

**MUSICAL  
ART and EDUCATION**

ISSN 2309-1428

2024  
Том (Vol.) 12  
№ 3

# МУЗЫКАЛЬНОЕ ИСКУССТВО И ОБРАЗОВАНИЕ



# МУЗЫКАЛЬНОЕ ИСКУССТВО и ОБРАЗОВАНИЕ

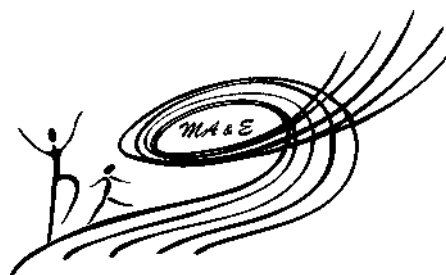
MUZYKALNOE ISKUSSTVO I OBRAZOVANIE

Научный журнал о мире  
музыкального искусства и образования

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

2024 • 3

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](mailto: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)

**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

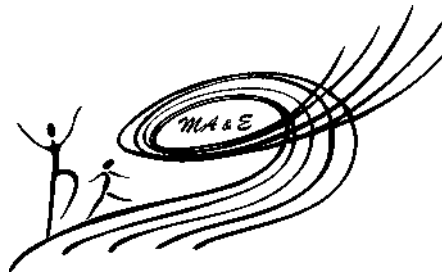
MUZYKALNOE ISKUSSTVO I OBRAZOVANIE

*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 • 3

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](mailto: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*

**Sh. Woodward**

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

4

## 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*

## СВЕТЛОЙ ПАМЯТИ ГЕННАДИЯ МОИСЕЕВИЧА ЦЫПИНА

Приношение музыканту-педагогу .....9

*Мариупольская Т. Г.*

## МУЗЫКАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Калинина Л. Ю.* Музыка в педагогической диагностике дуовекторной одарённости дошкольников. .... 17

*Тагильцева Н. Г., Бызова М. А.* Пути устранения неуспешности музыкально одарённых детей из периферийных детских музыкальных школ ..... 35

5

## МУЗЫКАЛЬНОЕ ИСТОРИКО-ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

*Казанцева Л. П.* Методика анализа художественного содержания вокального произведения ..... 48

*Бочкарева О. В.* Педагогическое осмысление трудов Б. В. Асафьева о народном музыкальном творчестве ..... 64

*Радзецкая О. В.* Соната для альты и фортепиано Г. С. Фрида: историко-теоретические аспекты освоения учебного репертуара в классе камерного ансамбля ..... 77

## МУЗЫКАЛЬНОЕ ИСПОЛНИТЕЛЬСТВО И ОБРАЗОВАНИЕ

---

- Филинов А. В.** Романсы А. А. Бренинга как предмет освоения в классе академического вокала..... 96
- Огнева Н. И., Багаев Н. И.** Влияние цифровизации на современную музыкальную индустрию и вокальную педагогику..... 117

## ИСТОРИЯ, ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

---

- Шаяхметова А. К.** Духовно-нравственное воспитание сквозь призму ислама и музыки..... 129
- Кусков К. А.** Эволюционные процессы в развитии киноискусства как предмет освоения будущими музыкантами-педагогами..... 142
- Ломакина Е. А., Корчагина Н. В.** Саундтреки современного кино в учебной и внеурочной работе учителя музыки с подростками..... 159

Подписано в печать 30.09.2024.  
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)

**TO BLESSED MEMORY OF GENNADY MOISEEVICH TSYPIN**

**Offering to the musician-teacher..... 9**

*Mariupolskaya T. G.*

**MUSIC PSYCHOLOGY. THE PSYCHOLOGY OF MUSIC EDUCATION**

*Kalinina L. Yu.* Music in Pedagogical Diagnostics for Bilateral Giftedness  
of Preschoolers..... 17

*Tagiltseva N. G., Byzova M. A.* Ways to Eliminate the Failure of Musically Gifted  
Children from Peripheral Children's Music Schools..... 35

7

**MUSICAL HISTORICAL AND THEORETICAL EDUCATION**

*Kazantseva L. P.* Method of Analysis of the Artistic Content of a Vocal Work..... 48

*Bochkareva O. V.* Pedagogical Understanding of the Works of B. V. Asafiev  
about Folk Music..... 64

*Radzetskaya O. V.* Sonata for Viola and Piano by G. S. Frid: Historical  
and Theoretical Aspects of Mastering the Educational Repertoire  
in the Chamber Ensemble Class..... 77



## MUSICAL PERFORMANCE AND EDUCATION

---

- Filinov A. V.** Brening's Romances as a Subject of Mastering for Academic Vocal Class ..... 96
- Ogneva N. I., Bagaev N. I.** The Influence of Digitalization on the Modern Music Industry and Vocal Pedagogy ..... 117

## HISTORY, THEORY, AND METHODOLOGY OF MUSIC EDUCATION

---

- Shaiakhmetova A. K.** Spiritual and Moral Education through the Prism of Islam and Music ..... 129
- Kuskov K. A.** Evolutionary Processes in the Development of Film Art and Their Study by Future Musician-Teachers ..... 142
- Lomakina E. A., Korchagina N. V.** Soundtracks of Modern Cinema in the Educational and Extracurricular Work of a Music Teacher with Teenagers ..... 159

# СВЕТЛОЙ ПАМЯТИ ГЕННАДИЯ МОИСЕЕВИЧА ЦЫПИНА

## Приношение музыканту-педагогу

*Уважаемые коллеги, дорогие друзья!*

Закончился земной путь Геннадия Моисеевича Цыпина.

Но с этим печальным событием не заканчивается общение с замечательным человеком, выдающейся личностью, учёным, педагогом, музыковедом, общественным деятелем, осуществившим мощный вклад в развитие музыкального образования не только в нашей стране, но и в культурном пространстве зарубежья.

На музыкальном факультете Московского педагогического государственного университета Геннадий Моисеевич работал с 1964 года (тогда МГПИ имени В. И. Ленина). В 1967 году он защитил диссертацию на соискание учёной степени кандидата искусствоведения «Творчество французского композитора М. Равеля», а в 1977 году диссертацию на соискание учёной степени доктора педагогических наук «Проблема развивающего обучения в преподавании музыки», положившую основу для рождения научной школы Геннадия Моисеевича Цыпина «Развитие общих и специальных (музыкальных) способностей в процессе обучения музыке», которая знаменовала собой начало нового направления в педагогике музыкального образования, открыв путь для практической и исследовательской работы многочисленных последователей его идей.

Работая на музыкальном факультете, Геннадий Моисеевич участвовал вместе с профессором О. А. Апраксиной в создании в 70-х годах прошлого столетия Диссертационного совета на музыкальном факультете МГПИ имени В. И. Ленина и на протяжении 23 лет возглавлял Диссертационный совет по защите докторских диссертаций в МПГУ, был членом экспертного совета по педагогике и психологии ВАК РФ, руководил кафедрой музыкальных инструментов в 1976–1981 и 1994–1996 годах. Геннадий Моисеевич имел звание Заслуженного работника высшей школы Российской Федерации, был членом Союза композиторов Российской Федерации (музыкальная критика и музыковедение), членом многих российских и международных академий, неоднократно принимал участие в качестве председателя государственной аттестационной комиссии на выпускных экзаменах фортепианного факультета (специальное фортепиано) Московской консерватории – своей alma mater.

Широкой известностью пользуются труды Геннадия Моисеевича. Среди них монографии, учебники и учебные пособия: «Развитие учащегося-музыканта в процессе обучения игре на фортепиано» (1975), «Обучение игре на фортепиано» (1984), «Музыкант и его работа» (1988), «Портреты советских пианистов» (1982), «Исполнитель и техника» (1999), «Музыкально-исполнительское искусство. Теория и практика» (2001), «Психология музыкальной деятельности» (2003), «Диссертационное исследование в области музыкальной культуры и педагогики» (2008), «Музыкальная педагогика и исполнительство» (2011), «Сценическое волнение и другие аспекты психологии исполнительской деятельности»



(2011). Монография «Портреты советских пианистов» опубликована в Японии в 1984 году, за рубежом опубликован также целый ряд статей: «О музыкальном воспитании» (Германия, 1981); «Евгений Светланов» и «Михаил Плетнёв» (Япония, 1992); «Шопен и русская пианистическая традиция» (США, 1995); «Святослав Рихтер» (Италия, 1991, США, 1996) и др.

Учебное пособие Геннадия Моисеевича Цыпина «Психология музыкальной деятельности: проблемы, суждения, мнения» было удостоено специальной премии на конкурсе, организованном в 1993 году рядом российских и международных организаций в рамках программы «Обновление гуманитарного образования в России», а его монография «Музыкально-исполнительское искусство. Теория и практика» получила грант Российского гуманитарного научного фонда в 2001 году. В 2009 году авторским коллективом во главе с Г. М. Цыпиным был получен грант за создание программы для аспирантов в рамках направления «Методология музыкального образования». На основе разработки материалов по данной программе Геннадием Моисеевичем были прочитаны доклады и проведены творческие семинары по практической педагогике и научно-исследовательской деятельности в ряде российских городов (Санкт-Петербург, Самара, Тамбов, Екатеринбург, Магнитогорск, Белгород), а также за рубежом: в Болгарии (Пловдив), Финляндии (Хельсинки), Югославии (Белград), США (Рочестер и Лос-Анджелес).

Под научным руководством Геннадия Моисеевича защитили диссертации и стали кандидатами и докторами педагогических наук порядка 130 человек – педагогов, исследователей, приверженцев идей своего руководителя, его мировоззренческих позиций, – ставших продолжателями его научной школы. Причём школы, построенной не столько по формальным признакам, сколько по критериям авторитета, причастности к общему делу, по «встречному течению» мыслей и чувств её единомышленников и последователей. Установки этой школы, прошедшие неоднократную проверку временем, доказали свою притягательность, действенность и эффективность, заняв достойное место в культурном и научном пространстве.

10

В лице Геннадия Моисеевича удивительным образом сочетался высокий профессионализм как теоретика и практика музыкального исполнительства и педагогики. Недаром его любимыми фразами были: *«Теория без практики мертва, практика без теории слепа»* и *«Нет ничего практичнее хорошей теории»*.

Окончив Московскую консерваторию по классу Л. Н. Оборина – одного из любимых учеников К. Н. Игумнова, который считал, что «голова музыканта должна трудиться не меньше, чем руки», – он в исполнительстве был продолжателем лучших традиций русской пианистической школы. В совершенстве владея искусством игры на фортепиано, Геннадий Моисеевич свободно исполнял многие достаточно сложные произведения. Особенно трепетно он относился к творчеству С. В. Рахманинова. Мог и импровизировать в свободном духе, о чём иногда его просил на своих уроках Лев Николаевич Оборин. В своих занятиях с учениками он уделял внимание художественным и техническим аспектам работы над разучиваемыми произведениями, совершенствованию внутреннеслуховых представлений, работе над фортепианной кантиленой, над музыкальной фразой и интонацией, как квинтэссенцией в музыке. Особенно важным он считал умение учителя вести эвристический диалог с учеником, убедительно излагать свои соображения по поводу тех или иных специальных проблем. Отвергая в своей педагогической практике командно-установочные, директивные методы воздействия на учащихся, Геннадий Моисеевич придавал большое значение отвечающей требованиям современности методологии фасилита-

ции, стимулирующей творческую деятельность учащегося, его поиски самостоятельных подходов к решению тех или иных проблем. Своей главной задачей педагога он считал необходимость научить ученика учиться, видел в каждом ученике индивидуальность и помогал ей раскрываться.

Но любя музыку как «звучащее» искусство, Геннадий Моисеевич любил и слово о музыке, что было выражено им в эпитафии его книги «Музыкально-исполнительское искусство и педагогика», адресованной «*Всем тем, кто любит не только музыку, но и мысль о ней*». Для Геннадия Моисеевича искусством было не только исполнять музыку, но и говорить, и писать о ней. Одним из первых, кто поддержал деятельность Геннадия Моисеевича как критика, рецензента, музыканта, умеющего размышлять над проблемами, относящимися к музыкальному искусству, был известный музыковед Григорий Михайлович Коган. Перу Геннадия Моисеевича принадлежат работы, в которых он размышляет о творчестве выдающихся музыкантов современности, приводит уникальный фактологический материал разговоров и интервью с выдающимися музыкантами современности: С. Т. Рихтером, М. В. Плетнёвым, Е. Ф. Светлановым, Г. Н. Рождественским, Е. В. Образцовой, Е. Е. Нестеренко, В. Т. Спиваковым, С. Л. Доренским и многими другими музыкальными деятелями.

Геннадий Моисеевич обладал блестящим умом. Его эрудиция была беспредельна, о чём, в частности, свидетельствуют тексты его книг, статей, избилующие высказываниями известных философов, писателей, художников, артистов, психологов и, конечно, педагогов. Поэтика его языка очень выразительна, безукоризненно отточена, формулировки ясные и чрезвычайно компактные. В манере его письма сочетались научность, красочность и доступность изложения мыслей. Последовательность изложения мыслей была чётко продумана, его суждения отличались обстоятельностью и глубиной. Видя сердцевину любой проблемы, Геннадий Моисеевич всегда мастерски расставлял смысловые акценты.

Тому же он учил и своих аспирантов, докторантов. Вернее, видя высочайшую культуру письма своего учителя, мы стремились хоть как-то приблизиться к замечательным образцам его речи. Геннадий Моисеевич умел вести диалог, слушать, задавать вопросы, реагировать на высказывания, думать вместе с другим человеком, входить в русло мыслей своего собеседника и направлять их в нужном направлении. Он искренне радовался удачным идеям, творческим находкам, успехам своих подопечных. В его книге «Диссертационное исследование в области музыкальной культуры и педагогики» чрезвычайно ёмко и точно описываются все этапы работы над диссертацией и «подводные камни» этой работы, а его кратко изложенный «Навигатор по “трассе” научного исследования» раскрывает содержательно-структурные компоненты и основные подходы к работе, определяет маршрут, по которому соискатель должен обязательно прийти до намеченной научной цели.

В течение ряда лет Геннадий Моисеевич был заведующим кафедрой музыкальных инструментов. Незабываем стиль проведения им заседаний кафедры (так же как и заседания Диссертационного совета) – чёткий, лаконичный, по-деловому строгий и в то же время разбавленный удивительно тонким, искрящимся чувством юмора. Он приглашал на заседания кафедры ведущих исполнителей и педагогов: С. Л. Доренского, Н. Л. Штаркмана, Н. Л. Луганского и др., – знакомил нас с интереснейшими явлениями в области музыкально-исполнительского искусства. Так, например, мы впервые услышали игру Аркадия Володоса. Вообще, Геннадий Моисеевич был центром нашей кафедры, притягивающим к себе не только всех её членов, но и всех преподавателей факультета своим высочайшим

профессионализмом, потрясающей эрудицией и стилем человеческого общения. Он ставил очень высокую планку в отношении качества деятельности как педагога, так и его студентов, но всегда относился уважительно к каждому члену преподавательского коллектива. Всякая встреча с ним была огромной радостью и подарком судьбы для нас.

Очень широка была просветительская и общественная деятельность Геннадия Моисеевича. Он читал лекции, оказывал методическую помощь педагогам многих музыкальных факультетов вузов страны: Тамбова, Белгорода, Краснодара, Магнитогорска и других городов России, – осуществлял подготовку высококвалифицированных кадров для этих учебных заведений.

Гармоничными и добросердечными были отношения Геннадия Моисеевича с членами своей семьи: женой Ниной Сергеевной, сыном Вячеславом Геннадьевичем – доктором искусствоведения, профессором Московской консерватории, невесткой Ларисой Робертовной Подъяблонской, также долгое время проработавшей на нашем факультете, внуком Сашей, правнуками, своими родными и близкими. Он гордился их достижениями и успехами, искренне сопереживал их проблемам. В доме Геннадия Моисеевича мы всегда были обласканы, накормлены, обогреты душевным теплом и восхищались удивительной преданностью Нины Сергеевны и её желанием помочь не только своему супругу, но и всем нам – членам кафедры и факультета, студентам, аспирантам. С любыми сложностями, в том числе касающимися личных ситуаций, можно было поделиться с Геннадием Моисеевичем и Ниной Сергеевной и всегда получить ценные советы. Предельно загруженный делами, он всегда находил время встретиться со своими друзьями и сослуживцами, и тогда мы действительно испытывали всю роскошь человеческого общения.

Занятия музыкой, причём во всех её ипостасях, – вся жизнь Геннадия Моисеевича. Он был увлечённым, обладающим невероятно позитивной, созидательной энергией человеком, испытывающим интерес к познанию нового, какой бы области жизни это ни касалось. Он постоянно был в курсе научных, культурных, музыкальных событий, полагая, что *«истина есть процесс»*. Геннадий Моисеевич был личностью огромного масштаба, вклад которой в жизнь нашего факультета, в развитие педагогики музыкального образования невозможно переоценить.

Для меня Геннадий Моисеевич всегда рядом. Когда мне нужно решить какие-то сложные вопросы, всегда представляю себе, как бы в этой ситуации поступил он. Геннадий Моисеевич дал мне ориентиры – профессиональные, научные, нравственные, жизненные, которые помогают найти выходы из любых ситуаций.

Геннадий Моисеевич оставил нам большое количество своих трудов и очень много учеников и последователей своей научной и исполнительской школы. Время для осмысления всего, что он подарил нам в наследство, для освещения всех граней его деятельности ещё впереди. Но ясно одно: его имя останется навсегда в сердцах тех, кто имел счастье с ним общаться, и будет светить ярким светом для всех, кто знаком или будет знакомиться с его замечательными трудами.

*Профессор кафедры  
музыкально-исполнительского искусства  
Московского педагогического  
государственного университета,  
Т. Г. Мариупольская*

# TO BLESSED MEMORY OF GENNADY MOISEEVICH TSYPIN

## Offering to the musician-teacher

*Dear colleagues and friends!*

The earthly path of Gennady Moiseyevich Tsy-pin has ended.

But this sad event does not end the communication with a remarkable person, an outstanding personality, scientist, teacher, musicologist, public figure, who made a powerful contribution to the development of music education not only in our country, but also in the cultural space abroad.

Gennady Moiseyevich worked at the Music Department of the Moscow Pedagogical State University since 1964 (then the Moscow Pedagogical State Institute named after V. I. Lenin). In 1967, he defended his dissertation for the degree of PhD of Art History: “The Work of the French Composer M. Ravel”, and in 1977, his dissertation for the degree of Doctor of Pedagogical Sciences: “The Problem of Developing Learning in Music Teaching”. The results of this dissertation determined the development of the Scientific School by Gennady Moiseyevich Tsy-pin. The concept of this School became a breakthrough in research on the methodology of music education and opened the way for practical and research work of numerous followers of his ideas.

Working at the Faculty of Music, Gennady Moiseyevich participated in the creation of the Dissertation Council at the Music Faculty of the Lenin Moscow Pedagogical State Institute in the seventies of the last century, together with Professor Olga A. Apraksina. For twenty-three years, he headed the Dissertation Doctoral Council at the Moscow Pedagogical State University, was a member of the Expert Council on Pedagogy and Psychology of the Higher Attestation Commission of the Russian Federation, headed the Department musical instruments in 1976–1981 and 1994–1996. Gennady Moiseyevich held the title of Honored Worker of Higher Education of the Russian Federation, was a member of the Union of Composers of the Russian Federation (music criticism and musicology), a member of many Russian and international academies, and repeatedly participated as chairman of the State Attestation Commission in the final exams of the piano faculty (special piano) Moscow Conservatory – his alma mater.

The works of Gennady Moiseyevich are widely known. Among them are such monographs, textbooks and manuals as “Development of a Student-Musician in the Process of Learning to Play the Piano” (1975), “Learning to Play the Piano” (1984), “The Musician and His Work” (1988), “Portraits of Soviet Pianists” (1982), “Performer and Teacher’s Technique” (1999), “Musical and Performing Arts. Theory and Practice” (2001), “Psychology of Musical Activity” (2003), “Dissertation Research in the Field of Musical Culture and Pedagogy” (2008), “Music Pedagogy and Performance” (2011), “Stage Excitement and Other Aspects of the Psychology of Performing Activity” (2011). The monograph “Portraits of Soviet Pianists” was published in Japan in 1984, and a number of articles were published abroad: “On Musical Education” (Germany, 1981); “Evgeny Svetlanov” and “Mikhail Pletnev” (Japan, 1992); “Chopin and the Russian Piano Tradition” (USA, 1995); “Svyatoslav Richter” (Italy, 1991 and USA, 1996), etc. Gennady Moiseyevich Tsy-pin’s textbook “Psychology of Musical Activity: Problems, Judgments, Opinions” was awarded a special prize at a competition organized

in 1993 by a number of Russian and international organizations within the framework of the program “Renewal of Humanitarian Education in Russia”, and his monograph “Musical and Performing Arts. Theory and Practice” received a grant from the Russian Humanities Research Foundation in 2001. In 2009, the author’s team headed by G. M. Tsybin received a grant for creating a program for graduate students in the direction of “Methodology of Music Education”. Based on the development of materials for this program, Gennady Moiseyevich read reports and conducted creative seminars on practical pedagogy and research activities in a number of Russian cities (St. Petersburg, Samara, Tambov, Yekaterinburg, Magnitogorsk, Belgorod), as well as abroad: in Bulgaria (Plovdiv), Finland (Helsinki), Yugoslavia (Belgrade), USA (Rochester and Los Angeles).

Under the scientific guidance of Gennady Moiseyevich, about one hundred and thirty people defended their dissertations and became Candidates and Doctors of Pedagogical Sciences. All of them – teachers, researchers – are adherents of the ideas of their leader, his worldview positions. They became the successors of his Scientific School. The School is built not on formal grounds, but on the criteria of authority, involvement in a common cause, and the “counter flow” of thoughts and feelings of like-minded people and followers. The installations of this School, which has been repeatedly tested by time, have proved their attractiveness, effectiveness and efficiency, taking a worthy place in the cultural and scientific space.

In the person of Gennady Moiseyevich, the high professionalism of both a theorist and a practitioner of musical performance and pedagogy was surprisingly combined. It is not for nothing that Gennady Moiseyevich’s favorite phrases were: “*Theory without practice is dead, practice without theory is blind*” and “*There is nothing more practical than a good theory*”. Gennady Moiseyevich graduated the Moscow Conservatory in Leo Oborin’ class. Perfectly proficient in the art of playing the piano, Gennady Moiseyevich freely played many rather complex works in terms of performance. He was particularly sensitive to works of S. Rachmaninoff, but he could also improvise in a free spirit, which Lev Nikolayevich Oborin sometimes asked him to do in his lessons. In his classes with his students, he paid attention to the artistic and technical aspects of working on the pieces, working on a piano cantilena, on a musical phrase and intonation as the quintessence in music. He considered the ability of teachers to conduct a heuristic dialogue with the student, to present their thoughts on certain special problems convincingly, to be especially important. Rejecting in his pedagogical practice command-oriented, directive methods of influencing students, Gennady Moiseyevich attached great importance to the methodology of facilitation that meets the requirements of modernity, based on the activation of creative activity of the student, stimulating his search for independent approaches to solving certain problems. His main task as a teacher, he considered the need to teach the student to learn, saw in each student an individual and helped her to open up.

But loving music as a “sounding” art, Gennady Moiseyevich also loved the word about music, which he expressed in the epigraph of his book “Musical and Performing Arts and Pedagogy”, addressed “*To all those who love not only music, but also the idea of it*”. For Gennady Moiseyevich, the art was not only to perform music, but also to talk and write about it. One of the first people who supported the work of Gennady Moiseyevich as a critic, reviewer, musician, able to reflect on problems related to the art of music, was the famous musicologist Grigory Mikhailovich Kogan. Gennady Moiseyevich is the author of works in which he



reflects on the work of outstanding musicians of our time, provides unique factual material of conversations and interviews with outstanding musicians of our time – S. T. Richter, M. V. Pletnev, E. F. Svetlanov, G. N. Rozhdestvensky, E. V. Obraztsova, E. E. Nesterenko, V. T. Spivakov, S. L. Dorensky and many other musical figures.

Gennady Moiseyevich had a brilliant mind. His erudition was boundless, as evidenced, in particular, by the texts of his books, articles, replete with statements of famous philosophers, writers, artists, painters, psychologists and, of course, teachers. The poetics of his language are very expressive, immaculately honed, the wording is clear, precise and extremely compact. The manner of his writing combined scientific, colorful and accessible presentation of thoughts. The sequence of presentation of thoughts was carefully thought out, his judgments were distinguished by thoroughness and depth. Seeing the core of any problem, Gennady Moiseyevich always masterfully placed semantic accents.

He also taught his postgraduates and doctoral students the same thing. Rather, we, seeing the highest culture of writing of our teacher, tried to somehow get closer to the wonderful samples of his speech. Gennady Moiseyevich was able to conduct a dialogue, listen, ask questions, respond to statements, think together with another person, enter into the channel of thoughts of his interlocutor and direct them in the right direction. He was genuinely happy with successful ideas, creative findings, and the success of his wards. In his book “Dissertation Research in the Field of Musical Culture and Pedagogy”, all the stages of work on the dissertation and the “pitfalls” of this work are extremely eloquently and accurately described, and his briefly outlined “Navigator along the ‘route’ of scientific research”, which reveals the content-structural components and main approaches to work, defines the route, according to which the applicant must necessarily reach the intended scientific goal.

For a number of years, Gennady Moiseyevich was the head of the Department of Musical Instruments. His style of conducting meetings of the department (as well as meetings of the Dissertation Council) is unforgettable-clear, concise, without any long lines, strict in a businesslike way and at the same time diluted with a surprisingly subtle, sparkling sense of humor. He invited leading performers and teachers – S. L. Dorensky, N. L. Shtarkman, N. L. Lugansky, etc. – to the meetings of the department, or introduced us to the most interesting phenomena in the field of musical and performing arts. So, for example, we first heard the game of Arkady Volodos. In general, Gennady Moiseyevich was the center of our department, attracting all its members, and all faculty members, with his high professionalism, amazing erudition and style of human communication. He set a very high bar both in terms of the quality of the teacher’s activities and those of his students, but always treated each member of the teaching staff with respect. Every meeting with him was a great joy and a gift of fate for us.

Gennady Moiseyevich’s educational and social activities were very extensive. He gave lectures, provided methodological assistance to teachers of many music faculties of higher education institutions of the country – Tambov, Belgorod, Krasnodar, Magnitogorsk and other cities of Russia, and trained highly qualified personnel for these educational institutions.

Gennady Moiseyevich’s relations with his family members were very harmonious and kind – hearted: his wife Nina Sergeevna, his son Vyacheslav Gennadyevich – Doctor of Art History, professor at the Moscow Conservatory, his daughter-in-law Larisa Robertovna Podyabonskaya, who also worked at our faculty for a long time, his grandson Sasha, great-grandchildren, and his relatives and friends. He was proud of their achievements and successes,



and sincerely empathized with their problems. In the house of Gennady Moiseyevich, and largely thanks to the care of Nina Sergeevna we were always caressed, fed, warmed by the warmth. We admired Nina Sergeevna's amazing devotion and her desire to help not only Gennady Moiseyevich, but also all of us – members of the department and faculty, students, postgraduates. Any difficulties, including those related to personal situations, could be shared with Gennady Moiseyevich and Nina Sergeevna and always get valuable advice. Extremely busy, he always found time to meet with his friends and colleagues, and then we really experienced all the luxury of human communication.

Music lessons, writing in all its guises, are the whole life of Gennady Moiseyevich. He was a passionate, incredibly positive, creative person with an interest in learning new things, no matter what area of life it concerned. He was constantly aware of scientific, cultural, and musical events, believing that *"Truth is a process"*. Gennady Moiseyevich was a person of great importance, whose contribution to the life of our faculty, to the development of pedagogy of music education cannot be overestimated.

For me, Gennady Moiseyevich is always there. When I need to solve some difficult issues, I always imagine what Gennady Moiseyevich would do in this situation. He gave me professional, scientific, moral, and life guidance that helps me find ways out of any situation.

Gennady Moiseyevich left us a large number of his works and a lot of students and followers of his scientific and performing school. The time to reflect on all that he has given us as a legacy, to pay tribute to his sincere gratitude for it, to highlight all the facets of his work, is still ahead. But one thing is clear: his name will remain forever in the hearts of those who had the good fortune to communicate with him, and will shine a bright light for all those who are familiar or will become acquainted with his wonderful works.

*Professor of the Department  
of Music and Performing Arts  
of the Moscow Pedagogical State University,  
T. G. Mariupolskaya*

# МУЗЫКА В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКЕ ДУОВЕКТОРНОЙ ОДАРЁННОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ

**Л. Ю. Калинина,**

Самарский государственный социально-педагогический университет (СГСПУ),  
Самара, Российская Федерация, 443090  
ORCID ID: 0000-0002-0034-0262

**Аннотация.** Разработка точного инструментария педагогической диагностики одарённости является одной из стержневых проблем образования, потому что одарённые люди – тот самый ресурс, который необходим для победы в острейшей конкуренции государственных экономик. Технологический прорыв могут обеспечить специалисты, обладающие высокими способностями более чем в одной сфере деятельности. Статья посвящена исследованию мало используемых возможностей музыки в активизирующем воздействии на дуовекторные формы одарённости: музыкально-математическую и музыкально-лингвистическую. Для перехода к более высокому уровню методологии работы с дуовекторной одарённостью в статье проанализированы данные об изменениях «одарённого поведения» в процессе выполнения детьми тестов авторской методики. Методологическая новизна даёт возможность прогнозировать формирование способностей и таланта, учитывая дуовекторную одарённость ребёнка. Целью статьи является обоснование эффективности применения музыки в её педагогической диагностике. Материалы исследования: научная литература и результаты тестирования по авторской методике, проведённого в дошкольных образовательных организациях города Отрадный Самарской области, Детской школе искусств № 5 и Центре внешкольного образования «Творчество» городского округа Самара.

**Ключевые слова:** одарённость, музыка, дуовекторная одарённость, раннее выявление одарённости, педагогическая диагностика, музыкальное воспитание дошкольников.

**Благодарность.** Автор благодарит ведущего специалиста отдела развития образования Отраденского управления министерства образования и науки Самарской области Марину Викторовну Дронкину, директора Муниципального бюджетного учреждения дополнительного образования «Детская школа искусств № 5» городского округа Самара Людмилу Алексеевну Серёгину, директора Муниципального бюджетного учреждения дополнительного образования «Центр внешкольного

© Калинина Л. Ю., 2024



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

образования “Творчество”» городского округа Самара Павла Борисовича Панича за возможность внедрять авторские разработки в образовательный процесс и реализовывать технологию раннего выявления одарённости средствами современного искусства.

**Для цитирования:** Калинина Л. Ю. Музыка в педагогической диагностике дуовекторной одарённости дошкольников // Музыкальное искусство и образование / Musical Art and Education. 2024. Т. 12. № 3. С. 17–34. DOI: 10.31862/2309-1428-2024-12-3-17-34.

*Работа выполнена при финансовой поддержке государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации № 073-00029-24-04 от 23.08.2024.*

DOI: 10.31862/2309-1428-2024-12-3-17-34

## MUSIC IN PEDAGOGICAL DIAGNOSTICS FOR BILATERAL GIFTEDNESS OF PRESCHOOLERS

**Larisa Y. Kalinina,**

Samara State University of Social Sciences and Education (SSUSSE),  
Samara, Russian Federation, 443090  
ORCID ID: 0000-0002-0034-0262

18

**Abstract.** The development of accurate tools for pedagogical diagnostics of giftedness is one of the core problems of education, because gifted people are the resource that is necessary to win in the fierce competition of state economies. Technological breakthrough can be provided by specialists with high abilities in more than one sphere of activity. The article is devoted to the study of little used possibilities of music in activating influence on bilateral giftedness: musical-mathematical and musical-linguistic. In order to move to a higher level of methodology of work with bilateral giftedness, the article analyzes data on changes in “gifted behavior” during the process of children’s performance of tests included in the author’s methodology. The methodological novelty makes it possible to predict the formation of abilities and talent, taking into account the child’s bilateral giftedness. The purpose of the article is to substantiate the effectiveness of music in pedagogical diagnostics. Research materials: scientific literature and the results of testing according to the author’s methodology, conducted in preschool educational organizations of Otradniy city in Samara region, Children’s School of Arts № 5 and the Center of extracurricular education “Creativity” in Samara city.

**Keywords:** giftedness, music, bilateral giftedness, early identification of giftedness, pedagogical diagnostics, musical education of preschoolers.

**Acknowledgement.** The authors are grateful to a leading specialist in Otradny city Department of the Education and Science Ministry in Samara region Marina V. Dronkina, director of the Municipal Budget Institution of Extracurricular Education “Children’s School of Arts № 5” in Samara city Lyudmila A. Seregina, and director of the Extracurricular Education Center “Creativity” in Samara city Pavel B. Panich, for the opportunity to introduce author’s developments into the educational process and implement the technology of dual-vector giftedness early identification by means of contemporary art.

**For citation:** Kalinina L. Yu. Music in Pedagogical Diagnostics for Bilateral Giftedness of Preschoolers // *Muzykal’noe iskusstvo i obrazovanie* = Musical Art and Education. 2024, vol. 12, no. 3, pp. 17–34 (in Russian). DOI: 10.31862/2309-1428-2024-12-3-17-34.

### Введение

Проблема использования уникальных возможностей музыки в раскрытии природного дара детей не нова и всё же представляется весьма актуальной. Музыка обладает столь значительным и разнообразным потенциалом воздействия на ребёнка, что диагностический инструментарий, преобразующий его задатки в «одарённое поведение», позволил бы найти объяснение её мало изученным формам. К ним относятся и дуовекторная одарённость, среди форм которой в данной статье мы рассмотрим музыкально-математическую и музыкально-лингвистическую.

Понятие *дуовекторная одарённость* впервые введено нами в 2018 году в статье «Методика выявления “дуовекторной” одарённости у детей 6–7 лет в условиях художественно-творческого процесса» [1]. На английском языке нам известен по крайней мере один близкий по смыслу аналог: “multiple giftedness” (R. Root-Bernstein, 2009) [2]. В предложенном зарубежным учёным определении рассматривается «множественная одарённость», допускающая наличие и связи только двух её видов. Мы сконцентрируемся именно на феномене

«дуовекторная одарённость» – форме одарённости, в которой её виды связаны по два.

Термин «форма» используется в рамках статьи для того, чтобы отметить особенности, связанные с характером существования, динамикой одарённости.

Вид одарённости мы рассматриваем как устойчивую совокупность её характеристик, отличающихся по ряду существенных признаков от других совокупностей и преобразующихся в благоприятных условиях в способности к какой-либо определённой деятельности.

По отношению к видам одарённости её дуовекторные формы у дошкольников являются, с одной стороны, предиктором, указывающим на вариативность дальнейших преобразований одарённости, возможность устойчивого проявления в будущем одного из двух её видов, соединённых в дуовекторе. С другой стороны, дуовекторная форма – это расширенный вид одарённости: музыкальная плюс математическая, музыкальная плюс лингвистическая и т.п.; в определённых ситуациях профессионального становления она может сохраняться, не приобретая единственную направленность и обеспечивая дополнительные возможности творчества, обогащения деятельности.

Воздействие музыки на ребёнка даёт возможность улучшить динамику познавательных процессов, что проявляется в наблюдаемых изменениях поведения, связанного со сферой одарённости (далее – «одарённого поведения»). Традиционно данные изменения диагностировались тестами музыкальной одарённости В. П. Анисимова, А. Г. Гогоберидзе, А. Н. Зиминой, Д. К. Кирнарской и других авторов. Но для дуовекторной одарённости с музыкальным компонентом специальных тестов не существовало.

Автором статьи в 2018–2022 годах проведено исследование дуовекторной одарённости детей 6–7 лет в образовательных организациях Самары и Отрадного Самарской области, позволившее получить новое знание о диагностических возможностях музыки, которая была компонентом методики «Искусство+», в офлайн- и онлайн-вариантах. Педагоги, студенты педагогического вуза, родители, участвовавшие в апробации диагностического инструментария, благодаря музыкальному компоненту обратили внимание на его гибкость и адаптивность, естественность и привлекательность для детей.

Чтобы конкретизировать алгоритмы работы с дуовекторной одарённостью, обратим внимание на фундаментальные основы чувствительности дуовекторов к музыкально-педагогическому воздействию. В основе теории вопроса – данные нейрофизиологии о закономерностях развития мозга в дошкольном возрасте, изменениях мозговой деятельности под влиянием музыки.

### **Обзор исследований по проблеме применения музыки в диагностическом инструментарии дуовекторной одарённости**

Проблема одарённости, проявляющейся более чем в одной сфере, мало

изучена. Всё же есть работы, благодаря которым начал складываться фундамент исследований дуовекторной одарённости:

- исходя из факта, что одарённость только в единственной сфере деятельности почти не встречается [3];
- учитывая исследования по идентификации феномена «цветной слух» [4], т.е. одной из форм дуовекторной связи слухового и зрительного анализаторов;
- следуя законам диалектики, согласно которым в выявлении одарённости воздействие по принципу подобия (музыка – музыкальная одарённость) [5; 6] должно уравниваться воздействием по принципу контраста, чтобы происходило развитие знания об одарённости.

Теория вопроса включает коллекцию аналогий между музыкальной и математической, музыкальной и лингвистической одарённостью [7–9]. Посредством анализа научных трудов можно проследить аналогии видов одарённости, связанных друг с другом на основе общности какого-либо значимого компонента.

*Музыкально-математическая аналогия* выделена автором настоящей статьи через сопоставление чувствительности музыкально одарённых людей к музыкальным структурам (тональности, гармонии, ритму [7; 11]) и чувствительности к вычисляемым отношениям частей целого у одарённых в математике [8; 10; 12; 13]. Композитор и математик мысленно анализируют конфигурации звуков / трёхмерных объектов: музыка, подобно изучаемым математикой объектам, конструируется из отдельных звуков, мотивов, «кубиков»-фраз и более крупных смысловых блоков. Процесс решения математической задачи, как убеждён В. А. Тестов, аналогичен сочинению музыкального произведения [8]. Свойство математического мышления формулировать и применять алгоритмы – это от-

ражение импровизаторских, исполнительских свойств мышления музыканта [13–15]. В связи с этим ребёнок, проявляющий лучшее, по сравнению с детьми ровесниками, умение структурировать информацию, анализировать и алгоритмизировать материал, предрасположен к успешному освоению как минимум двух видов деятельности – музыкальной и математической; иными словами, обладает дуовекторной музыкально-математической одарённостью.

*Музыкально-лингвистическая аналогия* замечена нами между интонационным слухом как точным распознаванием коммуникативных архетипов музыкально одарёнными людьми [7] и точным воспроизведением интонации (последовательности интонаций) в проявлениях лингвистической одарённости [9]. Ребёнок, проявляющий эти признаки, быстрее своих ровесников учится понимать смыслы музыки и речи на родном и других языках.

Что касается уже упоминавшегося «цветного слуха», научного обоснования его задатков не обнаружено. Хотя Н. А. Римский-Корсаков, Н. А. Скрябин, В. В. Кандинский сообщили о том, что музыкальные тональности, тембры представляются им в цветовых образах, данный факт не противоречит обычному (без дуовекторов) высокоразвитому восприятию.

Есть научные основания и для гипотезы о дуовекторной одарённости в области изобразительного искусства и спорта, где требуется отлично координировать и точно, быстро выполнять движения. Однако как помогает музыка выявлять данный вид дуовектора – вопрос, который требует более детального исследования, чем это возможно в рамках одной статьи, поэтому далее обратимся к подробному рассмотрению возможностей

музыки в диагностическом инструментальной дуовекторной одарённости двух видов: музыкально-математической и музыкально-лингвистической. Выявлять их целесообразно в дошкольном возрасте, когда образовательные перспективы ребёнка, проявляющего одарённость, наиболее широки [16].

Рассмотрим *воздействие средствами музыки на музыкально-математическую одарённость дошкольников*. Музыка в содержании тестового задания стимулирует работу отделов мозга, ответственных за обработку звуковой информации. Вместе с тем биологические механизмы её обработки, известные как тонотопия [17], выглядят трёхмерно, включаясь в деятельность на участках мозга, по-разному удалённых от внешних источников звуковой информации. Иначе говоря, музыкальные представления являются пространственными уже в своей биологической основе, на уровне задатков.

Третичная слуховая кора, отвечающая за распознавание музыки, при её восприятии разбирает и собирает звуковые тона *в пространстве*, реагируя на общую форму звукового спектра. Аналогично мозг работает, когда решает геометрические задачи: разбирая пространственные аспекты и синтезируя из полученных данных общее представление об объекте. Для алгоритмических математических задач добавляется вычленение из потока информации повторяющихся действий, ведущих к решению, как при сборе кубика Рубика, гармонизации мелодии, подбору аккордов песни. Комбинаторные задачи включают деятельность мозга по поиску и преобразованию комбинаций элементов из имеющегося опыта [18, с. 8] музыкальной и математической деятельности.

Для полной звуковой картины при восприятии требуется бинауральная

интеграция, включающая информацию, представленную правым и левым ухом, о том, где расположены источники звука, следовательно, как они разделены и идентифицируются [19]. Одарённый ребёнок проявляет свою музыкальность в более высокой скорости и точности данной идентификации по сравнению с другими детьми, а также быстрее и точнее определяет характеристики услышанного, «отражает» свои музыкальные впечатления, воспроизводя мелодии, ритмы, тембры, которые услышал. На самом высоком уровне музыкальной одарённости можно наблюдать интонационно точные спонтанные импровизации дошкольника голосом, «звучащими жестами», игрой на инструментах. Собственно, эта перестановка и новый смысловой синтез музыкальных интонаций уже являются элементарной деятельностью композитора, т.е., согласно Д. К. Кирнарской [7], высшего уровня музыкальной одарённости.

В то же время мозг обрабатывает музыкальную информацию теми способами, которые принято относить и к сфере математической одарённости [8; 10]:

- алгоритмически, комбинаторно, геометрически;
- посредством схватывания формальной структуры получаемой информации;
- используя логическое мышление при обработке информации;
- осуществляя запоминание.

Различие, конечно, состоит в материале, но музыка и математические объекты похожи тем, что они, обладая чёткой структурой логически связанных элементов, в высокой степени абстрактны. Обращаясь к диагностике дуовекторной музыкально-математической одарённости, следует выделить именно этот общий компонент двух видов одарённости – чувствительность к структурам познаваемого объекта. Другие, безусловно,

очень важные компоненты одарённости, такие как музыкальный слух, чувство ритма, на этапе скрининговой диагностики природного дара дошкольников проявляются дискретно; для их идентификации требуется дальнейшая углублённая диагностика специальными тестами.

Обратимся к пониманию в науке механизмов *воздействия средствами музыки на музыкально-лингвистическую одарённость дошкольников*. Музыка, воспринимаемая дошкольником, активизирует синхронно с музыкальной одарённостью чуткость к речевым интонациям, гармонии слов, то есть лингвистическую одарённость; весь музыкально-лингвистический комплекс природного дара ребёнка.

Биологически, на уровне задатков, музыкальную и лингвистическую одарённость объединяют местонахождение распознавательного инструмента речи и музыки в третичной слуховой коре головного мозга, а также обработка и речевого, и музыкального материала во взаимодействии полушарий. Механизм работы мозга с речевой и музыкальной информацией действует очень похоже: звуковые тона дифференцируются и воссоединяются согласно общей форме звукового спектра. Неслучайно в раннем возрасте ребёнок не выделяет музыку среди звуковых впечатлений, его надо обучать этому [20]:

- тренируя восприятие мелодических отношений высоты тона, метрических ритмических паттернов – аналогично восприятию речи в её звуковысотных и ритмических характеристиках;
- формируя музыкальную долговременную память, активирующуюся множеством когнитивных систем, – так же, как формируется речевая память;
- закладывая фундамент генеративного целостного музыкального опыта – компо-



зиции и импровизации – аналогично формированию связной речи.

В целом освоение музыкального языка и языка, на котором говорим, происходит очень похоже. Разница в том, что первый абстрактен и стремится к отражению эмоций, а второй конкретен и отражает многообразные оттенки смысла.

Педагогическое воздействие на музыкальную одарённость через её активизацию ускоряет проявление лингвистической и является адекватным особенностям контингента дошкольных образовательных организаций. Так, многие дети владеют речью несовершенно и поэтому стесняются выполнять тестовые задания на лингвистическую одарённость. Обучение на языке, который не является родным, – ещё один распространённый фактор, затрудняющий прямую её диагностику. Музыка в содержании теста дуовекторной одарённости передаёт информацию на языке эмоций, понятном каждому представителю человеческого рода, поэтому коммуникативные барьеры минимальны. Следует иметь в виду, что наличие музыкального опыта детей может заметно повлиять на результаты тестирования.

Предлагаемый автором статьи подход к использованию музыки в работе над музыкально-лингвистической одарённостью дошкольников отличается от уже известных, раскрывающих алгоритмы:

- освоения одновременно музыки и английского языка без акцента на диагностический момент [21];
- музыкального саморазвития с диагностикой, представленной в форме самодиагностики ребёнка (игра в экзамен с самооцениванием) [22];
- использования музыки при восприятии детьми старшего дошкольного воз-

раста литературных произведений [23, с. 371–403] с проявлениями дуовектора в моменты, когда ребёнок на основе детских песен сочиняет сценарий будущего спектакля, а при диагностике фиксируются изменения интонации, тона, темпа речи как приобретённые «актёрские» умения.

### **Применение музыки в педагогической диагностике дуовекторной музыкально-математической одарённости дошкольников**

Особенность авторской педагогической диагностики дуовекторной музыкально-математической одарённости дошкольников состоит в том, что одарённость данной формы выявляется не в искусственных условиях её компонентного разделения, а, наоборот, в естественных: ребёнок действует свободно, проявляя оба вектора своей одарённости. Дополнительный комфорт тестирования обеспечивается игровой формой заданий, по результатам выполнения которых можно выявить:

- скорость усвоения ребёнком новой информации (музыкальной, математической);
- соотношение скорости её усвоения (чтобы понять, какой вид одарённости в дуовекторе главный, а какой дополнительный);
- скорость перехода от математических действий к музыкальным и наоборот (т.е. насколько гибким является музыкально-математическое мышление).

Дошкольникам в силу преобладания у них образного мышления над логикой ближе и доступнее мир музыкальных звуков, чем математических формул, поэтому актуализировать пространственные операции мышления



естественнее с использованием музыкального материала. Так, вслушиваясь в звуковысотную структуру аккордов (у минорных напоминающую спектр плача, у мажорных – спектр смеха), ребёнок использует пространственные представления, которые, в силу дуовекторного подобия, будут полезны и в изучении математики.

Для педагогической диагностики музыкально-математической одарённости дошкольников автором данной статьи был использован субтест «Музыка чисел», входящий в методику «Искусство+».

С помощью музыки в ходе тестирования детей экспериментальной и контрольной групп осуществлялось педагогическое воздействие на природный дар – познавательные психические процессы: внимание, ощущения, восприятие, воображение, мышление, речь, представления, память.

В содержании теста «Мелодия чисел» музыка присутствовала как фортепианная импровизация на число пи (видеозапись), демонстрирующая тесную связь музыки с математикой, т.е. сам процесс мышления современного автора-импровизатора, сближающего явления, которые он хочет исследовать в их синтезе.

При этом математический компонент одарённости активизировался несколькими приёмами:

1. В рамках общей направленности внимания вместе с музыкальным компонентом. Детям предлагали участвовать в игре с необычными правилами, чтобы привлечь внимание к новой деятельности.

2. Посредством новых ощущений, восприятий и стимулирования воображения, представлений, памяти. Происходило объяснение первой части

тестового задания, а именно рассказ о том, что музыкальное произведение можно представить с помощью чисел и наоборот, как с превращением бесконечного числа  $\pi$  (пи) в мелодию. Для детей знакомство с самим этим числом и просмотр видеозаписи того, как цифры становятся звуками, – информация новая и в то же время достаточно понятная, что способствует развитию интереса к подобным творческим экспериментам.

3. Через практику элементарной музыкальной импровизации на основе числовых рядов с использованием хлопков, притопов и т.д. Мышление, которое развивалось, музыкально-математическое.

4. В процессе отработки гибких и быстрых переходов от математических образов восприятия и воображения к музыкальным. Игра состояла в том, чтобы найти как можно больше предметов в «арт-мастерской» (помещении для занятий и тестирования), которые выражают числа, количество (пластиковые или выполненные из дерева цифры, геометрические фигуры с определённым количеством граней, игрушки с парными элементами, орнаментом); структурировать математические свойства предметов (дети выбирают предметы, в которых есть число 2 или пары каких-либо деталей и т.п.); закрепить связь музыкальных и математических представлений (отвечая на вопросы: «Если бы эти группы предметов зазвучали, как бы им помогла математика? Всё время одинаково? На одной ноте? С повторением звуков по два? Всё более тонко (высоко)? Каждая следующая нота повторяется большее количество раз?» и т.п.).

5. Средствами кульминационного (центрального) задания. Прослушав мелодию песни «Jingle bells» без слов, дети сопоставляли эту отчётливо завершённую музыку с бесконечной музыкой чис-

ла п, а затем по просьбе педагога озвучивали хлопками каждую сильную долю. Контрольный момент заключался в наблюдении за способом, каким выполнено озвучивание звука-кульминации при повторном прослушивании – сильной доли последнего такта – «до». В случае когда ребёнок справился с заданием, в диагностической карте отмечается: «а) пропевает мелодию и догадывается интуитивно», – и ставится соответствующий балл по проявлению музыкальной одарённости. Если ребёнок сразу определил вершину мелодии, считая шаги – сильные доли, то в диагностической карте отмечается: «б) отсчитывает, действуя логически», – и ставится соответствующий балл по математической одарённости. В том случае, когда ребёнок верно озвучил хлопком вершину и по просьбе педагога объяснил своё действие, во-первых, догадкой, а во-вторых, её совпадением с четвёртым «шагом» – хлопком, в диагностической карте отмечается: «в) то и другое вместе» (дуовекторная музыкально-математическая одарённость), – и ставится соответствующий балл.

Показателями дуовекторной музыкально-математической одарённости являются в данном субтесте варианты определения ребёнком кульминации мелодии: выполнил задание самостоятельно одним из способов и по просьбе педагога вторым, кульминация определена верно в том и другом случае – 3 балла; выполнил задание тем и другим способом с небольшими затруднениями и подсказками педагога, кульминация определена верно в том и другом случае – 2 балла; выполнил задание уверенно одним из способов, а вторым – с постоянной помощью педагога, ошибся и исправил ошибку – 1 балл; оба способа использованы, но не привели к определению кульминации даже с подсказками

педагога, или один из способов ребёнку не удалось использовать – 0 баллов.

Скрининговое исследование дуовекторной музыкально-математической одарённости с помощью субтеста «Мелодия чисел» занимает около 20 минут.

### **Применение музыки в педагогической диагностике дуовекторной музыкально-лингвистической одарённости дошкольников**

Согласно вышеприведённому обзору литературы, диагностика дуовекторной музыкально-лингвистической одарённости ранее не проводилась целенаправленно. В связи с этим научный коллектив под руководством автора статьи разработал и апробировал субтест «Сигналы с другой планеты», входящий в диагностическую методику «Искусство+», вместе с субтестом «Мелодия чисел».

Современная музыка в содержании субтеста «Сигналы с другой планеты» присутствует в качестве концептуальной основы: как музыкальное явление будет идентифицировано всё, что приобретает музыкальность в исполнении ребёнка-автора. Расшифровывая коллаж «послание инопланетян» с нотным элементом, дошкольник, не знающий нотной грамоты (это обстоятельство важно, и оно выясняется перед тестированием), как бы «прочитывая» изображение, создаёт музыкально-словесное звучание. В нём могут присутствовать «слова на инопланетном языке», напевы, хлопки и т.д. Если звуковая картина музыкальна [24], т.е. в ней присутствуют связность, плавность, ритмичность, целостность формы, процессуальность развёртывания смыслов, то все её компоненты считаются

музыкальными. Лингвистическая одарённость в дуовекторе с музыкальной, ведомая музыкальной одарённостью, идентифицируется, если речитатива из «инопланетных слов» по объёму в высказывании больше, чем напевов и ритмов без слов.

Современная музыка усиливает диагностический потенциал субтестов, активизируя «одарённое поведение» ребёнка воздействием необычных музыкальных звучаний, которые либо воспроизводятся (запись озвучивания числа пи в субтесте «Мелодия чисел»), либо создаются им самим (импровизация на тему «Сигналов с другой планеты» по свободе выбора средств выразительности, минимальной связанности формой, гибкости перехода от речевого к инструментальному высказыванию совпадает с данными принципами в современной музыке).

Тест «Сигналы с другой планеты» даёт возможность отчётливо измерить затрачиваемое на выбор вектора деятельности время. Оно измеряется с момента начала прослушивания задания до момента начала двигательной реакции (пения, говорения).

Тестирование дуовекторной музыкально-лингвистической одарённости с помощью субтеста «Сигналы с другой планеты» занимает примерно 20 минут.

### Обсуждение результатов

Проверка эффективности авторской технологии выявления дуовекторной одарённости дошкольников «ИСКРА», диагностическим компонентом которой является тест «Искусство+», включающий субтесты «Мелодия чисел» и «Сигналы с другой планеты», проводилась в 2020–2024 годах при финансовой поддержке РФФИ (проект

№ 20-013-00868) и Министерства просвещения РФ. Надёжность и валидность технологии рассматривались в публикации автора и участников научного коллектива Д. В. Иванова, Н. А. Никитина [25].

Результаты статистической обработки данных, полученных с помощью субтеста «Мелодия чисел», представлены в публикациях 2020 и 2023 годов [25; 26], однако не была выделена специфика музыки как компонента диагностического инструментария музыкально-математической одарённости. Дополняя уже опубликованные материалы, обратим внимание на следующее: дисперсионный анализ данных показал скрытую от непосредственного наблюдения зависимость видов одарённости ребёнка, чувствительных к воздействию субтеста «Мелодия чисел», от музыкальной одарённости. На рисунке 1 по оси абсцисс отложены средние значения показателей музыкальной одарённости, по оси ординат – средние значения математической, дуовекторной и общей творческой одарённости.

Чем выше показатели музыкальной одарённости, тем выше и показатели математической. Однако прямая зависимость нарушается, и довольно резко, когда музыкальная одарённость значительно выше нормы. В этом случае математическая одарённость меняет направление и снижается. По-видимому, для её поддержки у мозга не хватает запасов энергии, которая направлена лишь в одну сторону – музыкальной одарённости. Способность дошкольников быстро переходить от музыкальной деятельности к математической и наоборот, на схеме обозначенная линией «Среднее значение дуовекторная одарённость», в случае высокой музыкальной одарённости не снижается, но её ускорение менее

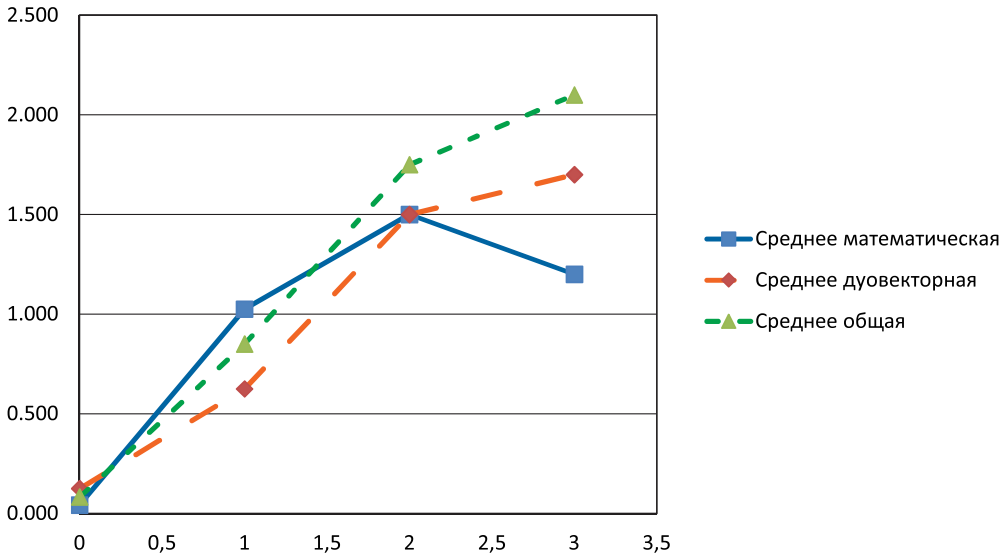


Рисунок 1. Идентификация распределения видов одарённости детей (математической, дуовекторной музыкально-математической, общей/творческой) в зависимости от музыкальной одарённости

Figure 1. Identification of the distribution of types of children's giftedness (mathematical, bilateral musical-mathematical, general/creative) depending on musical giftedness

выражено, чем при равных уровнях музыкального и математического компонентов одарённости.

По результатам диагностики с использованием онлайн-варианта теста «Искусство+» («Искусство+2.0»), 77 респондентов показали следующее. В региональном кластере одарённости, включающем Самару и Самарскую область, Казань и Татарстан, Чебоксары, Петрозаводск, Ульяновск, Московскую область, 44,3% детей случайной выборки старшего дошкольного и младшего школьного возраста посещают школу искусств.

При выполнении подготовительной части теста на музыкально-математическую одарённость «Музыка чисел», которая связана с ощущением видимости музыки, её связи с числовым рядом, детям чаще всего требуется небольшая подсказка педагога (45,7%), некоторые самостоятельно выполняют задание

(37,1%), другие нуждаются в постоянной помощи взрослого (10%).

Вспомогательные внутритестовые задания, направленные на выявление элементарных математических представлений, выполняются с большим успехом: поиск предметов, «выражающих число», – 70,4% правильных действий без участия взрослого; «назвать, какому числу соответствуют выбранные предметы» – 56,1%.

Вспомогательное задание по видео «Как звучит число *пи...*» («Как ещё можно озвучить цифру или число? Предложите ребёнку озвучить последовательность цифр на музыкальном инструменте или хлопнуть в ладоши столько раз, сколько показывает цифра») с подсказкой взрослого выполняет большая часть детей (42,3%), некоторые самостоятельно выполняют задание (28,2%) либо нуждаются в постоянной помощи взрослого (21,1%).

При выполнении той части теста на музыкально-математическую одарённость, которая связана с выявлением чувства музыкальной формы, внутренних слуховых представлений (ощущение кульминации), чувства ритма (метрическая пульсация), зафиксированы следующие результаты: проявление музыкальной одарённости – чаще всего с небольшой подсказкой (46,5%), некоторые дети самостоятельно выполняют задание (31%), другие нуждаются в постоянной помощи взрослого (12,7%); проявление математической одарённости – чаще всего с небольшой подсказкой (46,1%), некоторые нуждаются в постоянной помощи взрослого (25,4%), другие самостоятельно выполняют задание (19,7%).

Таким образом, включение музыкального компонента в педагогическую диагностику дуовекторной музыкально-математической одарённости

позволило выявить ряд недоступных прямому наблюдению и потому мало известных, не учитываемых педагогами факторов.

Обратим внимание на следующие результаты дисперсионного анализа (рисунок 2).

Чем выше показатели лингвистической одарённости, тем выше и показатели музыкальной в данном дуовекторе. Однако прямая зависимость нарушается, даже более резко, чем при измерениях с помощью субтеста «Музыка чисел», когда лингвистическая одарённость значительно превышает норму. В этом случае музыкальная одарённость проявляется слабее. Как мы отмечали выше, для её поддержки у мозга уже недостаточно энергии, не весь дуовектор снабжается одинаково, в основном лингвистическая одарённость. Способность быстро переходить от лингвистической

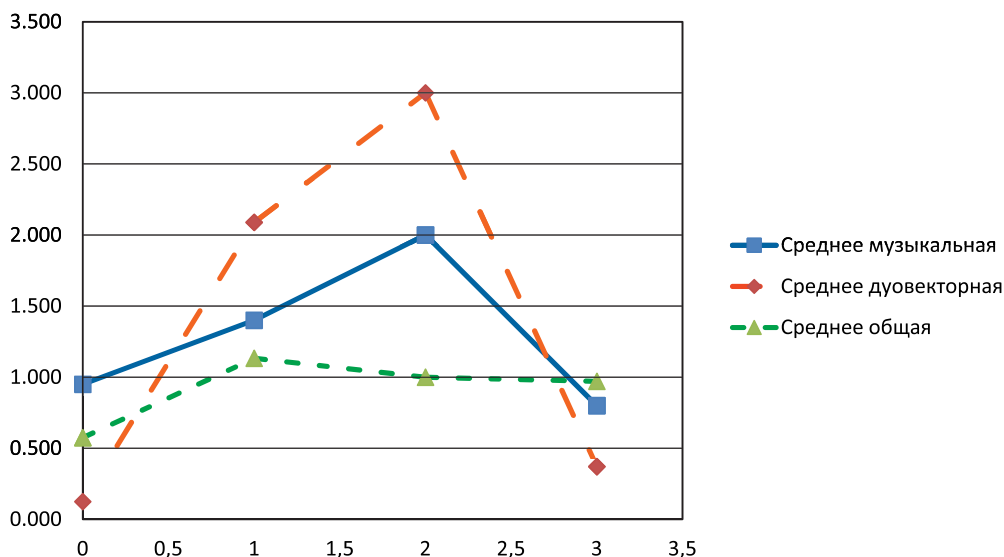


Рисунок. 2. Идентификация распределения видов одарённости детей в зависимости от лингвистической одарённости в субтесте «Сигналы с другой планеты»

Figure 2. Identification of the distribution of types of giftedness of children depending on linguistic giftedness in the subtest "Signals from another planet"

деятельности к музыкальной и наоборот (линия «Среднее значение дуовекторная одарённость» на рисунке) в случае высокой лингвистической одарённости также резко снижается; данная зависимость видна отчётливее по сравнению с визуализированными данными тестирования по субтесту «Музыка чисел». Результаты тестирования свидетельствуют против активного использования подтекстовок в обучении музыке детей с дуовекторной музыкально-лингвистической одарённостью. По-видимому, лингвистическая составляющая будет излишне активно забирать энергию мозга, поворачивая к себе познавательные процессы. Ученик медленнее будет усваивать музыкальные знания, замедлится формирование музыкальных умений и навыков.

По результатам диагностики с использованием онлайн-варианта теста «Искусство+» («Искусство+2.0»), 90 респондентов показали следующее. В региональном кластере одарённости, включающем Самару и Самарскую область, Казань и Татарстан, Чебоксары, Петрозаводск, Ульяновск, Московскую область, при выполнении подготовительной части теста на музыкально-лингвистическую одарённость «Сигналы с другой планеты», которая связана с ощущением связи музыки с речью в широком смысле (не только на родном языке), дети чаще пытались «озвучить послание с помощью речевых способов, словами, отдельными звуками» (62,2%), меньшая часть выборки (37,8%) пыталась «озвучить послание музыкальными формами, интонацией, мелодичными звуками».

Таким образом, включение музыкального компонента в педагогическую диагностику дуовекторной

музыкально-лингвистической одарённости позволило выявить ряд недоступных прямому наблюдению и потому малоизвестных, не учитываемых педагогами факторов:

- скорость формирования показателей музыкально-лингвистической одарённости под педагогическим воздействием теста «Сигналы с другой планеты» синхронна по обоим компонентам вначале, а в момент кульминации становится асинхронной за счёт резкого снижения темпа преобразования музыкальной одарённости;
- скорость перехода от лингвистической деятельности к музыкальной и наоборот также высока, если оба компонента незначительные или средние по силе проявления, а в случае преобладания одного из компонентов симметрия нарушается;
- существует соотношение между музыкальной и лингвистической одарённостью в группе испытуемых, проявляющееся как «золотая пропорция».

## Выводы

Использование музыкального компонента в инструментарию педагогической диагностики дуовекторной одарённости повышает точность результата благодаря координированию данных о скорости познавательных процессов у ребёнка в двух взаимосвязанных сферах деятельности, а именно: музыкальной и математической, музыкальной и лингвистической.

Детям со скрытой одарённостью при тестировании с помощью методики «Искусство+» предоставляется дополнительный шанс преодолеть тенденцию природного дара сохранять первоначальные параметры (т.е. быть недоступным наблюдениям).

Трансформирование данных, полученных с помощью субтестов «Мелодия чисел» и «Сигналы с другой планеты», в числовую форму даёт возможность более точно формировать группы дошкольников по видам одарённости: если сила воздействия теста одинаково ускоряет познавательные процессы детей в области музыки и математики, музыки и лингвистики, то они идентифицируются как равно (дуовекторно) одарённые, их целесообразно распределять в группу для обучения по специальной программе, направленной на совершенствование двух видов одарённости.

Результаты тестирования по авторской методике дают возможность прогнозировать отдалённый по вре-

мени уровень одарённости, который будет тем значительнее (способности, талант), чем более превышают возрастную норму данные измерений на стартовом этапе и компактнее время прохождения ребёнком теста.

Музыка в педагогической диагностике дуовекторной одарённости дошкольников повышает эффективность работы педагогов по выявлению одарённости.

В следующих публикациях автор обратится к более широкому аспекту проблемы дуовекторной одарённости, чтобы найти статистически значимое количество подтверждений наличия данного свойства у детей младшего школьного возраста, обучающихся музыке.

## БИБЛИОГРАФИЯ

1. *Калинина Л. Ю., Иванов Д. В.* Методика выявления «дуовекторной» одарённости у детей 6–7 лет в условиях художественно-творческого процесса // Самарский научный вестник. 2018. Т. 7. № 4 (25). С. 326–335.
2. *Root-Bernstein R.* Multiple Giftedness in Adults: The Case of Polymaths // International Handbook on Giftedness. L. V. Shavinina (Ed.). Springer Science+Business Media B.V, 2009. Pp. 853–870.
3. *Савенков А. И.* Развитие детской одарённости в образовательной среде // Развитие личности. 2002. № 3. С. 113–146.
4. *Галеев Б. М.* Синестезия – не аномалия, а форма невербального мышления. URL: <http://synesthesia.prometheus.kai.ru/> (дата обращения: 14.05.2024).
5. *Анисимов В. П.* Диагностика музыкальных способностей. М.: ВЛАДОС, 2004. 130 с.
6. *Кирнарская Д. К.* Исследование интонационного слуха в структуре музыкальной одарённости // Вестник КемГУКИ. 2020. № 50. С. 106–110.
7. *Кирнарская Д. К.* Психология специальных способностей. Музыкальные способности. М.: Таланты – XXI век, 2004. 496 с.
8. *Тестов В. А.* Математическая одарённость и её развитие // Perspectives of Science and Education. 2014. № 6 (12). С. 60–67.
9. *Игна О. Н.* «Слагаемые» лингвистической одарённости и способностей к иностранным языкам // Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). 2012. № 10 (125). С. 109–113.
10. *Крутецкий В. А.* Психология математических способностей школьников / под ред. Н. И. Чуприковой. М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. 416 с.

11. *Winner E., Martino G.* Giftedness in the Visual Arts and Music // *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent.* Heller K., Monks F., Passow A. H. (Eds.). New York: Pergamon, 1993. Pp. 253–281.
12. *Gardner H.* Intelligence Reframed. Multiple Intelligences for the 21st Century. New York: Basic Books, 1999. 292 p.
13. *Столяр А. А.* Педагогика математики. Минск: Высшая школа, 1974. 382 с.
14. *Никитин А. А.* Интеллект и художественное мышление. Хабаровск: ХГИИК, 2007. 120 с.
15. *Гингулис Э. Ж.* Системный подход в исследовании математических способностей учащихся // Математическое образование: концепции, методики, технологии: сборник трудов IV Международной науч. конф. «Математика. Образование. Культура». Ч. 2. Тольятти: ТГУ, 2009. С. 88–92.
16. *Калинина Л. Ю.* «Одарённое поведение» ребёнка 6–7 лет в контексте его морфофункционального развития // *Современные проблемы науки и образования.* 2019. № 5. С. 35–45.
17. *Дубынин В.* Мозг и слух: видео. URL: <https://yandex.ru/video/preview/10913927066554995080> (дата обращения: 16.06.2024).
18. *Каткова Е. Н.* Развитие комбинаторных способностей детей дошкольного возраста: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Хабаровск, 2005. 24 с.
19. *Grothe B., Koch U.* Dynamics of Binaural Processing in the Mammalian Sound Localization Pathway – The Role of GABA(B) Receptors // *Hearing Research.* 2011. № 279 (1–2). Pp. 43–50.
20. *Зимина А. Н.* Основы музыкального воспитания и развития детей младшего возраста: учебник для студентов высших учебных заведений. М.: ВЛАДОС, 2000. 304 с.
21. *Косенко Л. Г., Гордон Н. Б., Гордон Н. Н.* Уроки музыки и английского языка для дошкольников и младших школьников / под ред. Д. Волковой. М.: Феникс, 1994. 76 с.
22. *Юдина Е. И.* Мой первый учебник по музыке и творчеству. Азбука музыкально-творческого саморазвития: образовательно-игровое пособие по творчеству для учащихся. М.: Аквариум, 1997. 272 с.
23. *Гогоберидзе А. Г., Деркунская В. А.* Музыкальное воспитание детей раннего и дошкольного возраста: современные педагогические технологии: учебно-методическое пособие. Ростов н/Д: Феникс, 2008. 428 с.
24. *Старчеус М. С.* Понятие «музыкальные способности». Музыкальность как совокупность музыкальных способностей, их синтез // *Психология музыкальной деятельности: теория и практика:* учеб. пособие для студ. муз. фак. высш. пед. учеб. заведений / под ред. Г. М. Цыпина. М.: Академия, 2003. С. 128–129.
25. *Калинина Л. Ю., Иванов Д. В., Никитин Н. А.* Результативность технологии раннего выявления одарённости средствами современного искусства у детей 6–7 лет // *Перспективы науки и образования.* 2023. № 1 (61). С. 252–275. DOI: 10.32744/pse.2023.1.15.
26. *Никитин Н. А., Калинина Л. Ю.* Использование метода дисперсионного анализа для выявления одарённости детей 6–7 лет (субтест «Мелодия чисел») // *Поволжский педагогический вестник.* 2020. Т. 8. № 2 (27). С. 77–84.

*Поступила 19.06.2024; принята к публикации 23.09.2024.*

*Об авторе:*

**Калинина Лариса Юрьевна**, ведущий научный сотрудник отдела научных исследований и грантов ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический



университет» (СГСПУ) (ул. Блюхера, 25, Самара, Российская Федерация, 443080), кандидат педагогических наук, доцент, <https://orcid.org/0000-0002-0034-0262>, [klar1992@gmail.com](mailto:klar1992@gmail.com)

*Автором прочитан и одобрен окончательный вариант рукописи.*

## REFERENCES

1. Kalinina L. Y., Ivanov D. V. Metodika vyyavleniya “duovektornoj” odarennosti u detei 6–7 let v usloviyakh khudozhestvenno-tvorcheskogo protsessa [Methodology for Identifying “Duovector” Giftedness in Children 6–7 Years Old in the Conditions of the Artistic and Creative Process]. *Samarskii nauchnyi vestnik* [Samara Scientific Bulletin]. 2018, vol. 7, no. 4 (25), pp. 326–335 (in Russian).
2. Root-Bernstein R. Multiple Giftedness in Adults: The Case of Polymaths. *International Handbook on Giftedness*. Ed. by L. V. Shavinina. Springer Science+Business Media B.V, 2009. Pp. 853–870.
3. Savenkov A. I. Razvitiye detskoi odarennosti v obrazovatel’noi srede [Development of Child Giftedness in an Educational Environment]. *Razvitiye lichnosti* [Development of Personality]. 2002, no. 3, pp. 113–146 (in Russian).
4. Galeev B. M. *Sinesteziya – ne anomalija, a forma neverbal’nogo myshleniya* [Synesthesia Is not an Anomaly, but a Form of Nonverbal Thinking]. Available at: <http://synesthesia.prometheus.kai.ru/> (accessed: 14.05.2024) (in Russian).
5. Anisimov V. P. *Diagnostika muzykal’nykh sposobnostei* [Diagnostics of Musical Abilities]. Moscow: Publishing House “VLADOS”, 2004. 130 p. (in Russian).
6. Kimarskaya D. K. Issledovanie intonatsionnogo slukha v strukture muzykal’noi odarennosti [The Study of Intonation Hearing in the Structure of Musical Giftedness]. *Vestnik KemGUKI* [Bulletin of Kemerovo State University of Culture and Arts]. 2020, no. 50, pp. 106–110 (in Russian).
7. Kimarskaya D. K. *Psikhologiya spetsial’nykh sposobnostei. Muzykal’nye sposobnosti* [Psychology of Special Abilities. Musical Abilities]. Moscow: Publishing House “Talents – XXI Century”. 2004. 496 p. (in Russian).
8. Testov V. A. Matematicheskaya odarennost’ i ee razvitiye [Mathematical Giftedness and Its Development]. *Perspectives of Science and Education* [Perspectives of Science and Education]. 2014, no. 6 (12), pp. 60–67 (in Russian).
9. Igna O. N. “Slagaemye” lingvisticheskoi odarennosti i sposobnostei k inostrannym yazykam [“Components” of Linguistic Giftedness and Abilities for Foreign Languages]. *Vestnik TGPU (TSPU Bulletin)* [Bulletin of Tomsk State Pedagogical University]. 2012, no. 10 (125), pp. 109–113 (in Russian).
10. Krutetsky V. A. *Psikhologiya matematicheskikh sposobnostei shkol’nikov* [Psychology of Mathematical Abilities of Schoolchildren]. Ed. by N. I. Chuprikova. Moscow: Publishing House “Institute of Practical Psychology”; Voronezh: Publishing House of NPO “MODEK”, 1998. 416 p. (in Russian).
11. Winner E., Martino G. Giftedness in the Visual Arts and Music. *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Ed. by Heller K., Monks F., Passow A. H. New York: Publishing House “Pergamon”, 1993. Pp. 253–281.
12. Gardner H. *Intelligence Reframed. Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York: Publishing House “Basic Books”, 1999. 292 p.
13. Stolyar A. A. *Pedagogika matematiki* [Pedagogy of Mathematics]. Minsk: Publishing House “Higher School”, 1974. 382 p. (in Russian).

14. Nikitin A. A. *Intellekt i khudozhestvennoe myshlenie* [Intellect and Artistic Thinking]. Khabarovsk: Khabarovsk State Institute of Culture, 2007. 120 p. (in Russian).
15. Gingulis E. J. *Sistemnyi podkhod v issledovanii matematicheskikh sposobnosti uchashchikhsya* [Systematic Approach in the Study of Mathematical Abilities of Students]. *Matematicheskoe obrazovanie: kontseptsii, metodiki, tekhnologii: sbornik trudov IV Mezhdunarodnoi nauchn. konf. "Matematika. Obrazovanie. Kul'tura"* [Mathematical Education: Concepts, Methods, Technologies: Proceedings of the IV International Scientific Conference "Mathematics. Education. Culture"]. Part 2. Tolyatti: Togliatti State University, 2009. Pp. 88–92 (in Russian).
16. Kalinina L. Y. "Odarennoe povedenie" rebenka 6–7 let v kontekste ego morfofunktsional'nogo razvitiya ["Gifted Behavior" of a 6–7-year-old Child in the Context of His / Her Morphofunctional Development]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* [Modern Problems of Science and Education]. 2019, no. 5, pp. 35–45 (in Russian).
17. Dubynin V. *Mozg i slukh*: video [Brain and Hearing: Video]. Available at: <https://yandex.ru/video/preview/10913927066554995080> (accessed: 16.06.2024) (in Russian).
18. Katkova E. N. *Razvitie kombinatornykh sposobnosti detei doshkol'nogo vozrasta* [Development of Combinatorial Abilities of Preschool Children]: Author's Abstract of the Candidate's Dissertation of Psychological Sciences. Khabarovsk, 2005. 24 p. (in Russian).
19. Grothe B., Koch U. Dynamics of Binaural Processing in the Mammalian Sound Localization Pathway – The Role of GABA(B) Receptors. *Hearing Research*. 2011, no. 279 (1-2), pp. 43–50.
20. Zimina A. N. *Osnovy muzykal'nogo vospitaniya i razvitiya detei mladshego vozrasta* [Fundamentals of Musical Education and Development of Young Children]: Textbook for Students of Higher Educational Institutions. Moscow: Publishing House "VLADOS", 2000. 304 p. (in Russian).
21. Kosenko L. G., Gordon N. B., Gordon N. N. *Uroki muzyki i angliiskogo yazyka dlya doshkol'nikov i mladshikh shkol'nikov* [Music and English Lessons for Preschoolers and Younger Schoolchildren]. Ed. By D. Volkova. Moscow: Publishing House "Phoenix", 1994. 76 p. (in Russian).
22. Yudina E. I. *Moi pervyi uchebnik po muzyke i tvorchestvu. Azbuka muzykal'no-tvorcheskogo samorazvitiya* [My First Textbook on Music and Creativity. The ABC of Musical and Creative Self-Development]: An Educational and Game Manual on Creativity for Students. Moscow: Publishing House "Aquarium", 1997. 272 p. (in Russian).
23. Gogoberidze A. G., Derkunskaia V. A. *Muzykal'noe vospitanie detei rannego i doshkol'nogo vozrasta: sovremennye pedagogicheskie tekhnologii* [Musical Education of Children of Early and Preschool Age: Modern Pedagogical Technologies]: An Educational and Methodological Guide. Rostov-On-Don: Publishing House "Phoenix", 2008. 428 p. (in Russian).
24. Starcheus M. S. Ponyatie "muzykal'nye sposobnosti". *Muzykal'nost' kak sovokupnost' muzykal'nykh sposobnosti, ikh sintez* [The Concept of "Musical Abilities". Musicality as a Set of Musical Abilities, Their Synthesis]. *Psikhologiya muzykal'noi deyatel'nosti: teoriya i praktika* [Psychology of Musical Activity: Theory and Practice]: Textbook for Students of Music. Fac. Higher Pedagogical Studies. Institutions. Ed. by G. M. Tsypin. Moscow: Publishing Center "Academy", 2003. Pp. 128–129 (in Russian).
25. Kalinina L. Y., Ivanov D. V., Nikitin N. A. *Rezultativnost' tekhnologii rannego vyyavleniya odarennosti sredstvami sovremennogo iskusstva u detei 6–7 let* [The Effectiveness of Technology for Early Detection of Giftedness in Children 6–7-year-old by Means of Contemporary Art].

*Perspektivy nauki i obrazovaniya* [Prospects of Science and Education]. 2023, no. 1 (61), pp. 252–275 (in Russian). DOI: 10.32744/pse.2023.1.15.

26. Nikitin N. A., Kalinina L. Y. Ispol'zovanie metoda dispersionnogo analiza dlya vyyavleniya odarennosti detei 6–7 let (subtest “Melodiya chisel”) [Using the Method of Variance Analysis to Identify the Giftedness of Children 6–7-year-old (Subtest “Melody of Numbers”)]. *Povolzhskii pedagogicheskii vestnik* [Volga Pedagogical Bulletin]. 2020, vol. 8, no. 2 (27), pp. 77–84 (in Russian).

*Submitted 19.06.2024; revised 23.09.2024.*

*About the author:*

**Larisa Y. Kalinina**, Senior Researcher at the Department of Scientific Research and Grants, Samara State University of Social Sciences and Education (SSUSSE) (Blucher Street, 25, Samara, Russian Federation, 443080), PhD of Pedagogical Sciences, Associate Professor, <https://orcid.org/0000-0002-0034-0262>, [klar1992@gmail.com](mailto:klar1992@gmail.com)

*The author has read and approved the final version of the manuscript.*

# ПУТИ УСТРАНЕНИЯ НЕУСПЕШНОСТИ МУЗЫКАЛЬНО ОДАРЁННЫХ ДЕТЕЙ ИЗ ПЕРИФЕРИЙНЫХ ДЕТСКИХ МУЗЫКАЛЬНЫХ ШКОЛ

**Н. Г. Тагильцева,**

Уральский государственный педагогический университет,  
Екатеринбург, Российская Федерация, 620091

**М. А. Бызова,**

Уральский региональный центр  
для музыкально одарённых детей и молодёжи,  
Екатеринбург, Российская Федерация, 620014

**Аннотация.** Неуспешность в обучении – проблема, решение которой рассматривается сегодня в исследованиях, касающихся в основном предметов общего школьного образования. В меньшей степени авторы обращаются к поиску решений устранения причин неуспешности художественно и музыкально одарённых детей. И если неуспешность таких детей всё-таки рассматривается авторами в условиях их обучения в городских детских музыкальных школах, то публикации о работе с ними в периферийных школах отсутствуют. Цель данной статьи – раскрыть пути устранения причин неуспешности обучающихся музыкально одарённых детей из периферийных детских музыкальных школ Уральского региона. В опоре на идеи отечественных и зарубежных авторов рассматриваются основные причины неуспешности таких детей, включающие недостаточность мотивации ребёнка на музыкальное и общекультурное развитие, отсутствие развивающего типа отношений с родственниками в семье и малая возможность реализации их личностного творческого потенциала. Представлены три типа моделей, устраняющих причины неуспешности каждого ребёнка, способствующих разработке для него индивидуального образовательного маршрута: предпрофессионально ориентированного образования, открытого образования, сетевого сотрудничества. Реализация этих моделей частично происходила в региональном Центре при специальной музыкальной школе (колледж) города Екатеринбурга.

35

© Тагильцева Н. Г., Бызова М. А., 2024



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:** неуспешность, музыкально одарённые дети, сельские детские музыкальные школы, причины неуспешности, модели устранения неуспешности.

**Благодарность.** Авторы благодарят директора Уральской специальной музыкальной школы (колледжа), руководителя Уральского регионального Центра для музыкально одарённых детей и молодёжи, заслуженного работника культуры Российской Федерации Э. Г. Архангельскую за методическую помощь в разработке моделей работы с неуспешными музыкально одарёнными детьми.

**Для цитирования:** *Тагильцева Н. Г., Бызова М. А.* Пути устранения неуспешности музыкально одарённых детей из периферийных детских музыкальных школ // Музыкальное искусство и образование / Musical Art and Education. 2024. Т. 12. № 3. С. 35–47. DOI: 10.31862/2309-1428-2024-12-3-35-47.

DOI: 10.31862/2309-1428-2024-12-3-35-47

## WAYS TO ELIMINATE THE FAILURE OF MUSICALLY GIFTED CHILDREN FROM PERIPHERAL CHILDREN'S MUSIC SCHOOLS

**Natalia G. Tagiltseva,**

Ural State Pedagogical University,  
Yekaterinburg, Russian Federation, 620091

**Maria A. Byzova,**

Ural Regional Center for Musically Gifted Children and Youth,  
Yekaterinburg, Russian Federation, 620014

36

**Abstract.** Failure in education is a problem, the solution to which is considered today in studies mainly related to subjects of general school education. Usually, authors are less concerned with finding solutions to eliminate the causes of failure of artistically and musically gifted children. And if the failure of gifted children is still considered by authors in the context of their education in city children's music schools, then publications on working with musically gifted children in provincial schools are absent. The purpose of this article is to reveal ways to eliminate the causes of failure of musically gifted children from provincial children's music schools in the Ural region. Based on the ideas of domestic and foreign authors, the main reasons for the failure of gifted children are considered, including the child's lack of motivation for musical and general cultural development, the absence of a developing type of relationship with relatives in the family and a small opportunity to realize their personal creative potential. Three types of models are presented that eliminate the causes of failure of musically gifted children, contributing to the development of an individual educational route for each child: pre-professional oriented education, open education, network

cooperation. The implementation of these models partially took place in the regional center for musically gifted children at a special music school (college) for musically gifted students, the city of Yekaterinburg.

**Keywords:** failure, musically gifted children, rural children's music schools, reasons for failure, models for eliminating failure.

**Acknowledgment.** The authors thank the director of the Ural Special Music School (College), the head of the Ural Regional Center for Musically Gifted Children and Youth, Honored Worker of Culture of the Russian Federation E. G. Arkhangelskaya for methodological assistance in developing models of working with unsuccessful musically gifted children.

**For citation:** Tagiltseva N. G., Byzova M. A. Ways to Eliminate the Failure of Musically Gifted Children from Peripheral Children's Music Schools // *Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie* = Musical Art and Education. 2024, vol. 12, no. 3, pp. 35–47 (in Russian). DOI: 10.31862/2309-1428-2024-12-3-35-47.

## Введение

Специфика отечественного обучения музыке в системе дополнительного образования детей основывается на ранней профессиональной ориентации. В процессе этого обучения решаются многие задачи, среди которых формирование мотива успешности является одной из главных для эффективного развития юных музыкантов, выбравших путь дальнейшего обучения музыке в колледжах и вузах.

Успешность обучения в педагогике исследуется в единстве с таким феноменом как «мотивация», «мотив достижений» [1–3], в музыкальном образовании – «эйфорическая мотивация» [4], которые входят в структуру одарённости, в том числе и музыкальной, и являются фактором эффективного развития. При этом успешность в обучении трактуется авторами как осознание траектории собственного профессионального роста [5], признание социума, вдохновляющего и усиливающего мотивацию к даль-

нейшему общему развитию и развитию имеющихся способностей [2; 3].

Обратной стороной успешности выступает неуспешность, оказывающая негативное влияние на обучение, на формирование исполнительских качеств и общее культурное развитие. Она выявляется не только у многих обучающихся музыке вообще, но и у музыкально одарённых детей.

Одарённость и неуспешность – проблема, пути решения которой сегодня представлены в отечественной [5; 6] и зарубежной педагогике [7; 8]. Её решение является актуальным для развития многих талантливых детей, в том числе и тех, которые обучаются в сельских и поселковых детских музыкальных школах, а также в школах малых городов нашей страны. Музыкально одарённый ребёнок в такой школе, являясь её гордостью, понимает и осознаёт свой высокий статус. Он часто задействован на всех открытых школьных, районных и иных мероприятиях. Но когда юный исполнитель, понимая свою талантливость,

не стремится развиваться дальше, его успешность в музыкальном исполнительстве постепенно сходит на нет. Обратное явление: музыкальная одарённость ребёнка признаётся школьными педагогами, соучениками, но вызывает сомнение у самого обучающегося. Обладая музыкальными способностями более высокого уровня, чем все его сверстники, он не верит в свои силы и способности, активно их не развивает, считая данный процесс для себя неважным и неперспективным.

Устранение причин неуспешности в развитии талантливых детей, обучающихся в школах сельской местности, является делом более сложным, чем у их сверстников в городе, где ребёнок, его школьный педагог и родители могут получить квалифицированную консультацию у известных музыкантов, где есть более широкие возможности взаимодействия с такими же детьми. Это, как считает К. В. Rogers, даёт возможность талантливому обучающемуся совершенствовать свои знания и навыки в группе с детьми, имеющими схожие способности и образовательные потребности [9]. В условиях обучения музыке в городе ребёнок может посещать концерты, мастер-классы выдающихся музыкантов-исполнителей и т.п., что недоступно тем, кто осваивает музыкальное искусство в условиях периферийной детской музыкальной школы. В связи с этим в педагогике музыкального образования возникает проблема относительно поиска организационных форм и моделей устранения неуспешности обучающихся в подобных учебных заведениях.

### **Обзор исследований по проблеме**

Изучение литературы по вопросам устранения неуспешности в обучении позволяет сделать заключение о том,

что в настоящее время зарубежные и отечественные авторы стали уделять ей внимание как на уровне теоретических изысканий, так и на уровне педагогической практики. Данное положение касается неуспешности детей, включённых в процесс музыкального и художественного образования. Но, как считают Р. Stollery, F. McPhee, вопросы устранения неуспешности талантливых обучающихся являются мало исследованными в психологии и педагогике художественного образования, а потому определяются ими как чрезвычайно актуальные [10]. Зарубежные исследователи отмечают, что общими чертами поведения и характера неуспешных одарённых детей являются: низкая самооценка, отсутствие мотивации, негативное отношение к школе, депрессия, приписывание успехов или неудач внешним факторам [7], а также неадекватность оценки личных достижений [11]. Причиной появления неуспешности музыкально одарённых детей, как утверждает К. Seeley, часто является переживание психологического и эмоционального кризиса, который приводит к заниженной самооценке, низкому уровню успеваемости и, как следствие, делает ребёнка неуспешным [12]. Фактором появления неуспешности в музыкальной деятельности, считает С. Dweck, является похвала за успех, который был достигнут благодаря природным данным, а не усилиям ученика [13], что в конечном счёте приводит ребёнка к неумению справляться с трудностями в обучении, отсутствию ответственного отношения к занятиям, к остановке творческого развития. Отечественные авторы С. Л. Савченко, О. Г. Федоров, И. В. Шаталовская [14], анализируя в своих работах неуспешность одарённых детей, обращают внимание на то, что они часто испытывают значительные трудности личностного

развития, выражающиеся в проблемах общения со сверстниками, недостаточной сформированности волевых привычек и навыков саморегуляции.

Ключевым компонентом успешности, как утверждают Ф. Мнкс и I. Уренбург, является реализация потенциала ребёнка посредством взаимодействия со сверстниками, равнясь на которых он может достигнуть более весомых результатов [15].

Одарённые дети, по мнению Е. И. Щеблановой, открыты для решения новых задач, однако они не подчиняются общим правилам, существующим в обучении, редко осознают собственные возможности, а их поведение отличается интровертностью, что мешает взаимодействию со сверстниками. Оказавшись неприятыми окружающими, они не стараются реализовать свои возможности, что в конечном счёте приводит к неуспешности в обучении [3].

На успешность и неуспешность одарённых обучающихся огромное влияние оказывают семейные отношения или «семейная атмосфера» (J. Piirto), которая является ключевым фактором в формировании их успешности [16]. В исследовании L. Feinstein показывается зависимость успешности обучения ребёнка даже от социального статуса семьи, в которой он воспитывается [17]. Автор указывает, что в семьях с низким уровнем социально-экономического статуса дети не всегда достигают успеха из-за отсутствия вовлечённости родителей в образовательный процесс и, как правило, демонстрируют хорошие результаты только на раннем этапе своего развития.

Разные типы отношений между родственниками в семье, по мнению И. Н. Гавриловой, напрямую влияют на успешность ребёнка в обучении. К таким типам автор относит: развивающее

взаимоотношение, приводящее к гармоничному развитию ребёнка; конфликтную близость, проявляющуюся в завышенных требованиях родителей к детям; симбиотическую зависимость, когда родители чрезмерно опекают одарённого ребёнка, стремясь огородить его от трудностей путём выполнения за него тех или иных обязанностей [5]. Перспектива успешности его развития, доказывает автор, проявляется только в первом типе, тогда как второй и третий типы, наоборот, приводят к неуспешности.

Анализ и обобщение литературы по проблеме устранения неуспешности одарённых, в том числе и музыкально одарённых, детей позволил выявить три основных положения, которые указывают отечественные и зарубежные авторы:

- стимулирование одарённого ребёнка на развитие своих способностей и на общекультурное развитие (последнее, как показала диагностика, является чрезвычайно важным для обучающихся периферийных детских музыкальных школ);
- реализация потенциала ребёнка, что достигается путём его взаимодействия со сверстниками из других школ. Данное положение является актуальным для обучающихся сельских музыкальных школ, когда количество таких учащихся немногочисленно и они не имеют возможности контактировать с другими талантливыми детьми;
- активное включение семьи и организация её позитивного влияния на развитие музыкально одарённого ребёнка, когда отношение родственников строится на основе взаимопонимания.

Данные положения и были включены в основу разработки трёх типов моделей работы с неуспешными музыкально одарёнными детьми, обучающимися в периферийных детских музыкальных школах Уральского региона.



### Результаты исследования

Разработкой условий работы с такими детьми в Уральском регионе (Свердловская область) занимается Уральский региональный центр для музыкально одарённых детей и молодёжи, открытый на базе Уральской специальной музыкальной школы (колледжа) города Екатеринбурга. В ней обучаются дети, нацеленные на дальнейшее образование в музыкальных колледжах, консерваториях и академиях в России и зарубежных странах. В настоящее время в нашей стране существует большое количество центров, деятельность которых направлена на развитие и обучение одарённых детей, однако региональных учреждений, регламентирующих работу только с музыкально одарёнными детьми, в том числе и обучающимися в детских музыкальных школах малых городов и посёлков, в других регионах России пока ещё не создано.

В региональном центре в Екатеринбурге существует механизм выявления одарённых детей и работы с ними. Такого ребёнка из глубинки выявляют члены жюри – педагоги школы – на исполнительских конкурсах различного уровня, концертах, музыкальных форумах. Педагог, обративший на него внимание, курирует его развитие для дальнейшего поступления в старшие классы специальной музыкальной школы. Однако в процессе разработки индивидуального образовательного маршрута для каждого такого обучающегося не всегда учитываются причины, тормозящие эффективность музыкального и общего развития, особенности семейного окружения, взаимодействия со сверстниками, мотивированность на достижение положительного результата. В связи с этим при разработке индивидуального образовательного

маршрута, субъектами которого являются одарённый ребенок, педагог периферийной музыкальной школы, родители ребёнка и педагог-куратор из специальной музыкальной школы, помимо условий технического, музыкального и общекультурного развития, нужно учитывать и степень готовности к успешности обучения и вероятности проявления в этом обучении неуспешности. К таким условиям могут быть отнесены: проведение начальной диагностики выявления мотивированности ребёнка к освоению им музыкального искусства, определения специфических черт его личности, особенностей творческого развития; определение доминантного типа модели на основе результатов начальной диагностики и разработка индивидуального образовательного маршрута, итоговая диагностика.

Результаты начальной диагностики в случае выявления причин появления неуспешности в развитии музыкально одарённого ребёнка позволяют сделать выбор определённой образовательной модели, на основе которой и разрабатывается индивидуальный образовательный маршрут.

Моделями, способствующими устранению неуспешности музыкально одарённого ребёнка из периферийных детских музыкальных школ, стали:

- *модель предпрофессионально ориентированного образования*, направленная на устранение низкой степени мотивации к развитию и обучению и недостаточного общекультурного развития, на расширение возможностей адаптации к требованиям, предъявляемым к дальнейшему обучению в Уральской специальной музыкальной школе (колледже);

- *модель открытого образования*, направленная на осуществление работы с семьёй музыкально одарённого ребёнка,

в которой имеются препятствия и проблемы для его творческого развития;

- *модель сетевого сотрудничества*, ориентированная на взаимодействие между различными организациями для обеспечения возможности реализации творческого потенциала музыкально одарённого ребёнка и его творческих способностей.

Таким образом, в целевом компоненте каждой модели устранения неуспешности музыкально одарённого ребёнка выделяется приоритетная задача:

- развитие личности музыкально одарённого ребёнка (в модели предпрофессионально ориентированного образования);
- установление в семье развивающего типа взаимоотношения с ребёнком и устранение негативно влияющих факторов (в модели открытого образования);
- организация условий самореализации ребёнка в музыкальном творчестве (в модели сетевого сотрудничества).

Методами замера, способствующими выявлению успешности или неуспешности музыкально одарённого ребёнка, стали: анкетирование (раскрытие общекультурного уровня ребёнка, коммуникативных особенностей, уровня развитости мотивации к обучению); беседа с родителями (по заранее составленным вопросам, способствующим установлению типа взаимоотношений в семье и её влияния на развитие ребёнка); изучение портфолио ребёнка (его участие в различных исполнительских конкурсах, показах, форумах и т.д.).

Остановимся на раскрытии содержания каждой модели, разработанной с учётом её целевых направлений (задач).

*Модель предпрофессионально ориентированного образования* реализуется при использовании в индивидуальном образовательном маршруте ряда методов, способствующих решению главной

задачи. Это метод примера, когда курируемого обучающегося из периферийной музыкальной школы знакомят с творчеством успешного обучающегося специальной музыкальной школы, достигшего высоких творческих результатов (таких как победы в международных конкурсах, приглашение участвовать в молодёжных оркестрах под управлением известных дирижёров, отражение творческих результатов в СМИ). Отметим, что формой, способствующей расширению культурного кругозора обучающегося периферийной школы, стало создание медиаконтента, который музыкально одарённый ребёнок из периферийной школы может тщательно изучать самостоятельно, с записями выступлений выдающихся исполнителей, педагогов и обучающихся специальной детской музыкальной школы.

Эффективными методами развития музыкально одарённого ребёнка и формирования у него мотивации к обучению явились: вариативность в выборе обучающимся музыкальных произведений для исполнения и для эскизного ознакомления (с учётом технических возможностей); методы его педагогической поддержки в процессе индивидуальных консультаций с педагогами специальной музыкальной школы; рефлексивный метод, способствующий формированию умений оценивать собственную музыкальную деятельность; метод стимулирования ребёнка на творческое общение с обучающимися специальной музыкальной школы, например при создании общего чата; метод «размышления о музыке» (Д. Б. Кабалевский) при обсуждении с обучающимися академических концертов, концертов педагогов школы и выдающихся музыкальных исполнителей.

*Модель открытого образования*, предполагающая в основном работу

с родителями музыкально одарённых детей, не исключает введение в данный процесс и других субъектов образовательного процесса – педагогов периферийных школ и педагогов-кураторов специальной музыкальной школы. Открытость такого образования обусловлена включением в данный процесс самого ребёнка, его сверстников из специальной музыкальной школы, родителей, педагогов периферийной детской музыкальной школы, педагога-куратора и работника Центра.

Для взаимодействия с семьёй обучающегося, в которой имеются препятствия для его творческого развития, в содержание данной модели включены такие компоненты, как организация консультации для родителей по устранению неактуальных, мешающих успешному развитию ребёнка форм взаимодействия с ним; проведение родительских собраний в режиме онлайн (в связи с удалённостью проживания семьи от специальной музыкальной школы); включение их в индивидуальные чаты по переписке с работниками Центра и педагогами-кураторами, индивидуальные методические памятки для них по устранению причин неуспешности их детей в музыкальном развитии. Родителям в процессе их взаимодействия с детьми предлагается система методов, способствующих успешной адаптации обучающихся к требованиям педагогов-кураторов специальной музыкальной школы. В случае участия детей в различных концертах этой школы работники Центра организуют онлайн-включения в число зрителей и их родственников, и родителей.

Для других субъектов образовательного процесса – педагогов периферийных детских музыкальных школ – на базе Центра создаются образовательные программы повышения квалификации, имеющие модульную структуру (пре-

подаватель периферийной детской музыкальной школы, обучающий одарённого ребёнка, имеет возможность выбора определённого модуля для освоения, в том числе и такого, который даёт теоретические знания и практические навыки по работе с неуспешными музыкально одарёнными детьми); организуются консультации как для педагога, так и для самого обучающегося, которые проводят педагоги-кураторы специальной музыкальной школы, известные музыканты-исполнители. Популярной формой презентации методов и приёмов по устранению причин неуспешности музыкально одарённого ребёнка, обучающегося в периферийной музыкальной школе, являются круглые столы с привлечением педагогов специальной музыкальной школы, работников Центра, известных музыкантов, а также родителей учеников.

Как уже отмечалось, для одарённого ребёнка в его творческом развитии значимым является процесс общения с другими талантливыми обучающимися. Но, поскольку количество таких детей в периферийной детской музыкальной школе не бывает большим, то необходимо организовать их взаимодействие со сверстниками из других школ. В соответствии с этим содержание третьей модели – *модели сетевого сотрудничества* – было разработано с учётом решения основной задачи, сформулированной для неё, – организации взаимодействия с разными образовательными учреждениями. Реализуемое в рамках сетевого сотрудничества, оно является, по мнению А. Д. Обутовой и Д. У. Сапаловой, эффективным для обеспечения возможности развития творческого потенциала музыкально одарённого ребёнка и раскрытия его способностей [18]. Условием создания такого взаимодействия детских

музыкальных школ и Центра явилось онлайн-включение детей в процесс проведения занятий с обучающимися специальной музыкальной школы (предметы музыкально-теоретического цикла, образовательные сессии, мастер-классы преподавателей Уральской специальной музыкальной школы, творческие семинары).

Для музыкально одарённых детей, в том числе из малых городов Свердловской области, создавались условия для обучения и получения консультаций у ведущих отечественных и зарубежных преподавателей в рамках совместного сотрудничества со следующими образовательными центрами: Образовательным центром Ю. Башмета «Юрий Башмет – молодым дарованиям России», Санкт-Петербургским Домом музыки, Образовательным фондом «Талант и успех», Фондом поддержки талантливых детей и молодёжи «Золотое сечение», Региональным ресурсным центром в сфере культуры и художественного образования Свердловской области. Отметим, что одним из условий сотрудничества между Уральской специальной музыкальной школой и Образовательным центром Юрия Башмета было установлено обязательное привлечение к участию одарённых обучающихся из детских музыкальных школ области.

На решение сформулированной задачи третьей модели были направлены такие методы, как портфолио и проектный метод. Создание ребёнком с помощью педагогов и специалистов Центра творческого портфолио позволяет ему выстраивать систему по накоплению и систематизации собственных образовательных достижений. Применение данной технологии помогает организации чёткого планирования и оценивания собственных достижений учеником в различных направлениях: в обучении,

в концертной, конкурсной и музыкально-просветительской деятельности. Так, например, участие в концертах способствует осознанию ребёнком своих творческих способностей, устранению различных проявлений, которые сказываются на неуспешности в исполнительской деятельности (неверие в свои силы, осознание незначительности своих достижений, неуверенности в исполнительских возможностях и т.д.). Проектный метод позволяет музыкально одарённому ребёнку совместно с педагогами и специалистами Центра определять график концертно-исполнительской деятельности, проектировать участие в мастер-классах, согласно исполнительским возможностям, образовательным целям и мотивам. При отсутствии возможностей приехать на образовательную площадку в областной центр для участия в мастер-классе или семинаре составляется план их посещения с применением интернет-технологий.

Разработанные модели для устранения причин неуспешности музыкально одарённых детей из периферийных детских музыкальных школ внедрялись в процесс обучения в самой школе педагогом по специальному инструменту. Обучающийся и его родители получали педагогическую поддержку «на местах», и ребёнку не надо было осуществлять многочисленные поездки в областной центр для консультаций и занятий. В практике курирования таких детей имелись случаи, когда требовалось составление индивидуального образовательного маршрута с применением содержания нескольких моделей, когда, например, выявлялись причины неуспешности, связанные и с проблемами в семье, и с недостаточно широким объёмом общей и музыкальной культуры ребёнка. В связи с этим при использовании моделей для разработки индивидуального

образовательного маршрута следует учесть, что их дифференциация является условной, так как содержание в зависимости от полученных результатов диагностики может комбинироваться.

### Заключение

Проблема неуспешности детей, обучающихся в детских музыкальных школах, является актуальной уже на протяжении многих десятилетий. Педагоги заинтересованы в поиске путей их решения и таких, как отчисление детей из музыкальной школы, потеря у них интереса к обучению музыке, нежелание развивать свои творческие способности. Эти же проблемы обнаруживаются и при обучении музыкально одарённых детей. В практике работы Центра с неуспешными в музыкальном обучении детьми имелись примеры полной нере-

ализованности музыкальных способностей, когда причинами являлись проблемы взаимодействия в семье или когда музыкально одарённый ребёнок не имел мотива для развития своих способностей, довольствуясь имеющимся потенциалом. Конечно, такие дети могут найти себя и в других видах деятельности, но отказ одарённого ребёнка от обучения приводит к потере будущих талантливых музыкантов-исполнителей.

Перспективы работы над поиском путей устранения неуспешности музыкально одарённых детей, обучающихся в периферийных детских музыкальных школах, представляются в разработке и реализации новых форм их сопровождения, в определении структуры и содержания индивидуальных образовательных маршрутов, в нахождении эффективных средств использования интернет-технологий для обучения в удалённом формате.

### БИБЛИОГРАФИЯ

44

1. *Гордеева Т. О.* Мотивационные предпосылки одарённости: от модели Дж. Рензулли к интегративной модели мотивации // Психологические исследования: электронный научный журнал. 2011. № 1 (15). URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2011n1-15/435-gordeeva15.html> (дата обращения: 21.09.2021).
2. *Никитин А. А.* Художественная одарённость. М.: Классика-XXI, 2010. 175 с.
3. *Щебланова Е. И.* Неуспешные одарённые школьники. М.; Обнинск: Исследовательская группа «Социальные науки», 2008. 212 с.
4. *Тараканова Н. В.* Эйфорическая мотивация как определяющий конструкт педагогической работы с музыкально одарёнными учащимися // Вестник кафедры ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование». 2013. № 3 (3). С. 62–69.
5. *Гаврилова И. Н.* Учебная неуспешность одарённых детей как следствие дисгармоничных семейных отношений // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций / гл. ред. А. А. Лубский. М., 2015. № 4. С. 1423–1427.
6. *Pavlova N. S.* Critical Periods and Crises in the Development of Musically Gifted Children // *Pedagogy and Psychology: Topical Issues of Theory and Practice*. 2017. Vol. 1 (10). Pp. 23–28.
7. *McCoach D. B., Siegle D.* Factors That Differentiate Gifted Achievers from Gifted Undersachievers // *Gifted Child Quarterly*. 2003. No. 47. Pp. 144–154.

8. *Reis S. M., McCoach D. B.* The Underachievement of Gifted Students: What Do We Know and Where Do We Go? // *Gifted Child Quarterly*. 2000. No. 44. Pp. 152–169.
9. *Rogers K. B.* Full-Time Ability Grouping of Gifted Students: Impacts on Social Self-Concept and School-Related Attitudes // *Gifted Child Quarterly*. 2014. No. 58. Pp. 51–68.
10. *Stollery P., McPhee A.* Some Perspectives on Musical Gift and Musical Intelligence // *British Journal of Music Education*. 2002. Vol. 19. Iss. 1. Pp. 89–102.
11. *Şükran Tantay, Oktay Kurt.* Research on Istanbul Beyazıt Ford Otosan Primary School for Gifted or Talented Children // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2014. Vol. 152. Pp. 1022–1028.
12. *Seeley K.* High Risk Gifted Learners // *Handbook of Gifted Education* / N. Colangelo, G. Davis (Eds). Boston: Allyn and Bacon, 2003. Pp. 444–452.
13. *Dweck C. S.* Self-Theories: Their Role in Motivation, Personality and Development. Philadelphia, PA: Taylor and Francis, 1999. 212 p.
14. *Савченко С. Л., Федоров О. Г., Шаталовская И. В.* Проблемы организации работы с одарёнными детьми и их семьями // *Социальные отношения*. 2012. № 2 (5). С. 71–84.
15. *Mnks F. J., Ypenburg I. H.* Hoogbegaafdheid Bij Kinderen. Amsterdam: Uitgeverij Boom, 2011. 151 p.
16. *Piirto J.* Talented Children and Adults. Their Development and Education. 2<sup>nd</sup> Ed. Ohio: Merrill Prentice Hall, 1999. 648 p.
17. *Feinstein L.* Inequality in the Early Cognitive Development of British Children in the 1970 Cohort // *Economica*. 2003. Vol. 70. Iss. 277. Pp. 73–97.
18. *Обутова А. Д., Сапалова Д. У.* Взаимодействие образовательных учреждений как условие педагогического сопровождения одарённых детей и подростков // *Педагогическое образование и наука*. 2012. № 3. С. 93–97.

*Поступила 04.09.2024; принята к публикации 26.09.2024.*

*Сведения об авторах:*

**Тагильцева Наталия Григорьевна**, заведующий кафедрой музыкального образования Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Уральский государственный педагогический университет» (пр-т Космонавтов, 26, Екатеринбург, Российская Федерация, 620091), доктор педагогических наук, профессор, musis52nt@mail.ru

**Бызова Мария Анатольевна**, методист Уральского регионального центра для музыкально одарённых детей и молодёжи (ул. Антона Валека, 25, Екатеринбург, Российская Федерация, 620014), maria.kusakina@yandex.ru

*Авторами прочитан и одобрен окончательный вариант рукописи.*

## REFERENCES

1. *Gordeeva T. O.* Motivatsionnye predposylki odarennosti: ot modeli Dzh. Renzulli k integrativnoi modeli motivatsii [Motivational Prerequisites of Giftedness: from the Model of J. Renzulli to

- the Integrative Model of Motivation]. *Psikhologicheskie issledovaniya: elektronnyi nauchnyi zhurnal* [Psychological Research: Electronic Scientific Journal]. 2011, no. 1 (15). Available at: <http://psystudy.ru/index.php/num/2011n1-15/435-gordeeva15.html> (accessed: 21.09.2021) (in Russian).
2. Nikitin A. A. *Khudozhestvennaya odarennost'* [Artistic Giftedness]. Moscow: Publishing House "Classic-XXI", 2010. 175 p. (in Russian).
  3. Shcheblanova E. I. *Neuspeshnye odarennye shkol'niki* [Unsuccessful Gifted Schoolchildren]. Moscow; Obninsk: Publishing House "Research Group Social Sciences", 2008. 212 p. (in Russian).
  4. Tarakanova N. V. Eiforicheskaya motivatsiya kak opredelyayushchii konstrukt pedagogicheskoi raboty s muzykal'no odarennyimi uchashchimisya [Euphoric Motivation as a Defining Construct of Pedagogical Work with Musically Gifted Students]. *Vestnik kafedry UNESKO "Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie"* [Bulletin of the UNESCO Chair "Musical Art and Education"]. 2013, no. 3, pp. 62–69 (in Russian).
  5. Gavrilova I. N. Uchebnaya neuspeshnost' odarennykh detei kak sledstvie disgarmonichnykh semeinykh otnoshenii [Academic Failure of Gifted Children as a Consequence of Disharmonious Family Relationships]. *Konferentsium ASOU: sbornik nauchnykh trudov i materialov nauchno-prakticheskikh konferentsii* [ASOU Conference: Collection of Scientific Papers and Materials of Scientific and Practical Conferences]. Ed. by A. A. Lubskaa. Moscow, 2015, no. 4, pp. 1423–1427 (in Russian).
  6. Pavlova N. S. Critical Periods and Crises in the Development of Musically Gifted Children. *Pedagogy and Psychology: Topical Issues of Theory and Practice*. 2017, vol. 1 (10), pp. 23–28.
  7. McCoach D. B., Siegle D. Factors That Differentiate Gifted Achievers from Gifted Undersachievers. *Gifted Child Quarterly*. 2003, no. 47, pp. 144–154.
  8. Reis S. M., McCoach D. B. The Underachievement of Gifted Students: What Do We Know and Where Do We Go? *Gifted Child Quarterly*. 2000, no. 44, pp. 152–169.
  9. Rogers K. B. Full-Time Ability Grouping of Gifted Students: Impacts on Social Self-Concept and School-Related Attitudes. *Gifted Child Quarterly*. 2014, no. 58, pp. 51–68.
  10. Stollery P., McPhee A. Some Perspectives on Musical Gift and Musical Intelligence. *British Journal of Music Education*. 2002, vol. 19, iss. 1, pp. 89–102.
  11. Şükran Tantay, Oktay Kurt. Research on Istanbul Beyazit Ford Otosan Primary School for Gifted or Talented Children. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2014, vol. 152, pp. 1022–1028.
  12. Seeley K. High Risk Gifted Learners. *Handbook of Gifted Education*. Ed. by N. Colangelo, G. Davis. Boston: Publishing House "Allyn and Bacon", 2003. Pp. 444–452.
  13. Dweck C. S. *Self-Theories: Their Role in Motivation, Personality and Development*. Philadelphia, PA: Publishing House "Taylor and Francis", 1999. 212 p.
  14. Savchenko S. L., Fedorov O. G., Shatalovskaya I. V. Problemy organizatsii raboty s odarennyimi det'mi i ikh sem'yami [Problems of Organizing Work with Gifted Children and Their Families]. *Sotsial'nye otnosheniya* [Social Relations]. 2012, no. 2 (5), pp. 71–84 (in Russian).
  15. Mnks F. J., Ypenburg I. H. *Hoogbegaafdheid Bij Kinderen*. Amsterdam: Publishing House "Uitgeverij Boom", 2011. 151 p.
  16. Piirto J. *Talented Children and Adults. Their Development and Education*. 2nd Ed. Ohio: Publishing House "Merrill Prentice Hall", 1999. 648 p.
  17. Feinstein L. Inequality in the Early Cognitive Development of British Children in the 1970 Cohort. *Economica*. 2003, vol. 70, iss. 277, pp. 73–97.



18. Obutova A. D., Sapalova D. U. Vzaimodeistvie obrazovatel'nykh uchrezhdenii kak uslovie pedagogicheskogo soprovozhdeniya odarennykh detei i podrostkov [Interaction of Educational Institutions as a Condition for Pedagogical Support of Gifted Children and Adolescents]. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka* [Pedagogical Education and Science]. 2012, no. 3, pp. 93–97 (in Russian).

*Submitted 04.09.2024; revised 26.09.2024.*

*About the authors:*

**Natalia G. Tagiltseva**, Head of the Department of Music Education of the Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Ural State Pedagogical University” (Kosmonavtov Avenue, 26, Yekaterinburg, Russian Federation, 620091), Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, musis52nt@mail.ru

**Maria A. Byzova**, Methodologist of the Ural Regional Center for Musically Gifted Children and Youth (Anton Valek Street, 25, Yekaterinburg, Russian Federation, 620014), maria.kusakina@yandex.ru

*The authors have read and approved the final manuscript.*



# МЕТОДИКА АНАЛИЗА ХУДОЖЕСТВЕННОГО СОДЕРЖАНИЯ В ВОКАЛЬНОМ ПРОИЗВЕДЕНИИ

**Л. П. Казанцева,**

Астраханская государственная консерватория,  
Астрахань, Российская Федерация, 414000

**Аннотация.** Выявление художественных смыслов – насущная потребность музыкантов и любителей музыки. Она обуславливает музыкально-исполнительскую и слушательскую деятельность, проникает в педагогический процесс. Ненадёжность в этом отношении интуиции заставляет искать более рациональные способы постижения смысловой стороны опуса – анализ. В отличие от применения его в сфере инструментализма, в области вокального творчества он имеет иное целеполагание – характеристику художественного содержания синтетического, словесно-музыкального, произведения. Предлагаемый алгоритм анализа состоит в последовательном переходе от образно-художественных черт словесного первоисточника (лексики, фоники, метроритмики, фразеологии и т.д.) к образно-художественным особенностям музыкальной стороны произведения (предварительной работе композитора со словесным оригиналом и использованию специфически музыкальных ресурсов: звука, средств музыкальной выразительности, музыкальной интонации и др.), впоследствии ведущем к художественному содержанию целостного синтетического произведения. На последней ступени устанавливается модель взаимодействия словесного и музыкального рядов в синтетическом целом: их гармония, вносимая композитором смысловая акцентуация, противоречие. Утверждается эффективность выхода аналитика за пределы анализируемого произведения в более широкие контексты.

**Ключевые слова:** вокальное произведение, теория музыкального содержания, слово и музыка, анализ художественного содержания, музыкально-педагогический процесс, обучение.

**Благодарность.** Научно-педагогическая концепция теории музыкального содержания (в том числе и представленный в данной статье аспект) складывалась в Проблемной научно-исследовательской лаборатории музыкального содержания, сотрудникам которой автор признателен за конструктивные обсуждения.

© Казанцева Л.П., 2024



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:** Казанцева Л. П. Методика анализа художественного содержания вокального произведения // Музыкальное искусство и образование / Musical Art and Education. 2024. Т. 12. № 3. С. 48–63. DOI: 10.31862/2309-1428-2024-12-3-48-63.

DOI: 10.31862/2309-1428-2024-12-3-48-63

## METHOD OF ANALYSIS OF THE ARTISTIC CONTENT OF A VOCAL WORK

**Lyudmila P. Kazantseva,**

Astrakhan State Conservatory,  
Astrakhan, Russian Federation, 414000

**Abstract.** Identifying artistic meanings is an urgent need for musicians and music lovers. It determines musical-performing and listening activities, penetrates into the pedagogical process. The unreliability of intuition in this respect forces us to look for more rational ways to comprehend the semantic side of the opus-analysis. In contrast to its application in the field of instrumentalism, in the field of vocal creativity it has a different purpose – the characterization of the artistic content of a synthetic work as verbal and musical. The proposed analysis algorithm consists in a sequential transition from the figurative and artistic features of the verbal primary source (vocabulary, phonics, metrorhythmics, phraseology, etc.) to the figurative and artistic features of the musical side of the work (the composer’s preliminary work with the verbal original and the use of specific musical resources – sound, means of musical expression, musical intonation, etc.), which subsequently leads to the artistic content of a complete synthetic work. At the last stage, a model of interaction between the verbal and musical series in a synthetic whole is established: their harmony, semantic accentuation introduced by the composer, and contradiction. The article asserts the effectiveness of the analyst’s going beyond the limits of the analyzed work to broader contexts.

49

**Keywords:** vocal work, theory of musical content, word and music, analysis of artistic content, musical pedagogical process, training.

**Acknowledgement.** The scientific and pedagogical concept of the theory of musical content (including the aspect presented in this article) was developed in the Problem Research Laboratory of Musical Content, to whose staff the author is grateful for constructive discussions.

**For citation:** Kazantseva L. P. Method of Analysis of the Artistic Content of a Vocal Work // *Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie* = Musical Art and Education. 2024, vol. 12, no. 3, pp. 48–63 (in Russian). DOI: 10.31862/2309-1428-2024-12-3-48-63.

## Введение

Существование художественного произведения в социуме неотъемлемо от выявления в нём художественных смыслов. Последнее обуславливает музыкально-исполнительскую деятельность. Разучивая избранное для своего репертуара произведение, исполнитель отыскивает собственную интерпретацию, постоянно упираясь в краеугольный вопрос: о чём же оно? Не умея найти на него осознанный ответ, он нередко уповает на интуицию, которая способна озарить верным решением, но столь же легко и непредсказуемо может и подвести. Тем самым насущной задачей для него всё же оказывается подключение аналитически добытых представлений о содержании осваиваемого опуса.

Таковые неизбежны и в интеллектуально-творческой работе, которую при общении с музыкой совершает слушатель, постигающий как совершенно новое для него произведение, так и хорошо, казалось бы, известное. Как и любая задача проникновения в суть явления, восприятие музыкального феномена не может при этом обойтись без аналитических усилий.

Наконец, как показывает опыт, умение анализировать содержательную сторону музыки востребовано и в реалиях современного музыкально-педагогического процесса. Включённые в него учащийся и педагог оказываются перед потребностью обучения аналитическим процедурам (учителем) и совершения аналитических действий (учеником).

Аналитический подход к музыке используется давно и успешно. Здесь он разветвлён на такие виды, как гармонический, полифонический, фактурный, композиционный и др. При этом в каждом виде вырабатывается определённый

алгоритм – последование ряда процедур, вскрывающих те или иные закономерности произведения. Так, в гармоническом анализе устанавливаются особенности избранной композитором звуковысотной системы, ладотональные события (отклонения и модуляции), аккордовые средства, приоритетные гармонические комплексы, соответствующие стилевые маркеры (скажем, «именные гармонии»). Полифонический анализ позволяет обнаружить использованные композитором фактурные модели, полифонические приёмы, структурные элементы полифонической ткани и характер их взаимоотношений, поэтапное выстраивание общей полифонической композиции.

Свои задачи решают и другие виды анализа. К названным выше добавим, например, хорошо известный в образовательной среде исполнительский анализ – постановку исполнительских задач, выявление исполнительских трудностей, построение плана работы над произведением. Не секрет, однако, что в общепринятых видах анализа художественная сторона произведения в лучшем случае получает весьма общую, порой схематизированную характеристику и не расценивается (да и не должна расцениваться) как главная проблема произведения искусства. Выясняется, что тщательное «рассматривание» музыкального произведения под тем или иным углом зрения редко выводит аналитика в сферу художественной образности, которая, собственно, основополагающая как для музыканта-профессионала, так и для меломана-дилетанта.

Сказанное обуславливает собою более внимательное отношение к художественной стороне опуса. Такое в целом формируется в общественном сознании, о чём свидетельствует довольно активное и успешное изучение смыслового на-

чала музыки, в частности, в последние десятилетия [1–6]. Безусловно, не менее интенсивного освоения требует и аналитическая методика, рассчитанная на изучение музыкального содержания.

Ранее нами уже выдвигалась научная теория музыкального содержания [7; 8] и предлагалась методика его анализа [9]. Однако несложно заметить, что в данных случаях, как, впрочем, и в публикациях коллег, исследующих глубинные тайны музыки, обычно фигурирует инструментальное творчество. Тем не менее на практике постоянно приходится иметь дело не только с «чистой музыкой», но и с областью художественных высказываний, в которых она соединена со словом, т.е. с областью синтеза искусств.

Следует признать, что эта сфера творчества постоянно находится в фокусе интереса исследователей [10–14]. Здесь также неизбежен анализ, преследующий разные цели. Традиционен для изучения вокальных опусов вопрос о взаимодействии слова и музыки [15; 16]. Выявляются особенности формообразования вокального произведения [17–19] и вокальной мелодики [20; 21]. Рассматриваются жанровое своеобразие синтетического произведения (песни, романса, камерного вокального цикла [22; 23]) и стилевой аспект словесно-музыкального творчества (особенно современного [24–26]).

Упомянутые подходы к вокальному произведению так или иначе сопрягаются с образно-художественным началом. Наблюдений над этой стороной синтетического словесно-музыкального сочинения в литературе разбросано немало, однако не столь часто она становится предметом специального изучения [27–30]. Достаточно сказать, что среди восьми опубликованных в книге Л. А. Мазеля и В. А. Цуккермана «Анализ

музыкальных произведений» образцов целостного анализа [30, с. 641–749], наиболее близкого содержательному, лишь три посвящены песенным мелодиям, в более поздней публикации одного из разработчиков этой аналитической концепции Л. А. Мазеля [31, с. 255–346] все десять аналитических этюдов выполнены исключительно на инструментальной музыке. Нами же занята следующая позиция: в центре внимания находится область художественного содержания (художественный мир), совместно творимая средствами словесного (как правило, поэтического) и музыкального видов искусства. Тем самым интеллектуальная энергия аналитика направляется на прослеживание процесса смыслообразования и обнаружение художественной специфики словесно-музыкального творчества.

### Алгоритм анализа

Прежде всего применение аналитического подхода должно иметь определённое целеполагание. Обозначенный и разрабатываемый нами ракурс познания словесно-музыкального произведения искусства выдвигает следующую **цель анализа – охарактеризовать художественное содержание синтетического, словесно-музыкального, произведения.** Такое содержание складывается из художественно воздействующих разнородных представлений, порождаемых единством слова и музыки.

Неопытному музыканту сформулированная таким образом цель обычно кажется простой и к тому же лежащей на поверхности. Неудивительно, что к её достижению он движется уверенно и стремительно: бегло окинув взглядом словесный текст и отдав должное названию, он совершает незаметную для него подмену – пересказ словесного текста

нередко выдаётся им за характеристику музыки, да и всего целостного опуса. Довольствуясь отрывочными эпизодическими наблюдениями над музыкальным рядом, он ищет запрограммированное (как ему думается) подтверждение слова в музыке.

Практика, однако, показывает, что музыкальная составляющая отнюдь не обречена верно служить слову, что взаимоотношения слова и музыки не столь просты и однозначны, что музыка не обязательно адекватна словесному ряду, ибо музыкант предлагает личностное понимание литературного первоисточника. Более того, синтез двух видов искусства вовсе не достигается их суммой – скорее, он приводит к появлению такого нового художественного качества, которым не обладают слово и музыка в отдельности.

Эти соображения настраивают на более сложное, вдумчивое, поэтапное приближение к обозначенной цели. Учитывая самоценность каждого из вступающих в синтез видов творчества, естественно, поначалу выявить вносимую ими художественную лепту, а затем, охватив словесно-музыкальное произведение как целостность, охарактеризовать единый художественный мир. Поэтому продуктивным видится следующий алгоритм анализа:

1) образно-художественные черты **словесного** первоисточника,

2) образно-художественные особенности **музыкальной** стороны произведения,

3) художественное содержание целостного **синтетического** произведения.

Сама по себе предлагаемая триада, разумеется, не нова. Тем не менее следует оценить её бесспорные достоинства: она лаконична, ибо заключает в себе всего три нуждающихся в ответах вопроса. Она логична и с точки зрения процесса создания художественного произведе-

ния (хорошо известно, что, как правило, уже существующий литературный текст со временем привлекает к себе внимание композитора, временное первенство музыки крайне редко), и с точки зрения универсальных законов логического мышления (конкретизирует собою диалектическую триаду «тезис – анти-тезис – синтез»). Она помогает организовать процесс познания, предохраняя от субъективных перекосов то ли в музыкальную составляющую, то ли в словесную информацию, и обеспечивает относительно полный охват смысловых граней произведения.

Следует признать, что для изучающего образно-художественное начало произведения обозначенные этапы анализа оборачиваются разного рода трудностями. Литературное начало сложнее тем, что музыкант, как правило, мало осведомлён о поэтике литературного текста, о строении и художественном воздействии стихотворного и прозаического сочинения. Ожидать в этой ситуации от него образцово-показательного разбора литературной основы вряд ли приходится, но посильный её анализ всё-таки необходим. В этом отношении музыкальная сторона, безусловно, музыканту понятнее, хотя разрозненные наблюдения над ней требуют упорядоченности и, главное, соотнесённости со словесным первоисточником. Тем самым, исходя из синтетического характера произведения, предлагается совместить литературоведческий и музыковедческий подходы, единство которых и обеспечит проникновение в синтез искусств. Наиболее сложен и ответствен при этом последний этап анализа, поднимающий на более высокую позицию охвата двухкомпонентного целого, где понадобится умение услышать диалог художников.

### Словесная компонента

Начинать анализ синтетического произведения логично с обращения к его словесной, чаще поэтической, основе. В поле зрения музыканта (по мере его подготовленности) должны оказаться лексика, фоника, метроритмика, фразеология, структурирование, поэтический образ, драматургия, тема и идея, авторское начало, жанровые и стилевые особенности стихотворения, заголовочный комплекс.

*Лексика* – словесный состав (архаизмы/неологизмы, синонимы/антонимы) и выразительность лексики (например, символика – конь в стихотворении «Табун» С. Есенина как символ России), особенности избранного языка (зазубривание галиматъи на латинице «Хлеб, рыба, волосы, конец...» персонажем «Семинариста» М. Мусоргского) и перевода иноязычного текста (утрата звукоподражательной аллитерации в переводе Вс. Рождественского на русский язык первой фразы «Ой, не пой ты, соловейко...» украинского текста В. Забилы «Не щечечи, соловейку...»), особые случаи многоязычия, использование в качестве текста профессионально-сольфеджийных слогов («Сольфеджио» для голоса и фортепиано Р. Щедрина), «бессмысленных» фонем и слогов (подражающие инструментам «бо-мы, бом», «та-ра-та-ра-тум», фольклорные возгласы «Ой, люли»).

*Фоника* – звучание, музыкальность стиха (повторы согласного звука в аллитерации, гласного в ассонансе, повторы в началах строк или в конце конструкции; подражание шумам – свисту ветра, пению птиц, шуршанию листвы).

*Метроритмика* – чётко организованная или свободная (верлибр), использование поэтических размеров (двусложных,

трёхсложных, четырёхсложных, пятисложных) и их сочетаний.

*Фразеология* – величина фраз, их смысловая наполненность, использование особых выразительных фигур (эпитета, сравнения, аллегии, антитезы, гиперболы, идиомы, иронии и т.д.).

*Структурирование* – строфика (количество и величина строф, повторяемость строк и строф) и общая композиция.

*Поэтический образ* – «одномерность»/«объёмность», статичность/динамичность, подтекстовые смыслы.

*Драматургия* – система литературных образов стихотворения, становление и взаимодействие образов в ней (контрастность/бесконтрастность, равноценность/неравноценность), сюжетика.

*Тема* – то, о чем написано стихотворение; *идея* – то, как именно раскрыта тема литератором.

*Авторское начало* – узнаваемые в стихотворении автобиографические подробности, представляющий автора лирический герой, особый пафос высказывания.

*Жанровые особенности стихотворения* – следование сложившимся жанровым моделям песни, романса, баллады, оды, элегии, гимна, эпитафии и т.д.

*Стилевые особенности стихотворения* – общий тип высказывания (книжно-литературный, разговорно-бытовой, церковный, официально-деловой, публицистический, экспериментальный).

*Заголовочный комплекс* – находящиеся за пределами стихотворения словесные элементы литературного текста, нередко называемые факультативными: указание на автора, название, подзаголовок, эпиграф, посвящение.

Разумеется, глубина и результативность анализа напрямую зависят от подготовленности аналитика, в связи с чем вполне вероятна необходимость

пополнения знаний и укрепления навыков анализа поэтического произведения. Будем исходить только из того, что следует стремиться не столько к филологической точности и терминологической оснащённости, сколько к постижению смысловой стороны стихотворения.

Необходимо также помнить о том, что не все компоненты в смысловом отношении ярко себя проявляют в каждом поэтическом тексте. Из этого следует очередная аналитическая установка: важно не столько охватить все аспекты стихотворения, сколько не упустить наиболее художественно впечатляющие.

### Музыкальная компонента

Далее естествен переход к музыкальной составляющей. Главная особенность музыки в вокальном произведении состоит в том, что она выступает не как самоценный вид искусства, а как способ интерпретации композитором словесного первоисточника. Поэтому первым шагом на пути характеристики музыкальной стороны синтетического целого должен стать вопрос о том, *как композитор обходится со словесным первоисточником*.

В первую очередь нужно обратить внимание на выбор композитором текста. Конструирование вербального ряда может протекать творчески и интенсивно. Например, в тех случаях, когда музыкант формирует своего рода монтаж из нескольких литературных источников, причём не только поэтических, но и прозаических. Так, в цикле «Голубая тетрадь» для сопрано, чтеца, скрипки, виолончели, двух фортепиано и трёх групп колоколов Э. Денисова в вербальном ряду сошлись раздельно и совместно сосуществующие, но практически не связанные друг с другом словесные миры – вокализируемые Сопрано

стихи поэта А. Введенского (четвёртая часть строк стихотворения «Глядите все») и декламируемый Чтецом рассказ Д. Хармса «Рыжий человек». Тем самым уже словесный пласт предвещает сюрреалистическое погружение в абсурд.

Композитор не автоматически «переводит» избранный словесный текст на язык музыки, а творчески интерпретирует (истолковывает) его. Отсюда не обязательность педантически буквального воспроизведения словесного ряда. Неточности при использовании стихотворения допустимо условно подразделить на две группы:

- изменения «технологические», вынужденные – замена слова, неудобного для вокального произнесения; вынуждающий к повторениям слов и фраз размах специфически музыкального развития;
- изменения художественные, связанные со смысловыми корректировками, – многократные повторы во имя усиления значимости слова или фразы (в крайних частях известного романса А. Шишкина «Нет, не тебя так пылко я люблю...» на слова М. Лермонтова повтором выделена фраза «и молодость»), усиления воплощаемой эмоции и нагнетания напряжённости (многочисленные «отчего?» в одноимённом романсе П. Чайковского на слова Л. Мея), переосмысления (высмеивание оперной дивы и олицетворяемой ею западноевропейской театральной рутинной при помощи повторяемых слов, слогов и фраз «О, Патти, Патти! О, Па-Па-Патти, / Чудная Патти! Дивная Патти!» в одном из эпизодов «Райка» М. Мусоргского на собственный текст).

Если вернуться к названным ранее элементам поэтического текста, то станет ясным, что те или иные изменения, затрагивающие его художественную сторону, могут коснуться практически всех его сторон:



- *лексики* (подчёркивание музыкальными средствами ключевых слов текста);
- *фоники* (в лермонтовском стихотворении «Из Гёте», известного как «Горные вершины...», автор популярного дуэта А. Рубинштейн «услышал» не таинственные тихие шорохи ночи в ауре из звуков «ш», «ч», «х», «ж», а идиллический пейзаж с переливами звуков «н», «м», «л»);
- *метроритмики* (удальство и бесшабашность захмелевших гостей в припевах седьмой пьесы «Всю землю тьмой заволкло...» из «Песен на слова Р. Бёрнса» в переводе С. Маршака Г. Свиридов передаёт метроритмическими «сбоями»: «на́лей, на́лей, хо́зья́ка!»);
- *фразеологии* – адекватной поэтическому замыслу или отличной от него (смещение цезур, переакцентуация слов во фразе);
- *структурирования* (перекомпоновка строфики, добавление или изъятие строк и строф);
- *заголовочного комплекса* – изменение авторства (к имени поэта добавляется имя композитора) и названия (данный поэтом и ставший привычным заголовок может заменяться первой строкой стихотворения: «Тучи» М. Лермонтова превратились у композиторов в «Тучки небесные...», его же «Парус» – в «Белеет парус одинокий...»; его же стихотворение «На севере диком...» получило в вокальной версии наименование «Сосна», подчёркивающее важность именно этого образа в сравнении со вторым – «пальмой»). Возможно привнесение композитором не предусмотренного поэтом элемента заголовочного комплекса – концертная яркость, масштабная развёрнутость, привлекающая эстетическими достоинствами кантиленная мелодия в интерпретации композитором А. Серовым скромного молитвенного текста в «Ave Maria, Дева святая», становятся понятны благодаря

подзаголовку: «духовная ария для сопрано, сочинённая и посвящённая синьоре Аделине Патти» – итальянской примадонне, которой восхищался музыкант.

Установив «дословность» или преобразованность словесной стороны поэтического первоисточника, следует перейти к **характеристике музыкальных средств**, которыми воспользовался композитор. Здесь удобным и эффективным подспорьем служит представление о структуре музыкального содержания [7], объединяющей такие компоненты, как *звук, средства музыкальной выразительности, интонация, музыкальный образ, музыкальная драматургия, тема и идея, авторское начало*.

*Звук* – специфичность акустических ресурсов (солирующий голос как носитель индивидуально-личностного начала, реально звучащая или имитируемая на рояле гитара в русском романсе), амплуа типов человеческих голосов (высокий/низкий, женский/мужской, детский) и типов пения (камерный, оперный, эстрадный, джазовый), способов звукоизвлечения (промежуточные между пением и речью Sprechstimme и Sprechgesang, глиссандирование, вибрато / невибрирующий звук, фальцет, крик); соединение разнородных звуковых ресурсов (совместные проекты звезды мировой оперной сцены Монтсеррат Кабалье и солиста популярной рок-группы Queen Фредди Меркьюри, в частности их исполнение песни «Барселона» на открытии Летних Олимпийских игр 1992 году в Барселоне; выступление Лучано Паваротти с рок-певцами не только в одной программе, но и с совместным исполнением одного и того же произведения; участие выдающейся исполнительницы русских народных и эстрадных песен Людмилы Зыкиной в интерпретации Концерта «Поэтория» Р. Щедрина); функциональная



дифференциация звучностей (аккомпанирующая, паритетная, эпизодически солирующая роль инструмента или оркестра).

*Средства музыкальной выразительности* – мелодия (декламационная, кантиленная, ариозная), ладотональность, темп, фактура, динамика, регистр и др.

*Интонация* – смысловая суть небольшой единицы музыкального содержания (музыкально-риторические фигуры; архетипические комплексы – *Dies irae*; жанровые интонационные модели – песенные, речевые, танцевальные, маршевые; лейт-интонации; заимствованные интонации).

*Музыкальный образ* – крупная единица музыкального содержания, порождённая интонациями и более мелкими компонентами.

*Музыкальная драматургия* – становление и взаимодействие музыкальных образов (в стихотворении Н. Кукольника «Сомнение» вытеснение переживаемого в настоящем времени томления – «я плачу, я страдаю», «не верю» – надеждой на просветляющее будущее осталось не реализованным в известном одноимённом романсе М. Глинки: не обольщаясь поэтической картиной «лучшего будущего», композитор не уводит страдающего лирического героя от реалий в мечтания, а, следовательно, предопределяет несбыточность его надежд и желаний), объявленная или скрытая программность, сюжетность, диалогичность, театральность.

*Тема* – чему посвящена музыкальная составляющая, *идея* – как именно реализована тема, что в ней акцентуировано. Они убедительнее раскрываются при сопоставлении ряда музыкальных версий одного стихотворения.

*Авторское начало* – типовой для композитора эмоциональный тон, его позиция (отношение к излагаемому), «комментарий», «маска» («рассказчик», «лирический герой», «сторонний наблю-

датель»), отображение автобиографических деталей (показательно признание Э. Денисова: «Во всех моих вокальных сочинениях текст спроецирован всегда на меня» [32, с. 40]), монограмма и другие маркеры композитора (в вокальном цикле «Твой образ милый» Э. Денисова на стихи А. Пушкина показательны подчёркиваемый звук D – монограмма композитора и «авторская» тональность D-dur).

Итак, композитор ищет адекватные его пониманию стихотворения музыкальные средства. При этом те или иные компоненты музыкального содержания либо сливаются «в унисон» с поэтическими, либо дистанцируются от них по смыслу. Так закладываются предпосылки «интерпретации» поэтического источника, более или менее близкой ему или же представляющей своё «прочтение».

### Словесно-музыкальная целостность

Наконец, поняв, каким арсеналом профессиональных средств воспользовался композитор, мы можем попытаться охватить *целостное произведение*, т.е. от стадии собственно анализа (разделения на части) приступить к синтезированию – характеристике не словесного или музыкального, а целостного художественного содержания. Для этого в первую очередь нужно обобщить наблюдения над взаимоотношением словесного и музыкального рядов, складывающимся на двух уровнях целого.

Один из них – «распределение ролей», делегированных слову и музыке. Здесь обнаруживается та или иная значимость каждого из компонентов. Она варьируется в большом диапазоне от «словесное начало доминирует» (в речитативе) до противоположного – «музыкальное начало доминирует» (в вокализе). Множество градаций этого диапазона

запечатлелись в жанрах (стихотворение – «Пять японских стихотворений» для голоса с фортепиано М. Ипполитова-Иванова, «Три стихотворения Г. Гейне» Н. Метнера; строфы – «Лирические строфы» С. Слонимского; вокализ – одноимённый романс С. Рахманинова, Концерт для колоратурного сопрано с оркестром Р. Глиэра), исполнительских техниках (Sprechstimme, Sprechgesang у А. Шёнберга, А. Берга, Б. Бриттена), индивидуальных художественных проектах (таковых немало у В. Ребикова: «Меломимика» на стихи М. Лермонтова, «Мелодекламации» на стихи Г. Гейне и А. Апухтина, «Ритмодекламации» на тексты Л. Столицы, мелопоэзы ор. 53 на слова В. Звягинцевой «Балкон осенью» и «Дама в голубом»).

На другом, концептуальном, уровне также складываются неоднозначные взаимоотношения между словом и музыкой. Исполнитель и слушатель чаще всего, разумеется, ожидают *гармонии*, взаимопонимания, совпадения художественных представлений поэта и композитора. Такая самая распространённая ситуация сформулирована в высказывании П. Чайковского: «В сущности, *стихи и музыка* так близки друг другу!» [33, с. 80].

Помимо единодушия, в соотношении двух видов творчества можно встретить *акцентуацию* композитором, углубление каких-то отдельных смысловых черт слова. Например, автобиографическая мотивация заставила С. Рахманинова усилить мечтательно-светлое начало стихотворения А. Плещеева «Сон» в одноимённом романсе ор. 8 № 5.

Не менее значимо в искусстве и кажущееся, на первый взгляд, парадоксальным *противоречие* слова и музыки. Тем не менее композиторы давно и по достоинству оценили его художественные возможности. В песне № 3 «Не знаю, ве-

рить ли счастью» из вокального цикла «Любовь и жизнь женщины» Р. Шумана минорная псалмодия с хоральным аккомпанементом опровергает робкие надежды героини стихотворения А. Шамиссо. В Пяти романах Д. Шостаковича на слова из журнала «Крокодил» для баса и фортепиано композитор музыкальными средствами (в частности, при помощи заимствований) высмеивает «серьёзные», а на деле едва ли не абсурдные тексты писем и заметок читателей, содержащие курьёзные повествования, грамматические перлы и прочие нелепости.

Более глубокое осмысление целостного художественного содержания требует не только подытоживания частных наблюдений, но и **выхода за пределы анализируемого произведения**, включения его во всевозможные контексты. Одним из таких должен стать *контекст более крупного целого*, в состав которого входит анализируемое сочинение – цикл вокальных миниатюр, крупное многочастное вокально-хоровое произведение (оратория, месса и т. д.), опера. Здесь оказывается, что на собственную семантику вокального номера как части многочастного целого наслаиваются дополнительные, обусловленные её местоположением и драматургической ролью смыслы (что случилось, например, с финальной песней «Полководец» из цикла «Песни и пляски смерти» М. Мусоргского на слова А. Голенищева-Кутузова – торжествующе кульминирующим портретом главной «героини»). За пределы анализируемого опуса в *культурологическую среду* выводят и переклички с другими произведениями, благодаря чему несколько произведений образуют крупный «метатекст», наполненный интертекстуальными смыслами.

Образно-художественный анализ имеет чёткую нацеленность на художественный мир произведения. Однако таковая

не означает узко сфокусированного взгляда. Наоборот: постичь глубину и своеобразие художественного мира можно, только вовлекая в анализ разнородную информацию (о жанре, стиле, истории возникновения и исполнения произведения и т.д.), выстраивающую историко-культурологический контекст рассматриваемого опуса. Только будем помнить, что для образно-художественного анализа методологически важны не столько многочисленные наблюдения над литературой и музыкой как таковые, сколько их направленность на художественный результат и системная взаимосвязанность.

### Заключение

Развёрнутая нами картина лишь в общих чертах охватывает типовые закономерности двух видов творчества. Однако в реальном аналитическом процессе она непременно расцвечивается многими деталями. Некоторые из них обусловлены следующим обстоятельством. В художественном содержании, помимо более точно оформляемых и объективно существующих элементов (слово, поэтическая звукопись, музыкальный мотив, музыкальная драматургия, структура), нам приходится иметь дело с менее отчётливыми и в большей степени субъективно трактуемыми (образ, тема, идея). Такова – объективно-субъективная – природа произведения искусства. Отсюда следует, что те художественные смыслы, которые удаётся выявить в произведении, не абсолютны и единственно возможны. Они всегда относительны, ибо несут на себе печать субъективности творческих личностей. Так нам открывается одна из природных черт художественного содержания – его вариативность.

Убеждение в вариативности как *modus vivendi* («образе жизни») художественного

произведения подкрепляют сравнения разных музыкальных решений одного словесного текста и сопоставление изучаемого произведения с отчасти близкими ему. Знаменитый пианист-концертмейстер Джеральд Мур делится своими соображениями об этом: «Шуман смело бросает в воздух звуки своей песни “Когда на Пьяцетте” и ловит их со смехом, в то время как Мендельсон прикладывает руку к сердцу и всем своим видом выражает нечто противоположное... Брамс положил слова на мелодию старинной колыбельной “Йозеф, Йозеф, милый мой”, в которой Святая Дева укачивает на руках младенца. Хуго Вольф гораздо большее внимание обращает на злобный шелест и качание пальмовых ветвей – им владеет страх, что они разбудят спящее дитя. Нам следует как можно зорче всматриваться в эти контрасты – они дают ключ к уму и сердцу композитора; именно сравнивая их, мы видим, что там, где один композитор отдаёт предпочтение какому-то направлению мысли поэта... другой эту самую мысль уводит на второй план и выносит на поверхность совершенно иную поэтическую идею» [34, с. 257].

Итак, образно-художественный анализ представляет собою долгий, логически выстроенный, порой нелёгкий путь познания художественного произведения как в музыкально-образовательном процессе, так и в музыкально-исполнительской деятельности. Этот путь пролегает через последовательную смену этапов «слово» – «музыка» – «их единство». Преодоление этого пути, как показывает практика, неизбежно ведёт к намеченной цели – охарактеризовать художественное содержание синтетического, словесно-музыкального, произведения. Сверх того, оно открывает и более далёкие горизонты познания Искусства.

## БИБЛИОГРАФИЯ

1. *Кудряшов А. Ю.* Теория музыкального содержания: художественные идеи европейской музыки XVII–XX вв. 2-е изд., стер. СПб.: Лань: Планета музыки, 2010. 427 с.
2. *Медушевский В. В.* Интонационная форма музыки. М.: Композитор, 1993. 262 с.
3. *Назайкинский Е. В.* Логика музыкальной композиции. М.: Музыка, 1982. 319 с.
4. *Холопова В. Н.* Музыка как вид искусства. Изд. 4-е, испр. СПб.: Лань: Планета музыки, 2014. 319 с.
5. *Холопова В. Н.* Музыкальные эмоции: учебное пособие для музыкальных вузов и вузов искусств. 2-е изд. М.: Альтекс, 2012. 346 с.
6. *Шаймухаметова Л. Н.* Мигрирующая интонационная формула и семантический контекст музыкальной темы. М.: РАМ им. Гнесиных, 1999. 318 с.
7. *Казанцева Л. П.* Основы теории музыкального содержания. 3-е изд., перераб. СПб.: Лань: Планета музыки, 2023. 372 с.
8. *Казанцева Л. П.* Музыкальное содержание в контексте культуры. Астрахань: Волга, 2009. 360 с.
9. *Казанцева Л. П.* Анализ музыкального содержания: методическое пособие. Астрахань: Астраханская государственная консерватория, 2002. 128 с.
10. *Алексеева М. В.* Музыка и слово: проблема синтеза в эстетической теории и художественной практике: автореф. дис. ... канд. филос. наук. М., 2010. 26 с.
11. *Васина-Гроссман В. А.* Музыка и поэтическое слово. М.: Музыка, 1972. Ч. 1. Ритмика. 148 с.; 1978. Ч. 2 и 3. Интонация. 365 с.
12. *Оголевец А. С.* Слово и музыка в вокально-драматических жанрах. М.: Музгиз, 1960. 522 с.
13. *Степанова И. В.* Слово и музыка. Диалектика семантических связей. М.: Книга и бизнес, 2002. 286 с.
14. *Супрун В. А.* Музыкально-словесное произведение как процесс смыслообразования: автореф. дис. ... канд. искусствоведения. Харьков, 2008. 19 с.
15. *Лобанова О. Ю.* Об отражении интонационной структуры стихотворной речи в вокальном произведении: автореф. дис. ... канд. искусствоведения. Вильнюс, 1986. 23 с.
16. *Ручьевская Е. А.* О соотношении слова и мелодии в русской камерно-вокальной музыке начала XX века // Работы разных лет: сб. ст.: в 2 т. Т. 2. О вокальной музыке. СПб.: Композитор•Санкт-Петербург, 2011. С. 43–90.
17. Анализ вокальных произведений: учеб. пособие / Е. А. Ручьевская, Л. П. Иванова, В. П. Широкова и др. Л.: Музыка, 1988. 349 с.
18. *Костарев В. П.* Строфичность и вокальное формообразование // Советская музыка. 1978. № 12. С. 99–102.
19. *Лаврентьева И. В.* Вокальные формы в курсе анализа музыкальных произведений. М.: Музыка, 1978. 79 с.
20. *Белова О. П.* Принцип стиха и принцип прозы в романсовой мелодике П. Чайковского // Вопросы поэтики и семантики музыкального произведения: сб. тр. / отв. ред. Л. Н. Шаймухаметова. Вып. 144. М.: РАМ им. Гнесиных, 1998. С. 124–140.
21. *Мазель Л. А.* Заметки о мелодике романсов Глинки // Статьи по теории и анализу музыки. М.: Советский композитор, 1982. С. 79–125.
22. *Васина-Гроссман В. А.* Русский классический романс XIX века. М.: Изд-во АН СССР, 1956. 352 с.

23. Крылова А. В. Вокальный цикл. Вопросы теории и истории жанра: лекция по курсу «Анализ музыкальных произведений». М.: ГМПИ им. Гнесиных, 1988. 48 с.
24. Мельникова Е. В. «Музыка и слово»: новые формы взаимодействия в творчестве композиторов второй половины XX – начала XXI веков: автореф. дис. ... канд. искусствоведения. Екатеринбург, 2022. 27 с.
25. Мельникова Е. В. Новые виды взаимодействия музыки и «слова» в современном вокальном творчестве. К вопросу изучения в курсе «Анализ музыкальных произведений / Музыкальная форма» // Художественное образование и наука. 2021. № 3 (28). С. 28–33. DOI: 10.36871/hop.202103004.
26. Ментюков А. П. Декламационно-речевые формы интонирования в музыке XX века: Опыт типологического анализа (Вопросы истории, теории, методики). М.: Музыка, 1986. 75 с.
27. Казанцева Л. П. Анализ художественного содержания вокального и хорового произведения. Астрахань: Волга, 2011. 130 с.
28. Кривошей И. М. Внемузыкальные компоненты вокального произведения (на примере романсов С. Рахманинова). Уфа: Лаборатория музыкальной семантики, РИЦ УГАИ им. Загира Исмагилова, 2005. 150 с.
29. Пилипенко Н. В. Слово и музыка в песнях Франца Шуберта: опыт образно-смысловой интерпретации: автореф. дис. ... канд. искусствоведения. М., 2002. 23 с.
30. Мазель Л. А., Цуккерман В. А. Анализ музыкальных произведений. М.: Музыка, 1967. 752 с.
31. Мазель Л. А. Вопросы анализа музыки. М.: Советский композитор, 1978. 352 с.
32. Неизвестный Денисов: Из Записных книжек (1980/81–1986, 1995). М.: Композитор, 1997. 159 с.
33. П. И. Чайковский о музыке, о жизни, о себе. Л.: Музыка, 1976. 272 с.
34. Мур Дж. Певец и аккомпаниатор. М.: Радуга, 1987. 429 с.

*Поступила 21.09.2024; принята к публикации 26.09.2024.*

60

*Об авторе:*

**Казанцева Людмила Павловна**, профессор ФГБОУ ВО «Астраханская государственная консерватория» (ул. Советская, 23, Астрахань, Российская Федерация, 414000), заведующая Проблемной научно-исследовательской лабораторией музыкального содержания Государственного образовательного бюджетного учреждения культуры высшего образования «Волгоградский государственный институт искусств и культуры», доктор искусствоведения, профессор, kazantseva-lp@yandex.ru

*Автором прочитан и одобрен окончательный вариант рукописи.*

## REFERENCES

1. Kudryashov A. Y. *Teoriya muzykal'nogo sodержaniya: khudozhestvennye idei evropeiskoi muzyki XVII–XX vv.* [Theory of Musical Content: Artistic Ideas of European Music of the 17th–20th Centuries]. 2nd ed. St. Petersburg: Publishing Houses “Lan”, “Planet of music”, 2010. 427 p. (in Russian).

2. Medushevsky V. V. *Intonatsionnaya forma muzyki* [Intonational Form of Music]. Moscow: Publishing House "Composer". 1993. 262 p. (in Russian).
3. Nazaikinsky E. V. *Logika muzykal'noi kompozitsii* [Logic of Musical Composition]. Moscow: State Publishing House "Muzyka", 1982. 319 p. (in Russian).
4. Kholopova V. N. *Muzyka kak vid iskusstva* [Music as an Art Form]. 4th ed. St. Petersburg: Publishing Houses "Lan", "Planet of music", 2014. 319 p. (in Russian).
5. Kholopova V. N. *Muzykal'nye emotsii* [Musical Emotions]: A Manual for Music Universities and Arts Universities. Moscow: Publishing House "Altex", 2010. 348 p. (in Russian).
6. Shaimukhmetova L. N. *Migriruyushchaya intonatsionnaya formula i semanticheskii kontekst muzykal'noi temy* [Migrating Intonation Formula and Semantic Context of Musical Theme]. Moscow: Gnesin Russian Academy of Music, 1999. 318 p. (in Russian).
7. Kazantseva L. P. *Osnovy teorii muzykal'nogo sodержaniya* [Fundamentals of the Theory of Musical Content]. 3rd ed., revised. St. Petersburg: Publishing Houses "Lan", "Planet of music", 2023. 372 p. (in Russian).
8. Kazantseva L. P. *Muzykal'noe sodержanie v kontekste kul'tury* [Musical Content in the Context of Culture]. Astrakhan: Publishing House "Volga", 2009. 360 p. (in Russian).
9. Kazantseva L. P. *Analiz muzykal'nogo sodержaniya* [Analysis of Musical Content]: Methodological Manual. Astrakhan: Astrakhan State Conservatory, 2002. 128 p. (in Russian).
10. Alekseeva M. V. *Muzyka i slovo: problema sinteza v esteticheskoi teorii i khudozhestvennoi praktike* [Music and Word: The Problem of Synthesis in Esthetic Theory and Artistic Practice]: Author's Abstract of the Candidate's Dissertation of Philosophical Sciences. Moscow, 2010. 26 p. (in Russian).
11. Vasina-Grossman V. A. *Muzyka i poeticheskoe slovo* [Music and Poetic Word]. Moscow: State Publishing House "Muzyka", 1978. Ch. 1. Ritmika [Part 1. Rhythm]. 148 p.; 1972. Ch. 2 i 3. Intonatsiya [Parts 2 and 3. Intonation]. 365 p. (in Russian).
12. Ogolevets A. S. *Slovo i muzyka v vokal'no-dramaticheskikh zhanrakh* [Word and Music in Vocal and Dramatic Genres]. Moscow: Publishing House "Muzgiz", 1960. 522 p. (in Russian).
13. Stepanova I. V. *Slovo i muzyka. Dialektika semanticheskikh svyazei* [Word and Music. Dialectics of Semantic Relations]. Moscow: Publishing House "Book and Business", 1999. 286 p. (in Russian).
14. Suprun V. A. *Muzykal'no-slovesnoe proizvedenie kak protsess smysloobrazovaniya* [Musical and Verbal Work as a Process of Meaning Formation]: Author's Abstract of the Candidate's Dissertation of Art History. Kharkov, 2008. 19 p. (in Russian).
15. Lobanova O. Y. *Ob otrazhenii intonatsionnoi struktury stikhotvornoj rechi v vokal'nom proizvedenii* [On the Reflection of the Intonation Structure of Poetic Speech in a Vocal Work]: Author's Abstract of the Candidate's Dissertation of Art History. Vilnius, 1986. 23 p. (in Russian).
16. Ruchevskaya E. A. *O sootnoshenii slova i melodii v russkoi kamerno-vokal'noi muzyke nachala XX veka* [On the Relationship between Word and Melody in Russian Chamber and Vocal Music of the Early Twentieth Century]. *Raboty raznykh let: sb. st.: v 2 t. T. 2. O vokal'noi muzyke* [Works of Different Years: Collection of Articles: In 2 Volumes. Vol. 2. On Vocal Music]. St. Petersburg: Publishing House "Composer-St. Petersburg", 2011. Pp. 43–90 (in Russian).
17. *Analiz vokal'nykh proizvedenii* [Analysis of Vocal Works]: Textbook. Manual. By E. A. Ruchevskaya, L. P. Ivanova, V. P. Shirokova, et al. Leningrad: State Publishing House "Muzyka", 1988. 349 p. (in Russian).

18. Kostarev V. P. Strofichnost' i vokal'noe formoobrazovanie [Strophicity and Vocal Form-Building]. *Sovetskaya muzyka* [Soviet Music]. 1978, no. 12, pp. 99–102 (in Russian).
19. Lavrentyeva I. V. *Vokal'nye formy v kurse analiza muzykal'nykh proizvedenii* [Vocal Forms in the Course of Analysis of Musical Works]. Moscow: State Publishing House “Muzyka”, 1978. 79 p. (in Russian).
20. Belova O. P. Printsip stikha i printsip prozy v romansovoi melodike P. Chaikovskogo [The Principle of Verse and the Principle of Prose in the Romance Melody of P. Tchaikovsky]. *Voprosy poetiki i semantiki muzykal'nogo proizvedeniya* [Questions of Poetics and Semantics of a Musical Work]: Collection of Works. Issue 144. Moscow: Gnesin Russian Academy of Music, 1998. Pp. 124–140 (in Russian).
21. Mazel L. A. Zametki o melodike romansov Glinki [Notes on the Melody of Glinka's Romances]. *Stat'i po teorii i analizu muzyki* [Articles on the Theory and Analysis of Music]. Moscow: Publishing House “Soviet Composer”, 1982. Pp. 79–125 (in Russian).
22. Vasina-Grossman V. A. *Russkii klassicheskii romans XIX veka* [Russian Classical Romance of the 19th Century]. Moscow: Academy of Sciences of the Union of Soviet Socialist Republic, 1956. 352 p. (in Russian).
23. Krylova A. V. *Vokal'nyi tsikl. Voprosy teorii i istorii zhanra: leksiya po kursu “Analiz muzykal'nykh proizvedenii”* [Vocal Cycle. Issues of the Theory and History of the Genre: Lecture on the Course “Analysis of Musical Works”]. Moscow: Gnesin State Musical Pedagogical Institute, 1988. 48 p. (in Russian).
24. Melnikova E. V. “*Muzyka i slovo*”: *novye formy vzaimodeistviya v tvorchestve kompozitorov vtoroi poloviny XX – nachala XXI vekov* [“Music and Word”: New Forms of Interaction in the Works of Composers of the Second Half of the Twentieth – Early Twenty-first Centuries]: Author's Abstract of the Candidate's Dissertation of Art History. Yekaterinburg, 2022. 27 p. (in Russian).
25. Melnikova E. V. *Novye vidy vzaimodeistviya muzyki i “slova” v sovremennom vokal'nom tvorchestve. K voprosu izucheniya v kurse “Analiz muzykal'nykh proizvedenii / Muzykal'naya forma”* [New Types of Interaction between Music and “Word” in Modern Vocal Creativity. On the Issue of Studying in the Course “Analysis of Musical Works / Musical Form”]. *Khudozhestvennoe obrazovanie i nauka* [Art Education and Science]. 2021, no. 3 (28), pp. 28–33 (in Russian). DOI: 10.36871/hon.202103004.
26. Mentyukov A. P. *Deklamatsionno-rechevye formy intonirovaniya v muzyke XX veka: Opyt tipologicheskogo analiza (Voprosy istorii, teorii, metodiki)* [Declamatory and Speech Forms of Intonation in the Music of the Twentieth Century: An Experience of Typological Analysis (Questions of History, Theory, Methodology)]. Moscow: State Publishing House “Muzyka”, 1986. 75 p. (in Russian).
27. Kazantseva L. P. *Analiz khudozhestvennogo sodержaniya vokal'nogo i khorovogo proizvedeniya* [Analysis of the Artistic Content of a Vocal and Choral Work]. Astrakhan: Publishing House “Volga”, 2011. 130 p. (in Russian).
28. Krivoshey I. M. *Vnemuzykal'nye komponenty vokal'nogo proizvedeniya (na primere romansov S. Rakhmaninova)* [Extra-Musical Components of a Vocal Work (Using Romances by S. Rachmaninov as an Example)]. Ufa: Laboratory of Musical Semantics, RIC UGAI named after Zagir Ismagilov, 2005. 150 p. (in Russian).
29. Pilipenko N. V. *Slovo i muzyka v pesnyakh Frantsa Shuberta: opyt obrazno-smyslovoi interpretatsii* [Word and Music in the Songs of Franz Schubert: An Attempt at Figurative-Semantic]: Author's Abstract of the Candidate's Dissertation of Art Criticism. Moscow, 2002. 23 p. (in Russian).



30. Mazel L. A., Zukkerman V. A. *Analiz muzykal'nykh proizvedenii* [Analysis of Musical Works]. Moscow: State Publishing House "Muzyka", 1967. 752 p.
31. Mazel L. A. *Voprosy analiza muzyki* [Issues of Music Analysis]. Moscow: State Publishing House "Soviet Composer", 1978. 352 p. (in Russian).
32. *Neizvestny Denisov: Iz Zapisnykh knizhek (1980/81–1986, 1995)* [Neizvestny Denisov: From Notebooks (1980/81–1986, 1995)]. Moscow: Publishing House "Composer", 1997. 159 p. (in Russian).
33. *P. I. Tchaikovsky o muzyke, o zhizni, o sebe* [P. I. Tchaikovsky on Music, on Life, on Himself]. Leningrad: State Publishing House "Muzyka", 1976. 272 p. (in Russian).
34. Moore J. *Pevets i akkompaniator* [Singer and Accompanist]. Moscow: Publishing House "Raduga", 1987. 429 p. (in Russian).

*Submitted 21.09.2024; revised 26.09.2024.*

*About the author:*

**Lyudmila P. Kazantseva**, Professor of the Astrakhan State Conservatory (Sovetskaya Street, 23, Astrakhan, Russian Federation, 414000), Head of the Problem Research Laboratory of Musical Content of the Volgograd State Institute of Arts and Culture, Doctor of Arts, Professor, kazantseva-lp@yandex.ru

*The author has read and approved the final manuscript.*



# ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОСМЫСЛЕНИЕ ТРУДОВ Б. В. АСАФЬЕВА О НАРОДНОМ МУЗЫКАЛЬНОМ ТВОРЧЕСТВЕ

**О. В. Бочкарева,**

Ярославский государственный педагогический университет имени К. Д. Ушинского,  
Ярославль, Российская Федерация, 150000

**Аннотация.** Цель статьи – показать необходимость изучения наследия Бориса Владимировича Асафьева в процессе подготовки музыканта-педагога и обеспечить возможность экстраполировать его идеи о народном музыкальном искусстве на современную теорию и практику музыкально-педагогического образования. В центре внимания оказываются воззрения исследователя о русском народном музыкальном искусстве; об интонационной основе русской песни; о диалогическом взаимодействии народной и композиторской музыки, о синкретизме, импровизации в фольклорной традиции; о значимости народной музыки в воспитании слуха будущего композитора, исполнителя, музыковеда, музыканта-педагога; о необходимости объединения глубоких теоретических знаний с практическим овладением особенностями фольклорного интонирования. Подчёркивается значимость трудов Б. В. Асафьева для формирования представлений об основных направлениях исследования русского фольклора, связанных с изучением его выразительных средств: интонационных, ладовых, ритмических, мелодических, гармонических. Проводится мысль о том, что в настоящее время труды Б. В. Асафьева о фольклоре являются актуальными и востребованными в истории, теории и практике музыкально-педагогического образования.

**Ключевые слова:** Б. В. Асафьев, народное музыкальное творчество, народная песня, интонация, музыкально-педагогическое образование, фольклор.

**Благодарность.** Выражаю слова благодарности и признательности членам редакционного совета журнала «Музыкальное искусство и образование» за глубокие и ценные советы в процессе подготовки статьи и развития авторской концепции.

© Бочкарева О. В., 2024



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:** Бочкарева О. В. Педагогическое осмысление трудов Б. В. Асафьева о народном музыкальном творчестве // Музыкальное искусство и образование / Musical Art and Education. 2024. Т. 12. № 3. С. 64–76. DOI: 10.31862/2309-1428-2024-12-3-64-76.

DOI: 10.31862/2309-1428-2024-12-3-64-76

## PEDAGOGICAL UNDERSTANDING OF THE WORKS OF B. V. ASAFIEV ABOUT FOLK MUSIC

**Olga V. Bochkareva,**

Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky,  
Yaroslavl, Russian Federation, 150000

**Abstract.** The purpose of the article is to show the need to study legacy by Boris Vladimirovich Asafiev in the process of training a musician-teacher and to provide an opportunity to extrapolate his ideas about folk musical art into modern theory and practice of music and pedagogical education. The focus is on B. V. Asafiev's views about the Russian folk musical art; the intonational basis of Russian songs; the dialogical interaction of folk and composer music, syncretism, improvisation in the folklore tradition; the importance of folk music in developing the ear of a future composer, performer, musicologist, musician-teacher; the need to combine deep theoretical knowledge with practical mastery of the features of folk intonation. The importance of the works by B. V. Asafiev for the formation of ideas about the main directions of study of Russian folklore, related to studying its expressive means: intonation, modal, rhythmic, melodic, harmonic is emphasized. The idea is put forward that at present B. V. Asafiev's works on folklore are relevant and in demand in the history, theory and practice of musical and pedagogical education. The purpose of the author of the article is to show the need to study B. V. Asafiev's legacy in the process of preparing a musician-teacher and to provide an opportunity to extrapolate his ideas about folk music art into the modern theory and practice of musical and pedagogical education.

**Keywords:** B. V. Asafyev, folk music, folk song, intonation, musical and pedagogical education, folklore.

**Acknowledgement.** I express my gratitude and appreciation to the members of the editorial board of the journal "Musical Art and Education" for deep and valuable advice in the process of preparing the article and developing the author's concept.

**For citation:** Bochkareva O. V. Pedagogical Understanding of the Works of B. V. Asafiev about Folk Music // *Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie* = Musical Art and Education. 2024, vol. 12, no. 3, pp. 64–76 (in Russian). DOI: 10.31862/2309-1428-2024-12-3-64-76.

## Введение

66

В настоящее время происходят значительные перемены в жизни государства и в общественном сознании: чтобы выстоять в военном, экономическом, ценностном противостоянии «Россия – коллективный Запад», необходимо объединение людей вокруг общей ценностной идеи – идеи спасения Отечества. «Коллективный разум» общества понимает, что результаты специальной военной операции, ситуация продвижения на фронте связаны с объективными (военным и технологическим обеспечением, новейшими разработками оборонной промышленности с применением IT-технологий и др.) и субъективными факторами (разработкой стратегического и тактического плана военных действий), но самое главное – это мотивация военнослужащих на победу. В году тяжёлых испытаний проявляется многовековая способность народа становиться сильнее, умнее, лучше, добрее, милосерднее: ширится волонтерское движение, обеспечивается поддержка военнослужащим и их семьям. Происходят изменения в социокультурном пространстве общества: возрастает интерес общественности к нравственно-духовным ценностям, большее внимание уделяется становлению гражданина, любящего свою страну, знающего и понимающего историю Отечества, уважающего его традиции. Эту задачу невозможно решить без изменений в системе образования, опирающейся на народную культуру, в приоритете которой находится идеал жизни русского человека, его отношение к Родине, тому месту, где он родился, уважение к другим народам, опора на национальные и духовные ценности.

Русская музыкальная народная культура, являясь частью народной культу-

ры в целом, вбирает в себя идеальные представления народа о мире: о Правде и Кривде, о добре и зле, о труде и отдыхе – всё то лучшее, что накоплено многими поколениями; это то ценностное, что облюбвано, выпестовано, выстрадано в течение многих столетий; это золотой фонд нации, связанный с потребностью сделать жизнь лучше, чище, добрее. Многие мыслители подчёркивали значение народного воспитания. Так, великий педагог К. Д. Ушинский писал: «Народ без народности – тело без души» [1, с. 162]. Народное воспитание великий педагог не мыслил вне христианства, представляя его как идеал совершенства, которое развивает ум и самосознание человека: «этот неугасимый светоч, идущий вечно, как огненный столб в пустыне впереди человека и народов; за ним должно стремиться развитие всякой народности и всякое истинное воспитание, идущее вместе с народностью» [Там же, с. 164].

Проблема педагогического осмысления научных трудов Б. В. Асафьева, связанных с изучением его идей о народном музыкальном творчестве, является актуальной и востребованной в настоящее время, так как вопросы развития отечественной народной культуры, народного творчества включают в себя знакомство с традициями, отечественной историей, глубинной культурой предков. Высказанные музыкальным критиком идеи, отражающие глубокое изучение русского быта, русской обрядовости, анализ музыкальных памятников вокального и инструментального творчества, весьма актуальны для музыкально-педагогического образования, связанного с изучением фольклора. Фундаментальные исследования Э. Е. Алексеева [2], О. И. Алексеевой [3], А. Ф. Камаева, Т. Ю. Камаевой [4], Е. В. Николаевой [5] и др. затрагивают

исторические аспекты развития фольклора, жанровые характеристики, условия бытования и др. Диалогическая природа фольклора исследуется в трудах автора данной статьи [6; 7]. Творческое наследие Б. В. Асафьева, его деятельность как музыкального критика в разных аспектах изучали Н. А. Васина-Гроссман [8], Ю. В. Келдыш [9], Л. А. Купец [10], Е. М. Орлова [11], D. Elphick [12], E. Viñjanen [13] и др.

В представленных далее результатах осмысления идей Б. В. Асафьева о народном музыкальном творчестве предпринята попытка показать необходимость изучения его наследия в процессе подготовки музыканта-педагога и обеспечить возможность экстраполировать идеи учёного на современную теорию и практику музыкально-педагогического образования.

### **Б. В. Асафьев о русской народной музыкальной культуре**

Перу известного композитора, музыковеда, педагога-музыканта принадлежат глубокие, содержательные книги и статьи, затрагивающие в той или иной мере проблемы отечественной фольклористики: «О народной музыке» [14], «О русской песенности» [15], «Музыка моей родины» (1944) [16], «О русской природе и русской музыке» (1944) [17], «Великие традиции русской музыки» (1945) [18], «О русском музыкальном фольклоре как народном музыкальном творчестве и музыкальной культуре нашей действительности» [19], «Композитор – имя ему народ» (1942) [20] и др.

Н. А. Васина-Гроссман, оценивая научные работы Б. В. Асафьева в области развития представлений о народном искусстве, отмечает «подлинный энци-

клопедизм» и «глубокое проникновение в суть исследуемого вопроса» [8, с. 5]. Музыковед видит эти качества в исследовании русской песенности, которое не сводилось к устоявшимся тенденциям в музыкальной фольклористике с её традиционными методами изучения отдельных особенностей народной музыки: ладовых, ритмических, мелодических, гармонических и др. «Русская народная песня была для Асафьева не предметом музыкальной этнографии, а живым реалистическим произведением, отражающим жизнь, быт и национальный характер народа» [8, с. 6]. Проблемы народного отечественного искусства Борис Владимирович изучал не только по трудам и сборникам народных песен – он сам несколько раз отправлялся в фольклорные экспедиции в северорусские районы нашей Родины.

Размышляя о проблеме происхождения народной музыкальной культуры и о жанровом разнообразии народных песен, Б. В. Асафьев приходит к выводу о существующей потребности человека выразить и передать другим людям свои мысли, эмоции, переживания в пении и игре, вызвать сочувствие и объединиться в горе, беде (похоронные плачи), согласовать единый ритм трудовых движений (трудовые песни), насладиться весенним обновлением природы (веснянки, заклички), заразиться общей радостью и весельем (хороводные, плясовые песни) и др. Возможность участия в живом, эмоционально-художественном диалоге рождает общезначимое, народное, музыкально-художественное *высказывание*, часто носящее импровизационный характер: «...живёт народ, высказывающий в пении и игре на инструментах свои мысли о действительности и свои чувства» [14, с. 83].

Мелос русской протяжной песни Б. В. Асафьев относил к одному из «высших этапов развития мировой мелодической культуры», признавая за внутрислоговой распевностью выразительность интонационного мелодического движения, рождающегося из глубины душевных помыслов, где каждый звук «облюбовывается, осязается». Музыковед вводит термин «звукосодчество», понимая под ним процесс создания песни, красоты звучания и стройности формы, рождающейся из правды и культуры чувств искреннего высказывания: «Но главное всё-таки в душевном богатстве и глубинности чувства песни у народа, чьи раздумья о жизни могли вызвать напевы столь убедительной внутренней силы, столь сдержанно раскрываемой энергии» [15, с. 78]. Эти «напевы-корни» выросли в русского человека, запечатлев такие национальные качества русского характера, как негибкость, мужество, отвага, стремление защитить свою Родину; их нельзя переломить, они – свидетельство стойкости русского человека, выросшего в суровых климатических условиях, в постоянном труде, в многочисленных схватках с набегами врагов: «...не итальянские это фиоритурны (цветики) от беспечности на солнышке, а тоже отражение действительности, но иной, и ход иной поступью. И полюбил русский человек свою непокорную природу, борясь с ней и одолевая её, вот за её упругость и непокорство. И запел, познав упорный труд» [Там же].

Обращаясь к историческому прошлому, Б. В. Асафьев исследовал проблему взаимовлияния процессов развития народной песенной культуры и знаменного пения, «сокровищницы» русского церковного искусства, связанного с византийской традицией. Эта

нотная летопись, этот свод напевов, по мнению критика, «по своей структуре организован крепче и прочнее летописных сказаний» [16, с. 69]. Учёный отмечает, что на протяжении развития искусства знаменного пения действовали две противоположные тенденции: с одной стороны, центрирующие силы базировались на каноничности, «верности системы гласов», которыми владела церковь «как организация сильнейшая в распорядке своих служб», с другой стороны, центробежные силы фиксировали «процессы распевных метаморфоз («превращений») внутри данной ладовой оболочки» [Там же, с. 70]. Музыковед видит в сочетании каноничности и импровизационности, свойстве распевности знаменного распева нечто схожее с тем, что наблюдается в народной песенной культуре, – вариативность: «И тут и там мастерство интонирования или “произнесения” каждый раз с новыми смысловыми оттенками некоторого числа постоянных напевных стержней» [Там же, с. 70]. Это свойство распевности глубоко укоренилось в русском музыкальном искусстве, и в оперном, и в симфоническом: «Техника вариантов развивала чувство мелодического и стиль возвышенного пения, то есть пения, отвечавшего помыслам глубоко человеческим» [Там же, с. 69].

Первая мысль учёного в отношении проблемы «народное – композиторское»: диалогическое сосуществование, взаимообусловленность, взаимовлияние «музыки устной традиции» и «музыки художественной, профессиональной». Глубоко осмысливая творчество русских композиторов, признавая за каждым своеобразием оригинальный мелос и тяготение к воплощению определённого тематизма, Б. В. Асафьев приводит многочисленные примеры претворения народных тра-

дий в музыкальном сочинительстве. Так, анализируя творчество композитора А. К. Лядова, своего учителя, высказывает убеждение в том, что народная песенность лежит в основе его миниатюр, вокальных (обработки русских народных песен, каждая из которых напоминает «цветок, колоритный, ароматный, взращённый, взлелеянный лядовским бережным и любовным уходом» [15, с. 80]) и оркестровых произведений «Баба-Яга», «Кикимора», «Волшебное озеро»). Русская песенность, широта методического дыхания, во многом проистекающая от скромного русского пейзажа (голубое бесконечное небо, со всех сторон обнимаемое облаками, необъятные просторы полей и лесов, неторопливое течение главной русской реки – матушки Волги, восхитительное пенье жаворонка, трели соловья и др.), требуют от композитора не столько технических умений (владения музыкальной грамотой, инструментовкой, умения развивать музыкальную ткань, умения придать замыслу определённую форму и др.), сколько создания интонационной выразительности мелодии, «ощущения каждого звука *весомым*, внутри себя выношенным, выпестованным, значит тоном» [Там же, с. 78–79]. Обозначая проблему диалога видов искусства «живопись – музыка», Б. В. Асафьев размышляет о том, что объединяет великих отечественных художников и музыкантов: «Наступило время, когда русская живопись почувствовала не внешнюю только видимость – очень скромную – русской природы, а её мелодию, душу пейзажа. И тогда параллельно, русская музыка услышала особенную живописность переливов, переходов одного времени года в другое: родилась русская звукопись, музыка пейзажей-настроений и музыка поющих сил природы» [17, с. 85].

**Представления  
о русском народном мелосе  
в контексте разработанной  
Б. В. Асафьевым  
интонационной теории**

Народную песенность критик считает «сердцем русской музыки», а ритм человеческого дыхания господствует «над тактами и узорами формальной архитектоники», ибо «русская классическая музыка звучит по-русски так же естественно, как композитор говорит по-русски» [18, с. 63]. Он не допускает возможности «искусственного размежевания» народной и профессиональной музыки – этих двух рукавов одной полноводной реки творчества. Эстетская позиция на народное творчество как на «примитивно пройденную стадию музыкального искусства, где уже и научиться нечему», для учёного неприемлема. Наоборот, он всячески призывает «выявить бесспорную высокохудожественную ценность музыкально-народного *мастерства*», «систематически изучать процессы создания, созревания и перерастания в новые народно-национальные формы и стилевые разновидности... всегда и постоянно присутствовавших в народной музыке» [19, с. 22].

Рассматривать природу народного искусства (вокального или инструментального) вне живого интонирования невозможно, так как этот процесс всё время обновляется, расцветивается яркими красками импровизационного исполнения: варьируется от певца к певцу, от инструменталиста к инструменталисту в индивидуальном или коллективном творчестве. Удивительно тонкие сравнения и описания живой практики народного исполнительского искусства находит музыковед: «голос как цветок, будто на глазах вырастает, словно

из-под земли»; «тончайшая смысловая нюансировка интонаций», «замысловатый звуковой узор», «гибкость перехода одного состава голосов в другой», «неожиданное вступление голоса или аккордового комплекса», «подхваты», «смещённые акценты», «оттягивание каданса» и др. Подчёркивая единство процессов сочинения, исполнения и слушания в фольклорной традиции, Б. В. Асафьев отмечает её глубоко диалогическую природу и феноменальную импровизационность: «вся практика народной музыки соединяет в себе изобретение и показ тут же в общении со слушателями...» [20, с. 18].

Народное искусство как искусство изустной традиции, живое интонационное искусство требует от певца (инструменталиста) постоянной активности музыкального слуха, одновременно воспринимающего и создающего, так как исполнитель выступает в двух лицах одновременно: с одной стороны, в своей памяти он хранит бесчисленное количество разнообразных мелодий, песен, интонационных попевок, с другой стороны, он выступает как сочинитель, творец, всё время обновляя свой репертуар, расширяя творческие возможности. На протяжении всего исторического развития общества человеческая память и музыкальный слух «коллективного народного исполнителя» отбирали лучшие из лучших мелодические обороты, постоянно их шлифуя и обновляя новыми красками, распевами. Процесс эволюции интонаций Б. В. Асафьев описывает так: «память ухватывается за них как за привычные сочетания, как за интонационные вехи, а творческое воображение при импровизации пользуется ими как опорными пунктами. Так образуются более или менее устойчивые “странствующие” по различным мелодиям попевок» [14, с. 88].

Музыковед Е. М. Орлова в монографии, посвящённой раскрытию интонационной концепции Б. В. Асафьева, считает, что необходимо внимательно подходить к изучению его творческого музыкально-критического наследия и различать термины «интонация» и «интонирование», потому что «термин “интонирование” всегда применяется Асафьевым при освещении процесса становления, развития; “интонация” же есть некий результат интонирования, “интонационная структура” музыкального произведения, которая, как он пишет сам, “отложилась” “в сознании музыканта”» [11, с. 182]. Развивая интонационное учение, академик вводит понятие «переинтонирование» применительно к фольклору, рассматривает его как живое творчество и сотворчество, а не как анахронизм, который давно застыл в своём развитии. «В музыке такое явление – закономерность переинтонирования из эпохи в эпоху, из стиля в стиль особенно популярных интонаций – явление, постоянно происходящее» [20, с. 20].

Музыковед выделяет два пути претворения народных традиций в песенном жанре: *массово-художественный* и *индивидуально-художественный*. Композиторы первого направления «непосредственно на лету подхватывают услышанные напевы и обороты и быстро приспособляют своё мастерство к тому, чтобы вернуть наблюдение в массовую практику под новой оболочкой». В творчестве композиторов второго направления иной путь взаимодействия: «живые наблюдения отстаиваются, отливаются и преломляются в сознании композитора-мастера, пополняясь всё новыми и новыми» [Там же, с. 18].

Композиторы, работающие в жанре песни, как наиболее демократичном, массовом, в наибольшей степени освоили народные интонации, народные тради-



ции. Композиторы-песенники, улавливая веяния эпохи, изблуженный набор мелодических интонаций, писали песни, которые стали горячо любимыми в народе, и лучшим показателем их творчества было «хождение в народе» песен, горячо любимых слушателями, которые часто считали их народными. Именно об этом писал Б. В. Асафьев: «...бывает, что в сочиненной музыке больше народно-интонационной правды, чем в обработках цитатного материала» [20, с. 18].

Необходимо отметить, что отнюдь не случайно обращение Б. В. Асафьева к проблеме взаимодействия народной и композиторской музыки, внимания к русскому фольклору, к той сокровищнице, из которой черпали свои идеи композиторы. Статью «Композитор – имя ему народ» [20] он написал 28 июля 1942 года, работая в блокадном Ленинграде, когда в трудную годину отчётливо выявились истинные ценности, отделились зёрна от плевел. Удивительным образом музыковед почувствовал новое уникальное явление в современной музыкальной жизни – фронтовую песню, когда «индивидуальный композиторский ум органически преломляет музыкальную интонацию, как мысль – думу и душу народа» [20, с. 21]. Как своевременно, современно и актуально в свете проводимой военной операции звучат слова музыковеда о новой зарождающей стилистике «музыки устной традиции», о которой говорят письма с фронта. Военная песня с её настоящим пульсом «современной песенности» рождается в особых условиях: «где наглее смерть, там победоноснее жизнь» [Там же].

### Заключение

Б. В. Асафьев считал, что главным условием результативности музыкально-образовательного процесса при изуче-

нии фольклора является процесс объединения глубоких теоретических знаний с практическими занятиями по развитию музыкального слуха: «...только постоянным, упорным наблюдением слухом можно приучить себя постигать закономерности в происходящем процессе живого интонирования» [20, с. 17]. Подчёркивая импровизационно-интонационный стиль народной музыки, музыковед считает, что объектом её исследования является сама «жизнь народной музыки, постоянное её становление», раскрытие её сущности «в живых интонациях» [19, с. 23].

Размышляя о процессе образовательной подготовки музыканта, Б. В. Асафьев, будучи сам известным композитором, музыковедом, музыкантом-педагогом, понимал значение народной музыки в воспитании слуха будущего композитора, исполнителя, музыковеда, музыканта-педагога, писал о том, что надо искать методы и способы «воспитания слуха через освоение закономерностей народного интонирования и через соответственное обобщение их в музыкально-педагогическом опыте» [20, с. 18]. Человек энциклопедических знаний и тонкий интерпретатор музыки, владевший литературным талантом, Б. В. Асафьев призывает учащуюся молодёжь в музыкальных вузах слушать как можно больше музыкальных произведений, овладевать музыкально-теоретическими знаниями, внимательно изучать курсы истории музыки, и композиторской, и народной, так как, по образному выражению музыковеда, «в пустынях музыка не растёт и не звучит, и оправдание ей – бытие в людях и с людьми...» [18, с. 66].

Признавая недостатки фольклористики как науки, часто её замкнутый характер, стремление вписать свободную манеру исполнения в жёстко фиксированные ритмические формулы,



«подогнать» своеобразную ладовую красоту мотива под правила европейской гармонизации, музыковед критиковал схоластический подход к исследованию народной песенности, стереотипность обобщений исполнительской деятельности без учёта местных особенностей звучания того или иного напева и др. Усилия учёных-фольклористов, по мнению Б. В. Асафьева, должны быть направлены на решение трёх основных задач:

- создание «историко-терминологического и диалектологического словаря-путеводителя по музыкальному фольклору»;
- «уяснение представлений об эволюционных процессах и течениях внутри фольклора»;
- изучение «закономерностей мастерства, всегда интонационно-живого, на котором есть чему поучиться и представителям высшей музыкально-технической культуры» [19, с. 23].

Таким образом, резюмируя основной материал статьи, посвящённый изучению и раскрытию ключевых теоретических положений Б. В. Асафьева, можно сделать следующие выводы:

1. Выявлены музыковедческие, образовательные и психолого-педагогические идеи Б. В. Асафьева о русском народном музыкальном искусстве.

2. Раскрыты основные проблемы и направления изучения фольклора музыкантом-педагогом: мировоззренческий аспект, ценностно-смысловое представ-

ление о народном музыкальном искусстве; взаимовлияние процессов развития народной песенной культуры и знаменного пения; интонационная сущность народного искусства (вокального, инструментального); диалогическое существование «народного» и «композиторского», взаимообусловленность, взаимовлияние «музыки устной традиции» и «музыки профессиональной», рассмотрение двух путей претворения народных традиций в песенном жанре – массово-художественного и индивидуально-художественного; изучение отдельных особенностей народной песни: интонационных, ладовых, ритмических, мелодических, гармонических и др.; идея синкретизма, диалектическая природа единства процессов сочинения, исполнения и слушания в фольклорной традиции; возможность импровизационности в народной исполнительской манере.

3. Показано значение трудов Б. В. Асафьева о русском народном музыкальном искусстве для истории, теории и практики музыкально-педагогического образования: раскрыто понимание значимости народной музыки в воспитании слуха будущего композитора, исполнителя, музыковеда, педагога-музыканта; объяснена результативность музыкально-образовательного процесса на основе объединения глубоких теоретических знаний с практическими умениями в области фольклорного интонирования.

## БИБЛИОГРАФИЯ

1. Ушинский К. Д. О народности в воспитании // Собрание сочинений: в 11 т. Т. 2. Педагогические статьи / редкол.: А. М. Еголин (гл. ред.), Е. Н. Медынский, В. Я. Струминский. М.; Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1948. 655 с.
2. Алексеев Э. Е. Фольклор в контексте современной культуры. М.: Советский композитор, 1988. 228 с.

3. *Алексеева О. И.* Русская народная песня как этнокультурный концепт: автореф. дис. ... канд. филос. наук. Белгород, 2006. 25 с.
4. *Камаев А. Ф., Камаева Т. Ю.* Народное музыкальное творчество: учеб. пособие для студ. высш. уч. завед. М.: Академия, 2005. 304 с.
5. *Николаева Е. В.* Традиционная музыкальная культура народов мира как компонент вузовского музыкально-педагогического образования // Музыкальное искусство и образование / Musical Art and Education. 2018. № 4 (24). С. 145–162.
6. *Бочкарева О. В.* Освоение студентами диалогической природы фольклора // Художественное образование в мире: вчера, сегодня, завтра (Новосибирск, 21 апреля 2023 года): материалы XVI Международной научно-практической конференции / ред. Капустина О. В., Урсегова Н. А., Чикунова Н. А. Новосибирск: Изд-во Новосибирского государственного педагогического университета, 2023. С. 55–60.
7. *Бочкарева О. В.* Диалогическая природа искусства. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2019. 155 с.
8. *Васина-Гроссман Н. А.* Русская музыкальная культура в работах Б. В. Асафьева // Асафьев Б. В. Избранные труды. Т. IV. Избранные труды о русской музыкальной культуре и зарубежной музыке / ред. Н. А. Васина-Гроссман. М.: Изд-во Академии наук СССР, 1955. С. 5–17.
9. *Келдыш Ю. В. Б. Асафьев – музыкальный критик* // Советская музыка. 1982. № 2. С. 14–20.
10. *Купец Л. А.* Борис Асафьев как культурный герой (по материалам журнала «Советская музыка») // Музыкальная академия. 2023. № 1 (781). С. 38–57.
11. *Орлова Е. М.* Интонационная теория Асафьева как учение о специфике музыкального мышления. История. Становление. Сущность. М.: Музыка, 1984. 302 с.
12. *Elphick D.* Boris Asafiev and Soviet Musical Thought: Reputation and Influence. Музикологија / Musicology. 2021. Vol. 30. No. 1. Pp. 57–74.
13. *Viljanen E.* Everyday Symphonism: Boris Asafiev's Soviet Theory of Popular Music. Studies in Contemporary Russia Stalin Era Intellectuals: Culture and Stalinism / ed. by E. Viljanen, V. Oittinen. New York: Routledge, 2023. Pp. 90–113.
14. *Асафьев Б. В.* О народной музыке / сост. И. Земцовский, А. Кунанбаева. Л.: Музыка, 1987. 248 с.
15. *Асафьев Б. В.* О русской песенности // Избранные труды. Т. IV. Избранные труды о русской музыкальной культуре и зарубежной музыке / ред. Н. А. Васина-Гроссман. М.: Изд-во Академии наук СССР, 1955. С. 75–84.
16. *Асафьев Б. В.* Из книги «Музыка моей родины» // Избранные труды. Т. IV. Избранные труды о русской музыкальной культуре и зарубежной музыке / ред. Н. А. Васина-Гроссман. М.: Изд-во Академии наук СССР, 1955. С. 69–75.
17. *Асафьев Б. В.* О русской природе и русской музыке // Избранные труды. Т. IV. Избранные труды о русской музыкальной культуре и зарубежной музыке / ред. Н. А. Васина-Гроссман. М.: Изд-во Академии наук СССР, 1955. С. 84–97.
18. *Асафьев Б. В.* Великие традиции русской музыки // Избранные труды. Т. IV. Избранные труды о русской музыкальной культуре и зарубежной музыке / ред. Н. А. Васина-Гроссман. М.: Изд-во Академии наук СССР, 1955. С. 63–68.
19. *Асафьев Б. В.* О русском музыкальном фольклоре как народном музыкальном творчестве в музыкальной культуре нашей действительности // Избранные труды. Т. IV. Избранные труды о русской музыкальной культуре и зарубежной музыке / ред. Н. А. Васина-Гроссман. М.: Изд-во Академии наук СССР, 1955. С. 22–24.

20. Асафьев Б. В. Композитор – имя ему народ // Избранные труды. Т. IV. Избранные труды о русской музыкальной культуре и зарубежной музыке / ред. Н. А. Васина-Гроссман. М.: Изд-во Академии наук СССР, 1955. С. 17–22.

*Поступила 20.09.2024; принята к публикации 28.09.2024.*

*Об авторе:*

**Бочкарева Ольга Васильевна**, доцент кафедры теории и методики музыкально-художественного воспитания ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет имени К. Д. Ушинского» (Республиканская ул., 108/1, Ярославль, Российская Федерация, 150000), доктор педагогических наук, доцент, OVBozhkareva@yandex.ru

*Автором прочитан и одобрен окончательный вариант рукописи.*

## REFERENCES

1. Ushinsky K. D. O narodnosti v vospitanii [On Nationality in Education]. *Sobranie sochinenii* [Collected works]: in 11 volumes. Vol. 2: Pedagogical Articles. Editorial board: A. M. Egorin (Editor-in-Chief), E. N. Medynsky, V. Ya. Struminsky. Moscow; Leningrad: Publishing House of the Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR, 1948. 655 p. (in Russian).
2. Alekseev E. *Fol'klor v kontekste sovremennoi kul'tury* [Folklore in the Context of Modern Culture]. Moscow: State Publishing House "Soviet Composer", 1988. 228 p. (in Russian).
3. Alekseeva O. I. *Russkaya narodnaya pesnya kak etnokul'turnyi kontsept* [Russian Folk Song as an Ethnocultural Concept]: Author's Abstract of the Candidate's Dissertation of Philosophy. Belgorod, 2006. 25 p. (in Russian).
4. Kamaev A. F., Kamaeva T. Yu. *Narodnoe muzykal'noe tvorchestvo* [Folk Musical Creativity]: Textbook for Students of Higher Educational Institutions. Moscow: Publishing Center "Academy", 2005. 304 p. (in Russian).
5. Nikolaeva E. V. Traditsionnaya muzykal'naya kul'tura narodov mira kak komponent vuzovskogo muzykal'no-pedagogicheskogo obrazovaniya [Traditional Musical Culture of the Peoples of the World as a Component of University Music and Pedagogical Education]. *Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie* = Musical Art and Education. 2018, no. 4 (24), pp. 145–162 (in Russian).
6. Bozhkareva O. V. Osvoenie studentami dialogicheskoi prirody fol'klora [Students' Mastery of the Dialogical Nature of Folklore]. *Khudozhestvennoe obrazovanie v mire: vchera, segodnya, zavtra (Novosibirsk, 21 aprelya 2023 goda)* [Art Education in the World: Yesterday, Today, Tomorrow (Novosibirsk, April 21, 2023)]: Materials of the XVI International Scientific and Practical Conference. Ed. by Kapustina O. V., Ursegova N. A., Chikunova N. A. Novosibirsk: Publishing House of the Novosibirsk State Pedagogical University, 2023. Pp. 55–60 (in Russian).
7. Bozhkareva O. V. *Dialogicheskaya priroda iskusstva* [Dialogical Nature of Art]. Yaroslavl: Editorial and Publishing Department of Yaroslavl State Pedagogical University, 2019. 155 p. (in Russian).
8. Vasina-Grossman N. A. Russkaya muzykal'naya kul'tura v rabotakh B. V. Asafieva [Russian Musical Culture in the Works of B. V. Asafiev]. *Asafiev B. V. Izbrannye trudy. T. IV. Izbrannye*

- trudy o russkoi muzykal'noi kul'ture i zarubezhnoi muzyke* [Asafiev B. V. Selected Works. Vol. IV. Selected Works on Russian Musical Culture and Foreign Music]. Ed. by N. A. Vasina-Grossman. Moscow: Publishing House of the USSR Academy of Sciences, 1955. Pp. 5–17 (in Russian).
9. Keldysh Y. V. B. Asafiev – muzykal'nyi kritik [V. B. Asafiev – Music Critic]. *Sovetskaya muzyka* [Soviet Music]. 1982, no. 2, pp.14–20 (in Russian).
  10. Kupets L. A. Boris Asafiev kak kul'turnyi geroi (po materialam zhurnala “Sovetskaya muzyka” [Boris Asafiev as a Cultural Hero (Based on Materials from the Magazine “Soviet Music”). *Muzykal'naya akademiya* [Music Academy]. 2023, no. 1 (781), pp. 38–57 (in Russian).
  11. Orlova E. M. *Intonatsionnaya teoriya Asafieva kak uchenie o spetsifike muzykal'nogo myshleniya. Istoriya. Stanovlenie. Sushchnost'* [Asafiev's Intonation Theory as a Doctrine about the Specifics of Musical Thinking. Story. Becoming. Essence]. Moscow: State Publishing House “Muzyka”, 1984. 302 p.
  12. Elphick D. Boris Asafiev and Soviet Musical Thought: Reputation and Influence. *Muzikologija. Musicology*. 2021, vol. 30, no. 1, pp. 57–74.
  13. Viljanen E. *Everyday Symphonism: Boris Asafiev's Soviet Theory of Popular Music. Studies in Contemporary Russia Stalin Era Intellectuals: Culture and Stalinism*. Ed. by E. Viljanen, V. Oittinen. New York: Routledge, 2023. Pp. 90–113.
  14. Asafiev B. V. *O narodnoi muzyke* [About Folk Music]. Comp. I. Zemtsovsky, A. Kunanbaeva. Leningrad: State Publishing House “Muzyka”, 1987. 248 p. (in Russian).
  15. Asafiev B. V. *O russkoi pesennosti* [About Russian Songwriting]. *Izbrannye trudy. T. IV. Izbrannye trudy o russkoi muzykal'noi kul'ture i zarubezhnoi muzyke* [Selected Works. Vol. IV. Selected Works on Russian Musical Culture and Foreign Music]. Ed. by N. A. Vasina-Grossman. Moscow: Publishing House of the USSR Academy of Sciences, 1955. Pp. 75–84 (in Russian).
  16. Asafiev B. V. *Iz knigi “Muzyka moi rodiny”* [From the Book “Music of My Homeland”]. *Izbrannye trudy. T. IV. Izbrannye trudy o russkoi muzykal'noi kul'ture i zarubezhnoi muzyke* [Selected Works. Vol. IV. Selected Works on Russian Musical Culture and Foreign Music]. Ed. by N. A. Vasina-Grossman. Moscow: Publishing House of the USSR Academy of Sciences, 1955. Pp. 69–75 (in Russian).
  17. Asafiev B. V. *O russkoi prirode i russkoi muzyke* [About Russian Nature and Russian Music]. *Izbrannye trudy. T. IV. Izbrannye trudy o russkoi muzykal'noi kul'ture i zarubezhnoi muzyke* [Selected Works. Vol. IV. Selected Works on Russian Musical Culture and Foreign Music]. Ed. by N. A. Vasina-Grossman. Moscow: Publishing House of the USSR Academy of Sciences, 1955. Pp. 84–97 (in Russian).
  18. Asafiev B. V. *Velikie traditsii russkoi muzyki* [Great Traditions of Russian Music]. *Izbrannye trudy. T. IV. Izbrannye trudy o russkoi muzykal'noi kul'ture i zarubezhnoi muzyke* [Selected Works. Vol. IV. Selected Works on Russian Musical Culture and Foreign Music]. Ed. by N. A. Vasina-Grossman. Moscow: Publishing House of the USSR Academy of Sciences, 1955. Pp. 63–68 (in Russian).
  19. Asafiev B. V. *O russkom muzykal'nom fol'klore kak narodnom muzykal'nom tvorchestve v muzykal'noi kul'ture nashei deistvitel'nosti* [About Russian Musical Folklore as Folk Musical Creativity in the Musical Culture of Our Reality]. *Izbrannye trudy. T. IV. Izbrannye trudy o russkoi muzykal'noi kul'ture i zarubezhnoi muzyke* [Selected Works. Vol. IV. Selected Works on Russian Musical Culture and Foreign Music]. Ed. by N. A. Vasina-Grossman. Moscow: Publishing House of the USSR Academy of Sciences, 1955. Pp. 22–24 (in Russian).

20. Asafiev B. V. Kompozitor – imya emu narod [Composer – His Name Is the People]. *Izbrannye trudy. T. IV. Izbrannye trudy o russkoi muzykal'noi kul'ture i zarubezhnoi muzyke* [Selected Works. Vol. IV. Selected Works on Russian Musical Culture and Foreign Music]. Ed. by N. A. Vasina-Grossman. Moscow: Publishing House of the USSR Academy of Sciences, 1955. Pp. 17–22 (in Russian).

*Submitted 20.09.2024; revised 28.09.2024.*

*About the author:*

**Olga V. Bochkareva**, Associate Professor of the Department of Theory and Methodology of Musical and Artistic Education of the Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky (Republican Street, 108/1, Yaroslavl, Russian Federation, 150000), Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, OVBoshkareva@yandex.ru

*The author has read and approved the final manuscript.*

# СОНАТА ДЛЯ АЛЬТА И ФОРТЕПИАНО Г. С. ФРИДА: ИСТОРИКО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОСВОЕНИЯ УЧЕБНОГО РЕПЕРТУАРА В КЛАССЕ КАМЕРНОГО АНСАМБЛЯ

**О. В. Радзецкая,**

Российский государственный университет им. А. Н. Косыгина  
(Технологии. Дизайн. Искусство), Институт «Академия им. Маймонида»,  
Москва, Российская Федерация, 117997

**Аннотация.** В статье рассматриваются стилистические и жанровые особенности Сонаты для альта и фортепиано (1971) известного московского композитора Г. С. Фрида. На сегодняшний день она редко выносится на концертную эстраду и практически не исполняется в классе камерного ансамбля. Как правило, её можно услышать в виде случайных записей, сделанных на любительскую камеру. Однако это один из наиболее талантливых образцов отечественного музыкального искусства советского периода, связанный с именами выдающихся исполнителей: Ф. С. Дружинина (альт), кому и посвящён данный опус, а также М. В. Мунтяна (фортепиано). В нём отражены актуальные тенденции последней трети XX века, определившие пути развития жанра в мировой художественной практике: поиск новых тембров и красок, расширение технического диапазона альта и его оригинального репертуара. Выбранное автором направление обращено к личности Г. С. Фрида – разносторонне одарённого композитора, художника, литератора и общественного деятеля, долгие годы руководившего Московским молодёжным музыкальным клубом при Союзе композиторов, где состоялось множество авангардных премьер Э. В. Денисова, С. А. Губайдулиной, А. Г. Шнитке и др. В центре внимания автора статьи – содержание, драматургия и образная канва циклической формы для альта и фортепиано – историко-теоретические грани, формирующие мыслительный объём и методологическую базу процесса воспитания всесторонне грамотного музыканта.

**Ключевые слова:** отечественное музыкальное искусство, музыкальное образование, камерный ансамбль, Г. С. Фрид, композитор, соната для альта и фортепиано.

**Благодарность.** Автор благодарен доктору педагогических наук, профессору Эдуарду Борисовичу Абдуллину за поддержку творческих инициатив и радость

© Радзецкая О. В., 2024



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

научного общения, а редакционной коллегии журнала – за ценные советы в процессе подготовки публикации.

**Для цитирования:** Радзецкая О. В. Соната для альты и фортепиано Г. С. Фрида: историко-теоретические аспекты освоения учебного репертуара в классе камерного ансамбля // Музыкальное искусство и образование / Musical Art and Education. 2024. Т. 12. № 3. С. 77–95. DOI: 10.31862/2309-1428-2024-12-3-77-95.

DOI: 10.31862/2309-1428-2024-12-3-77-95

## SONATA FOR VIOLA AND PIANO BY G. S. FRID: HISTORICAL AND THEORETICAL ASPECTS OF MASTERING THE EDUCATIONAL REPERTOIRE IN THE CHAMBER ENSEMBLE CLASS

**Olga V. Radzetskaya,**

A. N. Kosygin Russian State University (Technologies. Design. Art),  
Institute “Maimonides Academy”,  
Moscow, Russian Federation, 117997

78

**Abstract.** The article examines the stylistic and genre features of the Sonata for Viola and Piano (1971) by the famous Moscow composer G. S. Frid. To date, it is rarely performed on the concert stage and is practically not performed in the chamber ensemble class. As a rule, it can be heard in the form of random recordings made on an amateur camera. However, this is one of the most talented examples of Russian musical art of the Soviet period, associated with the names of outstanding performers: F. S. Druzhinin (viola) and M. V. Muntyan (piano). This article is dedicated to F. S. Druzhinina. It reflects the current trends of the last third of the 20th century, which determined the ways of development of the genre in world artistic practice: the search for new timbres and colors, the expansion of the technical range of the viola and its original repertoire. The direction chosen by the author is addressed to the personality of G. S. Fried, a multitalented composer, artist, writer and public figure, who for many years led the Moscow Youth Music Club at the Union of Composers, where many avantgarde premieres of works by E. V. Denisov, S. A. Gubaidulina, A. G. Schnittke and others took place. The focus is on the content, drama and the figurative outline of the cyclic form for viola and piano – historical and theoretical aspects that form the mental scope and methodological basis of the process of educating a comprehensively literate musician.

**Keywords:** Russian musical art, musical education, chamber ensemble, G. S. Fried, composer, sonata for viola and piano.

**Acknowledgement.** The author is grateful to the Doctor of Pedagogical Sciences, Professor Eduard Borisovich Abdullin for supporting creative initiatives and the joy

of scientific communication, and the editorial board of the journal for valuable advice in the process of preparing the publication.

**For citation:** Radzetskaya O. V. Sonata for Viola and Piano by G. S. Frid: Historical and Theoretical Aspects of Mastering the Educational Repertoire in the Chamber Ensemble Class // *Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie* = Musical Art and Education. 2024, vol. 12, no. 3, pp. 77–95 (in Russian) DOI: 10.31862/2309-1428-2024-12-3-77-95.

## Введение

Сонатная форма во второй половине XX века проходит интереснейший этап своего развития. Поиск новых средств выразительности во многом связывается с пересмотром жанрово-стилистической традиции, с разработкой индивидуальных концепций в отражении актуальных тенденций современного искусства. Интерес к альту возникает как отклик на разнообразие его художественных воплощений с возможностью выхода в другое творческое измерение, когда «тембр впервые отделяется от звуковысотности и становится самостоятельным параметром композиции» [1, с. 114].

В классе камерного ансамбля сочинения для альты и фортепиано отечественных композиторов второй половины XX века – явление достаточно редкое. Основное препятствие – сложность музыкального языка, технических и мыслительских задач, стоящих перед учащимися, отсутствие знаний об особенностях становления жанра, что в целом отражается на качестве интерпретации, её глубине и органичности.

В связи с этим освоение историко-теоретических аспектов изучаемого произведения представляется обязательным для «включения» исполнителя в его духовную тональность, создания пространственно-временной системы координат, в подробностях и обстоятельствах которой будет формироваться индивидуальная

мыслительная среда, настроенная на мироощущение и миропонимание автора. Путь к этому «единению» лежит через овладение техникой камерного ансамбля и мастерством музыкального диалога, что является главным направлением совместной работы преподавателя и обучающихся.

Достижение высокого художественного результата – процесс длительный и трудоёмкий. Гармоничное партнёрское взаимодействие формируется в единстве взглядов и намерений, в большой подготовительной работе, объединяющей музыкантов. Жизнь в тексте и вне текста связывается с погружением в образную среду и звуковое поле произведения, существующих в реальности и подсознании как единое целое. Данная слитность обладает способностью к трансформации в осознанное чувство сопричастности и ощущения эмоционально-чувственной и интеллектуальной основы музыкального материала, поэтому широкое многоаспектное рассмотрение культурно-исторических контекстов является актуальной задачей педагогики музыкального образования, освоения профессиональных знаний, умений и навыков.

Выявление общих и специфических граней сонатного цикла в творчестве отечественных композиторов второй половины XX века становится основой для разработки алгоритма решения художественных задач в процессе освоения современного альтового репертуара в классе камерного ансамбля.



**Историко-культурологические  
предпосылки новаторского  
подхода в творчестве Г. С. Фрида  
к персонификации альта  
в 60–80-х годах XX столетия**

В 50–70-е годы XX столетия успех отечественной исполнительской школы и её представителей: Р. Б. Баршай, Ю. А. Башмета, И. И. Богуславского, Ф. С. Дружинина, Ю. М. Крамарова, М. Н. Топыго и др. – стимулирует создание ряда циклических сочинений для альта и фортепиано А. М. Волконским, В. М. Богдановым-Березовским, Р. С. Буниным. Альт представлен в них ярко, мощно и масштабно – в звучании и технике, в способности отразить целую гамму эмоций и чувств, в заострённой трансформации лексического строя.

Вектор эволюции образного восприятия альта идёт от романтически-приподнятой краски к авангарду, углублённым философским исканиям Д. Д. Шостаковича, М. С. Вайнберга, Г. С. Фрида, концептуально иным замыслам и решениям. И. М. Шабунова пишет: «Творческая практика XX века отмечена многообразием проявлений звуковой красочности: на одном полюсе находятся лейттемы, тембровая драматургия, театр инструментов, где по-разному претворяется принцип персонификации окраски инструментов-актёров...» [2, с. 1].

Одним из характерных опытов в данной области можно назвать сочинения Григория Самуиловича Фрида. Это два концерта: Первый написан для альта и камерного оркестра, Второй – для альта, фортепиано и струнного оркестра в количестве 15 инструментов, Шесть пьес для альта и фортепиано, две сонаты для альта и фортепиано. Вторая из них, «Федра», создаётся на основе музыки

к одноимённой драме Ж. Расина, поставленной Б. Львовым-Анохиным в Малом театре в 1985 году, а возникший в это время и под таким же названием Квнтет для солирующего альта, двух скрипок, виолончели и фортепиано входит вместе с сонатой в ор. 78.

Определяющими признаками композиторского стиля Г. С. Фрида становятся достижения нововенской школы, индивидуально переосмысленные, ставшие ориентиром для собственных атональных экспериментов, сыгравшие значительную роль в обогащении инструментальной фактуры хроматикой, сериями и кластерами. Все эти качества характеризуют зрелые сочинения мастера. По мнению Е. А. Артамоновой, «полистилизм, коллаж, метод музыкального цитирования и аллюзии, использовавшиеся в конце 1960-х годов в произведениях Лучано Берио, Дьёрдя Лигети, Анри Пуссёра, Альфреда Шнитке, Бернда Алоиса Циммермана, привнесли новую риторику в музыку Фрида к театральной постановке по “Федре” Расина...» [3].

Вместе с тем к моменту создания многих альтовых опусов Фрида в отечественной музыке уже сформировалась устойчивая эстетическая среда авангардного искусства. В 50–60-е годы серийной техникой были увлечены многие композиторы, сочинявшие в том числе и камерную музыку для различных инструментальных составов. Ещё раньше, в 1926 году и в 30-х годах XX века, были созданы две сонаты для альта и фортепиано Н. А. Рославца – ярчайшего представителя русского музыкального авангарда, но они остались неизвестны широкой слушательской аудитории.

Для альта время смелых художественных экспериментов началось с появлением в 1955–1956 годах сонаты А. М. Волконского. По выражению

Ю. Н. Холопова, «в его сочинениях обнаружился водораздел, обозначивший новый период – “советский авангард”. Без учёта деятельности Андрея Волконского – композитора, исполнителя, музыкального деятеля – была бы неполной картина послевоенной музыки в России» [4, с. 5]. В полной мере она повлияла на сочинения В. М. Богданова-Березовского, Р. С. Бунина и В. Я. Шебалина.

Как отмечает Л. Д. Никитина, «новые системы мышления, новые принципы, пересмотр традиционных моделей определили развитие камерных жанров в 60-е годы» [5, с. 170]. Действительно, созданием ярких и неординарных сочинений проявился всеобщий интерес к камерно-ансамблевой музыке, прежде всего основанной на специфически тембровых составах и оригинальных жанровых композициях, перекликающихся в отдельных случаях с выдающимися западноевропейскими образцами. Особой привлекательностью пользуется название «Музыка для...» по примеру различных вариантов «Камерной музыки» П. Хиндемита. Среди подобных сочинений можно также отметить ансамбли Р. С. Леденёва «Десять эскизов для камерного ансамбля» (1967), «Семь настроений» для камерного ансамбля, «Четыре зарисовки» для камерного ансамбля (1972) и др. В числе его альтовых опусов – Концерт-поэма для альты с оркестром (1964). Эта тенденция продолжилась и в более поздние годы в «Метаморфозах темы Иоганна Себастьяна Баха» для альты и струнного ансамбля (1993). В продолжение Э. В. Денисовым в 1985 году были написаны «Три картины Пауля Клее» для концертирующего альты и ансамбля из гобоя, валторны, вибратона, контрабаса и фортепиано (в 60-е годы композитор следовал традициям нововенской

школы и работал преимущественно в жанрах камерной музыки). В числе других камерных произведений соната для альты и фортепиано Ю. М. Буцко (1976); крупные циклические формы – концерты для альты с оркестром Э. Н. Артемьева (1960), Р. С. Бунина, С. А. Губайдулиной (1996), А. Г. Шнитке (1986), А. Я. Эшпая (1987), Ю. М. Буцко (1993) и др.

Альт в этом контексте оказывается одним из самых востребованных инструментов, в том числе и в области додекафонных экспериментов. Оценивая значение «нововенского периода» для своего творчества, Р. С. Леденёв отмечает его важность для себя: «Общеизвестна истина, что занятия камерной музыкой полезны для установления композиторского почерка» [6, с. 4].

Таким образом, ко времени создания своих произведений для альты в камерных и концертных жанрах Г. С. Фрид подошёл в русле тенденций и направлений не только мирового, но и отечественного искусства, напрямую связанных с ансамблевым музицированием. К этому времени он снискал репутацию интересного мыслящего композитора, художника «полифонического» звучания, за которым прочно закрепилось мнение о его больших заслугах в поддержке современного искусства и способности поддерживать талантливые инициативы молодых авторов.

Именно со зрелым периодом в жизни Григория Самуиловича в музыковедении связывается расцвет его творчества, обладавшего «лицом необщим выраженьем» и «...ознаменованного такими самобытными работами, как монооперы “Дневник Анны Франк” и “Письма Ван Гога”, вокальный цикл “Федерико Гарсиа Лорка. Поэзия”» [7, с. 11–12]. В этом же ряду –

камерно-инструментальные и камерно-ансамблевые сочинения: Пятый квартет, Шесть пьес для струнного квартета, Соната для альты и фортепиано (1971), Фортепианный квинтет и др. «Все эти произведения, принесшие широкую известность их автору, столь разительно отличались по своему образно-драматургическому замыслу, языковому решению от предшествующих, настолько стремительным был произошедший в них стилиевой перелом, что создавалось ощущение, будто перед нами два разных композитора», – отмечает А. М. Цукер [7, с. 12].

Способность к самообновлению – основа творческой жизни композитора. Синтез музыки, литературы и живописи подчёркивает философию формирования Г. С. Фрида как мастера и художника, многоплановость создаваемых им художественных образов. В каждом из своих сочинений он прежде всего автобиографичен и находится в поиске личного и единственно правильного пути.

Неслучайно главными в его музыкальной жизни называют 60–80-е годы, символизирующие новый этап развития. В фокусе этих перемен – камерные сочинения и монооперы – инструментальная музыка и музыкальный театр. В истории их создания отражена хронология событий, позволяющая осознать её закономерность, культурное значение и конкретный смысловой подтекст.

Каждое из созданных в этот период сочинений фиксирует определённое десятилетие в биографии композитора: «Дневник Анны Франк» (1969), «Письма Ван Гога» (1975), «Федра», Квинтет для солирующего альты, двух скрипок, виолончели и фортепиано (1985), Соната для альты и фортепиано № 2 («Федра», 1985). Последние значительные сочинения композитора: «Ладога», северная

поэма для оркестра русских народных инструментов (1987); Вокальный цикл «Зима» на стихи Л. Комоэнса (1990); Песни разных лет на стихи английских поэтов (1999).

Скрытый смысл этой периодики в музыке Г. С. Фрида подтверждает композитор А. К. Вустин: «Конец 70-х и 80-е отмечены углублённым “бетховенским” Пятым квартетом (основанным на темах Л. Бетховена. – О. Р.), Сонатой для двух фортепиано, Фортепианным квинтетом... Список этот неизбежно должен быть дополнен произведениями для альты – квинтетом “Федра”, сонатами, концертами – своего рода лейттеобра души их автора, и шире – лейттеобра времени (Фрид, Шостакович, Шнитке)» [8, с. 45–46].

Взаимоотношения композитора с представителями московского авангарда носили продолжительный характер. Именно в Московском молодёжном музыкальном клубе, созданном в 1965 году при Союзе композиторов, бессменным руководителем которого был Григорий Самуилович Фрид, состоялось множество премьер последователей нововенской школы, активно отрицаемых официальным крылом данной творческой организации. «Как признавался А. Шнитке, сочинения его самого и его друзей – Э. Денисова, С. Губайдулиной – исполнялись в 1970–80-х годах практически только в “Клубе Фрида” и на “понеделниках” Э. Денисова», – вспоминает Н. Г. Шахназарова [9, с. 42].

Эта атмосфера самым непосредственным образом повлияла на творчество Г. С. Фрида. Долгие годы он являлся активным сторонником и пропагандистом нового искусства. Например, Григорий Самуилович последовательно отстаивал и выступал в защиту 24 прелюдий и Десятой симфонии Д. Д. Шостаковича.

В своих воспоминаниях А. Я. Селицкий пишет: «Обсуждение этих сочинений в Союзе композиторов протекали с большим накалом, преобладали оценки негативно-критические, и приверженцы полуопального мастера представляли меньшинство» [10, с. 37]. И далее: «Именно в клубе Фрида состоялись премьеры десятков сочинений А. Шнитке, С. Губайдулиной, Э. Денисова. В частности, начиная с 1966 года прошло несколько авторских вечеров Шнитке, ряд заседаний – с его участием; клуб оказался единственным местом в стране, где было публично отмечено 50-летие композитора» [10, с. 37].

Альт всегда ассоциируется у Фрида с голосом эпохи. В своих беседах и интервью композитор неоднократно обращает внимание на его тембр, «который усиливает трагизм, остроту, нежность и чувствительность музыкальной темы, мотива», ощущается им как инструмент «для размышлений» [3, с. 92]. Символично, что моноопера «Письма Ван Гога» предваряется развёрнутым альтовым соло, им же она и заканчивается, являясь последним монологом художника и его посланием миру. Шесть пьес для альта и фортепиано, по мысли Г. С. Фрида, можно считать своеобразным эпиграфом к этой работе.

Для углубления и конкретизации историко-культурного подхода в анализе сочинений Г. С. Фрида для камерного ансамбля и систематизации теоретических знаний, способных создать базовый фундамент в их изучении, необходимо обратиться к характеристике Сонаты для альта и фортепиано (1971), написанной в один из самых плодотворных периодов творчества композитора. Важными для данного исследования станут смыслообразующие грани этого сочинения, их особая музыкальная интонация и образность.

## **Соната для альта и фортепиано (1971) Г. С. Фрида: сфера образов, драматургия и композиция**

Первая соната для альта и фортепиано (1971) – одно из самых известных сочинений Г. С. Фрида. По прошествии определённого количества лет автор оставил о нём интересные воспоминания, способные пролить свет на ряд специфических деталей: свою художественную позицию, личные приоритеты и мнения, – в первую очередь связанных с именами Ф. С. Дружинина и М. В. Мунтяна, исполнивших этот цикл на одной из встреч в доме Д. Д. Шостаковича. Именно тогда, по одной из версий, у Дмитрия Дмитриевича и возник первоначальный замысел также написать альтовую сонату. Сам же Григорий Самуилович, вспоминая данную встречу, подчёркивал, что это не его соната, «а исполнение, звук Дружинина и манера игры Мунтяна действительно были замечательны» [3, с. 94].

В размышлениях о музыке Г. С. Фрида известный московский музыковед С. И. Шлифштейн отмечает: «Камерность, как особый тип художественного высказывания, в сравнении, скажем, с концертностью или с симфоническим методом, открывает наибольший простор для субъективного, психологически-углублённого выражения, что, однако, вовсе не ведёт к ограничению жизненной проблематики творчества композитора, к сужению его представлений о мире» [11, с. 224–225].

Это отчётливо слышится в альтовой сонате, где камерный жанр «вырастает» до уровня большого симфонического полотна. Фрид предстаёт здесь как художник, тонко чувствующий глубину и сущность творческого процесса, раскрывающий многообразие его сокровенных

граней. Он предельно лаконичен в выборе выразительных средств, его музыка лишена ложного пафоса, а речь – фальшивых интонаций. С первых тактов в монологе альта, *con sordine*, создаётся особая философская краска размышления и переживания, нереальности происходящего. Театральность партитуры связывается с «говорящей» пустотой сценического пространства, наполненного мыслью и настроением, атмосферой подлинного авторского слова (пример 1).

Звуковая материя формируется в параллельном движении обеих партий, диалоговом неслиянии тембров. В неё вторгается «лейтмотив судьбы», звучащий как сигнал тревоги и её особый интонационный знак (пример 2).

Новый эпизод подчёркивается появлением ясного тонального центра. В строгой

поступи пунктирного ритма, в ми миноре звучит тема альта, сопровождаемая басовым остинато рояля (пример 3).

Мелодические каноны с обилием альтераций «размывают» систему ладовых тяготений. Восходящие терцовые последовательности, выступающие как гармонические опоры, формируют музыкальную ткань иногда в качестве отдельной остигатной структуры (пример 4).

Альт играет ведущую роль в разработке основных тематических элементов. Первоначальный характер музыки, отмеченный автором как *tranquillo a molto cantabile*, существенно видоизменяется за счёт расширения игрового диапазона, регистровых сопоставлений и ярких динамических акцентов. Как следствие, партитура приобретает другой звуковой объём (пример 5).

**Tranquillo e molto cantabile** (♩ = 80)

Пример 1. Г. Фрид. Соната для альта и фортепиано. Часть I. Фрагмент вступления

Example 1. G. Fried. Sonata for Viola and Piano. 1<sup>st</sup> Movement. A fragment of the introduction

Пример 2. Г. Фрид. Соната для альта и фортепиано. Часть I. Фрагмент вступления  
 Example 2. G. Fried. Sonata for Viola and Piano. 1<sup>st</sup> Movement. A fragment of the introduction

Пример 3. Г. Фрид. Соната для альта и фортепиано. Часть I. Тема альта  
 Example 3. G. Fried. Sonata for Viola and Piano. 1<sup>st</sup> Movement. Viola theme



Пример 4. Г. Фрид. Соната для альты и фортепиано. Часть I. Фрагмент  
 Example 4. G. Fried. Sonata for Viola and Piano. 1<sup>st</sup> Movement. The fragment

86

Рояль выполняет функцию сопровождения, временами ритмической активизации фактуры: в мерном аккордовом *ostinato*, синкопах, в звуковой серии, формирующей линию баса (пример 6).

На этом фоне особенно эффектно выглядят фортепианные секвенции в строгом рисунке нисходящих альтовых интонаций. Тональный центр окончательно утрачивается, а со вступлением флажолетов возникает ощущение пустоты – полного отсутствия жизненных сил и эмоций. Это оцепенение разрушают синкопированные аккорды рояля, на *attacca* предвещающие наступление следующей части (пример 7).

Вслед за Д. Шостаковичем Г. Фрид по-новому представляет драматургию циклической формы. Как пример, в его

Первом альтовом концерте названия частей выглядят следующим образом: I. «Соната»; II. «Рондо»; III. «Остинато». У Шостаковича в Первом скрипичном концерте – I. «Ноктюрн»; II. «Скерцо»; III. «Пассакалья»; IV. «Бурлеска». В совокупности в них прослеживаются признаки явной жанровой трансформации (за исключением «Скерцо»). При сочинении альтовой сонаты op. 147 Шостакович следовал следующей программме: I. «Новелла»; II. «Скерцо»; III. «Adagio памяти Бетховена», но данная последовательность не вошла в итоговый вариант.

Острое гротескное скерцо роднит между собой альтовые циклы Д. Шостаковича и Г. Фрида. Между двумя медленными частями вставлена быстрая, контрастная

The image displays three systems of musical notation. Each system includes a single staff for the Viola and a grand staff for the Piano. The first system begins with a box containing the number '3' and a dynamic marking 'pp'. The notation features slurs, accents, and triplets. There are also handwritten-style annotations in Cyrillic script, including 'pp', 'p', and 'scd', along with asterisks and a double bar line with a repeat sign.

Пример 5. Г. Фрид. Соната для альты и фортепиано. Часть I. Фрагмент  
 Example 5. G. Fried. Sonata for Viola and Piano. 1<sup>st</sup> Movement. The fragment



Пример 6. Г. Фрид. Соната для альты и фортепиано. Часть I. Фрагмент  
 Example 6. G. Fried. Sonata for Viola and Piano. 1<sup>st</sup> Movement. The fragment

Пример 7. Г. Фрид. Соната для альты и фортепиано. Часть I. Фрагмент  
 Example 7. G. Fried. Sonata for Viola and Piano. 1<sup>st</sup> Movement. The fragment

по интонационным краскам и штриховым решениям. Это наблюдается и в Фортепианном квинтете Фрида, где Первая часть – Adagio; Вторая – Moderato (с эпизодом Allegro moderato) и Третья – Lento (пример 8).

Моторика, пунктирный ритм, маркирование и остинато создают образ активный и даже зловещий, присутствующий во многих камерных и концертных опусах композитора. Вторая часть сонаты передаёт состояние напряжённого «драматического натиска» [11, с. 225], усиленного ритмической пульсацией и жёсткими аккордами рояля (пример 9). Ведущим становится усечённый до минимума «мотив судьбы» из Первой части сонаты (пример 10).

Присутствие мотива судьбы ощущается в каждом новом эпизоде, в разнообразных тембрах и штрихах *senza sordine, sul ponticello* и восходящих дублях. Все *espressivo* насыщены и контрастны, создают яркую интонацион-

ную краску большой внутренней силы. Обращает на себя внимание тема альта в сопровождении аккордового *secco* рояля, близкая по своему эмоциональному настрою музыке Шостаковича (пример 11).

В Финале, написанном в свободной импровизационной манере, композитор сознательно уходит от тактовой и тональной системы. Это квинтэссенция цикла, пространство высокой философской мысли. Подобного рода монологические «острова» присутствуют и в финале Фортепианного квинтета в партиях струнных инструментов. Авторские ремарки, указывающие на свободу метра и сплошную аккордовую педаль, придают партитуре особую «кинематографичность» (пример 12).

Альт играет своё прощальное *solo* на фоне застывших, как будто отрешённых от всего земного, аккордах рояля (в нотном тексте содержится ремарка: «количество и длительность нот, заключённых в прямоугольник, – *ad libitum*»).

**Adagio**

Piano

*p sostenuto*

*sim.*

8-  
Sea

Пример 8. Г. Фрид. Фортепианный квинтет. Часть I. Партия фортепиано

Example 8. G. Fried. Piano Quintet. 1<sup>st</sup> Movement. The piano part

10

*sf mf*

*sf p simile sf p sf p*

*sf sf sf sf*

Пример 9. Г. Фрид. Соната для альта и фортепиано. Часть II. Фрагмент  
 Example 9. G. Fried. Sonata for Viola and Piano. II<sup>nd</sup> Movement. The fragment

**Allegro** (♩ = 152)

*senza sord.*

*sf > p*

*mf*

8 - -

Пример 10. Г. Фрид. Соната для альта и фортепиано. Часть II. Фрагмент  
 Example 10. G. Fried. Sonata for Viola and Piano. II<sup>nd</sup> Movement. The fragment

Пример 11. Г. Фрид. Соната для альта и фортепиано. Часть II. Фрагмент  
 Example 11. G. Fried. Sonata for Viola and Piano. II<sup>nd</sup> Movement. The fragment

\* ∞ метр неопределенный.  
 Держать педаль все время, пока держатся аккорды.

Пример 12. Г. Фрид. Соната для альта и фортепиано. Часть III. Фрагмент  
 Example 12. G. Fried. Sonata for Viola and Piano. III<sup>rd</sup> Movement. The fragment

Его одухотворённый монолог сообщает музыке «особую выразительность свободно текущего мелодического высказывания» [11, с. 226] (пример 13). Схожие приёмы можно обнаружить и в других сочинениях Г. С. Фрида: Альтовом концерте и Фортепианном квинтете.

Интонационная палитра формируется в контрастном сопоставле-

нии двух эмоциональных состояний. Каждая партия свободна в своём временном развитии. Альт звучит *con sordino*, в его последних репликах возникает оригинальный приём – четвертитоновые колебания, Си бемоль – До бемоль, берущиеся «одним пальцем (покачиванием)» [12, с. 22] (пример 14).

\* Количество и длительность нот, заключенных в прямоугольник – ad libitum,

Пример 13. Г. Фрид. Соната для альты и фортепиано. Часть III. Фрагмент  
 Example 13. G. Fried. Sonata for Viola and Piano. III<sup>rd</sup> Movement. The fragment

\* ♭ – четверть тона. Си-бемоль – до-бемоль брать одним пальцем (покачиванием).

Пример 14. Г. Фрид. Соната для альты и фортепиано. Часть III. Фрагмент  
 Example 14. G. Fried. Sonata for Viola and Piano. III<sup>rd</sup> Movement. The fragment

### Заключение

Таким образом, умение слышать и чувствовать время и события, быть открытым новым художественным явлениям – одна из отличительных черт Г. С. Фрида как человека и композитора. Взаимозависимость этих величин обусловила особенности лексического строя, определила «диалектику музыкального развития» [13, с. 89] и эволюцию его авторского письма. Для Фрида альт во многом стал объектом развития концертного и камерно-ансамблевого репертуара, актуальности творческих поисков, инструментом оригинальной мыслительной системы и преемственности авангардным устремлениям 50-х годов в музыкально-историческом процессе.

«Исходя из эволюции музыкального языка» [14, с. 86], в Сонате для альты и фортепиано (1971) композитор предстаёт как зрелый мастер, драматург, по-своему

переосмысливающий циклическую форму, её концептуальное содержание, что связывается с иным прочтением темпо-ритмической организации, использованием арсенала серийной техники и других современных исполнительских приёмов – «подготавливающими переход к зарождению последующей системы и всё более явно выраженными её признаками» [15, с. 15]. Данные средства выразительности становятся знаковыми и для следующих сочинений Г. С. Фрида, созданных в более поздние годы.

В целом соната является важным этапом в понимании эволюции альтового исполнительства во второй половине XX века и отражает тенденции и направления в развитии отечественной музыки, поэтому её освоение способствует достижению высоких результатов образовательного процесса в части знакомства с лучшими образцами современного искусства.

### БИБЛИОГРАФИЯ

1. *Аникеева М. Д.* Сонорный тембр в музыке российских композиторов последней трети XX века // Вестник Академии Русского балета им. А. Я. Вагановой. 2022. № 3 (80). С. 113–120.
2. *Шабунова И. М.* О функциях тембра в современной музыке: автореф. дис. ... канд. искусствоведения, 1987. 24 с.
3. *Артамонова Е. А.* Григорий Фрид в диалоге искусств. Из бесед с композитором. URL: <https://file:///D:/Documents/Downloads/1-2%20разделы%20Iskusstvoznanie%202018.pdf>. (дата обращения: 27.03.2024).
4. *Холопов Ю. Н.* Инициатор: о жизни и музыке Андрея Волконского // Музыка из бывшего СССР. Сборник статей. Вып. 1. М.: Композитор, 1994. С. 5–23.
5. *Никитина Л. Д.* Советская музыка. История и современность. М.: Музыка, 1991. 278 с.
6. *Леденев Р. С.* Помогать обновлению общества. Беседа с Виктором Лихтом // Советская музыка. 1989. № 9. С. 4–11.
7. *Цукер А. М.* Вариации длиною в жизнь // Григорий Фрид. Вариации длиною в жизнь. М.: Композитор, 2015. С. 11–27.
8. *Вустин А. К.* Есть в дожде откровенье // Григорий Фрид. Вариации длиною в жизнь. М.: Композитор, 2015. С. 43–48.
9. *Шахназарова Н. Г.* Тридцать лет рядом // Григорий Фрид. Вариации длиною в жизнь. М.: Композитор, 2015. С. 39–42.

10. *Селицкий А. Я.* Девять десятых века // Григорий Фрид. Вариации длиной в жизнь. М.: Композитор, 2015. С. 28–37.
11. *Шлифштейн С. И.* О музыке Григория Фрида // Избранные статьи. М.: Советский композитор, 1977. С. 224–232.
12. *Фрид Г. С.* Соната: Для альты и фортепиано. М.: Советский композитор, 1975. 22 с.
13. *Радзецкая О. В.* Историко-теоретические аспекты освоения учебного репертуара в классе камерного ансамбля на примере Сонаты для альты и фортепиано В. М. Богданова-Березовского // Музыкальное искусство и образование / Musical Art and Education. 2023. Т. 11. № 3. С. 73–89. DOI: 10.31862/2309-1428-2023-11-3-73-89.
14. *Шкана Е. А.* Особенности взаимосвязи отечественного исторического музыкознания и учебной дисциплины «История музыки» // Музыкальное искусство и образование / Musical Art and Education. 2023. Т. 11. № 1. С. 80–94. DOI: 10.31862/2309-1428-2023-11-1-80-94.
15. *Николаева Е. В.* Исследование истории музыкального образования: «подводные рифы» на пути к «горным вершинам» // Музыкальное искусство и образование / Musical Art and Education. 2022. Т. 10. № 4. С. 9–24. DOI: 10.31862/2309-1428-2022-10-4-9-24.

*Поступила 31.03.2024; принята к публикации 23.09.2024.*

*Об авторе:*

**Радзецкая Ольга Владимировна**, профессор кафедры фортепианного исполнительства, концертмейстерского мастерства и камерной музыки Института «Академия имени Маймонида» Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный университет им. А. Н. Косыгина (Технологии. Дизайн. Искусство) (ул. Садовническая, 33/1, Москва, Российская Федерация, 117997), доктор искусствоведения, профессор, [olgabreman@yandex.ru](mailto:olgabreman@yandex.ru)

## REFERENCES

1. Anikeeva M. D. Sonornyi tembr v muzyke rossiiskikh kompozitorov poslednei treti XX veka [Sonorous Timbre in the Music of Russian Composers of the Last Third of the XX Century]. *Vestnik Akademii Russkogo baleta im. A. Y. Vaganovoi* [Bulletin of the Vaganova Academy of Russian Ballet]. 2022, no. 3 (80), pp. 113–120 (in Russian).
2. Shabunova I. M. *O funktsiyakh tembra v sovremennoi muzyke* [On the Functions of Timbre in Modern Music]: Author's Abstract of the Candidate Dissertation of Art Criticism, 1987. 24 p. (in Russian).
3. Artamonova E. A. *Grigorii Fried v dialoge iskusstv. Iz besed s kompozitorom* [Grigory Fried in the Dialogue of Arts. From Conversations with the Composer]. Available at <https://file:///D:/Documents/Downloads/1-2%20разделы%20Iskusstvoznanie%202018.pdf>. (accessed: 27.03.2024) (in Russian).
4. Kholopov Y. N. Initiator: o zhizni i muzyke Andrey Volkonskogo [Initiator: about the Life and Music of Andrey Volkonsky]. *Muzyka iz byvshego SSSR* [Music from the Former USSR]. Collection of Articles. Issue 1. Moscow: Publishing House “Composer”, 1994. Pp. 5–23 (in Russian).

5. Nikitina L. D. *Sovetskaya muzyka. Istoriya i sovremennost'* [Soviet Music. History and Modernity]. Moscow: State Publishing House "Muzyka", 1991. 278 p. (in Russian).
6. Ledenev R. S. Pomogat' obnovleniyu obshchestva. Beseda s Viktorom Likhtom [To Help the Renewal of Society. A Conversation with Victor Licht]. *Sovetskaya muzyka* [Soviet Music]. 1989, no. 9, pp. 4–11 (in Russian).
7. Zucker A. M. Variatsii dlinoyu v zhizn' [Variations of a Lifetime]. *Gregory Fried. Variatsii dlinoyu v zhizn'* [Gregory Fried. Variations of a Lifetime]. Moscow: Publishing House "Composer", 2015. Pp. 11–27 (in Russian).
8. Vustin A. K. Est' v dozhde otkroven'e [There is a Revelation in the Rain]. *Gregory Fried. Variatsii dlinoyu v zhizn'* [Gregory Fried. Variations of a Lifetime]. Moscow: Publishing House "Composer", 2015. Pp. 43–48 (in Russian).
9. Shakhnazarova N. G. Tritsats' let ryadom [Thirty Years Near]. *Gregory Fried. Variatsii dlinoyu v zhizn'* [Gregory Fried. Variations of a Lifetime]. Moscow: Publishing House "Composer", 2015. Pp. 39–42 (in Russian).
10. Selitsky A. Y. Devyat' desyatykh veka [Nine Tenths of the Century]. *Gregory Fried. Variatsii dlinoyu v zhizn'* [Gregory Fried. Variations of a Lifetime]. Moscow: Publishing House "Composer", 2015. Pp. 28–37 (in Russian).
11. Shlifshstein S. I. O muzyke Grigoriya Frieda [About the Music of Gregory Fried]. *Izbrannye stat'i* [Selected Articles]. Moscow: Publishing House "Soviet composer", 1977. Pp. 224–232 (in Russian).
12. Fried G. S. *Sonata: Dlya al'ta i fortepiano* [Sonata: For Viola and Piano]. Moscow: State Publishing House "Soviet Composer". 1975. 22 p. (in Russian).
13. Radzetskaya O. V. Istoriko-teoreticheskie aspekty osvoeniya uchebnogo repertuara v klasse kamernogo ansamblya na primere Sonaty dlya al'ta i fortepiano V. M. Bogdanova-Berezovskogo [Historical and Theoretical Aspects of Mastering the Educational Repertoire in the Classroom of a Chamber Ensemble on the Example of the Sonata for Viola and Piano by V. M. Bogdanov-Berezovsky]. *Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie = Musical Art and Education*. 2023, vol. 11, no. 3, pp. 73–89 (in Russian). DOI: 10.31862/2309-1428-2023-11-3-73-89.
14. Shkapa E. A. Osobennosti vzaimosvyazi otechestvennogo istoricheskogo muzykoznaneya i uchebnoi distsipliny "Istoriya muzyki" [Relationship Features of Russian Historical Musicology and the Academic Discipline "History of Music"]. *Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie = Musical Art and Education*. 2023, vol. 11, no. 1, pp. 80–94 (in Russian). DOI: 10.31862/2309-1428-2023-11-1-80-94.
15. Nikolaeva E. V. Issledovanie istorii muzykal'nogo obrazovaniya: «podvodnye rify» na puti k «gornym vershinam» [Research on the History of Music Education: "Underwater Reefs" on the Way to "Mountain Peaks"]. *Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie = Musical Art and Education*. 2022, vol. 10, no. 4, pp. 9–24 (in Russian). DOI: 10.31862/2309-1428-2022-10-4-9-24.

*Submitted 31.03.2024; revised 23.09.2024.*

*About the author:*

**Olga V. Radzetskaya**, Professor of the Department of Piano Performance, Concertmaster Skills and Chamber Music of the Institute "Maimonides Academy" of the "Kosygin Russian State University (Technologies. Design. Art)" (Sadovnicheskaya Street, 33/1, Moscow, Russian Federation, 117997), Doctor of Art History, Professor, [olgabreman@yandex.ru](mailto:olgabreman@yandex.ru)

*The author has read and approved the final manuscript.*



# РОМАНСЫ А. А. БРЕНИНГА КАК ПРЕДМЕТ ОСВОЕНИЯ В КЛАССЕ АКАДЕМИЧЕСКОГО ВОКАЛА

**А. В. Филинов\***,

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

**Аннотация.** В статье даётся краткий обзор жизненного пути и творческого становления Арнольда Арнольдовича Бренинга как композитора, музыковеда, педагога, вклад которого в развитие музыкальной культуры высоко оценён не только в нашей стране, но и в других странах мира. Представлена характеристика романсового творчества композитора. Приводятся результаты проведённого автором интервьюирования коллег А. А. Бренинга по Саратовской государственной консерватории имени Л. В. Собинова и его учеников, в памяти которых сохранились воспоминания об общении с Арнольдом Арнольдовичем и впечатления об исполнении его романсов. Особое внимание уделяется тем трудностям, которые встречаются у исполнителей в процессе разучивания романсов композитора, и возможным способам их преодоления. На основе обобщения результатов интервьюирования и собственного ретроспективного опыта включения романсов А. А. Бренинга в свой концертный репертуар приводятся рекомендации по подготовке будущих академических певцов к исполнению образцов романсового творчества композитора.

96

**Ключевые слова:** Арнольд Арнольдович Бренинг, жизненный путь, творческое наследие, романсы, класс академического вокала, учебный репертуар.

**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 преподавателям, выпускникам и студентам Саратовской государственной консерватории имени Л. В. Собинова за предоставление возможности поделиться в процессе беседы своими размыш-

\* Научный руководитель – доктор педагогических наук, профессор Е. В. Николаева.



лениями о романсовом творчестве композитора, особенностями включения его романсов в свой исполнительский репертуар и репертуар своих учеников.

**Для цитирования:** Филинов А. В. Романсы А. А. Бренинга как предмет освоения в классе академического вокала // Музыкальное искусство и образование / Musical Art and Education. 2024. Т. 12. № 3. С. 96–116. DOI: 10.31862/2309-1428-2024-12-3-96-116.

DOI: 10.31862/2309-1428-2024-12-3-96-116

## BRENING'S ROMANCES AS A SUBJECT OF MASTERING FOR ACADEMIC VOCAL CLASS

**Anton V. Filinov\***,

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

**Abstract.** The article provides a brief overview of the life and creative development of Arnold Arnoldovich Brening as a composer, musicologist, and teacher, whose contribution to the development of musical culture is highly appreciated not only in our country, but also in other countries of the world. The characteristics of the composer's romantic creativity are presented. The results of an interview conducted by the author with A. A. Brening's colleagues at the Saratov State Conservatory named after L. V. Sobinov and his students are presented, in the memory of which memories are preserved about communication with Arnold Arnoldovich and impressions about performance of his romances. Special attention is paid to the difficulties encountered by performers in the process of learning the composer's romances and possible ways to overcome them. Based on a generalization of the results of interviewing and our own retrospective experience of including A. A. Brening's romances in our concert repertoire, we provide recommendations for preparing future academic singers to perform samples of the composer's romances.

**Keywords:** Arnold Arnoldovich Brening, life's journey, creative heritage, romances, academic vocal class, training repertoire.

**Acknowledgement.** This article is carried out in the context of the scientific work of the Department of Methodology and Technologies of Music Education Pedagogy named after E. B. Abdullin of the Institute of Fine Arts of Moscow State Pedagogical University. The author is grateful to teachers, graduates and students of the Saratov State Conservatory named after L. V. Sobinov for providing an opportunity to share in the course of the conversation their thoughts on the composer's romantic

\* Scientific supervisor – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor Elena V. Nikolaeva.

work, the peculiarities of including his romances in their performing repertoire and the repertoire of their students.

**For citation:** Filinov A. V. Brening's Romances as a Subject of Mastering for Academic Vocal Class // *Muzikal'noe iskusstvo i obrazovanie* = Musical Art and Education. 2024, vol. 12, no. 3, pp. 96–116 (in Russian). DOI: 10.31862/2309-1428-2024-12-3-96-116.

### Введение

Арнольд Арнольдович Бренинг (1924–2001) – композитор, музыковед, пианист, педагог, заслуженный деятель искусств России с 1992 года, член Союза советских композиторов. Его вклад в развитие музыкальной культуры высоко оценён не только в нашей стране, но и в других странах мира. Показательным в этом отношении является включение имени А. А. Бренинга в США в список выдающихся людей XX века [1, с. 95].

Творческое наследие композитора включает более 150 сочинений в разных жанрах: симфонии, концерты, оперы, симфонические поэмы, хоровые сочинения, романсы, песни и др. Однако как ранее, так и в настоящее время его романсы весьма редко входят в репертуар обучающихся в классе академического вокала. Как следствие этого, услышать их в концертном исполнении можно лишь в единичных случаях. Исключением является, главным образом, представленность его вокальных сочинений в концертных программах в Саратовской государственной консерватории, в которой бережно хранят память об этом уникальном музыканте, посвятившем многие годы жизни преподавательской деятельности в данном учебном заведении.

Такое положение дел во многом объясняется крайне малой изученностью камерного вокального творчества А. А. Бренинга, а также значительной сложностью исполнения его сочинений

и неподготовленностью обучающихся академическому пению к включению их в свой репертуар. В какой-то мере это можно объяснить трудностями, связанными с доступностью педагогам вокала нотных текстов сочинений композитора, что объясняется, по всей видимости, недостаточной востребованностью их как педагогического репертуара в классе академического вокала. В связи с этим не лишним будет подчеркнуть, что не только образцы камерного вокального творчества А. А. Бренинга, но и произведения других композиторов второй половины XX столетия, отличающиеся ярко выраженным новаторством в области вокального письма, крайне мало представлены в концертных программах высших учебных заведений, осуществляющих подготовку будущих академических певцов. Ещё одной из причин такого положения дел является недостаточная разработанность методики работы в классе вокала над подобными произведениями. Восполнить данный пробел по отношению к романсам А. А. Бренинга может помочь определение исходных положений, которые будут способствовать подготовке певцов к исполнению его романсов как образцов современной камерной вокальной музыки.

Проведённое исследование показало, что одним из таких положений является необходимость знания сведений о жизненном пути и творчестве А. А. Бренинга. Они способствуют более полному формированию представлений о художествен-

но-образном воплощении в творчестве композитора особенностей его мировосприятия и мироощущения.

### **Особенности жизненного пути и творческого становления**

#### **А. А. Бренинга как пианиста, композитора, музыковеда и педагога**

Арнольд Арнольдович Бренинг родился 17 февраля 1924 года в Казани. Его отец, Арнольд Йоханович, получив университетское образование в Казанском химико-технологическом институте, стал ассистентом на кафедре химии и проявил себя незаурядным учёным как фармацевт. Он владел пятью иностранными языками, увлекался фотографией. Большой интерес Арнольд Йоханович проявлял и к музыке. До наших дней дошли сведения о том, что он брал уроки обучения игре на фортепиано у профессора Иосифа Родзевича. О качестве его владения инструментом свидетельствует то, что ему было доступно исполнение таких произведений, как, например, Шестая рапсодия Ф. Листа, экспромты Ф. Шуберта [2, с. 27].

Мать Арнольда Арнольдовича – Ольга Фёдоровна Афанасьева (урождённая Афанасьева-Вильде) – дочь художника Ф. А. Афанасьева и преподавательницы музыки Б. А. Афанасьевой-Вильде. В семье, в которой она росла, было не одно поколение музыкантов.

Любовь к музыке Арнольда Йохановича и Ольги Фёдоровны оказала большое влияние на формирование отношения к музыкальному искусству и овладение музыкальной деятельностью их детей. Не менее важными для стимулирования занятий музыкой были их занятия с бабушкой – Бертой Альбертовной Афанасьевой-Вильде. Она сохранила

и передала в семью Бренингов принятую в её династии традицию музицирования, став первым учителем для своих внуков: Ольги, Арнольда и Рудольфа. О том, насколько плодотворными оказались её усилия, свидетельствует то, что все они стали профессиональными музыкантами.

В 1937 году отца – Арнольда Йохановича – арестовали по ложному обвинению в шпионаже, отправили в ссылку и расстреляли. Ольга Фёдоровна осталась одна с тремя детьми. Своим детям она уделяла большое внимание и, видя их неординарные музыкальные способности, делала всё возможное, чтобы все они получили музыкальное образование.

Арнольд в 1942 году закончил одно из старейших музыкальных учебных заведений России – Казанское музыкальное училище – с отличием по двум специальностям: фортепиано и теории музыки [3, с. 14]. В 17-летнем возрасте, вдохновлённый музыкой великих романтиков – Ф. Шопена, Ф. Листа, А. Н. Скрябина, он создаёт свои первые опусы, в стиле которых заметно влияние его музыкальных кумиров. К числу таких произведений относятся и несколько романсов. Показательно, что уже в эти годы наряду с увлечением композицией юноша писал стихи, рассказы, сочинял слова к собственным романсам, увлекался живописью, рисовал, любил природу [4, с. 97].

После выпуска из училища А. Бренинг, как сын врага народа, был призван в трудовую армию. В годы войны в совхозе «Сакко и Ванцетти» под Ульяновском он занимался строительством железной дороги, был сторожем на нефтебазе, собирал полузамёрзший урожай в полях. В таких трудных условиях без музыкального инструмента он продолжал свою композиторскую

деятельность. Им были созданы скрипичный концерт, три фортепианные сонаты, фортепианные пьесы и несколько романсов. Некоторые рукописи переправлялись Генриху Ильичу Литинскому, преподавателю музыкального училища в Казани, ученику Р. М. Глиэра [3, с. 15].

Весной 1945 года А. Бренинга этапировали на Уральский лесоповал в Геж – режимное спецпоселение граждан, высланных в административном порядке и помещённых в крайне тяжёлые, зачастую невыносимые условия существования. Затем он был переведён в Красновишерск, где в местном клубе получил возможность играть на рояле. Здесь он создал несколько произведений, среди которых были и сочинения для голоса и фортепиано [Там же].

Талантом молодого композитора, писавшего музыку в столь гнетущих условиях, были впечатлены профессор по классу полифонии и сочинения в Государственном музыкально-педагогическом институте имени Гнесиных Генрих Ильич Литинский и преподаватель Казанского училища Даниил Ефимович Френкин. Благодаря их рекомендациям, а также стараниям матери, Ольги Фёдоровны Бренинг, в 1948 году Арнольда Арнольдовича переводят в Казань и дают право поступления в Казанскую консерваторию. Восстановление после ссылки стало для молодого человека серьёзным испытанием, поскольку для окружающих он на протяжении девяти лет (вплоть до реабилитации его отца в 1957 году) продолжал оставаться «сыном врага народа».

Казанскую консерваторию, как ранее и училище, А. Бренинг закончил с отличием по двум специальностям: фортепиано и композиции в 1953 году. За время обучения были написаны: концерт

для фортепиано, две симфонии, множество пьес малой формы, два скрипичных концерта, вокальные произведения, пьесы для духовых инструментов, два струнных квартета [5, с. 21]. В Казани и за её пределами он стал известен как талантливый композитор, автор многих опусов инструментальной программной музыки, симфоний и симфонических поэм, а также как блестящий педагог Казанского музыкального училища, консерватории и музыкального факультета педагогического университета.

В 1968 году по рекомендации преподавателя Саратовской консерватории Ростислава Сергеевича Таубе, который хорошо знал А. Бренинга, и по приглашению ректора Василия Сергеевича Кузнецова Арнольд Арнольдович переезжает в Саратов и приступает к преподаванию в должности профессора [3, с. 12].

В Саратовской консерватории А. А. Бренинг вёл все теоретические предметы: сольфеджио, гармонию, полифонию, анализ музыкальных произведений, теорию музыки, – а также занимался научным руководством по классу «Музыковедение». Был у него и большой класс по композиции. При этом он продолжал сочинять музыку. Из числа созданных в эти годы произведений хотелось бы отметить симфоническую поэму «На полигоне смерти». В своих личных заметках об этом сочинении Арнольд Арнольдович укажет: «Памяти погибшего отца и всех невинно замученных жертв посвящаю». Так, трагедия, пережитая подростком в 13-летнем возрасте, оставила след в его душе, который со всей очевидностью оказал влияние на творчество композитора. И одним из произведений, в которых многолетняя боль А. А. Бренинга проявилась столь масштабно, стала эта симфоническая поэма.

Эта близкая А. А. Бренингу образная сфера наиболее яркое воплощение нашла в его Девятой симфонии, озаглавленной композитором «Из истории собора». Автор обращается в ней к словам из стихотворения «Россия» и стихотворения-посвящения З. Гиппиус «Рождённые в год глухие...» из цикла стихов А. Блока «Родина». Композитора впечатлила история Кёнигсбергского собора, разрушенного при бомбардировке в 1944 году. Его восстановление началось только в 1990-е годы. В советское время неоднократно планировалось снесение руин собора. Принятию такого решения воспрепятствовала располагавшаяся в том же месте могила Иммануила Канта, не только увековечившая память о выдающемся немецком философе, но и ставшая важным местом паломничества для всех, кто уважает и ценит его наследие. Собор был сохранён [5, с. 23].

Об этом произведении представляется необходимым сказать хотя бы несколько слов, поскольку история Кафедрального собора Кёнигсберга, как отмечает Т. Ф. Малышева, во многом оказалась для Арнольда Арнольдовича автобиографична и так же аллегорически повторяет судьбу многих репрессированных и реабилитированных [Там же]. По мнению Н. В. Королевской, эта симфония представляет собой «Духовное завещание мастера». Тем самым исследователь подчёркивает ключевое содержание всего творчества А. Бренинга в двух измерениях: трагедия войны как исторически объективное – «эпопея» и глубоко личное – «исповедь». Это история победы духа несломленного человека [6, с. 53].

Следует добавить, что большое место в творческом становлении А. А. Бренинга как композитора имело и отношение к природе. Его вдохновляли звёздное небо, закат, северное сияние, леса, горы.

Они находили отражение в его произведениях, в которых главным становилось раскрытие чувств человека в его единении с Природой. Именно в таком образном решении были написаны многие романсы композитора.

Скончался композитор 26 июня 2001 года, на семьдесят восьмом году жизни.

В качестве послесловия к столь краткой характеристике жизненного пути и творческого становления А. А. Бренинга как пианиста, композитора, музыковеда и педагога представляется целесообразным привести слова доцента Саратовской государственной консерватории Н. В. Ивановой: «Жизнь Арнольда Бренинга являет нам пример того, как талантливый и сильный духом человек сумел преодолеть тяжёлые жизненные испытания и отстоять своё право на жизнь, творчество и возможность заниматься любимым делом» [7]. Если добавить к этому, что творчество Арнольда Арнольдовича Бренинга признано не только в России, но и мировым сообществом, то станет очевидным, как важно его изучение в высших учебных заведениях, осуществляющих подготовку профессиональных музыкантов, в том числе и академических певцов.

### **Общая характеристика романсового творчества композитора**

При включении в репертуар романсов А. А. Бренинга важно составить возможно более полное представление о его романсовом творчестве, приблизиться к пониманию его стиля, близкой композитору интонационной сферы и тех особенностей вокального письма, на которые надо обратить особое внимание, приступая к разучиванию выбранного произведения.

Прежде всего представляется целесообразным отметить, что обращение отечественных композиторов в XX столетии к классическому романсу, согласно исследованию В. А. Васиной-Гроссман, было обусловлено разными причинами: данью уважения великим музыкантам прошлой эпохи, восприятием её как опоры, точки отсчёта для поэтических выражений лирических чувств современного человека и как основы для новых творческих поисков. Свидетельством тому является прослеживание в лучших образцах камерной вокальной музыки, созданных в эти годы, традиций, связанных с творчеством П. И. Чайковского, С. В. Рахманинова, Н. А. Римского-Корсакова, М. П. Мусоргского [8, с. 439].

Значительные изменения в жанре романса в XX веке, по мнению исследователя, стали также результатом творческих поисков композиторов, целью которых было обогащение художественно-образного строя камерной вокальной музыки и нахождение новых выразительных средств. Продолжая развивать классические традиции, авторы стремились привнести нечто новое, созвучное своему времени. Как подчёркивает В. А. Васина-Гроссман, романс стал очень сложным и богатым в жанровом отношении, появились большие вокальные поэмы, стихотворения с музыкой и романсы, близкие к песне, а также многие другие жанровые сочетания [9, с. 308]. При этом исследователем выделены две основные жанровые тенденции: циклическое объединение романсов в одну крупную форму и сближение романса с песней [Там же].

Обозначенные тенденции нашли отражение и в романсовом творчестве А. А. Бренинга. Так, например, некоторые общие черты исследователи находят в романсах А. А. Бренинга и Н. А. Римского-Корсакова [10]. Н. В. Ивановой в его

романсах обнаружены смысловые и стилистические пересечения с поздними вокальными произведениями С. В. Рахманинова, С. И. Танеева, Н. К. Метнера, Н. Я. Мясковского, С. С. Прокофьева. При этом автор имеет в виду образный строй, изысканность музыкального языка (своеобразие мелодии, гармонии, ритма, развитость фортепианной партии, которая становится не аккомпанементом, а равноправной и даже доминирующей линией в музыкальной ткани) [7].

Необходимо подчеркнуть, что в настоящее время характеристика романсового творчества композитора возможна лишь в самых общих чертах, поскольку до сих пор исследователями не установлено даже их общее количество, а подавляющее большинство романсов не опубликовано и знакомство с ними возможно только в рукописных вариантах, хранящихся в фондах Саратовской государственной консерватории. Исключение представляет цикл из четырёх романсов на стихи А. Блока, ноты которого изданы [11]. Примечательно, что даже при столь сложных обстоятельствах в репертуар академических певцов, кроме изданного цикла романсов, вошли также романсы А. А. Бренинга на стихи А. В. Жигулина «Рябина», Ш. Петёфи «Хотел бы я...», на стихи И. К. Савельева «Прощание с мартом», Н. С. Савостина «Звезда упала».

Как уже упоминалось ранее, первые романсы были написаны Арнольдом Арнольдовичем Бренингом ещё в юношеском возрасте. С этого времени он неоднократно обращался к данному жанру в своём творчестве. Его камерная вокальная музыка – область лирических переживаний, пейзажных зарисовок и философских размышлений композитора. Вершинным достижением в этом жанре являются «Четыре романса на стихи А. Блока».



Близким А. А. Бренингу было творчество А. С. Пушкина, на стихи которого написаны романсы «Туча», «Ты и вы», «Цветок», «Приметы», «Зимняя дорога». Получили известность его романсы на стихи В. И. Аврушенко «На жимолости светится роса»; С. Б. Капутикян «Часы ожидания», «Смеюсь несдержанно и бойко...»; В. М. Тушиновой «Вторая молодость», «Звезда»; Н. С. Савостина «Звезда упала»; И. К. Савельева «Прощанье с мартом», «Люблю неяркие цвета»; А. В. Жигулина «Прощайте, милая», «Рябина»; Ш. Петёфи «Хотел бы я...»; Н. М. Минского «Она, как полдень, хороша»; О. Гельстедт «Бессоница», «Лунная дорожка» и др.

В образно-эмоциональном отношении представленная в романсах палитра чувств многогранна: от нежной, трепетной любви до ярко выраженных драматических коллизий и философских размышлений.

Характеризуя вокальные произведения А. А. Бренинга, музыканты-педагоги отмечают продуманность, чрезвычайную красочность тонального плана и интонационную гибкость мелодии его романсов. Особо подчёркивается, что партия фортепиано вступает в диалог с вокалистом, создавая утончённое ладовое созвучие мелодической линии фортепиано и голоса. Тем самым она не вторит и не дублирует его мелодию [12, с. 164–165].

В дополнение к сказанному надо отметить, что при характеристике вокального письма композитора необходимо иметь в виду не только диалог вокальной партии и аккомпанемента, но и общую направленность А. А. Бренинга на поиски обогащения фактуры средствами полифонии. В этом отношении ориентиром для понимания особенностей письма является характеристика композитором линейности, которая находит своё во-

площение и в его романсовом творчестве. Имеется в виду:

- *мелодическое колорирование статичных гармоний* – ослабление гармонического начала в аккордах и усиление мелодической стороны в фактуре;
- *повышение роли секундовых соотношений и секундовости на всех уровнях гармонического развития*: тональных планов, когда кварто-квинтовые и терцовые соотношения заменяются на секундовые «опевания»; ладообразования, когда функции имеют два варианта, смещённые на хроматический полутон; технико-модуляционного, при котором применяются мелодико-гармонические и мелодические модуляции, а гармонические отступают на задний план; смещения голосов фактуры, при котором каждый голос подчиняется движению основной мелодии, аккорды начинают двигаться в параллельном линейном движении, теряя тем самым свою определённую функциональную принадлежность; образования вертикали, появляются новые аккорды с нетерцовым соотношением как результат линейного принципа;
- *укрупнение принципа проходящего и вспомогательного движения и распространение на гармоническое движение*, когда между аккордами с определённой функциональной группой «повисают» аккорды, возникшие в результате линейного движения. Эти аккорды потеряли свою функциональность в гармоническом плане и вступают в соподчинение к опорным аккордам с ясно выраженной функциональностью. По аналогии с проходящими звуками в мелодии А. А. Бренинг характеризует их как «Повисшие аккорды»;
- *формирование несамостоятельных гармонических созвучий*, подобно вспомогательным тонам между функционально ясными опорными гармоническими образованиями [13, с. 59].



Принимая во внимание крайне малое количество доступных для анализа романсов композитора, мы провели интервьюирование коллег А. А. Бренинга по Саратовской государственной консерватории имени Л. В. Собинова и его учеников, в памяти которых сохранились воспоминания об общении с Арнольдом Арнольдовичем и впечатления об исполнении его романсов, а также имелся опыт разучивания образцов его романсового творчества в классе академического вокала.

### **Фрагменты из интервью автора с коллегами А. А. Бренинга, его учениками и выпускниками Саратовской консерватории**

Интервьюирование было осуществлено с целью составления более полного представления о творческом облике А. А. Бренинга, его романсах, тех трудностях, которые связаны с их разучиванием и исполнением обучающимися академическому вокалу, а также возможных способах их преодоления. Приводимые далее фрагменты из интервью представлены в обобщённом виде, без подразделения на ответы, полученные на конкретные вопросы. Такая форма фиксации была выбрана для более целостной характеристики сложившихся у респондентов представлений и их сравнительного анализа. Приведём далее некоторые из них.

*Сметанников Леонид Анатольевич,  
заведующий кафедрой  
академического пения, профессор,  
Народный артист СССР, лауреат  
Государственной премии РСФСР  
имени М. И. Глинки, лирический  
баритон:*

«С Арнольдом Арнольдовичем Бренингом я был знаком. Это замечательный человек, педагог и музыкант, который

внёс неоценимый вклад в развитие консерватории в то время, которое называют “золотым”. Романсы А. А. Бренинга я слышал в исполнении Надежды Борисовны Белосточной... Вокальную музыку Арнольда Арнольдовича я не исполнял, потому что его романсы написаны преимущественно для высокого голоса.

Некоторые из студентов, обучающихся в нашем вузе академическому вокалу, поют его произведения на концертах и в классе, однако редко включают их в программы, исполняемые на государственных экзаменах... При этом чаще его романсы исполняют сопрано, чем тенора.

Трудности в исполнении романсов Бренинга, по моему наблюдению, заключаются в нехватке у студентов исполнительского “багажа”. Имеются в виду их умения, знания, накопленный исполнительский опыт. Чем лучше исполнитель владеет техникой пения, осведомлён в теоретических музыкальных дисциплинах (сольфеджио, теория, гармония, анализ) и имеет опыт исполнения других произведений современных композиторов, тем качественнее его пение... Если говорить о трудностях, возникающих в пении не только романсов А. Бренинга, но и – более широко – в сочинениях композиторов XX века в целом, то проблемы возникают схожие:

- проблемы с интонацией, которая зависит как от умения петь в целом, так и от музыкального слуха и грамотности студента;
- недостаточное владение исполнительской техникой;
- проблемы с ритмом, которые в значительной мере зависят от грамотности и музыкальности вокалиста, степени развития его музыкально-ритмического чувства;
- трудности с воплощением художественного образа, который зависит от понимания текста и его произношения.

Замечу, что в своей практике я рекомендую своим студентам отдельно работать над текстом, дикцией и как можно больше произносить, повторять текст, так как без понятного, ясного всем слова не будет художественного образа.

Любая трудность в исполнительской практике по своей сути есть проблема комплексная, а певцу как артисту необходимо овладеть комплексом навыков. Для этого в процессе обучения академическому вокалу студенту следует работать над проблемой в комплексе: “подтягивать” сольфеджио и свои знания во всех остальных дисциплинах; совершенствовать умение держать себя на сцене; совершенствовать владение дыханием, дикцией; возвращать в себе артистизм, проживать произведение; добиваться ансамбля с концертмейстером. На овладение всем комплексом навыков уходит не один год».

*Белосточная Надежда Борисовна,  
певица, лирико-колоратурное  
сопрано, музыковед:*

«Сначала я познакомилась с А. А. Бренингом как студент-теоретик... когда он только что приехал из Казани. Заканчивала консерваторию у него в классе. Все были просто очарованы появлением такого замечательного педагога: он садился за инструмент и как пианист иллюстрировал свободно любое произведение, глаза его горели. Арнольд Арнольдович был в целом увлекающимся человеком; в то же время поражала широта его познаний.

Затем моё знакомство с композитором продолжилось уже в качестве певицы, когда... на концерте Союза композиторов ко мне подошёл Арнольд Арнольдович и предложил спеть его романсы... Я стала исполнять романсы Бренинга... Впоследствии он напи-

сал для меня четырёхчастный концерт для голоса, достаточно сложный в исполнительском плане.

В моём понимании романсы А. Бренинга – это глубокий симбиоз авторского видения современной музыки с музыкой Н. А. Римского-Корсакова, который можно проследить в тональных соотношениях, сдвигах, модуляциях. Например, произведение “С неба звезда упала...”.

Разучивать романсы Арнольда Арнольдовича было легко: они тональны, но внутри вокальной строчки есть и сложные тональные переходы, требующие хорошего “музыкального уха”. Подобная переменчивая конструкция тональностей подразумевает тонкости, как в игре на инструментах без темперации – скрипки или виолончели. Имеется в виду, что тональности Gis-dur и As-dur должны звучать немного по-разному: тональность Gis-dur звучит темнее и более прикрыто, мрачно, а тональность As-dur – светлее и более открыто, а то и вовсе звук открывается, по выражению Арнольда Арнольдовича, следует петь “пафосным” звуком.

В этом отношении его вокальные произведения сложны. В остальном с технической точки зрения романсы А. Бренинга для подготовленных вокалистов не представляют трудности в исполнении. Хотя есть и сложные места, которые вынуждают долго и усердно заучивать гармонические нововведения композитора. Мне доводилось часто наблюдать это у меня в классе, когда студенты разучивали его романсы. Например, романс “Смеюсь несдержанно и бойко...” на слова С. Б. Капутикян.

...В своей педагогической деятельности в Саратовской консерватории в вокальном классе я давала студентам разучивать и петь романсы А. Бренинга,

и на моей памяти были всего три студентки с более утончённым слухом, чем у остальных. У меня абсолютный слух, и поэтому мне не составляло труда различать и петь его романсы. Что касается остальных учеников, проблема усугубляется тем, что они только начинали осваивать технику пения. Разумеется, им было не до тонкостей современной музыки. Поэтому романсы А. Бренинга пели студенты только на последнем курсе, и то далеко не все...

Романсы А. Бренинга – это размышления о радости, о печали в любви. Мне представляется, что для него самое главное – это находиться в состоянии любви. Иными словами, он любил саму любовь, и очень трепетно. В его понимании любовь была многогранной:

- любовь между мужчиной и женщиной;
- любовь к природе, к цветам, животным;
- возвышенная трепетная любовь ко всему окружающему.

А. Бренинг был чуток и честен в выборе хорошего, утончённого текста к романсам, а исполнитель обязан был быть потрясающе музыкальным и с теплотой доносить текст романсов, я бы сказала *“жить стихом”*. Его романсы не терпят формального отношения к тексту, необходимо владеть декламацией, художественным словом, что среди студентов встречается нечасто. Через слово исполнитель понимает, где поставить паузу, цезуру, а также остальную нюансировку, замедление или ускорение. Это особенно важно, поскольку у А. Бренинга в романсах нет обозначений в изменениях темпа или динамики, штриха, всё это постигается музыкальным чутьём через декламирование стихотворения.

В своей исполнительской практике я убеждена в следующем: *“Нельзя бояться и нужно подчинять музыку движению стиха!”*

Множество примеров мы можем встретить в вокальной музыке наших великих композиторов, таких как П. И. Чайковский, С. В. Рахманинов. Тем более у современных авторов и особенно у А. Бренинга. Иначе не получится стиха, художественного слова. Пример из А. С. Пушкина: *“Пришла. (пауза) Рассыпалась. (пауза) Клоками повисла на суках дубов...(пауза)”*. В самом тексте заложены паузы и цезуры, они разные по времени и весомости и их не стоит бояться, этих “непоющих минут”, но нужно обязательно следовать им, иначе не будет стихотворения как художественного произведения. Перед исполнением необходимо весь текст проговаривать, что является особенностью исполнительской культуры, особенно в этих романсах.

Немного подытожим:

1. Учить “нерадивого” студента на романсах Бренинга трудно! Тем более это не представляется возможным в начале обучения, когда он не владеет техникой пения, и даже на последнем курсе, когда на протяжении всего обучения у него возникали проблемы с сольфеджио.

2. Формальное отношение к тексту романсов мешает исполнению, как и неумение декларировать, читать стихи.

3. Романсы Бренинга внутренне “эмоционально накручены”. Они не терпят отстранённого отношения в исполнении. Необходимо иметь внутренний эмоциональный накал и отзывчивость.

В музыке романсов А. Бренинга можно обнаружить черты новаторства и черты следования традициям великих предшественников.

*Новаторство* в романсах А. Бренинга заключается в сопоставлении тональностей, своего рода в “аранжировке” мелодической линии, где сопоставление и смена тональностей происходит

по уникальной логике, присущей только композитору.

*Традиционность* обнаруживается в мелодическом рисунке, который похож на мелодии романсов Н. А. Римского-Корсакова. Сольная партия вокалиста, так же как у Николая Андреевича, переходит из тональности в тональность, при этом она очень выразительна. Традиционность заключается и в том, что А. Бренинг был приверженцем свободного полифонического стиля и, как следствие, был силен в подаче мелодической линии.

По форме романсы небольшие, бывает просто один период, бывает 8 + 16, потому-то необходимо было заключение в партии фортепиано. Но часто встречаются двухчастные, а очень редко – куплетные. Вся форма его романсов определялась поэтическим текстом, как форма, так и кульминация. Иногда кульминация приходилась на последнюю ноту, а бывало, что второй период был усечённый...

Как преподаватель А. Бренинг был справедлив в оценке, лаконичен в подаче материала, в высказываниях, даже немного отстранён и холоден, но в исполнении романсов как концертмейстер очень эмоционален, и его игра была выразительна, утончённа и эмоциональна».

*Станкович Диана Фёдоровна,  
концертмейстер кафедры  
академического пения:*

«С романсами А. Бренинга я познакомилась, готовясь к концерту, посвящённому столетнему юбилею Арнольда Арнольдовича. Тогда от кафедры композиции и теории музыки поступила просьба подготовить со студентами выступление. Концерт проходил 26 февраля 2024 года. Было много зрителей, говорили о композиторе, о его жизни и творчестве, цитировали его записи, и, разумеется, звучала музыка Арнольда Арнольдовича:

инструментальные и вокальные ансамбли, произведения для хора и оркестра, романсы, сольные инструментальные произведения.

Выступление было подготовлено с двумя студентками. Одна из них исполняла два романса: “Звезда упала” на стихи Н. С. Савостина и “Прощанье с мартом” на стихи И. К. Савельева. Другая – романс на стихи А. В. Жигулина “Рябина” и на стихи Ш. Петёфи “Хотел бы я...”. Помимо перечисленных романсов, в классе со студентами разучивалось много и других романсов А. Бренинга, не входящих в циклы и написанных на стихи разных поэтов.

Вокалистам-студентам сложно разучивать мелодию. Трудно вплести исполняемую голосом мелодическую линию в гармоническую основу фортепианной партии. Эта проблема сохраняется очень долго. Им приходится длительное время привыкать к звучанию гармонии и переходам в тональностях, а затем ещё немало времени затрачивать на впевание мелодии.

Возникают в работе над романсами и вокально-технические трудности... Они заключались в скачках, в частых альтерациях, что находило отражение в отсутствии вокальной позиции; в недостаточном владении дыханием на длинных фразах со сменой динамики.

Ритм вызывает трудности у студентов, особенно в романсах “Рябина”, “Хотел бы я...”, при наложении дуолей солиста на триоли в инструментальной партии, при смене размера в такте. Вокалист сбивается, когда меняется размер: своевременно не переходит, а при наложении дуолей и триолей повторяет ритм партии концертмейстера вместо того, чтобы петь правильно свою партию, например в романсе “Рябина”. Предполагаю, что это связано с текстом поэзии. В том числе

альтерации в аккордах и мелодии подчёркивают образное и смысловое содержание поэтического слова.

Но главная трудность – это отсутствие опыта в разучивании современной вокальной музыки. Для успешного освоения необходимо петь её постоянно. Каждое предыдущее произведение помогает разучивать следующее, даже разных современных композиторов, не говоря о том, что в целом такой опыт даёт хороший рост в развитии. Выучивание романсов проходит быстрее у тех студентов, которые уже имели опыт исполнения современной вокальной музыки... Для обретения дополнительной возможности привыкать к слышанию мелодии и гармонии в партии фортепиано приходилось записывать аккомпанемент и мелодию на диктофон. Это также позволяет охватить полностью музыкальную ткань, ведь в инструментальной партии мелодия часто не дублируется инструментом.

Подводя итог, исходя из личного исполнительского и педагогического опыта, могу констатировать, что современная музыка для певца прежде всего имеет трудности в ритме и мелодии (очень часто композиторы дают несколько “пластов” (мелодическая линия, подголоски)). К примеру, первый из них – мелодия, которую исполняет голос, а в фортепианной партии могут присутствовать три и более подобных “пласта”, которые накладываются друг на друга. В этом случае у вокалиста нет чёткого гармонического ориентира, нет единого ритмического рисунка, ведь в подголосках фортепианной партии разный ритмический рисунок. Тогда необходимо искать “маяки”, опорные слова в тексте, опорные звуки и ритмические рисунки в фортепианной партии, в басу, в мелодии, и обсуждать и анализировать это, чтобы запомнить и не теряться.

Естественно, вокалист, особенно начинающий, долго привыкает к звучанию, поэтому “слуховая привычка” или “слуховой опыт” к новой музыке важны. Необходимо окунуться в сонорику, чтобы внутри был интонационный и эмоциональный отклик, нужный для разучивания романсов А. Бренинга».

*Иванова Наталия Владимировна,  
профессор кафедры теории  
музыки и композиции, кандидат  
искусствоведения:*

«Музыка Бренинга эмоциональна, выдержана в романтических тонах, полна экспрессии. Он мастерски владеет композиторской техникой, наполняет свои произведения разнообразными полифоническими приёмами развития музыкального материала, использует изысканные гармонические краски, в том числе разнообразные модуляции, подчёркивает выразительные особенности звучания различных инструментов. Арнольд Арнольдович стремился не к новаторству, а к мастерству. Его творчество развивалось в русле традиций русской и европейской музыкальной классики...

Разучивание романсов Арнольда Арнольдовича советую начинать с внимательного прочтения и осмысления стихотворного текста, сравнения его с первоисточником (нет ли изменений, пропусков) и вчувствования в этот текст. Потом обратить внимание на ритм и мелодию, найти особенно выразительные моменты, вслушаться в них, проанализировать партию фортепиано, определить тональный план, выразительные особенности фактуры, найти кульминации. А после этого постараться понять драматургию цикла, логику последования частей, почувствовать целостность всего цикла и общий характер его звучания.

Творчество А. Бренинга интересно, ново, так как неизвестно широкому слушателю, а главное – музыка нравится.

Говоря о трудностях, нужно упомянуть интонационные, ритмические и гармонические, поскольку молодые певцы не всегда готовы к исполнению музыки XX века; а также трудности, связанные с осмыслением содержания произведения, передачей чувств лирического героя».

*Калмыков Бэджа, выпускник  
кафедры академического пения,  
тенор:*

«В 2017 году мне посчастливилось присутствовать на концерте в качестве зрителя, на котором исполнялись романсы А. А. Бренинга, где я услышал некоторые романсы из цикла “Четыре романса на стихи А. Блока”. Эти произведения мне понравились, и я решил их выучить... До этого момента из современной музыки исполнял только эстрадно-джазовый репертуар, а также произведения эпохи классицизма и романтизма в манере академического пения.

Возникали некоторые трудности в пении романсов, было сложно уловить переход из тональности в тональность. С ритмом было проще, каким-то образом помогал опыт пения джазовой музыки, и ритм всегда легко давался. Для меня музыка романсов оказалась немного непривычна и по-своему ладогармоническому звучанию, случалось так, что на репетиции я расходился с концертмейстером.

Романсы очень выразительны по своему эмоциональному наполнению и утончённы, поэтому в пении мне помогало больше думать о слове и художественном образе, нежели о технических трудностях в исполнении.

Артистизм помогал мне сгладить и даже преодолевать некоторые недостатки моей подготовки посредством

эмоциональной подачи содержания романса в опоре на слово. Однако не все возникшие трудности удалось преодолеть, немного не получалось звучать чисто, как мы говорим, “в ноте”, где-то трудно было “сойтись” с концертмейстером, менялся размер в романсах.

Разучивание романсов А. Бренинга стало для меня ценным опытом. Оно способствовало развитию моих музыкальных и артистических способностей, улучшению исполнительских навыков и повышению музыкальной грамотности».

*Мартынова Ирина, студентка  
третьего курса бакалавриата,  
кафедра академического пения,  
лирическое сопрано:*

«Мне предложили исполнить несколько романсов на концерте, посвящённом столетию со дня рождения А. Бренинга, 26 февраля 2024 года. До этого мне не доводилось исполнять вокальную музыку композиторов XX века, кроме романсов Г. В. Свиридова. Закончив Саратовский областной колледж искусств по классу сольного академического пения, я пела различные произведения классиков и романтиков (В. Моцарт, Ф. Шуберт, Р. Шуман, М. И. Глинка, А. С. Даргомыжский и т.д.), которые всем известны. Поэтому исполнение двух романсов (“Хотел бы я...” на стихи Ш. Петёфи и “Рябина” на стихи А. В. Жигулина) на юбилейном концерте А. Бренинга стало первым моим опытом или, можно сказать, моим дебютом в исполнении современной музыки.

Казалось всё непривычным, а потому и трудным: интонация, ритм, текст, образ. Но самым сложным для меня были ритм и интонация. До последней недели приходилось учить и повторять каждый день отдельные места, которые при повторном исполнении всё равно не получались.

В романсе “Рябина” есть наложение триольного ритмического рисунка на дуольный. Было затрачено много времени и усилий на разучивание нового и непривычного для меня звучания. Иногда казалось, что стихотворение не ложится в ритм музыки, что вызывало некоторую неловкость или неустойчивость, сложно было достичь ансамбля с концертмейстером, поскольку у партии фортепиано очень мало опорных нот, а многочисленные альтерации усложняли понимание гармонии на слух. Отдельно приходилось работать над текстом. Его было трудно доносить в зал, пропадала дикция и выразительность, приходилось читать текст отдельно без музыки, а затем соединять.

Мне помогла самостоятельная работа, связанная с анализом и повтором сложных тональных переходов, отклонений и скачков в мелодической линии. Незаменимой оказалась запись партии фортепиано и мелодии, которая помогла привыкнуть к звучанию гармоний и альтерированных аккордов и в целом охватить целиком произведение. Также успешному выучиванию способствовала специальная работа над текстом стихотворения, которая помогла понять структуру романса и художественный образ».

*Шишкина Наталья, студентка  
пятого курса специалитета,  
лирико-колоратурное сопрано:*

«За годы обучения в консерватории мне удалось спеть много современной вокальной музыки: произведения Д. Д. Шостаковича, С. С. Прокофьева, Н. К. Метнера, М. Н. Симанского, Е. В. Гохман и т.д., что помогло в разучивании романсов А. Бренинга, “Звезда упала”, “Прощание с мартом”...

Трудности возникали интонационные и ритмические, много альтераций, смены тональностей, размера в такте,

наложение дуолей и триолей, тем более что полагаться на партию фортепиано не стоит, она может сбивать...

Углубление в смысл текста помогло найти характер исполнения. Также помогло время, потраченное на работу над трудными местами».

### **Дополнение к данным характеристикам из собственного исполнительского опыта**

Первоначальным ориентиром для понимания особенностей творческого стиля композитора и тех средств, которые имеются в распоряжении исполнителя, чтобы возможно более полно и точно передать содержание разучиваемого произведения в соответствии с замыслом автора, могут стать сведения о жизненном пути и творчестве композитора. Они дают возможность приблизиться к пониманию характера музыки и, как следствие этого, особенностям её исполнения. Так, наполненный трагическими событиями жизненный путь А. А. Бренинга и его феноменальная выдержка свидетельствуют о потаённом, глубинном характере личных переживаний лирического героя. Поэтому в исполнении его романсов, к примеру из цикла «Четыре романса на стихи А. Блока», желательно придерживаться некоторой сдержанности в экспрессии (благородной выдержки) и интимности в повествовании. То есть речь главного героя рассматривать как монолог, разговор с самим собой, мысленно обращённый к своей возлюбленной. Следовательно, звучание голоса, несмотря на высокий эмоциональный градус, должно быть мягким и лиричным, и даже в верхней тесситуре оно не может быть резким. А выразительность не должна выходить за пределы эмоциональной,



благородной сдержанности, но в то же время не должна переходить в формальное повествование о происходящих в душе переживаниях.

Практически все, кто принимал участие в интервьюировании, отметили, что многие трудности могут быть преодолены при внимательном, тщательном, детальном изучении словесного текста. Поэтому, приступая к работе над романсами, важно как можно больше узнать о *творчестве поэта, стихотворения которого были выбраны композитором в качестве литературной основы*. Без глубинного проникновения в содержание поэтического текста невозможно определить средства выразительности для передачи в исполнении художественного образа и продумывании его интерпретации. Данная рекомендация хорошо известна всем преподавателям вокала. Но по отношению к романсам А. А. Бренинга она приобретает особое значение, тем более если основой вербального текста стали стихи А. Блока, наполненные символами, которые имеют многоуровневую смысловую глубину, а поэзия обладает удивительной музыкальностью. Показательно в этом отношении упоминание А. Ахматовой об исключительной музыкальности поэзии А. Блока, которого она называла «трагическим тенором эпохи» [14, с. 54]. Известно и мнение О. Мандельштама, который в поисках музыкальности в поэтическом слове признавал гений А. Блока [15, с. 266]. Таким образом, при анализе поэтического текста романсов целесообразно обращать внимание на обилие в нём красочных метафор и эпитетов.

Не менее важно понять особенности размера стихосложения для его дальнейшего сопоставления с трактовкой в музыкальном тексте, ибо первостепенной задачей при разучивании романсов

А. А. Бренинга становится осуществление *детального анализа поэтического и нотного текста в партии певца, а также особенностей их взаимосопрежения*. При весьма непривычном слуху вокалиста интонационным строем произведения именно скрупулёзное проследование взаимосопрежения позволяет понять особенности художественной трактовки композитором поэтического текста и тем самым приблизиться к нахождению нужных ориентиров при разучивании мелодии и нахождении исполнительских средств. Здесь не лишним будет напомнить уже приводимые ранее слова Н. Б. Белосточной о том, что при разучивании романсов композитора «*нужно подчинять музыку движению стиха!*»

Большое количество проблем при обращении к романсам композитора связано с достижением чистоты интонирования, ритмической точности, тонкости нюансировки. Их решение требует специальной работы по *обогащению интонационно-слухового опыта певцов посредством вслушивания в музыкальную ткань произведения как в целом, так и при игре на фортепиано отдельных фрагментов разучиваемой мелодии и непривычных слуху аккордов*. Это позволит привыкнуть к их звучанию, фониической краске. Полезным будет также записывание мелодии и аккомпанемента на диктофон.

Помогают решению таких проблем и традиционные для вокальной педагогики приёмы *вычленения из произведения отдельных трудных мест и их отработки, а также расширение используемой на занятиях системы упражнений*.

В частности, целесообразность введения дополнительных упражнений обусловлена тем, что затруднение в проведении единой вокальной линии вызывает наличие в мелодии певца



обилия широких скачков на септиму, нону, дециму не только в восходящем, но и в нисходящем движении, тем более если они находятся в непривычном слуху исполнителя ладовом контексте. Их освоению помогает система упражнений, направленных на развитие интервального слуха обучающихся, разработанная Е. В. Николаевой [16].

Проверены многолетней практикой при работе в хоровых коллективах над сочинениями с ярко выраженным новаторством в области музыкального языка и специальные приёмы освоения новых для слуха певца аккордов нетерцового строения, в том числе кластеров [Там же]. Они могут быть применены и при разучивании романсов А. Бренинга, с той лишь разницей, что вслушивание в звучание созвучий будет осуществляться при их игре на фортепиано.

Кроме сугубо технических вокальных проблем, встанет целый ряд трудностей в *установлении ансамбля с концертмейстером*. Имеются в виду отсутствие дублирования вокальной партии в аккомпанементе, наличие нескольких мелодических пластов в фортепианной партии, сочетание триолей вокальной партии с дуолями в фортепианной, отсутствие поясняющих ремарок в нотном тексте, которые являются ориентирами для вокалиста и концертмейстера в достижении единения в процессе создания музыкального образа.

### Заключение

Как показывают результаты проведённого нами обзора романсового творчества композитора и интервьюирования коллег и учеников Арнольда Арнольдовича по Саратовской государственной консерватории, индивидуальному стилю композитора присущи: осо-

бое внимание к выбору словесного текста и детальная продуманность особенностей его воплощения в вокальной партии и её диалоге с инструментальным сопровождением; сочетание в мелодической линии напевности с многочисленными широкими мелодическими ходами; ладовая переменность; обилие тончайших переходов из одной тональности в другую; линейность; полиритмия; отсутствие авторских ремарок и, следовательно, ориентация исполнителей на необходимость глубокого проникновения в текст стихотворения и постижение особенностей его трактовки композитором в её мельчайших деталях.

Высказанные в процессе интервьюирования рекомендации по подготовке академических вокалистов к исполнению романсов А. А. Бренинга, а также мой собственный опыт разучивания и исполнения всех романсов, входящих в цикл «Четыре романса на стихи А. Блока», дают основание утверждать, что для подготовки будущих певцов к введению в исполнительский репертуар романсов А. А. Бренинга в содержании занятий в классе академического вокала целесообразно предусмотреть:

- ознакомление обучающихся с жизнью композитора, в том числе трагическими событиями, оказавшими влияние на его становление как музыканта и на особенности его творческого наследия;
- обогащение имеющихся у студентов знаний об эволюции романсового жанра в отечественной музыкальной культуре на примере камерных вокальных сочинений композитора, с целью приближения к пониманию творческого почерка композитора и особенностей его преломления в романсах;
- предуготовленность обучающихся к выявлению исполнительских трудностей в процессе разучивания романсов

композитора и знание возможных способов и приёмов их преодоления.

Резюмируя результаты проведённого исследования, подчеркнём, что включение романсов А. А. Бренинга в исполнительский репертуар обучающихся в классе академического вокала имеет большую значимость в плане обогащения их представлений о камерном вокальном

искусстве второй половины XX столетия, формирования представлений о новаторстве в сфере современного вокального письма; приобретения практического опыта разучивания романсов композитора, овладения методическими приёмами, способствующими предвидению встающих перед исполнителями технических трудностей и способов их преодоления.

### БИБЛИОГРАФИЯ

1. *Бренинг Р. А.* Неповторимый // Арнольд Бренинг – композитор и педагог: сборник статей по материалам региональной научно-практической конференции, 17.02.2014 / ред.-сост. Н. В. Иванова. Саратов: Саратовская государственная консерватория им. Л. В. Собинова, 2016. С. 93–95.
2. *Бренинг Т. А.* Об А. А. Бренинге, моём отце // Арнольд Бренинг – композитор и педагог: сборник статей по материалам региональной научно-практической конференции, 17.02.2014 / ред.-сост. Н. В. Иванова. Саратов: Саратовская государственная консерватория им. Л. В. Собинова, 2016. С. 25–27.
3. *Кулапина О. И.* Арнольд Арнольдович Бренинг: Путь к признанию // Арнольд Бренинг – композитор и педагог: сборник статей по материалам региональной научно-практической конференции, 17.02.2014 / ред.-сост. Н. В. Иванова. Саратов: Саратовская государственная консерватория им. Л. В. Собинова, 2016. С. 12–19.
4. *Бренинг Т. А.* Воспоминания об А. А. Бренинге // Арнольд Бренинг – композитор и педагог: сборник статей по материалам региональной научно-практической конференции, 17.02.2014 / ред.-сост. Н. В. Иванова. Саратов: Саратовская государственная консерватория им. Л. В. Собинова, 2016. С. 96–103.
5. *Мальшева Т. Ф.* Масштаб личности: Арнольд Арнольдович Бренинг // Арнольд Бренинг – композитор и педагог: сборник статей по материалам региональной научно-практической конференции, 17.02.2014 / ред.-сост. Н. В. Иванова. Саратов: Саратовская государственная консерватория им. Л. В. Собинова, 2016. С. 20–24.
6. *Королевская Н. В.* Девятая симфония А. Бренинга – духовное завещание мастера // Арнольд Бренинг – композитор и педагог: сборник статей по материалам региональной научно-практической конференции, 17.02.2014 / ред.-сост. Н. В. Иванова. Саратов: Саратовская государственная консерватория им. Л. В. Собинова, 2016. С. 45–53.
7. Интервью с Натальей Владимировной Ивановой, профессором Саратовской государственной консерватории. Рукопись. 2 с.
8. *Васина-Гроссман В. А.* Русский классический романс конца XIX – начала XX вв. // Русская художественная культура конца XIX – начала XX века / ред. кол. А. Д. Алексеев, Б. Я. Барабаш, С. С. Гинзбург, Ю. С. Калашников, А. А. Сидоров, Г. Ю. Стернин, О. А. Швидковский. М.: Наука, 1977. Кн. 3. 512 с.

9. *Васина-Гроссман В. А.* Мастера советского романса. М.: Музыка, 1968. 320 с.
10. Интервью с Надеждой Борисовной Белосточной. Рукопись. 5 с.
11. *Бренинг А. А.* Четыре романса на стихи А. Блока для тенора. Саратов: Саратовская государственная консерватория имени Л. В. Собинова, 2015. 24 с.
12. *Мальшева Т. Ф.* Проживший множество жизней // Музыкальная академия. 2002. № 2. С. 164–165.
13. *Бренинг А. А.* О линейности в гармоническом письме: учеб. пособие. Казань: Казанская государственная консерватория, 1995. 80 с.
14. *Ахматова А. А.* «И памяти чёрной, пошарив, найдёшь...» из цикла «Три стихотворения» // Антология «День поэзии 1961» / гл. ред. Г. А. Санников. М.: Советский писатель, 1961. 308 с.
15. *Мандельштам О. Э.* Слово и культура: сборник. М.: Советский писатель, 1987. 320 с.
16. *Николаева Е. В.* Методика работы над произведениями современной музыки в самодеятельном академическом хоре. М.: Всесоюз. научно-метод. центр нар. творчества и культ.-просвет. работы, 1980. 77 с.

*Поступила 05.09.2024; принята к публикации 26.09.2024.*

*Об авторе:*

**Филинов Антон Валерьевич**, магистрант Института изящных искусств Московского педагогического государственного университета (ул. Малая Пироговская, 1/1, Москва, Российская Федерация, 119435), [filinov\\_91@mail.ru](mailto:filinov_91@mail.ru)

*Автором прочитан и одобрен окончательный вариант рукописи.*

## REFERENCES

1. Brening R. A. Nepovtorimiy [Inimitable]. *Arnold Brening – kompozitor i pedagog: sbornik statei po materialam regional'noi nauchno-prakticheskoi konferentsii, 17.02.2014* [Arnold Brening – Composer and Teacher: Collection of Articles Based on the Materials of the Regional Scientific and Practical Conference, 17.02.2014]. Ed.-comp. N. V. Ivanova, Saratov: Saratov State Conservatory named after L. V. Sobinov, 2016. Pp. 93–95 (in Russian).
2. Brening T. A. Ob A. A. Breninge, moem otse [About Arnold Brening, My Father]. *Arnold Brening – kompozitor i pedagog: sbornik statei po materialam regional'noi nauchno-prakticheskoi konferentsii, 17.02.2014* [Arnold Brening – Composer and Teacher: Collection of Articles Based on the Materials of the Regional Scientific and Practical Conference, 17.02.2014]. Ed.-comp. N. V. Ivanova, Saratov: Saratov State Conservatory named after L. V. Sobinov, 2016. Pp. 25–27 (in Russian).
3. Kulapina O. I. Arnold Arnoldovich Brening: Put' k priznaniyu [Arnold Arnoldovich Brening: The Path to Recognition]. *Arnold Brening – kompozitor i pedagog: sbornik statei po materialam regional'noi nauchno-prakticheskoi konferentsii, 17.02.2014* [Arnold Brening – Composer and Teacher: Collection of Articles Based on the Materials of the Regional Scientific and Practical Conference, 17.02.2014]. Ed.-comp. N. V. Ivanova, Saratov: Saratov State Conservatory named after L. V. Sobinov, 2016. Pp. 12–19 (in Russian).

4. Brening T. A. *Vospominaniya ob A. A. Breninge* [Memories of A. A. Brening]. *Arnold Brening – kompozitor i pedagog: sbornik statei po materialam regional'noi nauchno-prakticheskoi konferentsii, 17.02.2014* [Arnold Brening – Composer and Teacher: Collection of Articles Based on the Materials of the Regional Scientific and Practical Conference, 17.02.2014]. Ed.-comp. N. V. Ivanova, Saratov: Saratov State Conservatory named after L. V. Sobinov, 2016. Pp. 96–103 (in Russian).
5. Malysheva T. F. *Masshtab lichnosti: Arnold Arnoldovich Brening* [Scale of Personality: Arnold Arnoldovich Brening]. *Arnold Brening – kompozitor i pedagog: sbornik statei po materialam regional'noi nauchno-prakticheskoi konferentsii, 17.02.2014* [Arnold Brening – Composer and Teacher: Collection of Articles Based on the Materials of the Regional Scientific and Practical Conference, 17.02.2014]. Ed.-comp. N. V. Ivanova, Saratov: Saratov State Conservatory named after L. V. Sobinov, 2016. Pp. 20–24 (in Russian).
6. Korolevskaya N. V. *Devyataya simfoniya A. Breninga – dukhovnoe zaveshchanie мастера* [The Ninth Symphony of A. Brening is the Spiritual Testament of the Master]. *Arnold Brening – kompozitor i pedagog: sbornik statei po materialam regional'noi nauchno-prakticheskoi konferentsii, 17.02.2014* [Arnold Brening – Composer and Teacher: Collection of Articles Based on the Materials of the Regional Scientific and Practical Conference, 17.02.2014]. Ed.-comp. N. V. Ivanova, Saratov: Saratov State Conservatory named after L. V. Sobinov, 2016. Pp. 45–53 (in Russian).
7. *Interv'yu s Nataliei Vladimirovnoi Ivanovoi, professorom Saratovskoi gosudarstvennoi konservatorii* [Interview with Natalia Vladimirovna Ivanova, Professor of the Saratov State Conservatory named after L. V. Sobinov]. The Manuscript. 2 p. (in Russian).
8. Vasina-Grossman V. A. *Russkii klassicheskii romans kontsa XIX – nachala XX vv.* [Russian Classical Romance of the Late XIX – Early XX Centuries]. *Russkaya khudozhestvennaya kul'tura kontsa XIX – nachala XX veka* [Russian Artistic Culture of the Late XIX – Early XX Centuries]. Edited by A. D. Alekseev, B. Ya. Barabash, S. S. Ginzburg, Yu. S. Kalashnikov, A. A. Sidorov, G. Yu. Sternin, O. A. Shvidkovsky. Moscow: State Publishing House “Nauka, 1977. Book 3. 512 p. (in Russian).
9. Vasina-Grossman V. A. *Mastera sovetskogo romansa* [Masters of the Soviet Romance]. Moscow: State Publishing House “Muzyka”, 1968. 320 p. (in Russian).
10. *Interv'yu s Nadezhdoi Borisovnoi Belostochnoi* [Interview with Nadezhda Borisovna Bialystochnaya]. The Manuscript. 5 p. (in Russian).
11. Brening A. A. *Chetyre romansa na stikhi A. Bloka dlya tenora* [Four Romances on A. Blok's Poems for Tenor]. Saratov: Saratov State Conservatory named after L. V. Sobinov, 2015. 24 p. (in Russian).
12. Malysheva T. F. *Prozhivshii mnozhestvo zhiznei* [Having Lived Many Lives]. *Muzykal'naya akademiya* [Music Academy]. 2002, no. 2, pp. 164–165 (in Russian).
13. Brening A. A. *O linearnosti v garmonicheskom pis'me* [On Linearity in Harmonic Writing]: Textbook. Kazan: Kazan State Conservatory, 1995. 80 p. (in Russian).
14. Akhmatova A. A. “I Pamyati Chernoi, Poshariv, Naidesh...” iz tsikla “Tri Stikhotvoreniya” [“And in Memory of the Black One, Poking Around, You'll Find” from the Cycle “Three Poems”]. *Antologiya “Den' poezii 1961”* [Anthology “A Day of Poetry 1961”]. Ed. by G. A. Sannikov. Moscow: State Publishing House “Soviet writer”, 1961. 308 p. (in Russian).
15. Mandelstam O. E. *Slovo i kul'tura* [Word and Culture]: Collection of Articles. Moscow: State Publishing House “Soviet writer”, 1987. 320 p. (in Russian).

16. Nikolaeva E. V. *Metodika raboty nad proizvedeniyami sovremennoi muzyki v samodeyatel'nom akademicheskoe khore* [Methods of Work of Modern Music in an Amateur Academic Choir]. Moscow: All-Union Scientific and Methodological Center for Folk Art and Cultural and Educational Work, 1980. 77 p. (in Russian).

*Submitted 05.09.2024; revised 26.09.2024.*

*About the author:*

**Filinov Anton V.** Undergraduate Student of the Art Institute of Moscow Pedagogical State University (MPGU) (Malaya Pirogovskaya Street, 1/1, Moscow, Russian Federation, 119435), filinov\_91@mail.ru

*The author has read and approved the final manuscript.*

# ВЛИЯНИЕ ЦИФРОВИЗАЦИИ НА СОВРЕМЕННУЮ МУЗЫКАЛЬНУЮ ИНДУСТРИЮ И ВОКАЛЬНУЮ ПЕДАГОГИКУ

**Н. И. Огнева,**

Академия хорового искусства имени В. С. Попова,  
Москва, Российская Федерация, 125565

**Н. И. Багаев,**

Преподаватель академического пения,  
Москва, Российская Федерация, 119435

**Аннотация.** Цель статьи – охарактеризовать положительные и отрицательные воздействия на современную музыкальную индустрию и вокальную педагогику всё возрастающего влияния цифровизации. В центре внимания оказываются: компенсаторные функции цифровой музыки в области вокального исполнительства; стимулирование молодого поколения, увлекающегося созданием музыки, заниматься самообразованием по овладению элементарной музыкальной грамотой; обогащение педагогического инструментария музыканта-педагога современными техническими ресурсами. Обозначены в статье и новые вызовы, которые поставила цифровизация перед музыкантами-педагогами, когда главным критерием популярности исполнителя в шоу-бизнесе становится медийная известность. Особое внимание уделяется влиянию цифровизации на негативное отношение подрастающих поколений к обучению вокальному исполнительству в контексте коммерческой индустрии; недостаточному взаимопониманию преподавателей эстрадно-джазового вокала и их учеников, грезящих о музыкальной карьере. Проводятся параллели с обучением вокальному исполнительству выдающихся певцов в XVIII столетии, свидетельствующие о значимости для становления профессионализма постепенности и последовательности во возвращении певческого голоса. Подчёркивается, что «поставленный» по классической системе певческий голос и в эпоху цифровой музыки притягивает внимание слушателей. Приводятся примеры, свидетельствующие о проявлении в настоящее время стремления эстрадно-джазовых певцов к повышению своей образованности, к сохранению живого исполнительства и накопленных веками традиций.

117

© Огнева Н. И., Багаев Н. И., 2024



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:** музыкальная индустрия, вокальное искусство, вокальная педагогика, академическое пение, цифровизация.

**Благодарность.** Выражаем искреннюю благодарность Московскому педагогическому государственному университету и редколлегии журнала «Музыкальное искусство и образование» за возможность публикации статьи и высокопрофессиональную редакторскую работу.

**Для цитирования:** *Огнева Н. И., Багаев Н. И.* Влияние цифровизации на современную музыкальную индустрию и вокальную педагогику // Музыкальное искусство и образование / Musical Art and Education. 2024. Т. 12. № 3. С. 117–128. DOI: 10.31862/2309-1428-2024-12-3-117-128.

DOI: 10.31862/2309-1428-2024-12-3-117-128

## THE INFLUENCE OF DIGITALIZATION ON THE MODERN MUSIC INDUSTRY AND VOCAL PEDAGOGY

**Natalya I. Ogneva,**

V. S. Popov Academy of Choral Art,  
Moscow, Russian Federation, 125565

**Nikita I. Bagaev,**

Teacher of Academic Singing,  
Moscow, Russian Federation, 119435

118

**Abstract.** The purpose of the article is to characterize the positive and negative increasing influence of digitalization on the modern music industry and vocal pedagogy. The focus is on: compensatory functions of digital music in the field of vocal performance; stimulating the younger generation, who are interested in creating music, to engage in self-education in mastering elementary musical literacy; enriching the pedagogical tools of a musician-teacher with modern technical resources. The article also identifies new challenges that digitalization has posed to musicians and educators, when media fame becomes the main criterion for the popularity of a performer in show business. Special attention is paid to the influence of digitalization on the negative attitude of younger generations to vocal performance training in the context of the commercial industry; the lack of mutual understanding between pop and jazz vocal teachers and their students who dream of a musical career.

**Keywords:** music industry, vocal art, vocal pedagogy, academic singing, digitalization.

**Acknowledgement.** We express our sincere gratitude to the Moscow Pedagogical State University and the editorial board of the journal “Musical Art and Education” for the opportunity to publish the article and highly professional editorial work.

**For citation:** Ogneva N. I., Bagaev N. I. The Influence of Digitalization on the Modern Music Industry and Vocal Pedagogy // *Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie* = Musical Art and Education. 2024, vol. 12, no. 3, pp. 117–128 (in Russian). DOI: 10.31862/2309-1428-2024-12-3-117-128.

## Введение

С завершением в первой половине XX столетия общемирового процесса перевода экономики на промышленные рельсы наблюдается стремительное ускорение научно-технического прогресса, который оказывает как положительное, так и негативное влияние на различные сферы жизнедеятельности человека. Создание ЭВМ и последующий процесс цифровизации ознаменовали новый этап научно-технического развития. Появление и совершенствование широкого спектра цифровых технологий, таких как облачные вычисления, интернет вещей (IoT), искусственный интеллект (ИИ), активно влияют на деятельность человека, в том числе в сфере культуры. Сегодня усилиями нескольких специалистов в нейросетях очень быстро могут быть созданы видеоролики высокого класса. Не так давно выпуск подобной видеопродукции потребовал бы привлечения дорогостоящей техники и кропотливой работы многих профессионалов – выпускников высших учебных заведений: сценаристов, режиссёров, операторов, актёров, кинокомпозиторов, гримёров, костюмеров, декораторов, каскадёров (добавим к этому затраты на подготовку к съёмочному процессу, сам процесс съёмки и последующий монтаж фильма). Неслучайно указанные цифровые технологии широко используются в кинопроизводстве.

Всё большую значимость обретает цифровизация и в сфере музыкальной индустрии. Стриминговые сервисы сделали доступным мировое музыкальное наследие (книги, нотные издания, аудио- и видеозаписи) для каждого пользователя в любой момент времени и любом месте. А появление программ создания музыки студийного уровня “*in box*” – дословно «в коробке» (то есть сконструированная исключительно при помощи настольного аудиоинтерфейса и персонального компьютера) – активизировало интерес молодёжи к созданию авторских композиций. При этом как положительное явление необходимо отметить, что молодое поколение, увлекающееся написанием музыки с помощью персонального компьютера, вынуждено заниматься самообразованием – изучать tutoriales (tutorial – обучающая статья, учебное пособие) и гайды (guide – пошаговая инструкция, руководство), постигая азы элементарной теории музыки, основы гармонии и полифонии.

Внедрение цифровых технологий в учебный процесс в системе общего и дополнительного музыкального образования значительно обогащает педагогический инструментальный музыканта-педагога при организации на занятиях различных видов музыкальной деятельности. В качестве примера укажем на возможное решение проблемы отсутствия в учебных заведениях дорогостоящей аудиовоспроизводящей аппаратуры за счёт внедрения



музыкальных стриминговых сервисов, таких как «Яндекс Музыка», «VK Музыка», «МТС Музыка», и др., частично доступных в России «Apple music» и «Spotify», а также появления портативных акустических систем с беспроводным соединением (Bluetooth-колонок). Это сделало доступными качественное прослушивание музыкальных произведений и знакомство обучающихся с интерпретаторским искусством маститых исполнителей.

Подобная практика широко применяется в процессе подготовки будущих вокалистов. Так, например, Е. М. Барвинская отмечает: «Слушание вокальных произведений в исполнении профессиональных певцов рассматривается в вокальной педагогике как метод опосредованного вокального развития учащихся. Общеизвестен тот факт, что при восприятии голоса другого вокалиста голосообразующий аппарат слушателя совершает микродвижения в точном соответствии с рабочим режимом поющего» [1, с. 112].

Обращая внимание на положительное воздействие цифровизации на музыкальное образование, следует отметить и новые вызовы, которые она поставила перед музыкантами-педагогами. Один из них заключается в том, что в шоу-бизнесе главным критерием популярности исполнителя является не талант (высокий уровень музыкальной одарённости), а *медийная известность*, определяемая числом подписчиков, количеством просмотров и прослушиваний ими размещённых в интернете образцов. Именно этот критерий становится ключевым при выборе артистов для их последующего продвижения («раскручивания») продюсерскими центрами и лейблами электронной музыки. Взгляд на современную музыкальную индустрию сквозь призму данного критерия объясняет, по-

чему популярными певцами становятся, например, известные блогеры.

Как известно, с помощью цифровых технологий можно частично скомпенсировать отсутствие певческих данных. Добавим к этому, что некоторыми средствами массовой информации (молодёжными каналами) недостатки голоса нередко преподносятся аудитории как часть нового стилевого направления. Такое положение дел приводит к тому, что под влиянием примера своих кумиров многие дети и подростки, включая тех, кто решил связать свою жизнь с вокальной профессией в сфере коммерческой музыки, не видят необходимости в обучении в профессиональных музыкальных учебных заведениях. Основным аргументом является широко бытующее в их среде представление о том, что педагоги колледжей и вузов будут непременно подменять сложившийся в их представлении эталон певческого звучания и стремиться переориентировать работу голосового аппарата на формирование технического мастерства выдающихся исполнителей прошлого. У таких потенциальных абитуриентов формируется стойкая позиция, что ориентация их голоса на исполнительские стили, популярные в XVIII–XX веках и начале XXI столетия, и даже овладение манерой звучания, которая была в тренде всего лишь год (месяц, неделю!) назад, но уже не является популярной, сделает их невостребованными в музыкальной индустрии сегодняшнего дня. Данный аргумент подкрепляется тем фактом, что за редким исключением у успешных и популярных в настоящий момент молодых артистов отсутствуют дипломы об окончании специальных музыкальных учебных заведений (включая училища и колледжи), которые всегда априори выступали гарантом владения артистом

знаниями, умениями и навыками, обеспечивающими профессиональное качество его художественной деятельности. Ещё большее беспокойство вызывает тот факт, что среди популярных эстрадных певцов, имеющих диплом о музыкальном образовании, лишь немногие обучались именно вокальному искусству.

Сегодня можно привести немало примеров занимающих лидирующие позиции в коммерческой культуре личностей, стремительное восхождение на музыкальный Олимп которых зачастую обуславливалось миллионным числом просмотров выпущенных ими синглов, альбомов и видеоклипов в первые минуты после релиза. В ситуации, когда медийная известность становится важнейшим стартовым социальным капиталом и обязательным условием успешности музыкальной карьеры, мечтающие о ней подростки должны разрешить следующую дилемму: поступать ли им в профессиональные музыкальные учебные заведения с целью обучения академическому/эстрадно-джазовому пению или идти к достижению быстрого успеха путём ускоренного (зачастую поверхностного) самообразования и овладения необходимыми цифровыми технологиями?

Таким образом, есть основания констатировать, что цифровая революция открыла перед личностью потенциальную возможность стать субъектом современной музыкальной индустрии. И эту действительность вынуждены учитывать как молодые люди и подростки, грезящие о музыкальной карьере, так и педагоги профессиональных музыкальных заведений.

Прежде чем перейти к обозначению наиболее острых музыкально-педагогических проблем в сфере обучения вокалу, представляется целесообразным в предельно обобщённом виде осветить

особенности работы в цифровых звуковых рабочих станциях (digital audio workstation, DAW), позволяющих компенсировать отсутствие фундаментального профессионального образования в области певческого искусства у современных популярных артистов эстрады.

### **Компенсаторные функции цифровой музыки в области вокального исполнительства**

Для понимания компенсаторных возможностей цифровой музыки при студийной записи напомним о некоторых методах и приёмах, принятых в микс-инженерии при сведении голоса. После записи остаются отдельные звуковые дорожки, которые предстоит смикшировать, свести. Микширование, как известно, делится на частотную, динамическую и пространственную обработку голоса, то есть микс-инженер до некоторой степени берёт на себя функции вокального педагога. При этом применяются такие методы, как:

- *метод эквализации вокала*, позволяющий корректировать тембр голоса певца, ослабляя или усиливая различные частоты;
- *метод компрессии*, способствующий созданию «плотности» и однородности голоса за счёт усиления звуков или фраз, которые певец спел на нюансе *P* и *PP*;
- *метод сатурации* – наполнения аудиосигнала новыми гармониками с целью добавления яркости, насыщения и «теплоты» звучания тембра голоса;
- *методы пространственной обработки*: реверберация и задержка звукового сигнала (*delay*), позволяющие придать голосу объём и ощущение полётности.

Принятая в современной звукорежиссуре практика записи нескольких

дорожек вокала также способствует ощущению «поставленного» голоса. Такие программы, как “Melodyne”, делают возможным редактирование высоты каждого взятого вокалистом звука для достижения в процессе записи безупречной интонации, а плагины наподобие “Auto-Tune Pro” позволяют (хотя и со значительными искажениями) добиваться чистоты интонации в режиме реального времени. Характеризуя педагогический потенциал звукового редактора “Melodyne” в рамках обучения эстраднему вокалу, Е. О. Моисеев справедливо указывает на возможности данной программы компенсировать такие обозначенные им «распространённые дефекты вокального исполнения, как:

- отсутствие чистоты интонирования;
- неритмичное пение;
- пение без опоры;
- дрожание голоса;
- нестабильное вибрато;
- неровность гласных;
- отсутствие плавности переходов между звуками» [2, с. 163] и другие [Там же, с. 158].

122

Всё возрастающие возможности цифровых технологий в совершенствовании качества вокального исполнительства способствовали формированию представления молодёжи о «демократичности, понятности и доступности» искусства эстрады, доступности профессии эстрадного исполнителя, необязательности обретения в ней глубоких профессиональных знаний, умений и навыков [3, с. 137]. С помощью компенсаторных функций компьютерных технологий даже тем людям, которые не имеют необходимых природных данных для осуществления высококачественной певческой деятельности, стало возможным в ходе аудиозаписей достигать звучания, близкого по уровню к профессиональному.

### **Влияние цифровизации на отношение подрастающих поколений к обучению вокальному исполнительству в контексте коммерческой индустрии**

В результате широкого распространения компьютерных технологий, позволяющих добиться на записи имитации профессиональных качеств голоса для выступлений под созданный в студии аудиофайл, владение вокальным мастерством отошло в сознании многих детей, подростков и представителей более старшего возраста на второй план. Оно стало второстепенным компонентом создания «музыкального продукта» (не художественного образа!), уступив доминирующую роль визуальной составляющей, что привело к массовому распространению видеоклипов (в условиях студийной записи) и шоу (в концертной практике).

Цифровой звук фактически стал выполнять функции музыкального инструментария новой эпохи, порождая синтезированные компьютером тембры и стилевые направления, возглавляемые новыми кумирами молодёжи. Именно последние, являясь лидерами общественного мнения, оказывают фундаментальное влияние на формирование эстетического вкуса, духовно-нравственного состояния молодых поколений и их отношения к необходимости получения современным певцом профессионального образования.

Необходимо уточнить, что в настоящей работе под популярными артистами не подразумеваются «звёзды эстрады» прошлых лет. Не берутся во внимание даже те артисты, которые были популярны ещё год назад. Это обусловлено тем, что дети и подростки, согласно результатам проведённых с ними бесед, не знают или уже забыли

данных исполнителей, следовательно, последние не могут являться для них лидерами общественного мнения. К популярным певцам они причисляют исключительно тех артистов, песни которых в настоящий момент занимают по количеству прослушиваний верхние позиции в чартах «Яндекс Музыка», «VK Музыка» и других музыкальных стриминговых сервисов. Таковыми являются: Масап (Андрей Косолапов), Big Baby Tape (Егор Ракитин), Bushido Zho (Жоас Маскуров) и др.

При этом, говоря о представителях молодого поколения, имеются в виду не учащиеся детских музыкальных школ, школ искусств, профессиональных музыкальных и музыкально-педагогических учебных заведений, а те, кто обеспечивает миллионные просмотры и прослушивания популярных песен и музыкальных видеоклипов и, следовательно, находится под влиянием коммерческой культуры. Согласно статистике, представленной Русским музыкальным обществом на одном из обучающих семинаров, классическая музыка занимает лишь 3% российского музыкального рынка, в то время как остальные 97% приходятся на популярную музыку. Необходимо подчеркнуть, что в данном опросе учитывались и так называемые «живые» музыкальные мероприятия: оперные и балетные спектакли, симфонические концерты.

В этой связи есть все основания выделить две фундаментальные проблемы в педагогике музыкального образования, появление которых вызвано недостаточным представлением музыкантов-педагогов о коммерческой музыке и её влиянии на отношение к вокальному исполнительству современных школьников.

Во-первых, за редким исключением это весьма поверхностное знание педагогами музыкальных школ законов со-

временного музыкального шоу-бизнеса и крайне малое внимание к формированию знаний и умений, обеспечивающих успешное продвижение в этой области. К тому же имеет место отсутствие механизмов, обеспечивающих трансфер выпускников эстрадных отделений профессиональных учебных заведений в чарты популярных цифровых платформ.

Во-вторых, ориентация преподавателей вокала, главным образом, на репертуар и исполнительское мастерство своих кумиров из-за незнания и зачастую неприятия ими музыкальных трендов, современных стилей, а также артистов – лидеров музыкальных стриминговых сервисов.

Эти проблемы являются, на наш взгляд, следствием несовпадения духовных интересов и музыкальных предпочтений разных поколений. Как свидетельствуют результаты проведённого опроса подростков, для современной молодёжи уже давно поставлен знак равенства между творчеством Баха, Моцарта, Бетховена и творчеством Куинси Джонса, Стива Уандера, Майкла Джексона. Таким образом, в представлении детей и подростков, мечтающих о музыкальной карьере, сторонники обучения эстрадно-джазовому вокалу в профессиональных музыкальных учебных заведениях являются некими ортодоксами, ревнителями «классической» музыки, академической манеры пения, не идущими в ногу с модными направлениями современной музыкальной индустрии. При этом следует подчеркнуть, что музыкальные стриминговые сервисы, доступ к которым осуществляется с любого цифрового устройства (плеер, смартфон, планшет, ноутбук, компьютер), охватывают полностью всё население России.

Аналогичная проблема наблюдается и в области обучения эстрадно-джазовому

искусству. *Эстрадно-джазовые отделения многих учебных заведений*, предлагавшие в своё время обучение модным некогда стилям, потеряли для абитуриентов, желающих изучать исключительно музыкальные тренды *сегодняшнего дня*, свою привлекательность. В представлении молодёжи эстрадно-джазовое искусство стало по своей сути консервативной образовательной средой, миссия которой заключается в сохранении не европейской (в том числе русской), а афроамериканской и англо-саксонской музыкальной традиции XX века.

В то же время в современной культуре массмедиа можно очень быстро подняться на верхние строчки популярности, но можно так же быстро покинуть их навсегда. Только редким исполнителям удаётся закрепиться в числе популярных. И такими «счастливчиками», как показывает практика, являются люди, обладающие выдающимися природными данными, а также фундаментальной профессиональной подготовкой.

К сожалению, влияние компьютерных технологий негативно сказывается на качестве эстрадного вокального образования. К тому же вследствие желания режиссёров музыкального театра, вокальных педагогов и в особенности современных студентов быстро получить предполагаемый результат (от певца требуется быть не только вокалистом, но и драматическим актёром, танцором и даже акробатом) на становление певческого голоса остаётся непозволительно мало времени. И это при том, что значимость естественного вызревания голоса констатировалась на протяжении всей истории отечественной вокальной педагогики. Л. Б. Дмитриев в своём труде «Основы вокальной методики», характеризуя русскую школу пения, заключает: «Прогрессивность и своеобразие метода Глинки заключались [также]...

в естественности и постепенности концентрического развития голоса» [4, с. 22, курсив – Н. О. и Н. Б.].

Принцип постепенного и последовательного развития певческого голоса является основополагающим в вокальной педагогике и в настоящее время. Так, В. П. Морозов в настольной книге для преподавателей вокального искусства «Искусство резонансного пения» пишет: «Наша отечественная вокальная школа выработала, как известно, три основополагающих принципа вокальной педагогики, [среди которых принцип] постепенности и последовательности обучения» [5, с. 225]. Г. П. Стулова, характеризуя в одной из своих последних научных статей систему распевания, констатирует: «В процессе распевания вокальные навыки формируются очень постепенно» [6, с. 128]. У Л. Б. Дмитриева находим и предостережение от нарушения принципа последовательности в процессе развития певческого голоса: «Принцип “от простого к более сложному” является общепедагогическим принципом. Как показывает анализ случаев неудачного развития певцов, весьма часто причиной неудач являлось несоблюдение принципа постепенности и последовательности. Этот принцип имеет физиологическое обоснование» [4, с. 117].

В то же время всегда существовало и осознание вокальными педагогами так называемой «монотонности» для ученика процесса формирования профессиональных навыков голосообразования, кропотливой работы над обретением рациональной вокальной техники. Исследователи П. В. Луцкер и И. П. Сусидко в своём фундаментальном труде, посвящённом изучению итальянской оперы XVIII века, приводят диалог выдающегося певца-виртуоза Гаэтано Майорано, и его учителя – великого педагога XVIII века Николы

Порпора: «Он спросил своего ученика, имеет ли тот мужество пройти по пути, который ему будет указан, даже если этот путь покажется *скудным*» [7, с. 482, курсив – Н. О. и Н. Б.].

Близкую в содержательном отношении мысль высказывает Г. П. Стулова при анализе комплекса распеваний на одном звуке выдающего русского вокального педагога Н. М. Данилина: «На первый взгляд может показаться, что это, наверное, очень *скудно*... Однако... Н. М. Данилин в это время решал разные **вокально-технические задачи**» [6, с. 123]. И заключает: «То, что было сказано о возможности комплексного подхода к формированию целого ряда [вокальных] навыков при пении... не означает, что всё это можно сделать за одно занятие. Конечно, нет. Но всякий раз на уроке педагог делает акцент то на одной задаче, то на другой, постепенно увеличивая нагрузку на голос и сознание учащихся» [Там же, с. 127].

В начале XVIII века, когда происходили вокальное обучение итальянского певца Гаэтано Майорано, выступавшего под сценическим псевдонимом Каффарелли, и его становление как выдающегося виртуоза, для людей было привычным и несложным процессом воспринимать объёмные по масштабу оперные полотна. Цифровизация, как известно, привела к тому, что современный человек привык получать большое количество разнообразной информации в «сжатых» формах. Соответственно, если для Каффарелли, как представителя первой половины XVIII века с его размеренным доиндустриальным темпом жизни, ежедневное обучение вокальному искусству методом распевания голоса на протяжении шести лет казалось *скудным, монотонным и чрезвычайно затянутым*, то современным студентам кро-

потливый процесс воспитания певческого голоса представляется уже *недопустимо длительным*.

Помимо сокращения времени на естественное вызревание голоса, актуальной остаётся и проблема посредственных природных данных, отмечаемая специалистами у части абитуриентов. В силу того, что цифровизация сделала привлекательной область эстрадного вокала, доступность обучения вокальному искусству и количество желающих ему обучаться неуклонно растёт. При этом увеличивается и число менее одарённых в музыкальном отношении обучающихся, которым, соответственно, требуется больше времени на овладение вокальной техникой.

Поднимая проблему о значимости природных данных, Е. В. Круглова в статье о вокальном методе Николы Антонио Порпора, посвящённой педагогической школе великого итальянского Маэстро, подчёркивает: «Как известно, особые достижения в вокальном исполнении обусловлены, прежде всего, наличием ярких природных певческих способностей учеников наряду с их одарённостью и талантами» [8, с. 106]. Однако в современной практике в сфере вокальной педагогики четыре года обучения академическому пению в музыкальном училище зачастую уходят только на поиск «материала», из которого можно взрастить певческий голос, а студенты эстрадно-джазовых отделений, которые поступают на программы бакалавриата после 11-го класса, лишены и этого времени.

Помимо перечисленных негативных тенденций, невозможно оставить без внимания и то положительное влияние, которое оказывают информационные технологии на изменение отношения к роли и значению музыки в жизни человека. В начале XXI столетия – периоде расцвета музыкальных стриминговых

сервисов – неожиданно возник особый интерес к «живому» звуку и акустическим инструментам (среди которых и «человеческий голос как самый точный, выразительный, но в то же время самый хрупкий [акустический] инструмент» [9, с. 5]). Несмотря на такое явление, как создание музыки “*in box*”, ни одна, даже самая совершенная, аппаратура для синтеза звуков не сможет заменить симфонический оркестр, академический хор и оперных певцов, где каждый человек и музыкальный инструмент обладает неповторимым тембром и является уникальным источником звука. В этой связи симфонические и хоровые коллективы всё чаще приглашаются на выступления и записи популярных артистов эпохи цифровой музыки.

Несмотря на кажущиеся безграничными возможности компьютерной обработки голоса при записи в студийных условиях, поставленный певческий голос даже в таких «искусственных» условиях выделяет артиста среди вокалистов, не получивших соответствующего образования. Это способствует тому, что медийные личности, уже став популярными музыкальными исполнителями, начинают профессионально овладевать искусством пения в его классическом понимании. Особенно актуально обучение академической манере пения среди рэп-артистов, поскольку хип-хоп музыка подразумевает экспрессивный, эмоциональный и зачастую агрессивный стиль исполнения, для которого нужен «большой» мощный голос; а монотонная мелодика распетого речитатива должна компенсироваться красотой и яркой индивидуальностью тембра.

Подчеркнём также то, что воспитанный на фундаменте классических традиций вокальный аппарат исполнителя и в эпоху цифровой музыки притягивает внимание слушателей.

## Заключение

В завершение статьи отметим, что вокальная педагогика продолжает адаптироваться к новым реалиям, связанным с повсеместным проникновением информационных технологий. «Электронный макияж» позволяет создавать на аудиозаписях иллюзию певческого голоса, а постоянно прогрессирующие программы под управлением искусственного интеллекта уже делают возможным создание вокальных произведений без участия человека, что является новым вызовом для педагогики музыкального образования.

В то же время цифровизация (засилье цифровых произведений) вызывает усталость аудитории от искусственных звуков, зачастую транслируемых на предельно допустимой для восприятия громкости, и пробуждает новый интерес к «живому» звуку, рождаемому непосредственно в присутствии слушателей. Эта тенденция, а также тот факт, что для длительного нахождения на первых строчках стриминговых сервисов требуется наличие у певца профессиональной вокальной подготовки, позволяют надеяться, что и в век цифровых технологий будет востребована вокальная педагогика.

Сохранение живого исполнительства и накопленных веками традиций – это основная траектория движения вокальной педагогики. При таких условиях будут сохраняться и передаваться изустно – от педагога к ученику – теоретические знания, а также практические умения и навыки воспитания певческого голоса. Только тогда постепенное и последовательное, естественное возвращение певческого голоса – уникального музыкального инструмента – на протяжении долгих лет будет востребованным как верный способ сохранения высочайшей планки отечественной вокальной школы.



## БИБЛИОГРАФИЯ

1. *Барвинская Е. М.* Влияние дистанционной формы обучения на содержание и организацию занятий в классе сольного академического пения // Музыкальное искусство и образование / Musical Art and Education. 2020. Т. 8. № 4. С. 107–115. DOI: 10.31862/2309-1428-2020-8-4-107-115.
2. *Моисеев Е. О.* Педагогический потенциал программы Melodyne как современного электронного образовательного ресурса для освоения эстрадного вокала // Музыкальное искусство и образование / Musical Art and Education. 2021. Т. 9. № 2. С. 158–166. DOI: 10.31862/2309-1428-2021-9-2-158-166.
3. *Кузнецов В. Г.* Эстрадно-джазовое образование в России: история, теория, профессиональная подготовка: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2005. 601 с.
4. *Дмитриев Л. Б.* Основы вокальной методики. М.: Музыка, 1968. 673 с., ил, нот.
5. *Морозов В. П.* Искусство резонансного пения. Основы резонансной теории и техники. М.: МГК им. П. И. Чайковского, Институт психологии Российской Академии наук, Центр «Искусство и наука», 2008. 592 с., ил.
6. *Стулова Г. П.* Система распевания хора Н. М. Данилиным с позиций современных биоакустических исследований // Музыкальное искусство и образование / Musical Art and Education. 2024. Т. 12. № 1. С. 121–131. DOI: 10.31862/2309-1428-2024-12-1-121-131.
7. *Луцкер П. В., Сусидко И. П.* Итальянская опера XVIII века. Ч. 2: Эпоха Метастазии. М.: Классика-XXI, 2004. 768 с., ил., нот.
8. *Круглова Е. В.* Вокальный метод великого Николы Антонио Порпоры // Человек и культура. 2022. № 6. С. 103–110.
9. *Огнева Н. И.* Распевание как основа постановки голоса: учеб.-метод. пособие. Омск: Изд-во ОмГУ, 2007. 24 с.

*Поступила 24.06.2024; принята к публикации 26.09.2024.*

*Об авторах:*

**Наталья Ивановна Огнева**, доцент кафедры сольного пения Академии хорового искусства имени В. С. Попова (ул. Фестивальная, 2, Москва, Russian Federation, 125565), [ogneva777@mail.ru](mailto:ogneva777@mail.ru), лауреат премии Министерства культуры Российской Федерации.

**Никита Ильич Багаев**, преподаватель академического пения, магистр педагогического образования, [inok.pts@gmail.com](mailto:inok.pts@gmail.com)

*Авторами прочитан и одобрен окончательный вариант рукописи.*

## REFERENCES

1. Barvinskaya E. M. Vliyaniye distantsionnoi formy obucheniya na sodержaniye i organizatsiyu zanyatii v klasse sol'nogo akademicheskogo peniya [The Impact of Distance Learning



- for the Content and Organization of Solo Academic Singing Classes]. *Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie* = Musical Art and Education. 2020, vol. 8, no. 4, pp. 107–115 (in Russian). DOI: 10.31862/2309-1428-2020-8-4-107-115.
2. Moiseev E. O. Pedagogicheskii potentsial programmy Melodyne kak sovremennogo elektronnoogo obrazovatel'nogo resursa dlya osvoeniya estradnogo vokala [Pedagogical Potential of the Melodyne Software as a Modern Electronic Educational Resource for Mastering Pop Vocals]. *Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie* = Musical Art and Education. 2021, vol. 9, no. 2, pp. 158–166 (in Russian). DOI: 10.31862/2309-1428-2021-9-2-158-166.
  3. Kuznetsov V. G. *Estradno-dzhazovoe obrazovanie v Rossii: istoriya, teoriya, professional'naya podgotovka* [Pop and Jazz Education in Russia: History, Theory, Professional Training]: Thesis of the Doctor of Pedagogical Sciences, Moscow, 2005. 601 p. (in Russian).
  4. Dmitriev L. B. *Osnovy vokal'noi metodiki* [Fundamentals of Vocal Technique]. Moscow: State Publishing House “Muzyka”, 1968. 673 p. (in Russian).
  5. Morozov V. P. *Iskusstvo rezonansnogo peniya. Osnovy rezonansnoi teorii i tekhniki* [The Art of Resonance Singing. Basis of Resonance Theory and Technique]. Moscow: Institute of Psychology under the Russian Academy of Sciences and the Moscow State Conservatoire, Center “Art and Science”, 2008. 592 p. (in Russian).
  6. Stulova G. P. Sistema raspevaniya khora N. M. Danilinykh s pozitsii sovremennykh bioakusticheskikh issledovaniy [The Choir Singing System by N. M. Danilin from the Standpoint of Modern Bioacoustic Research]. *Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie* = Musical Art and Education. 2024, vol. 12, no. 1, pp. 121–131 (in Russian). DOI: 10.31862/2309-1428-2024-12-1-121-131.
  7. Lutsker P. V., Susidko I. P. *Ital'yanskaya opera XVIII veka. Ch. 2: Epokha Metastazio* [Italian Opera of the XVIII Century. Part 2: The Epoch of Metastasis]. Moscow: Publishing House “Classics-XXI”, 2004. 768 p. (in Russian).
  8. Kruglova E. V. Vokal'nyi metod velikogo Nikoly Antonio Porpory [The Vocal Method of the Great Nicola Antonio Porpora]. *Chelovek i kul'tura* [Man and Culture]. 2022, no. 6, pp. 103–110 (in Russian).
  9. Ogneva N. I. *Raspevanie kak osnova postanovki golosa* [Chanting as the Basis of Voice Production]: Studies. The Method. The Manual. Omsk: Publishing House of Omsk State University, 2007. 24 p. (in Russian).

*Submitted 24.06.2024; revised 26.09.2024.*

*About the authors:*

**Natalya I. Ogneva**, Associate Professor of the Department of Solo Singing of V. S. Popov Academy of Choral Art (Festivalnaya Street, 2, Moscow, Russian Federation 125565), ogneva777@mail.ru, Laureate of the Prize of the Ministry of Culture of the Russian Federation.

**Nikita I. Bagaev**, Teacher of Academic Singing, Master's Degree, inok.pts@gmail.com

*The authors have read and approved the final manuscript.*

# ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ СКВОЗЬ ПРИЗМУ ИСЛАМА И МУЗЫКИ

**А. К. Шаяхметова,**

Сибирский государственный институт искусств  
имени Дмитрия Хворостовского,  
Красноярск, Российская Федерация, 660024

**Аннотация.** Ислам для татарского народа в 922 году стал государственной религией, был и является не только религией, но и образом жизни, фундаментом истории, культуры и искусства. Ислам органично связан с многовековой историей духовной культуры татарского народа, и на протяжении более чем целого тысячелетия он играет определяющую роль в формировании уклада жизни, системы образования, мировоззрения и духовных ценностей татарского общества. Изучение музыкального компонента в мусульманской практике открывает перед исследователями и музыкантами-педагогами множество интересных аспектов, связанных с религиозными ритуалами, музыкальными формами, текстами и их духовным воздействием на верующих; способствует выявлению новых граней понимания феномена духовности в искусстве и музыкальном воспитании. Анализ канонических принципов мусульманской традиции позволяет лучше понять и оценить глубину искусства. Одним из основополагающих элементов нации является духовная культура с такими важнейшими компонентами, как религия, обряды, фольклор, а также другие виды духовной деятельности – национальный театр, система образования и СМИ. Именно эти компоненты вместе, а не каждый отдельно, определяют судьбу нации и перспективы её развития. Ценностные парадигмы исламской культуры влияли друг на друга во временной перспективе, и их анализ позволяет проследить взаимосвязи музыкальных традиций разных территорий и трактовки исторической динамики в конкретном субъекте Российской Федерации. В основу настоящей статьи вошли стенограмма интервью с муфтием, председателем Единого духовного управления мусульман Красноярского края, имам-хатыбом Соборной мечети г. Красноярск (СМР) Фаткуллиным Гаязом Талгатовичем, а также проповедь из коллективного пятничного мусульманского богослужения (джума-намаз), записанные в Соборной мечети г. Красноярска 24 мая 2024 года.

**Ключевые слова:** религиозное воспитание, мечеть, джума-намаз, Коран, азан.



**Благодарность.** Автор выражает благодарность Фаткуллину Гаязу Талгатовичу, муфтию, председателю Единого духовного управления мусульман Красноярского края, имам-хатыбу Соборной мечети г. Красноярска за содержательную беседу, в центре которой стояли вопросы о духовно-нравственном воспитании, обсуждалась дискуссионная тема для музыковедов о роли музыкального и звукового компонентов в культовой практике мусульман.

**Для цитирования:** *Шаяхметова А. К.* Духовно-нравственное воспитание сквозь призму ислама и музыки // Музыкальное искусство и образование / Musical Art and Education. 2024. Т. 12. № 3. С. 129–141. DOI: 10.31862/2309-1428-2024-12-3-129-141.

DOI: 10.31862/2309-1428-2024-12-3-129-141

## SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION THROUGH THE PRISM OF ISLAM AND MUSIC

**Alfiia K. Shaiakhmetova,**

Siberian State Institute of Arts named after Dmitry Hvorostovsky,  
Krasnoyarsk, Russian Federation, 660024,

**Abstract.** Islam became the state religion for the Tatar people in 922, was and is not only a religion, but also a way of life, the foundation of history, culture and art. Islam is organically connected with the centuries-old history of the spiritual culture of the Tatar people, and for more than a millennium it has played a decisive role in shaping the way of life, education system, worldview and spiritual values of the Tatar society. The study of the musical component in Muslim practice opens up to researchers and musicians-educators many interesting aspects related to religious rituals, musical forms, texts and their spiritual impact on believers. The musical component of Muslim practice helps to identify new facets of understanding the phenomenon of spirituality in art and musical education. An analysis of the canonical principles of the Muslim tradition makes it possible to better understand and appreciate the depth of art. One of the most important elements of the nation is spiritual culture with such important components as religion, rituals, folklore, as well as other types of spiritual activities – the national theater, the education system and the media. It is these components together, and not each separately, that determine the fate of the nation and its development prospects. The value paradigms of Islamic culture influenced each other in the time perspective and now create an opportunity to analyze the interrelationships of musical traditions of different territories and the interpretation of historical dynamics in a particular subject of the Russian Federation. This article is based on a transcript of an interview with the Mufti, Chairman of the Unified Spiritual Administration of Muslims of the Krasnoyarsk Territory, imam-khatib of the Cathedral Mosque of Krasnoyarsk (SMR) Fatkulin Gayaz Talgatovich, as well as a sermon from the collective Friday

Muslim worship service (juma namaz) recorded at the Cathedral Mosque of Krasnoyarsk on May 24, 2024.

**Keywords:** religious education, mosque, juma-namaz, Koran, azan.

**Acknowledgement.** The author expresses gratitude to Fatkullin Gayaz Talgatovich, mufti, chairman of the Unified Spiritual Administration of Muslims of the Krasnoyarsk Territory, imam-khatib of the Cathedral Mosque of Krasnoyarsk for a meaningful conversation, which focused on questions about spiritual and moral education, discussed a discussion topic for musicologists about the role of musical and sound components in the cult practice of Muslims.

**For citation:** Shaiakhmetova A. K. Spiritual and Moral Education through the Prism of Islam and Music // *Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie* = Musical Art and Education. 2024, vol. 12, no. 3, pp. 129–141 (in Russian). DOI: 10.31862/2309-1428-2024-12-3-129-141.

### Предисловие

В настоящее время духовные традиции авраамических религий активно развиваются, в том числе и в Сибири. Соборы и мечети украшают города и сёла Красноярского края, получают дальнейшее развитие традиции, заданные татарами-переселенцами с середины XIX века. Молитвенный ритуал в исламе, основанный на учениях пророка Мухаммада, представляет собой не только набор обрядов и ритуалов, но и глубокую духовную практику, объединяющую мусульман в едином поклонении. Из уст в уста передавалась музыкальная информация, где фоносфера Корана, других текстов как бы впечатывалась в память молящегося и передавалась следующему поколению. Эти нормы и правила продолжают действовать и по сей день, играя важную роль в жизни миллионов верующих по всему миру.

При обсуждении важных вопросов духовности с муфтием Красноярского

края Гаязом Талгатовичем Фаткуллиным\* и в его проповеди были озвучены фундаментальные позиции духовно-нравственного воспитания и религиозного образования. Речь велась о роли мечети, о религиозной символике и обрядовости в исполнении коллективной пятничной молитвы (*джума-намаз*), о значении звучащего сакрального слова в культовой практике мусульман\*\*. Представленные далее записи беседы и его проповеди помогут всем, кто призван воспитывать подрастающие поколения, обратить свои взоры на современные представления о духовно-нравственных ориентирах мусульман сквозь призму религии и музыки.

**А. Ш.: Какую функцию выполняет сегодня мечеть? Можно ли утверждать, что мечеть XIX века отличается от мечети XXI века?**

**Г. Т. Фаткуллин** (далее – Г. Т.): *С течением времени функции и назначение мечети немного изменились. Например, помимо традиционной религиозной*

\* Видеотрансляция джума-намаза в Соборной мечети г. Красноярск 24 мая 2024 года. URL: [https://youtu.be/\\_pUsiI3vtjA](https://youtu.be/_pUsiI3vtjA) (дата обращения: 25.08.2024).

\*\* Видеотрансляция джума-намаза в Соборной мечети г. Красноярск 24 мая 2024 года. URL: [https://youtu.be/\\_pUsiI3vtjA](https://youtu.be/_pUsiI3vtjA) (дата обращения: 25.08.2024).



Фото 1. Интервью автора статьи с имамом-хатыбом Соборной мечети в г. Красноярск

Photo 1. Interview of the author of the article with the imam-khatib of the Cathedral Mosque in Krasnoyarsk

132

функции, мечеть сегодня часто выступает как центр общественной жизни мусульманского сообщества. Раньше мечеть была местом, где передавались знания, где «оформляли» жизнь людей, совершали никах (мусульманский обряд бракосочетания. – А. Ш.), провожали в последний путь. Сейчас знания распространяются совсем по-другому, но тем не менее мечеть и сегодня остаётся центром, где люди собираются, молятся, слушают проповеди, при этом не только изучают религию, но и решают общие вопросы. И, конечно же, мечеть остаётся местом, где людей воспитывают и обучают.

**А. Ш.:** Приводя ответ на данный вопрос, следует пояснить, что история строительства Соборной мечети в Красноярске стала важным этапом в культурной жизни мусульманской общины города и заслу-

живает особого внимания. Рождение идеи проекта (1990 год) и последующее возведение мечети свидетельствуют о стремлении мусульман города к созданию своего духовного центра, где они могут собираться для молитв и общения. Торжественная церемония закладки первого камня в основание будущей мечети в 1995 году, участие представителей различных религиозных организаций, а также активная поддержка со стороны властей города и края подчёркивали важность этого мероприятия. Открытие Соборной мечети в 2000 году стало значимым событием не только для местной общины, но и для всего мусульманского сообщества России.

Учреждение воскресной школы на базе мечети и её дальнейшее развитие подтверждают стремление мусульманской общины к сохранению и передаче вероучения

и культурных традиций будущим поколениям. Ежегодно более ста учащихся разного возраста и разных национальностей посещают эту школу, что говорит о её значимости и популярности среди местных жителей. Соборная мечеть Красноярска является не только местом культурного поклонения, но и центром духовной жизни и образования, способствует укреплению единства и взаимопонимания представителей разных культур и национальностей в рамках российского общества.

**А. Ш.: Какая работа проводится по объединению национальной и религиозной традиции в регионе? Сколько в Красноярском крае мечетей?**

*Г. Т.: Есть понятие «мечеть», под которым подразумевается дом, здание, которое приспособлено под мечеть. А есть понятие «молитвенная комната» или «молитвенное помещение». В Красноярском крае практически в каждом населённом пункте, где компактно проживают мусульмане, такие помещения имеются. Мечетей насчитывается шестнадцать, есть приспособленные под мечети здания, есть молитвенные помещения – их много. Все они работают, выполняют свои функции: люди собираются, молятся, проводят праздники, благотворительные мероприятия, организуют обеды, ужины, ифтар (первый приём пищи мусульманина после захода солнца – «разговение после Поста». – А. Ш.). Одним словом, выполняют все функции мечети, но в другом масштабе.*

**А. Ш.:** Представляется, что все россияне, кому довелось посетить или даже просто увидеть мечети в Красноярском крае, могут подтвердить, что они по-особенному прекрасны и интересны своими стилистическими особенностями, сочетающими традиционные черты и современные тенденции. Строительство и дизайн мечетей с наличием женского

молельного зала демонстрируют важность и значимость равноправия полов и включения различных членов общины в религиозную практику. Такое расширение функций и модернизация мечетей свидетельствуют о стремлении общины к удовлетворению разнообразных потребностей верующих и общества в целом. Важно, что помимо основных ритуалов осуществляются и другие виды деятельности, направленные на образование, просвещение и укрепление духовных ценностей среди мусульманского населения.

Мечеть как центр жизни мусульман, дом собрания и общения не только собирает верующих для молитвы – она является местом для обучения, приобщения к духовным традициям и знаниям. Создание специальных классов для изучения основ ислама, арабского языка и письменности открывает новые возможности для религиозного образования и духовного развития мусульманской общины в регионе. Таким образом, разностороннее использование мечетей позволяет им выполнять одновременно несколько функций: являясь местом обрядов и поклонения, центром культурного и духовного обогащения, они способствуют укреплению духовной связи и традиций среди верующих по всему Красноярскому краю.

**А. Ш.: Есть ли проблемы с кадрами в мечети? Мы понимаем, что недостаточно, если в мечети есть только имам, священнослужители...**

*Г. Т.: Нехватка квалифицированных кадров наблюдается везде, в том числе в мечети. Хорошо подготовленный имам – это духовный руководитель, который не только говорит на языке религии, но и умеет найти общий язык с другими людьми, представителями разных профессий: с медиком он должен говорить на его языке, с учёным – на его языке, с человеком,*



который работает на стройке, – на его языке. Он должен доносить до людей суть религии, её знание, а это нелегко, потому что для одного человека нужно найти одни слова, для другого – совершенно другие. Мечеть, как мы уже говорили, – это не просто здание, это центр, который выполняет множество функций, например оказывает материальную помощь, психологическую поддержку. Мы занимаемся благотворительностью: помогаем людям, которые нуждаются, собираем всё необходимое для участников СВО, работаем с их семьями, с семьями погибших. Причём к нам обращаются не только мусульмане, мы стараемся работать со всеми, кто обратился к нам за помощью, кто нуждается в нашей поддержке сегодня, независимо от их национальности и вероисповедания. Поэтому можем утверждать, что мечети выполняют множество функций. Если на местах есть люди, которые могут работать, – хорошо. Если нет – стараемся найти, подобрать кадры.

**А. Ш.:** **Перед джума-намазом Вы провели проповедь. Существуют ли нормы, регламентирующие объём и продолжительность проповеди? Какие темы обсуждаются здесь?**

**Г. Т.:** *Тема выбирается проповедником, хатыбом, она должна быть актуальной и волновать тех, кто пришёл сегодня в мечеть. Нормы, регламентирующие продолжительность проповеди, нет. Но следует помнить, что внимание слушателей с точки зрения психологии удерживается не более 30–40 минут. Если злоупотреблять вниманием собравшихся, то они не смогут должным образом воспринять то, что мы хотим донести. Также необходимо учитывать, что проповедь – это не просто монолог: в некоторых моментах требуется диалог, а иногда ведётся доверительная беседа. И всё это для того, чтобы люди услышали, поня-*

*ли. Для того, чтобы посмотрели на свою жизнь иначе, а затем работали над собой, меняя в лучшую сторону не только себя, но и всё, что вокруг.*

**А. Ш.:** Как известно, правоверным мусульманам предписано молиться пять раз в день, необязательно в мечети. Однако раз в неделю, а именно в пятницу, они должны молиться в мечети, это и есть джума-намаз (коллективное пятничное богослужение, молитва), перед ним произносится главная недельная проповедь – хутба. Пятничную службу проводит особое духовное лицо – имам (араб. «глава», «предводитель»). Проповедь – это истолкование и комментирование Священного Писания – Корана (тафсир), обращённое к прихожанам.

Любое богослужение (в частности, джума-намаз) характеризуется двумя аспектами: внутренним – «энергетическим» – и внешним. Молитвенное настроение, высокие мысли, святые порывы, глубокие чувствования – это внутренний облик молитвы, её содержание. Явленная сторона молитвы – во внешних формах, движениях и действиях, что и является культом как таковым. А скрытая сущность молитвословия раскрывается в глубинном понимании озвученного сакрального слова, в мысленном проживании и проникновении смыслов Корана.

### **Отрывок из проповеди перед коллективной молитвой (джума-намаз)**

«Государство занимается образованием, но не воспитанием. Воспитание осуществляет прежде всего семья – самая главная ячейка общества: папа, мама и дети... Помимо родителей, школы, кто ещё занимается воспитанием? Общественно-религиозные структуры, организации. Почему это важно? В 90-е годы государство разрешило



*Фото 2.* Проповедь имама-хатыба Соборной мечети г. Красноярск  
Г. Т. Фаткуллина перед джума-намазом (24.05.2024)

*Photo 2.* Sermon of the imam-khatib of the Cathedral Mosque of the city of Krasnoyarsk  
G. T. Fatkullina before the juma prayer (24.05.2024)

религиозным организациям возрождаться, работать, действовать, то есть делать то, что делалось тысячелетиями. Без этого государство, страна жить не может, так как человек без принципов, без морального стержня не будет надёжным гражданином, не будет хорошим семьянином, добродетельным соседом. Для того чтобы страна сохранилась, выжила, чтобы люди друг друга уважали, любили, оказывается, нужно и необходимо влияние религии. Без этого не обойтись. Один только закон государства не помогает, не защищает, должен быть также закон духовный, закон внутренний. Тогда человек сам понимает, как жить и как себя вести, а не потому что государство заставляет и ограничивает, для него достойное поведение – это норма, он понимает, что это добро для него, благо. И таким образом человек, семья,

организация, страна, общество могут достичь результатов.

Возникает вопрос: кто сможет заниматься религиозным воспитанием детей, молодёжи? Следующий вопрос: чем образование отличается от воспитания? Образование – это научить чему-то, а воспитание – от слова «питать». Когда маленький человек растёт, он впитывает в себя всё, что видит и слышит. Он запоминает, как надо себя вести, что и как нужно говорить, поэтому воспитывать детей можно только личным примером. Наука утверждает, что воспитание – это взаимодействие воспитателей и воспитанников, направленное на достижение цели воспитания. Причём заниматься воспитанием детей нужно с раннего возраста. Когда человек вырос, воспитывать уже поздно: его характер сформировался.



Что касается религиозного воспитания, то это задача религиозных организаций. Именно здесь передают опыт те, кто имеет религиозное образование и соответствующее воспитание. То, что передаётся детям во многих семьях, это скорее не религиозное воспитание, а подобие традиций воспитания. Ислам – это религия, и исповедуют её тысячи, не имея конкретного образования и воспитания. Поэтому максимум, что могут передать в семьях, – традиции, культуру, обычаи – всё то, что дети могут узнать и перенять от своих близких. Без участия религиозных организаций, мечетей, медресе, мактабов (начальной школы. – А. Ш.) религиозное воспитание невозможно. А если мы хотим, чтобы было благо, то эти организации должны работать, должны учить, воспитывать, показывать, что есть добро, а что есть зло; что есть свет, а что тьма... Это передаётся от сердца к сердцу, и по-другому невозможно».

**А. Ш.: Можно ли говорить о том, что в исламе есть мусульманская внешняя символика?**

**Г. Т.: Чем отличается ислам от других религий прежде всего? Это чётко очерченное единобожие. В исламе нет образов и символов, которые могли бы использоваться для поклонения. Коран – это Священная Книга мусульман, это письменность. Никто же не будет поклоняться буквам или словам? Вместе с тем в исламе есть символы, известные людям, которые они считают религиозными символами. Например, полумесяц. Но полумесяц религиозного значения не имеет. Полумесяц как символ начал появляться в Средней Азии только в XVII веке, причём с исторической точки зрения. Двуглавый орёл – символ Римской империи, а полумесяц – это герб Константинополя, то есть Мехмед Фатих взял эти символы как победитель, но в исламе они такого значения**

*не имеют, как, например, в христианстве крест.*

**А. Ш.:** В мусульманских мечетях украшения обычно состоят из текстов Корана, так как мусульманство не разрешает изображения людей, животных и птиц внутри священных мест. Арабская вязь является основным источником для эстетического восприятия религиозных учений в данном контексте. В музыкальном же аспекте распевание коранического текста в мечети обычно происходит в медленном темпе. Каждое слово звучит особенно бережно, и интонация будто передаётся от имени Пророка – с особой деликатностью и тщательностью. Такая манера интонирования вызвана стремлением сохранить священность момента и передать духовный смысл содержания текста, поэтому в музыкальном интонировании отсутствуют сложные мелодические фигуры, мелодия движется ровно и спокойно, без лишних украшений. Важно, чтобы музыкальная сторона не отвлекала внимания молящихся от значения передаваемых слов и не заслоняла их. Таким образом, музыка в мусульманской религиозной практике служит скорее средством поддержки и усиления духовного опыта, а не самоцелью.

**А. Ш.: Пятничное богослужение складывается из нескольких блоков. Перед проповедью и непосредственно перед намазом звучит азан – мелодичное интонирование призыва на молитву. Где-нибудь прописано, как его нужно исполнять? Богословы, восточные философы говорят, что нужно пропевать азан красиво, мелодичным голосом...**

**Г. Т.:** Азан – призыв к молитве. Человек, который услышал азан, должен захотеть молиться. На подсознательном уровне у человека должно появиться желание молиться, и неважно – мусульманин

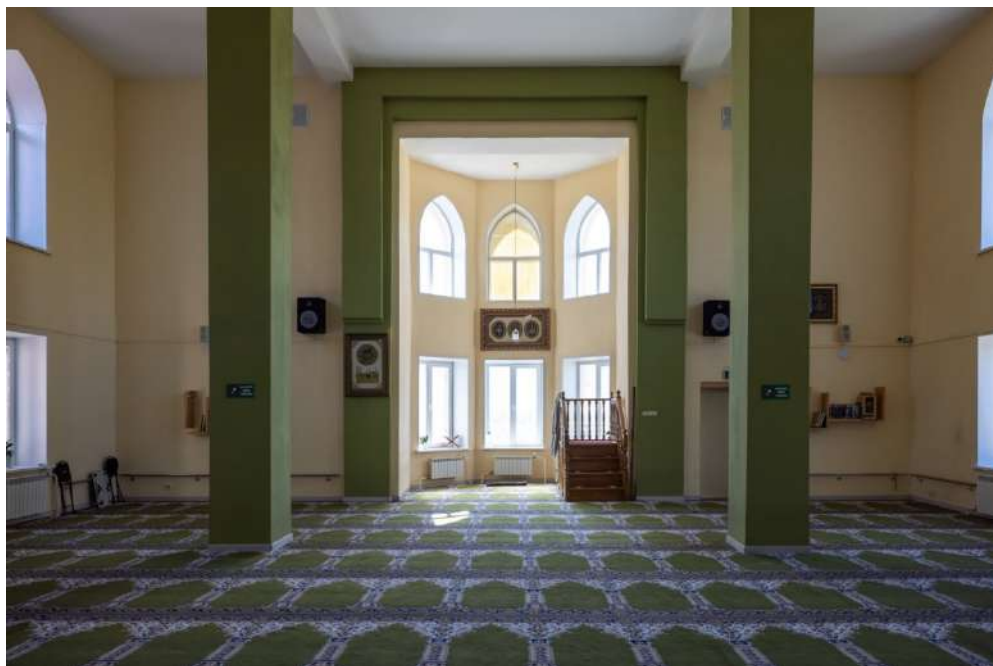


Фото 3. Интерьер Соборной мечети г. Красноярск

Photo 3. The interior of the Cathedral Mosque of the city of Krasnoyarsk

он или нет. Если муэдзин хорошо исполняет азан, то это привлекает людей, они успокаиваются, начинают задумываться о чём-то важном и высоком, забывая о повседневных хлопотах и заботах. Жёстких регламентов в исполнении азана нет, но есть чёткий текст. Хотя иногда даже тексты азанов отличаются, если мы говорим про шиизм и суннизм. Текст канонизирован, утверждён. Люди его читают, слушают, получают от этого радость, удовольствие и спешат к молитве.

**А. Ш.:** Служитель мечети (муэдзин) тщательно подбирается на основе определённых критериев, таких как знание Корана, верность и преданность исламу, а также умение исполнять азан красивым голосом. Важно, чтобы его призыв был возвышенным и убедительным для верующих. Муэдзин является одной из ключевых фигур в мусульманской об-

щине, так как его голос призывает мусульман к исполнению одного из основных рядов ислама (призыв на намаз).

Азан – это не просто зов к молитве, это символ единства и братства среди верующих, напоминание о важности и постоянстве обращения к Богу (Аллаху). Атмосфера красоты и гармонии, которая царит во время исполнения азана, способна возносить сердца людей и наполнять их души благоговением перед Всевышним Аллахом.

Кроме того, азан является одним из способов сохранения и продолжения традиций классического ислама. Служители мечети, их роль в распространении ислама и сохранении духовных ценностей становятся неразрывной частью исторического процесса и наследия ислама. Таким образом, азан – это ещё и символ веры, красоты, единства

и традиций ислама, который до сих пор звучит в мечетях по всему миру, напоминая миллионам верующих об их связи с Богом и необходимости постоянного обращения к нему.

**А. Ш.: Около 20 лет назад я записывала джума-намаз и сегодня, прослушав намаз, обратила внимание, что азан и суры из Корана исполняются немного иначе.**

**Г. Т.: Это зависит от человека. У каждого из нас свой голос. Пророк сказал: «Украшайте Коран своими голосами». Да, есть чёткие правила чтения Корана – таджвид. В то же время насчитывается десять способов прочтения Корана – десять кыраат. Существуют разные редакции Корана. В Коране одно и то же слово нужно читать разными способами, есть слова-исключения. Специфика Корана такова: одна и та же буква может читаться по-разному, несколькими способами.**

**А. Ш.:** Правила чтения Корана (таджвид) играют значительную роль в организации и звучании религиозных

текстов, помогают сохранить традицию рецитации Корана до наших дней [1; 2]. Такое же важное значение придаётся тому, что называется *макамат*. Сегодня *макам* понимается, с одной стороны, как парадигматическая звуковая структура (порождающая модель) в классических многочастных композициях на территории Передней и Центральной Азии, а с другой – как просто ладозвукоряд и даже мелодия. Опора на *макам* как основу звуко-тоновой организации музыки устной традиции мусульманского мира во втором значении наблюдается и в богослужебной практике татар-мусульман. Музыкальная сторона в мусульманском богослужении представляет собой сложный феномен, где уникальная сочетаемость макамов, устойчивых компонентов и интонаций различных народов сливается в единую гармонию. В результате мы видим интересное взаимодействие между видами культовой, народной музыки и индивидуальными особенностями исполнителя. Это создаёт богатство



*Фото 4. Джума-намаз в Соборной мечети г. Красноярск*

*Photo 4. Juma prayer in the Cathedral Mosque of the city of Krasnoyarsk*



и разнообразие музыкального контекста богослужения.

**А. Ш.:** Вы сказали про десять способов чтения Корана. Где они зафиксированы?

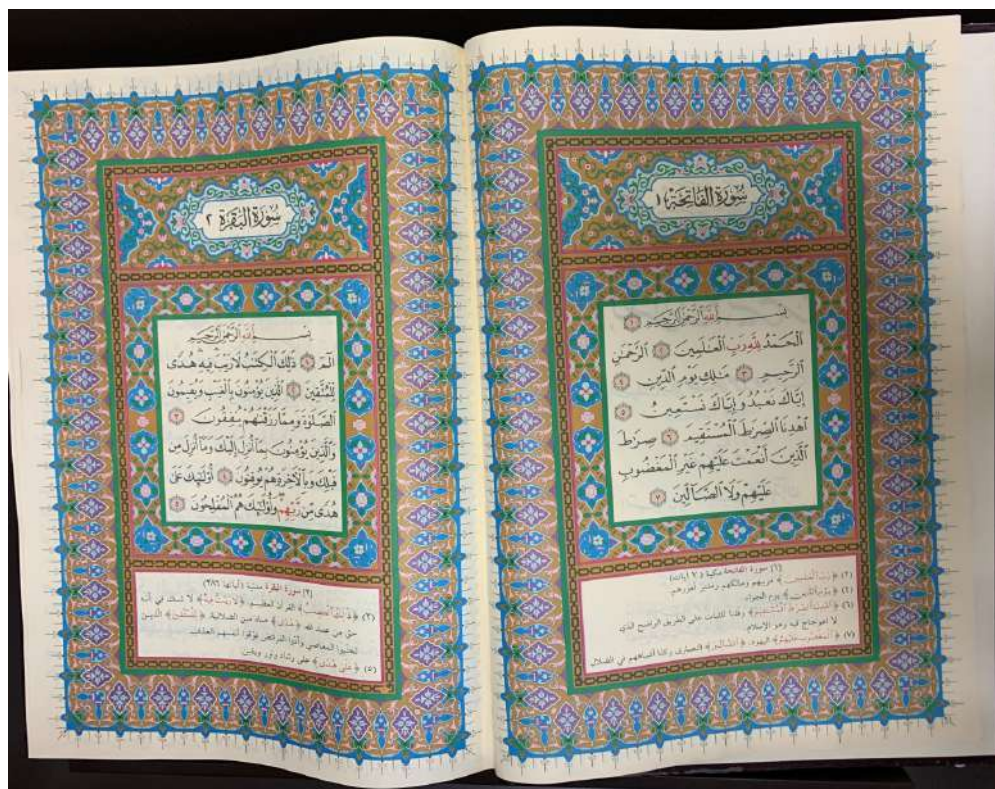
**Г. Т.:** Есть специальные школы, где обучают чтению Корана. Получена информация о том, что в Татарстане подготовили четырёх специалистов, которые владеют десятью кыраатами (способами чтения Корана. – А. Ш.). То есть не просто выучили наизусть Коран, но могут прочитать его в десяти стилях. Это серьёзная заявка мирового уровня. После революции мы, татарский народ, начали терять

эту традицию, но сейчас она стала возрождаться.

У нас есть специалисты, которые учились в учебных заведениях Москвы, Казани, в Средней Азии, за границей. Когда по окончании учёбы они приезжают в Красноярск, мы беседуем с ними, присматриваемся, и те, кого приглашаем преподавать, остаются.

### Фрагмент проповеди

«На сегодняшний день Татарстан делает серьёзные шаги в плане научной мысли и в плане религиозного воспитания. То, что в России воспитаны четверо



*Фото 5.* Коран, приобретённый в Иерусалиме, передан в дар татаро-мусульманской общине Красноярского края от семьи Гайнутдиновых. Находится в Соборной мечети г. Красноярск. Издание 1989 г.

*Photo 5.* The Koran purchased in Jerusalem was donated to the Tatar-Muslim community of the Krasnoyarsk Territory by the Gainutdinovs' family. Located in the Cathedral Mosque of the city of Krasnoyarsk. The 1989 edition

хафизов (человек, выучивших наизусть весь текст Корана. – А. Ш.), говорит о том, что идёт возрождение той цепочки, которая была прервана после революции 1917 года. Носители этих знаний в тот период, к сожалению, были потеряны. Сейчас это стало возрождаться. Также в Татарстане готовится новое издание Корана, над которым работают учёные около шести лет. Это всё говорит о том, что в нашей стране крепнет научная мысль, что ценят людей, которые несут в мир важные знания».

**А. Ш.:** В мусульманской традиции сакрализация памяти имеет большое значение, поскольку память выступает как основной механизм передачи религиозных и культурных ценностей от поколения к поколению. В исламе особенно почитается Коран как непреложное слово Бога, содержащее руководство и учение для мусульман. Знание Священного писания и умение правильно его читать являются важными достижениями в мусульманской общине.

Данное мусульманское богослужение, включая молитву, стояния (*рака-*

*ты* – основа молитвенного ритуала, которая вбирает в себя определённый комплекс сур из Корана, *такбир* – религиозные текстовые формулы), сопровождаемые телодвижениями молящегося; проповедь (*хутба*), обращение к Богу (*дуа*) и другие ритуалы. Особое внимание здесь уделяется не только внешнему выполнению ритуала, но и внутреннему состоянию верующего [3–6]. Духовный процесс, который происходит во время молитвы или других ритуалов, играет ключевую роль в укреплении связи верующего с Богом и формировании его внутреннего мира. Таким образом, религиозные обряды в исламе не ограничиваются простым выполнением внешних действий, а направлены на развитие духовности и укрепление связи верующего с Богом. Поэтому для мусульман важно как само религиозное действие (*амаль*), так и внутреннее намерение (*ниййа*), органическая связь которых способствует духовному развитию, получаемому через выполнение религиозных обрядов.

## БИБЛИОГРАФИЯ

1. *Аляутдинов И.* Таджвид. Правила чтения Корана. СПб.: Диля, 2008. 197 с.
  2. *Зулумханов Д. А.* Уроки Священного Писания: теория абстрагирования. М.: АГРАФ, 2008. 224 с.
  3. *Аляутдинов Ш.* Путь к вере и совершенству / под ред. М. Заргишева. М.: Фонд «Мир образования», 2005. 298 с.
  4. *Багауддин М.* Намаз. 2-е изд. М.: Бадр, 1999. 51 с.
  5. *Гайнутдин Р., Муртазин М.* В молитве спасение. М.: Умма, 2005. 94 с.
  6. *Мурад Х.* Путь к Корану. Казань: Иман, 2008. 88 с.
- Поступила 06.09.2024; принята к публикации 26.09.2024.*

*Об авторе:*

**Шаяхметова Альфия Камельевна**, доцент кафедры истории музыки Сибирского государственного института искусств имени Дмитрия Хворостовского (ул. Ленина, 22, г. Красноярск, Российская Федерация, 660024), кандидат искусствоведения, alfiya007@list.ru

*Автором прочитан и одобрен окончательный вариант рукописи*

## REFERENCES

1. Alyautdinov I. *Tadzhvid. Pravila chteniya Korana* [Tajweed. The Rules of Reading the Quran]. St. Petersburg: Publishing House “Dilya”, 2008. 197 p. (in Russian).
2. Zulumkhanov D. A. *Uroki Svyashchennogo Pisaniya: teoriya abstragirovaniya* [The Lesson of Sacred Writing: The Theory of Abstraction]. Moscow: Publishing House “AGRAF”, 2008. 224 p. (in Russian).
3. Alyautdinov Sh. *Put' k vere i sovershenstvu* [The Path to Faith and Happiness]. Ed. by M. D. Fernando. Moscow: Publishing House “Mir Obrazovaniya Foundation”, 2005. 298 p. (in Russian).
4. Bagauddin M. *Namaz* [Namaz]. 2nd ed. Moscow: Publishing House “Badr”, 1999. 51 p. (in Russian).
5. Gainutdin R., Murtazin M. *V molitve spasenie* [Salvation in Prayer]. Moscow: Publishing House “Umma”, 2005. 94 p. (in Russian).
6. Murad H. *Put' k Koranu* [The Path to the Koran]. Kazan: Publishing House “Iman”, 2008. 88 p. (in Russian).

*Submitted 06.09.2024; revised 26.09.2024*

*About the author:*

**Alfiia K. Shaiakhmetova**, Associate Professor of the Department of Music History Siberian State Institute of Arts named after Dmitry Hvorostovsky (Lenin Street, 22, Krasnoyarsk, Russian Federation, 660024), PhD in Arts alfiya007@list.ru.

*The author has read and approved the final manuscript.*

# ЭВОЛЮЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В РАЗВИТИИ КИНОИСКУССТВА КАК ПРЕДМЕТ ОСВОЕНИЯ БУДУЩИМИ МУЗЫКАНТАМИ-ПЕДАГОГАМИ

**К. А. Кусков\***

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

**Аннотация.** В статье прослеживаются истоки зарождения, процесс становления и дальнейшего развития киноискусства и всё более многогранная вовлечённость в его сферу музыкального искусства. Предлагаемая автором периодизация приобретает особую значимость в плане структурирования и систематизации теоретического материала, характеризующего путь, пройденный кинематографом. Определение основных этапов осуществлено на основе анализа имеющихся в этом отношении свидетельств не только с момента появления первых изобретений киноиндустрии, но и возможных предпосылок к его зарождению и становлению, а именно: стремления человека ещё в Древнем мире придать изображению ощущение движения; возникновения первых сценических визуальных искусств, таких как театр теней; появления первых изобретений, способствовавших развитию кинематографа. Рассматриваются в статье и первые попытки объединения фотографического изображения и звука, а также последующие процессы синхронизации музыки и кино. В качестве обобщения приводится историческая динамика синтеза изобретений для записи звука и изобретений для киносъёмки. Дается принятое в киноискусстве толкование терминов: «киномузыка», «музыка в кино», «музыка к фильму», «музыка в фильме», «музыка из фильма». В заключение делается вывод о целесообразности более многогранной подготовки будущих учителей музыки к введению образцов киноискусства в содержание занятий в общеобразовательных учебных заведениях, включающей в том числе представления об эволюционных процессах в развитии кино и синергетическом эффекте при взаимодействии кинематографического и музыкального искусств.

142

\* Научный руководитель – доктор педагогических наук, профессор Е. В. Николаева.

© Кусков К. А., 2024



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:** киноискусство, кинематограф, киномузыка, музыка в кино, музыка к фильму, музыка в фильме, музыка из фильма, синтез музыки и кино, общее музыкальное образование, музыкально-педагогическое образование.

**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 предоставление возможности опубликовать материалы исследования и за ценные советы по его доработке.

**Для цитирования:** Кусков К. А. Эволюционные процессы в развитии киноискусства как предмет освоения будущими музыкантами-педагогами // Музыкальное искусство и образование / Musical Art and Education. 2024. Т. 12. № 3. С. 142–158. DOI: 10.31862/2309-1428-2024-12-3-142-158.

DOI: 10.31862/2309-1428-2024-12-3-142-158

## EVOLUTIONARY PROCESSES IN THE DEVELOPMENT OF FILM ART AND THEIR STUDY BY FUTURE MUSICIAN-TEACHERS

**Kirill A. Kuskov\***,

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

**Abstract.** The article traces the origins, the process of development and further development of film art and its increasingly multifaceted involvement in the field of music. The periodicity proposed by the author acquires particular importance in terms of structuring and systematizing the theoretical material that characterizes the path taken by the cinematographer. The definition of the main stages was carried out on the basis of an analysis of the evidence available in this regard, not only from the time of the first inventions of the film industry, but also the possible prerequisites for its inception and development. The first visual arts, such as shadow theatre, and the first inventions that contributed to the development of cinema. The article discusses and first attempts to combine photographic image and sound, as well as subsequent processes of synchronization of music and cinema. As a summary, the historical dynamics of the synthesis of inventions for sound recording and inventions for film are presented. The accepted interpretations of the terms in cinematography “film music”, “music in film”, “music for a film”, “music in a film”, “music from a film” are given. Finally, it is concluded that it is advisable to provide more multifaceted training

\* Scientific supervisor – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor Elena V. Nikolaeva.



for future music teachers in order to introduce the samples of cinema art into the content of classes at general education schools, including the idea of evolutionary processes in the development of cinema and synergistic effect in the interaction of cinematographic and musical arts.

**Keywords:** film art, cinematography, film music, the music in the film, music for film, music in film, music from film, synthesis of music and film, general music education, music-pedagogical education.

**Acknowledgement.** This article is carried out in the context of scientific work of the Department of Methodology and Technology of Pedagogy of Music Education of the Institute of Fine Arts of the Moscow Pedagogical State University named after E. B. Abdullin. The author is grateful to the journal for providing an opportunity to publish research materials and valuable advice on its completion.

**For citation:** Kuskov K. A. Evolutionary Processes in the Development of Film Art and Their Study by Future Musician-Teachers // *Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie* = Musical Art and Education. 2024, vol. 12, no. 3, pp. 142–158 (in Russian). DOI: 10.31862/2309-1428-2024-12-3-142-158.

### Введение

144 Киноискусство является одним из доминантных феноменов в современной культуре. Как отмечает ректор Московского педагогического государственного университета А. В. Лубков, «воспитание личности человека немислимо без кино, без обращения к зрительным образам» [1, с. 5].

Современному музыканту-педагогу необходимо быть готовым к отбору и использованию образцов киноискусства для решения стоящих перед ним педагогических задач. Различные составляющие кинематографа (сценарий, актёрский состав, режиссура, музыка и др.) являются инструментарием для передачи идей, ценностей, культурных норм и традиций. Педагогу важно обладать определёнными знаниями в этой области, умением обсуждать с учащимися образцы как классического, так и современного кино, составляющие компоненты фильма, сре-

ди которых на уроках музыки важнейшим является киномузыка.

В данной статье рассмотрение обозначенной проблемы осуществляется преимущественно в историческом и искусствоведческом ракурсах. Главный акцент сделан на прослеживании кардинальных преобразований в истории кинематографа, начиная с предпосылок его зарождения в глубокой древности до наших дней включительно. Результатом проведённого с этой точки зрения анализа литературы стали выявление исторических вех, свидетельствующих о качественно новых тенденциях в развитии киноискусства, и разработка авторского подхода к периодизации, дающей системные представления об эволюционных процессах и всё более многогранных связях киноискусства с музыкальным искусством. Опытно-поисковая работа по ознакомлению будущих музыкантов-педагогов с авторской периодизацией, проведённая на факультете му-

зыкального искусства МПГУ, показала перспективность такого обогащения учебного материала в контексте дисциплины «Полихудожественные технологии в музыкальном образовании». Охарактеризуем далее хотя бы в первом приближении выделенные нами пять этапов.

### **I. Предпосылки к зарождению киноискусства в памятниках культуры Древнего мира**

Принято считать, что кинематограф родился во Франции. Именно в Париже 28 декабря 1895 года прошёл первый публичный кинопоказ. Однако предпосылки его возникновения можно обнаружить ещё в эпоху палеолита.

В 2022 году были опубликованы результаты эксперимента с **каменными табличками**, найденными в скальном убежище Монтастрюк на юге Франции. Примерно 15 тысяч лет назад люди создавали на известняке гравировки различных животных и выкладывали готовые таблички вокруг огня. Исследователи воссоздали такой костёр. Его свет не только делал изображения более видимыми, но и придавал им динамичности благодаря мерцанию пламени. Учёные пришли к выводу, что движущийся свет и тени способствуют запуску визуальных и перцептивных психологических реакций. Зрительная система человека предрасположена использовать тень и освещение для понимания глубины и размеров объекта, поэтому перемещение света по поверхности может создать иллюзию движения [2].

Аналогичное стремление «оживить» изображение можно наблюдать в **наскальной живописи**. Животные зачастую изображались с несколькими головами, ногами и хвостами. Так «покадро-

во» передавались их движения. Помимо этого, древние художники пытались придать своим рисункам объём.

В 2023 году благодаря современным технологиям, а именно стереоскопической фотографии, французским археологам удалось взглянуть на ранее плохо различимые наскальные рисунки в пещерах Кантабрии на севере Испании. Учёные увидели, что изображения не случайно нарисованы на неровностях стен. Например, обнаруженный профиль, идентифицированный как «лошадь», исполнен художником следующим образом: грива и шея расположены над вогнутым углублением в стене пещеры, а грудь над областью выпуклого рельефа, что подчёркивает анатомическую структуру животного. Именно таким образом человек пытался передать трёхмерность и реалистичность изображаемого [3].

### **II. Зарождение киноискусства: от театра теней к искусству фотографии как предтече будущего кинематографа**

Стремление наших далёких предков придать изображению ощущение движения, создать иллюзию реальности, получить больше впечатлений, показать уже увиденное и пережить полученные эмоции заново привело к использованию такого явления природы, как тень.

**Театр теней** возник в глубокой древности на Востоке. Сначала это было ритуальное действо, культовое представление, которое со временем стало традиционным народным зрелищем. Зачаточная форма театра теней в виде представлений статичных картин появилась в Индии около трёх тысяч лет назад. Самое большое распространение такой театр получил в Китае, Японии, Египте, Турции и других странах Юго-Восточной Азии и арабского региона [4, с. 76].

Есть данные о поисках в данном направлении и в европейской культуре. Так, Платон в диалоге «Государство» в мифе о пещере описывал образ некоего «театра теней». Здесь прикованные люди без малейшей возможности повернуть даже головы и сидящие спиной к свету, который исходит от огня, смотрят на стену и видят лишь тени – отражения происходящего за пределами пещеры. Для узников это единственная возможность познания мира [5].

Позднее, в 1767 году, из Китая в Европу приходит искусство теневого театра. Французский миссионер Жюль Аллод познакомил соотечественников с «китайскими тенями» – так тогда называли подобные представления.

Следует, однако, заметить, что в России театр теней появился гораздо раньше: первые дошедшие до нашего времени упоминания относятся к 1710 году. Тогда учениками Московской славяно-греко-латинской академии в честь Полтавской битвы было показано панегирическое действо, которое проходило одновременно и на сцене в драматическом действии, и на прозрачном экране в теневого картинах [4, с. 77].

Если говорить о техническом принципе работы театра теней, это демонстрация различных «фигур», которые являются препятствием для луча света, исходящего от фонаря, огня и т.п. Здесь не работает принцип проекции (от лат. *projectio* – бросание вперёд, вдаль – выбрасывание изображения на экран, осуществляемое оптическим способом). Прототипом проектора как предтечи будущего кинематографа считают «Волшебный фонарь», изобретённый немецким физиком Афанасием Кирхером в 1640 году. Работал он по принципу теневого проекций фигур из картона, а источником света слу-

жила свеча [6]. Но в теневого проекциях цвета ещё не было.

Первой «камерой», позволяющей получить **цветное оптическое изображение объекта**, стала камера-обскура. Она представляла собой громоздкие ящики с системой зеркал для отражения света. Исследователи предполагают, что её изобретателем стал итальянский учёный Леон Альберти, живший в XV веке. По другим данным, камеру-обскуру создал итальянский архитектор Джакомо делла Порта в XVI веке. Так или иначе, данное изобретение могло появиться до примитивного «волшебного фонаря» [7, с. 333]. Её дальнейшее усовершенствование принадлежит голландскому естествоиспытателю и оптику Йоханнесу Цану. В 1686 году он уменьшил её размеры и оснастил зеркалом, располагавшимся под углом 45 градусов. Изображение проецировалось на специальную пластину перевёрнутым, после чего оно перерисовывалось на бумагу [8].

Фактически с этого времени происходит **обособление фотографического и кинематографического искусств**, каждое из которых развивается по своим законам и в то же время в их взаимодействии. Но если первое статично, то для второго требуется движение.

Что же представляло кинематографическое искусство как новый зарождающийся вид искусства? Известно, что в 1832 году бельгийский физик Жозеф Плато и австрийский математик Симон фон Штампфер независимо друг от друга собрали первые устройства для демонстрации движущихся рисунков (*фенакистископ* Плато и *стробоскоп* Штампфера), а спустя два года английский математик Уильям Джордж Хорнер придаёт этим аппаратам новую форму и получает «*зоотрон*», который позже другие учёные будут успешно со-

вершенствовать. Все эти изобретения представляли из себя либо диск, либо барабан с нанесёнными на них покадровыми изображениями. При их вращении создавалась иллюзия движения картинок. По техническим возможностям их считают зачатком современной мультипликации. Но, чтобы создать кинематограф в собственном смысле этого слова, нужно было использовать не рисунки, а фотографии. С середины XIX века фотографии уже экспериментировали с сериями фото, фиксируя объекты в движении, однако эта технология была несовершенной для развития кинематографа, который подразумевает мгновенный снимок.

В 1887 году французский изобретатель Эмиль Рейно разработал «*праксиноскоп*» – «*оптический театр*», который со временем был усовершенствован, а через пять лет с его помощью устраивались продолжительные публичные сеансы с показом цветных движущихся картинок. В это же время американский изобретатель Томас Эдисон создал киноплёнку шириной 35 миллиметров и применительно к ней сконструировал съёмочный аппарат – «*кинетогрaф*» и аппарат для просмотра – «*кинетоскоп*», что стало решающим шагом в развитии кинематографа [9, с. 19–22].

Работа над созданием кинематографических аппаратов в тот период велась не только в странах Западной Европы и Америки, но и в России.

В 1893 году русский механик-изобретатель Иосиф Андреевич Тимченко создал так называемую «*улитку*» – механизм прерывистого движения плёнки [10, с. 9]. Параллельно им велась разработка аппарата «*для анализа стробоскопических явлений*» и *кинетоскопа*. Первый был представлен на секции физики IX съезда русских естествоиспытателей

и врачей – за три месяца до первой публичной демонстрации Эдисоном своего кинетоскопа и за год до первой демонстрации синематографа братьев Люмьер [11, с. 99, 105].

Среди других русских изобретателей кинематографических аппаратов оригинальной конструкции были: А. Д. Самарский, создавший «*хронограф*» в 1896 году; И. А. Акимов, разработавший «*стробогрaф*» в том же году [11, с. 117].

Таким образом, киноискусство как особый «род искусства, произведения которого создаются с помощью киносъёмки реальных, специально инсценированных или воссозданных средствами мультипликации событий действительности» [12, с. 128–129], возникло благодаря многим факторам, но главными стали: ***технический прогресс, интерес к новым формам искусства и желание зафиксировать различные события, а затем показать их через движущиеся изображения.***

### III. Становление искусства кинематографии

147

О становлении и утверждении кинематографии как нового рода искусства многое можно узнать по возникновению новых терминов, появляющихся в зарубежных и отечественных толковых словарях.

Так, одно из первых толкований термина «кинетоскоп» дано в словаре английского языка, изданном в 1892 году: “*Ki-ne'to-scope, n. A machine to produce moving pictures*” (Кинетоскоп – машина для создания движущихся изображений) [13, с. 192].

В 1895 году в английском «Словаре века» дано описание уже двух изобретений Томаса Эдисона.

Первое: “kinetograph (ki-ne'to-graf), n. A device for taking a series of photographs of a moving object and throwing them rapidly on a screen, in the same order, so as to produce an appearance of the original motion” (*кинетогрaф – устройство для получения серии фотографий движущегося объекта и быстрого вывода их на экран в том же порядке, чтобы создать видимость первоначального движения*).

Во втором толковании получает раскрытие термин «кинетоскоп»: «Kinetoscope 1. A kind of movable panorama. 2. An instrument for illustrating the results of combinations of arcs of different radii in making curves. Also called kinescope» (*Кинетоскоп 1. Машина для создания движущихся изображений. 2. Инструмент для иллюстрации результатов комбинаций точек разного радиуса при построении кривых. Также называется кинескопом*) [14, с. 3289].

В том же году в Российской империи в очередном томе выпуска Энциклопедического словаря Брокгауза и Ефрона появляется довольно подробное толкование термина «кинетогрaф»: «Кинетогрaфъ. Одно изъ изобрѣтеній Эдисона (1891 г.), по-видимому, ещё и теперь не доведённое до конца и подробно не описанное... зритель видитъ на экранѣ предметы въ движеніи, подобно тому какъ въ стробоскопѣ, и слышитъ одновременно соответствующіе звуки (напр. разговоръ)» [15, с. 80].

Данное толкование уникально тем, что в нём содержится информация о взаимодействии *кинетогрaфа* и *фоногрaфа* (прибора для воспроизведения звука), хотя звуковое кино появилось гораздо позже.

Как известно, уже с 1887 года Томас Эдисон пытался объединить *фоногрaф* с движущейся фотографией, но потерпел неудачу в создании «говорящего» кино,

поэтому довольствовался лишь продажей своих «кинетоскопов» с 1894 года. Тогда же они появляются во Франции, после чего Луи Люмьер начал свои изыскания по изобретению «хронотогрaфа», который впоследствии станет «синематогрaфом» – одновременно съёмочным, проекционным и копировальным аппаратом [9, с. 23–24].

И уже 28 декабря 1895 года в «Гранд кафе» на бульваре Капуцинок в Париже состоялся первый платный показ кинофильмов, снятых братьями Люмьер [10, с. 9]. Именно им принято отдавать первенство в данной области, поскольку данный показ был первым платным и публичным. Однако это первенство может быть оспорено. Почти за 10 лет до этого французский изобретатель Луи Лепренс собрал свой первый аппарат, состоящий из 16 объективов. Американский патент был официально выдан ему 10 января 1888 года. В тот же день изобретатель подал заявку на получение британского патента, включающего положение об устройстве с одной линзой. На следующий день его парижские патентные поверенные подали заявление на патент во Франции, в котором также описывалась версия камеры с одним объективом. Вот этим аппаратом 14 октября 1888 года был снят кинометр «Сцена в саду Раундхэй», а позднее – «Движение транспорта по мосту Лидс» и «Аккордеонист». В качестве актёров выступали члены семьи Л. Лепренса. Через два года после съёмок «Сцены в саду Раундхэй» Луи Лепренс таинственно исчез из поезда, который направлялся из Дижона в Париж. Прошло семь лет – срок, требуемый по закону для признания пропавшего человека умершим, прежде чем его семья смогла получить контроль над его патентами и другой интеллектуальной собствен-

ностью. Открытия Луи Лепренса не получили широкой известности, хотя появились гораздо раньше изобретений Т. Эдисона и братьев Люмьер [16].

#### IV. Развитие киноискусства в его взаимосвязи с музыкальным искусством

В историческом процессе развития кинематографа происходили постоянные поиски наиболее выразительных и эффективных средств и форм взаимодействия с аудиторией. Музыка в этом процессе играет важную роль, способствуя созданию атмосферы происходящего, раскрытию характеристики персонажей и их действий, усилению эмоционального впечатления от фильма.

Как уже было отмечено ранее, попытки объединить звук и фотографическое изображение предпринимались ещё при создании кинематографических аппаратов. Но целых 32 года кинематограф «молчал». При первых пробах объединения звука и кино не существовало такой аппаратуры, которая могла бы транслировать звук в огромный зал, поэтому **для «озвучивания» немого кино использовалась так называемая «живая музыка»** [17, с. 60].

Братья Люмьер стали давать свои кинопрограммы под аккомпанемент рояля. При этом первоначально музыка служила лишь средством подавления шума от проекционного аппарата. Но со временем, по мере освоения музыкантами нового для них вида музыкальной деятельности, заключающегося в сопровождении видеоряда, её роль постепенно возрастала. Появились специалисты – тапёры, которые импровизировали непосредственно по ходу демонстрации кинофильма, поэтому всё зависело от их музыкального вкуса и репертуара.

При этом зрительный кадр имел самостоятельное содержание. Иными словами, в кино преобладал визуальный фактор. Музыка оказывалась полностью подчинённой видеоряду и давала лишь весьма обобщающую характеристику, усиливая воздействие изображения на зрителя.

Первым шагом в синхронизации музыки и кино стала **каталогизация музыкальных произведений** с точки зрения их выразительного и программного характера. В дальнейшем музыку стали специально заказывать к типичным кинематографическим ситуациям.

Композитор Камиль Сен-Санс в 1908 году первым сочинил оригинальную музыку для кино, а именно к французскому фильму «Убийство герцога де Гиза» (режиссёры Шарль Ле Баржи, Андре Кальметт). В том же году русский композитор Михаил Ипполитов-Иванов написал музыку к фильму «Песнь про купца Калашникова» (режиссёр Василий Гончаров) [18, с. 33–34].

Тем временем многие изобретатели продолжали предпринимать попытки в объединении аппаратов для киносъёмки и записи звука [19, с. 97–98.]. Для представления об общей исторической динамике синтеза изобретений для записи звука и изобретений для киносъёмки основные преобразования показаны на схеме 1.

Несмотря на то что 1927 год принято считать годом рождения звукового кино, ещё в 1918 году польский инженер Иосиф Тыкоцинер начал разработку системы, позволяющей записывать звук на ту же плёнку, что и видеоряд. А в 1922 году состоялся первый публичный показ фильма со звуковой дорожкой. Однако его изобретение было признано гораздо позже, поскольку специалисты того времени воспротивились нововведению в кино, указав на большие затраты, неспособность



Схема 1. Общая историческая динамика синтеза изобретений для записи звука и для киносъёмки

Scheme 1. The general historical dynamics of the synthesis of inventions for sound recording and film making

150

актёров к чёткой дикции для записи, а само «звуковое кино» – «обманом слуха и зрения» [20, с. 10–12].

В Советском Союзе с появлением нового вида искусства – кино – композиторы начали писать оригинальные партитуры для музыкального сопровождения к конкретным фильмам. Среди наиболее известных – музыка Дмитрия Шостаковича к немому чёрно-белому фильму «Новый Вавилон» 1929 года (режиссёры Григорий Козинцев, Леонид Трауберг). Большое внимание данному виду творчества уделяли также С. Прокофьев, Ю. Шапорин, А. Хачатурян, Д. Кабалевский и другие [21, стб. 793].

Но звуковое кино пришло в СССР только в 1930 году. Первый звуковой фильм был документальным – «Энтузиазм (Симфония Донбасса)» (режиссёр Дзига Вертов, композитор Дмитрий Шостакович), а первый игровой звуковой фильм – «Путёвка в жизнь» (режиссёр Николай Эрк, композитор Яков Столляр) [17, с. 63].

В фильмах 30-х годов соотношение изображения и музыки основывалось на *принципе параллелизма*: музыка усиливала те или иные эмоции, настроение, отношение к персонажу и т.д. С этого времени началось её включение в фильм *как значимого содержательного компонента*.



Одним из наиболее популярных музыкальных жанров в этот период являлась песня. Классические образцы киномузыки этого вида создавались И. Дунаевским, братьями Покрасс, Т. Хренниковым, а позднее – в 50–70-х годах – Н. Богословским, А. Эшпаем, А. Лепиным, А. Пахмутовой, А. Петровым, В. Баснером, М. Фрадкиным и др. [21, с. 792–794].

Важным смысловым компонентом фильма является также «инструментальная и вокальная музыка, исполняемая в кинофильме персонажами по ходу действия (внутрикадровая) или сопровождающая его (закадровая)» [11, с. 576].

Так **киномузыка со временем становится особым жанром**. При этом термином «киномузыка» в широком смысле принято называть всякую музыку, созданную для звукового оформления кинофильма и потому имеющую явно выраженный прикладной характер [22, с. 21].

Вместе с тем необходимо уточнить, что принято различать понятия «музыка в кино» и «киномузыка» по признаку наличия или отсутствия самостоятельной художественной ценности и способности преодолеть прикладное

значение. Существуют также фактические отличия между «музыкой к фильму», «музыкой в фильме», «музыкой из фильма» [22, с. 19–26]. Особенности каждого из этих понятий раскрываются в схемах 2 и 3.

Приведённая в схеме терминология Б. Каца демонстрирует переход «будущей киномузыки» к «бывшей киномузыке». Первая специально подготовлена к будущему контакту с экраном. «Музыка в фильме» уже в реальном контакте с изображением полностью осуществляет своё назначение. А «музыка из фильма» связана с кино своим происхождением и памятью о нём, хранящейся в сознании слушателей и в названии исполняемой пьесы [22, с. 25–26].

Исходя из логики представленных понятий, следует выделить стадии работы над созданием киномузыки:

**1. Рождение музыки как составляющей будущего кинопроизведения** начинается с задумки, когда режиссёр и композитор обсуждают концепцию и стиль музыки, которая будет звучать в фильме. Композитор получает сценарий и кадры ключевых сцен, чтобы понять

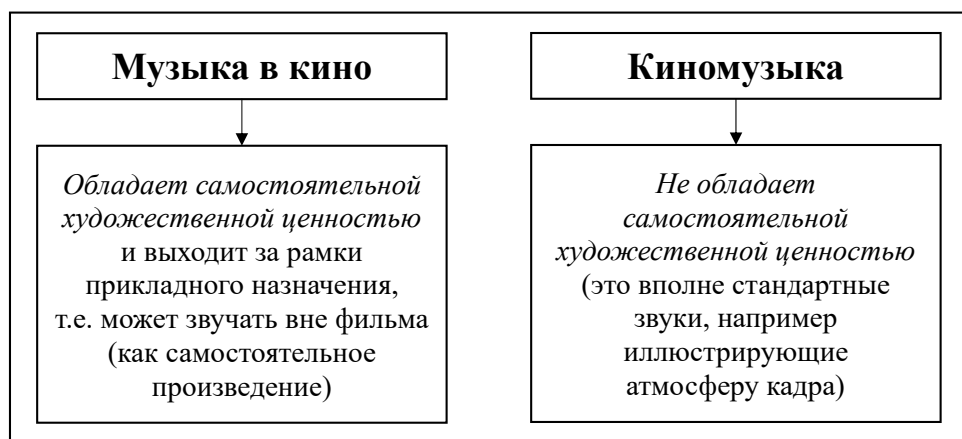


Схема 2. Отличия музыки в кино от киномузыки

Scheme 2. Differences between Music in Film and Film Music

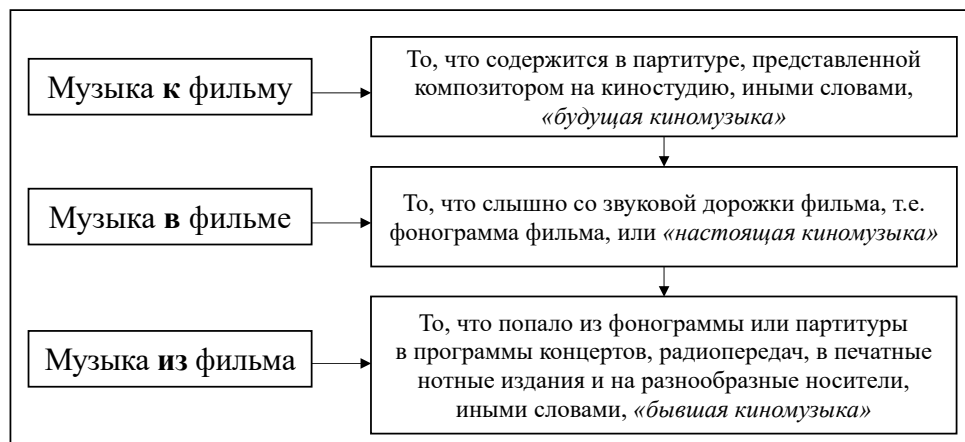


Схема 3. Особенности понятий «музыка к фильму», «музыка в фильме», «музыка из фильма»

Scheme 3. Features of the concepts “Music for the film”, “Music in the film”, “Music from the film”

эмоциональный и драматургический контекст. Далее разрабатываются основные музыкальные темы и мотивы, которые будут развивать и поддерживать сюжетную линию.

**2. Включение музыки в ткань кинофильма.** На данной стадии происходит доработка музыкального материала и его синтез с визуальными элементами фильма. Осуществляется запись музыки с участием оркестра или с применением иных технологий (например, создание музыки с помощью компьютерных программ) в зависимости от выбранного стиля и имеющегося бюджета. Далее музыка обрабатывается и встраивается в звуковую дорожку фильма, создавая единую ткань с изображением.

**3. Общественное признание самоценности киномузыки.** После выпуска фильма музыка может выйти из контекста кино и стать самостоятельным произведением искусства, подтверждая тем самым свою самоценность. Композитор получает признание, а его работа исполняется на концертных площадках, включается

в музыкальные сборники и выпускается отдельными альбомами. Так киномузыка становится важным элементом культуры, символом эпохи и определённого направления в развитии искусства и общества.

Исторический путь киноискусства и музыки в нём – непрерывный процесс поиска новых форм и способов выражения, продолжающийся и в настоящее время. Синтез киноискусства и музыкального искусства предстаёт как единое художественное произведение. Важность этого синтеза заключается в том, что он способствует более глубокому и эмоциональному восприятию фильма зрителем.

#### V. Современное состояние и перспективы дальнейшего развития киноискусства как педагогического инструментария музыканта-педагога

Современный кинематограф активно развивается благодаря внедрению новых технологий, таких как компьютерная графика, виртуальная реальность и даже ис-

кусственный интеллект. Эти новшества позволяют создавать впечатляющие визуальные решения и новые формы кинематографического искусства, расширяя границы возможного.

**Теоретическому изучению проблемы** посвящён целый ряд научных направлений:

- исследования процессов становления и развития киноискусства в трудах И. Б. Гордийчука [10], Л. Кагановской [20], Ж. Садуля [9] и др.;

- музыковедческие концепции о принципах взаимодействия музыки и кино Б. А. Каца [22], З. Лиссы [18], И. М. Шиловой [23] и др.;

- педагогические концепции о значимости киноискусства для образования С. Н. Пензина [24], Ю. Н. Усова [25] и др.

Наблюдается процесс всё более многогранного **включения образцов киноискусства в содержание общего музыкального и музыкально-педагогического образования.**

В системе *общего музыкального образования* знакомство школьников с фильмами и киномузыкой происходит как на уроках музыки, так и во внеклассной работе. Обращение к образцам киноискусства способствует освоению учащимися различных музыкальных жанров и стилей, знакомству с биографией и творчеством композиторов; позволяет продемонстрировать реальное исполнение концертов, опер и других музыкальных событий.

Образцы киноискусства активно включаются в программы для общеобразовательных школ.

В Федеральной рабочей программе *начального общего образования* по предмету «Музыка» среди выделенных в её структуре модулей представлен модуль «Музыка театра и кино». В содержательном отношении он направлен на усвоение

учащимися музыкально-сценических жанров; на развитие умений различать номера музыкального спектакля, виды музыкальных коллективов, тембры голосов и музыкальных инструментов, черты музыкальных профессий и т.п. В тематическом планировании предусмотрены просмотры видеофрагментов опер, балетов, музыкальных сказок и спектаклей, фильмов патриотического содержания, а также творческий проект «Озвучиваем мультфильм» [26, с. 23, 40].

Федеральная рабочая программа *основного общего образования* по предмету «Музыка» также имеет модульное строение. В рамках модуля «Связь музыки с другими видами искусства» предлагается раздел «Музыка кино и телевидения», содержание которого направлено на знакомство учащихся с музыкой в немом и звуковом кино, внутрикадровой и закадровой музыкой, с жанрами фильм-опера, фильм-балет и т.п. Рекомендовано также проведение съёмки любительского фильма или переозвучивание фрагмента мультфильма как вариативные виды деятельности [27, с. 23].

В системе *высшего музыкально-педагогического образования* также осуществляется включение образцов киноискусства в образовательный процесс. Так, в содержание образовательных программ, реализуемых на факультете музыкального искусства МПГУ, введён предмет «Кинопедагогика» [28]. Помимо этого, автором данной статьи предложены к изучению соответствующие материалы при освоении дисциплин «Теория музыкального образования» (в которой предусмотрен раздел «Музыкально-ориентированные полихудожественные технологии») и «Полихудожественные технологии в музыкальном образовании» [29].

В качестве завершения следует отметить, что киноискусство играет

важную роль в образовательном процессе, поскольку сочетает в себе различные формы художественного выражения, то есть синтезирует в себе эстетические свойства литературы, изобразительного искусства, театра и музыки, создавая тем самым богатый художественный мир. Кино является одним из самых популярных и востребованных видов искусства среди молодёжи, поэтому введение образцов киноискусства в содержание занятий в общеобразовательных учебных заведениях делает учебный процесс более увлекательным и интересным для школьников. Музыка способна вы-

звать эмоциональные переживания и создавать незабываемую атмосферу, побуждая учащихся сопереживать героям фильмов, переживать происходящие на экране события. Вот почему так важно предусмотреть в вузовском музыкально-педагогическом образовании более многогранную подготовку будущих учителей музыки к введению образцов киноискусства в содержание занятий в общеобразовательных учебных заведениях и включение в неё представлений об эволюционных процессах в развитии кино и о синергетическом эффекте при взаимодействии кинематографического и музыкального искусств.

## БИБЛИОГРАФИЯ

1. Лубков А. В. Вступительное слово // Сборник методических разработок победителей фестиваля «Кинопедагогика»: материалы фестиваля, Москва, 17 декабря 2021 года. М.: Московский педагогический государственный университет, 2021. С. 5–6.
2. Needham A., Wisher I., Langley A., Amy M., Little A. Art by Firelight? Using Experimental and Digital Techniques to Explore Magdalenian Engraved Plaquette Use at Montastruc (France) // PLoS ONE. 2022. No. 17 (4). URL: <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0266146> (дата обращения: 20.10.2023).
3. Asiain R., Ontañon R., Saura P. Animals Hidden in Plain Sight: Stereoscopic Recording of Palaeolithic Rock Art at La Pasiega Cave, Cantabria // Antiquity. 2023. No. 97 (395). URL: <https://www.cambridge.org/core/journals/antiquity/article/animals-hidden-in-plain-sight-stereoscopic-recording-of-palaeolithic-rock-art-at-la-pasiega-cave-cantabria/46343BA0AB2D0FA2DAF598DE10B52D51> (дата обращения: 20.10.2023).
4. Башинская Л. А. Театр теней. К вопросу о терминологии // Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств. 2011. № 1 (25). С. 76–80.
5. Платон. Государство. Книга VII. URL: <http://psylib.org.ua/books/plato01/26gos07.htm#t2> (дата обращения: 20.10.2023).
6. Вученович А. Взаимодействие света и тени как проекции в процессе создания теневого спектра, фотографии и фильма // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. 2022. Т. 24. № 3. С. 40–51.
7. Власов В. Г. Новый энциклопедический словарь изобразительного искусства: в 10 т. Т. 7. СПб.: Азбука-классика, 2007. 911 с.
8. Дмитриева А. А. Голландская живопись XVII в. и камера-обскура // Вестник Русской христианской гуманитарной академии. 2014. Т. 15. Вып. 1. С. 268–273.

9. Садуль Ж. История киноискусства от его зарождения до наших дней. М.: Издательство иностранной литературы, 1957. 463 с.
10. Гордийчук И. Б., Пель В. Г. Справочник кинооператора. М.: Искусство, 1979. 440 с.
11. Советский энциклопедический словарь / гл. ред. А. М. Прохоров. М.: Советская энциклопедия, 1987. 1600 с.
12. Большая Советская Энциклопедия (в 30 т.). Т. 12. Изд. 3-е. М.: Советская Энциклопедия, 1973. 624 с.
13. A Dictionary of the English Language. Springfield, Mass.: American Book Company, 1892. 445 p.
14. The Century Dictionary; an Encyclopedic Lexicon of the English Language. Vol. 4. New York: The Century co., 1895. URL: <https://archive.org/details/centurydictionar04whit/mode/2up> (дата обращения: 23.10.2023).
15. Брокгауз Ф. А., Ефрон И. А. Энциклопедический словарь. Т. XV (29). СПб.: Семеновская Типолитография (И. А. Ефрона), 1895. 489 с.
16. Fischer P. The Man Who Invented Motion Pictures. A True Tale of Obsession, Murder and the Movies. New York: Faber & Faber, 2022. 360 p.
17. Кузнецов Д. Язык кино. Как понимать кино и получать удовольствие от просмотра. М.: Эксмо, 2019. 112 с.
18. Лисса З. Эстетика киномузыки. М.: Музыка, 1970. 494 с.
19. Бельный И. История кино: Киносъемки, кинопромышленность, киноискусство. М.: Альпина Паблишер, 2019. 405 с.
20. Кагановская Л. Голос техники. Переход советского кино к звуку 1928–1935. СПб.: Библиороссика, 2021. 319 с.
21. Музыкальная энциклопедия. Т. 2. / гл. ред. Ю. В. Келдыш. М.: Советская энциклопедия, 1973. 960 стб.
22. Кац Б. А. Простые истины киномузыки: Заметки о музыке А. Петрова в фильмах Г. Данелия и Э. Рязанова. Л.: Советский композитор, 1988. 299 с.
23. Шилова И. М. О некоторых функциях музыки в фильме // Вопросы киноискусства. Вып. 10. М.: Наука, 1967. С. 226–241.
24. Пензин С. Н. Кино и эстетическое воспитание: методологические проблемы. Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 1987. 176 с.
25. Усов Ю. Н. Методика использования киноискусства в идейно-эстетическом воспитании учащихся 8–10 классов. Таллин: Министерство просвещения, 1980. 125 с.
26. Федеральная рабочая программа начального общего образования. Музыка / ФГБНУ «Институт стратегии развития образования». М., 2023. 113 с.
27. Федеральная рабочая программа основного общего образования. Музыка / ФГБНУ «Институт стратегии развития образования». М., 2023. 81 с.
28. Жаринов Е. В., Иофис Б. Р. Рабочая программа дисциплины (модуля) Б1.В.ДВ.04.01 Кинопедагогика // Облачное хранилище МПГУ. М., 2023. URL: <https://oc.mpgu.su/GF6ybfrfGi2ZE5A#pdfviewer> (дата обращения: 26.05.2024).
29. Кусков К. А. Педагогические условия подготовки будущих музыкантов-педагогов к введению образцов киноискусства в содержание общего музыкального образования: магистерская диссертация. М., 2024. 142 с.

*Поступила 05.09.2024; принята к публикации 26.09.2024.*

Об авторе:

**Кусков Кирилл Алексеевич**, ассистент и аспирант кафедры методологии и технологий педагогики музыкального образования имени Э. Б. Абдуллина Института изящных искусств Московского педагогического государственного университета» (ул. Малая Пироговская, 1/1, Москва, Российская Федерация, 119435), магистр педагогического образования, kirill-bleck2@mail.ru

Автором прочитан и одобрен окончательный вариант рукописи.

## REFERENCES

1. Lubkov A. V. Vstupitel'noe slovo [Introductory Speech]. *Sbornik metodicheskikh razrabotok pobeditelei festivalya "Kinopedagogika": materialy festivalya, Moskva, 17 dekabrya 2021 goda* [Collection of Methodological Developments of the Winners of the Festival "Kinopedagogika": Proceedings of the Festival, Moscow, 17 December 2021]. Moscow: Moscow Pedagogical State University, 2021. Pp. 5–6 (in Russian).
2. Needham A., Wisher I., Langley A., Amy M., Little A. Art by Firelight? Using Experimental and Digital Techniques to Explore Magdalenian Engraved Plaque Use at Montastruc (France). *PLoS ONE*. 2022, no. 17 (4). Available at: <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0266146> (accessed: 20.10.2023).
3. Asiain R., Ontañon R., Saura P. Animals Hidden in Plain Sight: Stereoscopic Recording of Palaeolithic Rock Art at La Pasiega Cave, Cantabria. *Antiquity*. 2023, no. 97 (395). Available at: <https://www.cambridge.org/core/journals/antiquity/article/animals-hidden-in-plain-sight-stereoscopic-recording-of-palaeolithic-rock-art-at-la-pasiega-cave-cantabria/46343BA0AB2D0FA2DAF598DE10B52D51> (accessed: 20.10.2023).
4. Bashinskaya L. A. Teatr tenei. K voprosu o terminologii [Shadow Theatre. To the Question of Terminology]. *Vestnik Chelyabinskoi gosudarstvennoi akademii kul'tury i iskusstv* [Herald of the Chelyabinsk State Academy of Culture and Arts]. 2011, no. 1 (25), pp. 76–80 (in Russian).
5. Plato. *Gosudarstvo* [State]. Book VII. Available at: <http://psylib.org.ua/books/plato01/26gos07.htm#t2> (accessed: 20.10.2023) (in Russian).
6. Vuchenovich A. Vzaimodeistvie sveta i teni kak proektsii v protsesse sozdaniya tenevogo spektaklya, fotografii i fil'ma [Interaction of Light and Shadow as Projection in the Process of Creating Shadow Play, Photography and Film]. *Izvestiya Samarskogo nauchnogo tsentra Rossiiskoi akademii nauk. Sotsial'nye, gumanitarnye, mediko-biologicheskie nauki* [Izvestia Samara Scientific Centre of the Russian Academy of Sciences. Social, Humanitarian, Medico-Biological Sciences]. 2022, vol. 24, no. 3, pp. 40–51 (in Russian).
7. Vlasov V. G. *Novyi entsiklopedicheskii slovar' izobrazitel'nogo iskusstva: v 10 t.* [New Encyclopedic Dictionary of Fine Arts: in 10 Vol.]. Vol. 7. St. Petersburg: Publishing House "Azбука-klassika", 2007. 911 p. (in Russian).
8. Dmitrieva A. A. Gollandskaya zhivopis' XVII v. i kamera-obskura [Dutch Painting of the XVII Century and Camera Obscura]. *Vestnik Russkoi khristianskoi gumanitarnoi akademii* [Herald of the Russian Christian Academy for Humanities]. 2014, vol. 15, iss. 1, pp. 268–273 (in Russian).

9. Sadul Zh. *Istoriya kinoiskusstva ot ego zarozhdeniya do nashikh dnei* [History of Cinema Art from its Inception to the Present Day]. Moscow: Publishing House “Foreign Literature Publishing House”, 1957. 463 p. (in Russian).
10. Gordijchuk I. B., Pell V. G. *Spravochnik kinooperatora* [Handbook of the Cameraman]. Moscow: Publishing House “Art”, 1979. 440 p. (in Russian).
11. *Sovetskii entsiklopedicheskii slovar'* [Soviet Encyclopedic Dictionary]. Editor-in-chief: A. M. Prokhorov. Moscow: Publishing House “Soviet Encyclopedia”, 1987, 1600 p. (in Russian).
12. *Bol'shaya Sovetskaya Entsiklopediya (v 30 t.)* [The Big Soviet Encyclopedia (In 30 Vol.)]. Ed. 3rd. Vol. 12. Moscow: Publishing House “Soviet Encyclopedia”, 1973. 624 p. (in Russian).
13. *A Dictionary of the English Language*. Springfield, Mass.: American Book Company, 1892. 445 p.
14. *The Century Dictionary; an Encyclopedic Lexicon of the English Language*. Vol. 4. New York: The Century co., 1895. Available at: <https://archive.org/details/centurydictionar04whit/mode/2up> (accessed: 23.10.2023).
15. Brokgauz F. A., Efron I. A. *Entsiklopedicheskii slovar'* [Encyclopedic Dictionary]. Vol. XV (29). St. Petersburg: Publishing House “Semyonov Printing House of I. A. Efron”, 1895. 489 p. (in Russian).
16. Fischer P. *The Man Who Invented Motion Pictures. A True Tale of Obsession, Murder and the Movies*. New York: Faber & Faber, 2022. 360 p.
17. Kuznetsov D. *Yazyk kino. Kak ponimat' kino i poluchat' udovol'stvie ot prosmotra* [The Language of Cinema. How to Understand Cinema and Enjoy Watching It.]. Moscow: Publishing House “Eksmo”, 2019. 112 p. (in Russian).
18. Lissa Z. *Estetika kinomuzyki* [Aesthetics of Film Music]. Moscow: Publishing House “Music”, 1970. 494 p. (in Russian).
19. Belenky I. *Istoriya kino: Kinos'emki, kinopromyshlennost', kinoiskusstvo* [History of Cinema: Filming, Film Industry, Film Art.]. Moscow: Publishing House “Alpina Publisher”, 2019. 405 p. (in Russian).
20. Kaganovskaya L. *Golos tekhniki. Perekhod sovetskogo kino k zvuku 1928–1935* [The Voice of Technology. The Transition of Soviet Cinema to Sound 1928–1935]. St. Petersburg: Publishing House “Bibliorossika”, 2021. 319 p. (in Russian).
21. *Muzikal'naya entsiklopediya* [Musical Encyclopedia]. Vol. 2. Editor-in-chief Y. V. Keldysh. Moscow: Publishing House “Soviet Encyclopedia”, 1973. 960 col. (in Russian).
22. Kats B. A. *Prostye istiny kinomuzyki: Zametki o muzyke A. Petrova v fil'makh G. Danelia i E. Ryazanova* [Simple Truths of Film Music: Notes on the Music of A. Petrov in the Films of G. Danelia and E. Ryazanov]. Leningrad: Publishing House “Soviet composer”, 1988. 299 p. (in Russian).
23. Shilova I. M. *O nekotorykh funktsiyakh muzyki v fil'me* [About Some Functions of Music in the Film]. *Voprosy kinoiskusstva* [Film Matters]. Iss. 10. Moscow: Publishing House “Science”, 1967. Pp. 226–241 (in Russian).
24. Penzin S. N. *Kino i esteticheskoe vospitanie: metodologicheskie problemy* [Cinema and Aesthetic Education: Methodological Problems]. Voronezh: Publishing House of Voronezh State University, 1987. 176 p. (in Russian).
25. Usov Y. N. *Metodika ispol'zovaniya kinoiskusstva v ideino-esteticheskom vospitanii uhashchikhsya 8–10 klassov* [Methods of Using Film Art in the Ideological and Aesthetic Education of Pupils in Grades 8–10]. Tallin: Publishing House of Ministry of Education, 1980. 125 p. (in Russian).



26. *Federal'naya rabochaya programma nachal'nogo obshchego obrazovaniya. Muzyka* [Federal Working Program of Primary General Education. Music]. FGBNU "Institut strategii razvitiya obrazovaniya" [FGBNU "Institute for Educational Development Strategy"]. Moscow, 2023. 113 p. (in Russian).
27. *Federal'naya rabochaya programma osnovnogo obshchego obrazovaniya. Muzyka* [Federal Working Program of Basic General Education. Music]. FGBNU "Institut strategii razvitiya obrazovaniya" [FGBNU "Institute for Educational Development Strategy"]. Moscow, 2023. 81 p. (in Russian).
28. Zharinov E. V., Iofis B. R. *Rabochaya programma distsipliny (modulya) B1.V.DV.04.01 Kinopedagogika* [Working Program of Discipline (Module) B1.V.DV.04.01 Film Pedagogy]. *Oblachnoe khranilishche MPGU* [Cloud Storage of MPGU]. Moscow, 2023. Available at: <https://oc.mpgu.su/s/GF6ybfrfGi2ZE5A#pdfviewer> (accessed: 26.05.2024) (in Russian).
29. Kuskov K. A. *Pedagogicheskie usloviya podgotovki budushchikh muzykantov-pedagogov k vvedeniyu obraztsov kinoiskusstva v sodержanie obshchego muzykal'nogo obrazovaniya* [Pedagogical Conditions of Preparation of Future Musicians-Pedagogues to the Introduction of Film Art Samples in the Content of General Music Education]: Master's Dissertation. Moscow: Moscow Pedagogical State University, 2024. 142 p. (in Russian).

*Submitted 05.09.2024; revised 26.09.2024.*

*About the author:*

**Kirill A. Kuskov**, Assistant at the Department of Methodology and Technologies of Pedagogy of Music Education, Graduate Student of the Art Institute of Moscow Pedagogical State University (MPGU) (Malaya Pirogovskaya Street, 1/1, Moscow, Russian Federation, 119435), Master of Pedagogical Education, [kirill-bleck2@mail.ru](mailto:kirill-bleck2@mail.ru)

*The author has read and approved the final manuscript.*

# САУНДТРЕКИ СОВРЕМЕННОГО КИНО В УЧЕБНОЙ И ВНЕУРОЧНОЙ РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ С ПОДРОСТКАМИ

**Е. А. Ломакина, Н. В. Корчагина,**

Саратовский национальный исследовательский  
государственный университет имени Н. Г. Чернышевского,  
Саратов, Российская Федерация, 410012

**Аннотация.** В статье рассматривается педагогическая целесообразность использования в деятельности учителя музыки средней общеобразовательной школы саундтреков современного кино. Актуальность темы обусловлена необходимостью модернизировать содержание учебной и внеурочной работы с учётом аудио-предпочтений подростковой аудитории. В центре внимания авторов находятся вопросы теории и практики применения саундтреков современного кино в работе учителя музыки с подростками. Представлен анализ понятия «саундтрек кино» и особенностей киномузыки, охарактеризована её роль в контексте музыкальных интересов современного подростка и в формировании его картины мира. Даны рекомендации по использованию саундтреков кино на уроках музыки в 5–8-х классах основной образовательной школы, а также представлены способы их применения во внеурочной работе. Предложены новые формулировки тем уроков с музыкальным материалом в виде саундтреков современного кино. Рекомендован ряд тем для внеурочной работы с подростками в рамках таких форм, как лекция-беседа, музыкальное клубное объединение, дискуссия, в содержание которых предусмотрено включение саундтреков современного кино; описывается практика проведения данных мероприятий.

**Ключевые слова:** школа, урок музыки, внеурочная деятельность, подросток, саундтрек, кино.

**Благодарность.** Авторы статьи выражают благодарность кафедре музыкально-инструментальной подготовки факультета искусств Педагогического института Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского за помощь в подготовке и оформлении исследования.

© Ломакина Е. А., Корчагина Н. В., 2024



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:** Ломакина Е. А., Корчагина Н. В. Саундтреки современного кино в учебной и внеурочной работе учителя музыки с подростками // Музыкальное искусство и образование / Musical Art and Education. 2024. Т. 12. № 3. С. 159–172. DOI: 10.31862/2309-1428-2024-12-3-159-172.

DOI: 10.31862/2309-1428-2024-12-3-159-172

## SOUNDTRACKS OF MODERN CINEMA IN THE EDUCATIONAL AND EXTRACURRICULAR WORK OF A MUSIC TEACHER WITH TEENAGERS

**Evgeniya A. Lomakina, Nataliya V. Korchagina,**

Saratov National Research State University  
named after N. G. Chernischevsky,  
Saratov, Russian Federation, 410012

**Abstract.** The article considers the pedagogical expediency of using soundtracks of modern cinema in the activities of a secondary school music teacher. The relevance of the topic is due to the need to modernize the content of educational and extracurricular activities, taking into account the audio preferences of the teenage audience. The authors focus on the theory and practice of using soundtracks of modern cinema in the work of a music teacher with teenagers. The analysis of the concept of “movie soundtrack” and the features of film music is presented, its role in the context of the musical interests of a modern teenager and in the formation of his worldview is characterized. Recommendations are given on the use of movie soundtracks in music lessons in grades 5–8 of the basic educational school, as well as ways of using them in extracurricular activities. New formulations of lesson topics with musical material in the form of soundtracks of modern cinema are proposed. A number of topics are recommended for extracurricular work with teenagers in the framework of such forms as lecture-conversation, musical club association, discussion, the content of which provides for the inclusion of soundtracks of modern cinema; the practice of conducting these events is described.

**Keywords:** school, music lesson, extracurricular activities, teenager, soundtrack, cinema.

**Acknowledgment.** The authors express their gratitude to the Department of musical and instrumental training of the Faculty of Arts of the Pedagogical Institute of Saratov National Research State University named after N. G. Chernyshevsky for assistance in the preparation and execution of the study.

**For citation:** Lomakina E. A., Korchagina N. V. Soundtracks of Modern Cinema in the Educational and Extracurricular Work of a Music Teacher with Teenagers // *Muzikal'noe iskusstvo i obrazovanie* = Musical Art and Education. 2024, vol. 12, no. 3, pp. 159–172 (in Russian). DOI: 10.31862/2309-1428-2024-12-3-159-172.

### **Актуальность постановки проблемы**

Искусство кино играет значительную роль в формировании культурных и эстетических предпочтений современной аудитории. Музыкальное сопровождение фильмов (саундтрек) является неотъемлемой частью кинематографа, способствуя созданию атмосферы и настроения, помогая коммерческому «продвижению» кинопродукции, росту её популярности у зрителей. Саундтреки не только сопровождают действие на экране, но и являются самостоятельными произведениями искусства: они могут издаваться в виде музыкального альбома, содержащего композиции из оригинального фильма.

Кинокомпозиторы создают узнаваемый стиль и язык музыкального повествования, лучшие образцы которого остаются в памяти слушателей на десятилетия. Саундтреки усиливают эмоциональное воздействие фильма на зрителей, помогают глубже понять персонажей и их переживания. Звуковой дизайн кинолент последних десятилетий становится всё более насыщенным и разнообразным, что влияет на появление новых смыслов и контентных решений в музыкальной киноиндустрии.

Киноискусство за более чем вековую историю существования накопило множество музыкальных композиций разных стилей и жанров, которые могут служить и педагогическим целям как объект изучения различных аспектов музыки с точки зрения её структуры, формы, средств выразительности и т.п. Учитывая популярность данного жанра в подростковой среде, учитель музыки общеобразовательной школы может использовать саундтреки как материал урока или внеурочного мероприятия. Вопросы киному-

зыки и её применения в образовательном процессе школы изучали Е. А. Зверева [1], С. С. Орищенко [2], К. Ю. Плотников [3], Т. Ф. Шак [4] и др. По данной тематике в последние годы опубликованы научные статьи С. Г. Фархутдиновой [5], М. В. Темниковой [6] и др. С 1961 года по настоящее время издаётся «Журнал исследований кино и медиа» (“The Journal of Cinema and Media Studies”, Мичиганский университет) [7]. Он является научным изданием Общества изучения кино и медиа и публикует короткие эссе на педагогические темы в данной области. В его структуре представлена рубрика «Обучающие медиа» – площадка для обмена идеями и ресурсами для педагогической практики.

В данной статье авторы поставили перед собой следующие задачи: 1) рассмотреть саундтрек как составляющую киноискусства и самостоятельное культурное явление; 2) проанализировать роль киномузыки в формировании мировоззрения современного учащегося-подростка; 3) предложить новые учебные темы с целью более полного раскрытия значимости саундтреков в киноискусстве на уроках музыки в основной общеобразовательной школе; 4) проанализировать способы их применения во внеурочной деятельности учителя музыки.

### **Саундтрек кино как явление музыкальной культуры**

В современном кинематографе композиторы применяют различные музыкальные стили и инструменты для усиления впечатления от происходящего на экране. Для этого используются специфические для каждого жанра приёмы, различные звуковые эффекты. Все они входят в музыкальное сопровождение фильма.

В звуковой дорожке **триллеров** композиторы прибегают к необычным звукам, шумам, чтобы усилить тревожную атмосферу. Одним из примеров экзотических музыкальных инструментов для создания атмосферы страха является *ййбахар*. Это струнный инструмент с полым резонатором, который воспроизводит гудящие звуки. Его уникальный тон помогает воссоздать странную и тревожную атмосферу в фильме («Недруги», режиссёр С. Купер, композитор М. Рихтер). Для этой же цели в саундтреке используется *вотерфон*; этот шумовой инструмент состоит из металлической резонаторной чаши, наполненной водой. Когда по краю чаши проводят пальцем или смычком, возникает вибрирующий звук, напоминающий плач или стелания («Матрица», режиссёры братья Вачовски, композитор Д. Дэвис).

**Боевики и экшн-фильмы** отличаются динамичным звуковым сопровождением («Командир», режиссёры Т. Хван и А. Гурьянов, композитор П. Есенин). Здесь среди музыкальных инструментов на первый план выходят *электрогитары* и *барабаны*, создающие ритмичные и мощные риффы; нередко используется мужской или женский «агрессивный» рок-вокал («Битва за Севастополь», режиссёр С. Мокрицкий, композитор Е. Гальперин, композиция «Кукушка» в исполнении П. Гагариной, кавер-версия песни группы «Кино»).

В **комедийных** и **семейных лентах** для создания атмосферы радости и веселья используются легко запоминающиеся мелодии эстрадной и поп-музыки («Чебурашка», режиссёр Д. Дьяченко, композитор И. Канаев). Может быть включена и популярная музыка прошлых лет, если авторы фильма по сюжету намерены воссоздать атмосферу определённого временного ретропериода

(«Оставленные», режиссёр А. Пэйн, композитор М. Ортон).

В **мелодрамах** музыка играет решающую роль в передаче чувств и переживаний главных героев. Для этих фильмов характерны выразительные мелодии с минорным оттенком. В партитуре преобладают *струнные инструменты*, ассоциирующиеся с лирическим высказыванием (скрипка и виолончель). Их приглушённое и трепетное звучание вызывает у зрителя чувство грусти и усиливает эффект эмоционального сопереживания («Благословите женщину», режиссёр С. Говорухин, композитор Е. Дога).

**Фантастические фильмы** часто сопровождаются *электронными* и *синтезированными на компьютере звуками*, которые создают футуристическую и загадочную атмосферу происходящего на экране. Композиторы применяют «искусственные» ритмы и тембры, усиливая ощущение оторванности от реальности («Вторжение», режиссёры Ф. Бондарчук, О. Трофим, композитор И. Вдовин).

**Исторические фильмы** сопровождаются музыкой, в той или иной степени отражающей дух и эстетику конкретной эпохи. Здесь могут использоваться *традиционные инструменты* и *мелодии, характерные для времени, о котором рассказывает сюжет*; композиторы исторических лент нередко прибегают к стилизации и аранжировкам знаковых для эпохи мелодий («Барри Линдон», режиссёр С. Кубрик, композитор Л. Розенман).

В **психологических триллерах** музыкальное сопровождение создаёт ощущение напряжения и тревоги. Композиции в таких фильмах могут быть резкими, атональными и диссонансными («Психо», режиссёр А. Хичкок, композитор Б. Херрманн).

В документальных фильмах композиторы подбирают музыку, которая как усиливает впечатление от личных историй героев ленты, так и воплощает общие социальные темы кинопроизведения («В Арктику», режиссёр Л. Круглов, композитор А. Рыбников).

С 70-х годов XX века и по сей день в кинематографе (как зарубежном, так и отечественном) прослеживается интересная тенденция: в качестве автора основного саундтрека приглашается известный кинокомпозитор, владеющий симфоническими приёмами письма, оркестровой аранжировкой и т.п. А для создания главного песенного «хита» фильма могут привлекаться поп-композиторы и известные в молодёжной среде эстрадные певцы (так, саундтрек к мультипликационному фильму «Король Лев» состоит из песен Э. Джона и Т. Райса и музыки Х. Циммера). В редких случаях обе эти функции способен выполнять и один композитор (например, М. Дунаевский, Дж. Хорнер и др.). Такой подход привлекает к фильму внимание разных групп зрителей, расширяя возможности проката, и делает звуковую дорожку ленты максимально разнообразной.

В целом саундтреки кино являются важной частью популярной культуры и могут оказывать значительное влияние на восприятие фильма и его успех у зрительской аудитории. Используемые в саундтреке музыкальные инструменты отражают культурные особенности определённой эпохи или региона. Саундтрек служит средством идентификации фильма, его героев, страны или времени создания. Музыкальная тема ленты связана с конкретным персонажем, культурным движением или даже эстетикой целого поколения, и это помогает зрителю легко узнавать и ассоциировать услышанный музыкальный фрагмент

с каждым из названных явлений (например, саундтрек к фильму Э. Рязанова «Ирония судьбы, или С лёгким паром!», композитор М. Таривердиев).

### **Роль киномузыки в формировании мировоззрения современного учащегося-подростка**

Подростковый возраст – переходный этап в развитии человека между детством и взрослостью. Современные подростки отличаются клиповым мышлением и способностью быстро переключаться между различными задачами, поэтому для поддержания у них интереса к образовательному процессу на уроках музыки или во внеклассной работе необходимо использовать разнообразные форматы подачи материала: короткие видео, фрагменты из фильмов, викторины, кейсы и инфографику. Клиповое мышление помогает подросткам быстро усваивать и обрабатывать информацию [8].

«Лапидарность» мышления современных подростков (краткость, ясность и точность мысли, способность к быстрому и эффективному анализу информации, к выделению главного и второстепенного, к формированию чётких и ясных выводов) также обуславливает лёгкость восприятия ими саундтреков и, как следствие, привлекательность киномузыки для данной аудитории. Музыка из фильмов предлагает подросткам готовые (лапидарные) образы и идеи, которые они могут ассоциировать с собой и использовать для самовыражения.

Подростковому восприятию требуется наглядность, чтобы поддерживать темп, в котором оно привыкло функционировать в повседневном информационном контексте. Именно поэтому саундтреки часто содержат

яркие и запоминающиеся мелодии, которые легко запечатлеваются в памяти. Подростки предпочитают визуальные образы, которые помогают им лучше понять и воспринять музыку. Звуковые дорожки к фильмам часто сопровождают сцены, напоминающие по построению видеоклипы с яркой визуальной составляющей. Это позволяет создать эмоциональную связь между музыкой, действием, происходящим на экране, и зрителем.

Киномузыка содержит ценности, идеи и сообщения, которые влияют на формирование картины мира подростка. Например, песни из популярных фильмов с положительными и вдохновляющими текстами могут способствовать развитию оптимистического отношения к жизни и обретению веры в свои силы. Тексты песен, в которых отражены социальные проблемы, вызывают у юных слушателей стремление осознать эти проблемы и искать их решения.

Саундтреки служат способом самоидентификации для подростков. Музыкальные исполнители и группы становятся ролевыми моделями в процессе определения своего места в обществе, в понимании ценностей, поиске единомышленников и сообществ, которые разделяют их интересы.

К записи саундтреков в студии часто приглашаются вокалисты, популярные именно в подростковой среде. Это связано с тем, что молодёжные фильмы, к которым создаются саундтреки, интересны той же возрастной аудитории, которая активно «включена» и в поп-культуру. Участие модных исполнителей в саундтреках помогает привлечь внимание зрителей и обеспечить дополнительный коммерческий успех фильму. Подростки являются целевой аудиторией поп-музыки и кино, они стремятся иденти-

фицировать себя с исполнителями и их музыкой. Поэтому саундтреки становятся для них ещё одним способом приблизиться к творчеству любимого певца (певицы). Популярные песни, включённые в звуковое сопровождение ленты, создают ассоциации с фильмом и становятся частью его образа.

Жанр поп-музыки является наиболее распространённой основой современных саундтреков, но существуют и исключения. В отечественном кино сформировалось несколько поколений композиторов, опирающихся в структуре музыкального киноматериала не только на песенные традиции, но и на академическую манеру изложения музыкальной мысли. К наиболее выдающимся можно отнести Э. Артемьева, В. Дашкевича, А. Зацепина, Г. Канчели, А. Рыбникова, М. Таривердиева и др.

В зарубежной киноиндустрии таким примером может послужить творчество Д. Уильямса, Дж. Хорнера, Х. Циммера, Г. Шора и др. Эти композиторы используют крупные музыкальные формы и составы, создают масштабные звуковые полотна на основе оркестрового звучания и лейтмотивного развития.

Так, Ханс Циммер предпочитает сложные музыкальные структуры, богатые гармонии и разнообразные ритмы, сочетание различных музыкальных жанров и стилей в зависимости от тематики фильма. Это также делает его музыку привлекательной для аудитории, ценящей классическую оркестровую музыку. Глубина проработанности персонажа в музыкальном воплощении Х. Циммера нередко превосходит сценарные «рамки» и придаёт образам особую масштабность и архетипическую обобщённость. Его музыка отличается глубиной содержания, ярким, запоминающимся мелодизмом, выраженной эмоциональ-



ной составляющей. Композитор активно использует современные музыкальные технологии и инструменты при создании своих композиций.

Приведённые образцы показывают, что музыка в кино может быть разнообразной и не ограничивается поп-шлягерами. Созданные в том числе и для подростковой аудитории саундтреки расширяют её воззрение на содержание музыкального искусства, влияя на представления о картине мира. Лучшие образцы киномузыки могут быть использованы учителем в качестве демонстрации выразительных возможностей музыкального искусства в его прикладном формате развития (саундтрек).

Как педагогический инструментарий музыканта-педагога киномузыка способна оказывать влияние на формирование мировоззрения современного учащегося-подростка посредством:

- осознания средств выразительности музыки как вида искусства через популярный и объединяющий подростковую аудиторию контент;
- применения в образовательном процессе привычной подростку наглядности, «клиповости» восприятия, быстрой смены образов на основе ярких и запоминающихся мелодий саундтреков в исполнении известных артистов поп-сцены;
- привлечения внимания к оркестровой музыке через саундтреки; осознания киномузыки как жанра, в котором получают воплощение не только песенные традиции, но и крупные формы и инструментальные составы, тем самым делая возможным создание современными «классиками» киномузыки масштабных звуковых полотен;
- использования в образовательном процессе лапидарных визуальных образов киномузыки как эмоционально

доступного подростку ассоциативного ряда;

- создания определённого нужного настроения (плейлистов с энергичными и ритмичными треками для тренировки, школьных дел или медленных песен для меланхолической атмосферы);
- направленности на формирование оптимистического отношения к жизни и веры в свои силы с помощью песен из кинофильмов с положительными и вдохновляющими текстами; заострения внимания на социальных проблемах, их осознания и понимания через прослушивание саундтреков фильмов с соответствующим социальным содержанием и т.п.;
- самоидентификации: в поиске своей идентичности подростки могут находить единомышленников и сообщества, которые разделяют их интересы и кино-музыкальные вкусы.

### **Использование саундтреков кино на уроках музыки в основной общеобразовательной школе**

Включение образцов киноискусства в учебный материал на уроках музыки в основной общеобразовательной школе предусмотрено Федеральной рабочей программой по данному предмету [9]. С ориентацией на поставленные в ней задачи предлагается расширить спектр традиционно включаемых музыкантами-педагогами в содержание занятий тем, посвящённых освоению подростками киномузыки, новых музыкальных направлений и конкретных саундтреков. Это позволит более многогранно представить подросткам значение музыки как неотъемлемого компонента современного кинематографа, сделать для них занятия более интересными и привлекательными.

Перечислим *предлагаемые саундтреки с указанием тем уроков, в контексте которых их рекомендуется рассматривать.*

В **5-м классе** при рассмотрении взаимосвязи *музыки и литературы* представляет интерес тема «Роль музыки в искусстве: от театра до кино», где могут быть использованы саундтреки из франшизы о «Гарри Поттере»; *музыки и изобразительного искусства* – тема «Волшебная палочка дирижёра: магия саундтреков» – саундтреки из мультфильмов «Холодное сердце», «Кунг-фу Панда», «Мадагаскар».

В **6-м классе**, характеризуя *авторскую песню и её использование в современном кинематографе*, в музыкальный материал, кроме песен Б. Окуджавы, В. Высоцкого, С. Никитина и др., предлагается включить саундтрек из сериала «Ведьмак», а также песню Лютика «Ведьмаку заплатите чеканной монетой» из этого сериала. В фильме герой аккомпанирует себе на лютне, тем самым у учителя появляется возможность познакомить подростков с новым для них музыкальным инструментом и обратить их внимание на ассоциации с эпохой Средневековья и Ренессанса, когда этот струнный щипковый инструмент использовался для сопровождения пения, танцев.

При изучении темы «*Образы симфонической музыки кинематографа*» предлагается познакомить подростков с музыкой Х. Циммера и К. Баделта к франшизе «Пираты Карибского моря». Тема капитана Джека Воробья стала одним из самых узнаваемых мотивов в современном кино. Она ассоциируется со смелостью, авантюризмом и звучит в самые важные моменты, связанные с приключениями главных героев. Музыкальная характеристика Дэвида

Джонса, титульного антагониста, звучит в исполнении самого персонажа на органе и в музыкальной шкатулке, которую он получил от своей возлюбленной. Эта тема передаёт мрачную и зловещую атмосферу, связанную с Д. Джонсом и его судьбой. Появляется она в моменты напряжения и опасности в сюжете.

Осваивая тему «*Образы киномузыки*», предлагается обратиться к композиции Х. Циммера из анимационного фильма «Король Лев» (премия «Оскар» за саундтрек). Здесь музыкальные характеристики отражают многообразие персонажей и ситуаций, в которых они действуют. Тема Симбы звучит гордо и уверенно, но затем становится более грустной и задумчивой. В сцене встречи Симбы и Налы композитор предлагает весёлую и игривую мелодию, которая создаёт ощущение радости и беззаботности. А в сцене смерти Муфасы звучит трагическая интонация, которая вызывает у зрителей чувство печали и скорби. К тому же музыка Х. Циммера к этому анимационному фильму содержит в себе элементы традиционной южноафриканской музыки (ритм, мелодика и т.д.) [10].

В **7-м классе** при освоении особенностей камерной и симфонической музыки предлагается ввести дополнительную тему «*Влияние симфонической музыки на атмосферу кинофильма*» с обсуждением саундтреков из кинофильмов «Интерстеллар», «Звёздные войны».

В **8-м классе**, рассматривая тему «*Музыка в кино*», обогатить учебный материал можно саундтреками из франшизы «Пираты Карибского моря» и другими. Например, музыка к фильму «Интерстеллар» Х. Циммера помогает создать атмосферу бесконечности космического путешествия и подчеркнуть эмоциональную глубину отношений

между персонажами – отцом и его дочерью-подростком. Саундтрек к фильму «Начало» воплощает концепцию нелинейности времени, заложенную в сценарии.

Размышляя о традициях и новаторстве в музыке при раскрытии темы «Композиторы-маги, способные перенести слушателя в другие миры. Х. Циммер, Д. Уильямс», следует обратиться к саундтрекам из франшиз «Пираты Карибского моря», «Гарри Поттер».

Введение новых тем и предлагаемое обновление учебного материала позволит более полно реализовать педагогический потенциал саундтреков кино на уроке музыки в основной общеобразовательной школе, который заключается:

- в способности делать учебный процесс более интересным и привлекательным для учащихся ввиду присутствия саундтреков в музыкальном контексте жизни современного подростка; актуальные и любимые мелодии повышают интерес к музыке как виду искусства и мотивируют учащихся глубже погружаться в учебный предмет;
- в более глубоком освоении подростками различных учебных тем и стилей, изучаемых в рамках школьной программы по музыке: мюзикл, поп-музыка, киномузыка;
- в приобретении опыта анализа музыкальных произведений на доступном, знакомом и понятном музыкальном материале; саундтреки могут применяться для исследования музыкальных форм и стилей: разбор структуры саундтреков позволяет учащимся понять принципы музыкальной композиции и формы;
- в модернизации содержания урока музыки, обогащении его новым материалом, способствующим развитию познавательной активности подростка.

### Саундтреки кино во внеурочной деятельности учителя музыки

Внеурочная деятельность способствует развитию личности подростка согласно его интересам и потребностям, помогает успешно социализироваться в образовательной среде, позволяет реализовать творческий потенциал, поддерживает познавательный интерес и т.д.

Под внеурочной деятельностью в рамках реализации ФГОС понимается деятельность, осуществляемая в формах, отличных от классно-урочной, и направленная на достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы [11]. Формы внеурочной деятельности могут быть разными: кружки, художественные, культурологические, филологические студии, сетевые сообщества, школьные спортивные клубы и секции, юношеские организации, краеведческая работа, конференции, школьные научные общества, олимпиады, военно-патриотические объединения, экскурсии, соревнования, поисковые и научные исследования, общественно полезные практики и др. Участие во внеурочной деятельности добровольное и во многом зависит от желания самих подростков.

Учитель музыки в рамках внеурочной деятельности может активно использовать саундтреки. Он разрабатывает различные внеклассные мероприятия, включающие видеоматериалы и киномузыку. Важно, чтобы подростки могли не только смотреть, но и анализировать услышанный материал, делиться впечатлениями и выполнять творческие задания.

В качестве примера можно привести лекцию-беседу Е. А. Ломакиной «Музыкальное путешествие по архетипам в музыке кино», которая была

проведена с подростками в детском санаторном оздоровительном лагере (ДСОЛ) «Орлёнок» Марковского района Саратовской области.

Вначале был представлен рассказ об архетипах как явлении культуры и объекте исследований в психологии. Приводились примеры архетипов из мифологии и литературы, затем подростки кратко познакомились с теорией архетипов К. Юнга и К. Пирсона. Тема архетипов раскрывалась через примеры их применения при создании титульных персонажей в киносценариях известных фильмов. Завершением рассказа об архетипах послужил анализ музыки Х. Циммера к франшизе о пиратах Карибского моря с точки зрения теории архетипов.

Ведущая мероприятия предложила обсуждение архетипов, выявленных ею в этих отрывках, и средств их влияния на сюжет и музыкальное сопровождение. Участники пытались сопоставить себя с героями фильма: им было предложено тестирование для определения своего доминирующего архетипа. Подростки поделились своими впечатлениями от тестирования и высказали мнение о том, как знание своего архетипа может помочь им в коммуникации с окружающими. По итогам высказываний развернулась оживлённая дискуссия.

Слушатели обратили детальное внимание на средства музыкальной выразительности, использованные композитором, научились фиксировать объединение различных элементов музыкальной «ткани» в единое целое. Анализ саундтреков помог подросткам лучше понять, как музыка используется в кино, что расширило их кругозор и повысило интерес к изучению музыки и киноискусства. Для улучшения результата можно рекомендовать использовать

более разнообразный музыкальный материал, в том числе и из других кинокартин, чтобы показать, как разные архетипы могут быть выражены в музыке.

В качестве апробации ещё одного из способов применения саундтреков во внеурочной деятельности учителя музыки была проведена лекция-концерт «Саундтреки современного кино», в которой подростки по очереди выступили в качестве ведущих. Мероприятие включало в себя образовательную часть, где участники знакомились с историей и значением киномузыки, методами работы композиторов, а также влиянием музыки на восприятие кино. В рамках концерта были представлены известные композиции из популярных фильмов. Цель мероприятия – привлечение внимания к теме киномузыки. В число поставленных задач входило: расширение кругозора по тематике музыки в кино, её роли и влияния на восприятие фильма; развитие интереса к музыкальному искусству; формирование понимания важности музыкального сопровождения в создании атмосферы фильма; знакомство с методами работы кино-композиторов; показ влияния музыки на восприятие кино.

В лекции-концерте прозвучали следующие музыкальные композиции: “Cornfield Chase” из фильма «Интерстеллар», «Джек Воробей» из фильма «Пираты Карибского моря: Сундук мертвеца», “This Land” из мультфильма «Король Лев», “Oogway Ascends” из мультфильма «Кунг-фу Панда», Тема Дейви Джонса из фильма «Пираты Карибского Моря», “Dream Is Collapsing” из фильма «Начало» композитора Х. Циммера; Пролог и “Suite” из фильма «Гарри Поттер и философский камень», «Имперский марш» из фильма «Звёздные войны», главная

тема из фильма «Один дома» композитора Д. Уильямса и др.

Ещё одной формой работы с саундтреками стал «Музыкальный клуб». Клубная работа в школе играет важную роль во внеурочной деятельности учителя музыки. «Клубы детские и подростковые – общественные организации, добровольно объединяющие группы детей в целях общения, связанного с различными интересами, а также для отдыха и развлечения...» [12]. Музыкальный клуб в школе – это форма организации внеучебной музыкальной деятельности школьников. Её целями являются: расширение кругозора учащихся в области музыки, формирование интереса к музыкальному искусству, развитие их творческого потенциала и музыкальных способностей, воспитание эстетического вкуса.

Такой клуб представляет собой творческое объединение, где подростки делятся своими впечатлениями о музыке из фильмов, обсуждают влияние саундтреков на общее восприятие кино, анализируют работу композиторов и исполнителей. В рамках клуба были организованы просмотры фильмов с последующим обсуждением музыки. В таком формате мероприятий создавалась доброжелательная атмосфера, где каждый участник чувствовал себя комфортно и свободно выражал свои мысли и чувства.

### Заключение

Саундтрек в кинематографе выполняет разнообразные функции: от создания атмосферы и передачи эмоций до усиления воздействия на зрителей происходящего на экране. Содержание понятия «саундтрек кино» формировалось постепенно, с развитием звукозапи-

си и кинематографа. Кинокомпозиторы используют широкий спектр стилей и инструментов для того, чтобы музыкальное сопровождение было неотъемлемой частью кинематографического опыта и играло важную роль в создании «вселенной» фильма.

В подростковом возрасте учащиеся начинают более осознанно стремиться к приобретению новых знаний и навыков, наблюдается усиление познавательной активности. Поддержка и развитие познавательных интересов у подростков становятся эффективными, если работа ведётся на основе знакомых, увлекательных, лично значимых для них примеров. Таковым для изучения музыки может являться саундтрек кино. Подростки – целевая аудитория киномузыки, большинство саундтреков к фильмам создаются с учётом особенностей их восприятия (быстрое переключение между различными объектами внимания и т.п.). Часто саундтреки имеют непосредственную связь с поп-культурой, которая является важной частью их жизни.

В МОУ «СОШ № 12 имени В. Ф. Суханова» Энгельсского муниципального района Саратовской области на уроках музыки авторами были апробированы предлагаемые обновлённые формулировки тем уроков; новое содержание и музыкальные примеры на основе саундтреков современного кино.

Во внеурочной деятельности учителя музыки способами применения саундтреков кино стали: лекция-концерт, лекция-беседа на основе прослушивания и анализа саундтреков; организация музыкального клубного объединения, посвящённого тематике саундтреков; организация дискуссий о влиянии музыки на создание настроения и атмосферы, на восприятие зрителем важных моментов сюжета и фильма в целом.

## БИБЛИОГРАФИЯ

1. *Зверева Е. А., Шестерина А. М., Мирошник М. А.* Современные практики и методы исследования медиасферы: новые медиа, социальные медиа и мультимедиа: учебно-метод. пособие. Тамбов: ТГУ имени Г. Р. Державина, 2020. 136 с.
2. *Орищенко С. С.* Современная кинокультурология: Метаязык художественной экранизации: монография. Самара: СГИК, 2021. 368 с.
3. *Плотников К. Ю.* Информационные технологии в образовании: уроки музыки в общеобразовательной школе. В 2 ч. Ч. I: Инновационная образовательная программа. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2013. 229 с.
4. *Шак Т. Ф.* Музыка в структуре медиатекста. На материале художественного и анимационного кино. СПб.: Лань, Планета музыки, 2022. 384 с.
5. *Фархутдинова С. Г., Саморокова С. А.* Современная музыка как средство развития музыкальной культуры старших школьников // Восемнадцатая Всероссийская студенческая научно-практическая конференция Нижневартковского государственного университета: статьи докладов / отв. ред. А. В. Коричко. Нижневартовск: Изд-во Нижневартковского гос. ун-та, 2016. С. 1882–1883.
6. *Темникова М. В.* Музыка Ханса Циммера в голливудском кино // Музыка в её художественных параллелях и взаимосвязях. 2013. № 2 (28). С. 59–61.
7. Объяснение каждого аудиоэффекта. URL: <https://emastered.com/ru/blog/audio-effects-explained> (дата обращения: 04.02.2024).
8. *Мерзлякова С. С.* Клиповое сознание – это не плохо? Клиповое сознание – это хорошо? // Философия хозяйства. 2016. № 1(103). С. 256–263.
9. Федеральная рабочая программа основного общего образования: «Музыка» (для 5–8 классов образовательных организаций). М., 2023. URL: [https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/frp-muzyka\\_5-8\\_klassy.pdf](https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/frp-muzyka_5-8_klassy.pdf) (дата обращения: 04.02.2024).
10. И это тоже он! 7 работ композитора Ханса Циммера, которые остались в тени. URL: <https://www.film.ru/articles/i-eto-tozhe-7-rabot-kompozitora-hansa-cimmera-kotorye-ostalis-v-teni> (дата обращения: 02.02.2024).
11. Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/36698> (дата обращения: 17.04.2024).
12. Российская педагогическая энциклопедия. URL: <https://rus-pedagog-enc.slovaronline.com/> (дата обращения: 13.04.24).

*Поступила 26.08.2024; принята к публикации 26.09.2024.*

*Сведения об авторах:*

**Ломакина Евгения Андреевна**, преподаватель кафедры музыкально-инструментальной подготовки факультета искусств Педагогического института Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского (ул. Астраханская, 83, Саратов, Российская Федерация, 410012), [Lomakina685@gmail.com](mailto:Lomakina685@gmail.com).

**Корчагина Наталия Викторовна**, доцент кафедры музыкально-инструментальной подготовки факультета искусств Педагогического института Саратовского

национального исследовательского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского (ул. Астраханская, 83, Саратов, Российская Федерация, 410012), кандидат педагогических наук, доцент, knv-piano@mail.ru.

*Авторами прочитан и одобрен окончательный вариант рукописи.*

## REFERENCES

1. Zvereva E. A., Shesterina A. M., Miroshnik M. A. *Sovremennye praktiki i metody issledovaniya mediasfery: novye media, sotsial'nye media i multimedia* [Modern Practices and Methods of Research in the Media Sphere: New Media, Social Media and Multimedia]: Educational Method. Allowance. Tambov: Tambov State University named after G. R. Derzhavin, 2020. 136 p. (in Russian).
2. Orishchenko S. S. *Sovremennaya kinokul'turologiya: Metazyk khudozhestvennoi ekranizatsii* [Modern Film Culture: Metalanguage of Artistic Film Adaptation]: Monograph. Samara: Samara State Institute of Culture, 2021. 368 p. (in Russian).
3. Plotnikov K. Y. *Informatsionnye tekhnologii v obrazovanii: uroki muzyki v obshcheobrazovatel'noi shkole* [Information Technologies in Education: Music Lessons in Secondary School]. In 2 Parts. Part I: *Innovatsionnaya obrazovatel'naya programma* [Innovative Educational Program]. St. Petersburg: Publishing House of the Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen, 2013. 229 p. (in Russian).
4. Shak T. F. *Muzyka v strukture mediateksta. Na materiale khudozhestvennogo i animatsionnogo kino* [Music in the Structure of Media Text. Based on the Material of Feature and Animated Films]. St. Petersburg: Publishing House "Lan", "Planet of Music", 2022. 384 p. (in Russian).
5. Farkhutdinova S. G., Samorokova S. A. *Sovremennaya muzyka kak sredstvo razvitiya muzykal'noi kul'tury starshikh shkol'nikov* [Modern Music as a Means of Developing the Musical Culture of Senior Schoolchildren]. *Vosemnadtsataya Vserossiiskaya studencheskaya nauchno-prakticheskaya konferentsiya Nizhnevertovskogo gosudarstvennogo universiteta: stat'i dokladov* [Eighteenth All-Russian Student Scientific and Practical Conference of Nizhnevertovsk State University: Articles of Reports]. Responsible. ed. A. V. Korichko. Nizhnevertovsk: Nizhnevertovsk State University Publishing House, 2016. Pp. 1882–1883 (in Russian).
6. Temnikova M. V. *Muzyka Khansa Tsimmera v gollivudskom kino* [Music by Hans Zimmer in Hollywood Cinema]. *Muzyka v ee khudozhestvennykh parallelyakh i vzaimosvyazyakh* [Music in Its Artistic Parallels and Relationships]. 2013, no. 2 (28), pp. 59–61 (in Russian).
7. *Ob'yasnenie kazhdogo audioeffekta* [Explanation of Each Audio Effect]. Available at: <https://emastered.com/ru/blog/audio-effects-explained> (accessed: 04.02.2024) (in Russian).
8. Merzlyakova S. S. *Klipovoe soznanie – eto ne plokho? Klipovoe soznanie – eto khorosho?* [Clip Consciousness – Isn't It Bad? Is Clip Consciousness Good?] *Filosofiya khozyaistva* [Philosophy of Management]. 2016, no. 1 (103), pp. 256–263 (in Russian).
9. *Federal'naya rabochaya programma osnovnogo obshchego obrazovaniya: «Muzyka» (dlya 5–8 klassov obrazovatel'nykh organizatsii)* [Federal Work Program of Basic General Education: "Music" (for Grades 5–8 of Educational Organizations)]. Moscow, 2023. Available at: [https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/frp-muzyka\\_5-8\\_klassy.pdf](https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/frp-muzyka_5-8_klassy.pdf) (accessed: 04.02.2024) (in Russian).



10. *I eto tozhe on! 7 rabot kompozitora Khansa Tsimmera, kotorye ostalis' v teni* [And This Is Him Too! 7 Works by Composer Hans Zimmer that Remained in the Shadows]. Available at: <https://www.film.ru/articles/i-eto-tozhe-7-rabot-kompozitora-hansa-cimmera-kotorye-ostalis-v-teni> (accessed: 02.02.2024) (in Russian).
11. *Federal'nyi zakon ot 29.12.2012 g. № 273-FZ "Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii"* [Federal Law of December 29, 2012. No. 273-FZ "On Education in the Russian Federation"]. Available at: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/36698> (accessed: 17.04.2024) (in Russian).
12. *Rossiiskaya pedagogicheskaya entsiklopediya* [Russian Pedagogical Encyclopedia]. Available at: <https://rus-pedagog-enc.slovaronline.com/> (accessed: 13.04.24) (in Russian).

*Submitted 26.08.2024; revised 26.09.2024.*

*About the authors:*

**Evgeniya A. Lomakina**, Professor at the Faculty of Arts of the Pedagogical Institute of Saratov National Research State University named after N. G. Chernischevsky (Astrakhan Street, 83, Saratov, Russian Federation, 410012), Lomakina685@gmail.com.

**Nataliya V. Korchagina**, Associate Professor at the Faculty of Arts of the Pedagogical Institute of Saratov National Research State University named after N. G. Chernischevsky (Astrakhan Street, 83, Saratov, Russian Federation, 410012), Associate Professor, PhD in Pedagogy, knv-piano@mail.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](mailto: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, a<sup>2</sup>.

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.