слушания музыки в V–VI классах общеобразовательной школы): дис. ... канд. пед. наук. М., 1969. 220 с.
23. *Еременко Т. В.* Некоторые вопросы развития восприятия музыкального образа в процессе слушания музыки на уроках пения в общеобразовательной школе: дис. ... канд. пед. наук. М., 1971. 204 с.
24. *Ригина Г. С.* Восприятие инструментальной музыки младшими школьниками // Музыкальное воспитание в школе. Вып. 10 / сост. О. А. Апраксина. М.: Музыка, 1975. С. 213–221.
25. *Гродзенская Н. Л.* Школьники слушают музыку. М.: Просвещение, 1969. 78 с.
26. *Апраксина О. А.* О возможностях и содержании исследовательской работы учителя-музыканта в общеобразовательной школе // Музыкальное воспитание в школе. Вып. 12 / сост. О. А. Апраксина. М.: Музыка, 1977. С. 3–14.
27. *Апраксина О. А.* О праве учителя-музыканта на эксперимент // Музыкальное воспитание в школе. Вып. 13 / сост. О. А. Апраксина. М.: Музыка, 1978. С. 66–76.
28. *Валенков А. С.* О некоторых проблемах эстетического воспитания в общеобразовательной школе // Ученые записки. Серия «Педагогика и психология». Вопросы музыкального педагогика и теории. Владимир: ВГПИ им. П. И. Лебедева-Полянского, 1972. С. 46–60.
29. *Апраксина О. А.* Современные требования к школьному учителю-музыканту // Музыкальное воспитание в школе. Вып. 15 / сост. О. А. Апраксина. М.: Музыка, 1982. С. 32–43.

Поступила 31.07.2023; принята к публикации 15.01.2024.

Об авторе:

Дорошенко Светлана Ивановна, профессор кафедры педагогики Педагогического института Владимирского государственного университета имени А. Г. и Н. Г. Столетовых (ВлГУ) (ул. Горького, 87, Владимир, Российская Федерация, 600026), доктор педагогических наук, доцент, e-mail: cvedor@mail.ru

Автором прочитан и одобрен окончательный вариант рукописи.

REFERENCES

1. Abdullin E. B., Nikolaeva E. V. *Teoriya muzykal'nogo obrazovaniya* [Theory of Music Education]: Textbook for Students Higher Education Institutions. Moscow: Publishing Center "Academy", 2004. 336 p. (in Russian).
2. Kairov I. A. *Ocherki deyatel'nosti Akademii pedagogicheskikh nauk RSFSR. 1943–1963* [Essays on the Activities of the Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR. 1943–1963]. Moscow: State Publishing House "Pedagogika", 1973. 417 p. (in Russian).
3. Grodzenskaya N. L. *Vospitatel'naya rabota na urokakh peniya v nachal'noi shkole* [Educational Work at Singing Lessons at Primary School]: Thesis of the Candidate of Pedagogical Sciences. Moscow, 1952. 253 p. (in Russian).
4. Dyshlevskaya V. A. *Russkaya narodnaya pesnya v muzykal'noi rabote s det'mi v shkole* [Russian Folk Song in Musical Work with Children at School]: Thesis of the Candidate of Pedagogical Sciences. Moscow, 1949. 230 p. (in Russian).
5. Beloborodova V. K. *O metodakh razvitiya muzykal'nogo slukha uchashchikhsya 1-kh klassov* [On the Methods of Developing Musical Hearing of 1st Grade Students]: Thesis of the Candidate of Pedagogical Sciences. Moscow, 1954. 301 p. (in Russian).
6. Gembitskaya E. Ya. *Obuchenie mal'chikov peniyu v khore nachal'noi shkoly* [Teaching Boys to Sing at Primary School Choir]: Thesis of the Candidate of Pedagogical Sciences. Moscow, 1953. 233 p. (in Russian).
7. Heinrichs I. P. *Osnovnye voprosy obucheniya peniyu po notam v shkol'nom khore V–VII klassov* [The Main Issues of Teaching Singing by Notes in the School Choir of Grades V–VII]: Thesis of the Candidate of Pedagogical Sciences. Moscow, 1955. 406 p. (in Russian).
8. Kvasnitsa Z. D. *Spetsifika fortepiannoi podgotovki uchitelya-muzykanta dlya obshcheobrazovatel'noi shkoly v pedagogicheskom institute* [The Specifics of Piano Teacher-Musician Training for Secondary Schools at the Pedagogical Institute]: Thesis of the Candidate of Pedagogical Sciences. Moscow, 1970. 242 p. (in Russian).
9. Kozlova E. V. *Esteticheskoe vospitanie uchashchikhsya (5–8 klassy) v protsesse izucheniya proizvedenii sovetskoi muzyki* [Aesthetic Education of Students (Grades 5-8) in the Process of Studying Works of Soviet Music]: PhD thesis of Pedagogical Sciences. Moscow, 1968. 220 p. (in Russian).
10. Korsunskaya M. L. *Muzyka S. S. Prokof'eva kak sredstvo esteticheskogo vospitaniya v nachal'noi shkole* [Prokofiev's Music as a Means of Aesthetic Education in Primary School]: Thesis of the Candidate of Pedagogical Sciences. Moscow, 1974. 226 p. (in Russian).
11. Borisova N. B. *Vospitanie muzykal'nogo slukha uchashchikhsya nachal'nyi klassov (1–3) i ego vliyanie na razvitie rechevogo slukha* [Education of Musical Hearing of Primary School Students (1–3) and Its Impact on the Development of Speech Hearing]: Thesis of the Candidate of Pedagogical Sciences. Moscow, 1971. 200 p. (in Russian).
12. Golyk G. G. *Rol' uchebnogo khora muzykal'no-pedagogicheskogo fakul'teta v formirovanii muzykal'no-tvorcheskikh kachestv studentov* [The Role of the Educational Choir of the Faculty of Music and Pedagogy in the Formation of Musical and Creative Qualities of Students]: Thesis of the Candidate of Pedagogical Sciences. Moscow, 1971. 172 p. (in Russian).
13. Eliseeva V. S. *Soderzhanie i sistema obucheniya khorovomu dirizhirovaniyu na muzykal'nom fakul'tete pedagogicheskogo instituta* [The Content and System of Teaching Choral Conducting

- at the Music Faculty of the Pedagogical Institute]: Thesis of the Candidate of Pedagogical Sciences. Moscow, 1971. 213 p. (in Russian).
14. Krasotina E. A. *Issledovanie metodov razvitiya muzykal'nogo slukha v protsesse izucheniya khorovoi partitury* [Research of Methods of Musical Hearing Development in the Process of Studying Choral Scores]: Thesis of the Candidate of Pedagogical Sciences. Moscow, 1972. 242 p. (in Russian).
 15. Aliyev Yu. B. *Muzykal'noe razvitie uchashchikhsya obshcheobrazovatel'noi shkoly v protsesse zanyatii khorovym peniem* [Musical Development of Secondary School Students in the Process of Choral Singing Classes]: Thesis of the Candidate of Pedagogical Sciences. Moscow, 1965. 291 p. (in Russian).
 16. Gladkaya S. N. *Issledovanie formirovaniya pevcheskikh navykov u mladshikh shkol'nikov (1–2 klassy obshcheobrazovatel'noi shkoly)* [A Study of the Formation of Singing Skills in Younger Schoolchildren (Grades 1–2 of Secondary School)]: Thesis of the Candidate of Pedagogical Sciences. Moscow, 1975. 149 p. (in Russian).
 17. Evseev A. I. *Metodika formirovaniya navykov odnogolosnogo, dvukh- i trekhgolosnogo khorovogo peniya na urokakh muzyki (1–6 klass obshcheobrazovatel'noi shkoly)* [Methods of Forming the Skills of One-Voice, Two- and Three-Voice Choral Singing in Music Lessons (Grades 1–6 of Secondary School)]: Thesis of the Candidate of Pedagogical Sciences. Moscow, 1973. 193 p. (in Russian).
 18. Kritskiy B. D. *Formirovanie muzykal'noi intonatsii detei v protsesse peniya na urokakh muzyki* [The Formation of Musical Intonation of Children in the Process of Singing in Music Lessons]: Thesis of the Candidate of Pedagogical Sciences. Moscow, 1973. 186 p. (in Russian).
 19. Apraksina O. A. *Sovremennye zadachi muzykal'nogo vospitaniya v shkole* [Modern Tasks of Musical Education at School] *Muzykal'noe vospitanie v shkole* [Musical Education at School]. Issue two. Comp. O. A. Apraksina. Moscow: State Publishing House “Muzyka”, 1963. Pp. 3–10 (in Russian).
 20. Kuznetsova L. M. *Muzykal'nye interesy i vkusy shkol'nikov* [Musical Interests and Tastes of Schoolchildren]: Author's Abstract of the Candidate's Dissertation of Pedagogical Sciences. Moscow, 1973. 31 p. (in Russian).
 21. Kuznetsova L. M. *Iz opyta konkretnogo issledovaniya muzykal'nykh interesov shkol'nikov* [From the Experience of a Specific Study of Musical Interests of Schoolchildren]. *Voprosy muzykal'noi pedagogiki i teorii. Uchenye zapiski. Seriya “Pedagogika i psikhologiya”* [Questions of Musical Pedagogy and Theory. Scientific notes. The series “Pedagogy and Psychology”]. Vladimir: Lebedev-Polyansky State Pedagogical Institute, 1972. Pp. 3–45 (in Russian).
 22. Goryunova L. V. *Razvitie muzykal'nogo vospriyatiya u podrostkov (na materiale slushanie muzyki v V–VI klassakh obshcheobrazovatel'noi shkoly)* [The Development of Musical Perception in Adolescents (Based on the Material Listening to Music in Grades V–VI of Secondary Schools)]: Thesis of the Candidate of Pedagogical Sciences. Moscow, 1969. 220 p. (in Russian).
 23. Eremenko T. V. *Nekotorye voprosy razvitiya vospriyatiya muzykal'nogo obraza v protsesse slushaniya muzyki na urokakh peniya v obshcheobrazovatel'noi shkole* [Some Issues of the Development of Perception of a Musical Image in the Process of Listening to Music in Singing Lessons at a Secondary School]: Thesis of the Candidate of Pedagogical Sciences. Moscow, 1971. 204 p. (in Russian).
 24. Rigina G. S. *Vospriyatie instrumental'noi muzyki mladshimi shkol'nikami* [Perception of Instrumental Music by Younger Schoolchildren]. *Muzykal'noe vospitanie v shkole* [Musical

- Education at School]. Issue 10. Comp. O. A. Apraksina. Moscow: State Publishing House “Muzyka”, 1975. Pp. 213–221 (in Russian).
25. Grodzenskaya N. L. *Shkol'niki slushayut muzyku* [Schoolchildren Listen to Music]. Moscow: State Publishing House “Prosveshcheniye”, 1969. 78 p. (in Russian).
 26. Apraksina O. A. O vozmozhnostyakh i sodержanii issledovatel'skoi raboty uchitelya-muzykanta v obshcheobrazovatel'noi shkole [On the Possibilities and Content of the Research Work of a Musician Teacher in a Secondary School]. *Muzykal'noe vospitanie v shkole* [Musical Education at School]. Issue 12. Comp. O. A. Apraksina. Moscow: State Publishing House “Muzyka”, 1977. Pp. 3–14 (in Russian).
 27. Apraksina O. A. O prave uchitelya-muzykanta na eksperiment [On the Right of a Teacher-Musician to Experiment]. *Muzykal'noe vospitanie v shkole* [Musical Education at School]. Issue 13. Comp. O. A. Apraksina. Moscow: State Publishing House “Muzyka”, 1978. Pp. 66–76 (in Russian).
 28. Valenkov A. S. O nekotorykh problemakh esteticheskogo vospitaniya v obshcheobrazovatel'noi shkole [On Some Problems of Aesthetic Education in Secondary Schools]. *Uchenye zapiski. Seriya “Pedagogika i psikhologiya”. Voprosy muzykal'noe pedagogiki i teorii* [Scientific Notes. The Series “Pedagogy and Psychology”. Questions of Musical Pedagogy and Theory]. Vladimir: Lebedev-Polyansky State Pedagogical Institute, 1972. Pp. 46–60 (in Russian).
 29. Apraksina O. A. Sovremennye trebovaniya k shkol'nomu uchitelyu-muzykantu [Modern Requirements for a School Teacher-Musician]. *Muzykal'noe vospitanie v shkole* [Musical Education at School]. Issue 15. Comp. O. A. Apraksina. Moscow: State Publishing House “Muzyka”, 1982. Pp. 32–43 (in Russian).

Submitted 31.07.2023; revised 15.01.2024.

About the author:

Svetlana I. Doroshenko, Professor at the Department of Pedagogics of the Pedagogics Institute Department of Pedagogics Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Gorky Street, 87, Vladimir, Russian Federation, 600026), Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, cvedor@mail.ru

149

The author has read and approved the final manuscript.

МУЗЫКАЛЬНАЯ ПУБЛИЦИСТИКА В РОССИИ ВО ВТОРОЙ ТРЕТИ XIX ВЕКА КАК СТИМУЛ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ И ОБРАЗОВАНИЯ

Е. А. Бабак*,

Московский педагогический государственный университет (МПГУ),
Москва, Российская Федерация, 119435

Аннотация. Статья посвящена анализу музыкальной публицистики в России в период 30–60-х годов XIX столетия в историко-педагогическом ракурсе. Специальное внимание уделяется характеристике термина «публицистика», его трактовке современными исследователями как особого вида творческой деятельности. На примере публицистического наследия представителей дворянского сословия В. Ф. Одоевского и его младших современников и последователей А. Н. Серова и В. В. Стасова прослеживается роль творчества М. И. Глинки в формировании отечественного музыкального искусства. Отмечается, что их деятельность явилась одним из действенных стимулов для дискуссий современников по вопросам возможных путей развития отечественной музыкальной культуры. Получает обоснование перспективность изучения публицистики в рассматриваемый исторический период в системе высшего музыкально-педагогического образования для более многогранного представления обучающихся об отечественной музыкальной культуре и формирования креативного мышления как одного из приоритетных профессиональных качеств будущих музыкантов-педагогов.

Ключевые слова: публицистика, отечественная музыкальная культура во второй трети XIX века, воззрения на творчество М. И. Глинки представителей дворянского сословия, В. Ф. Одоевский, А. Н. Серов, В. В. Стасов.

Благодарность. Данная статья выполнена в контексте научной работы кафедры методологии и технологий педагогики музыкального образования имени Э. Б. Абдуллина Института изящных искусств Московского педагогического государственного университета. Автор благодарен редакции журнала за предостав-

* Научный руководитель – доктор педагогических наук, профессор Е. В. Николаева.



ление возможности опубликовать материалы исследования и за ценные советы по его доработке.

Для цитирования: Бабак Е. А. Музыкальная публицистика в России во второй трети XIX века как стимул для развития отечественной культуры и образования // Музыкальное искусство и образование / Musical Art and Education. 2024. Т. 12. № 2. С. 150–166. DOI: 10.31862/2309-1428-2024-12-2-150-166.

DOI: 10.31862/2309-1428-2024-12-2-150-166

MUSIC JOURNALISM IN RUSSIA IN THE SECOND THIRD OF THE XIX CENTURY AS AN INCENTIVE FOR THE DEVELOPMENT OF NATIONAL CULTURE AND EDUCATION

Evgenia A. Babak*,

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

Abstract. The article is devoted to the analysis of musical journalism in Russia in the period of the 30–60s of the XIX century from a historical and pedagogical perspective. Special attention is paid to the characterization of the term “journalism”, its interpretation by modern researchers as a special type of creative activity. As an example, the journalistic legacy of representatives of the noble class V. F. Odoevsky and his younger contemporaries and followers A. N. Serov and V. V. Stasov is considered. This example shows the role of M. I. Glinka’s creativity in the formation of Russian musical art. It is noted that their activities were one of the most effective incentives for discussions among contemporaries on possible ways to develop Russian musical culture. The prospects of studying journalism in the historical period under consideration in the system of higher musical and pedagogical education are substantiated in order to form a more multifaceted understanding of the national musical culture in students and to develop their creative thinking as one of the priority professional qualities of future musicians-teachers.

Keywords: journalism, Russian musical culture in the second third of the XIX century, views on the work of M. I. Glinka representatives of the nobility, V. F. Odoevsky, A. N. Serov, V. V. Stasov.

Acknowledgement. The article was designed in the context of the research for the Department of Methodology and Technology of the Music Education named after E. B. Abdullin at the Moscow Pedagogical State University (MPGU). The author is grateful to the editorial Board for participation in discussions and appreciated advice.

* Scientific supervisor – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor Elena V. Nikolaeva.

For citation: Babak E. A. Musical Journalism in Russia in the Second Third of the XIX Century as an Incentive for the Development of National Culture and Education. *Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie* = Musical Art and Education. 2024, vol. 12, no. 2, pp. 150–166 (in Russian). DOI: 10.31862/2309-1428-2024-12-2-150-166.

Предисловие

Искусство должно быть защищено
всеми средствами.

Армагеддон – в разгаре.

Искусство и Знание –

краеугольные камни Эволюции.

Н. К. Перух [1]

В бурном и стремительно текущем потоке современности особого внимания заслуживает обращение исследователей к отечественному наследию второй трети XIX века, сложившемуся под влиянием схожих для современности, исторически обусловленных коллизий. Актуальными при изломе эпох, наблюдаемом и в настоящее время, становятся слова Петра Петровича Сувчинского, писавшего ещё в прошлом столетии: «Вместе с кризисом Западно-Европейской культуры, систематической и абстрактной – встаёт, как реальная необходимость – проблема нового осознания существа всякой культуры; становится необходимым раскрепостить человечество от культурной гегемонии Европы...» [2].

Данное утверждение, высказанное известным музыкальным деятелем и филологом XX века, есть основания соотнести также и с веком XIX, и с нашей современностью. Следовательно, при характеристике музыкальной публицистики во второй трети XIX столетия нельзя обойти вниманием происходящие многофакторные изменения в российском обществе, затрагивающие в том числе и культурно-образовательное пространство.

Специальных исследований, ставящих своей целью рассмотрение музыкальной публицистики в обозначенных временных границах как историко-педагогического феномена, вплоть до настоящего времени не было. Подобная причина видится в том, что за редким исключением в музыковедении она изучалась преимущественно с позиции музыкальной критики и журналистики (С. А. Гудимова [3], Т. А. Курьшева [4], Е. В. Секотова [5], Е. В. Украинская [6] и др.), при этом в центре внимания оказывалось творческое наследие музыкантов-публицистов (К. В. Зенкин [7], Л. В. Кириллина [8], С. В. Ручимская [9], Л. Е. Слуцкая [10] и др.). В музыкально-педагогическом ракурсе такая проблематика не поднималась.

В данной статье представлены результаты изучения обозначенной проблемы в историческом и педагогическом ракурсах с целью снятия противоречия между особой значимостью социально-культурной миссии публицистики, деятельностью музыкантов-просветителей на страницах периодической печати рассматриваемого периода и недостаточной изученностью данной проблемы как в научных трудах современников, так и в её представленности в содержании музыкально-педагогического образования.

Прежде всего необходимо подчеркнуть, что XIX столетие в России предстаёт перед потомками как «золотой век» классической русской литературы и время расцвета отечественной публицистики, когда «в русском литературном языке, – как отмечает С. А. Эзерина, – формируется и к концу века

* Здесь и далее орфография и пунктуация источников сохранены (прим. ред.).

окончательно оформляется общественно-публицистический стиль в общем кластере стилей литературного языка» [11, с. 174]. Столь бурный рост публицистики отражал те исторические процессы, которые происходили в культурной жизни России и образно представлены в словах П. В. Савицкого:

*Весь он таков – русский XIX век:
красочный и двойственный,
внешне спокойный,
внутренне напряжённый,
отображающий борьбу спорящих
друг с другом о господстве подземных,
вулканических сил...*

П. Н. Савицкий [12]

Что касается музыкальной публицистики, то уже в период 30–60-х годов XIX столетия к ней обращаются выдающиеся представители дворянского сословия. Среди них – В. Ф. Одоевский, А. Н. Серов, В. В. Стасов и многие другие. Их деятельность в этом направлении стала одним из первостепенных стимулов для дискуссий современников по вопросам возможных путей развития отечественной музыкальной культуры и образования, поспособствовала зарождению и становлению в стране профессионального музыкального образования.

Перед тем как перейти к характеристике их музыкально-публицистической деятельности, представляется целесообразным уточнить сущность термина «публицистика».

Публицистика как особый вид творческой деятельности в России в XIX столетии

В литературоведческих исследованиях публицистика характеризуется как совокупность «обращённых к широкому читателю печатных произведений» (кур-

сив – Е. Б.) [13], проявляющихся во всех многообразных способах выражения общественной жизни. Она рассматривается как «тип творчества» и, по мнению Е. П. Прохорова, следует за историей всего человечества, «беря начало в синкретизме мышления и форм словесного общения в первобытном обществе», в то время как «само слово “публицистика” вошло в употребление в первой половине XIX века в России» [14, с. 292]. Исследователь видит в ней «панораму современности как “момента” перехода из прошлого в будущее» [Там же]. При этом подчёркивается, что объективная панорама текущих событий в данном типе творчества «носит осмысленный субъективно-личностный характер, т.е. содержит не только отобранные факты, но и мнения о них» [Там же, с. 293].

Музыкальную публицистику, как и её подвид – критику, можно образно представить в виде двуликого Януса, ибо, находясь между музыкантами и читателями во всем многообразии жанров, они обращены одновременно и к тем, и к другим, что, несомненно, находит наглядное отражение в публицистических работах.

По мнению исследователей, научную составляющую публицистического текста отличают «документализм, демонстративность авторской позиции, диалогичность, интерактивность, интертекстуальность» [15, с. 3]. Представляется, что многое из перечисленного определяет в большей степени их современное содержание. Однако такие качества, как демонстративность авторской позиции, диалогичность и документализм, были присущи и авторам второй трети XIX столетия. Эти качества, в частности, отчётливо прослеживаются при анализе публикаций с характеристикой музыкальных произведений, оценивании состояния событий в отечественной и зарубежной

музыкальной культуре, нахождении различных способов осуществления публицистической миссии, направленной на развитие отечественного музыкального образования.

Во второй трети XIX столетия публицистика представлена различными жанрами – от анонсов, заметок и писем до аналитических форм: обзоров, статей, комментариев, рецензий и др. Ценные исторические сведения могут быть почерпнуты из переписки А. Н. Серова и В. В. Стасова, М. А. Балакирева и В. В. Стасова и др.; дневников, к примеру хроники музыкальных событий В. Ф. Одоевского и т.п. При их анализе нельзя не учитывать, что одним из важнейших факторов, который оказывал влияние на образ мыслей отечественных публицистов, являлось их отношение к музыкальным и музыкально-педагогическим воззрениям, господствующим в эти годы в России под влиянием западноевропейской музыкальной культуры и образования. Как следствие этого, одни авторы выступали активными приверженцами воззрений, сложившихся в Западной Европе, другие считали необходимым полностью отрицать подобного рода веяния. Но были и те, кто во главу угла ставил поиски национальной специфики, не отвергая при этом целесообразность заимствования лучшего в зарубежном опыте.

При определении основного ракурса изложения результатов проведённого исследования в данной статье было принято во внимание то, что в 2024 году исполняется 220 лет со дня рождения Михаила Ивановича Глинки. Поэтому круг выбранных далее аспектов ограничен публикациями представителей дворянского сословия в России во второй трети XIX столетия – В. Ф. Одоевского, А. Н. Серова и В. В. Стасова, в центре

внимания которых оказывается творчество М. И. Глинки и высказанные при его характеристике в печати различные точки зрения на перспективы развития отечественной музыкальной культуры.

Владимир Фёдорович Одоевский

Князь и сенатор, не только известный образованным современникам как писатель, музыкант, но и получивший широкую известность как «учёный-энциклопедист и просветитель», Владимир Фёдорович Одоевский (1803–1869 гг.) в своей публицистической деятельности со страстью и воодушевлением поднимал вопросы о состоянии музыкального искусства в России, возможных путях развития русской музыкальной мысли и творчества отечественных композиторов.

Самозабвенное отношение Одоевского к музыке отразилось в его литературных произведениях («Последний квартет Бетховена», «Себастьян Бах» и др.), а также в целом ряде статей. Владимир Фёдорович печатался в основанной им «Мнемозине» и в таких изданиях, как «Северная пчела», «Современник», «Северные цветы» и др. Для него статьи были одним из способов образовывать читателей. В письме к В. С. Серовой он написал: «образовывать публику в музыкальном отношении необходимо; это – долг всякого знающего музыку, как долг всякого знающего грамоту научить ей неграмотного» (курсив – Е. Б.) [16, с. 521].

Современники князя высоко ценили литературные субботние вечера в его доме, которые были направлены на единение между представителями разных сфер общественной жизни, культуры и социума и на которых большое внимание уделялось также обмену музыкальными впечатлениями.



Владимир Фёдорович Одоевский.
Фотография С. Левицкого. СПб., 1856 г.

Vladimir Fedorovich Odoevsky.
Photo by S. Levitsky. St. Petersburg, 1856

Отдавая должное западноевропейскому искусству, главным образом сочинениям И. Баха, Й. Гайдна, В. Моцарта, Л. Бетховена, Ф. Мендельсона, из отечественных композиторов В. Ф. Одоевский особое значение придавал творчеству М. И. Глинки. С ним его связывала многолетняя дружба и плодотворная переписка.

Восторженно и даже пророчески Владимир Фёдорович пишет, что с оперою Глинки «Жизнь за царя» в отечественной культуре «является то, чего давно ищут и не находят в Европе – *новая стихия в искусстве*, и начинается в его истории *новый период: период русской музыки*» [16, с. 119].

В небольших заметках, объединённых под названием «Письма к любителю музыки об опере Глинки “Жизнь за царя”», опубликованных в 1836 году в «Северной пчеле», В. Ф. Одоевский обращает внимание читателя на то, что «*истинные любители*

музыки» были поражены оперой Михаила Ивановича Глинки: «они с первого акта уверились, что этою оперою решался вопрос, важный для искусства вообще и для русского искусства в особенности, а именно: существование русской оперы, русской музыки, наконец, существование вообще народной музыки» [Там же, с. 119].

В последующих статьях («Второе письмо к любителю музыки об опере Глинки “Жизнь за царя”, или “Сусанин”» и др.) он более подробно останавливается на характеристике оперы, анализируя особенности арий, вкрапленных русских народных песен, хоров так, что даже для не музыканта, а любителя его обращение к читателям в этом «письме» было бы доступным и понятным. Тем самым в избранном им стиле изложения своих воззрений видится одна из важных составляющих просветительской и профессионально-ориентированной силы публицистики.

Активно выступал В. Ф. Одоевский против появляющихся в печати высказываний, в которых утверждалось, что ещё до М. И. Глинки в России были «опыты» отыскать «формы русской мелодии и гармонии» в сочинениях Алябьева, графа Вильгельмского и других, но такие мелодии, по его словам, «однакож не суть подражания ни одной известной народной песне» [16, с. 119]. По его мнению, рассуждения о том, что ранее уже «выходили частные сочинения в русском духе», являются не чем иным, как «оптическим обманом» [Там же, с. 126].

Только Михаилу Ивановичу Глинке, по словам В. Ф. Одоевского посвящённому в «тайнства итальянского пения и германской гармонии», удалось именно *проникнуть в особенности национальной мелодии*, доказав, что она «естественно то заунывная, то весёлая, то удалая, может быть возвышена

до трагического стиля. ...Между тем нет ни одной фразы, которая бы не была родною русскому слуху» [Там же, с. 119]. Развивая данную мысль, он отмечает, что Глинка, «услышав творения Беллини, Россини, Доницетти в их отечестве, вспомнил унылую песнь русского и создал нежную Антонида, ангела Ваню» [Там же, с. 126], присоединив «удивительную инструментовку» к русским напевам [Там же, с. 129]. При этом, как подчёркивает Владимир Фёдорович, обращаясь к своим читателям: «вы уже не встретите ни тени подражания; глубоко изучив произведения западной музыки, он прислушался к напевам родной земли и постарался открыть тайну их зарождения, их первоначальной стихии и на них основать новый характер мелодии, гармонии и оперной музыки, характер дотоле небывалый» [Там же, с. 209].

Показательно, что В. Ф. Одоевский отмечал и особые, более сложные, задачи, которые предстояло решать музыкантам. Причиной тому, по его мнению, стало «совершенно новое употребление военной музыки, новая и чрезвычайно учёная инструментовка, новые гармонические сочетания» [Там же, с. 203]. Так, например, оркестру ранее даже «не предстояло разыгрывать более трудной партитуры...» [Там же].

По отношению к опере «Руслан и Людмила» В. Ф. Одоевский высказывается в столь глубокой по содержанию и образной по выражению форме, благодаря которой, как представляется, его оценка останется в памяти читателя на долгие годы: «на русской музыкальной почве вырос роскошный цветок, – он ваша радость, ваша слава. Пусть черви силятся вползти на его стебель и запятнать его, – черви спадут на землю, а цветок останется. Берегите его: он цветок нежный и цветёт – лишь один раз в столетье» [Там же, с. 212].

Не оставались без его внимания и инструментальные сочинения М. И. Глинки. Известно, к примеру, что названия «Испанская увертюра» и «Камаринская» были предложены Михаилу Ивановичу В. Ф. Одоевским на одном из вечеров в его доме [17, с. 134].

Проследивая на протяжении многих лет эволюционные процессы в творчестве М. И. Глинки, Владимир Фёдорович пришёл к заключению, что развитие таланта композитора – «явление весьма замечательное: он начал тем, чем другие оканчивают...» [16, с. 209].

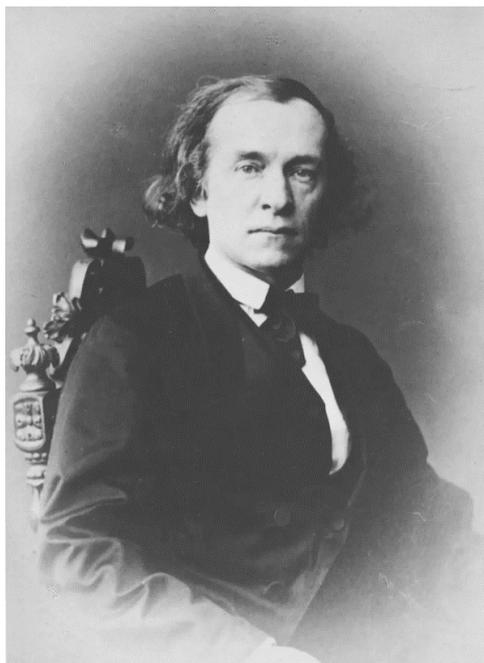
Александр Николаевич Серов

Александр Николаевич Серов (1820–1871 гг.) был личностью многогранной – композитор, активный борец за музыкальное просвещение посредством публицистики и, в частности, критики. Г. Худов, исследователь его печатных трудов, приводит чрезвычайно показательное для понимания отношения Серова к публицистической деятельности высказывание: «Моё знамя священно для меня, и я не оставлю своего, вечно воинствующего пера...» [18, с. 5].

Александр Николаевич печатался в таких изданиях, как «Современник», «Библиотека для чтения», «Пантеон», «Музыка и театр», и многих других.

Первые критические статьи Серова были опубликованы им в 1850-х годах и, по приводимой в русском биографическом словаре цитате А. Веселовского, «“произвели переполох в нашем музыкальном мире...”» [19].

Расцвет публицистической деятельности А. Н. Серова пришёлся на период 1856–1860-х годов, когда выходят в свет «Воспоминания о М. И. Глинке» и его исследования, посвящённые характеристике творчества композитора.



А. Н. Серов.

Фотокопия из издания
«А. Н. Серов. Статьи о музыке»

A. N. Serov. A photocopy from the publication
"A. N. Serov. Articles about music"

Когда читаешь публикации Александра Николаевича, со всей очевидностью становится видна масштабность проводимой им деятельности. Исследователи его печатных работ обращают внимание на то, что «некоторые статьи Серова по своему объёму и содержательности вполне могли бы тягаться с книгами, разве что их жанр был... публицистическим» [8, с. 300]. Известно, что современники Серова, в том числе В. В. Стасов, осуждали автора за многословность, но он отвергал все советы «писать пожатее» [21, с. 400]. Прослеживается в его публикациях и некоторая витиеватость в отношении отклонений от прямой темы и в стиле высказываний замечаний.

Основополагающей для будущей деятельности и формирования взглядов Серо-

ва на отечественную музыкальную культуру и искусство явилась в начале 1842 года встреча с М. И. Глинкой на концерте Листа. Она стала тем исходным стимулом, который способствовал его обращению в дальнейшем в своих публикациях к характеристике творчества композитора.

С Владимиром Фёдоровичем Одоевским, с которым А. Н. Серов состоял в переписке, их сближает стремление охарактеризовать значимость оперы М. И. Глинки «Жизнь за царя» для развития в России данного жанра. Однако Александр Николаевич считает, что в действительности первой русской оперой была вовсе не она и не с неё начался путь развития отечественной музыки. Согласно предлагаемой им периодизации, с «Кавосом кончился *первый период* русской оперы, восхищавшей в старые годы публику... *Второй период* начался с «Аскольдовой могилы» г. Верстовского» (курсив – Е. Б.) [21, с. 181]. И с Глинки наступил *третий период* отечественной оперы и музыки в целом.

При обращении современного читателя к публикациям А. Н. Серова необходимо иметь в виду, что в рассуждениях Серова, как в критических статьях разных лет, так и в личной переписке, прослеживается некая двойственность и неоднозначность в его отношении к М. И. Глинке и его творчеству. С одной стороны, он «уважает дарование бесспорно *первого русского композитора*» (курсив – Е. Б.) [21, с. 182] и его возмущает то, что талант «такого необыкновенно одарённого, самобытного художника... остаётся ещё почти неизвестным в Европе...» [20, с. 290]. С восхищением, но не без критики, он говорит о появлении первой национальной оперы «Жизнь за царя», которая предстаёт ему явлением редким и утешительным. Сравнивая её с цветком алоэ, песней лебеда и другими

«диковинками» [21, с. 180], Александр Николаевич считает, что она занимает «блистательное место в отечественном искусстве...» [20, с. 138]. С другой стороны, по его мнению, Глинка «исчерпал в ней всё богатство наших родных напевов» [21, с. 182].

В подтверждение своей позиции он приводит в пример оперу «Руслан и Людмила». В свойственной ему хлёсткой манере Александр Николаевич характеризует её как произведение «невыдержанное», лишённое «главного начала – драматизма» [21, с. 182].

Следует заметить, что оценка драматической стороны в данной опере является камнем преткновения в развернувшихся на страницах печати диалогах по данному вопросу. Высказывание Серова идёт вразрез с мнением В. Ф. Одоевского, писавшего о том, что Глинка, создавая оперу на характере русской мелодии, довёл её до «трагического стиля» и положил тем самым «начало новой эпохи в музыке» [16, с. 210]. При этом опера «Иван Сусанин» представляет собой «зерно, из которого... должен развиваться целый музыкальный период. “Руслан и Людмила” есть вторая отрасль того же направления: в ней наша сказка, легенда – но в музыкальном мире...» [Там же].

Принципиально иной точки зрения относительно оперы «Руслан и Людмила» придерживается А. Н. Серов. В одной из рецензий он «нападает» уже не только на драматическую составляющую этой оперы, но и не единожды называет её «костюмированным концертом» [22, с. 193, 194], хотя и признаёт «гениальность музыкального размаха...» [23, с. 321]. По его мнению, несмотря на «бездну оригинальности», «отдельные номера “Руслана и Людмилы” превосходны», но в целом опера «оставляет в душе самое смутное впечатление» [Там же].

Показательными в плане отношения А. Н. Серова к опере «Руслан и Людмила» являются воспоминания Стасова: «Впоследствии Сѣровъ (прежде когда-то свѣтлый прогрессистъ, а под конецъ жизни ярый обскурантъ и ретроградъ) печатно объявляетъ въ своемъ журналѣ “Музыка и Театръ”, что “судьба “Руслана” ничего ни рѣзкаго, ни замѣчательнаго, ни оскорбительнаго для Россіи не представляетъ”» [24, с. 822].

Спустя годы, уже после смерти М. И. Глинки, Александр Николаевич вновь обращается к сравнению двух опер. И всё так же «Жизнь за царя» предстаёт ему как «чудо вдохновения, создание великолепное, образцово органическое от общей мысли до малейших подробностей обработки...» в то время как «Руслан и Людмила» – это «агрегат отдельных блистательных и гениально глубоких красот музыкальных, кое-как нанизанных на одно из жалких либретт в свете» [23, с. 321].

Владимир Васильевич Стасов

Убеждённым последователем и сторонником того, что настанет время, когда «передовое русское искусство будет признано во всём мире», был друг А. Н. Серова, сотоварищ по Училищу правоведения и коллега по призванию Владимир Васильевич Стасов (1824–1906 гг.) [25, с. 29].

Его публицистическая деятельность находила отражение на страницах «Отечественных записок», «Вестника Европы», «Санкт-Петербургских ведомостей», «Музыкального и театрального вестника» и др. Именно в «Отечественных записках» Стасов впервые опубликовал статью «Музыкальное обозрение 1847 г.», что положило начало его творческого пути как борца за передовое направление в развитии музыкальной культуры в России.



*В. В. Стасов. Фотография
из книги Д. Житомирского
«Роберт и Клара Шуман в России»*

*V. V. Stasov. Photo from book
D. Zhytomyr "Robert and Clara Schumann in Russia"*

Особым лейтмотивом в литературном наследии Владимира Васильевича выступал поиск и анализ национальной траектории в отечественном искусстве, на путь которого музыка, в отличие от литературы, вышла лишь в 30-х годах XIX столетия [26, с. 522–523]. Выдающийся деятель своей эпохи ратовал за продвижение исконно русского, убеждая соотечественников в том, что «всякий народ должен иметь своё собственное национальное искусство, а не плестись в хвосте других по проторенным колеям, по чьей-либо указке» [27]. В этом тезисе прослеживается схожесть со взглядами В. Ф. Одоевского, который утверждал, что «педагогика, как медицина, одна и та же в своих высших основаниях, на практике должна изменяться с каждой страной, почти

с каждым человеком. Посему ни одна педагогическая метода не может быть переведена или целиком перенесена из одной страны в другую...» [16, с. 272–273].

Идея национальной самобытности пронизывала всю публицистическую деятельность Стасова, затрагивающую самые разные грани искусства, в том числе и отношение к творчеству М. И. Глинки, первым биографом которого он являлся. Однако не лишним будет упомянуть о том, что первая «встреча» с композитором на концерте Ф. Листа и услышанный им разговор Михаила Ивановича в антракте настроили юношу с некоторым предубеждением к его творчеству. Будучи ещё воспитанником Училища правоведения, Вольдемар негодовал: «как смеет отзываться о великом, гениальном Листе, от которого с ума сходит вся Европа, какой-то наш “посредственный” русский музыкант, ещё ничем особенным себя не заявивший!» [26, с. 413]. Этот эпизод, упомянутый им в воспоминаниях, является примером того, как неоднозначно шёл процесс постижения им новаций в творчестве композитора и понимания его значимости для развития отечественной культуры.

В своём публицистическом творчестве В. В. Стасов неоднократно обращался к операм М. И. Глинки «Жизнь за царя» и «Руслан и Людмила». Будучи солидарным с другими критиками в признании первой оперы композитора как более удачной, Стасов отмечал, что и её «долго презирали, не находили в ней почти ничего, кроме “мужицкой музыки”, но теперь... она вошла давно уже во всё права признанной, уважаемой, если не любимой оперы» [24, с. 701]. Причину её популярности Стасов видел в патриотической направленности, в связи с которой она стояла «на афишѣ непременно во всё торжественные дни

въ году, и к ней поневоля уже всѣ при-
выкли» [Там же].

Иное отношение публики к опере «Руслан и Людмила» Владимир Васильевич объяснял тем, что «патріотическаго направленія въ ней нѣтъ...», а «музыкальные сокровища» остаются для большинства публики «точно заколдованною тайною» [Там же, с. 701]. Будто вопрошая читателя и утверждая одновременно, Стасов восклицал: «Что может быть проще, какъ чувствовать всю великость, все необыкновенное значеніе “Руслана и Людмилы”, всю безпредѣльную пропасть, которая отдѣляетъ ее отъ всего, что дается на нашемъ театрѣ, всю глубокою разницу, которая лежитъ между нею и даже “Жизнью за Царя”!» [Там же].

При сопоставлении увертюры к этим операм В. В. Стасов характеризовал преимущественно их образную, а не музыкальную составляющую. Так, по его мнению, «увертюра “Жизни за Царя” нѣсколько безцвѣтна и безхарактерна, несмотря на чудесныя части и подробности, всего больше грѣмить сентиментальнымъ, постоянно минорнымъ настроеніемъ, которое Глинка считалъ въ то время непремѣнною принадлежностью русской національности» [24, с. 701–702]. Увертюра же «Руслана и Людмилы» предстаёт как «могучая, свѣтлая, полная силы и страсти, поэтической глубины и стремительнаго полета, богатырства и волшебства, здоровья и жизни» [Там же].

Показательно, что оперу «Руслан и Людмила» В. В. Стасов считал «настоящей мученицей между всѣми произведениями русскаго искусства» [Там же, с. 696]. Причин критик указывает несколько. Прежде всего, не слишком удачное либретто (в данном вопросе его позиция перекликается с В. Одоевским). Кроме того, Владимир Васильевич отмечал, что на принятии оперы публикой

и критикой сказались всеобщие ожидания того, что сочинит Глинка: «думали, что онъ создастъ новую оперу, въ родѣ прежней “Жизни за Царя”, съ которою успѣли уже помириться, а вмѣсто того является вдругъ перед публикой музыка совершенно новая, совершенно неожиданная, идущая на перекоръ прежнимъ преданіямъ и вкусамъ» [Там же].

Неоправданные предположения публики и непринятие новой оперы, её непонимание сказались в целом на восприятии музыки Глинки отечественным слушателем и нашли отражение в статьях Стасова. Критик с горечью замечал, что «иностранныя опередятъ насъ даже въ торжественномъ увѣнчаніи нашихъ великихъ людей!» [24, с. 202]. В написанной уже в 1867 году заметке о постановке русских сочинений в Праге он восклицал, что «у насъ всегда очень плоховато давались оперы Глинки, въ послѣднее же время небрежность постановки и распушенность исполненія превзошли всякое понятіе. Особенно страдала всегда опера “Руслан и Людмила”, конечно, потому, что это созданіе въ высшей степени гениальное» [Там же, с. 203].

Ситуация существенно изменилась в 1871 году. Владимир Васильевич с восторгом констатировал, что несмотря на то, что Александр Николаевич «старался увѣрить печатно публику, что дни глинкаинской оперы “Руслан и Людмила” сочтены», а держится она «лишь по какому-то печальному недоразумѣнію и скоро окончателно сойдет со сцены...», это предположение не оправдалось и «публика отнеслась къ этой оперѣ какъ къ одному изъ драгоцѣннѣйшихъ сокровищъ русскаго искусства» [Там же, с. 285–286].

Воспламеняющийся ко всем явлениям современной русской культуры В. В. Стасов высоко оценивал вклад М. И. Глинки в развитие отечественной

музыкальной культуры. Он писал: «Глинка думал, что он создаёт только русскую оперу, но он ошибался. *Он создал целую русскую музыку, целую русскую музыкальную школу, целую новую систему*» [26, с. 523]. Стасов видел особую символику в датах премьер опер Глинки. Так, «в 1836 году, 27 ноября, в первый раз на сцене была дана “Жизнь за царя”, *положившая основу русской музыке и русской музыкальной школе. Шесть лет спустя, в 1842 году, 27 же ноября, в первый раз дана опера “Руслан и Людмила”, одно из величайших созданий XIX века и, вместе, гениальнейшее создание всей русской музыки*» (курсив – Е. Б.) [26, с. 38].

Тем не менее нельзя не отметить, что, в отличие от других публицистов, Стасов обращал значительно большее внимание на фортепианное творчество М. И. Глинки, в котором видел и ряд упущений. Он считал, что в нём композитор «исповедовал образ мыслей самый рутинный и банальный» – «не чудо ли всё это со стороны такого великого человека, такого гениального музыканта, как Глинка?» – вопрошал Владимир Васильевич [Там же, с. 430]. Причиной тому, по его мнению, являлось «нелепое русское музыкальное воспитание и среда» [23, с. 430]. Как следствие этого, «в отношении фортепиано и фортепианного исполнения Глинка не создал ничего нового, ничего своего, а то, что существовало до него или в его время, он оставлял нетронутым собственной мыслью» [Там же].

При характеристике отношения публики к творчеству Глинки не ускользнул от пытливого взора В. В. Стасова и тот факт, что есть «жалкие остатки высшего круга, которые, чувствуя всю прелесть творения г. Глинки, не смеют сказать громко своего мнения, чтобы себя не компрометировать» [16, с. 127]. Он порицал своих соотечественников за тот «срам и стыд»,

что иностранец, а именно Ф. Лист, «стал рекомендовать Глинку русским!», в то время «пока... русская публика утопала во мраке и тумане, в сомнении или в тупой ненависти... Лист глубоко понимал, что за талант Глинка, как он силен и нов, как оригинален!» [28, с. 304].

Для Владимира Васильевича особое значение имело то, что «Лист узнал и оценил обе оперы Глинки. “Жизнь за царя” была ему так хорошо известна, что в пятом своём концерте он экспромтом долго импровизировал на темы этой оперы и привёл всю публику в неопределённый восторг; “Руслана” же сразу понял, по рукописи, так глубоко и художественно, что сам Глинка говорит: “Лист верно чувствовал все замечательные места”. Поэтому-то можно себе вообразить, как Лист должен был быть поражён странным отношением русской публики и русского общества к великому, гениальному музыканту» [26, с. 431].

Заключение

Обращение музыкантов-педагогов к изучению публицистического наследия В. Ф. Одоевского, А. Н. Серова и В. В. Стасова имеет большое значение для понимания тех процессов, которые происходили в отечественной музыкальной культуре второй трети XIX столетия. Как отмечает А. Н. Тепляшина, в публицистике неизменно проявляется «*стремление, присущее российскому менталитету, определять значимость постоянно возникающих явлений, давать эмоциональную оценку событий...*» (курсив – Е. Б.) [30]. Если при этом в центре внимания оказывается сравнительный анализ музыкальных воззрений нескольких выдающихся представителей рассматриваемого исторического периода, то появляется возможность выявить об-

щее и особенное в их оценке состояния и перспектив развития музыкального искусства в России; проследить происшедшие в их взглядах трансформации, которые явились результатом вынесенных на страницы печати дискуссий и послужили импульсом для широкого обсуждения актуальных проблем музыкального искусства, в том числе признания необходимости повышения музыкальной образованности соотечественников.

Представленная в данной статье предельно лаконичная характеристика музыкальной публицистики в рассматриваемый исторический период на примере отношения В. Ф. Одоевского, А. Н. Серова и В. В. Стасова к творчеству М. И. Глинки, безусловно, требует дальнейшего, гораздо более многовекторного расширения и сопоставления мнений, так как имеет непреходящую историческую ценность для приближения к пониманию особенностей не только развития в России музыкальной культуры и образования, но и совершенствования вузовской профессионально ориентированной подготовки будущих музыкантов-педагогов.

162

Как показывает предпринятый опыт, введение в содержание учебной дисциплины «История музыкального образования» специального раздела, посвящённого изучению публицистических трудов В. Ф. Одоевского, А. Н. Серова и В. В. Стасова, способствует: а) более глубокому и многогранному погружению студентов в изучаемую эпоху; б) поиску и сравнению точек зрения современников на видение процессов становления музыкальной культуры и образования; в) развитию критического и креативного мышления обучающихся и формулированию ими собственного отношения к изучаемым проблемам; г) признанию необходимости бережного отношения к историческому наследию; д) актуализации

пристального внимания к истокам современных музыкальных явлений.

При обращении к статьям, а также к опубликованной личной переписке, ставшей доступной читателю спустя годы и способствующей расширению и уточнению позиции авторов, музыканты-педагоги в наши дни могут проследить правомерность тех или иных точек зрения по отношению к явлениям отечественной музыкальной культуры в ушедшей эпохе и соотнести различные взгляды на один и тот же объект с их вариантами видения в настоящем.

В качестве завершения хотелось бы привести слова Дмитрия Сергеевича Лихачёва. В «Земле родной» выдающийся советский учёный писал: немало важно понимать, что для того, чтобы «...глубоко приобщиться к какой-либо из культур прошлого, нет необходимости отречься от современности, переселиться (духовно) в это прошлое, стать человеком прошлого. Это и невозможно, это и обеднение себя, это неуважение к... культуре, которая сама *была обращена в будущее...*» (курсив – Е. Б.) [31, с. 17].

Слова, сказанные Дмитрием Сергеевичем, направляют на размышления о профессионально ориентированной вузовской подготовке будущих музыкантов-педагогов и задают определённый вектор в изучении ими музыкальной публицистики во второй трети XIX столетия. Не отрекаясь от современности, по мере всё более глубокого и многогранного проникновения в сущность волнующих В. Ф. Одоевского, А. Н. Серова, В. В. Стасова проблем, студенты могут извлечь для настоящего много нового, переосмыслить историко-педагогический опыт для обогащения отечественной культуры, и именно «современное прочтение забытых идей, образов, традиций...» [Там же] будет в этом сопутствовать.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. *Рерих Н. К.* Индия // Николай Рерих. Химават. URL: <https://rerih.org/library/3016/2> (дата обращения: 16.01.2024).
2. *Сувчинский П. П.* Вечный устой // На путях. Утверждение евразийцев. Кн. 2: Статьи П. Н. Савицкого, А. В. Карташёва, П. П. Сувчинского, кн. Н. С. Трубецкого, Г. В. Флоровского, П. М. Бицилли. URL: <http://nevmenandr.net/eurasia/1922-naputiax.php> (дата обращения: 13.01.2024).
3. *Гудимова С. А.* Музыкальная журналистика первой половины XIX в. О русской скрипичной школе // Вестник культурологии. 2021. № 2 (97). С. 90–103.
4. *Курышева Т. А.* Музыкальная журналистика и музыкальная критика. Учебное пособие. М.: Владос-Пресс, 2007. 294 с.
5. *Секотова Е. В.* Культурно-образовательный потенциал отечественной музыкально-критической мысли середины XIX – начала XX вв.: автореф. дис. ... канд. культурологии. Саранск, 2008. 21 с.
6. *Украинская А. В.* Современная музыкальная критика и её влияние на отечественную культуру: автореф. дис. ... канд. искусствоведения. Саратов, 2006. 28 с.
7. *Зенкин К. В.* У истоков русского музыковедения: А. Н. Серов (к 200-летию со дня рождения) // Музыка в системе культуры: Научный вестник Уральской консерватории. 2020. № 23. С. 7–14.
8. *Кириллина Л. В.* Серов и Бетховен // Вестник РХГА. 2021. № 4-1. С. 295–304.
9. *Ручимская С. В.* Феномен просветительства в профессиональной подготовке педагога-музыканта: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2010. 27 с.
10. *Слуцкая Л. Е.* А. Н. Серов – основоположник русской музыкальной критики // Музыка и время. 2011. № 4. С. 36–38.
11. *Эзериня С. А.* Публицистика и русская лексикография XIX века // Славянская историческая лексикология и лексикография. 2020. Вып. 3. С. 174–185.
12. *Савицкий П. Н.* Два мира // На путях. Утверждение евразийцев. Кн. 2: Статьи П. Н. Савицкого, А. В. Карташёва, П. П. Сувчинского, кн. Н. С. Трубецкого, Г. В. Флоровского, П. М. Бицилли. URL: <http://nevmenandr.net/eurasia/1922-naputiax.php> (дата обращения: 13.01.2024).
13. *Кожин В. В.* Критика как компонент литературы. URL: <http://rummuseum.info/node/6590> (дата обращения: 20.08.2023).
14. *Прохоров Е. П.* Введение в теорию журналистики: учебник для студентов вузов. 8-е изд. М.: Аспект Пресс, 2011. 351 с.
15. *Тулупова К. В.* Современные тенденции функционирования публицистического текста: дискурсивный аспект: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Воронеж, 2008. 16 с.
16. *Одоевский В. Ф.* Музыкально-литературное наследие / общ. ред., вступ. статья и примеч. Г. Б. Бернандта. М.: Музгиз, 1956. 723 с.
17. *Глинка М. И.* Записки / подг. А. С. Розанов. М.: Музыка, 1988. 222 с.
18. *Серов А. Н.* Избранные статьи. Т. 1 / под ред. со вступ. ст. и прим. Г. Н. Хубова. М.; Л.: Музгиз, 1950. 632 с.
19. *Русский биографический словарь А. А. Половцова.* Т. 20. URL: <https://azbyka.ru/otechnik/Spravochniki/russkij-biograficheskij-slovar-tom-20/130> (дата обращения: 12.04.2024).
20. *Серов А. Н.* Избранные статьи. Т. 2А. / сост. и коммент. Вл. Протопопов. М.: Музыка, 1985. 352 с.

21. Серов А. Н. Статьи о музыке: в 7-ми вып. Вып. 1 / сост., ред. и коммент. Вл. Протопопов. М.: Музыка, 1984. 414 с.
22. Серов А. Н. Избранные статьи. Т. 5. / сост. и коммент. Вл. Протопопов. М.: Музыка, 1989. 347 с.
23. Серов А. Н. Избранные статьи. Т. 3. / сост. и коммент. Вл. Протопопов. М.: Музыка, 1987. 412 с.
24. Стасов В. В. Статьи о музыке. В 5-ти вып. Вып. 3. СПб.: Типография И. Н. Скороходова, 1894. 455 с.
25. Келдыш Ю. В. История русской музыки: в 10-ти тт. Т. 7. 70–80-е годы XIX века. Ч. 1 / Ю. В. Келдыш, Л. З. Корабелникова, Т. В. Корженьянц, Е. М. Левашев, М. Д. Сабина. М.: Музыка, 1994. 479 с.
26. Стасов В. В. Избранные сочинения в 3-х тт. Т. 3. М.: Искусство, 1952. 888 с.
27. Владимир Стасов // Портал культурного наследия и традиций России «Культура.РФ». URL: <https://www.culture.ru/persons/9352/vladimir-stasov> (дата обращения: 15.09.2019).
28. Стасов В. В. Статьи о музыке. В 5 вып. / сост. Н. Симакова, ред. Вл. Протопопов. М.: Музыка, 1977. 356 с.
29. Ясперс К. Смысл и назначение истории / пер. с нем. М.: Политиздат, 1991. 527 с.
30. Тепляшина А. Н. Сатирические жанры современной публицистики. URL: <https://studfile.net/preview/7418565/> (дата обращения: 18.01.2024).
31. Лихачев Д. С. Земля родная. М.: Просвещение, 1983. 256 с.

Поступила 29.01.2024, принята к публикации 20.05.2024.

Об авторе:

Бабак Евгения Александровна, ассистент кафедры музыкально-исполнительского искусства Института изящных искусств Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Московский педагогический государственный университет» (МПГУ) (ул. Малая Пироговская, 1/1, Москва, Российская Федерация, 119435), evgeniyababak@yandex.ru

164

Автором прочитан и одобрен окончательный вариант рукописи.

REFERENCES

1. Roerich N. K. Indiya [India]. *Nikolaj Rerih. Himavat* [Nicholas Roerich. Himavat]. Available at: <https://rerih.org/library/3016/2> (accessed: 16.01.2024) (in Russian).
2. Suvchinskij P. P. Vechnyj ustoj [Eternal Mouth]. *Na putyah. Utverzhdenie evraziycev*. [On the Ways. The Statement of the Eurasians]. Book 2. Articles by P. N. Savitsky, A. V. Kartashev, P. P. Suvchinsky. Books by N. S. Trubetskoy, G. V. Florovsky, P. M. Bicilli. Available at: <http://nevmenandr.net/eurasia/1922-naputiya.php> (accessed: 01.13.2024) (in Russian).
3. Gudimova S. A. Muzykal'naya zhurnalistika pervoj poloviny XIX v. O russkoj skripichnoj shkole [Music Journalism of the First Half of the XIX Century. About the Russian Violin School]. *Vestnik kul'turologii* [Bulletin of Cultural Studies]. 2021, no. 2(97), pp. 90–103 (in Russian).
4. Kuryshева Т. А. *Muzykal'naya zhurnalistika i muzykal'naya Kritika* [Music Journalism and Music Criticism]: Textbook. Moscow: Publishing House "Vlados-Press", 2007. 294 p. (in Russian).

5. Sekotova E. V. *Kul'turno-obrazovatel'nyj potencial otechestvennoj muzykal'no-kriticheskoj mysli serediny XIX – nachala XX vv.* [Cultural and Educational Potential of Russian Musical and Critical Thought in the Middle of the XIX – Early XX Centuries]: Author's abstract of the Candidate's dissertation of Cultural Studies. Saransk, 2008. 21 p. (in Russian).
6. Ukrainskaya A. V. *Sovremennaya muzykal'naya kritika i ee vliyanie na otechestvennyuyu kul'turu* [Modern Music Criticism and Its Influence on Russian Culture]: Author's abstract of the Candidate's dissertation of Art Criticism. Saratov, 2006. 28 p. (in Russian).
7. Zenkin K. V. U istokov russkogo muzykovedeniya: A. N. Serov (k 200-letiyu so dnya rozhdeniya) [At the Origins of Russian Musicology: A. N. Serov (to the 200th Anniversary of His Birth)]. *Muzyka v sisteme kul'tury: Nauchnyj vestnik Ural'skoj konservatorii* [Music in the System of Culture: Scientific Bulletin of the Ural Conservatory]. 2020, no. 23, pp. 7–14 (in Russian).
8. Kirillina L. V. Serov i Beethoven [Serov and Beethoven]. *Vestnik RHGA* [Bulletin of the Russian Academy of Sciences]. 2021, no. 4-1, pp. 295–304 (in Russian).
9. Ruchimskaya S. V. *Fenomen prosvetitel'stva v professional'noj podgotovke pedagoga-muzykanta* [The Phenomenon of Enlightenment in the Professional Training of a Teacher-Musician]: Author's abstract of the Candidate's dissertation of Pedagogical Sciences. Moscow, 2010. 27 p. (in Russian).
10. Slutskaya L. E. A. N. Serov – osnovopolozhnik russkoj muzykal'noj kritiki [A. N. Serov – the Founder of Russian Music Criticism]. *Muzyka i vremena* [Music and Time]. 2011, no. 4, pp. 36–38 (in Russian).
11. Ezerinya S. A. Publicistika i russkaya leksikografiya XIX veka [Journalism and Russian Lexicography of the XIX Century]. *Slavyanskaya istoricheskaya leksikologiya i leksikografiya* [Slavic Historical Lexicology and Lexicography]. 2020, issue 3, pp. 174–185 (in Russian).
12. Savitsky P. N. Dva mira [Two Worlds]. *Na putyah. Utverzhdenie evraziycev* [On the Paths. The Statement of the Eurasians]. Book 2: Articles by P. N. Savitsky, A. V. Kartashev, P. P. Suvchinsky, N. S. Trubetskoy, G. V. Florovsky, P. M. Bicilli. Available at: <http://nevmenandr.net/eurasia/1922-naputiya.php> (accessed: 13.01.2024) (in Russian).
13. Kozhinov V. V. *Kritika kak komponent literatury* [Criticism as a Component References]. Available at: <http://rummuseum.info/node/6590> (accessed: 08.20.2023) (in Russian).
14. Prokhorov E. P. *Vvedenie v teoriyu zhurnalistiki* [Introduction to the Theory of Journalism]: Textbook for University Students. 8th ed. Moscow: Publishing House “Aspect Press”, 2011. 351 p. (in Russian).
15. Tulupova K. V. *Sovremennye tendencii funkcionirovaniya publicisticheskogo teksta: diskursivnyj aspect* [Modern Trends in the Functioning of a Journalistic Text: A Discursive Aspect]: Author's abstract of the Candidate's dissertation of Philological Sciences. Voronezh, 2008. 16 p. (in Russian).
16. Odoevsky V. F. *Muzykal'no-literaturnoe nasledie* [Musical and Literary Heritage]. General ed., Introduction. Article and Note by G. B. Bernandt. Moscow: State Publishing House “Muzgiz”, 1956. 723 p. (in Russian).
17. Glinka M. I. *Zapiski* [Notes]. Prepared by A. S. Rozanov. Moscow: State Publishing House “Muzyka”, 1988. 222 p. (in Russian).
18. Serov A. N. *Izbrannye stat'i* [Selected Articles]. Vol. 1. Ed. with an Introductory Article and Notes by G. N. Khubov. Moscow; Leningrad: State Publishing House “Muzgiz”, 1950. 632 p. (in Russian).
19. *Russkij biograficheskij slovar' A. A. Polovtsova* [Russian Biographical Dictionary of A. A. Polovtsov]. Vol. 20. Available at: <https://azbyka.ru/otechnik/Spravochniki/russkij-biograficheskij-slovar-tom-20/130> (accessed: 12.04.2024) (in Russian).

20. Serov A. N. *Izbrannye stat'i* [Selected Articles]. Vol. 2A. Comp. and the Comment. Vl. Protopopov. Moscow: State Publishing House "Muzyka", 1985. 352 p. (in Russian).
21. Serov A. N. *Stat'i o muzyke* [Articles about Music]: In the 7th Issue. Issue 1. Comp., ed. and the Comment. Vl. Protopopova. Moscow: State Publishing House "Muzyka", 1984. 414 p. (in Russian).
22. Serov A. N. *Izbrannye stat'i* [Selected Articles]. Vol. 5. Comp. and the Comment. Vl. Protopopov. Moscow: State Publishing House "Muzyka", 1989. 347 p. (in Russian).
23. Serov A. N. *Izbrannye stat'i* [Selected Articles]. Vol. 3. Comp. and the Comment. Vl. Protopopov. Moscow: State Publishing House "Muzyka", 1987. 412 p. (in Russian).
24. Stasov V. V. *Stat'i o muzyke* [Articles about Music]. In Five Issues. Vol. 3. St. Petersburg: I. N. Skorokhodov's Printing House, 1894. 455 p. (in Russian).
25. Keldysh Yu. V. *Istoriya russkoj muzyki* [History of Russian Music]: In 10 Volumes. Vol. 7. Part 1. Authors of the Volume: Yu. V. Keldysh, L. Z. Korabelnikova, T. V. Korzhenyants, E. M. Levashev, M. D. Sabinina. Moscow: State Publishing House "Muzyka", 1994. 479 p. (in Russian).
26. Stasov V. V. *Izbrannye sochineniya v tryoh tomah* [Selected Works in Three Volumes]. Vol. 3. Moscow: Publishing House "Iskusstvo", 1952. 888 p. (in Russian).
27. Vladimir Stasov. *Portal kul'turnogo naslediya i tradicij Rossii "Kul'tura.RF"* [Portal of Cultural Heritage and Traditions of Russia "Culture.RF"]. Available at: <https://www.culture.ru/persons/9352/vladimir-stasov> (accessed: 15.09.2019) (in Russian).
28. Stasov V. V. *Stat'i o muzyke* [Articles about Music]. In Five Issues. Compiled by N. Simakova. Ed. by V. Protopopov. Moscow: State Publishing House "Muzyka", 1977. 356 p. (in Russian).
29. Jaspers K. *Smysl i naznachenie istorii* [The Meaning and Purpose of History]. Trans. from German. Moscow: State Publishing House "Politizdat", 1991. 527 p. (in Russian).
30. Teplyashina A. N. *Satiricheskie zhanry sovremennoj publicistiki* [Satirical Genres of Modern Journalism]. Available at: <https://studfile.net/preview/7418565/> (accessed: 18.01.2024) (in Russian).
31. Lihachev D. S. *Zemlya rodnaya* [Native Land]. Moscow: State Publishing House "Prosveshcheniye", 1983. 256 p. (in Russian).

Submitted 29.01.2024; revised 20.05.2024.

About the author:

Evgenia A. Babak, Assistant at the Department of Musical and Performing Arts of Fine Arts of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Moscow Pedagogical State University" (MPGU) (Malaya Pirogovskaya Street, 1/1, Moscow, Russian Federation, 119435), Master of Pedagogical Education, evgeniyababak@yandex.ru

The author has read and approved the final manuscript.

КВЕСТ-ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ ОТЕЧЕСТВЕННОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ю. Д. Исакова,

Московский музыкально-педагогический колледж (ММПК),
Москва, Российская Федерация, 111250

Н. В. Сулова,

Корпоративный университет развития образования (КУРО),
Московская область, Российская Федерация, 141006

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы применения квест-технологий в условиях российской системы музыкального образования. За период с начала XXI века педагогические квест-технологии прошли путь от единичных попыток апробации передового зарубежного опыта вплоть до широкой сферы применения. Значительный объём накопленного практического опыта делает необходимым соответствующее теоретическое осмысление, уточнение классификации типов и видов квестов, анализ их внутренней структуры, закономерностей. В системе дополнительного музыкального образования детей наибольшее распространение получила разновидность краткосрочных командных квестов «в реальности», которые посвящены творчеству известных композиторов и проводятся в виде конкурсных или зачётных мероприятий в рамках курсов «Слушание музыки» и «Музыкальная литература». В статье сравнивается специфика организации квестов в музыкальных и общеобразовательных школах, рассматриваются основные проблемы, связанные с их проведением. Раскрывается релевантный опыт в контексте подготовки студентов музыкально-педагогического колледжа. Обобщается практика создания силами студенческо-преподавательского творческого коллектива любительских фильмов-квестов, предназначенных для проведения олимпиад по сольфеджио. Формулируются выводы о наиболее эффективных формах подобной работы.

Ключевые слова: квест, игра, образование, музыка, музыкальная школа, колледж, сольфеджио, будущие учителя музыки.

© Исакова Ю.Д., Сулова Н.В.



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 руководству и педагогическому коллективу Московского музыкально-педагогического колледжа за организационную поддержку и творческое участие в подготовке и проведении олимпиад по сольфеджио для учащихся и студентов.

Для цитирования: *Исакова Ю. Д., Сулова Н. В.* Квест-технологии в системе отечественного музыкального образования // Музыкальное искусство и образование / Musical Art and Education. 2024. Т. 12. № 2. С. 167–184. DOI: DOI: 10.31862/2309-1428-2024-12-2-167-184.

DOI: 10.31862/2309-1428-2024-12-2-167-184

QUEST-TECHNOLOGIES IN THE SYSTEM OF RUSSIAN MUSICAL EDUCATION

Yulia D. Isakova,

Moscow Music and Pedagogical College,
Moscow, Russian Federation, 111250

Nelly V. Suslova,

Corporate University for Education Development,
Moscow region, Russian Federation, 141006

168

Abstract. The article considers the issues of application of quest-technologies in the conditions of the Russian system of music education. Since the beginning of the 21st century, pedagogical quest-technologies have gone from isolated attempts to test advanced foreign experience to widespread practice of application. A significant amount of accumulated practical experience makes it necessary to provide appropriate theoretical understanding, clarify the classification of types and kinds of quests, analyze their internal structure and patterns. In the system of additional music education for children, the most widespread type of short-term team quests “in reality” dedicated to the work of famous composers, which are held in the form of competitive or credit events within the framework of the courses “Listening to Music” and “Musical Literature”. The article compares the specifics of organizing quests in music and general education schools, considers the main problems associated with their implementation. Relevant experience is revealed in the context of training students of the Music and Pedagogical College. The practice of creating amateur quest-films by a student-teacher creative team, intended for holding solfeggio Olympiads is summarized. Conclusions are formulated about the most effective forms of such work.

Keywords: quest, game, education, music, music school, college, solfeggio, future music teachers.

Acknowledgments. The authors express their gratitude to the management and teaching staff of the Moscow Music and Pedagogical College for organizational support and creative participation in the preparation and holding of solfeggio Olympiads for pupils and students.

For citation: Isakova Yu. D., Suslova Nelly V. Quest-Technologies in the System of Russian Musical Education. *Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie* = Musical Art and Education. 2024, vol. 12, no. 2, pp. 167–184 (in Russian). DOI: DOI: 10.31862/2309-1428-2024-12-2-167-184.

Введение

Английское слово *quest* переводится как поиск, дознание, искомый предмет [1, с. 425]. Специалисты указывают на тесную связь этого семантического ядра с тематикой путешествия, которая встречается в фольклорных текстах разных народов мира. Герои сказок, мифов и легенд отправляются в дальние края в поисках золотого руна, молодильных яблок, мельницы Сампо... На пути их подстерегает смертельная опасность, сверхъестественные преграды, справиться с которыми помогают различные подсказки и волшебные предметы. Преодолев препятствия, герои получают всенародную любовь, семейное счастье и «полцарства в придачу». Устойчивость, многократная повторяемость данной структуры стала предметом анализа в классической работе В. Я. Проппа «Морфология волшебной сказки» [2].

Различные фольклорные жанры на протяжении веков формировались в неразрывном единстве друг с другом. И если сказка демонстрировала образцы, модели поведения, то игра позволяла их опробовать в действии. В традиционных играх многих народов мира прослеживается логика квеста – «большого» или «малого» путешествия с поисками и преодолением преград.

В современном мире данная тенденция проявилась ещё ярче благодаря развитию индустрии развлечений. Досуговые агентства предлагают городские и загородные квесты по мотивам популярных литературных произведений и фильмов. Для любителей острых ощущений создаются специальные квест-комнаты, выбраться из которых можно лишь при условии решения сложных головоломок. Неизменным успехом не только у подростков, но и у вполне состоявшихся взрослых людей пользуются компьютерные игры-бродилки. Квест-технологии активно используются и в сфере образования. Всё это свидетельствует о том, что сама идея квестов является неслучайной, отражает некие глубинные потребности человека, заслуживает внимательного и вдумчивого изучения.

Эволюция квест-технологий в системе отечественного образования

Анализируя социальный контекст внедрения педагогических инноваций, можно заметить определённую закономерность в появлении, распространении и стабилизации применения того или иного приёма, метода. Как правило, вначале на авансцену выходят отдельные педагоги-новаторы, которые представляют на суд общественности своё «открытие», начинают активно пропагандировать

новую идею. Затем возникает первоначальный интерес со стороны наиболее энергичных, ищущих коллег. В дальнейшем инновация выходит на расширенный уровень применения, её осваивают и более консервативные последователи. По сравнению с первыми энтузиастами их всегда больше, но и настроены они, если можно так выразиться, «более приземлённо». Однако педагогическая идея становится собственно технологией только тогда, когда возникает гарантированный воспроизводимый результат у значительного числа педагогов. В завершении цикла можно наблюдать либо угасание интереса вследствие неоправдавшихся надежд, либо характерное стабильное «плато». Оно указывает на то, что новая технология заняла собственное, вполне определённое место среди других приёмов и методов актуальной педагогической практики.

Именно такую картину мы наблюдаем сегодня в отношении образовательных

квест-технологий. Ниже представлена диаграмма 1, в которой отражена частота упоминания соответствующих терминов среди ключевых слов русскоязычных публикаций, размещённых в каталогах российской научной электронной библиотеки [3].

Если в нулевых годах образовательные квесты были ещё в новинку, то в течение второго десятилетия XXI века интерес к данной проблематике увеличился многократно. Замедление же темпов роста на протяжении последних пяти лет можно считать признаком стабилизации. Оно свидетельствует о кристаллизации квест-технологий в качестве самостоятельного педагогического «жанра», о накоплении достаточного опыта его практического применения.

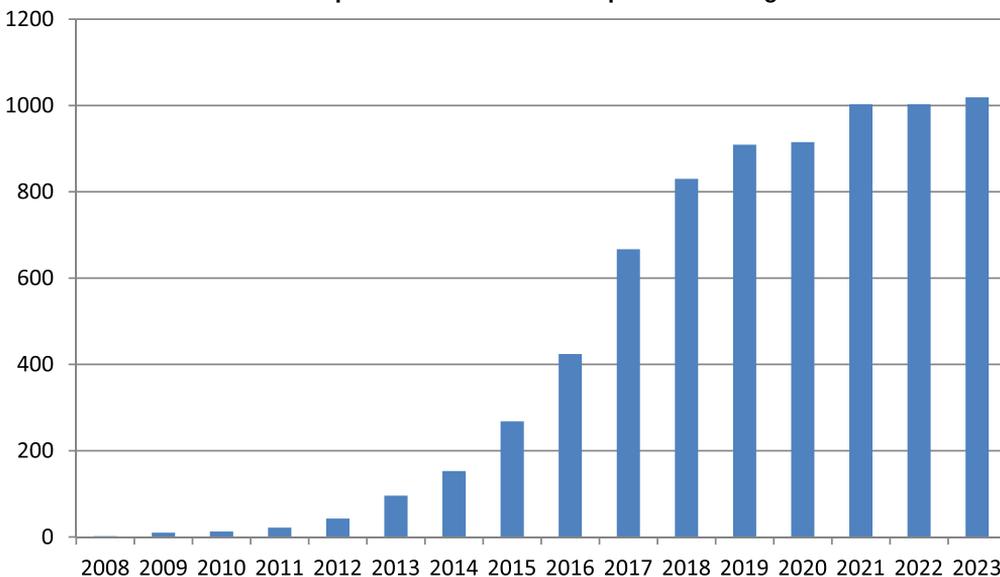
Если обратиться к истокам, то впервые об образовательных квестах заговорили на рубеже XX–XXI веков. Они родились в западной системе высшего

Диаграмма № 1

Количество научных публикаций, посвящённых квест-технологиям в образовании

170

The number of scientific publications devoted to quest technologies in education



образования и через некоторое время были взяты на вооружение некоторыми российскими преподавателями вузов. Зарубежная предыстория повлияла на специфику начального этапа – в отечественных условиях он оказался на некоторое время связан со сферой изучения иностранных языков. Последовавшее затем развитие интереса к квест-технологиям шло по двум направлениям. Во-первых, расширялся возрастной диапазон, для которого педагоги создавали соответствующие методические разработки. Целевой аудиторией квестов становились обучающиеся всё более юного возраста: студенты не только вузов, но и колледжей, затем старшекласники, подростки, младшие школьники и, наконец, воспитанники дошкольных образовательных учреждений.

Вторым направлением развития стало прогрессирующее расширение тематики образовательных квестов. Это уже был не только иностранный язык, но и другие сферы: экология и география, общественные и мировая художественная культура, богатый спектр медицинских и инженерных специальностей, квесты для урочной и внеурочной деятельности, музейной педагогики и так далее.

На современном этапе, с учётом постоянно накапливающегося фактического материала, актуальными становятся вопросы систематизации, теоретического осмысления внутренних закономерностей и разнообразных вариантов применения квест-технологий. При этом диалектические связи общего и особенного требуют учёта разнообразных факторов: и возрастной специфики, и предметного содержания, и формальных особенностей различных видов образовательных квестов.

В методической литературе можно встретить разные подходы к данному аспекту. Типологию квестов выстраивают в зависимости от места проведения

(внутри класса, здания школы или музея; квесты на местности и т.д.), продолжительности (кратко-, средне- и долгосрочные), структуры сюжетов (линейные, штурмовые, кольцевые), по ряду других признаков... Однако общепринятой классификации пока не существует, а те способы структурирования, которые предлагаются отдельными исследователями, не всем и не всегда подходят. Приведём в этой связи мнение учителя математики А. Т. Фаритова. Цитируя перечень, состоящий из 11 оснований для классификации, он замечает, что «при обсуждении квест-игр в общеобразовательной школе большинство из этих классификаций не имеет практического применения» [4, с. 92].

Мы не ставим перед собой задачи создания полноценной классификации образовательных квестов. Но данные обстоятельства необходимо учитывать, поскольку терминологическая неясность становится причиной некорректных интерпретаций. Возникает путаница, смешение понятий, когда наблюдения и выводы, полученные при использовании одного типа квестов, без должной проверки и анализа переносятся на другие типы. Критически важным является, на наш взгляд, не просто номинативное перечисление различных способов реализации квест-технологий, но содержательное описание, анализ их внутренних особенностей.

В качестве примера можно упомянуть дихотомию «квестов в реальности» и веб-квестов. Согласно классификации И. Н. Сокол, они относятся к разным типам как по форме (подгруппы: компьютерные игры-квесты, веб-квесты, QR-квесты, медиаквесты, квесты на природе, комбинированные), так и по режиму проведения (в реальном, виртуальном, комбинированном) [5]. Но форма

проведения и режим проведения очень близки по сути и содержат взаимодополняющие признаки. А вот другие, более важные, различия при этом остаются «в тени», затушёвываются. Так, живые квесты являются преимущественно групповыми. В них на первый план выходят разнообразные возможности игровой коммуникации, спонтанное развитие навыков межличностного взаимодействия. Веб-квесты, наоборот, игроки проходят поодиночке. Коммуникативный потенциал тут намного скромнее, на первый план выходят другие способности, процессы и качества. Квесты на местности по типу «Казаков-разбойников» проходят при высоком уровне физической активности, веб-квесты, напротив, предполагают неподвижное сидение за компьютером, и так далее...

Очевидно, что такие слабо артикулированные подробности – следствие естественной «болезни» роста, при которой научное осмысление запаздывает по отношению к образовательной практике. Наши усилия как раз и направлены на то, чтобы дополнить целостную картину, осветить некоторые аспекты применения квест-технологий, которые пока ещё недостаточно проанализированы с точки зрения педагогики как науки в целом и педагогики музыкального образования в частности.

Квесты в системе дополнительного музыкального образования детей

Чтобы точно «вписать» наши рассуждения в общую систему координат, сразу определим ту область педагогической действительности, к которой относится наш анализ и непосредственный практический опыт.

Система дополнительного образования детей предполагает, что в учеб-

ном плане детских музыкальных школ (ДМШ) и детских школ искусств (ДШИ) существует цикл музыкально-теоретических дисциплин: сольфеджио, слушание музыки и музыкальная литература. В рамках преподавания этих предметов квест-технологии могут использоваться как на уроках, так и во внеурочной деятельности. Квесты применяются при проведении контрольных занятий или тематических праздников как способ оформления предметных олимпиад и конкурсов.

О распространённости данной практики в системе столичного музыкального образования свидетельствует тот факт, что образовательные квесты стали массовыми и престижными мероприятиями городского масштаба. Они проводятся преподавателями ДМШ и ДШИ при поддержке Центра профессионального мастерства «Теория и история музыки» Дирекции образовательных программ в сфере культуры и искусства (ДОПСКИ) Департамента культуры г. Москвы [6].

Среди мероприятий, состоявшихся только за последние два года, к жанру квестов можно отнести:

- II Московский городской образовательный квест по музыкальной литературе «Певец родной земли... С. В. Рахманинов – композитор, пианист, дирижёр»: к 150-летию со дня рождения С. В. Рахманинова (26 марта 2023 года);
- квест по слушанию музыки «Учение с увлечением!» (1 апреля 2023 года);
- конкурс-игра по музыкальной литературе «Путешествие по Европе. Барокко. Классицизм»: А. Вивальди, И. С. Бах, Й. Гайдн, В. Моцарт, Л. Бетховен (17 декабря 2023 года);
- III Московский городской образовательный квест по музыкальной литературе «Там русский дух...», посвящённый 225-летию со дня рождения

А. С. Пушкина, 220-летию со дня рождения М. И. Глинки, 185-летию со дня рождения М. П. Мусоргского, 180-летию со дня рождения Н. А. Римского-Корсакова (24 марта 2024 года), и ряд других.

Все они относятся к разновидности краткосрочных командных квестов «в реальности» и проводятся на базе какой-либо ДМШ или ДШИ. Команды школьников, состоящие из нескольких человек (от четырёх до восьми), путешествуют по аудиториям школы, в каждой из которых участники ожидают новое испытание и преподаватель-консультант, который координирует действия игроков, отвечает на возможные вопросы, помогает справиться с возникающими затруднениями. Каждая команда двигается по маршруту, обозначенному на карте. Проходя препятствия той или иной «комнаты», участники получают фишки-баллы, иногда также «ключи» или карточки-буквы для выполнения финального задания. На каждый этап командам даётся ограниченное время, иногда работает логика «кто быстрее» и так далее.

Чётко прописанная структура, понятные правила игры свидетельствуют о том, что преподаватели теоретических дисциплин ДМШ и ДШИ в целом освоили данный вид образовательных квестов, чувствуют себя в нём уверенно. Большое количество заявок на участие в подобных мероприятиях говорит об их востребованности среди профессионального сообщества. Однако популярность нового жанра не отменяет необходимости его изучения, анализа проявляющихся в нём дискуссионных моментов. Остановимся на этом подробнее.

Пожалуй, самые большие затруднения при организации музыкальных квестов в ДМШ и ДШИ связаны с придумыванием увлекательного сюжета. Слабость или полное отсутствие приключенческой

интриги, способной вызвать подлинно игровое состояние, – серьёзная проблема, характерная для многих методических разработок в данном жанре. Иногда решить её удаётся хотя бы частично за счёт элементов сказки, театрализации. Участие костюмированных персонажей поэмы А. С. Пушкина «Руслан и Людмила» – Кота, Баяна, волшебницы Нанны – обеспечивает сюжетные связи между испытаниями для команд [7]; почтальон Печкин не отдаёт посылку, пока участники не докажут своими знаниями, что они являются учениками музыкальной школы [8]; школьникам предлагается представить себя детективами, разыскивающими пропажу (исчезли ноты, скрипичный ключ, мелодия, рукопись), перенестись в прошлое на машине времени... Приведённые примеры сюжетных коллизий совсем несложные. Однако придумывание даже элементарных драматургических ходов требует от педагогов специальных творческих усилий, привлечения дополнительных человеческих и материальных ресурсов. Всё это усложняет подготовку к проведению квеста, и многие преподаватели ДМШ событийную интригу просто «опускают», сосредотачиваясь на разработке заданий. В результате градус эмоциональной привлекательности жанра неизбежно снижается, игровой «авантюризм» трансформируется в более спокойную, академически-привычную мотивацию учебных достижений.

Иногда на первый план выходят дополнительные, если можно так выразиться, «ритуальные» моменты. Например, квест, посвящённый творчеству С. В. Рахманинова, был структурирован следующим образом:

Предварительная часть:

- знакомство участников друг с другом, с ведущими;
- выбор капитанов команд;

- выбор «хранителей времени» – участников, отвечающих за хронометраж;
 - выбор «генераторов идей», ответственных за поиск информации;
 - выбор «секретарей» – участников, имеющих понятный почерк;
 - консультации по названию команды.
- Основная часть:
- начальный этап (ведущий знакомит участников с «завязкой», раздаёт маршрутные листы, даёт краткие пояснения);
 - ролевой этап (работа команд в соответствии с заданиями – музыкальная викторина и семь аудиторных состязаний);
 - заключительный этап (логическое завершение поиска, представление результатов) [9, с. 3].

Очевидно, что наибольший успех сопутствует полноценным квестам, в структуре которых предусмотрены и «ритуальные» моменты, необходимые для командообразования, и яркий сюжет, приключенческая интрига, и хорошо продуманные испытания. При этом первые два элемента отвечают за игровой настрой, третий является основным носителем образовательного содержания.

174

Грамотное составление заданий квеста, распределение цепочки препятствий по этапам предполагает точный, почти ювелирный расчёт в проектировании их сложности и способов преодоления. Например, при разработке сценария с жёстко заданным маршрутом очень важно сохранить пространство вариативности, предусмотреть возможность достижения промежуточных результатов разными способами. Это необходимо для поддержания динамики, свободного духа игры.

Вот какими практическими наработками в этом вопросе делится В. В. Панфилова – преподаватель ДШИ «Родник», соорганизатор отборочного тура (30 января 2023 года) на квест, посвящённый творчеству С. В. Рахманинова. «В каждой

из комнат учащимся предлагали выполнить разнообразные задания, позволяющие как можно больше узнать о жизни композитора. Если ребята не знали ответ, они могли получить подсказку, выбрать один из предложенных вариантов, найти информацию в списке, филворде, сложить пазл, зашифровать инициалы композитора...» [10].

Очень важным моментом педагогической подготовки к проведению образовательного квеста является сознательное и чёткое ограничение музыкального материала, который может быть использован в его заданиях. Творческое наследие композиторов, которым посвящается та или иная игра, огромно. Учащиеся ДМШ и ДШИ только начинают знакомиться с длинным перечнем их сочинений, поэтому в установочных материалах разрабатываемых квестов организаторы в обязательном порядке прописывают, какие именно произведения, их фрагменты или темы могут прозвучать в конкурсных заданиях.

Нередко в вопросах квестов фигурируют художественные иллюстрации, учебные тексты. В таком случае необходим не менее тщательный отбор изобразительного ряда, книг и нотных изданий. Настоящим искусством в этой ситуации становится умение выбрать известные, но при этом небанальные факты, аналогии, цитаты. Знакомые нотные сборники и учебные пособия могут выступать в качестве подсказки, но подсказки не прямой, где ответ дан не в готовом виде, но каким-либо образом зашифрован. Участникам квестов доставляет особое удовольствие догадываться, каким именно способом можно использовать текст из учебника, нотную строку или репродукцию картины. В таких моментах особенно ярко проявляется ключевая особенность квестов – постоянная смена характера интел-

лектуальной активности, где наряду с типично учебными способами мышления может и должна проявиться ситуативная гибкость, смекалка, интуиция.

Несомненный интерес представляют и сами задания, предлагаемые участникам музыкально-образовательных квестов. Приведём в этой связи довольно объёмную цитату из положения конкурса-игры «Путешествие по Европе. Барокко. Классицизм», разработанной педагогическим коллективом московской ДШИ № 11.

«Команда получает имя одного из следующих композиторов: А. Вивальди, И. С. Бах, Й. Гайдн, В. Моцарт, Л. Бетховен. В соответствии со своим названием они выполняют следующие конкурсные задания:

1. *Знакомство*: из предложенных материалов и иллюстраций выбрать те, что относятся к жизни и творчеству композитора, имя которого носит команда (даты жизни, фото, высказывания композитора и о композиторе).

2. *Музыкальная мозаика (картина творчества)*: соотнести названия произведений, нотные примеры, иллюстрации с именами композиторов.

3. *Рецензия (редакция текста)*: исправить ошибки в рецензии критика-любителя.

4. *Музыкальная загадка*: узнать по тексту, о каком композиторе рассказывается.

5. *Редакция нотного примера*: исправить ошибки в нотах знакомой мелодии, написать название и автора произведения.

6. *Только факты*: “А вы верите, что ...?” – ответить на вопросы “да” или “нет”.

7. *Концертный зал*: викторина “Знакомые мелодии зарубежных композиторов”.

8. *Театральная афиша (видеовикторина)*: по видеофрагменту назвать произведение, определить, какой номер представлен.

9. *Музыкальный блиц*: исполнение фрагментов из произведений композитора своей команды. Участники могут исполнять фрагменты на инструментах по своей специальности» [11, с. 7].

В методических разработках музыкально-образовательных квестов встречаются и другие типы заданий, которые складываются в довольно устойчивую картину. Например, часто используются «математические» вопросы, в которых путём несложных арифметических действий участникам предлагается вычислить даты жизни композитора, возраст, в котором им было написано то или иное сочинение, количество произведений определённого жанра, созданных композитором, и т.д. В «географических» заданиях прослеживаются смена места жительства, значимые путешествия, гастроли. «Тембровые», «жанровые», «стилевые» задания предполагают работу со слуховым и/или нотным материалом. Суть испытания – распознать в представленном фрагменте конкретный тембр, стиль, жанр.

В некоторых квестах по слушанию музыки и музыкальной литературе используются задачи, типичные для курсов сольфеджио и теории музыки – определить музыкальный размер, лад, количество голосов, аккорды, интервалы. «Терминологические» вопросы часто оформляются в виде лото, кроссвордов, пазлов, ребусов, загадок. В отдельных случаях тематика квеста сама подсказывает уникальные задачи-испытания, например обнаружить, расшифровать монограмму И. С. Баха, представленную в графическом виде или в нотном тексте [12].

Неизменным успехом у игроков пользуются «предметы со смыслом», которые нужно опознать среди других (иногда на ощупь с закрытыми глазами, внутри большого мешка) или просто догадаться об их значении: каким конкретно образом

они связаны с тематикой квеста. В качестве таких предметов можно привести: медные тазы (на которых маленький Миша Глинка в детстве изображал колокольный звон), кастаньеты (на которых М. И. Глинка учился играть, находясь в Испании), коньки (на которых катался Серёжа Рахманинов вместо посещения занятий в консерватории). Три апельсина, хрустальная туфелька, пионерский галстук (предметы-символы произведений Сергея Прокофьева); венок, гусли, шапка Звездочёта (символы опер Н. А. Римско-Корсакова) и т.д.

Вряд ли будет преувеличением сказать, что при разработке сценария, подготовке проблемных заданий педагоги испытывают не меньшее воодушевление, чем участники квестов при их прохождении. Поиск нестандартных формулировок, неожиданных акцентов становится увлекательным творческим делом. Так, в уже упомянутом рахманиновском квесте для комнаты «Рахманинов-исполнитель» преподавателем Е. А. Крутиковой (ДШИ «Родник») было найдено сразу несколько оригинальных идей. Сравнивая Сергея Васильевича с Ференцем Листом, она обнаружила интересные аналогии в творческом облике выдающихся композиторов-исполнителей. Помимо очевидных фактов – высокий рост, большие руки, интенсивные гастроли – между ними можно провести и другие параллели. И тот и другой были приверженцами определённой (но разной) марки рояля. Оба оставили яркий след в жанрах транскрипции и этюда (трансцендентные и концертные этюды у Ференца Листа, этюды-картины у Рахманинова). Оба отдали дань уважения ещё одному виртуозу – Никколо Паганини (у Листа – 24 этюда по капризам Паганини, у Рахманинова – «Рапсодия на тему Паганини»). Всё это удалось гармонично связать со звучанием музыки. «Финальным аккордом

комнаты стал вопрос, связанный с авторством: учащимся предлагали прослушать транскрипции первой и второй песни из «Прекрасной мельничихи» Ф. Шуберта, принадлежащих Ф. Листу и С. В. Рахманинову. После короткого знакомства с каждым из сочинений ребятам предстояло выбрать, какая из транскрипций какому автору принадлежит» [13, с. 3].

Ранее мы уже обсуждали практику применения квест-технологий учителями музыки общеобразовательных школ. Тогда мы были вынуждены отметить, что многие методические разработки, созданные в этом сегменте образовательного пространства, оказываются малосодержательными с музыкальной точки зрения [14, с. 152].

Очевидно, что в сегменте дополнительного музыкального образования качество предметного содержания квестов много выше. Это объясняется более глубокими знаниями, наличием хороших слуховых и исполнительских навыков у детей. Существенное значение имеют и различия в человеческих ресурсах. В общеобразовательной школе учитель музыки готовит подобные мероприятия один. В ДМШ работает команда профессионалов, которая общими усилиями способна решать более сложные задачи, обеспечивать поддержку процесса игры в распределённом пространстве и времени.

Квесты по сольфеджио в рамках подготовки студентов музыкально-педагогического колледжа

Творческий энтузиазм, который возникает у педагогов-организаторов в ходе подготовки образовательных квестов, сам по себе является исключительно важным феноменом. Разработка игры как таковая разворачивается тоже как игра, по зако-

нам игры. В ней ясно различаются черты, характерные для игровой деятельности: свобода, импровизационность, поиск, удовольствие от найденных «красивых ходов».

В силу данного обстоятельства особенно перспективным представляется использование квест-технологий в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов-музыкантов.

В нашем случае в условиях параллельной работы со студентами Московского музыкально-педагогического колледжа (ММПК) и с учениками гимназии, действующей при колледже, мы имели возможность реализовать квест-технологии сразу на двух уровнях. В отличие от предыдущих примеров, охватывающих опыт организации квестов по слушанию музыки и музыкальной литературе, далее речь пойдёт о квестах по сольфеджио (с применением компьютерных технологий).

Поводом для внедрения данной инновации стала сама жизнь. Государственный экзамен по методике преподавания сольфеджио у выпускников ММПК всегда состоял в живом показе уроков с учащимися гимназии или студентами младших курсов. Но это было невозможно во время пандемии 2020 года. Действующие на тот момент ограничения потребовали новых решений. В результате был создан универсальный формат, применимый как в очном, так и в дистанционном режиме, в индивидуальном и коллективном варианте участия.

В качестве экзаменационной работы в 2020 году четверокурсники ММПК представили любительский видеофильм в жанре квеста, предназначенный для испытуемых – студентов первого курса. Сочинили несложный сюжет: кто-то похищает музыкальные дипломы, и преподавателю предстоит отправиться

на поиски в заколдованный мир, а участникам – выполнить задания сказочных героев. «Испытания» включали почти все формы работы, традиционные для курса сольфеджио: чтение с листа, определение аккордов, интервалов и их последовательностей, ритмические упражнения и другие виды деятельности.

Государственная комиссия представленную работу одобрила, и на следующий год эксперимент был продолжен. В 2021 году силами студентов был создан фильм для олимпиады по сольфеджио «Доминанта» (целевая аудитория участников – ученики вторых классов ДМШ и ДШИ). Фильм был рисованным (работа выпускницы ММПК Елизаветы Дубовик), роли озвучили учащиеся гимназии. Сценарий написала преподаватель ММПК Г. Р. Масляева, основная интрига сюжета – давнее противостояние Мажора и Минора в волшебной стране.

Мы считаем, что этот фильм стал новым словом в организации олимпиадного движения по музыкально-теоретическим дисциплинам. Обычно подобные испытания представляют для учащихся серьёзный стресс. В контексте же квеста забавные рисованные герои позволили снизить «градус напряжённости» при том, что сами задания были довольно сложными. Опыт оказался удачным, олимпиада получилась необычной, эмоционально привлекательной.

Однако в новом формате мы увидели и некоторые недостатки. В данном варианте сами задания должны были выполняться непосредственно во время фильма по таймеру. Из-за этого возникали задержки, временные паузы, которые нарушали драматургию, требовали быстрого переключения детского внимания с видеосюжета на напряжённую теоретическую работу. Как показал наш опыт, не всем второклассникам это по силам.

В целом же мы получили множество положительных отзывов, пожеланий и просьб по поводу дальнейшего развития подобного формата. С тех пор силами студентов и выпускников под руководством преподавателей теоретических дисциплин в ММПК ежегодно создавалась новая квест-олимпиада по сольфеджио.

Пожалуй, наиболее удачной получилась работа 2023 года. Сюжетной основой для неё послужила сказка Л. Керролла «Алиса в стране чудес». Главная героиня попадает в чудесную страну «Сольфеджио» и хочет вернуться домой. По дороге она встречает различных героев сказки, которые загадывают музыкальные загадки. По просьбе Белого Кролика нужно подобрать ключи к дверям – найти параллельные тональности. По заданию Чеширского Кота – определить в музыкальных фрагментах лад – звучание мажора и минора. На лесной тропинке Алисе встречаются мыльные пузыри: лопнуть их – значит определить на слух интервалы. В доме Шляпника на часах читается надпись «Время писать диктант». Очередным испытанием становится написание ритмического диктанта, после чего надпись меняется: «Время пить чай». После выполнения задания Красной королевы и Белой королевы участникам вместе с главной героиней удаётся завершить квест – путешествие по стране «Сольфеджио».

Данная методическая разработка была представлена на Всероссийском конкурсе мультимедийных проектов (1 июня 2023 года, МГИМ им. Шнитке) и получила высшую награду – Гран-При [15]. Выпускники ММПК, принимавшие участие в работе над этим проектом, занимались в том числе и методическим содержанием – сочинением заданий, подбором к ним музыки, созданием аранжировок. В этом фильме более качественными,

по сравнению с первыми опытами, стали видеосъёмка и компьютерный монтаж. Появились театральные костюмы, яркие фоны-декорации, спецэффекты.

Сегодня можно смело сказать, что методом проб и ошибок нам удалось прийти к более чёткому пониманию внутренней структуры квеста. Учитывая предыдущий опыт, мы разбили «маршрут» на технологически независимые, самостоятельные этапы. Ряд заданий оставили непосредственно «внутри» фильма, но другую часть вынесли на автономное выполнение уже после просмотра (в том числе с использованием дополнительных аудиофайлов). Включили несколько акустических «подсказок», например, если в фильме мелодический диктант давался в оркестровом звучании, то в дополнительных аудиофайлах он был представлен в более привычном тембре фортепиано, и т.д.

На текущий момент силами студентов и выпускников ММПК смонтированы пять фильмов-квестов для предметных олимпиад по сольфеджио, которые ещё не раз могут быть использованы в учебном процессе. В нашей творческой мастерской постоянно опробуются новые варианты технических и жанровых решений: хромакей, кукольный театр, пластилиновый мультфильм, дети-актёры и так далее. Постоянно совершенствуется и внутренняя структура подачи материала. Мы окончательно пришли к выводу, что музыкальные задания лучше не «встраивать» в фильм, а давать отдельными файлами. Благодаря такому разделению работа становится более универсальной. Можно варьировать упражнения и использовать фильм для любых классов, на любом уровне сложности звукового и теоретического материала.

Аналогичный опыт актуален и для более сложных с точки зрения музыкально-теоретических дисциплин кве-

стов. В качестве примера можно привести олимпиаду, адресованную студентам, под названием «Этот дивный, дивный мир сольфеджио» (2022 год, авторы-разработчики Ю. Д. Исакова, Г. Р. Масляева). Решая вопрос о содержании заданий, мы опирались на сложившуюся в ММПК концепцию о том, что сольфеджио – одна из главных музыкальных дисциплин, помогающая лучше понять окружающую нас музыку во всём её богатстве, в максимально широком спектре стилей и жанров, эпох и направлений.

По сюжету этого квеста незадачливый студент попадает в компьютерную игру, на каждом уровне которой ему необходимо выполнить определённые задания. Сначала он должен простучать ритмический диктант, чтоб прослыть «своим» у разъярённых туземцев. Затем герой оказывается в мире народной культуры, где определяет на слух лады аутентичных фрагментов – образцов грузинской, армянской, китайской музыки. На балу эпохи рококо в качестве испытаний ему предлагается определить на слух мелизмы в музыке французских клавесинистов, затем – досочинить утраченные фрагменты классической сонаты... Романтики предлагают герою несколько небольших этюдов и поручают выяснить, какой аккорд лежит в основе каждого из них. Импрессионисты – определить на слух форму музыкального произведения (звучат сочинения Г. Форе, К. Дебюсси, Э. Сати). Авангард требует хаос преобразовать в космос, собрав разрозненные хроматические интервалы в осознанную последовательность, мир джаза – определить тональный план джазовой темы, рок-фестиваль – назвать тембр солирующего инструмента (губная гармошка Боба Дилана, волынка AC/DC, флейта «Джетро Талл»). И даже в конце квеста – в кинотеатре – герою не удаётся

отдохнуть, поскольку приходится определять масштабно-тематические структуры в известной киномузыке (произведения Александры Пахмутовой, Чака Берри, Нино Роты).

В данной методической разработке, таким образом, удалось реализовать много интересных, нетипичных для курса сольфеджио заданий. Это и орнаментика, и масштабно-тематические структуры, и тональный план сложной джазовой музыки, и ряд других заданий, способствующих развитию профессионального слуха и музыкального мышления студентов. Повышенный уровень сложности, нестандартные ситуации, требующие применения «академических» знаний на «неакадемическом» музыкальном материале – всё это напрямую связано с игровой мотивацией. Многие исследователи не раз обращали внимание на уникальную, ни с чем не сравнимую энергетику, «запускаемую» игрой. «Выброс психической энергии в игре огромен и беспределен» [16, с. 220]. Именно это особое состояние сознания раскрывает ресурсы личности на максимуме своих возможностей. В связи с этим хочется особо подчеркнуть, что апробация новых образовательных форматов, опирающихся на законы игровой деятельности, – это не желание «подсластить» горькую пилюлю обучения. Данные усилия направлены на поиск и внедрение способов интенсификации познавательного процесса, более качественного и при этом «природосообразного» освоения сложного материала.

Заключение

Проанализированный в статье фактический материал и сопутствующие наблюдения позволяют сделать некоторые выводы и подвести итоги.

Во-первых, педагогика музыкального образования на текущий момент накопила уже значительный опыт практического применения различных вариантов квест-технологий.

Во-вторых, на субъективном уровне данный опыт имеет устойчивую позитивную оценку. Подавляющему большинству участников проведение олимпиад и конкурсов в виде квестов нравится. Однако существует и некоторая часть преподавателей, а также детей и родителей – противников такого подхода. Кратко их позицию можно сформулировать следующим образом: музыкально-теоретические дисциплины – дело серьёзное, и развлекательные элементы здесь неуместны. Является ли данная позиция простым предубеждением или в ней отражаются более глубокие противоречия – необходимо выяснять дополнительно.

В-третьих, огромную пользу подобная практика приносит не только участникам, но и создателям квестов. Преподавателям она даёт возможность по-новому, более свежим взглядом увидеть привычные задания, вдохнуть живые эмоции в рутинные повседневные операции. В случае использования для сопровождения квеста компьютерных технологий повышается уровень соответствующих компетенций педагогов, они чувствуют себя «на одной волне» со студенческой

молодёжью. Студенты, в свою очередь, при подготовке заданий для квестов переслушивают большой объём музыкального материала, много сочиняют, аранжируют, то есть овладевают специализированными профессиональными методическими компетенциями. И те и другие получают бесценный опыт проектной деятельности, когда формируются навыки командного взаимодействия, умение работать на результат, договариваться с другими людьми, привлекать к делу тех, кто обладает нужными знаниями, навыками, и т.д.

В работах ряда исследователей, представляющих другие педагогические специальности, приводятся данные о благотворном влиянии подобной деятельности на участников групповых и индивидуальных квестов. Психолого-педагогические исследования позволяют говорить, в частности, о снижении уровня тревожности и агрессивности [17], коррекции межличностных отношений [18], развитии лидерских качеств [19], повышении стрессоустойчивости [20]. Мы не проводили специально организованной научно-экспериментальной работы со своими воспитанниками, но на уровне педагогического наблюдения можем констатировать, что похожий эффект прослеживается и при использовании квест-технологий в условиях специального музыкального образования.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Англо-русский словарь / под ред. О. С. Ахмановой. Изд. 22-е. М.: Советская энциклопедия, 1972. 614 с.
2. *Пропт В. Я.* Морфология волшебной сказки. М.: Лабиринт, 2003. 143 с.
3. Научная электронная библиотека elibrary.ru. URL: <https://elibrary.ru> (дата обращения: 29.05.2024).
4. *Фаритов А. Т.* Некоторые аспекты классификации и применения квест-игр в школе // Школьные технологии. 2018. № 4. С. 90–95.
5. *Сокол И. Н.* Классификация квестов // Молодой вчений. 2014. № 6-2 (09). С. 138–140.

6. Центр профессионального мастерства «Теория и история музыки» // Официальный сайт методкабинета Дирекции образовательных программ в сфере культуры и искусства (ДОПСКИ) Департамента культуры г. Москвы. URL: <https://metodcabinet.ru/theoryandhistory> (дата обращения: 29.05.2024).
7. *Лютви Л. М.* Открытый музыкально-теоретический квест среди учащихся 3-х классов ДШИ и ДМШ по сольфеджио «Приключения у Лукоморья». URL: <https://urok.1sept.ru/articles/673599?ysclid=lya41icwpl142657277> (дата обращения: 29.05.2024).
8. *Минина М. А.* Музыкальный познавательный-развлекательный квест «По следам Почтальона Печкина» // МБОУ ДО «Торопецкая детская школа искусств». URL: https://tdshi.tver.muzkult.ru/media/2020/01/29/1250400564/kvest_na_konkurs.docx (дата обращения: 29.05.2024).
9. Положение о проведении II Московского городского образовательного квеста по музыкальной литературе «Певец родной земли... С. В. Рахманинов-композитор, пианист, дирижёр» (к 150-летию со дня рождения С. В. Рахманинова) // ГБУДО г. Москвы МГОДШИ «Измайлово». Москва, 2023. URL: <https://izmailovo.arts.mos.ru/activity/festivals/ii-moskovskogo-gorodskogo-obrazovatelno-gvesta-po-muzykalnoy-literature-pevets-rodnoy-zemli-s-v-ra/ii-moskovskogo-gorodskogo-obrazovatelno-gvesta-po-muzykalnoy-literature-pevets-rodnoy-zemli/> (дата обращения: 29.05.2024).
10. *Панфилова В. В.* Организация квеста по музыкальной литературе: опыт проведения // Образование, инновации, исследования как ресурс развития сообщества: материалы II Всеросс. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 13 июня 2024 г.) / редкол.: Ж. В. Мурзина [и др.]. Чебоксары: Среда, 2024. С. 170–173.
11. Положение о проведении IV Открытого очно-заочного конкурса-игры по музыкальной литературе: «Путешествие по Европе. Барокко. Классицизм» // ГБУДО г. Москвы ДШИ № 11. Москва, 2023. 9 с. URL: <https://11.arts.mos.ru/activity/competitions/school/konkurs-igra-po-muzykalnoy-literature-puteshestvie-po-evrope-barokko-klassitsizm/> (дата обращения: 29.05.2024).
12. *Разова Е. Г.* Использование современных образовательных технологий на уроках музыкальной литературы (на примере разработки и апробации образовательного квеста) // Педагогическое сообщество Урок.рф. URL: https://urok.rf/library/ispolzovanie_sovremennih_obrazovatelnih_tehnolog_083224.html?ysclid=ly9yool5a2116615653 (дата обращения: 29.05.2024).
13. *Панфилова В. В.* Организация квеста в ДМШ и ДШИ. Открытая музыкально-просветительская игра «Жизнь и творчество С. В. Рахманинова» // Доклад на педагогической конференции «Бородинские чтения» 1 ноября 2023 г. Москва : рукопись. 4 с.
14. *Суслова Н. В., Шитова В. А.* Квест-технологии в музыкальном обучении школьников // Музыкальное искусство и образование / Musical Art and Education. 2023. Т. 11. № 3. С. 145–167. DOI: 10.31862/2309-1428-2023-11-3-145-167.
15. Итоги Всероссийского с международным участием онлайн-конкурса мультимедийных проектов в области музыкального искусства (МГИМ им. А. Г. Шнитке). URL: <https://schnittke-mgim.ru/upload/files/competitions/results-multimedia-contest-2023fin.pdf> (дата обращения: 29.05.2024).
16. *Шмаков С. А.* Игры учащихся – феномен культуры. М.: Новая школа, 1994. 240 с.
17. *Донковцева А. А.* Влияние квестов в реальности как совместной игровой деятельности на уровень тревожности и агрессивности и их проявление в межличностном взаимодействии: автореф. бакалаврской работы. Саратов, 2019. 10 с.

18. *Репринцева Е. А., Хомутова О. М.* Ресурсы игрового квеста в коррекции межличностных отношений слабовидящих младших школьников // Учёные записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2022. № 3 (63). С. 151–165.
19. *Наумова Т. А., Баранов А. А., Тараканов Я. Л.* Развитие лидерских качеств у студентов вуза // Интернет-журнал Науковедение. 2015. Т. 7. № 4 (29). URL: <https://naukovedenie.ru/PDF/108PVN415.pdf> (дата обращения: 29.05.2024).
20. *Лозинская О. А., Казакова Л. П., Шалимова А. М.* Образовательный психологический квест как способ структурирования учебно-профессиональных задач в контексте развития стрессоустойчивости курсантов // Военный академический журнал. 2021. № 3 (31). С. 71–79.

Поступила 03.06.2024; принята к публикации 28.06.2024.

Об авторах:

Исакова Юлия Давыдовна, преподаватель Московского музыкально-педагогического колледжа (ММПК) (ул. Солдатская, 14, Москва, Российская Федерация, 111250), кандидат педагогических наук, jjunejuly@mail.ru

Суслова Нелли Вячеславовна, доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин Корпоративного университета развития образования (КУРО) (ул. Индустриальная, 13, Мытищи, Московская область, Российская Федерация, 141006), кандидат педагогических наук, suslova_nv@kuro-mo.ru

Авторами прочитан и одобрен окончательный вариант рукописи.

REFERENCES

1. *Anglo-russkii slovar'* [English-Russian Dictionary]. Ed. by O. S. Akhmanova, ed. 22-e. Moscow: Publishing House "Soviet Encyclopedia", 1972. 614 p. (in Russian).
2. Propp V. Ya. *Morfologiya volshebnoi skazki* [Morphology of a Fairy Tale]. Moscow: Publishing House "Labyrinth", 2003. 143 p. (in Russian).
3. *Nauchnaya elektronnyaya biblioteka elibrary.ru* [Scientific Electronic Library elibrary.ru]. Available at: <https://elibrary.ru> (accessed: 29.05.2024) (in Russian).
4. Faritov A. T. Nekotorye aspekty klassifikatsii i primeneniya kvest-igr v shkole [Some Aspects of Classification and Application of Quest-Games in School]. *Shkol'nye tekhnologii* [School Technologies]. 2018, no. 4. pp. 90–95 (in Russian).
5. Sokol I. N. Klassifikatsiya kvestov [Classification of Quests]. *Molodii vchenii* [Molodiy vcheniy]. 2014, no. 6-2 (09), pp. 138–140 (in Russian).
6. Tsentri professional'nogo masterstva "Teoriya i istoriya muzyki" [The Center of Professional Excellence "Theory and History of Music"]. *Ofitsial'nyi sait metodkabineta Direktsii obrazovatel'nykh programm v sfere kul'tury i iskusstva (DOPSKI) Departamenta kul'tury g. Moskvy* [The official website of the methodological office of the Directorate of Educational programs in the field of culture and art (DOPSKI) of the Department of Culture of Moscow]. Available at: <https://metodcabinet.ru/theoryandhistory> (accessed: 29.05.2024) (in Russian).

7. Lyutvi L. M. *Otkrytiy muzykal'no-teoreticheskii kvest sredi uchashchikhsya 3-kh klassov DShI i DMSH po sol'fedzhio "Priklyucheniya u Lukomor'ya"* [An Open Musical and Theoretical Quest Among Students of the 3rd Grades of Secondary School and Secondary School on Solfeggio "Adventures Near the Lukomorye"]. Available at: <https://urok.1sept.ru/articles/673599?ysclid=lya41icwpl142657277> (accessed: 29.05.2024) (in Russian).
8. Minina M. A. *Muzykal'nyi poznavatel'no-razvlekatel'nyi kvest "Po sledam Pochtal'ona Pechkina* [Musical Educational and Entertaining Quest "In the Footsteps of the Postman Pechkin"]. *MBOU DO "Toropetskaya detskaya shkola iskusstv"* [MBOU DO "Toropetskaya children's school of Arts"]. Available at: https://tdshi.tver.muzkult.ru/media/2020/01/29/1250400564/kvest_na_konkurs.docx (accessed: 29.05.2024) (in Russian).
9. *Polozhenie o provedenii II Moskovskogo gorodskogo obrazovatel'nogo kvesta po muzykal'noi literature "Pevets rodnoi zemli... S. V. Rakhmaninov-kompozitor, pianist, dirizher"* (k 150-letiyu so dnya rozhdeniya S. V. Rakhmaninova) [Regulations on Conducting the II Moscow City Educational Quest on Musical Literature "Singer of His Native Land... S. V. Rachmaninoff-Composer, Pianist, Conductor" (To the 150th Anniversary of the Birth of S. V. Rachmaninoff)]. *GBUDO g. Moskv MGODShI "Izmailovo"* [GBUDO Moscow MGODSHI "Izmailovo"]. Moscow. 2023. Available at: <https://izmailovo.arts.mos.ru/activity/festivals/ii-moskovskogo-gorodskogo-obrazovatel'nogo-kvesta-po-muzykalnoy-literature-pevets-rodnoy-zemli-s-v-ra/ii-moskovskogo-gorodskogo-obrazovatel'nogo-kvesta-po-muzykalnoy-literature-pevets-rodnoy-zemli-> (accessed: 29.05.2024) (in Russian).
10. Panfilova V. V. *Organizatsiya kvesta po muzykal'noi literature: opyt provedeniya* [Organization of the Quest for Musical Literature: the Experience of Conducting]. *Obrazovanie, innovatsii, issledovaniya kak resurs razvitiya soobshchestva: materialy II Vseross. nauch.-prakt. konf. (Cheboksary, 13 iyunya 2024 g.)* [Education, Innovations, Research as a Resource for Community Development: Materials of the II All-Russian Scientific and Practical Conference (Cheboksary, June 13, 2024)]. Editorial board: Zh. V. Murzina [et al.]. Cheboksary: Publishing House "Wednesday", 2024, pp. 170–173 (in Russian).
11. *Polozhenie o provedenii IV Otkrytogo ochno-zaochnogo konkursa-igry po muzykal'noi literature: "Puteshestvie po Evrope. Barokko. Klassitsizm"* [Regulations on Holding the IV Open Intramural Competition-Games on Musical Literature: "A Journey Through Europe. Baroque. Classicism"]. *GBUDO g. Moskv DShI № 11* [GBUDO of Moscow DSHI No. 11]. Moscow. 2023. 9 p. Available at: <https://11.arts.mos.ru/activity/competitions/school/konkurs-igra-po-muzykalnoy-literature-puteshestvie-po-evrope-barokko-klassitsizm> (accessed: 29.05.2024) (in Russian).
12. Razova E. G. *Ispol'zovanie sovremennykh obrazovatel'nykh tekhnologii na urokakh muzykal'noi literatury (na primere razrabotki i aprobatsii obrazovatel'nogo kvesta)* [The Use of Modern Educational Technologies in Music Literature Lessons (on the Example of the Development and Approbation of an Educational Quest)]. *Pedagogicheskoe soobshchestvo Urok.rf* [Pedagogical community Urok.rf]. Available at: https://ypok.pf/library/ispolzovanie_sovremennih_obrazovatelnih_tehnolog_083224.html?ysclid=ly9yool5a2116615653 (accessed: 29.05.2024) (in Russian).
13. Panfilova V. V. *Organizatsiya kvesta v DMSH i DShI. Otkrytaya muzykal'no-prosvetitel'skaya igra "Zhizn' i tvorchestvo S. V. Rakhmaninova"* [Organization of the Quest in Children's Music Schools and Children's Art Schools. The Open Musical and Educational Game "The Life and Work of S. V. Rachmaninov"]. *Doklad na pedagogicheskoi konferentsii "Borodinskie chteniya" 1 noyabrya 2023 g.* [Report at the Pedagogical Conference "Borodino Readings" on November 1, 2023]. Moscow: manuscript. 4 p. (in Russian).

14. Suslova N. V., Shitova V. A. Kvest-tehnologii v muzykal'nom obuchenii shkol'nikov [Quest Technologies in Musical Education of Schoolchildren]. *Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie = Musical Art and Education*, 2023, vol. 11, no. 3, pp. 145–167 (in Russian). DOI: 10.31862/2309-1428-2023-11-3-145-167.
15. *Itogi Vserossiiskogo s mezhdunarodnym uchastiem onlain-konkursa mul'timediinykh proektov v oblasti muzykal'nogo iskusstva (MGIM im. A. G. Shnitke)* [Results of the All-Russian Online Competition of Multimedia Projects in the Field of Musical Art with International Participation (MGIM named after A. G. Schnittke)]. Available at: <https://schnittke-mgim.ru/upload/files/competitions/results-multimedia-contest-2023fin.pdf> (accessed: 29.05.2024) (in Russian).
16. Shmakov S. A. *Igry uchashchikhsya – fenomen kul'tury* [Student Games – A Cultural Phenomenon]. Moscow: Publishing House “New School”, 1994. 240 p. (in Russian).
17. Donkovtseva A. A. *Vliyaniye kvestov v real'nosti kak sovместnoi igrovoi deyatelnosti na uroven' trevozhnosti i agressivnosti i ikh proyavlenie v mezhlchnostnom vzaimodeistvii* [The Influence of Quests in Reality as a Joint Gaming Activity on the Level of Anxiety and Aggressiveness and Their Manifestation in Interpersonal Interaction]: The Abstract of the Bachelor's Thesis. Saratov, 2019. 10 p. (in Russian).
18. Reprintseva E. A., Khomutova O. M. Resursy igrovogo kvesta v korrektsii mezhlchnostnykh otnoshenii slabovidyashchikh mladshikh shkol'nikov [Resources of the Game-Quest in the Correction of Interpersonal Relationships of Visually Impaired Younger Schoolchildren]. *Uchenye zapiski. Elektronnyi nauchnyi zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta* [Scientific Notes. Electronic Scientific Journal of Kursk State University]. 2022, no. 3 (63), pp. 151–165 (in Russian).
19. Naumova T. A., Baranov A. A., Tarakanov Ya. L. Razvitiye liderskikh kachestv u studentov vuza [Development of Leadership Qualities Among University Students]. *Internet-zhurnal Naukovedenie* [Online Journal of Science Studies]. 2015, vol. 7, no. 4 (29). Available at: <https://naukovedenie.ru/PDF/108PVN415.pdf> (accessed: 29.05.2024) (in Russian).
20. Lozinskaya O. A., Kazakova L. P., Shalimova A. M. Obrazovatel'nyi psikhologicheskii kvest kak sposob strukturirovaniya uchebno-professional'nykh zadach v kontekste razvitiya stressoustoichivosti kursantov [Educational Psychological Quest as a Way of Structuring Educational and Professional Tasks in the Context of the Development of Stress Resistance of Cadets]. *Voennyy akademicheskii zhurnal* [Military Academic Journal]. 2021, no. 3 (31), pp. 71–79 (in Russian).

Submitted 03.06.2024; revised 28.06.2024.

About the authors:

Yulia D. Isakova, Teacher of the Moscow Music Pedagogical College (MPK) (Soldatskaya Street, 14, Moscow, Russian Federation, 111250), PhD in Pedagogical Sciences, jjunejuly@mail.ru

Nelly V. Suslova, Associate Professor of the Department of Social and Humanitarian Disciplines of the Corporate University for the Development of Education (KURO) (Industrialnaya Street, 13, Mytishchi, Moscow region, Russian Federation, 141006), PhD in Pedagogical Sciences, suslova_nv@kuro-mo.ru

The authors have read and approved the final manuscript.

МУЗЫКАЛЬНОЕ ИСКУССТВО И ОБРАЗОВАНИЕ –
научный журнал, освещающий содержание и результаты научных
поисков отечественных и зарубежных учёных в сфере исследования
музыкально-педагогических проблем

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, 12 – в сносках: сноски постраничные, ставятся с использованием функции «сноска» (ctrl+alt+f) в программе Word; межстрочный интервал – полуторный; все поля – 2 см; выравнивание текста по ширине; расстановка переносов автоматическая. Знак сноски – арабская цифра с верхним регистром, место установки знака сноски – перед запятой или точкой, но после вопросительного, восклицательного знаков, многоточия.

Статью завершает автоматически нумерованный библиографический список, оформленный в полном соответствии с действующими государственными стандартами и выстроенный в порядке обращения к источникам в основном тексте, а не в алфавитном порядке. 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. Примеры: [17, с. 25], [3, с. 36]. Примечания к основному тексту делаются постранично: нумерация автоматическая. Количество примечаний ограничено: не более одного-двух на всю статью. Нотные примеры, схемы и рисунки создаются в специализированных компьютерных программах.

Абзацы отмечаются отступом в 1,25 см (но не с помощью табуляции или пробелов); интервал между абзацами – обычный, шрифтовые выделения – курсив, в случае необходимости дополнительного выделения – разрядка (автоматическая, объём – 3 пт.), заголовки статей – ПРОПИСНЫЕ буквы (выравнивание по левому краю; после заголовка – инициалы и фамилия автора/авторов курсивом, обычными строчными буквами: выравнивание – слева), подзаголовки – полужирный шрифт, кавычки – типографские («»), внутри цитат – обычные (“”), оригинальные названия художественных произведений – как русских, так и иноязычных – везде даются обычным шрифтом,

с прописной буквы и в кавычках («»). Жанровые названия – с прописной буквы, без кавычек. Порядковые номера симфоний, концертов, сонат даются словами (не цифрой), также с заглавной буквы. Обозначения опусов не отделяются от названия запятой. 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.

Даты обозначаются цифрами: века – римскими, годы и десятилетия – арабскими. Использование русских букв «Х», «У», «Ш», «П» в написании римских цифр, буквы «О» вместо цифры «ноль» не допускается (как и наоборот).

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 учебы (без сокращений), должность, учёное звание, учёную степень, круг научных интересов, 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 предоставляется в том варианте, как оно дано в официальных документах / на веб-страницах вузов или научных учреждений. Указывается также его почтовый адрес, включая улицу, дом, индекс населённого пункта.

Редакция оставляет за собой право редактирования, не нарушающего смысла статьи.

Точка зрения авторов публикаций не обязательно совпадает с позицией редакции. Авторы статей несут полную 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.

Перепечатка материалов, опубликованных в журнале, невозможна без письменного разрешения редакции.