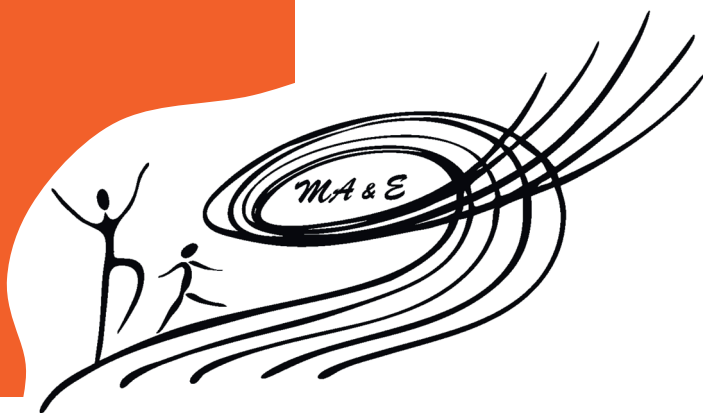


**MUSICAL
ART and EDUCATION**

ISSN 2309-1428

**2024
Том (Vol.) 12
№ 4**

МУЗЫКАЛЬНОЕ ИСКУССТВО И ОБРАЗОВАНИЕ



МУЗЫКАЛЬНОЕ ИСКУССТВО и ОБРАЗОВАНИЕ

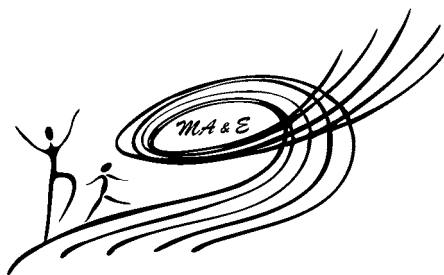
MUZYKALNOE ISKUSSTVO I OBRAZOVANIE

Научный журнал о мире
музыкального искусства и образования

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

2024 • 4

Том 12



Учредитель и издатель:

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

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

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

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

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

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

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

Тел.: +7 (495) 632-79-81

E-mail: vestnik-music@yandex.ru

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

Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов.

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Барышева Тамара Александровна

доктор психологических наук, профессор

Вудворд Шила

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

Гажим Ион

доктор педагогических наук, профессор (Молдавия)

Гергиев Валерий Абисалович

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

Гуревич Владимир Абрамович

доктор искусствоведения, профессор, секретарь Союза композиторов РФ

Долинская Елена Борисовна

доктор искусствоведения, профессор

Дорфман Леонид Яковлевич

доктор психологических наук, профессор

Кирнарская Дина Константиновна

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

Критская Елена Дмитриевна

кандидат педагогических наук, доцент

Мелик-Пашаев Александр Александрович

доктор психологических наук

Николаева Елена Владимировна

доктор педагогических наук, профессор

Рапацкая Людмила Александровна

доктор педагогических наук, кандидат искусствоведения, профессор

2

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. П. Красовская (главный редактор) – кандидат педагогических наук, доцент

М. С. Осеннева (зам. главного редактора) – кандидат педагогических наук, доцент

Е. А. Бабак (ответственный секретарь) – магистр педагогического образования

Б. Р. Иофис – кандидат педагогических наук, доцент

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

Е. А. Шкапа – кандидат искусствоведения, доцент

Е. Г. Савина – кандидат педагогических наук, доцент

Редактор **Н. А. Жигурова**

Верстка **И. А. Потрахов**

Дизайн **И. В. Нартова**

MUSICAL ART and EDUCATION

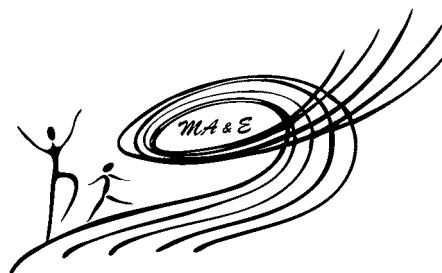
MUZYKALNOE ISKUSSTVO I OBRAZOVANIE

*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 • 4

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.

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

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

E-mail: vestnik-music@yandex.ru

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

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

EDITORIAL BOARD

T. A. Barysheva

Doctor of Psychological Sciences, Professor

E. B. Dolinskaya

Doctor of Arts, Professor

L. Ya. Dorfman

Doctor of Psychological Sciences, Professor

D. Forrest

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

I. Gagim

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Moldova)

V. A. Gergiev

People's Artist of Russia

V. A. Gurevich

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

D. K. Kirnarskaya

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

E. D. Kritskaya

PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor

A. A. Melik-Pashaev

Doctor of Psychological Sciences

E. V. Nikolaeva

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

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

EDITORIAL BOARD

Krasovskaya E. P. (Editor-in-Chief) – PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor

Osenneva M. S. (Deputy Editor-in-Chief) – PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor

Babak E. A. (Executive secretary) – Master of Pedagogical Education

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

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

Shkapa E. A. – PhD in Arts, Associate Professor

Savina E. G. – PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor

Editor N. A. Zhigurova

Makeup I. A. Potrakhov

Design I. V. Nartova

Научные направления издания по отраслям наук:

5.8. – Педагогика

5.8.1. *Общая педагогика, история педагогики и образования*

5.8.2. *Теория и методика обучения и воспитания*

5.8.7. *Методология и технология профессионального образования*

5.3. – Психология

5.3.1. *Общая психология, психология личности, история психологии*

МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИКИ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Овчинникова Ю. С. Поликультурность как необходимая основа современного музыкального образования 9

Суслова Н. В. Применение таксономии образовательных целей в педагогике музыкального образования 29

МУЗЫКАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Агеева Э. С. Музыкально-педагогическое исследование формирования психологической устойчивости обучающихся средствами Плейбэк-театра 44

Айламазьян А. М., Ташкеева Е. И. Образ человека в обучающих и развивающих танцевальных антрополопратиках 60

МУЗЫКАЛЬНОЕ ИСТОРИКО-ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Шатский А. А. Структурно-композиционный анализ партитуры в контексте профессиональной подготовки дирижёра 74

МУЗЫКАЛЬНОЕ ИСПОЛНИТЕЛЬСТВО И ОБРАЗОВАНИЕ

Торгони Г.А., Морозова Н.В. Развитие музыкальной памяти юных пианистов
средствами мнемотехнологий..... 86

ИСТОРИЯ, ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Корноухов М.Д., Левина И.Д., Низамутдинова С.М. Нарративный подход
в педагогике музыкального образования – к вопросу о соотношении
музыки и слова..... 107

Политаева Т.А., Тагариева И.Р. Реализация интегративного содержания
полилингвального образования на уроках музыки (на примере Республики
Башкортостан)..... 123

Подписано в печать 28.12.2024.
Формат 70х100/16. Тираж 1000 экз.

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

METHODOLOGY OF PEDAGOGICS OF MUSICAL EDUCATION

- Ovchinnikova Y. S.** Polyculturalism as a Necessary Basis of Modern Education 9
- Suslova N. V.** Application of Taxonomy of Educational Objectives in Pedagogy
of Music Education 29

MUSIC PSYCHOLOGY. THE PSYCHOLOGY OF MUSIC EDUCATION

- Ageeva E. S.** Musical and Pedagogical Research of the Formation of Psychological
Stability of Students by Means of Playback Theater 44
- Ailamazyan A. M., Tashkeeva E. I.** The Human Image in Educational
and Developmental Dance Anthropopractices 60

7

MUSICAL HISTORICAL AND THEORETICAL EDUCATION

- Shatsky A. A.** Structural and Compositional Analysis of the Score in the Context
of the Conductor's Professional Training 74

MUSICAL PERFORMANCE AND EDUCATION

- Torgoni G. A., Morozova N. V.** Development the Musical Memory of Young Pianists
by Means of Mnemotechnologies 86

HISTORY, THEORY, AND METHODOLOGY OF MUSIC EDUCATION

Kornoukhov M. D., Levina I. D., Nizamutdinova S. M. The Narrative Approach
in the Pedagogy of Music Education – on the Question of the Relationship between
Music and Words 107

Politaeva T. I., Tagarieva I. R. Implementation of Integrative Content of Multilingual
Education in Music Lessons (on the Example of the Republic of Bashkortostan) 123

ПОЛИКУЛЬТУРНОСТЬ КАК НЕОБХОДИМАЯ ОСНОВА СОВРЕМЕННОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ю. С. Овчинникова*,

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

Аннотация. Если в зарубежных исследованиях поликультурное музыкальное образование формирует одно из наиболее актуальных и разрабатываемых направлений, то в России оно ещё не получило полноценного осмысления и далеко от формирования целостного концептуального подхода. Автор делает первые шаги в исследовании поликультурности как необходимой основы отечественного музыкального образования. Категория поликультурности рассматривается в следующих ракурсах: как способность человека и качество личности; как теоретико-методологическая основа построения музыкально-образовательного процесса развития поликультурной личности; как научно-обоснованный фундамент для компаративного изучения музыки народов мира в пространстве учебных занятий; как подход к методическому обеспечению поликультурного музыкального образования. В первом аспекте поликультурность раскрывается как способность человека к саморазвитию и самоактуализации в условиях многообразия культурной инаковости и меняющейся многовариативной действительности. Поликультурная личность отличается поликультурным музыкальным сознанием, которое открыто к постижению и освоению инокультурных интонационно-символических структур и находится в процессе постоянного расширения и обогащения своего интонационного запаса. Развитие поликультурности музыкального сознания и поликультурности как способности личности представляет собой взаимосвязанный процесс. В качестве теоретико-методологических положений музыкально-образовательного развития поликультурной личности выступают: ориентация на взращивание субъектов и лидеров современных этнических культур в единстве развития в них творческого и аналитического, рационального и интуитивного начал; необходимость изучения и параллельного освоения студентами нескольких этномызыкальных систем во взаимосвязи с широким комплексом гуманитарных дисциплин (культурологическим, психолого-антропологическим, философским, историческим и др.);

9

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



внимание к «живому звучанию» и тембро-артикуляционной стороне музыкального мышления. Научно обоснованный фундамент для компаративного изучения «мировых музык» (world musics) может составить Санкт-Петербургская школа инструментоведения. Поликультурный подход к методическому обеспечению музыкального образования предполагает следующие концептуальные позиции: опору на личный опыт педагога в области живой встречи с той или иной этнокультурой в пространстве полевых и теоретических исследований; опору на этнический состав аудитории и носителей этнокультур; создание электронно-образовательных ресурсов, содержащих аутентичные образцы традиционной музыки разных народов; включение аутентичных музыкальных инструментов в образовательную среду; внимание к устным и невербальным способам трансляции традиции; организацию учебной и внеучебной образовательной деятельности для студентов и педагогов в области музыкальных антропологических практик народов мира.

Ключевые слова: поликультурность, поликультурная личность, поликультурное музыкальное сознание, поликультурность слуха, поликультурное музыкальное образование, высшее профессиональное образование, музыкальное образование, традиционная музыка народов мира, традиционная музыка народов России, музыкальные культуры мира.

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

Для цитирования: Овчинникова Ю. С. Поликультурность как необходимая основа современного музыкального образования // Музыкальное искусство и образование / Musical Art and Education. 2024. Т. 12. № 4. С. 9–28. DOI: 10.31862/2309-1428-2024-12-4-9-28.

DOI: 10.31862/2309-1428-2024-12-4-9-28

POLYCULTURALISM AS A NECESSARY BASIS OF MODERN MUSIC EDUCATION

Julia S. Ovchinnikova*,

Lomonosov Moscow State University,
Moscow, Russian Federation, 119991

Abstract. If multicultural music education forms one of the most actual and developed areas in foreign studies, then in Russia it has not yet received a full understanding and is far from forming a holistic conceptual approach. In this regard, the author takes

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

the first steps in researching polyculturalism as a necessary basis for modern music education. The category of polyculturalism is considered in the following perspectives: as a human ability and personality quality; as a theoretical and methodological basis for building a musical and educational process for the development of a polycultural personality; as a scientific foundation for comparative study of “world musics” in the classroom; as an approach to methodological support for polycultural music education. In the first aspect, polyculturalism is revealed as a person’s ability to self-develop and self-actualize in the context of a variety of cultural otherness and changing multi-variable reality. A polycultural personality is distinguished by a polycultural musical consciousness that is open to comprehending and mastering foreign cultural intonation and symbolic structures and is in the process of constantly expanding and enriching its intonation reserve. The development of polyculturalism of musical consciousness and the development of polyculturalism as a personal ability is regarded as an interconnected process. The main theoretical and methodological components of the musical and educational development of a polycultural personality are: orientation towards the cultivation of leaders of modern ethnic cultures in the unity of the development of creative and analytical, rational and intuitive principles in them; the need for students to study and simultaneously master several ethnomusicological systems in conjunction with a wide range of humanitarian disciplines (cultural, psychological-anthropological, philosophical, historical, etc.); attention to the “live sound” and the timbre-articulatory side of musical thinking. The St. Petersburg School of Instrumentation can serve as a scientifically based foundation for the comparative study of “world musics”. A multicultural approach to methodological support for music education can be based on the following conceptual positions: relying on the teacher’s personal experience in the field of live encounter with a particular ethnic culture in the field and theoretical research; relying on the ethnic composition of the audience and speakers of ethnic cultures; creating electronic educational resources containing authentic samples of traditional music of different peoples; the inclusion of authentic musical instruments in the educational environment; attention to oral and non-verbal ways of ethnic tradition transmission; organization of educational and extracurricular, formal and informal educational activities for students and teachers in the field of musical anthropological practices of the peoples of the world.

Keywords: polyculturalism, polycultural personality, polycultural musical consciousness, polyculturalism of hearing, polycultural musical education, higher professional education, musical education, traditional music of peoples of the world, traditional music of the peoples of Russia, music cultures of the world, world musics.

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

For citation: Ovchinnikova Y. S. Polyculturalism as a Necessary Basis of Modern Education. *Muzykal’noe iskusstvo i obrazovanie* = Musical Art and Education. 2024, vol. 12, no. 4, pp. 9–28 (in Russian). DOI: 10.31862/2309-1428-2024-12-4-9-28.

Поликультурный императив в современном музыкальном образовании

Процессы глобализации и интеграции человечества, усиление этнокультурного фактора в социокультурном пространстве разных стран, новые геополитические приоритеты России в области международного сотрудничества, миграционные процессы внутри страны обуславливают необходимость образовательной подготовки педагогов и обучающихся всех ступеней к жизни и профессиональной деятельности в условиях поликультурного общества. Современная аудитория общеобразовательных школ и высших учебных заведений характеризуется полиэтническим составом. Согласно данным Федеральной службы государственной статистики, численность иноэтничных мигрантов в Российской Федерации с каждым годом растёт [1], что актуализирует проблему их социокультурной адаптации и обеспечения особых образовательных потребностей. В российских вузах с каждым годом наблюдается увеличение количества иностранных граждан (особенно студентов из Китая), обучающихся по программам бакалавриата, магистратуры и аспирантуры. Эти факторы актуализируют необходимость переосмысления образования на основе поликультурной парадигмы, предполагающей переход от отношения к иноэтничным обучающимся как к «проблемной» категории для педагогов к осознанию ценности культурного разнообразия учебных групп и использованию его развивающего и взаимно обогащающего потенциала для всех участников образовательного процесса.

Необходимость развития поликультурной направленности образования

отражена в Национальной доктрине образования в Российской Федерации до 2025 года (2000), в Концепции национальной образовательной политики Российской Федерации (2006), в Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России (2009). В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» (2012) в качестве принципов государственной политики указывается «единство образовательного пространства на территории Российской Федерации, защита и развитие этнокультурных особенностей и традиций народов Российской Федерации в условиях многонационального государства» [2].

В чём заключается *сущность поликультурного образования*? В самых общих чертах она определяется сопряжением в содержании, методах и организационных формах нескольких культурных традиций, а также направленностью на принятие обучающимися «явлений культурного многообразия как общественной нормы и личностной ценности, на присвоение ими образов культуры и человека как результатов творческого межкультурного взаимообогащения» [3, с. 3]. Если общей парадигме поликультурного образования в зарубежной [4; 5 и др.] и отечественной [3; 6 и др.] науках посвящено множество публикаций, научных конференций и образовательных мероприятий, то с музыкальным образованием ситуация выглядит иначе.

В зарубежных исследованиях *поликультурное музыкальное образование* формирует одно из наиболее актуальных и разрабатываемых направлений [7; 8 и др.]. В России научное обсуждение поликультурной парадигмы музыкального образования ещё не получило полноценного осмысления (за исключением отдельных вопросов [9; 10 и др.])

и далеко от формирования целостного концептуального подхода. Эта ситуация обусловлена рядом *факторов*:

- разобщённостью специалистов, исследующих разные этномузыкальные традиции, в том числе внеевропейские;
- отсутствием (или недостаточной очевидностью наличия) единой фундаментальной теоретико-методологической основы для научных направлений, специализирующихся на изучении музыкальных культур мира (сравнительного искусствознания, этномузыкологии и музыкальной культурологии);
- инерцией преобладания европоцентризма в педагогике музыкального образования;
- отсутствием постоянной объединяющей социальной платформы (в виде регулярных круглых столов, конференций, семинаров, мастер-классов и др.) для продуктивного диалога этномузыкологов, искусствоведов и музыкальных культурологов, с одной стороны, и музыкальных педагогов средней и высшей школы (специалисты различных направлений мыслят и говорят на разных языках, каждый в своей научной парадигме) – с другой. В этой связи возникает необходимость организации такого рода научных встреч и дискуссий для продуктивного диалога.

Важнейшей проблемой становится неготовность профессиональных музыкантов, получивших академическое музыкальное образование, «ориентироваться в резко расширившемся информационном поле межкультурного, международного, межкультурного звукового обмена и конгломерате мировых музык (world musics) в эпоху глобализации» [11, с. 237]. Разрыву между актуальным полем межкультурного звуко-музыкального взаимодействия и соответствующими образовательными программами, по мнению

И. В. Мациевского, способствует глубокая закрытость музыкального учебного заведения «от всего того, что возникло или рождается вне его пространственных и временных пределов» [Там же, с. 237].

Какие вопросы встают перед научным и педагогическим сообществом в условиях поликультурного пространства музыкальных и музыкально-педагогических вузов? Европейская ассоциация консерваторий, академий музыки и музыкальных школ в 2001 году реализовала проект «Музыкальное образование в поликультурном европейском обществе» [12], направленный на обсуждение следующих вопросов: как «реагируют» консерватории на поликультурный состав студенческих групп? Как поликультурное общество влияет на инновации в области музыкальных профессий? Могут ли консерватории предложить музыкальное образование для всех сегментов общества с учётом широкого круга жанров различных культур? Какое влияние на учебные программы оказывают студенты разных этничностей? Нужно ли переписывать учебные программы, чтобы отвечать различным культурным подходам к музыке (теории, нотации и др.), музыкальности, творчеству? Каким образом культурное разнообразие общества отражается в учебных планах? Как консерватории будут готовить студентов к профессиональной деятельности в поликультурном пространстве? Как инициировать программы подготовки специалистов и учебно-просветительские курсы в этом направлении?

Обозначенные и другие вопросы, встающие перед исследователями и педагогами общих и высших профессиональных учреждений, требуют осмысления применительно и к российскому опыту. Для того чтобы сделать первые

шаги в этом направлении, обратимся к понятию поликультурности как необходимой основе современного музыкального образования.

**Поликультурность
как способность человека
к саморазвитию и самоактуализации
в условиях многообразия
культурной инаковости**

Поликультурность в современной науке понимается как качественная характеристика современного мира [6; 9], как образовательная парадигма и педагогический принцип [3; 4] и как способность или качество личности [13; 14]. В центре размышлений о поликультурности как основе образования стоит человек. Каков субъект музыкального образования нового поколения? Какие вызовы стоят перед ним? Какого человека мы хотим взрастить?

Поиск ответов на эти вопросы обусловили «антропологический поворот» к субъекту музыкального образования и рождение музыкально-психологической антропологии [15]. «Антропологический поворот» в науках и образовании [16] обусловлен, с одной стороны, неопределённостью, нестабильностью, многомерностью и постоянной изменчивостью современного мира, а с другой – его дифференциацией, этнической многовариативностью и культурным многообразием. Сегодня каждый человек включён во множество культур, групп и общностей, требования, нормы и ценности которых нередко могут противоречить друг другу. Как отмечает Д. А. Леонтьев, главный способ разрешения этих ценностных конфликтов – учиться самостоятельно, развивать собственную личность, разрешать ценностные конфликты не столько в пространстве социальных

норм и ценностей, сколько в пространстве личностного самоопределения [17]. В этих условиях образование призвано ориентироваться «не на единый и единственный образ, заданный как совершенный и абсолютный, а на способность... индивида самостоятельно ориентироваться в сложностях и многовариантности изменяющегося мира» [18, с. 38–39]. Потому и в музыкальном образовании акцент смещается с трансляции знаний, приёмов и методических шаблонов тех или иных научных школ «на собственно субъекта, выбирающего и творящего своё музыкальное образование» [19, с. 56].

В самых общих чертах *поликультурность* применительно к субъекту образования понимается как *способность человека «жить среди многообразия культур и интегрировать в своем сознании различные культурные смыслы»* [13, с. 20]. Как отмечает А. В. Ващенко, «сегодня каждая личность находится перед выбором – наследником каких эпох и традиций она станет? Вправе ли она, намечая путь в будущее, отказаться хоть от одной?» [20, с. 117]. Н. В. Ткаченко определяет *поликультурную личность* как личность, которая стремится к этнорелятивистскому взгляду на мир и на Другого (в частности), осознаёт свою культурную идентичность и ценностные ориентации и обладает культурной чувствительностью [14, с. 53]. Ядро конструкта поликультурной личности составляет человек меняющийся, самопреобразовывающийся, находящийся «в постоянном процессе актуализации собственных данных» [Там же, с. 54]. Поликультурная личность – это творческая личность: находится в процессе самостроительства в условиях проницаемости языковых, культурных, музыкальных границ

может только автор-субъект своей жизни и деятельности.

В этой связи категория *поликультурности* как основа музыкального образования видится нам не в качестве внешнего конструкта, который мы формируем у обучающихся, а как *способность человека к саморазвитию и самоактуализации в условиях многообразия культурной инаковости и меняющейся многовариативной действительности*. Развитию этой способности, возвращению творческого, изменяющегося человека в изменяющемся мире [18, с. 594] средствами многообразия этнических и национальных музыкальных культур может способствовать поликультурное музыкальное образование.

Как проявляет себя *поликультурная личность в пространстве различных музыкальных культур*? М. И. Каратыгина, исследуя современные возможности взаимопознания культур через звук и музыку, видит поликультурность слуха и звукового сознания современного общества (прежде всего молодёжи) как объективную реальность [21]. Несмотря на то что на рубеже XX–XXI веков всё большее количество практикующих музыкантов в разных странах обращается к освоению музыкального многоязычия мира и к межкультурному диалогу через музыкальное творчество [22], следует признать, что *поликультурность слуха и звукового сознания общества в целом всё же пока ещё не объективная реальность, а стратегическая цель современного музыкального образования*.

Что представляет собой «поликультурность слуха»? Возможна ли она и если да, то каковы условия её развития? Для ответа на эти вопросы рассмотрим понятия: музыкальное сознание, этнослух, интонационный запас личности.

В музыкально-психологической антропологии *музыкальное сознание личности* раскрывается через его *интонирующую природу*, которая обусловлена, с одной стороны, её биосоциальным происхождением, неизменностью и универсальностью «базовых паттернов интонирования», а с другой – относительностью «психолого-антропологических обликов» [23, с. 18] в исторической, этнокультурной и индивидуально-личностной формах. Иными словами, наше *музыкальное сознание имеет свои этнокультурные облики*, которые находят выражение в особенностях интонирования, слышания, восприятия и понимания интонационных форм. Как отмечал И. И. Земцовский, «всякая серьёзная встреча культур, есть... встреча различных слышаний» [24, с. 8], связанных с распознаванием родственных интонационных структур.

Категория музыкального сознания объединяет важные для раскрытия поликультурности понятия: интонационный запас и этнослух. Каждая личность обладает, с одной стороны, определённым комплексом символических интонаций (*интонационным запасом*), находящимся в созвучии со своей этнической или национальной культурой [25], а с другой стороны – *этнослухом*, который выступает как «невидимый, но сильнейший, от рождения... встроенный в нас механизм этнического идентифицирования» [24, с. 10]. Интонация и слух неразрывно взаимосвязаны как «инструмент (“механизм”) и материал (“вещество”); с которым этот инструмент работает»; «благодаря неискоренимой двойственности природы нашего слуха мы постоянно... производим анализ интонации как слухового ощущения и анализ мысли об этом ощущении» [Там же, с. 7]. Интонационный запас личности и этнослух

обусловлены причастностью к своей культуре, степенью чувствительности к инокультурным интонационным кодам и опытом их интеграции.

Как «работает» этнослух у поликультурной личности, отличающейся межкультурной открытостью и готовностью к самоактуализации? Поликультурная личность, развивающая свою музыкальную культуру, обладает поликультурным музыкальным сознанием, которое открыто к постижению и освоению инокультурных интонационно-символических структур и находится в процессе постоянного расширения и обогащения своего интонационного запаса. При этом развитие поликультурности музыкального сознания и развитие поликультурности как способности личности представляет собой взаимосвязанный процесс: «мы развиваем наш слух (и всё наше окружение... участвует в этом развитии), но и он, этот слух, развивает и создаёт нашу личность» [24, с. 5–6]. Поликультурная личность, находясь в пространстве межкультурного звуко-музыкального взаимодействия, актуализирует и развивает свой этнослух, расширяет свой интонационный запас, а слух, в свою очередь, развивает качества личности, влияющие на эффективность её межкультурной коммуникации в целом [26].

Основные составляющие вращения поликультурной личности в условиях музыкального образования

Как предложенное понимание поликультурной личности влияет на фундаментальные основы музыкального образования? Каковы основные составляющие музыкально-образовательного развития поликультурной личности?

Стратегическое значение для поликультурной парадигмы музыкального образования всех уровней имеет этнический опыт музыкальной дидактики И. В. Мациевского, который выдвигает следующие идеи.

Первое: ориентация на возвращение лидеров современных этнических культур в единстве развития в них творческого и аналитического, рационального и интуитивного начал. В отечественной педагогике середины XX века (отчасти эта тенденция продолжается) система музыкального образования, в том числе профессионального, способствовала воспитанию пользователей, а не творцов [11, с. 230]. Проблемной стороной такого подхода являются: фрагментация, расчленение живой системы музыки на составляющие (сочинение, исполнение, осмысление) и искусственное разделение контингента студентов по специализациям. Для разрешения этого противоречия И. В. Мациевский обращается к опыту традиционных культур, где основой музыкального образования была деятельность лидеров – мастеров и носителей традиции, воплощающих на практике «единство творческого и аналитического начал, рационального и интуитивного, неразрывность композиции, исполнительства и науки» [Там же, с. 233].

Вращивание авторства, личностной и творческой позиции средствами музыкального искусства разных народов возможно с опорой на следующую триаду: раскрытие в себе творца – самопознание в процессе творческого опыта – познание мира через исследовательскую деятельность. На всех ступенях образования важно создать условия для того, чтобы обучающиеся могли раскрыть в себе авторов-творцов (понимать и анализировать музыкальные произведения

как плоды творчества Другого невозможно без опоры на свой опыт творчества), имели опыт самопознания (через автоэтнографию и рефлексивные эссе [27]) и исследования Другого. Тогда многие теоретические положения в изучении музыкальных культур мира будут восприниматься не абстрактно, а в диалоге с собственным опытом.

Второе: необходимость изучения и параллельного освоения студентами нескольких этномузыкальных систем во взаимосвязи с широким комплексом гуманитарных дисциплин. Для подготовки специалистов-медиаторов между разными музыкальными мирами необходимо параллельное освоение нескольких (как минимум двух – европейской академической и одной из этнических) музыкальных систем [11, с. 239] (принципы выбора которых будут рассмотрены ниже). Их комплексного освоения можно достичь сквозь призму изучения композиции, исполнительства и науки в их взаимосвязи. Помимо профессионального блока, важна широкая гуманитарная подготовка специалиста (через культурно-философские, исторические, психолого-антропологические и другие учебные курсы). Междисциплинарное освоение музыкальных культур мира – важный фактор в подготовке лидера-творца: это позволяет не только взрастить широко и системно мыслящего специалиста, деятеля культуры, но и преодолеть инерционность мышления, которая в какой-то степени свойственна каждому на разных этапах творческого пути.

Третье: внимание к «живому звучанию» и тембро-артикуляционной стороне музыкального мышления. Доминирующее положение в целостной структуре этнической музыки любой традиции занимает мыслительно-артикуляционная составляющая: «Только

через “живое звучание” и реальное исполнение реализуется сама система существования и передачи этнической музыкальной традиции» [Там же, с. 239]. Погружение обучающихся в разные этномузыкальные культуры позволяет избавиться от стереотипов мышления и интонационной инерции для воплощения способности к творческому поиску (композиторскому, исполнительскому, слушательскому). Тембро-артикуляционный аспект в изучении этномузыкальных традиций важен не только для развития поликультурности личности и её музыкального сознания, но и «для постижения и развития самого себя, своих креативных возможностей и знаний, мира звуковых орудий и способов звукопроявления» [11, с. 240].

Эти идеи были реализованы И. В. Мациевским с 1995 года в Финно-угорской музыкальной академии, созданной в Петрозаводской государственной консерватории имени А. К. Глазунова. Программа показала высокую эффективность: из выпускников вышли лауреаты конкурсов композиторов и исполнителей, музыковеды, педагоги, которые стали внедрять эти новаторские методики и педагогический инструментарий в разных регионах страны.

Проблема поиска научно-обоснованного фундамента в преподавании многообразия «мировых музык»

Поликультурность как необходимая основа музыкального образования, следуя логике Дж. Бэнкса, должна затрагивать такие сферы, как содержание учебных предметов, процесс конструирования знания, преодоление предубеждений, справедливая педагогика (обеспечение учебной успешности разных

этносоциальных групп), развитие культуры и социальной структуры учебного заведения [4, с. 188–190].

Фундаментальный вопрос поликультурного музыкального образования касается поиска убедительного научно-обоснованного фундамента в изучении традиционной музыки народов мира и соответствующей методологии её преподавания. И. В. Мациевский раскрывает эту проблему через множественность и дифференцированность современного мирового музыкального пространства: «Сегодня перед нами открывается выход... в огромный мир этнических музык (world musics). Постепенно входит в обиход сам термин – музыки во множественном числе. Становится ясным, что различные музыкальные культуры и музыкальные практики суть не разновидности единого по системе образности и так называемому международному музыкальному языку явления... Если для воспитанных в европейской академической музыкальной системе иерархически главной является мелодия, потом, скажем, гармония, композиция, оркестровка и т.д. ... то для иных культур эти составные, если они вообще имеют там место, могут быть совершенно иерархически незначимыми, второстепенными, а главенствующим становится тембр» [11, с. 231–232]. Мировая музыка представляет собой конгломерат историко-культурных и структурно-стилевых систем с разными языками, представлениями и способами восприятия.

На каком теоретическом фундаменте строить содержание поликультурного музыкального образования? Есть ли он в отечественной науке? Первый прорыв в изучении музыкальных культур народов мира был сделан в 1970-е годы в Московской государственной

консерватории имени П. И. Чайковского Дж. К. Михайловым [28] – выдающимся педагогом и практиком, автором и идейным вдохновителем «музыкальной культурологии». В небольшом количестве его статей было положено начало этому направлению [29; 30], однако полноценной концептуализации подхода не произошло. Позже многие идеи Дж. К. Михайлова были осмыслены его учениками, прежде всего Е. В. Васильченко [31]. Однако на сегодня это направление вызывает много дискуссий среди музыковедов, требует дальнейшей разработки и пока не может составить единую концептуальную основу поликультурного музыкального образования.

В таком случае на какую научную школу в области исследования «мировых музык» мы можем опираться? Убедительный фундамент здесь может составить Санкт-Петербургская школа инструментоведения, сложившаяся в рамках работы сектора инструментоведения Российского института истории искусств. Первая основополагающая работа по народной инструментальной музыке как феномене культуры была подготовлена И. В. Мациевским. Через обозначение триады «музыкальный инструмент – музыка – музыкант» в качестве основы системно-этнофонического метода И. В. Мациевский разработал структуру «исследования инструментализма в системе духовной и материальной культуры народа» [32, с. 35] и охватил широкий круг проблем: феномен инструментализма, теорию контонации, понятия звука и звукоидеала в этнических культурах, темброакустики, музыки и не музыки, музыкальной грамматики и музыкального мышления, взаимосвязь этих аспектов с жизненным укладом, религиозно-философскими

представлениями, художественной культурой и другими факторами.

В секторе инструментоведения были разработаны *методы*, которые могут служить основой для освоения «мировых музык» в образовательном контексте: *историко-морфологический* (направленный на изучение эволюции строения, эргологии и применения музыкальных инструментов в контексте истории культуры); *системно-этнофонический* (предполагающий синхронное изучение музыкальных инструментов, инструментальной музыки и их создателей в целостной этноисторической системе культуры); *музыкально-стилистический* (сфокусированный на инструментальной музыке); *комплексно-апробационный* (основанный на непосредственном участии исследователя в качестве исполнителя или мастера музыкальных инструментов в традиционной культуре); *когнитивный* (направленный на исследование традиционной теории и эстетики музыкальных инструментов и на их изготовление) [33, с. 12]. Достижения Санкт-Петербургской инструментоведческой школы содержат важные теоретико-методологические ключи к изучению вокальной этномызыки, этнохореографии, психофизических этномызыкальных практик.

Учебные планы поликультурной направленности могут опираться на авторские программы курсов: «Музыкальная антропология», «Введение в органологию» (И. В. Мациевский) [11, с. 242–364], «Сравнительное музыкознание» (Г. В. Тавлай), «Этносольфеджио» (С. Ю. Николаева), «Искусство импровизации» (И. Н. Смирнова), «Композиция» (А. С. Белобородов, И. В. Мациевский) [34], – разработанных на широком материале музыкальных культур Австралии и Океании, народов Сибири, Америки,

Европы и Африки, Монголии, Индии, Индонезии, Китая, Кореи, Японии, стран Ближнего и Среднего Востока. Среди авторских курсов поликультурного содержания, разработанных в других вузах, выделим: «Национальные образы мира в народной музыкальной культуре Австралии, Азии, Америки, Африки, Европы» (Е. В. Николаева) [35], «Музыкально-психологическая антропология» (А. В. Торопова) [36], «История и теория музыки и театра: музыкальные культуры мировых цивилизаций» (Е. В. Градова) [37], «Архаика в мировой музыкальной культуре» (А. С. Алпатова) [38], «Этно-музыкальные коды в современном поликультурном пространстве» (Ю. С. Овчинникова) [39] и др.

Поликультурный подход к методическому обеспечению музыкального образования

Несмотря на то что в отечественной науке накоплен большой опыт, в том числе в изучении традиционного инструментализма, открытым остаётся вопрос о стратегии реализации поликультурного содержания учебных дисциплин и их методическом обеспечении. Как педагогам в сфере музыкального образования осваивать и внедрять такой масштабный и многообразный пласт мировой культуры? С чего начинать? Выделим следующие направления работы:

1. *Опора на личный опыт педагога в области живой встречи с той или иной этнокультурой в пространстве полевых и теоретических исследований.* Можно начинать с этномызыкальных предпочтений педагога – преподавать тот материал, который близок, исследован и «прожит» на собственном опыте.

2. *Опора на этнический состав аудитории и носителей этнокультур.*

Обращение к носителям культуры через использование развивающего потенциала этнического состава учебных групп, организацию встреч с этномузыкантами в аудитории, через Skype или другие медиа.

3. *Создание электронных образовательных ресурсов, содержащих аутентичные образцы традиционной музыки разных народов* в аудио- и видеоформатах, среди которых видеоформат для знакомства с инокультурной традиций является предпочтительным. Подобный ресурс был разработан Е. В. Николаевой и Э. Б. Абдуллиним и реализован в педагогической практике [35]. Технологическое обеспечение занятий не только делает традиционную этномузыку доступной в музыкальных аудиториях, но и позволяет студентам слышать аутентичные тембры широкого спектра музыкальных инструментов.

4. *Включение аутентичных музыкальных инструментов в образовательную среду* [40] представляет эффективный путь привнесения музыки народов мира в аудиторию и создаёт условия для переживания и творческого освоения обучающимися многообразия тембров, форм и стилистики этнических инструментов недирикативным способом.

5. *Внимание к устным и невербальным способам трансляции традиций.* Преподавание музыки народов мира предполагает способ, которым она передаётся и воспринимается внутри культуры. Важно, чтобы этот процесс был сохранён или частично представлен на занятии устными формами обучения вместо партитуры, через принцип «контактной коммуникации» [11, с. 86].

6. *Организация учебной и внеучебной, формальной и неформальной образовательной деятельности*

для студентов и педагогов в области музыкальных антропологических практик народов мира как через их теоретическое изучение, так и через «погружение в те психологические эффекты, которые они могут дать при целенаправленном их применении и адаптации к актуальным задачам образовательного процесса» [41, с. 95]. Благодаря такому психолого-педагогическому сопровождению образования внимание к «проблемным зонам» обучения иностранцев превращает эти трудности в ресурс личностного развития студентов и педагогов. Этому способствуют профессиональная и этнокультурная социализация обучающихся в вузах, психолого-педагогическое сопровождение и консультирование в процессе адаптации к обучению, организация механизмов «горизонтальной поддержки» внутри студенческого сообщества, обращение к этнокультурному опыту родной традиции иностранцев в организации вне учебных арт-терапевтических форм [Там же, с. 94].

Названные стратегические и тактические шаги могут составить основу поликультурной парадигмы музыкального образования как в теоретическом, так и в содержательном, личностном, ценностном, социальном аспектах.

Выводы

Подводя итог нашим размышлениям, основанным на анализе различных аспектов поликультурности как необходимой основе современного музыкального образования, можно сделать следующие выводы:

1. В условиях роста полиэтничности классов и учебных групп в общеобразовательных школах, училищах и вузах, а также увеличения количества иностранных граждан, получающих

высшее образование в России, поликультурность становится необходимой основой современного музыкального образования и нуждается в концептуальной теоретико-методологической разработке.

2. Категория поликультурности в музыкальном образовании может рассматриваться как: способность человека и качество личности; теоретико-методологическая основа построения музыкально-образовательного процесса развития поликультурной личности; научно-обоснованный фундамент для компаративного изучения музыки народов мира в пространстве занятий; подход к методическому обеспечению поликультурного музыкального образования.

3. Применительно к субъекту музыкального образования поликультурность понимается как способность человека к саморазвитию и самоактуализации в условиях многообразия культурной инаковости и меняющейся многовариативной действительности. Поликультурная личность, развивающая свою музыкальную культуру, отличается поликультурным музыкальным сознанием, которое открыто к постижению и освоению инокультурных интонационно-символических структур и находится в процессе постоянного обогащения своего интонационного запаса. Развитие поликультурности музыкального сознания и поликультурности как способности личности представляет собой взаимосвязанный процесс.

4. Теоретико-методологическими положениями музыкально-образовательного развития поликультурной личности могут выступать: ориентация на возвращение субъектов и лидеров современных этнических культур в единстве развития в них творческого

и аналитического, рационального и интуитивного начал; изучение и параллельное освоение студентами нескольких этномызыкальных систем во взаимосвязи с широким комплексом гуманитарных дисциплин (культурологическим, психолого-антропологическим, философским, историческим и др.); внимание к «живому звучанию» и тембро-артикуляционной стороне музыкального мышления.

5. Научным фундаментом для компаративного изучения «мировых музык» может служить Санкт-Петербургская школа инструментоведения.

6. Поликультурный подход к методическому обеспечению музыкального образования может строиться на следующих концептуальных позициях: опоре на личный опыт педагога в области живой встречи с той или иной этнокультурой в пространстве полевых и теоретических исследований; опоре на этнический состав аудитории и носителей этнокультур; создании электронно-образовательных ресурсов, содержащих аутентичные образцы традиционной музыки разных народов; включении аутентичных музыкальных инструментов в образовательную среду; внимании к устным и невербальным способам трансляции традиции; организации учебной и внеучебной образовательной деятельности для студентов и педагогов в области музыкальных антропопрактик народов мира.

Поликультурность музыкального образования, понимаемая в разных ракурсах, может способствовать обеспечению гибкой, богатой полифонической структуры образовательного пространства, сделать его открытым, принципиально незавершённым, смыслопорождающим для конструктивного, творческого и взаимно обогащающего диалога

между разными культурными мирами. Поликультурный ракурс актуализирует гуманистическую направленность музыкального образования, связанную с развитием эмоционально-ценностного отношения обучающихся и педагогов

к этническому многообразию народов России и мира в целом, с укреплением гармоничного сотрудничества в разных сферах, основанного на взаимном уважении, принятии и понимании между носителями разных этничностей.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Численность и миграция населения Российской Федерации в 2023 году. URL: <https://rosstat.gov.ru/compendium/document/13283> (дата обращения: 01.10.2024).
2. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 30.04.2021) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.06.2021). URL: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru/> (дата обращения: 07.10.2024).
3. *Хакимов Э. Р.* Конструирование практики поликультурного образования на основе полипарадигмального подхода: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Ижевск, 2012. 50 с.
4. *Banks J.* Multicultural education, transformative knowledge and action. New York: Teachers College Press, 1996. 384 p.
5. *Catarci M., Fiorucci M.* Intercultural Education in the European Context. Theories, Experiences, Challenges. Farnham: Ashgate, 2015. 288 p.
6. *Борисенков В. П., Гукаленко О. В., Данилюк А. Я.* Поликультурное образовательное пространство России: история, теория, основы проектирования: монография. М.; Ростов н/Д.: РГПУ, 2004. 576 с.
7. *Anderson W. M., Campbell P. S.* Multicultural Perspectives in Music Education. Vol. I, II and III. Third ed. R&L Education, 2013.
8. *Rinde F. B., Christophersen C.* Developing an understanding of intercultural music education in a Nordic setting // Nordic Research in Music Education. 2021. No. 2 (2). Pp. 5–27.
9. *Бурлак О. А.* К вопросу о содержании музыкального образования граждан современного поликультурного российского общества // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 5. URL: <https://s.science-education.ru/pdf/2014/5/649.pdf> (дата обращения: 03.10.2024).
10. *Овчинникова Ю. С.* Традиционная музыка народов мира в современном образовании: компаративный анализ американского и отечественного опыта // Музыкальное искусство и образование. 2021. Т. 9. № 2. С. 9–26. DOI: 10.31862/2309-1428-2021-9-2-9-26.
11. *Мацевский И. В.* В пространстве музыки. Т. 3. СПб.: РИИИ, 2018. 380 с.
12. Music Education in a multicultural European Society. URL: <https://aec-music.eu/project/music-education-in-a-multicultural-european-society-2000-2001/> (дата обращения: 03.10.2024).
13. *Гукаленко О. В., Андрианова Р. А., Нездемовская Г. В.* Поликультурное образование и профилактика ксенофобии в образовательной среде: монография. М.: ИИД СВ РАО, 2019. 257 с.
14. *Ткаченко Н. В.* Развитие поликультурной личности в условиях исследовательской деятельности учащихся: к постановке вопроса // Проблемы современного образования. 2016. № 6. С. 52–63.
15. *Торопова А. В.* Музыкально-психологическая антропология как междисциплинарная область научных знаний // Музыкальное искусство и образование. 2019. Т. 7. № 2. С. 24–40.

16. Асмолов А. Г., Рабинович П. Д., Заведенский К. Е. Антропологический поворот: культурные практики со-действия развитию сложности Человека // Интеграция образования. 2023. Т. 27. № 4. С. 591–610. DOI: 10.15507/1991-9468.113.027.202304.591-610.
17. Леонтьев Д. А. Интервью // Асмолов. Психология перемен. Как остаться человеком. Телеканал «Россия – Культура». URL: <https://yandex.ru/video/preview/7466781290629415988> (дата обращения: 11.10.2024).
18. Учащийся и педагог в меняющемся мире / Н. Ф. Виноградова, Ю. Н. Галагузова, Т. С. Дорохова, В. И. Слободчиков // Педагогическое образование в современной России: стратегические ориентиры развития. Ростов н/Д.; Таганрог: Южный федеральный университет, 2020. С. 37–61.
19. Торопова А. В. Антропологический подход в сфере психологии музыкального образования // Музыкальное искусство и образование. 2023. Т. 11. № 1. С. 48–61. DOI: 10.31862/2309-1428-2023-11-1-48-61.
20. Ващенко А. В. Суд Париса: сравнительная мифология в культуре и цивилизации. М.: МГУ, 2008. 134 с.
21. Каратыгина М. И. “Musical multiculturalism” и современные возможности взаимопознания культур через звук и музыку // Множественность научных концепций в музыкознании: сб. ст. к 60-летию Е. М. Левашёва. М.: Композитор, 2009. С. 106–126.
22. Овчинникова Ю. С. Аксиология миротворчества в этнической музыке второй половины XX – начала XXI вв. // Факты и символы. 2017. № 1(10). С. 40–49.
23. Торопова А. В. Феномен музыкального сознания: методология исследования и развитие: автореф. дис. ... докт. пед. наук. М., 2009. 58 с.
24. Земцовский И. И. Апология слуха // Музыкальная академия. 2002. № 1. С. 1–12.
25. Асафьев Б. В. Музыкальная форма как процесс. Книги первая и вторая. Изд. 2-е. Л.: Музыка, 1971. 376 с.
26. Овчинникова Ю. С. Влияние интонационного запаса на межкультурную компетентность студентов в процессе изучения музыки народов мира // Музыкальное искусство и образование. 2021. Т. 9. № 1. С. 25–42. DOI: 10.31862/2309-1428-2021-9-1-25-42.
27. Овчинникова Ю. С. Рефлексивное эссе в музыкально-ориентированных технологиях развития поликультурной личности // Музыкальное искусство и образование. 2024. Т. 12. № 2. С. 46–62. DOI: 10.31862/2309-1428-2024-12-2-46-62.
28. Юнусова В. Н., Алпатов А. С. Музыкальные культуры мира в научной и педагогической деятельности Дж. К. Михайлова (к 80-летию со дня рождения) // Музыковедение. 2018. № 1. С. 52–61.
29. Михайлов Дж. К. К проблеме теории музыкально-культурной традиции // Музыкальные традиции стран Азии и Африки: сб. науч. тр. М.: Изд-во МГДОЛК им. П. И. Чайковского, 1986. С. 3–20.
30. Михайлов Дж. К. Размышления об универсальной терминологии в музыке: существует ли она? Если нет, то возможно ли её создание? Если возможно, то есть ли в этом необходимость? // Проблемы терминологии в музыкальных культурах Азии, Африки и Америки. М.: МГК, 1990. С. 2–21.
31. Васильченко Е. В. Звук/музыка в системе культуры мировых цивилизаций: монография. М.: РУДН, 2009. 649 с.
32. Мацевский И. В. Народная инструментальная музыка как феномен культуры. Алматы: Дайк-Пресс, 2007. 520 с.

33. *Мацевский И. В.* Санкт-Петербургская инструментоведческая школа // Вопросы инструментоведения. Вып. 10. Сборник статей и материалов IX и X Международных инструментоведческих конгрессов «Благодатовские чтения» (Санкт-Петербург, 1–2 июня 2015 г.; 5–7 декабря 2016 г.). СПб.: РИИИ, 2017. С. 9–13.
34. *Этномузыкалогия: авторские учебные программы преподавателей кафедры музыки финно-угорских народов Петрозаводской государственной консерватории им. А. К. Глазунова.* Петрозаводск: ПГК им. А. К. Глазунова, 2011. 608 с.
35. *Николаева Е. В., Абдуллин Э. Б.* Национальные образы мира в народной музыкальной культуре Австралии, Азии, Америки, Африки, Европы: учеб.-метод. пособие в форме электронного образовательного ресурса. 2-я ред., испр. и расшир. М.: Изд-во МПГУ, 2017.
36. *Торопова А. В.* Становление научно-образовательной модели музыкально-психологической антропологии // Музыкальное искусство и образование. 2020. Т. 8. № 3. С. 65–81. DOI: 10.31862/2309-1428-2020-8-3-65-81.
37. *Градова Е. В.* История и теория музыки и театра: музыкальные культуры мировых цивилизаций. Рабочая программа дисциплины. URL: https://www.rudn.ru/sveden/files/ria/Progr_50.03.01_GIGbd00r_Iskusstva_2024.pdf (дата обращения: 12.10.2024).
38. *Алпатова А. С.* История музыки. Архаика в мировой музыкальной культуре: учебник для вузов. 2-е изд. М.: Юрайт, 2025. 247 с.
39. *Овчинникова Ю. С.* Этномузыкальные коды в современном поликультурном пространстве: учеб.-метод. пособие. М.: Университетская книга, 2022. 106 с.
40. *Овчинникова Ю. С.* Традиционные музыкальные инструменты народов мира как деятельностное средство педагогики синтеза // Вестник кафедры ЮНЕСКО Музыкальное искусство и образование. 2015. № 1 (9). С. 12–24.
41. *Торопова А. В.* Обращение к субъекту музыкального и художественного образования в поликультурных условиях вузовского обучения // Образовательная область искусство: проблемы и перспективы. Монография. М.: Научно-исследовательский институт истории, экономики и права, 2023. С. 91–105.

Поступила 23.10.2024; принята к публикации 08.11.2024.

Об авторе:

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

Автором прочитан и одобрен окончательный вариант рукописи.

REFERENCES

1. *Chislennost' i migratsiya naseleniya Rossiiskoi Federatsii v 2023 godu* [Population and Migration of the Russian Federation in 2023]. Available at: <https://rosstat.gov.ru/compendium/document/13283> (accessed: 01.10.2024) (in Russian).

2. *Federal'nyi zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ (red. ot 30.04.2021) "Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii" (s izm. i dop., vstup. v silu s 01.06.2021)* [Federal Law No. 273-FZ of 29.12.2012 (as Amended on 30.04.2021) "On Education in the Russian Federation" (as Amended and Supplemented, Intro. Effective from 06.01.2021)]. Available at: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru/> (accessed: 07.10.2024) (in Russian).
3. Khakimov E. R. *Konstruirovaniye praktiki polikul'turnogo obrazovaniya na osnove poliparadigmalnogo podkhoda* [Designing the Practice of Multicultural Education Based on a Multi-paradigm Approach]: Abstract of the Dissertation. Doctor of Pedagogical Sciences. Izhevsk, 2012. 50 p. (in Russian).
4. Banks J. *Multicultural education, transformative knowledge and action*. New York: Teachers College Press, 1996. 384 p.
5. Catarci M., Fiorucci M. *Intercultural Education in the European Context. Theories, Experiences, Challenges*. Farnham: Ashgate, 2015. 288 p.
6. Borisenkov V. P., Gukalenko O. V., Danilyuk A. Ya. *Polikul'turnoe obrazovatel'noe prostranstvo Rossii: istoriya, teoriya, osnovy proektirovaniya* [Multicultural Educational Space of Russia: History, Theory, Fundamentals of Design: Monograph]. Moscow; Rostov-on-Don: RGPU, 2004. 576 p. (in Russian).
7. Anderson W. M., Campbell P. S. *Multicultural Perspectives in Music Education*. Vol. I, II and III. Third ed. R&L Education, 2013.
8. Rinde F. B., Christophersen C. Developing an understanding of intercultural music education in a Nordic setting. *Nordic Research in Music Education*. 2021, no. 2 (2), pp. 5–27.
9. Burlak O. A. K voprosu o soderzhanii muzykal'nogo obrazovaniya grazhdan sovremennogo polikul'turnogo rossiiskogo obshchestva [On the Issue of the Content of Music Education for Citizens of Modern Multicultural Russian Society]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* [Modern Problems of Science and Education]. 2014, no. 5. Available at: <https://s.science-education.ru/pdf/2014/5/649.pdf> (accessed: 03.10.2024) (in Russian).
10. Ovchinnikova Yu. S. Traditsionnaya muzyka narodov mira v sovremennom obrazovanii: komparativnyi analiz amerikanskogo i otechestvennogo opyta [Traditional Music of Peoples of the World in Modern Education: Comparative Analysis of American and Russian Experience]. *Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie* = Musical Art and Education. 2021, vol. 9, no. 2, pp. 9–26 (in Russian). DOI: 10.31862/23091428202192926.
11. Matsievsky I. V. *V prostranstve muzyki* [In the Space of Music]. Vol. 3. Saint Petersburg: RIII, 2018. 380 p. (in Russian).
12. *Music Education in a multicultural European Society*. Available at: <https://aec-music.eu/project/music-education-in-a-multicultural-european-society-2000-2001/> (accessed: 03.10.2024).
13. Gukalenko O. V., Andrianova R. A., Nezdemkovskaya G. V. *Polikul'turnoe obrazovanie i profilaktika ksenofobii v obrazovatel'noi srede* [Multicultural Education and Prevention of Xenophobia in the Educational Environment]. Monograph. Moscow: IIDS V RAO, 2019. 257 p. (in Russian).
14. Tkachenko N. V. Razvitiye polikul'turnoi lichnosti v usloviyakh issledovatel'skoi deyatel'nosti uchashchikhhsya: k postanovke voprosa [Development of a Multicultural Personality in the Conditions of Research Activity of Pupils: Raicing the Question]. *Problemy sovremennogo obrazovaniya* [Problems of Modern Education]. 2016, no. 6, pp. 52–63 (in Russian).
15. Toropova A. V. Muzykal'no-psikhologicheskaya antropologiya kak mezhdistsiplinarnaya oblast' nauchnyi znaniy [Musical-Psychological Anthropology as an Interdisciplinary Field of Scientific

- Knowledge]. *Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie* = Musical Art and Education. 2019, vol. 7, no. 2, pp. 24–40 (in Russian).
16. Asmolov A. G., Rabinovich P. D., Zavedensky K. E. Antropologicheskii povorot: kul'turnye praktiki so-deistviya razvitiyu slozhnosti Cheloveka [The Anthropological Turn: Cultural Practices of Contributing to the Development of Human Complexity]. *Integratsiya obrazovaniya* [Integration of Education]. 2023, vol. 27, no. 4, pp. 591–610 (in Russian). DOI: 10.15507/1991-9468.113.027.202304.591-610.
 17. Leontyev D. A. Interv'yū [Interview]. *Asmolov. Psikhologiya peremen. Kak ostat'sya chelovekom. Telekanal "Rossiya – Kul'tura"* [Asmolov. Psychology of Change. How to Stay Human. Russia – Kultura TV Channel]. Available at: <https://yandex.ru/video/preview/7466781290629415988> (accessed: 11.10.2024) (in Russian).
 18. Vinogradova N. F., Galaguzova Yu. N., Dorokhova T. S., Slobodchikov V. I. Uchashchiisya i pedagog v menyayushchemsya mire [Student and Teacher in a Changing World]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v sovremennoi Rossii: strategicheskie orientiry razvitiya* [Pedagogical Education in Modern Russia: Strategic Development Guidelines]. Rostov-on-Don; Taganrog: Southern Federal University Publ, 2020. Pp. 37–61 (in Russian).
 19. Toropova A. V. Antropologicheskii podkhod v sfere psikhologii muzykal'nogo obrazovaniya [Anthropological Approach in the Field of Psychology of Musical Education]. *Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie* = Musical Art and Education. 2023, vol. 11, no. 1, pp. 48–61 (in Russian). DOI: 10.31862/2309-1428-2023-11-1-48-61.
 20. Vashchenko A. V. *Sud Parisa: sravnitel'naya mifologiya v kul'ture i tsivilizatsii* [The Paris Court: Comparative Mythology in Culture and Civilization]. Moscow: MGU, 2008. 134 p. (in Russian).
 21. Karatygina M. I. "Musical multiculturalism" i sovremennye vozmozhnosti vzaimopoznaniya kul'tur cherez zvuk i muzyku ["Musical Multiculturalism" and Modern Possibilities of Mutual Understanding of Cultures Through Sound and Music]. *Mnozhestvennost' nauchnykh kontseptsii v muzykoznanii: sb. st. k 60-letiyu E. M. Levasheva* [The Multiplicity of Scientific Concepts in Musicology: Collection of Articles on the 60th Anniversary of E. M. Levashev]. Moscow: Publishing House "Composer", 2009. Pp. 106–126 (in Russian).
 22. Ovchinnikova Yu. S. Aksiologiya mirovorchestva v etnicheskoi muzyke vtoroi poloviny KhKh – nachala XXI vv. [Axiology of Peacekeeping in Ethnic Music of the Second Half of XX – Beginning of XXI Centuries]. *Fakty i simvoly* [Facts and Symbols]. 2017, no. 1 (10), pp. 40–49 (in Russian).
 23. Toropova A. V. *Fenomen muzykal'nogo soznaniya: metodologiya issledovaniya i razvitiya* [The Phenomenon of Musical Consciousness: Methodology of Research and Development]: Abstract of Dissertation Thesis. Doctor of Pedagogical Sciences. Moscow, 2009. 58 p. (in Russian).
 24. Zemtsovsky I. I. Apologiya slukha [The Apology of Hearing]. *Muzykal'naya akademiya* [Music Academy]. 2002, no. 1, pp. 1–12. (in Russian).
 25. Asafyev B. V. *Muzykal'naya forma kak protsess* [Music Form as a Process]. Books one and two K. 2nd ed. Leningrad: Publishing House "Music", 1971. 376 p. (in Russian).
 26. Ovchinnikova Yu. S. Vliyanie intonatsionnogo zapasa na mezhkul'turnuyu kompetentnost' studentov v protsesse izucheniya muzyki narodov mira [Influence of Individual Intonational Capacity on Intercultural Competence of Students During Ethnic Music Study]. *Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie* = Musical Art and Education. 2021, vol. 9, no. 1, pp. 25–42 (in Russian). DOI: 10.31862/2309-1428-2021-9-1-25-42.
 27. Ovchinnikova Yu. S. Refleksivnoe esse v muzykal'no-orientirovannykh tekhnologiyakh razvitiya polikul'turnoi lichnosti [Reflective Essay in Music-Oriented Technologies

- for the Development of Multicultural Personality]. *Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie* = Musical Art and Education. 2024, vol. 12, no. 2, pp. 46–62 (in Russian). DOI: 10.31862/2309-1428-2024-12-2-46-62.
28. Yunusova V. N., Alpatova A. S. Muzykal'nye kul'tury mira v nauchnoi i pedagogicheskoi deyatelnosti Dzh. K. Mikhailova (k 80-letiyu so dnya rozhdeniya) [Musical Cultures of the World in the Scientific and Pedagogical Activity of J. K. Mikhailov (on the 80th Anniversary of His Birth)]. *Muzykovedenie* [Musicology]. 2018, no. 1, pp. 52–61 (in Russian).
 29. Mikhailov Dzh. K. K probleme teorii muzykal'no-kul'turnoi traditsii [On the Problem of the Theory of Musical and Cultural Tradition]. *Muzykal'nye traditsii stran Azii i Afriki* [Musical Traditions of Asian and African Countries]: a Collection of Scientific Papers. Moscow: Tchaikovsky Moscow State Pedagogical University, 1986. Pp. 3–20 (in Russian).
 30. Mikhailov Dzh. K. Razmyshleniya ob universal'noi terminologii v muzyke: sushchestvuet li ona? Esli net, to vozmozhno li ee sozdanie? Esli vozmozhno, to est' li v etom neobkhodimost'? [Reflections on Universal Terminology in Music: Does It Exist? If Not, Is It Possible to Create It? If Possible, Is It Necessary?] *Problemy terminologii v muzykal'nykh kul'turakh Azii, Afriki i Ameriki* [Problems of Terminology in the Musical Cultures of Asia, Africa and America]. Moscow: MGK, 1990. Pp. 2–21 (in Russian).
 31. Vasilchenko E. V. *Zvuk/muzyka v sisteme kul'tury mirovykh tsivilizatsii* [Sound/Music in the Cultural System of World Civilizations]: Monograph. Moscow: RUDN, 2009. 649 p. (in Russian).
 32. Matsievsky I. V. *Narodnaya instrumental'naya muzyka kak fenomen kul'tury* [Folk Instrumental Music as a Phenomenon of Culture]. Almaty: Publishing House "Daik-Press", 2007. 520 p. (in Russian).
 33. Matsievsky I. V. Sankt-Peterburgskaya instrumentovedcheskaya shkola [St. Petersburg Instrumental Studies School]. *Voprosy instrumentovedeniya. Vyp. 10. Sbornik statei i materialov IX i X Mezhdunarodnykh instrumentovedcheskikh kongressov "Blagodatovskie chteniya"* [Questions of Instrumental Studies. Issue 10: Collection of Articles and Materials of the IX and X International Congresses of Instrumental Studies "Blagodatovsky readings"] (St. Petersburg, June 1–2, 2015; December 5–7, 2016). Saint Petersburg: RIII, 2017. Pp. 9–13 (in Russian).
 34. *Etnomuzykologiya: avtorskie uchebnye programmy prepodavatelei kafedry muzyki finno-ugorskikh narodov Petrozavodskoi gosudarstvennoi konservatorii im. A. K. Glazunova* [Ethnomusicology: Author's Training Programs for Teachers of the Department of Music of the Finno-Ugric Peoples of the Petrozavodsk Glazunov State Conservatory]. Petrozavodsk: PGK im. A. K. Glazunova, 2011. 608 p. (in Russian).
 35. Nikolaeva E. V., Abdullin E. B. *Natsional'nye obrazy mira v narodnoi muzykal'noi kul'ture Avstralii, Azii, Ameriki, Afriki, Evropy* [National Images of the World in the Folk Music Culture of Australia, Asia, America, Africa, Europe]: Textbook and Manual in the Form of an Electronic Educational Resource. Moscow: MPGU, 2017 (in Russian).
 36. Toropova A. V. Stanovlenie nauchno-obrazovatel'noi modeli muzykal'no-psikhologicheskoi antropologii [Formation of a Scientific and Educational Model of Musical-Psychological Anthropology]. *Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie* = Musical Art and Education. 2020, vol. 8, no. 3, pp. 65–81 (in Russian). DOI: 10.31862/2309-1428-2020-8-3-65-81.
 37. Gradova E. V. *Istoriya i teoriya muzyki i teatra: muzykal'nye kul'tury mirovykh tsivilizatsii* [History and Theory of Music and Theater: Musical Cultures of World Civilizations].

- The Program of the Discipline. Available at: https://www.rudn.ru/sveden/files/ria/Progr_50.03.01_GIGbd00r_Iskusstva_2024.pdf (accessed: 12.10.2024) (in Russian).
38. Alpatova A. S. *Istoriya muzyki. Arkhaika v mirovoi muzykal'noi kul'ture* [Music History. Archaism in World Musical Culture]: A Textbook for Universities. 2nd ed. Moscow: Publishing House "Yurait", 2025. 247 p. (in Russian).
39. Ovchinnikova Yu. S. *Etnomuzыkal'nye kody v sovremennom polikul'turnom prostranstve* [Ethnomusicological Codes in the Modern Polycultural Space. Educational and Methodical Manual]. Moscow: Publishing House "Universitetskaya kniga", 2022. 106 p. (in Russian).
40. Ovchinnikova Yu. S. Traditsionnye muzykal'nye instrumenty narodov mira kak deyatel'nostnoe sredstvo pedagogiki sinteza [Traditional Musical Instruments of the Peoples of the World as an Activity Approach of Pedagogy of Synthesis]. *Vestnik kafedry UNESCO "Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie"* = Bulletin of the UNESCO Chair "Musical Arts and Education". 2015, no. 1 (9), pp. 12–24 (in Russian).
41. Toropova A. V. Obrashchenie k sub»ektu muzykal'nogo i khudozhestvennogo obrazovaniya v polikul'turnykh usloviyakh vuzovskogo obucheniya [Addressing the Subject of Music and Art Education in Multicultural Conditions of University Education]. *Obrazovatel'naya oblast' iskusstvo: problemy i perspektivy* [The Educational Field of Art: Problems and Prospects]. Monograph. Moscow: Nauchno-issledovatel'skii institut istorii, ehkonomiki i prava, 2023. Pp. 91–105 (in Russian).

Submitted 23.10.2024; revised 08.11.2024.

About the author:

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

The author has read and approved the final manuscript.

ПРИМЕНЕНИЕ ТАКСОНОМИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ В ПЕДАГОГИКЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Н. В. Суслова

Корпоративный университет развития образования (КУРО),
Москва, Российская Федерация, 141006

Аннотация. Таксономия образовательных целей является эффективной основой для построения современных педагогических технологий в различных областях знания. Однако в отечественной педагогике музыкального образования данный подход практически не используется. В статье обсуждаются возможности его применения в условиях музыкальных занятий со школьниками. На материалах практических работ, выполненных учителями музыки общеобразовательных школ, рассматриваются примеры разноуровневых заданий, созданных в опоре на таксономию образовательных целей Б. Блума. Обосновывается вывод о релевантности данного подхода специфике музыкальных занятий в когнитивной сфере. При этом отмечается, что когнитивная сфера не является основополагающей для урока музыки как урока искусства. Образовательные цели в психомоторной и аффективной сферах более точно соответствуют эмоционально-чувственному и личностно-значимому содержанию музыкального воспитания. Однако в этих областях выявлены значительные теоретические пробелы, высказываются предположения о необходимости разработки и конкретизации данных сфер таксономии с учётом специфики предмета «Музыка».

29

Ключевые слова: образовательные цели, педагогические технологии, урок музыки, учитель музыки, таксономия, курсы повышения квалификации.

Благодарность. Автор статьи выражает благодарность учителям музыки Московской области, принимавшим участие в практической апробации теоретических положений данной работы.

Для цитирования: Суслова Н. В. Применение таксономии образовательных целей в педагогике музыкального образования // Музыкальное искусство и образование / Musical Art and Education. 2024. Т. 12. № 4. С. 29–43. DOI: 10.31862/2309-1428-2024-12-4-29-43.

© Суслова 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

APPLICATION OF TAXONOMY OF EDUCATIONAL OBJECTIVES IN PEDAGOGY OF MUSIC EDUCATION

Nelly V. Suslova

Corporate University for Education Development (CUED),
Moscow, Russian Federation, 141006

Abstract. The taxonomy of educational goals is an effective basis for building modern pedagogical technologies in various fields of knowledge. However, this approach is practically not used in domestic pedagogy of music education. The article discusses the possibilities of its application in the context of music lessons with schoolchildren. Based on the materials of practical work completed by music teachers of comprehensive schools, examples of multi-level tasks created based on B. Bloom's taxonomy of educational goals are considered. The conclusion is substantiated about the relevance of this approach to the specifics of music lessons in the cognitive sphere. At the same time, it is noted that the cognitive sphere is not fundamental for a music lesson as an art lesson. Educational goals in the psychomotor and affective spheres more accurately correspond to the emotional-sensory and personally significant content of music education. However, significant theoretical gaps have been identified in these areas, suggestions are made about the need to develop and specify these areas of the taxonomy, taking into account the specifics of the subject "Music".

Keywords: educational goals, pedagogical technologies, music lesson, music teacher, taxonomy, advanced training courses.

Acknowledgment. The author of the article expresses gratitude to the music teachers of the Moscow region who took part in the practical testing of the theoretical provisions of this work.

For citation: Suslova N. V. Application of Taxonomy of Educational Objectives in Pedagogy of Music Education. *Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie* = Musical Art and Education. 2024, vol. 12, no. 4, pp. 29–43 (in Russian). DOI: 10.31862/2309-1428-2024-12-4-29-43.

Введение

Современное состояние музыкально-го воспитания школьников определяется целым комплексом факторов. На пересечении различных концепций, отражающих специфику образования – отечественного

и зарубежного, массового и элитарного, других содержательных и формальных оппозиций – складывается довольно пёстрая, мозаичная картина. Педагог-музыкант постоянно находится под влиянием разнонаправленных тенденций, возникающих в сфере культуры и искусства,

с одной стороны, и непосредственной педагогической практики – с другой.

Одной из таких заметных тенденций является стремление к технологичности педагогической деятельности. Ещё 400 лет назад Я. А. Коменский мечтал сделать процесс обучения столь же чётким и предсказуемым, как работа хорошо отлаженного механизма [1, с. 316]. Многим нашим современникам подобный образец кажется ещё более привлекательным, а сам термин «педагогические технологии» сегодня приобрёл всеобъемлющее значение. С одной стороны, практически любые виды образовательной деятельности стали называть «педагогическими технологиями», что, разумеется, некорректно и лишь осложняет задачу понимания реального феномена. С другой стороны, наступившая эра НБИКС-технологий (включающих в том числе информационное, когнитивное и социогуманитарное измерения) создаёт перспективный контекст, в котором данный идеал выглядит, вероятно, более достижимым, чем прежде.

Для целей терминологической ясности мы будем пользоваться обобщённым определением, которое на основании детального анализа множества релевантных работ предложили в своей монографии А. С. и Е. А. Петелины. Согласно ему, педагогическая технология – это «системная реализация заранее спроектированного образовательного процесса, инструментально обеспечивающая гарантированное достижение прогнозируемого результата» [2, с. 11]. Именно эти качества – воспроизводимость педагогического процесса и его нацеленность на результат – выделяют и другие методисты, обращавшиеся к данному вопросу [3, с. 156].

В этой связи известный исследователь проблем обучения, доктор педагогических наук М. В. Кларин, делает акцент

прежде всего на качестве и корректности постановки образовательных целей. Цели являются важнейшим ориентиром, на основании которого можно рассуждать о результатах в принципе. Что хочет получить, чего хочет добиться учитель? Ответ на этот «детский» вопрос кажется очевидным лишь на первый взгляд. Если педагог стремится к тому, чтобы ученики смогли что-то «понять», «усвоить», «применить», то что именно следует понимать под этими словами? Каким образом учитель может с уверенностью определить, что поставленные им цели достигнуты? [4, с. 27]

В контексте данных рассуждений одним из наиболее эффективных оказывается подход, который опирается на таксономию образовательных целей. Впервые иерархически выстроенную систему целеполагания как способ осмысления и структурирования педагогических процессов предложил более полувека назад профессор Чикагского университета Бенджамин Блум [5]. С тех пор данная концепция стабильно присутствует на передовом крае исследований, позволяя измерять и оценивать уровень знаний, умений и навыков обучающихся. В сфере общей педагогики она по-прежнему обладает несомненным авторитетом, цитируется в диссертациях, научных статьях. Представители различных учебных дисциплин – информатики и филологии, биологии и обществознания, других предметов – применяют данный подход на материале своих курсов. Однако отечественная педагогика музыкального образования до сих пор не включила его в сферу своих профессиональных интересов. Нам представляется уместным и целесообразным прервать затянувшееся молчание и наконец ввести основные принципы таксономии учебных целей в тезаурус музыкально-педагогической науки.

Таксономия образовательных целей в когнитивной области

Образовательный процесс состоит из многих компонентов, даже если его рассматривать применительно к одному единственному ученику. Поэтому таксономию учебных целей принято рассматривать в виде трёх крупных блоков, областей: когнитивной, аффективной и психомоторной. Наиболее известной и самой разработанной в методической литературе является когнитивная область – с неё и начнём.

Когнитивная область объединяет в себе всё, что связано с процессом получения знаний: от запоминания конкретной информации до решения глобальных проблем. Поскольку большинство учебных предметов – это первая ступенька научного знания, таксономия именно когнитивных целей приобрела наибольшую популярность среди учителей различных специальностей (физики, географии, истории и др.). На этом фоне музыка отличается

от большинства школьных дисциплин тем, что она не «урок науки», но «урок искусства», а значит, опирается на другой способ познания мира. Когнитивные образовательные цели на музыкальных занятиях, разумеется, тоже присутствуют. Но они не должны рассматриваться как основное учебное содержание, поскольку выполняют вспомогательную функцию культурного контекста.

Классическая схема когнитивных целей Б. Блума включает шесть уровней (рисунок 1). При этом цели нижних уровней становятся «строительным материалом» для достижения целей более высокого уровня. Рассмотрим её структуру в общих чертах.

1. ЗНАНИЕ. Этот уровень обеспечивает запоминание и воспроизведение изученного материала. Ученик запоминает и воспроизводит конкретные факты, имена, понятия, термины. Он может их узнать, назвать, перечислить и т.д. «Общая черта этой категории – припоминание соответствующих сведений» [4, с. 43].



Рисунок 1. Категории учебных целей в когнитивной области (Б. Блум)

Figure 1. Categories of educational goals in the cognitive domain (B. Bloom)

2. ПОНИМАНИЕ. Здесь уже предполагается интерпретация, умение объяснить тот или иной факт, описать его своими словами. М. В. Кларин относит именно к этому уровню способность преобразовывать материал из одной формы в другую (например, из математической в словесную и наоборот).

3. ПРИМЕНЕНИЕ. На этом уровне учащиеся способны применить имеющиеся у них знания и их понимание в конкретных условиях и в новой ситуации. О достижении данного уровня можно говорить в том случае, когда ученик демонстрирует правильное применение метода или процедуры.

4. АНАЛИЗ. Эта категория связана с умением разбить материал на логичные части, рассмотреть свойства каждой части в отдельности и выявить взаимосвязи между ними. На этом уровне помимо собственно анализа ученик становится способен видеть ошибки и упущения в логике рассуждений, различать причины и следствия, находить скрытые предположения.

5. СИНТЕЗ. Ученик способен объединить разрозненные части в единое целое, обладающее самостоятельной новизной. При этом комбинирование элементов носит не хаотический характер, но опирается на внутреннее представление об общей структуре, на логичную схему, план действий.

6. ОЦЕНКА. Данный уровень предполагает активное использование инструментов критического мышления. Оценочные суждения должны основываться на логических, структурных аргументах, опираться на чётко формулируемые критерии.

Со времени своего появления на свет таксономия Б. Блума неоднократно становилась предметом дальнейших размышлений педагогов и психологов. Известны её более поздние модификации

с видоизменённым порядком уровней, расширенной трактовкой их содержания и т.д. Однако для наших целей наиболее подходящим является её классический вариант, представленный на рисунке 1. Не будем углубляться в более подробные описания уровней таксономии, которые многократно освещались в научной и методической литературе общепедагогической направленности [6–8]. Сосредоточимся на материалах, имеющих непосредственное отношение к экстраполяции данной структурной модели на специфику преподавания музыки в школе.

Для этого нам представляется совершенно необходимым привести развёрнутую цитату из основополагающего нормативного документа – Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) общего образования. Поскольку тексты ФГОС начального и основного общего образования в значительной части своих положений дополняют и дублируют друг друга, мы сконцентрируемся на стандарте начального общего образования (ФГОС НОО), подразумевая, что обсуждаемые проблемы равно значимы и для начальной, и для основной школы.

Центральной идеей обновлённого в 2021 году ФГОС НОО является акцент на результатах обучения – в единстве личностных, метапредметных и предметных результатов. Логично было бы предположить, что предметные результаты в документе такого статуса должны быть сформулированы грамотно, с учётом педагогических технологий, доказавших на практике свою эффективность. Однако в отношении предмета «Музыка» мы видим более чем краткий их перечень с поверхностными, неубедительными формулировками. Приведём соответствующий фрагмент ФГОС НОО полностью:

«43.7.2. по учебному предмету «Музыка»:

1) знание основных жанров народной и профессиональной музыки;

2) знание видов оркестров, названий наиболее известных инструментов; умение различать звучание отдельных музыкальных инструментов, виды хора и оркестра;

3) умение узнавать на слух и называть изученные произведения русской и зарубежной классики, образцы народного музыкального творчества, произведения современных композиторов;

4) умение исполнять свою партию в хоре с сопровождением и без сопровождения» [9].

Нетрудно заметить, что три из четырёх обозначенных позиций относятся к когнитивным результатам, причём в самом простом, элементарном их варианте. Согласно таксономии Б. Блума, данные цели музыкального обучения соответствуют низшему уровню иерархии, который позволяет опознать и, в лучшем случае, перечислить, назвать те или иные

явления, факты музыкального искусства. Между тем педагоги-музыканты способны работать на более высоких уровнях когнитивной таксономии. Они с успехом справляются с задачей постановки более содержательных образовательных целей.

На курсах повышения квалификации учителям музыки Московской области были предложены соответствующие практические работы. На основании конкретных музыкальных произведений, изучаемых в рамках школьного курса музыки, они составили таблицы разноуровневых учебных заданий в опоре на таксономию Б. Блума. Ниже приведены фрагменты из этих работ (таблицы 1–4).

Список цитат из практических работ педагогов можно было бы продолжить, но и приведённые примеры показательны. Можно говорить о более или менее удачных формулировках вопросов и учебных заданий, но бесспорным является следующее. Таксономия образовательных целей в когнитивной области

Таблица 1

Учебные задания по Концертной симфонии для арфы с оркестром
«Фрески Софии Киевской» В. Кикты
(учитель Н. Ю. Атаманова, МБОУ «Богатищевская СОШ»)

Table 1

Academic assignments for the Concert Symphony for harp and orchestra
“Frescoes of Sofia of Kiev” by V. Kikta
(teacher N. Y. Atamanova, MBOU “Bogatishchevskaya Secondary School”)

№	Формулировка вопроса, задания	Уровень таксономии
1.	Расставь слова в правильном порядке по смыслу и определи название музыкального произведения	знание
2.	Что такое симфония? Придумай слова с приставкой <u>со</u> (созвучие, согласие и т.д.). Объясни, что их объединяет	понимание
3.	Какие инструменты изображают звучание наигрышей свирели, перезвоны бубенцов, балалайку? Давайте их изобразим, имитируя игру на них	применение
4.	Какие музыкальные инструменты композитор использовал в своем произведении? Распредели их по группам симфонического оркестра	анализ
5.	Составьте кроссворд по изученной теме	синтез
6.	Оцените кроссворды, составленные одноклассниками	оценка

Таблица 2

**Учебные задания по Симфонической картине «Кикимора» А. Лядова
(учитель В. В. Баркар, гимназия № 1 г. Люберцы)**

Table 2

**Study assignments for the Symphonic painting "Kikimora" by A. Lyadov
(teacher V. V. Barkar, gymnasium No. 1 in Lyubertsy)**

№	Формулировка вопроса, задания	Уровень таксономии
1.	Кто такой Анатолий Константинович Лядов? Найдите информацию о нём в учебнике	знание
2.	Вспомните, кто такая Кикимора	знание
3.	Объясните, что такое фольклор	понимание
4.	Звучит «Кикимора» А. К. Лядова. Какие особенности музыкальной речи помогли композитору изобразить сказочные образы?	анализ
5.	Найдите в библиотеке или в интернете любую сказку, легенду и подберите к ней музыкальный материал	синтез

Таблица 3

**Учебные задания
по Третьему концерту для фортепиано с оркестром С. Рахманинова
(учитель А. В. Белова, МБОУ Лицей № 1 г. Солнечногорска)**

Table 3

**Training tasks according to S. Rachmaninov's Third Piano Concerto
(teacher A. V. Belova, MBOU Lyceum No. 1 of Solnechnogorsk)**

№	Формулировка вопроса, задания	Уровень таксономии
1.	Кем был С. В. Рахманинов по профессии?	знание
2.	Послушай Третий концерт для фортепиано с оркестром С. Рахманинова. Как ты думаешь, что хотел в этой музыке передать композитор?	понимание
3.	Попробуй выделить главную мелодию концерта, пропой её	применение
4.	Послушай русские народные песни. Что роднит их с музыкой Рахманинова?	анализ
5.	Посмотри на репродукции картин. Какие картины созвучны этой музыке?	синтез
6.	Мог бы ты посоветовать своим друзьям, маме, папе послушать данную музыку? Обоснуй свой ответ	оценка

Б. Блума может применяться на учебном материале школьного предмета «Музыка» совершенно корректно, содержательно и по существу. Учителя-музыканты чувствуют её внутренний потенциал, они способны формулировать разноразноуровневые задания по своему предмету на её основе.

В этой связи необходимо добавить, что краткосрочные курсы повышения

квалификации не могли обеспечить глубокую теоретическую подготовку по рассматриваемой теме. Большинство слушателей справились с этим методическим заданием на интуитивном уровне, и справились хорошо. Это является дополнительным аргументом в пользу того, что таксономия педагогических целей в когнитивной сфере способна стать естественным, органичным

Таблица 4

Учебные задания по обобщающей теме «Мир композитора»
(учитель С. В. Маркгейм, МАОУ Селятинская СОШ № 1)

Table 4

Training tasks on the generalizing theme “The composer’s World”
(teacher S. V. Markheim, MAOU Selyatinskaya Secondary School No. 1)

№	Формулировка вопроса, задания	Уровень таксономии
1.	Фамилии каких композиторов тебе известны? Что ты о них знаешь?	знание
2.	Какую роль играют композитор, исполнитель, слушатель в появлении музыки на свет?	понимание
3.	Приведи примеры музыкальных произведений, которые описывают картины природы	применение
4.	Что общего в музыке Э. Грига и П. И. Чайковского и что отличает их произведения?	анализ
5.	Нарисуй рисунок к одной из пьес Г. В. Свиридова из «Музыкальных иллюстраций к повести А. С. Пушкина “Метель”»	синтез
6.	П. И. Чайковский писал: «Тем, что я посвятил свою жизнь музыке, я обязан Моцарту... Он заставил меня полюбить музыку больше всего на свете». Как ты думаешь, почему он так сказал?	оценка

инструментом в арсенале педагогических технологий учителей- музыкантов.

Таксономия образовательных целей
в психомоторной области

Если мы пришли к позитивным выводам относительно когнитивной области образовательных целей, то психомоторика открывает ещё более заманчивые перспективы. Она охватывает процессы, требующие координации мозговой и мышечной активности. Психомоторика имеет прямое отношение к освоению ремесла в самом широком смысле этого слова – от простейших бытовых операций до сложных видов деятельности в сфере транспорта, производства, медицины и т.д. Сюда же примыкают практические навыки, необходимые для овладения письмом и речью, а также (что для нас особенно важно!) достижения в области физической культуры и спорта, различных видов искусства.

Б. Блум и его ближайшие последователи, создав тщательно проработанную

модель в когнитивной сфере, сделать аналогичную работу в отношении психомоторики не успели. Однако сам подход оказался плодотворным, и на рубеже 60–70-х годов прошлого века на суд педагогической общественности было представлено сразу несколько вариантов таксономии педагогических целей в психомоторной области с разным количеством структурных уровней (пять уровней – в модели Р. Х. Дэйва [10], шесть уровней – А. Харроу [11], семь уровней – Э. Симпсон [12]).

В частности, в иерархии Р. Х. Дэйва представлены следующие категории учебных целей [10]:

1. ИМИТАЦИЯ. На начальном уровне имитация «запускает» психомоторные процессы благодаря непосредственному наблюдению и копированию чьего-либо поведения.

2. МАНИПУЛЯЦИЯ. У ученика появляется способность выполнять определённые действия по памяти или на основании инструкций.

3. ТОЧНОСТЬ. На этом уровне происходит совершенствование движений,

повышение точности. Появляется стремление «переделать» работу, повторить ещё раз пассаж для того, чтобы результат был «идеальным». Что особенно важно, ученик это делает без посторонней помощи.

4. **АРТИКУЛЯЦИЯ.** Возникает адаптация, интеграция действий для решения нестандартных задач, появляется стремление к внутренней согласованности, чувство гармонии.

5. **НАТУРАЛИЗАЦИЯ.** Высшая степень – автоматизированное бессознательное мастерство стратегического уровня. Совершенные навыки становятся второй натурой.

Если мы посмотрим на процесс обучения игре на каком-либо музыкальном инструменте через призму структурной модели Р. Х. Дэйва, то увидим, что она очень точно отражает динамику освоения исполнительских навыков. Удивительным является следующее. Несмотря на всеобщее признание связей психомоторики и музыки [13–15], практически не существует русскоязычных научных работ, в которых иерархия целей по Р. Х. Дэйву (как, впрочем, и других упомянутых выше психомоторных таксономий) получила бы содержательное развитие.

И преподаватели исполнительских дисциплин специальных музыкальных школ для одарённых детей, и учителя музыки общеобразовательных школ при организации музицирования на простейших инструментах (шумовых, ударных, металлофонов, свирелей и др.) с обычными учащимися действуют в логике психомоторной таксономии Р. Х. Дэйва. Но происходит это опять же интуитивно, без должного осознания содержательно-структурного перехода с одного уровня на другой.

Большую цель, требующую для своего достижения длительных усилий, можно и нужно разбивать на более

мелкие цели и задачи. Согласно известному афоризму, «слона можно съесть по кусочкам». Но наши наблюдения показывают, что грамотная декомпозиция целей – большая редкость в методических разработках по музыке. И здесь опора на таксономию образовательных целей в психомоторной области могла бы стать хорошим теоретическим подспорьем в стремлении к воспроизводимости, технологичности, упорядоченности музыкально-педагогических усилий. Тогда главную миссию – научить играть, например, на фортепиано – можно представить через поэтапное решение частных задач, для которых структурная последовательность «имитация → манипуляция → точность → артикуляция → натурализация» могла бы стать реальной педагогической технологией фиксации достигнутых результатов.

Таксономия образовательных целей в аффективной области

Аффективная (эмоционально-ценностная) область, пожалуй, самая сложная, но и самая важная сфера образовательного процесса. В неё попадают такие цели, как «...формирование интересов и склонностей, переживание тех или иных чувств, формирование отношения, его осознание и проявление в деятельности» [4, с. 41]. Эмоционально-личностное отношение к изучаемому предмету, образовательному процессу в целом является ключевым фактором успешности обучения. Ученик, не желающий учиться, – непреодолимая преграда для образовательного процесса. Только если удастся заинтересовать ребёнка, увлечь его, добиться положительной мотивации к занятиям, тогда открывается возможность для реализации педагогических

технологий, поэтому в таксономии данной сферы фигурируют такие формулировки, как «осознание важности учения», «добровольное подчинение правилам поведения», «отстаивание своих идеалов» и т.д. Их также можно представить в виде графической модели, подразумевающей восхождение от низших уровней к высшим (рисунок 2).

В каждом уровне таксономии аффективных целей принято выделять ещё более тонкие градации, которым соответствуют ясно различимые паттерны поведения. Эти паттерны ценны тем, что учитель может их надёжно опознать. Следовательно, он получает инструмент для оценки результативности учебного процесса, эффективности собственной профессиональной деятельности. И если эмоционально-окрашенные действия ученика важны с точки зрения общей

педагогике, то их роль с точки зрения педагогики музыкального образования, безусловно, ещё более важна.

Опираясь на примеры М. В. Кларина [4, с. 45–46], мы предлагаем возможный вариант трактовки данной теоретической модели с учётом специфики музыкального образования (таблица 5).

Слушателям курсов повышения квалификации были предложены соответствующие практические работы на основе таксономии образовательных целей в аффективной сфере. Приведём два примера выполненных работ (таблицы 6–7).

Отметим, что логически обоснованных, удачных формулировок среди работ учителей-музыкантов оказалось в данном случае значительно меньше, что косвенно свидетельствует о наличии проблемы, суть которой, на наш взгляд, заключается в следующем. Тот самый идеал



Рисунок 2. Категории учебных целей в аффективной области (Д. Кратволь)

Figure 2. Categories of educational goals in the affective domain (D. Krathwohl)

Таблица 5

**Категории учебных целей в аффективной области:
музыкальная специфика**

Table 5

**Categories of learning goals in the affective domain:
musical specificity**

ВОСПРИЯТИЕ	
1.1. Осознание. 1.2. Готовность или желание воспринимать. 1.3. Избирательное (произвольное) внимание. <i>С позиции учителя главная задача – привлечь, удержать и направить внимание ученика</i>	Ученик: проявляет готовность воспринимать музыку; внимательно слушает «звучание мира»; проявляет восприимчивость к музицированию других людей
РЕАГИРОВАНИЕ	
2.1. Подчинённый отклик. 2.2. Добровольный отклик. 2.3. Удовлетворение от реагирования. <i>Уровень связан с активными проявлениями, исходящими от самого ученика, интересом к предмету, явлению или деятельности</i>	Ученик: даёт музыкальный ответ по просьбе учителя (может пропеть своё имя, прохлопать ритм музыкальной фразы); добровольно включается в коллективную импровизацию; участвует в обсуждении музыкальной деятельности других учеников класса
УСВОЕНИЕ ЦЕННОСТНОЙ ОРИЕНТАЦИИ	
3.1. Принятие ценностной ориентации. 3.2. Предпочтение ценностной ориентации. 3.3. Приверженность, убеждённость. <i>Проявляется отношение к тем или иным явлениям или видам деятельности</i>	Ученик: проявляет устойчивое желание в отношении собственного музицирования, например хочет научиться красиво петь; целенаправленно изучает музыку различных стилей, чтобы сформировать собственные эстетические предпочтения; проявляет убеждённость, отстаивая свои музыкальные пристрастия
ОРГАНИЗАЦИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ	
4.1. Концептуализация ценностной ориентации, т.е. осмысление своего отношения. 4.2. Организация системы ценностей. <i>Эта категория предполагает «увязку» отдельных предпочтений в целостную систему, разрешение возможных противоречий между ними</i>	Ученик: стремится определить основные черты своего любимого произведения искусства, понять, почему оно нравится; понимает свои возможности и ограничения в практическом освоении музыкального инструмента, строит в соответствии с этим свои жизненные планы
РАПРОСТРАНЕНИЕ ЦЕННОСТНОЙ ОРИЕНТАЦИИ ИЛИ ИХ КОМПЛЕКСА НА ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ	
5.1. Обобщённая установка. 5.2. Обобщённый характер ценностных ориентаций, их соединение в целостное мировоззрение	Ученик: устойчиво проявляет самостоятельность в работе; стремится к сотрудничеству; готов пересматривать свои суждения и менять образ действий при наличии убедительных аргументов; формулирует устойчивое жизненное кредо

Таблица 6

Учебные задания
по теме «Русская симфоническая музыка»
(учитель Т. С. Савина, МБОУ гимназия № 13 г. Одинцово)

Table 6

Training tasks on the topic “Russian symphonic music”
(teacher T. S. Savina, MBOU Gymnasium No. 13 of Odintsovo)

№	Формулировка вопроса, задания	Категории аффективных целей
1.	Прослушайте «Романс» Г.В. Свиридова	восприятие
2.	Дополните ответы одноклассников на вопрос «Как звучит музыка?»	реагирование
3.	Напишите небольшое эссе на тему «Почему мне нравится “Романс” Г.В. Свиридова».	усвоение ценностной ориентации
4.	Назовите симфоническое произведение русского композитора М. Глинки, в котором также раскрывается мир женской души	организация ценностных ориентаций
5.	Какова роль музыки в жизни человека? Помогает ли тебе музыка смотреть на мир с любовью?	распространение ценностных ориентаций на деятельность

Таблица 7

Аффективные цели в деятельности обучающихся
(учитель Е. Н. Пономаренко, МБОУ НФ СОШ № 9 имени В. В. Лебедева,
г. Наро-Фоминск)

Table 7

Affective goals in the student activities (teacher E. N. Ponomarenko,
MBOU NF Secondary School No. 9 named
after V. V. Lebedev of Naro-Fominsk)

№	Формулировка вопроса, задания	Категории аффективных целей
1.	Ученик, посещая концерт известного пианиста, проявляет восприимчивость к музицированию других людей	восприятие
2.	После того как песню исполнили по очереди сначала ансамбль девочек, затем ансамбль мальчиков, ученик участвует в обсуждении музыкальной деятельности разных групп класса, высказывает своё мнение, выслушивает чужие высказывания	реагирование
3.	Посетив концерт известного пианиста, проявляет устойчивое желание научиться играть на фортепиано	усвоение ценностной ориентации
4.	Понимает свои возможности и ограничения в практическом освоении музыкального инструмента: пока он сможет исполнять простейшие музыкальные произведения, но в дальнейшем мечтает пригласить одноклассников на свой концерт в музыкальной школе и исполнить более сложную музыку	организация ценностных ориентаций
5.	Формирует устойчивое кредо: в будущем связать свою жизнь с музыкальным искусством	распространение ценностных ориентаций на деятельность

«урока музыки как урока искусства» по-прежнему находится под угрозой. Во внутреннюю ткань музыкального занятия упорно просачивается установка «на изучение», вступающая в противоречие с установкой «на эмоциональное переживание», осмысление в первую очередь чувственного опыта, собственного душевного отклика на музыкальное восприятие.

С другой стороны, культура эстетических переживаний предполагает более широкую и разнообразную палитру эмоций, чувств, рефлексивных процессов, которые могут и должны присутствовать на музыкальных занятиях. Очевидно, что таксономия Д. Кратволя в данной сфере нуждается в содержательном переосмыслении, доработке. Однако это требует отдельного специализированного исследования, выходящего далеко за рамки небольшой обзорной статьи.

Заключение

Обобщая вышесказанное, можно сформулировать следующие выводы.

1. Таксономия педагогических целей обладает несомненным потенциалом для практического применения

в педагогике музыкального образования. Она может и должна быть использована в качестве инструмента проектирования и оценки достижения результатов по всем трём областям – в когнитивной, психомоторной и аффективной сфере.

2. Учителя музыки способны формулировать разноуровневые задания для обучающихся в опоре на рассмотренные теоретические модели таксономии. Наиболее легко этот потенциал реализуется в когнитивной сфере. В сфере психомоторики и эмоционально-ценностных отношений требуется предварительная научно-методическая разработка, координация общепедагогических представлений о категориях целей со спецификой и практикой музыкальных занятий.

3. Наиболее глубокие содержательные видоизменения базовых общепедагогических моделей для целей музыкального образования можно предположить в аффективной сфере в связи с принципиальным акцентом, составляющим внутреннюю психологическую основу уроков музыки, на эмоционально-чувственном, эстетическом содержании музыкального искусства.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1982. 656 с.
2. Петелин А. С., Петелина Е. А. Современные педагогические технологии музыкального образования: монография. Воронеж: Воронежский госпедуниверситет, 2011. 164 с.
3. Рачина Б. С. Вопросы теории музыкального образования: учебник. СПб.: Лань: Планета музыки, 2023. 280 с.
4. Кларин М. В. Технология обучения: идеал и реальность. Рига: Эксперимент, 1999. 180 с.
5. Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals / B. S. Bloom et al. New York: David McKay Company, Inc., 1956. 207 p.
6. Султанова Г. С. Таксономия Блума как инструмент интеллектуально развивающего обучения студентов // Высшее образование сегодня. 2019. Т. 1. С. 14–19.

7. Бабикова Н. Н. Проектирование результатов обучения с использованием модифицированной таксономии Блума // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2015. № 46. С. 77–84.
8. Гафурова А. Д. Таксономия образовательных целей Бенджамина Блума // Молодой учёный. 2022. № 1 (396). С. 237–239.
9. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации № 286 от 31.05.2021 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования». URL: http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&link_id=0&nd=602338795&intelsearch=&firstDoc=1 (дата обращения: 14.10.2024).
10. Dave R. H. Psychomotor Levels in Developing and Writing Behavioral Objectives. Armstrong, ed. Tucson, Arizona: Educational Innovators Press, 1970. 129 p.
11. Harrow A. J. A Taxonomy of the Psychomotor Domain: A Guide for Developing Behavioral Objectives. New York: Longman, 1972. 190 p.
12. Simpson E. J. The Classification of Educational Objectives in the Psychomotor Domain. Gryphon House, Washington DC, 1966. 45 p.
13. Вяткин Б. А., Дорфман Л. Я. Влияние музыки на психомоторику в связи с особенностями нейродинамики // Вопросы психологии. 1980. № 1. С. 94–100.
14. Чернов Д. Е. Психомоторика как необходимый компонент музыкально-исполнительской деятельности // Педагогическое образование в России. 2012. № 1. С. 53–57.
15. Бреан А., Скейе Г. К. Музыка и мозг: как музыка влияет на эмоции, здоровье и интеллект. М.: Альпина Паблишер, 2025. 316 с.

Поступила 31.10.2024; принята к публикации 18.11.2024.

Об авторе:

Суслова Нелли Вячеславовна, доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин Корпоративного университета развития образования (КУРО) (ул. Индустриальная, 13, Мытищи, Московская область, Российская Федерация, 141006), кандидат педагогических наук, suslova_nv@kuro-mo.ru

Автором прочитан и одобрен окончательный вариант рукописи.

REFERENCES

1. Komensky Ya. A. *Izbrannye pedagogicheskie sochineniya*: v 2 t. T. 1 [Selected Pedagogical Works: In 2 vols. Vol. 1]. Moscow: Publishing House “Pedagogika”, 1982. 656 p. (in Russian).
2. Petelin A. S., Petelina E. A. *Sovremennye pedagogicheskie tekhnologii muzykal'nogo obrazovaniya*: monografiya [Pedagogical Technologies of Music Education: Monograph]. Voronezh: Voronezh State Pedagogical University, 2011. 164 p. (in Russian).
3. Rachina B. S. *Voprosy teorii muzykal'nogo obrazovaniya*: uchebnik [Questions of the Theory of Music Education: Textbook]. St. Petersburg: Publishing House “Lan”, “Planet of Music”, 2023. 280 p. (in Russian).
4. Klarin M. V. *Tekhnologiya obucheniya: ideal i real'nost'* [Educational Technology: Ideal and Reality]. Riga: Publishing House “Experiment”, 1999. 180 p. (in Russian).

5. Bloom B. S., Engelhart M. D., Furst E. J., Hill W. H., Krathwohl D. R. *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*. New York: David McKay Company, Inc., 1956. 207 p.
6. Sultanova G. S. Taksonomiya Bluma kak instrument intellektual'no razvivayushchego obucheniya studentov [Bloom's Taxonomy as a Tool for Intellectually Developing Students' Learning]. *Vyshee obrazovanie segodnya* [Higher Education Today]. 2019, vol. 1, pp. 14–19 (in Russian).
7. Babikova N. N. Proektirovaniye rezul'tatov obucheniya s ispol'zovaniem modifitsirovannoi taksonomii Bluma [Designing Learning Outcomes Using a Modified Bloom's Taxonomy]. *Psikhologiya i pedagogika: metodika i problemy prakticheskogo primeneniya* [Psychology and Pedagogy: Methodology and Problems of Practical Application]. 2015, no. 46, pp. 77–84 (in Russian).
8. Gafurova A. D. Taksonomiya obrazovatel'nykh tselei Bendzhamina Bluma [Benjamin Bloom's Taxonomy of Educational Goals]. *Molodoi uchenyi* [Young Scientist]. 2022, no. 1 (396), pp. 237–239 (in Russian).
9. *Prikaz Ministerstva prosveshcheniya Rossiiskoi Federatsii № 286 ot 31.05.2021 "Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta nachal'nogo obshchego obrazovaniya"* [Order of the Ministry of Education of the Russian Federation No. 286 of May 31, 2021 "On Approval of the Federal State Educational Standard of Primary General Education"]. Available at: http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&link_id=0&nd=602338795&intelsearch=&firstDoc=1 (accessed: 14/10/2024) (in Russian).
10. Dave R. H. *Psychomotor Levels in Developing and Writing Behavioral Objectives*. Armstrong, ed. Tucson, Arizona: Educational Innovators Press, 1970. 129 p.
11. Harrow A. J. *A Taxonomy of the Psychomotor Domain: A Guide for Developing Behavioral Objectives*. New York: Longman, 1972. 190 p.
12. Simpson E. J. *The Classification of Educational Objectives in the Psychomotor Domain*. Gryphon House, Washington DC, 1966. 45 p.
13. Vyatkin B. A., Dorfman L. Ya. Vliyanie muzyki na psikhomotoriku v svyazi s osobennostyami neirodinamiki [The Influence of Music on Psychomotor Skills in Connection with the Peculiarities of Neurodynamics]. *Voprosy psikhologii* [Questions of Psychology]. 1980, no. 1, pp. 94–100 (in Russian).
14. Chernov D. E. Psikhomotorika kak neobkhodimyi komponent muzykal'no-ispolnitel'skoi deyatel'nosti [Psychomotor Skills as a Necessary Component of Musical Performance Activities]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* [Pedagogical Education in Russia]. 2012, no. 1, pp. 53–57 (in Russian).
15. Brean A., Skeye G. K. *Muzyka i mozg: kak muzyka vliyaet na emotsii, zdorov'e i intellect* [Music and the Brain: How Music Affects Emotions, Health and Intelligence]. Moscow: Publishing House "Alpina Publisher", 2025. 316 p. (in Russian).

Submitted 31.10.2024; revised 18.11.2024.

About the author:

Nelly V. Suslova, Associate Professor of the Department of Social and Humanitarian Disciplines of the Corporate University for the Development of Education (KURO) (Industrialnaya Street, 13, Mytishchi, Moscow region, Russian Federation, 141006), PhD in Pedagogical Sciences, suslova_nv@kuro-mo.ru

The author has read and approved the final manuscript.

МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ УСТОЙЧИВОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ ПЛЕЙБЭК-ТЕАТРА

Э. С. Агеева*,

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

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования психологической устойчивости музыканта средствами Плейбэк-театра. Проведён анализ содержания и специфики понятия «психологическая устойчивость» в контексте музыкального образования. Целью исследования явилась разработка и апробация концепции и технологии организации музыкально-педагогического процесса, способствующего выработке и закреплению навыка достижения психологической устойчивости студентов-музыкантов в профессиональной деятельности. Представлены результаты эмпирического исследования обоснованности выдвинутой гипотезы. На основании полученных результатов, их анализа и содержательной интерпретации сделаны выводы, обобщение которых позволяет утверждать, что организация занятий с внедрением форм и технологий Плейбэк-театра даёт возможность соприкосновения с неявными феноменами реальной сценической и учебной действительности в личном опыте обучающихся через театральную-музыкальную импровизацию, что позволяет им приобрести важный трансформирующий опыт сохранения психологической устойчивости для исполнительской и в целом психолого-педагогической деятельности.

Ключевые слова: психологическая устойчивость, музыкально-педагогическое образование, педагогика и психология музыкального образования, Плейбэк-театр, перформанс, импровизация, спонтанность.

Благодарность. Автор выражает глубокую благодарность кафедре методологии и технологий педагогики музыкального образования имени Э. Б. Абдуллина Института изящных искусств Московского педагогического государственного

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



университета за поддержку данного исследования, а также научному руководителю, доктору педагогических наук, доктору психологических наук, профессору Алле Владимировне Тороповой за всестороннюю помощь, ценные советы и вдохновляющий пример музыканта-исследователя.

Для цитирования: Агеева Э. С. Музыкально-педагогическое исследование формирования психологической устойчивости обучающихся средствами Плейбэк-театра // Музыкальное искусство и образование / Musical Art and Education. 2024. Т. 12. № 4. С. 44–59. DOI: 10.31862/2309-1428-2024-12-4-44-59.

DOI: 10.31862/2309-1428-2024-12-4-44-59

MUSICAL AND PEDAGOGICAL RESEARCH OF THE FORMATION OF PSYCHOLOGICAL STABILITY OF STUDENTS BY MEANS OF PLAYBACK THEATER

Elna S. Ageeva*,

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

Abstract. The article is devoted to the problem of forming the psychological stability of a musician by means of a Playback Theater. The analysis of the content and specifics of the concept of “psychological stability” in the context of music education is carried out. The purpose of the research was to develop and test the concept and technology of organizing the musical and pedagogical process, which contributes to the development and consolidation of the skill of achieving psychological stability of musical students in their professional activities. The results of an empirical study of the validity of the proposed hypothesis are presented. Based on the results obtained, their analysis and meaningful interpretation, conclusions are drawn, the generalization of which allows us to assert that the organization of classes with the introduction of forms and technologies of Playback Theater makes it possible to come into contact with the implicit phenomena of real stage and educational reality in the personal experience of students through theatrical and musical improvisation, which allows them to gain an important transformative experience of maintaining psychological stability for performing and psychological and pedagogical activities in general.

Keywords: psychological stability, musical and pedagogical education, pedagogy and psychology of musical education, Playback Theater, performance, improvisation, spontaneity.

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

Acknowledgement. The author expresses deep gratitude to the Department of Methodology and Technologies of Pedagogy of Music Education named after E. B. Abdullin of the Institute of Fine Arts of Moscow Pedagogical State University for the support of this research, as well as to the scientific supervisor, Doctor of Pedagogical Sciences, Doctor of Psychology, Professor Alla Vladimirovna Toropova for comprehensive help, valuable advice and inspiring example of a musician researcher.

For citation: Ageeva E. S. Musical and Pedagogical Research of the Formation of Psychological Stability of Students by Means of Playback Theater. *Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie* = Musical Art and Education. 2024, vol. 12, no. 4, pp. 44–59 (in Russian). DOI: 10.31862/2309-1428-2024-12-4-44-59.

Преамбула

В последние годы пристальное внимание уделяется проблеме адаптации студентов к обучению, их психологической устойчивости в процессе профессиональной подготовки, что в аспекте музыкально-педагогического образования чаще всего понимается как готовность музыканта к сценической деятельности, к конструктивному переживанию концертного стресса, к достижению эмоционального благополучия в профессии. Самопознание, позитивное самоотношение, адекватный уровень самопринятия и принятия других позволяют минимизировать внутренние конфликты, однако эти состояния, как показывает научная психология, не достигаются автоматически, а требуют усилий, что часто становится целью специальных духовных и психологических практик. Если же оставаться внутри задач профессионального музыкального и музыкально-педагогического образования, то проблема психологической устойчивости, с одной стороны, релевантна комплексной цели развития профессионала в области музыкально-сценического и педагогического творчества, а с другой – мало исследована.

Тема психологической устойчивости музыканта требует изучения системного феномена, который не ограничивается лишь проблемой сценического волнения, поскольку педагогическая действительность трудна и многомерна и выходит далеко за пределы исключительно концертной деятельности. В связи с этим возникает необходимость в поиске средств, способствующих достижению и сохранению психологической устойчивости музыкантов в процессе обучения.

В данной статье представлено обоснование и некоторые результаты исследования эффективности внедрения элементов музыкально-театральной деятельности в образовательный процесс как инструмента достижения и сохранения психологической устойчивости обучающихся в процессе профессиональной музыкально-педагогической подготовки.

Степень научной разработанности темы исследования

Разработка педагогических концепций на основе психологической характеристики музыкальных способностей, психологических механизмов

музыкального переживания, саморегуляции, надёжности в концертном выступлении, профилактики дистресса рассмотрены в основополагающих работах музыкантов-исследователей, в том числе Д. К. Кирнарской [1; 2], В. И. Петрушина [3], М. С. Старчеус [4], А. В. Тороповой [5; 6], Ю. А. Цагарелли [7], Г. М. Цыпина [8; 9]. Однако, как показывает анализ трудов, крайне затруднительно найти какой-либо однозначный фактор формирования психологической устойчивости личности в процессе музыкального образования.

В ранее опубликованной статье мы обозначили, что во всех связях «между психологической устойчивостью и личностными проявлениями в музыкальной деятельности мало изученным остается *проблема фактора индивидуальности обучающихся*, вносящего вклад в формирование интегрального качества психологической устойчивости, и конкретных задач обучения, которые могли бы способствовать его формированию в учебном процессе у обучающихся с учётом их различных индивидуальных особенностей» [10, с. 212–213].

Что же являет собой «психологическая устойчивость личности», по мнению психологов?

Согласно Л. И. Божович, если поведение индивида, сталкивающегося с внутренними конфликтами, будет сопровождаться нерешительностью, эмоциональной неустойчивостью, невозможностью приходить к сознательно поставленным целям, то в его поведении не будут наблюдаться те черты, которые как основополагающие входят в характеристику психологически зрелой личности. По мнению психолога, ключевым фактором обретения *личностной устойчивости* является *мотивационная*

сфера человека. Одним из главных направлений, изучаемых Л. И. Божович, было формирование мотивационной сферы в онтогенезе, т.е. выявление и активизация мотивов, определяющих направленность личности как наивысшей интегративной системы. Появление мотивирующих представлений кардинально меняет взаимоотношения с окружающей действительностью, освобождая от чрезмерной скованности, от диктата внешних воздействий [11]. Индивид обретает устойчивость, которая выражается «в постепенном освобождении его от непосредственного влияния окружающей среды и превращении его в активного преобразователя и этой среды, и своей собственной личности» [12, с. 28].

В исследованиях В. Э. Чудновского рассматривается понятие «устойчивость» как «*активность самоорганизации*» [13, с. 14], психологическая сущность устойчивости личности, по его мнению, «характеризуется способностью личности эмансипироваться от ситуации» [Там же, с. 29], т.е. умением дистанцироваться от стрессовых факторов, переходить в состояние конструктивного решения проблемы.

А. В. Петровский исследовал состояние личности, близкое к процессу обретения психологической устойчивости, – «*саморегулирование в сфере чувств*» как «регулирование человеком своих эмоциональных процессов – настроений и состояний, отдельных переживаний или эмоционального отношения к различным жизненным явлениям» [14, с. 384]. Таким образом, саморегулирование, поддержание себя в оптимальном жизненном тоне, несмотря на встречающиеся стрессовые ситуации, выражается в виде актов самоободрения, готовности к борьбе

с трудностями, установки подходить к жизненным осложнениям активно, «личность пользуется целой серией действий, которые направлены на овладение своей эмоциональной сферой. Осуществление такой работы становится для неё самой показателем процесса владения собой, процесса совершенствования себя как личности» [Там же, с. 386].

В самом понятии психологической устойчивости «объединён целый комплекс способностей, широкий круг разнородных явлений, – пишет Л. В. Куликов, – бытие личности разнопланово, что находит отражение в разных аспектах её психологической устойчивости. На передний план выходят три аспекта психологической устойчивости: *стойкость, стабильность; уравновешенность, соразмерность; сопротивляемость (резистентность)*» [15, с. 87].

Профессор Е. П. Крупник рассматривает психологическую устойчивость личности «как подвижное равновесное её состояние» [16, с. 13], а также «как целенаправленное нарушение этого равновесия в соответствии с задачами, возникающими во взаимодействии личности со средой» [Там же, с. 13]. В решении этой проблемы исследователю близка мысль американского психолога Дж. Келли о том, что «человек – это форма движения» [17], согласно которой Е. П. Крупник делает вывод, что для стабилизации психологической устойчивости личности необходима оптимальная стратегия отношения к действительности, в основе которой заключены вариативность и пластичность, благодаря этому индивид приобретает способность к самоизменению, объединяя неизбежную данность ситуации и умение преодолеть её негативное воздействие.

В музыкально-педагогической подготовке проблеме психологической устойчивости уделено мало внимания, несмотря на важность и разработанность проблемы подготовки к концертной практике, преодоления негативных феноменов сценического стресса и развития артистизма. В то же время встречаются суждения о том, что импульсом и контекстом для трансформации личностных качеств в процессе обучения студентов творческих специальностей должно быть само искусство [18], возможно, в иной, отличной от учебного материала форме.

Итак, на основании суждений учёных определяется, что на формирование психологической устойчивости личности могут оказывать влияние мотивационный фактор, активизация самоорганизации, саморегулирование в сфере чувств, осознанное отношение к действительности, выраженное языками искусства и др.

Возможности технологий Плейбэк-театра в формировании психологической устойчивости музыканта

Опыт музыкальных спонтанно-интонированных чувств и аффектов – это атмосфера свободной экспрессии текущих музыкальных переживаний, обретение личностью собственного «голоса» и пластического самовыражения.

А. В. Торопова [6, с. 107].

В нашем исследовании в фокус внимания были помещены технологии *Плейбэк-театра*, что определило содержательную специфику разработанного психолого-педагогического подхода и обусловило комплекс методов формирования психологической устойчивости музыкантов.

Однако для начала следует разоб-
раться, что является собой Плейбэк-театр.

Плейбэк-театр – это социальный театр спонтанного перформативного искусства с элементами импровизации. Его основателями стали *Джонатан Фокс* и *Джо Салас* [19; 20], набрав в 1975 году первую экспериментальную группу. Название театра возникло на основе фразы, ставшей девизом первой группы: “We play the story back to you” («Мы играем историю, возвращая её тебе»). По мнению О. А. Путчевой, «современный театр в состоянии вместить всё многообразие культур, народов, жизненных пространств и сфер деятельности, может представлять картины прошлого и будущего, реального и вымышленного, действительного и виртуального» [21, с. 35].

Перформанс – открытое публичное проявление Плейбэк-театра, в ходе которого «актёры и музыкант взаимодействуют по принципу равного партнёрства, преобразуя историю рассказчика в художественные образы» [22, с. 204], что позволяет зрителям вообще и конкретному рассказчику в частности увидеть озвученный сюжет истории в театрально-музыкальном импровизационном формате.

Изучение истоков Плейбэк-театра как философско-психологического феномена неразрывно связано с такой категорией, как «*спонтанность*». Спонтанность (от лат. *sponte* – свободная воля) – творческий, свободно проявленный отклик на сенсорные ощущения. В Плейбэк-театре спонтанность рассказчика заключается в свободе мысли, позволении посредством ассоциативного ряда поделиться личной историей; чувствование импульсов воображения для совершения

действия является ключевым проявлением спонтанности актёров и музыкантов. В статье, посвящённой одной из форм Плейбэк-театра, мы обозначили, что «благодаря импровизационной игре актёров и музыкантов, рассказчик видит свою историю, пульсирующую жизнью, которая приобретает многомерность посредством искусства спонтанности» [23, с. 403]. Таким образом, согласно гипотезе, Плейбэк-театр и его технологии могут стать *средствами формирования психологической устойчивости музыкантов и планомерного развития импровизационности в профессиональной деятельности*.

Прежде чем проводить опытно-экспериментальную работу, методом качественного исследовательского интервью мы собрали мнения музыкантов, являющихся плейбэк-практиками и имеющих серьёзный опыт в данной сфере, касательно рассматриваемой проблемы. На основе анализа интервью подтвердилось предположение, что «обращение к плейбэк-технологиям является целесообразным как для обоснования сущности феномена “психологическая устойчивость” через доступ к разнообразным и трудным переживаниям средствами арт-практики, так и для включения такой практики в процесс обучения студентов-музыкантов» [22, с. 210].

Далее были поставлены исследовательские вопросы: как средствами Плейбэк-театра сформировать психологическую устойчивость музыканта? Возможна ли разработка методов, способствующих выработке и закреплению навыка достижения психологической устойчивости студентов музыкально-педагогических специальностей в профессиональной деятельности?

Цель и методы эмпирического исследования, обсуждение результатов

Целью исследования является разработка и апробация концепции и технологии организации музыкально-педагогического процесса по формированию психологической устойчивости музыкантов средствами Плейбэк-театра.

Согласно гипотезе, педагогическая технология на основе Плейбэк-театра может быть обеспечена комплексом форм и методов, интегрирующих психологические, театральные и музыкально-педагогические задачи и приёмы взаимодействия в тренинге, направленном на достижение психологической устойчивости. Исходя из проведённого теоретического анализа, в структуре психологической устойчивости чаще всего выделяются такие признаки, как *адаптивность, самопринятие, принятие других, эмоциональный комфорт*. Эффективность разработанной педагогической технологии на основе Плейбэк-театра может быть отслежена с помощью объективного психометрического и субъективного рефлексивного контроля.

Проверка гипотезы осуществлялась благодаря таким методам исследования, как интервьюирование, качественный анализ студенческих эссе, педагогическое наблюдение, тестирование, психологическая диагностика социально-психологической устойчивости, статистическая обработка результатов исследования, количественный и качественный анализ полученных результатов.

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе факультета музыкального искусства Института

изящных искусств Московского педагогического государственного университета на протяжении одного учебного семестра в рамках музыкально-театрального практикума. Всего в исследовании приняло участие 70 человек.

Участниками экспериментальной группы стали студенты третьего курса бакалавриата, обучающиеся по направлениям подготовки: 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), профили – Музыка и Дополнительное образование (в области музыкального искусства) и 44.03.01 Педагогическое образование, профиль – Дополнительное образование (в области эстрадно-джазового искусства).

Проанализировав тексты студенческих эссе, выполненных на предложенные экспериментатором темы, мы выделили основные категории психологических проблем будущих музыкантов-педагогов:

1. Заниженная самооценка, неуверенность в себе.
2. Деструктивный перфекционизм.
3. Зависимость от похвалы и одобрения.
4. Волнение *перед* выходом на сцену.
5. Субъективная оценка собственного сценического опыта как недостаточного.

По результатам анализа эссе, в качестве тестологического исследования была подобрана методика для диагностики социально-психологической устойчивости музыкантов *до* и *после* проведения формирующего эксперимента – «*Методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда*».

Современный Плейбэк-театр располагает широким спектром форм (более сотни), в ходе исследования были предложены релевантные формы, адаптированные для реализации цели

тренинга – достижения психологической устойчивости и преодоления выделенных психологических проблем. В ходе формирующего этапа экспериментального исследования обучающимися были освоены основные формы Плейбэк-театра (т.е. плейбэк-формы, которые применяются внутри такого рода театрального перформанса): «Жидкая скульптура», «Поэтри», «Греческий солист» и т.д. [19; 23–25].

Стоит отметить, что в Плейбэк-театре музыка не только является важнейшим средством выразительности, генерирующим множественные художественные смыслы, но и играет ключевую роль в ритуальном и церемониальном аспектах, создавая эффект «психологического погружения». Учитывая вышесказанное, мы посчитали целесообразным включить в работу комплекс упражнений, предложенных педагогами-музыкантами и музыкальными психологами [26; 27]. Наряду с этим в ходе проводимого исследования применялись авторские упражнения и практические задания.

Организация музыкально-педагогического процесса была направлена на выработку и закрепление навыка достижения психологической устойчивости студентов-музыкантов в профессиональной деятельности. Особое внимание уделялось музыкально-ритмическим упражнениям. Например, обучающимся предлагалось сыграть одну и ту же историю, рассказанную другим участником практикума, в разных музыкальных стилях (джаз, классика, рок) или с применением контрастных ритмических рисунков. Это требовало от студентов гибкости в реакции на изменения внешних условий, что напрямую связано с развитием навыка *адаптивности*. Кроме того, в рамках плейбэк-формы применялись

упражнения, где участникам было необходимо активно синхронизироваться (т.е. в ходе взаимодействия согласовать поведение на различных уровнях, включая невербальный) под смену музыкальных настроений. К примеру, импровизация под фоновую музыку, которая резко менялась от мажорного к минорному ладу, помогала им регулировать собственные эмоции и контролировать реакции на внешние вызовы.

Самопринятие как основа психологического благополучия развивалось благодаря заданиям, направленным на выражение собственных эмоций через музыку. Обучающимся следовало создать короткую музыкальную фразу, отражающую их текущее эмоциональное состояние, затем данная фраза становилась ядром для импровизационной сцены. Таким образом, студенты учились принимать свои чувства и выражать их через творческое переживание. Важным условием при выполнении упражнений было отсутствие оценки со стороны педагога или других участников опытно-экспериментальной работы, тем самым создавалось безопасное пространство для самовыражения, позволявшее обучающимся выйти из привычных паттернов поведения, что благоприятно влияло на их психоэмоциональное состояние.

Для ощущения внутреннего *эмоционального комфорта* применялись упражнения на расслабление под плавную, релаксирующую музыку (медитативные композиции). Далее участники переходили к выполнению творческих заданий, таких как создание совместной музыкальной импровизации без слов, что помогало настроиться на продуктивную работу в группе.

Проработка освоенных форм Плейбэк-театра [19; 23–25] – основополагающее задание, направленное

на достижение психологической устойчивости и преодоление обозначенных психологических проблем. Процесс интерпретации рассказанной истории через музыкальное сопровождение и сценическое воплощение благоприятствовал развитию эмпатии и способности видеть мир глазами иного человека, *принятию других*. Тематика историй, рассказанных участниками экспериментальной группы, была широкой, наряду с историями, вызывающими позитивные эмоции, были озвучены реальные личные трагические истории. Проживая на сцене услышанную историю через такого рода практику, переживания были переосознаны и прожиты, что позволило обучающимся избавиться от необходимости в *эскапизме*. Студенты самостоятельно, без указаний со стороны педагога, выбирали музыкальные и сценические средства для выражения, что способствовало расширению *интернальности* в эмоциональной сфере, готовности брать ответственность

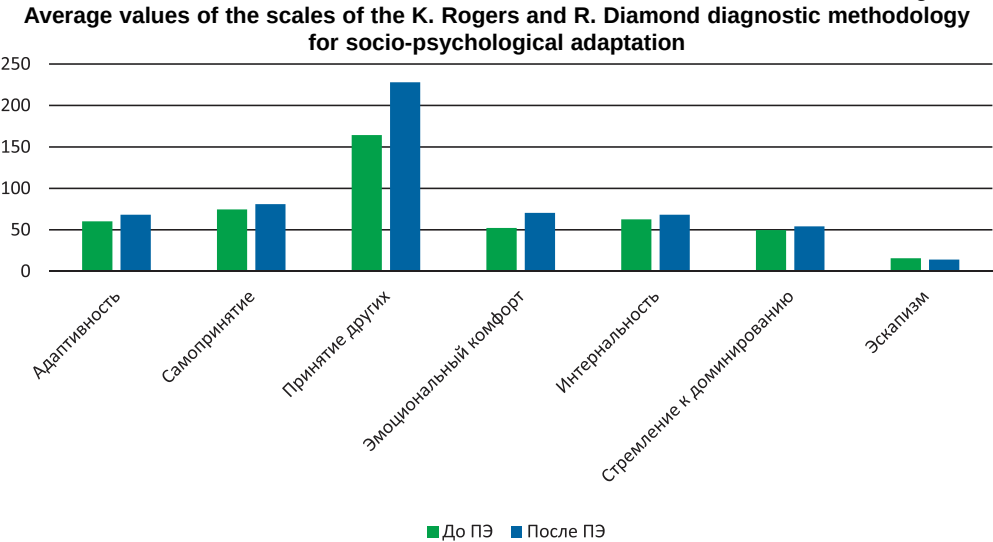
за свои творческие решения. В различных плейбэк-формах участники действия поочерёдно занимали ведущую роль, становясь «дирижёром» импровизационного оркестра, задавая темп и характер исполнения другим музыкантам. Подобный опыт оказал влияние на развитие лидерских качеств, уверенности в себе, позитивного *доминирования*.

Для выявления статистически значимых различий в тестовых показателях психологической устойчивости музыкантов до проведения педагогического эксперимента и после него был применён *статистический критерий знаковых рангов Вилкоксона*. Обработка данных производилась при помощи статистического пакета для социальных наук “*IBM SPSS Statistics Version 23*”. Обработка данных методики диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда показала следующие результаты, представленные в диаграмме 1.

Диаграмма 1

Средние значения показателей шкал методики диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда

Diagram 1



По выборке мы можем наблюдать повышение среднего значения уровня шкал *Адаптивности* (на 8 пунктов), *Самопринятия* (на 6 пунктов), *Принятия других* (на 63 пункта), *Эмоционального комфорта* (на 18 пунктов), *Интернальности* (на 5,5 пунктов), *Стремления к доминированию* (на 4 пункта), а также снижение уровня шкалы *Эскапизма* (на 1,5 пункта).

При помощи статистического критерия Вилкоксона были выявлены статистически значимые различия между показателями социально-психологической устойчивости у студентов до проведения

педагогического эксперимента и после него (таблицы 1–2).

В таблице 2 представлены статистически значимые различия на уровне $p \leq 0,01$ по шести показателям шкал методики и на уровне $p \leq 0,05$ по седьмой (таблица 2).

Как видно из таблицы 1, показатель *Адаптивности* у студентов после проведения педагогического эксперимента стал значительно выше, что говорит о том, что внедрение средств и форм Плейбэк-театра в музыкально-образовательный процесс помогает студентам продуктивно выполнять свою ведущую

Таблица 1

Различия между показателями шкал методики диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда до и после проведения педагогического эксперимента

Table 1

Differences between the indicators of the scales of the diagnostic methodology of K. Rogers and R. Diamond's socio-psychological adaptation before and after the pedagogical experiment

Название шкалы	Ранги	Средний ранг	Сумма рангов
Показатели шкалы адаптивности до ПЭ – Показатели шкалы адаптивности после ПЭ	Отрицательные ранги	8,17	49,00
	Положительные ранги	19,50	546,00
Показатели шкалы самопринятия до ПЭ – Показатели шкалы самопринятия после ПЭ	Отрицательные ранги	9,67	58,00
	Положительные ранги	17,52	438,00
Показатели шкалы принятия других до ПЭ – Показатели шкалы принятия других после ПЭ	Отрицательные ранги	15,78	142,00
	Положительные ранги	18,12	453,00
Показатели шкалы эмоционального комфорта до ПЭ – Показатели шкалы эмоционального комфорта после ПЭ	Отрицательные ранги	3,67	11,00
	Положительные ранги	18,84	584,00
Показатели шкалы интернальности до ПЭ – Показатели шкалы интернальности после ПЭ	Отрицательные ранги	9,67	87,00
	Положительные ранги	20,32	508,00
Показатели шкалы стремления к доминированию до ПЭ – Показатели шкалы стремления к доминированию после ПЭ	Отрицательные ранги	13,40	134,00
	Положительные ранги	19,21	461,00
Показатели шкалы эскапизма до ПЭ – Показатели шкалы эскапизма после ПЭ	Отрицательные ранги	16,07	369,50
	Положительные ранги	15,81	126,50

Таблица 2

Статистический критерий значимости различий социально-психологической адаптации студентов до и после проведения психологического эксперимента

Table 2

Statistical criterion for the significance of differences in socio-psychological adaptation of students before and after the psychological experiment

Статистический критерий	Адаптация	Само-принятие	Принятие других	Эмоциональный комфорт	Интер-нальность	Стремление к доминированию	Эскапизм
Z	-4,248 ^a	-3,723 ^a	-2,659 ^a	-4,898 ^a	-3,599 ^a	-2,795 ^a	-2,391 ^b
Асимптотическая значимость (двусторонняя)	0,000	0,000	0,008	0,000	0,000	0,005	0,017

a. На основе отрицательных рангов
b. На основе положительных рангов

деятельность, а также повышает их способность к удовлетворению потребностей в профессиональных взаимодействиях без внешних и внутренних конфликтов.

Вместе с тем наблюдается статистически значимое повышение уровней шкал *Самопринятия*, *Принятия других*, *Эмоционального комфорта*, *Интернальности* и *Стремления к доминированию* на уровне $p \leq 0,01$, а также снижение уровня показателя *Эскапизма* на уровне $p \leq 0,05$ (таблица 2). Эти данные указывают на то, что применение данной педагогической технологии позволяет улучшить процессы восприятия студентами себя и других, помогает более реалистично оценивать собственные способности, возможности и ограничения, личностные качества, а также благоприятствует пониманию и принятию своих потребностей и потребностей окружающих.

Учитывая повышение уровня шкалы *Эмоционального комфорта*, можно сделать вывод, что в процессе педагогического эксперимента у студентов укреплялось ощущение спокойствия, уверенности, а также активизировалась их способность к более свободному самовыражению.

Наряду с этим в полученных результатах заметно повышение уровня шкалы *Интернальности*. Данные указывают на то, что использование средств Плейбэк-театра в педагогической работе содействует сдвигу локуса контроля студентов от внешнего к внутреннему, то есть способствует принятию ответственности за себя, свои действия и результаты.

Любопытно, что полученные данные также отражают и повышение уровня по шкале *Доминирования*. С одной стороны, это можно интерпретировать как желание занимать главенствующее положение в группе и воздействовать на однокурсников. С другой стороны, повышение уровня данной шкалы может говорить о снижении в процессе педагогического эксперимента у испытуемых зависимости от других и желания полагаться на чужое мнение.

Помимо этого, получено статистически значимое снижение уровня шкалы *Эскапизма*. Это может свидетельствовать как о снижении уровня стресса, поскольку часто эскапизм является реакцией на стрессовые ситуации, так и о том, что погружение в искусство Плейбэк-театра позволяет повысить интерес к реальной жизни, тому, что происходит здесь и сейчас.



Фото 1. Итоговое занятие со студентами экспериментальной группы (18.04.2024)

Photo 1. Final lesson with the students of the experimental group (04/18/2024)

Заключение

Проведённое исследование даёт основание утверждать, что с помощью средств Плейбэк-театра в процессе музыкально-педагогической подготовки происходит значимая, статистически подтверждённая психологическая трансформация некоторых аспектов личности музыканта. Данный процесс оказывает позитивное воздействие на формирование психологической устойчивости как важного профессионального качества музыканта, ведь «именно психологическая устойчивость даёт возможность эффективно функционировать человеку в различных сферах деятельности и, как следствие, способствует становлению его личностной зрелости» [28, с. 137].

Безусловно, музыкантам сущность Плейбэк-театра близка по своей природе, так как в некоторых случаях

музыкальный отклик, его выразительно-психологический ресурс способен высказать тайное и сокровенное озвученной истории в большей степени, чем слово, открыть рассказчику незримые грани переживания. Русско-американский историк, музыковед Г. А. Орлов размышлял о том, что музыка может выступать как «*средство общения слушателя с самим собой*» [29, с. 334].

Соприкосновение с явлениями реальной действительности через театрально-музыкальную импровизацию позволяет обучающимся ощутить эмоциональную удовлетворённость, а также приобрести важный опыт в области психологии саморегуляции, применяемый в качестве самопомощи в ситуациях неопределённости, которые могут возникать как в музыкально-педагогической, так и в музыкально-исполнительской деятельности.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. *Кирнарская Д. К.* Психология специальных способностей. Музыкальные способности. М.: Таланты–XXI век, 2004. 496 с.
2. *Кирнарская Д. К.* Homo Musicus. О способностях, одарённости и таланте. М.: Слово, 2021. 464 с.
3. *Петрушин В. И.* Музыкальная психология: учебник и практикум для вузов. 4-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2024. 380 с.
4. *Старчеус М. С.* Личность музыканта. М.: Московская государственная консерватория имени П. И. Чайковского, 2012. 848 с.
5. *Торопова А. В.* Интонирующая природа психики. Музыкально-психологическая антропология: монография. М.: МПГУ, 2018. 350 с.
6. *Торопова А. В.* Музыкальная психология и психология музыкального образования: учебник для вузов. 4-е изд., испр. и доп. М.: Юрайт, 2024. 190 с.
7. *Цагарелли Ю. А.* Психология музыкально-исполнительской деятельности. СПб.: Композитор, 2008. 212 с.
8. *Цытин Г. М.* Музыкальное исполнительство и педагогика: учебник для вузов. 2-е изд. М.: Юрайт, 2024. 213 с.
9. *Цытин Г. М.* Психология творческой деятельности. Музыка и другие искусства: монография. М.: Юрайт, 2024. 203 с.
10. *Агеева Э. С.* Психологическая устойчивость как профессиональное качество личности в музыкально-исполнительской деятельности // Традиции и инновации в современном культурно-образовательном пространстве: материалы XIII Международной научно-практической конференции, г. Москва, 7 ноября 2022 г. / под науч. ред. Л. А. Рапацкой; ответ. ред. В. В. Гетьман; ред. кол. Т. И. Бакланова, Н. И. Дружкова, Е. А. Шкапа. М.: МПГУ, 2023. С. 211–216.
11. *Божович Л. И.* Этапы формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии. 1978. № 2. С. 24–28.
12. *Божович Л. И.* Возрастные закономерности формирования личности ребёнка: автореф. дис. ... докт. пед. наук (по психологии). М., 1966. 40 с.
13. *Чудновский В. Э.* Нравственная устойчивость личности: Психологическое исследование. М.: Педагогика, 1981. 208 с.
14. *Петровский А. В.* Общая психология: учеб. для студентов пед. ин-тов. 2-е изд., доп. и перераб. М.: Просвещение, 1977. 479 с.
15. *Куликов Л. В.* Психогигиена личности. Вопросы психологической устойчивости и психопрофилактики: учебное пособие. СПб.: Питер, 2004. 464 с.
16. *Крупник Е. П., Лебедева Е. Н.* Психологическая устойчивость личностных конструктов в период взрослости // Психологический журнал. 2000. Т. 21. № 6. С. 12–23.
17. *Kelly G. A.* The psychology of Personal Constructs. New York, 1955. Vol. 1-2. 1218 p.
18. *Грибкова О. В.* Искусство как творческая константа в формировании профессиональной культуры педагога-музыканта // Искусствоведение. 2022. № 1. С. 6–15.
19. *Салас Дж.* Играем реальную жизнь в Плейбэк-театре. М.: Когито-Центр, 2009. 150 с.
20. *Fox J., Salas J.* Personal Stories in Public Spaces: Essays on Playback Theatre by Its Founders. New York, 2021. 320 p.
21. *Путчева О. А.* Музыка и театр: к вопросу взаимодействия // Искусствоведение. 2022. № 2. С. 34–40.

22. Агеева Э. С. Возможности импровизационного перформанса в формировании психологической устойчивости музыканта: интервьюирование плейбэк-практиков // Искусство и образование. 2024. № 3 (149). С. 203–211.
23. Агеева Э. С. Малая нарративная форма Плейбэк-театра «Греческий солист» как основа тренинга для развития психологической устойчивости музыканта // Межкультурное взаимодействие в современном музыкально-образовательном пространстве: материалы XXI Международной научно-практической конференции / под науч. ред. Л. С. Майковской, А. П. Мансуровой. М.: МГИК, 2024. С. 401–407.
24. Агеева Э. С. Малая нарративная форма Плейбэк-театра «Поэтри»: единство искусства и ситхотерапии // Слово молодых учёных: актуальные вопросы искусствознания: сборник статей по материалам XXII Всероссийской научно-практической конференции аспирантов и студентов с международным участием (17–21 апреля 2023 года). Саратов: Саратовская государственная консерватория имени Л. В. Собинова, 2023. С. 47–49.
25. Каширская Н. В., Соколова Н. В. Репетиция Плейбэк-театра: тренажёр для актёров. [б.м.]: Издательские решения, 2020. 82 с.
26. Петрушин В. И. Развитие творческих способностей: учебное пособие. М.: Юрайт, 2024. 173 с.
27. Лучинина О. А. Личностно-ориентированная музыкальная психокоррекция: монография. Астрахань: Проект «LENOLIUS», 2013. 178 с.
28. Агеева Э. С. Проблема обретения психологической устойчивости в музыкально-педагогическом процессе // Педагогический научный журнал. 2024. Т. 7. № 1. С. 133–139.
29. Орлов Г. А. Древо музыки. СПб.; Вашингтон: Советский композитор, Санкт-Петербург. отделение: Frager, 1992. 408 с.

Поступила 02.10.2024; принята к публикации 01.11.2024.

Об авторе:

Агеева Элина Сергеевна, аспирант кафедры методологии и технологий педагогики музыкального образования имени Э. Б. Абдуллина Института изящных искусств Московского педагогического государственного университета (МПГУ) (ул. Малая Пироговская, 1/1, Москва, Российская Федерация, 119435), elina_canto@mail.ru

57

Автором прочитан и одобрен окончательный вариант рукописи.

REFERENCES

1. Kimarskaya D. K. *Psikhologiya spetsial'nykh sposobnostei. Muzykal'nye sposobnosti* [Psychology of Special Abilities. Musical Abilities]. Moscow: Publishing House "Talents-the 21st century", 2004. 496 p. (in Russian).
2. Kimarskaya D. K. *Homo Musicus. O sposobnostyakh, odarennosti i talante* [Homo Musicus. About Abilities, Giftedness, and Talent]. Moscow: Publishing House "Word", 2021. 464 p. (in Russian).
3. Petrushin V. I. *Muzykal'naya psikhologiya* [Musical Psychology]. Textbook for Universities. 4th ed., rev. and add. Moscow: Publishing House "Yurait", 2024. 380 p. (in Russian).
4. Starcheus M. S. *Lichnost' muzykanta* [Musician Personality]. Moscow: Publishing House of Moscow State Conservatory (University) named after Tchaikovsky, 2012. 848 p. (in Russian).

5. Toropova A. V. *Intoniruyushchaya priroda psikhiki. Muzykal'no-psikhologicheskaya antropologiya* [The Intonating Nature of the Psyche. Musical and Psychological Anthropology]. Monograph. Moscow: MPGU, 2018. 350 p. (in Russian).
6. Toropova A. V. *Muzykal'naya psikhologiya i psikhologiya muzykal'nogo obrazovaniya* [Musical Psychology and Psychology of Musical Education]. Textbook for Universities. 4th ed., corrected and supplemented. Moscow: Publishing House "Yurait", 2024. 190 p. (in Russian).
7. Zagarelli Yu. A. *Psikhologiya muzykal'no-ispolnitel'skoi deyatel'nosti* [Psychology of Musical and Performing Activities]. Saint Petersburg: Publishing House "Composer", 2008. 212 p. (in Russian).
8. Tsylin G. M. *Muzykal'noe ispolnitel'stvo i pedagogika* [Musical Performance and Pedagogy]. Textbook for universities. 2th ed. Moscow: Publishing House "Yurait", 2024. 213 p. (in Russian).
9. Tsylin G. M. *Psikhologiya tvorcheskoi deyatel'nosti. Muzyka i drugie iskusstva* [Psychology of Creative Activity. Music and Other Arts]. Monograph. Moscow: Publishing House "Yurait", 2024. 203 p. (in Russian).
10. Ageeva E. S. *Psikhologicheskaya ustoichivost' kak professional'noe kachestvo lichnosti v muzykal'no-ispolnitel'skoi deyatel'nosti* [Psychological Stability as a Professional Quality of a Person in Musical and Performing Activities]. *Traditsii i innovatsii v sovremennom kul'turno-obrazovatel'nom prostranstve* [Traditions and Innovations in the Modern Cultural and Educational Space]: Materials of the XIII International Scientific and Practical Conference. Dedicated to the 150th Anniversary of MPGU, Moscow, November 7, 2022. Under the Scientific Editorship of L. A. Rapatskaya. Moscow: MPGU, 2023. Pp. 211–216 (in Russian).
11. Bozhovich L. I. *Etapy formirovaniya lichnosti v ontogeneze* [Stages of Personality Formation in Ontogenesis]. *Voprosy psikhologii* [Questions of Psychology]. 1978, no. 2, pp. 24–28 (in Russian).
12. Bozhovich L. I. *Vozrastnye zakonomernosti formirovaniya lichnosti rebyonka* [Age-related Patterns in the Formation of a Child's Personality]: Author's Abstract of the Doctor's Dissertation of Pedagogical. Moscow, 1966. 40 p. (in Russian).
13. Chudnovsky V. E. *Nravstvennaya ustoichivost' lichnosti* [Moral Stability of Personality]. Moscow: Publishing House "Pedagogy", 1981. 208 p. (in Russian).
14. Petrovsky A. V. *Obshchaya psikhologiya* [General Psychology]. Textbook for Students of Pedagogical Institutes. 2th ed., rev. and add. Moscow: Publishing House "Education", 1977. 479 p. (in Russian).
15. Kulikov L. V. *Psikhogigiena lichnosti. Voprosy psikhologicheskoi ustoichivosti i psikhoprofilaktiki* [Psychohygien of Personality. Issues of Psychological Stability and Psychoprophylaxis]. Training Manual. Saint Petersburg: Publishing House "Peter", 2004. 464 p. (in Russian).
16. Krupnik E. P., Lebedeva E. N. *Psikhologicheskaya ustoichivost' lichnostnykh konstruktov v period vzroslosti* [Psychological Stability of Personal Constructs During Adulthood]. *Psikhologicheskij zhurnal* [Psychological Journal]. 2000, vol. 21, no. 6, pp. 12–23 (in Russian).
17. Kelly G. A. *The psychology of Personal Constructs*. New York, 1955. Vol. 1-2. 1218 p.
18. Gribkova O. V. *Iskusstvo kak tvorcheskaya konstanta v formirovanii professional'noj kul'tury pedagoga-muzykanta* [Art as a Creative Constant in the Formation of the Professional Culture of a Teacher-musician]. *Iskusstvovedenie* [Art History]. 2022, no. 1, pp. 6–15 (in Russian).
19. Salas J. *Igraem real'nyu zhizn' v Pleibek-teatre* [Playing Real Life in a Playback Theater]. Translated from English. Moscow: Publishing "Kogito Center", 2009. 150 p. (in Russian).
20. Fox J., Salas J. *Personal Stories in Public Spaces: Essays on Playback Theatre by Its Founders*. New York, 2021. 320 p.

21. Putecheva O. A. Muzyka i teatr: k voprosu vzaimodejstviya [Music and Theater: on the Issue of Interaction]. *Iskusstvovedenie* [Art History]. 2022, no. 2, pp. 34–40 (in Russian).
22. Ageeva E. S. Vozmozhnosti improvizatsionnogo performansa v formirovanii psikhologicheskoi ustoichivosti muzykanta: interv'yuirovaniye pleibek-praktikov [The Possibilities of Improvisational Performance in the Formation of a Musician's Psychological Stability: Interviewing Playback Practitioners]. *Iskusstvo i obrazovanie* [Art and Education]. 2024, no. 3 (149), pp. 203–211 (in Russian).
23. Ageeva E. S. Malaya narrativnaya forma Pleibek-teatra "Grecheskij solist" kak osnova treninga dlya razvitiya psikhologicheskoy ustoichivosti muzykanta [The Small Narrative Form of the Playback Theater "The Greek Soloist" as the Basis of Training for the Development of Psychological Stability of the Musician]. *Mezhkul'turnoe vzaimodeistvie v sovremennom muzykal'no-obrazovatel'nom prostranstve* [Intercultural Interaction in the Modern Musical and Educational Space]: Materials of the XXI International Scientific and Practical Conference. Under the Scientific Editorship L. S. Maikovskaya and A. P. Mansurova. Moscow: MGIK, 2024. Pp. 401–407 (in Russian).
24. Ageeva E. S. Malaya narrativnaya forma Pleibek-teatra "Poetri": edinstvo iskusstva i stikhoterapii [The Small Narrative Form of the Playback Theater "Poetri": The Unity of art and Poetry Therapy]. *Slovo molodykh uchyonykh: aktual'nye voprosy iskusstvovedeniya* [The Word of Young Scientists: Topical Issues of art Studies]: Materials of the XXII All-Russian Scientific and Practical Conference of Graduate Students and Students with International Participation. Saratov, April 17–21, 2023. Saratov: Saratov State Conservatory named after L. V. Sobinov, 2023. Pp. 47–49 (in Russian).
25. Kashirskaya N. V., Sokolova N. V. *Repetitsiya Pleibek-teatra: trenazher dlya akterov* [Playback Theater Rehearsal: Simulator for Actors]. Publishing House "Publishing solutions", 2020. 82 p. (in Russian).
26. Petrushin V. I. *Razvitie tvorcheskikh sposobnostej* [Development of Creative Abilities]. Textbook. Moscow: Publishing House "Yurait", 2024. 173 p. (in Russian).
27. Luchinina O. A. *Lichnostno-orientirovannaya muzykal'naya psikhokorreksiya* [Personality-oriented Musical Psychocorrection]. Monograph. Astrakhan: LENOLIUS Project, 2013. 178 p. (in Russian).
28. Ageeva E. S. Problema obreteniya psikhologicheskoi ustoichivosti v muzykal'no-pedagogicheskom protsesse [The Problem of Gaining Psychological Stability in the Musical and Pedagogical Process]. *Pedagogicheskii nauchnyi zhurnal* [Pedagogical Scientific Journal]. 2024, vol. 7, no. 1, pp. 133–139 (in Russian).
29. Orlov G. A. *Drevo muzyki* [Tree of Music]. Saint Petersburg; Washington: State Publishing House "Soviet Composer", St. Petersburg Branch: Frager, 1992. 408 p. (in Russian).

Submitted 02.10.2024; revised 01.11.2024.

About the author:

Elina S. Ageeva, Post-graduate of the Department of Methodology and Technologies of Pedagogy of Music Education named after E. B. Abdullin Institute of Fine Arts of Moscow Pedagogical State University (MPGU). (Malaya Pirogovskaya Street, 1/1, Moscow, Russian Federation, 119435), elina_canto@mail.ru

The author has read and approved the final manuscript.

ОБРАЗ ЧЕЛОВЕКА В ОБУЧАЮЩИХ И РАЗВИВАЮЩИХ ТАНЦЕВАЛЬНЫХ АНТРОПОПРАКТИКАХ

А. М. Айламазьян,

Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова,
Москва, Россия, 125009

Федеральный научный центр психологических
и междисциплинарных исследований,
Москва, Россия, 125009

Е. И. Ташкеева,

Федеральный научный центр психологических
и междисциплинарных исследований,
Москва, Россия, 125009

Московский городской педагогический университет (МГПУ),
Москва, Россия, 129226

60

Аннотация. В основе существующих в культуре социально-антропологических практик лежит тот или иной образ или идеал человека. Этот образ определяется целями и ценностями, теми состояниями и психологическими механизмами, которые задействуются через создание определённой системы условий при организации той или иной формы активности. В ряде антропопрактик делается акцент на подтверждении самости (их целью является «практикование себя», самореализация, самоактуализация, самовыражение и проч.). В ряде других – на образном воплощении смысла жизни, который реализуется в деятельности: постулат непосредственности преодолевается в принципе опосредствования, и в этом случае хоть и не гарантированным, но закономерным «побочным эффектом» того, что человек посвящает свою жизнь кому-то или чему-то (человеку или делу), может стать преобразование его самого. В статье рассматриваются практики искусства и прежде всего танцевальные практики в свете антропологического подхода: в зависимости от того, как строится совместно-распределённая деятельность в ходе обучения, терапии или эстетического воспитания, конституируется тот или иной образ человека. Особо подчёркивается катарсический характер переживания музыки в опыте музыкального движения.

© Айламазьян А. М., Ташкеева Е. 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

В контексте танцевальных практик показано соотношение культивируемого образа действий (повторение, спонтанное реагирование, импровизация) и формируемого в пластическом каноне образа личности: поведенческий, телесный и ценностно-смысловой аспекты оказываются тесным образом взаимосвязаны.

Ключевые слова: культурно-историческая психология, совместно-распределённая деятельность, танцевально-двигательная терапия, эстетическое воспитание, музыкальное движение, образ человека, пластический канон, эстетическое переживание.

Благодарность. Работа выполнена при финансовой поддержке Российского научного фонда (РНФ), проект № 24-28-01252, тема проекта «Анализ структуры музыкального переживания, выраженного в двигательной форме (на материале практики музыкального движения)». Авторы выражают признательность профессору А. В. Тороповой за поддержку и интерес к теме исследования.

Для цитирования: Айламазьян А. М., Ташкеева Е. И. Образ человека в обучающих и развивающих танцевальных антропопрактиках // Музыкальное искусство и образование / Musical Art and Education. 2024. Т. 12. № 4. С. 60–73. DOI: 10.31862/2309-1428-2024-12-4-60-73.

DOI: 10.31862/2309-1428-2024-12-4-60-73

THE HUMAN IMAGE IN EDUCATIONAL AND DEVELOPMENTAL DANCE ANTHROPOPRACTICES

Aida M. Ailamazyan,

Lomonosov Moscow State University,
Moscow, Russia, 125009

Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research,
Moscow, Russia, 125009

Ekaterina I. Tashkeeva,

Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research,
Moscow, Russia, 125009

Moscow City University,
Moscow, Russia, 129226

Abstract. Socio-anthropological practices existing in culture are based on one or another image or ideal of a person. This image is determined by the goals and values, those states and psychological mechanisms that are activated through the creation of a certain

system of conditions for the organization of a particular form of activity. A number of anthropopractices emphasizes the affirmation of the self (their goal is “practicing oneself”, self-realization, self-actualization, self-expression, etc.). In a number of others, the focus is based on the imaginative embodiment of the meaning of life, which is realized in activity: the postulate of immediacy is overcome in the principle of mediation, and in this case a “side effect” of the fact that a person devotes his life to someone or something, may be the transformation of himself. The article examines the practices of art and, above all, dance practices in the light of the anthropological approach: depending on how the co-distributed activity is built in the course of training, therapy or aesthetic development, a particular image of a person is constituted. The cathartic nature of experiencing music in the practice of musical movement is particularly emphasized. In the context of dance practices, the relationship between the cultivated way of action (repetition, spontaneous response, improvisation) and the personality image formed in the plastic canon is shown: behavioral, bodily and value-semantic aspects are closely interconnected.

Keywords: cultural-historical psychology, co-distributed activity, dance-movement therapy, aesthetic education, musical movement, human image, plastic canon, aesthetic experience.

Acknowledgment. The study has been supported by the Russian Science Foundation (RSF), project No. 24-28-01252 “Analysis of the structure of musical experience expressed in the motor form (on the material of musical movement practice)”. The authors express their gratitude to Professor A. V. Toropova for her support and interest in the research topic.

For citation: Ailamazyan A. M., Tashkeeva E. I. The Human Image in Educational and Developmental Dance Anthropopractices. *Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie* = Musical Art and Education. 2024, vol. 12, no. 4, pp. 60–73 (in Russian). DOI: 10.31862/2309-1428-2024-12-4-60-73.

Введение

Проблема психологического кризиса (словами Л. С. Выготского), как и психологического схизиса (словами Ф. Е. Василюка), разделённости науки и практики, академической теории и прикладных разработок стоит сейчас не менее остро, чем 100, 50 или 15 лет назад. Её исторический и методологический смысл многократно обсуждался. Созданы исследовательские программы и проекты построения психотехнической теории, намечены пути решения в культурно-исторической и деятельностной школе психологии.

Однако сложность поставленных задач, трудоёмкость их воплощения в конкретных исследованиях и психологической работе делают по-прежнему актуальным вопрос методологического осмысления психотерапевтических и психолого-педагогических подходов. При этом отмечается стремление современного человековедения к синтезу наук и искусств [1]. Оно реализуется в попытках выявления скрытых ценностно-мировоззренческих оснований той или иной практической работы, задающей вектор развития человека; необходимо ответить на вопрос, какой образ человека возникает

в соответствующих культурных практиках [2]. Особенно ярко это проявляется в практиках искусства. А. В. Торопова подчёркивает: «Именно ценностные ориентации человека проводят личность через разнообразные жизненные выборы, в том числе к своим художественным пристрастиям и предпочтениям в направлениях и жанрах музыкального искусства» [1, с. 29].

В культурно-историческом процессе становления различных психотерапевтических традиций «доминанты», на которые возлагали упования представители этих направлений, сменяли друг друга: от *внушаемости* в гипнозе к *осознанию* в психоанализе, впоследствии к *спонтанности* в психодраме, *переживанию* в гештальт-терапии и личностно-центрированном подходе, *коммуникации* в НЛП, к *творчеству* в арт-терапии, *молитве* в синергийной антропологии [3]. Постараемся внести и свой вклад, чтобы категория творчества стала точкой роста для теоретических и методических новаций в сфере психолого-педагогических практик.

Понятие антропопрактик в философии, психологии, культуре

Прежде чем перейти к конкретному анализу, обратимся к философскому и культурному контексту – осмыслению феномена антропопрактик. В. М. Розин подчёркивает, что в основании антропопрактик лежит тот или иной «*концепт человека*». Антропопрактики понимаются как деятельность, которая формирует и меняет человека, его самоидентичность, и представляют собой направленные трансформации себя: «Именно личность как человек, действующий *самостоятельно* (не по традиции, не как социальный индивид), *пытающийся выстраивать свою жизнь*,

выходит на особые практики, в которых объектом преобразований и трансформаций является он сам» [4, с. 15].

В культурно-исторической и деятельностной школе психологии подчёркивается принцип опосредствования в работе человека над собой, над собственным «Я» в ходе предметной осмысленной деятельности (будь эта работа самостоятельной или при участии того или иного специалиста) [5], разрабатывается программа для построения новых психолого-педагогических практик, для анализа уже имеющегося разнообразия подходов – по результатам, «по плодам» процесса становления личности [2].

В нашем исследовании мы будем опираться на определение, предложенное В. И. Слободчиковым: «*Антропопрактика* – это особая работа в пространстве *субъективной реальности* человека: в пространстве совместно-распределённой деятельности, в пространстве со-бытийной общности, в пространстве рефлексивного сознания. Именно в этом пространстве может происходить осознанное и целенаправленное проектирование таких жизненных ситуаций (в том числе и образовательных), в которых становятся возможными и подлинно личностное самоопределение, и обретение субъектности, и становление авторства собственных осмысленных действий. Здесь, в этом пространстве возможно становление автономии и самодетерминации человека, его саморазвития и самообразования, а в пределе – его фактического *самостояния* в собственной жизни» [6, с. 31–32].

Практики искусства: обучающие, терапевтические, развивающие

В настоящее время получают широкое распространение различные занятия

64

в сфере искусства для детей и взрослых. Можно выделить три больших направления работы: традиционное академическое обучение, экспрессивная терапия и эстетическое воспитание [7]. В них сформированы разные роли субъектов *интерпсихического, совокупного действия* (в терминологии Л. С. Выготского и Д. Б. Эльконина) в структуре совместно-распределённой деятельности: в первом случае – *учитель/преподаватель* и *ученик*, во втором – *терапевт* и *клиент/пациент*, в третьем – *педагог-психолог* и *участник занятий*. По отношению к феномену искусства эти практики различаются следующим образом: в академическом обучении важную роль играет формирование профессиональных навыков артиста-исполнителя, овладение необходимой техникой, её совершенствование для воплощения художественного образа; в ситуации терапии внешние приёмы искусства выполняют служебную, подчинённую роль для решения внутренних проблем клиента; в эстетическом воспитании творческая деятельность культивируется как способ смыслообразования и трансформации переживания через работу над созданием художественной формы. Между выделенными направлениями не всегда можно провести чёткие границы.

Рассматривая сложившуюся социокультурную ситуацию в сфере танцевального, музыкально-двигательного искусства, можно констатировать, что имеет место противоречие между востребованностью танцевальных практик разных направлений и недостаточностью научных обоснований для их применения, недостаточностью изученности их влияния на формирование телесности, характера, на становление личности в целом.

Представляется, что структура танцевальной деятельности отличается в зависимости от того, в контексте какой антропопрактики она осуществляется и реализуется. В рамках данной работы мы не будем углубляться в область танцев ритуальных, народных, уличных, социальных и проч. (они заслуживают особого внимания, танцевальный опыт передаётся в них по особым законам). В рамках нашего сравнительного исследования через анализ структуры совместно-распределённой деятельности в ситуации обучения танцам, в танцевально-двигательной терапии и в развивающих практиках эстетического воспитания средствами танца (на примере метода музыкального движения) мы постараемся ответить на вопрос, как и какой образ человека культивируется в этих формах работы: человек – рациональный, эмоциональный, адаптивный, иррациональный, спонтанный, импульсивный, волевой, целеустремлённый, самоопределяющийся, творческий и т.д. Этот образ находит отражение в пластическом каноне той или иной танцевальной практики [8].

Традиционное обучение танцам

При всём многообразии существующих танцевальных стилей наблюдается общая тенденция: при переходе к сценическим формам все направления танцев, будь то народные или уличные, начинают видоизменяться и подчиняться общим закономерностям передачи опыта от преподавателя к ученику. При этом образцом выступает традиционное обучение классическому балету, который изначально формировался как танец профессиональный, со своими эстетическими эталонами и высокими техническими требованиями [9; 10].

Например, настоящий народный танец и народно-сценический оказываются принципиально отличными друг от друга по двигательной технике, а главное – по форме взаимодействия людей между собой, по тем смыслам, которые лежат в основе этого взаимодействия. Если в аутентичном фольклоре все – равноценные участники, то в народно-сценическом танце исполнители и зрители отделяются друг от друга, появляется фигура хореографа-постановщика. Зрелищность требует виртуозной техники, и в результате вместо общего хороводного действия появляется репетиционный зал и всё тот же классический станок [11]. Даже танец модерн, искавший свободы выражения чувств и состояний, зарождавшийся в противовес классическому балету, его канонической «правильности» и жёсткости, по принципу «от противоположного», при переходе к сценическим формам и в погоне за сложной техникой возвращается к станку [12].

Обязательным атрибутом в зале для занятий является зеркало, поскольку первостепенное значение приписывается внешней линии и рисунку движения. Предполагается актуальное или потенциальное наличие зрителя. Зеркало и постоянный зрительный контроль за собственным отражением формируют позицию наблюдателя у танцовщика, который непрерывно контролирует процесс исполнения движения.

По мере появления любительских студий требования к уровню исходной подготовки учащихся стали снижаться, однако не стоит забывать, что изначально занятия балетом предполагали серьёзный отбор претендентов по определённым критериям, и не последнее место в них занимали физические данные и состояние здоровья. Необходимость

постоянно преодолевать себя и ограничения своего организма, развивать выносливость, репетировать, несмотря на усталость и боль, приводит к формированию волевых черт характера [2].

Особенностью традиционного обучения танцам в диаде «преподаватель/учитель – ученик» является преобладание воспроизведения движения по заданному образцу. Отработка технических элементов и двигательных навыков, многократное повторение танцевальных связок в дальнейшем позволяет танцовщику исполнить задуманный хореографом номер, создать пластический образ. Общую логику обучения искусству танца можно охарактеризовать следующим образом: через овладение двигательной техникой открывается возможность для исполнения танца как осмысленного пластического высказывания, для наполнения готовой внешней формы собственным переживанием, – и тогда, возможно, танец затронет и зрителя [10; 13; 14].

Отметим ещё один важный момент: преимущественно классическая музыка используется в тренаже в основном в качестве темповой и метrorитмической основы для организации движения, а рисунок танца может быть не связан с музыкальной интонацией. Хотя, конечно, артисты, достигшие творческих вершин, говорят о важности следования за музыкой в танце, о музыке как источнике вдохновения и рождения художественного образа (вспомним интервью с Г. С. Улановой, М. М. Плисецкой, У. В. Лопатиной, Н. М. Цискаридзе и др.). Но этот момент не заложен в методе преподавания, каждый исполнитель и постановщик решает эту задачу индивидуально.

Культивируемый пластический канон, разумеется, будет зависеть

от танцевального стиля, но если он базируется на классике, то ему будут присущи статический центр тяжести, прямая фиксация корпуса, симметрия движений, выворотность ног. Овладевая таким каноном и сложной двигательной техникой ценой больших усилий, ученик преодолевает собственные физические и характерологические ограничения, превозмогая самого себя.

Танцевально-двигательная терапия

Танцевально-двигательная терапия (ТДТ) возникла благодаря сотрудничеству танцовщиков (первых танцетерапевтов) и психиатров в 40-е годы прошлого столетия в США. «Пионерами» ТДТ считаются М. Чейс, Т. Шуп, М. Уайтхаус и др.

Если в танцевальный класс приходят люди, желающие овладеть профессией или разнообразить свой досуг в формате такого хобби, то в сферу ТДТ прежде всего попадают клиенты/пациенты, имеющие разные проблемы (психические расстройства разной степени тяжести и/или соматические заболевания) [15]. Можно говорить об общей тенденции к выходу ТДТ за пределы клиники в сферу нормы при решении запросов в семейной психотерапии, в индивидуальной и групповой работе, направленной на самореализацию, самовыражение клиентов и т.д.

В каждой живой практике имеет место своя «мифология», помогающая эффективнее достичь результатов, но не всегда хорошо отрефлексированная. К числу «мифов» ТДТ можно отнести представление о спонтанности, которая трактуется как высвобождённый собственный голос клиента, его прямое личное высказывание, выраженное в движении, танце, действии,

отражающее его индивидуальность. Однако при таком упоре на спонтанность в формате ТДТ стоит отметить, что движения танцующих часто оказываются достаточно стереотипными и похожими друг на друга.

Этот парадокс можно объяснить следующим образом. Культурно-историческими «корнями» ТДТ является экспрессионистский танец, возникший на рубеже XIX–XX веков в противовес классическому балету, в стремлении освободиться от его жёстких правил. Неслучайно в качестве методологической основы современной ТДТ широкое распространение получила система движений Р. Лабана, которая была отнюдь не «спонтанной», а весьма продуманной и выстроенной. В результате в русле экспрессионистского танца возник свой пластический канон, в котором классическое стремление к вертикали заменяется тяготением к горизонтали, статический центр тяжести – гипертрофированно динамическим (вплоть до потери равновесия), а вместо центрации тела и движения появляется полицентрика (движение может быть инициировано в любой части тела) [2; 8]. Это сочетается с образом человека, у которого нарушена связь с миром и самим собой, а целостность личности утрачена. Можем сказать, что это и есть то самое проблемное состояние, которое побуждает людей искать утешения в танцевально-двигательной терапии. Вопрос, способна ли она найти решение задачи личностной интеграции с помощью своего инструментария, остаётся открытым для исследований и дискуссии.

Конечно, ТДТ не только обращается к экспрессионистскому танцу, но и берёт свой инструментарий во множестве других направлений. Более того, поощряется владение танцетерапевтом разными

стилями. Так же, как со стороны психотерапии: помимо изначально большого влияния психоанализа на способы интерпретации наблюдаемых на танцетерапевтической сессии феноменов привлекаются достижения когнитивно-бихевиоральной терапии, ценностные ориентиры гуманистической традиции и проч. В результате можно говорить об имеющей место эклектике и со стороны психотерапевтических подходов, и со стороны танцевальных стилей, сплетающихся в практике ТДТ.

Однако отметим принципиально общие моменты работы. В отличие от обучения танцам, в ТДТ сам процесс имеет большую ценность и значимость для человека, чем результат. Не ставится задача совершенствования техники, создания и исполнения какого-либо танца (хотя уже наметилась тенденция к выходу за рамки танцетерапевтической сессии в формат перформативности). Главный акцент делается на внутренних переживаниях, выраженных пластически. Танец оказывается вспомогательным средством в решении психологических проблем, вопрос его эстетической ценности не ставится. Зритель не предполагается. Из зала убирается зеркало, тем самым ослабляется зрительный и сознательный контроль. *Музыкальное сопровождение* используется преимущественно в качестве звукового фона для создания определённой эмоциональной атмосферы (как правило, это музыка для релаксации, трансовая, медитативная, психоделическая, неоклассика и др.). Нередко движение происходит в тишине, что способствует погружению в мир бессознательных образов и чувств.

Основным психотехническим инструментом работы танцедвигательного терапевта является кинестетическая эмпатия как способ восприятия, телесного

переживания и осознания эмоционального состояния другого человека через воспроизведение в своём теле его двигательных качеств. Подобная настройка организует терапевтические отношения в ТДТ и невербальный диалог, способствует преобразованию состояния клиента. Не менее важное значение имеет словесное проговаривание впоследствии – означивание переживаний в ходе шеринга в группе в конце танцевальной сессии или в формате индивидуальной вербальной психотерапии. Нельзя не сказать, что это осознание происходит сквозь мировоззренческую призму не только клиента, но и самого терапевта, стоящего на тех или иных ценностных позициях и направляющего этот процесс.

Музыкальное движение как развивающая практика эстетического воспитания

Подобно тому как обучение ведёт за собой развитие (согласно концепциям Л. С. Выготского, Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова и др.), эстетическое воспитание при определённых условиях может вести за собой личностное развитие и способствовать появлению новообразований в мотивационно-смысловой сфере, формированию эстетического отношения к жизни и готовности человека к свободному творческому действию. Примером такой работы является практика музыкального движения, возникшая как направление свободного танца в начале XX века в студии «Гептахор» по вдохновению от искусства Айседоры Дункан. При участии музыкантов, специалистов по физической культуре, педагогов и психологов был разработан метод обучения пляске как импровизационному пластическому

ответу на звучащую классическую музыку (в практике музыкального движения используются фрагменты произведений композиторов разных эпох) [16]. Благодаря тому что метод был не только эмпирически «открыт», но и теоретически осознан и осмыслен, возникла преемственность и передача опыта от одного поколения к другому. На сегодняшний день существует несколько студий музыкального движения в Москве и Петербурге, в которых занимаются дети и взрослые разных возрастов и физических возможностей.

В отличие от танца профессионального и виртуозного, в свободном танце используются естественные для человека виды движения: шаг, бег, прыжок, подскок и проч. Но благодаря следованию музыкальной интонации эти движения перестают быть обыденными и приобретают качества художественной выразительности. Так, бег в одной музыке отличается от бега в другой, он может быть летящим или порывистым, невесомым, воздушным (например, в музыке А. С. Грибоедова, Вальс № 2), стремительным (Ф. Шуберт, Марш, ор. 40 No. 2, фрагмент) или атлетически мощным (А. Г. Новиков, «Вперед, молодёжь!»). Благодаря этому отражаются разные состояния: ликования, восторга, беззаботности или смятения, усилия, преодоления, стремления к цели и т.д.

Как указывает Н. А. Бернштейн, *«признак красоты в проявлениях двигательной ловкости вовсе не первоначальный или основной... в отношении любых проявлений красоты форм и движений (так называемой пластической красоты) можно утверждать, что эта красота проявляется всегда как вторичный признак, как следствие более глубоких и существенных свойств предмета. Нашему взору представляется гармоничным,*

пластически прекрасным всё то, в чём сочетаются вместе целесообразность и экономичность» [17, с. 268–269]. Пожалуй, в этих словах можно найти как принципы двигательной техники свободного танца (в варианте музыкального движения), так и эстетическую программу.

Пластический канон музыкального движения унаследован из Античности. Контрапост (противопоставление различных частей тела) рождает динамическое равновесие и выявляет тело в его природной координации и аффективной вовлечённости. Отметим также текучесть движения, его непрерывность, *дыхательность* (в отличие от исполнения отдельных элементов в классическом танце, где есть чёткое начало и остановка движения, граница, после которой только начинается следующее движение). Символическая центрация движения в солнечном сплетении, устремлённость в вертикаль организуют не только тело, но и внутренний мир личности через иерархизацию мотивов, смыслов и ценностей.

Тренаж музыкального движения предполагает как подготовку и совершенствование опорно-двигательного аппарата, так и особую психотехнику: через *активное переживание музыки в движении* происходит работа с состоянием занимающегося. Задача педагога-психолога состоит в том, чтобы, составив занятие определённым образом (с учётом физической, эмоциональной и музыкальной динамики), настроить психофизический аппарат человека и подготовить его к самостоятельной работе – пластической импровизации в музыке [18].

Б. Д. Эльконин цитирует дневниковую запись своего отца от 1961 года: «До сих пор “упражнение” и “тренировка”

рассматривались односторонне – только как укрепление-фиксация определённой системы связей... Однако существует и другой, во всяком случае, не менее важный тип упражнений – это упражнения, *расшатывающие* сложившиеся функциональные системы. Такое расшатывание, создание возможно больших степеней свободы, до закрепления имеет большое прогенетическое значение. Так создаётся *сензитивность*... Такое новое представление о функции упражнения вносит новое понимание хода развития. Возникновение новообразований есть одновременно разрушение, оно должно быть построено как *расшатывание*» [19]. В этом смысле важно помочь занимающемуся музыкальным движением освободиться от сложившихся стереотипных шаблонов (как моторных, так и эмоциональных и поведенческих), «расшатать» привычные схемы действия, чтобы пробудить сензитивность и добраться до настоящего переживания музыки в её полноте.

Общая линия работы ведётся от целостного осмысленного переживания музыки к совершенствованию пластической формы. В этом состоит двойное отличие как от традиционных занятий танцем, так и от ТДТ. Если в традиционном подходе начинают с разучивания отдельных элементов танца и только потом переходят к эмоциональной наполненности, то в музыкальном движении начинают с эмоционального погружения в музыку и, отталкиваясь от этого, работают над техническим совершенствованием движения и пластической формы. Если в ТДТ во главу угла ставится спонтанность и активизация бессознательных импульсов и внутренних образов, то в музыкальном движении это является только этапом для дальнейшей творческой работы, а внешняя

форма важна не меньше, чем внутреннее переживание.

Эстетическая, катарсическая реакция, преобразующая человека, становится возможна лишь в процессе художественной работы по созданию пластической формы в ответ на *музыкальное переживание*. В этом состоит «сердцевина» музыкального движения как психолого-педагогического метода эстетического воспитания. В ходе такой работы можно наблюдать «сопротивление материала форме» (в интерпретации Л. С. Выготского): рождению настоящего музыкального танца препятствуют не только физические ограничения, но и деструктивные смысловые установки, неадекватные защитные реакции, неэффективные копинг-стратегии, стереотипы и т.п. Средства для преодоления этих психофизических ограничений участник занятий находит при посредничестве педагога и в диалоге с ним в самой музыке, воплощённых в музыкальной форме смыслах. Эти музыкальные смыслы *распредмечиваются* и *переозначиваются* в движении, что становится возможным только благодаря динамическому единству аффекта и интеллекта, мысли и чувства, сознания и бессознательного. Устанавливаемая в ходе таких занятий согласованность эмоций и разума, творческое общение и взаимодействие с другими участниками культивируют образ человека, прекрасного душой и телом, живущего в гармонии с собой и миром.

Заключение

Мы обратились к феномену танца в контексте социокультурных антропологических практик. На заре человеческой культуры пляска составляла синкретическое единство

с прообразами других искусств в ритуальном действе, была слита с ними. Для нашего рассмотрения были выбраны более поздние в плане историко-культурного генеза танцевальные практики, ныне бытующие в формах традиционного обучения, терапии и эстетического воспитания. В свете антропологического подхода можно сделать вывод, что рассмотренные танцевальные практики имеют разную ценностно-смысловую направленность. Это обусловлено спецификой организации

совместно-распределённой деятельности, способами передачи танцевального опыта. Анализ отличий пластических канонов выявляет, какие образы человека конституируются в разных антропопрактиках. Обращение к принципу культурного опосредствования переживания в знаково-символической форме позволяет определить трансформационный потенциал обучающих и развивающих танцевальных практик. Особую роль в этом вопросе играет соотношение музыки и движения.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. *Торопова А. В.* Музыкально-психологическая антропология как междисциплинарная область научных знаний // Музыкальное искусство и образование. 2019. Т. 7. № 2. С. 24–40.
2. *Айламазьян А. М.* «Конкретная психология человека» Л. С. Выготского как методология анализа танцевальных и музыкально-двигательных практик // Образовательная политика. 2024. № 2 (98). С. 40–52. DOI:10.22394/2078-838X-2024-2-40-52.
3. *Василюк Ф. Е.* Методологический анализ в психологии. М.: МГППУ: Смысл, 2003. 240 с.
4. *Розин В. М.* Понятие и типы антропопрактик // ЧЕЛОВЕК.RU. 2017. № 12. С. 13–33.
5. *Рубинштейн С. Л.* Принцип творческой самостоятельности (К философским основам современной педагогики) // Вопросы психологии. 1986. № 4. С. 101–108.
6. *Слободчиков В. И.* Антропологическая перспектива отечественного образования. Екатеринбург: Издательский отдел Екатеринбургской епархии, 2009. 264 с.
7. *Ташкеева Е. И.* Теоретико-методологические основания различных практик искусства (обучающих, терапевтических, развивающих) // Тренер-технолог – новая педагогическая позиция. Сборник материалов V съезда тренеров-технологов деятельности образовательных практик. М.: Некоммерческое партнерство «Авторский Клуб», 2023. С. 191–200.
8. *Айламазьян А. М.* Пластический канон как отражение образа личности в культуре // Ритм и пластическая культура личности: материалы Всероссийской научно-практической конференции-фестиваля с международным участием. М.: ПИ РАО, МГУ имени М. В. Ломоносова: МГПУ, 2023. С. 55–71.
9. *Блок Л. Д.* Классический танец. История и современность. М.: Искусство, 1987. 556 с.
10. *Ваганова А. Я.* Основы классического танца. СПб.: Лань, 2007. 192 с.
11. *Адамович О. Ю., Михайлова Т. С., Александрова Н. Н.* Народно-сценический танец. Упражнения у станка (Среднее профессиональное образование). СПб.: Лань: Планета музыки, 2021. 136 с.
12. *Александрова Н. А., Голубева В. А.* Танец модерн. Пособие для начинающих. СПб.: Лань: Планета музыки, 2022. 128 с.
13. *Лебедева Г. Д.* Балет: семантика и архитектура. СПб.: Лань: Планета Музыки, 2007. 160 с.

14. *Ташкеева Е. И.* Свобода танца в классической хореографии // Свободный стих и свободный танец: Движение воплощённого смысла: материалы международной конференции 1–3 октября 2010 г. М.: Смысл, 2011. С. 379–408.
15. Искусство и наука танцевально-двигательной терапии: Жизнь как танец / под ред. Ш. Чай-клин, Х. Венгровер. М.: Когито-Центр, 2017. 419 с.
16. *Айламазьян А. М., Ташкеева Е. И.* Музыкальное движение как психотехника художественно-го переживания и метод создания музыкально-пластического спектакля // Вестник кафедры ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование». 2016. № 4 (16). С. 68–82.
17. *Бернштейн Н. А.* О ловкости и её развитии. М.: Физкультура и спорт, 1991. 288 с.
18. *Руднева С. Д., Пасынкова А. В.* Опыт работы по развитию эстетической активности методом музыкального движения // Психологический журнал. 1982. Т. 3. № 3. С. 84–92.
19. *Эльконин Б. Д.* Образовательные результаты и результаты развития // URL: http://elkonin.ru/publ/obrazovatelnye_rezultaty_i_rezultaty_razvitiya/1-1-0-2#sdfootnote2anc (дата обращения: 08.12.2022).

Поступила 05.09.2024; принята к публикации 26.10.2024.

Об авторах:

Айламазьян Аида Меликовна, старший научный сотрудник кафедры психологии личности факультета психологии ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова» (ул. Моховая, 11/9, Москва, Российская Федерация, 125009), младший научный сотрудник лаборатории «Центр социокультурных проблем современного образования» ФГБНУ «Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований» (ул. Моховая, 9/4, Москва, Российская Федерация, 125009), кандидат психологических наук, aida@heptachor.ru

Ташкеева Екатерина Игоревна, ассистент Дирекции образовательных программ Московского городского педагогического университета (МГПУ) (2-й Сельскохозяйственный пр-д, 4/1, Москва, Россия, 129226), научный сотрудник лаборатории «Центр социокультурных проблем современного образования» ФГБНУ «Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований» (ул. Моховая, 9/4, Москва, Российская Федерация, 125009), kaira_t@mail.ru

71

Авторами прочитан и одобрен окончательный вариант рукописи.

REFERENCES

1. Toropova A. V. Muzykal'no-psikhologicheskaya antropologiya kak mezhdistsiplinarnaya oblast' nauchnykh znaniy [Musical-Psychological Anthropology as an Interdisciplinary Field of Scientific Knowledge]. *Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie* = Musical Art and Education. 2019, vol. 7, no. 2, pp. 24–40 (in Russian).
2. Ailamazyan A. M. "Konkretnaya psikhologiya cheloveka" L. S. Vygotskogo kak metodologiya analiza tantseval'nykh i muzykal'no-dvigatel'nykh praktik [Concrete Human Psychology by L. S. Vygotsky as a Methodology for Analyzing Dance and Music-Motor Practices].

- Obrazovatel'naya politika* [The Educational Policy]. 2024, no. 2 (98), pp. 40–52 (in Russian). DOI: 10.22394/2078-838X-2024-2-40-52.
3. Vasilyuk F. E. *Metodologicheskii analiz v psikhologii* [Methodological Analysis in Psychology]. Moscow: MSUPE: Publishing House “Smysl”, 2003. 240 p. (in Russian).
 4. Rozin V. M. Ponyatie i tipy antropopraktik [The Concept and Types of Anthropopractices]. *ChELOVEK.RU*. 2017, no. 12, pp. 13–33 (in Russian).
 5. Rubinshtein S. L. Printsip tvorcheskoj samodeyatelnosti (K filosofskim osnovam sovremennoj pedagogiki) [The Principle of Creative Self-activity (To the Philosophical Foundations of Modern Pedagogy)]. *Voprosy psikhologii* [Questions of Psychology]. 1986, no. 4, pp. 101–108 (in Russian).
 6. Slobodchikov V. I. *Antropologicheskaya perspektiva otechestvennogo obrazovaniya* [The Anthropological Perspective of Russian Education]. Yekaterinburg: Publishing Department of the Yekaterinburg Diocese, 2009. 264 p. (in Russian).
 7. Tashkeeva E. I. Teoretiko-metodologicheskie osnovaniya razlichnykh praktik iskusstva (obuchayushchikh, terapevticheskikh, razvivayushchikh) [Theoretical and Methodological Foundations of Various Art Practices (Educational, Therapeutic, Developmental)]. *Trener-tekhnolog – novaya pedagogicheskaya pozitsiya* [Trainer-technologist – a New Pedagogical Position]: Collection of Materials of the V Congress of Trainers-Technologists of Activity-Based Educational Practices. Moscow: Non-profit Partnership “Author’s Club”, 2023. Pp. 191–200 (in Russian).
 8. Ailamazyan A. M. Plasticheskii kanon kak otrazhenie obraza lichnosti v kul'ture [Plastic Canon as a Reflection of the Image of Personality in Culture]. *Ritm i plasticheskaya kul'tura lichnosti* [Rhythm and Plastic Culture of Personality]: Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference-Festival. Moscow: Psychological Institute: Lomonosov MSU: MGPU, 2023. Pp. 55–71 (in Russian).
 9. Blok L. D. *Klassicheskii tanets. Istoriya i sovremennost'* [Classical Dance. History and Modernity]. Moscow: Publishing House “Iskusstvo”, 1987. 556 p. (in Russian).
 10. Vaganova A. Ya. *Osnovy klassicheskogo tantsa* [The Basics of Classical Dance]. Saint Petersburg: Publishing House “Lan”, 2007. 192 p. (in Russian).
 11. Adamovich O. Yu., Mikhailova T. S., Aleksandrova N. N. *Narodno-stsenicheskii tanets. Uprazhneniya u stanka* [Folk-Stage Dance. Exercises at the Barre]. Saint Petersburg: Publishing House “Lan”, “Planet of music”, 2021. 136 p. (in Russian).
 12. Aleksandrova N. A., Golubeva V. A. *Tanets modern* [Modern Dance]: A Guide for Beginners. Saint Petersburg: Publishing House “Lan”, “Planet of music”, 2022. 128 p. (in Russian).
 13. Lebedeva G. D. *Balet: semantika i arkhitektonika* [Ballet: Semantics and Architectonics]. Saint Petersburg: Publishing House “Lan”, “Planet of music”, 2007. 160 p. (in Russian).
 14. Tashkeeva E. I. Svoboda tantsa v klassicheskoi khoreografii [Freedom of Dance in Classical Choreography]. *Svobodnyi stikh i svobodnyi tanets: Dvizhenie voploshchyonno go smysla* [Free Verse and Free Dance: The Movement of Embodied Sense]: Proceedings of the International Conference. Moscow: Publishing House “Smysl”, 2011. Pp. 379–408 (in Russian).
 15. *Iskusstvo i nauka tantseval'no-dvigatel'noi terapii: Zhizn' kak tanets* [The Art and Science of Dance and Movement Therapy: Life as Dance]. Ed. by Sh. Chaiklin, Kh. Vengrover. Moscow: Publishing House “Cogito-Tsentr”, 2017. 419 p. (in Russian).
 16. Ailamazyan A. M., Tashkeeva E. I. Muzykal'noe dvizhenie kak psikhotehnika khudozhestvennogo perezhivaniya i metod sozdaniya muzykal'no-plasticheskogo spektaklya [Musical Movement as Psychotechnics of Artistic Experience and a Method of Creation of Musical and Plastic

- Performance]. *Vestnik kafedry UNESCO “Muzykal’noe iskusstvo i obrazovanie”* = Bulletin of the UNESCO Chair “Musical Arts and Education”. 2016, no. 4 (16), pp. 68–82 (in Russian).
17. Bernshtein N. A. *O lovkosti i eyo razvitii* [About Dexterity and its Development]. Moscow: Publishing House “Physical Culture and Sport”, 1991. 288 p. (in Russian).
 18. Rudneva S. D., Pasyukova A. V. Opyt raboty po razvitiyu esteticheskoi aktivnosti metodom muzykal’nogo dvizheniya [Experience of Work on Development of Aesthetic Activity by the Method of Musical Movement]. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological Journal]. 1982, vol. 3, no. 3, pp. 84–92 (in Russian).
 19. Elkonin B. D. *Obrazovatel’nye rezul’taty i rezul’taty razvitiya* [Educational and Developmental Outcomes]. Available at: http://elkonin.ru/publ/obrazovatelnye_rezultaty_i_rezultaty_razvitiya/1-1-0-2#sdfootnote2anc (accessed: 08.12.2022) (in Russian).

Submitted 05.09.2024; принята к публикации 26.10.2024.

About the authors:

Aida M. Ailamazyan, Senior Researcher of the Faculty of Psychology of Lomonosov Moscow State University (Mokhovaya Street, 11/9, Moscow, Russian Federation, 125009); Research Assistant of the Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research (Mokhovaya Street, 9/4, Moscow, Russian Federation, 125009), Cand. Sci. (Psychol.), aida@heptachor.ru

Ekaterina I. Tashkeeva, Assistant to the Directorate of Educational Programs of the Moscow City Pedagogical University (MGPU) (2nd Selskokhozyaistvennyi proezd, 4/1, Moscow, Russian Federation, 129226), Researcher of the Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research (Mokhovaya Street, 9/4, Moscow, Russian Federation, 125009), kaira_t@mail.ru

The authors have read and approved the final manuscript.

СТРУКТУРНО-КОМПОЗИЦИОННЫЙ АНАЛИЗ ПАРТИТУРЫ В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ДИРИЖЁРА

А. А. Шатский,

ФГБОУ ВО «Государственный музыкально-педагогический институт
имени М. М. Ипполитова-Иванова»,
Москва, Российская Федерация, 109147

Аннотация. Статья посвящена важному элементу профессиональной подготовки симфонического дирижёра к работе с музыкальными коллективами. Подчёркивается значение структурно-композиционного анализа партитуры, позволяющего выявить детали построения тем, фраз, мотивов. На основе этой подготовительной работы дирижёр должен помочь исполнителям представить более ясную и логичную интерпретацию композиционной идеи партитуры. В качестве примера анализируется Первая часть Пятой симфонии Л. Бетховена. Она написана в быстром темпе и должна исполняться с применением такого дирижёрского жеста, когда основным показателем метрического движения становится целый такт. В статье также подробно рассматривается отражение структуры музыкальной темы непосредственно в дирижёрских жестах. Отмечается, что развитие современных технологий нотного набора предоставляет в наше время руководителям симфонических коллективов возможность оперативно редактировать оркестровые партии, добавляя в них необходимые штрихи и динамические ретуши. Делается вывод о том, что начинающий дирижёр должен осуществить предварительную кропотливую работу над оркестровой партитурой, чтобы использовать внятные, методически обоснованные схемы тактирования.

Ключевые слова: дирижирование, симфония, оркестр, партитура, Бетховен, композиционная структура, жест, тактирование, методика структурно-композиционного анализа.

Благодарность. Данная статья выполнена в рамках научного направления кафедры «Оперно-симфоническое дирижирование» факультета вокально-хоровой и дирижёрской подготовки ФГБОУ ВО «Государственный музыкально-педагогический институт имени М. М. Ипполитова-Иванова».

© Шатский А. 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

Для цитирования: Шатский А. А. Структурно-композиционный анализ партитуры в контексте профессиональной подготовки дирижёра // Музыкальное искусство и образование / Musical Art and Education. 2024. Т. 12. № 4. С. 74–85. DOI: 10.31862/2309-1428-2024-12-4-74-85.

DOI: 10.31862/2309-1428-2024-12-4-74-85

STRUCTURAL AND COMPOSITIONAL ANALYSIS OF THE SCORE IN THE CONTEXT OF THE CONDUCTOR'S PROFESSIONAL TRAINING

Alexey A. Shatsky,

Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
“State Musical Pedagogical Institute named after M. M. Ippolitov-Ivanov”,
Moscow, Russian Federation, 109147

Abstract. The article is devoted to an important element of professional training of a symphony conductor to work with musical groups. The importance of structural and compositional analysis of the score is emphasized, which allows us to identify the details of the construction of themes, phrases, and motifs. Based on this preparatory work, the conductor should help the performers to present a clearer and more logical interpretation of the compositional idea of the score. As an example, the First Part of Beethoven's Fifth Symphony is analyzed. It is written at a fast tempo and should be performed using such a conductor's gesture, when the main indicator of metric movement becomes a whole bar. The article also examines in detail the reflection of the structure of the musical theme directly in the conductor's gestures. It is noted that the development of modern technologies of musical notation gives the heads of symphony groups the opportunity to promptly edit orchestral parts, adding the necessary touches and dynamic retouching. It is concluded that the beginning conductor must carry out preliminary painstaking work on the orchestral score to use clear, methodically sound timing schemes.

75

Keywords: conducting, symphony, orchestra, score, Beethoven, compositional structure, gesture, timing, methods of structural and compositional analysis.

Acknowledgement. This article was written within the framework of the scientific direction of the department “Opera and Symphonic Conducting” of the faculty of vocal-choral and conducting training of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education “State Music and Pedagogical Institute named after M. M. Ippolitov-Ivanov”.

For citation: Shatsky A. A. Structural and Compositional Analysis of the Score in the Context of the Conductor's Professional Training. *Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie* = Musical Arts and Education. 2024, vol. 12, no. 4, pp. 74–85. DOI: 10.31862/2309-1428-2024-12-4-74-85.

Введение

В дирижировании существует негласное правило: если не можешь помочь, то хотя бы не мешай исполнителям-оркестрантам. Конечно же, все мы понимаем, что в серьёзной профессиональной работе дирижёра такой подход недопустим и должен быть исключён уже в процессе первичного освоения молодыми музыкантами азов искусства управления оперно-симфоническим коллективом. «На начальном этапе обучения в классе оперно-симфонического дирижирования закладываются фундаментальные знания, умения и навыки. Поэтому процесс обучения должен быть комплексным и многосторонним, затрагивать разные аспекты профессии» [1, с. 648]. Студент, обучающийся дирижированию, благодаря мудрому руководству своих наставников и ответственному подходу к изучению партитуры должен научиться помогать исполнительскому ансамблю с наибольшей яркостью и глубоким пониманием композиционной идеи выразить и передать замысел композитора. Важнейшим этапом формирования дирижёра-профессионала является освоение методики структурно-композиционного анализа сочинения.

В созданных в XX веке трудах таких авторов, как И. А. Мусин [2], Э. Лайсдорф [3], Г. Дехант [4] и др., есть раздел или глава о работе дирижёра над партитурой. Обычно в них перечисляется много важных компонентов, действительно необходимых для успешного освоения оперно-симфонических произведений молодыми музыкантами в период их обучения профессии. Ввиду разнообразия задач подготовительного этапа знакомства с текстом для начинающих дирижёров основной сложностью, как правило, становится внутреннее слуховое представление

музыкального материала. Не стоит забывать, что дирижёр в своей работе над произведением должен, как верно заметил на одном из мастер-классов В. М. Юровский, как бы разобрать партитуру на составные детали подобно механизму, а затем заново её собрать.

В этом контексте совершенно очевидным становится значение структурно-композиционного анализа, позволяющего выявить как общий план музыкального, драматургического и гармонического развития всего произведения (или его части), так и более детальные построения тем, фраз или мотивов. На основе этих «деталей» дирижёр способен помочь исполнителям выстроить более ясную и логичную интерпретацию музыкальных идей, заложенных композитором в партитурах. К сожалению, во многих специальных трудах, упомянутых ранее, этот аспект подготовительной работы дирижёра упоминается вскользь или как нечто само собой разумеющееся, а между тем он достоин не только отдельного упоминания, но и тщательного рассмотрения.

Структурно-композиционный анализ партитуры как важнейший этап работы дирижёра над произведением

Дирижёрам, как и представителям других специализаций, на первоначальном этапе изучения произведения необходимо методически правильно и вдумчиво проанализировать структуру музыкальных построений. Если мы обратимся к произведениям венских классиков, то можем прийти к выводу, что они в основном использовали четырёхтактное (иликратно увеличенное – восемь, шестнадцать тактов) строение фраз. Г. В. Рыбинцева подчёркивает, что для классицизма характерно

«стремление к образной, ладовой, структурной симметрии, позволяющее создать наиболее упорядоченные музыкальные структуры, уподобив их совершенным геометрическим фигурам, в частности квадрату» [5, с. 36]. Неслучайно по сей день на занятиях по гармонии в учебных заведениях основные начальные задачи построены в форме периода, состоящего из двух четырёхтактных предложений. Со временем, как известно, структуры в музыке становятся более свободными, а их границы более размытыми. Однако основополагающее значение в организации музыкального материала в эпоху венских классиков имела именно квадратность, которая порой сочеталась с вариативностью структур.

Помимо основного четырёхтактного деления даже в эту эпоху в музыке встречаются сочетания трёх-, пяти- и двутактовых построений. В качестве примера достаточно взять любое Скерцо из симфоний Бетховена, например Третьей или Пятой. А вот фразы длиной шесть тактов и более уже, как правило, состоят из комбинаций более мелких групп (по две, три и четыре). Такую структуру можно обнаружить в тактах 65–70 из первой части Шестой симфонии Бетховена.

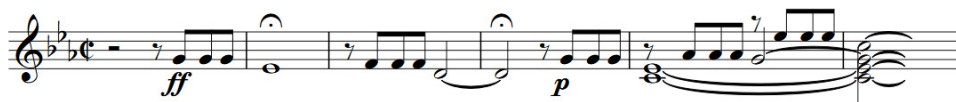
Если в медленных частях симфонического цикла восприятие жеста дирижёра для исполнителей-оркестрантов и деление на квадраты не представляют особой трудности, то в частях, исполняемых в подвижном темпе, особенно в тех, когда одним ударным жестом обозначают

целый такт (в репетиционном процессе для экономии времени, затрачиваемого на вербальное общение, это лаконично называется «дирижировать *на раз*»), выявление структурных закономерностей приобретает особую значимость.

Одним из самых ярких примеров такого рода является Пятая симфония Л. ван Бетховена, в которой первая и третья части цикла написаны в быстрых темпах и должны исполняться с применением именно такого дирижёрского жеста, когда все доли объединяются в одну счётную единицу, и основным показателем скорости метрического движения становится не четвертная или восьмая длительности, а целый такт.

Среди тех, кто обратил пристальное внимание на эту партитуру и предложил её индивидуальную дирижёрскую трактовку, мы не можем не упомянуть Рихарда Вагнера, Ханса фон Бюлова, Артура Никиша и многих других выдающихся музыкантов прошлого. В методическом и теоретическом аспектах данное произведение исследовано Г. Шенкером [6] и его учеником В. Фуртвенглером [7], Ф. Вейгартнером [8], Х. Сваровским [9], И. Маркевичем [10], а также Г. Шуллером [11].

Существуют свидетельства современников [11, с. 123] о том, что Х. Бюлов переделал всю первую часть Пятой симфонии на 2/2 (*alla breve*), разделив её на группы по два такта (начиная со вступительных мотивов) следующим образом (пример 1).



Пример 1. Л. Бетховен. Симфония № 5, оп. 67. Часть I. Фрагмент. Версия Х. Бюлова

Example 1. L. Beethoven. Symphony No. 5, op. 67. 1st Movement. The fragment. Version by H. Bülow

Возможно, такое деление было отчасти обусловлено желанием «утяжелить» темп произведения, но в целом это, конечно же, очень обобщённое видение музыкального материала, которое тем не менее было распространено в музыкально-исполнительской практике на рубеже веков. Например, такой же подход предлагает в своей книге Ф. Вейнгартнер, при этом он однозначно высказывает мнение об «абсурдности медленного начала этой части и установления быстрого темпа только после второй ферматы» [8, с. 60]. На наш взгляд, об общей структуре Первой части симфонии можно было бы сказать следующее: за исключением тактов 224–228 и 386–390, последнего трёхтакта, а также четырёх мотивов с ферматами на последних звуках, вся

первая часть симфонии имеет абсолютно точное чётное деление (по четыре, а иногда по шесть тактов).

Как правило, именно первые пять тактов и две ферматы в них становятся неким «камнем преткновения» для студента-дирижёра. Это происходит потому, что подобное начало партитуры нарушает стройность чётного деления. К сожалению, не все исследователи обращали внимание на хранящийся с 1878 года в Прусской государственной библиотеке автограф первой авторской версии симфонии. В нём первые два мотива умещаются в четыре такта и не имеют во втором из них того самого дополнительного такта с заливочной нотой и фермой, который появился в более поздних рукописях (рисунок 1) [11, с. 114].



Рисунок 1. Автограф вступления первой части Пятой симфонии Л. Бетховена

Figure 1. Autograph manuscript of the introduction of the 1st Movement of Beethoven's Fifth Symphony

Это очень важно для понимания намерения Бетховена подчеркнуть «лишним» таким большую длительность второй ферматой по сравнению с первой. В современной нотации любой композитор не стал бы добавлять дополнительный такт, а мог бы указать над второй фермой слово *lunga* или какое-либо другое сходное по смыслу обозначение. Об этом пишут Х. Сваровский [9, с. 41] и Г. Шуллер [11, с. 112–114]. Также они подробно объясняют, как основной элемент главной партии, представляющий собой два четырёхтакта, идеально укладывается в изначальную версию мотива с фермой (пример 2).

Таким образом, в окончательном варианте партитуры Бетховена, по мнению Х. Сваровского [9, с. 41], первые два мотива представляют собой «скрытые» четырёхтакты, только второй из них расширенный – 1+4, то есть по сути пятитакт. Это очень важно для понимания структуры музыки студентом-дирижёром, даже несмотря на то, что он не должен пытаться демонстрировать исполнителям эти условные такты внутри фермат какими-либо специальными жестами.

Главное, что необходимо сделать руководителю оркестра в начале симфонии, – дать правильный начальный аф-такт к неполной доле и не забыть «отложить» дополнительный такт со второй фермой понятным, но безымпульным жестом. При этом если сохранить

внутреннюю организацию длительности фермат, то можно избежать чрезмерно растянутых вступительных мотивов, которые нередко слышны в записях даже авторитетных интерпретаторов прошлого.

Также необходимо иметь в виду, что некоторые начинающие дирижёры, не обладающие достаточной мануальной техникой, допускают слишком большую цезуру между снятием ферматой и аф-тактом в тактах три и шесть, превращая её в дополнительный такт с паузой. Существует даже практика работы дирижёров европейских оркестров, которые показывают снятие фермат отдельным жестом. Однако Г. Шуллер [11, с. 119] указывает на неприемлемость такого лишнего такта, так как это нарушает четырёхтактность, заложенную композитором в начальном мотиве.

Он отмечает, что в творческом наследии Бетховена можно найти большое количество других примеров, когда действительно есть необходимость дополнительной цезуры после ферматой. Одним из них можно считать такт 389, содержащий паузу, который композитор специально вставил перед вторым расширенным мотивом при переходе на код первой части. Если ему был бы необходим такой же эффект в экспозиции, он мог с лёгкостью добавить дополнительный такт и сдвинуть начало главной партии. В свою очередь Х. Сваровский [9, с. 42] также предупреждает



Пример 2. Л. Бетховен. Симфония № 5, оп. 67. Часть I. Фрагмент.

Example 2. L. Beethoven. Symphony No. 5, op. 67. 1st Movement. The fragment.

об опасности неправильного «уведомляющего» жеста снятия фермат (предваряющего ауфтакт к неполной доле) перед тремя восьмыми во втором мотиве.

Почти все исследователи единодушны в том, что за исключением первых пяти тактов главная партия состоит из четырёхтактов. Здесь уместно вспомнить термин Г. Э. Конюса «такты высшего порядка» и его теорию метротектонизма [12; 13], которая может быть методологической основой для последующего анализа партитуры. Целесообразность такого подхода доказана в исследовании Е. А. Шкапы [14]. Напомним, что «такты высшего порядка» в данной теории – это более крупные части музыкальной формы, представляющие собой распространение действия тактового метра. Они, как правило, не остаются неизменными по величине, но подчинены закону равновесия. При этом такт высшего порядка является не синтаксически-смысловой, а конструктивно-метрической единицей.

Но если представить начальные фразы симфонии в виде четырёхдольных тактов, то сразу же встаёт следующий вопрос: какой из них должен приходиться на воображаемую первую долю? К сожалению, принимая во внимание только границы фраз и не учитывая мелодическую линию темы, многие ошибочно определяют её место именно в такте шесть, то есть начале фразы. Например, в своей книге В. Фуртвенглер [7, с. 225], абсолютно верно указывающий на то, что «вторая начальная фермата должна быть всего лишь длиннее первой», обозначает скобками над нотоносцем, начиная с такта шесть, следующую структуру фраз: два четырёхтакта, двутакт и следующая фраза до фермат в такте 21 включительно.

Действительно, главная партия начинается с такта шесть – это безусловно

правильная музыкальная пунктуация или, говоря иначе, строение музыкальной «строфы». Но, как и в литературе, в строфах бывает разная ритмическая организация: ямб, хорей и др. В случае с главной партией это скорее ямб. Доказательством того, что такт шесть является затактовым может служить появление тоники только в такте семь. Однако отметим, что терция в данном такте воспринимается как тоническая только благодаря тому, что в шестом такте звучит V-я ступень. Непосредственно в седьмом такте обрисовывается секстаккорд VI-й ступени как вспомогательное созвучие. Таким образом, по первым шести тактам нет возможности точно (на 100%) определить тональность, такая последовательность могла бы существовать как в *до миноре*, так и в *ми-бемоль мажоре*.

На протяжении всей первой части утверждение основных гармоний происходит именно на втором такте четырёхтактовой фразы. Более того, если мы обратим внимание на последний раздел первой части (начиная с такта 483), то обнаружим, что она заканчивается на воображаемой третьей доле. Благодаря этому Бетховен полностью соблюдает классическое правило: протяжённость последнего такта определяется с учётом длительности затакта, составляя вместе один полный такт. Этим подтверждается предположение, что такт с тремя восьмыми в начале главной партии является затактовым. То же самое можно отметить и в переходе к разработке (или повтору экспозиции): такты 122–125 представляют собой полный четырёхтакт с затактом у валторн и кларнетов.

Необходимо также обратить внимание молодых дирижёров на начало побочной партии в такте 59. По своей сути тема валторн представляет собой продлённый

начальный мотив симфонии. Соответственно, тема у первых скрипок тоже начинается со слабого такта. Её мелодия, представляющая собой продолжение мотива валторн, плавно переходит далее к кларнетам, флейтам и обратно к скрипкам. Лейтмотивный подголосок басов, напоминающий о превратностях судьбы, должен трактоваться как предыкт к отнositельно сильной третьей доле четырёхтакта. Как только в тактах 83–92 тема превращается в оstinatное опевание “es-f-ges-f”, в басах начинается активное восходящее секвентное проведение лейтмотива симфонии, который «встревает» своими затактами к слабым вторым и четвёртым долям до того момента, пока развитие не достигнет своей вершины (доминантовый квинтсекстаккорд в такте 93 – первая доля четырёхтакта), позволяющей вернуться в триумфально утверждающуюся тональность заключительной партии *ми-бемоль мажор*.

Учитывая сказанное ранее, мы должны отметить, что деление на «квадраты» не является исключительно признаком для определения начала или конца музыкальных фраз. Гораздо более важным может стать гармонический план развития музыкального материала и обоснованная расстановка ударных и безударных «слов» во фразах. В этой связи также можно вспомнить партитуры Густава Малера, в которых он специальным значком обозначал начало построений для того, чтобы исполнитель различал, где главный материал, а где второстепенный. Для большей ясности начинающему дирижёру рекомендуется простым карандашом обозначать начало и окончание фраз, а также рисовать жирные сплошные тактовые черты, отделяющие квадраты, чтобы получить подробное и наглядное представление о структуре произведения.

Конечно, мы не можем не обратить внимание на вышеупомянутые два «неквадратных» эпизода. Первый из них – *pianissimo* перед предыктом к репризе (такты 224–228). Коварность этого эпизода знают все оркестранты и заранее ждут, когда очередной начинающий «маэстро» попадёт в «пятитактную ловушку». Но на самом деле эта проблема берёт начало с проведения лейтмотива симфонии *ff* в такте 196. С этого момента большинство дирижёров строят правильные «четырёхтакты» вплоть до отмеченного выше фрагмента. Это приводит к тому, что, когда у струнных первый раз появляется *diminuendo* (такт 210), аккорды в этой оркестровой группе приходится на сильную и относительно сильную доли четырёхтакта, а у следующих за ними деревянных духовых – на слабые. Но почему тогда дальнейшие динамические указания (*p*, *sempre più piano* и *pp*) появляются сначала именно у духовых инструментов? Получается, что на самом деле группа струнных смычковых, словно хор в опере, вторит солистам-духовикам! С точки зрения ансамбля это вполне логично: сидящим впереди струнникам легче контролировать необходимое количество звука, чтобы создать отголосок аккорда у деревянных духовых, а не наоборот.

Секрет строения «квадратов» в этом месте кроется в третьей фразе темы (такты 204–208). По мнению некоторых исследователей, таких как Г. Шенкер [6, с. 12–13, 18], именно в этом месте, а не спустя 20 тактов, как обычно полагает большинство начинающих дирижёров, необходим «пятитакт». После полного повторения двух четырёхтактов (такты 196–199) появление новой гармонии на условную вторую долю (такт 205) воспринимается как очень интересный поворот в развитии тематического материала, который выводит его за рамки квадрата. Благодаря

этому тема приобретает новый смысл: из утверждения («будет так») она превращается в вопрос и сомнения («а вдруг?»).

Конечно, не все согласны с такой позицией. Например, Г. Шуллер [11, с. 145], признавая в целом обоснованность концепции Г. Шенкера, считает тем не менее, что в данном конкретном случае музыковед пал жертвой «красоты своей теории», «подогнав» под неё группировку тактов. Он утверждает, что опора на бас у струнной группы звучит для слушателя более традиционно и пятитакт перед *ff subito* точнее соответствует замыслу автора. В любом случае в этом фрагменте, как и во всём произведении, композитор предоставляет дирижёру некоторую свободу выбора и возможность предъявить на суд публики именно своё собственное прочтение музыки.

Второй пятитактный эпизод (такты 386–390), о котором мы упоминали ранее, не имеет каких-либо особых вариантов деления (хотя можно разбить его на двутакт и трёхтакт). Сложность для дирижёра заключается в том, чтобы не спровоцировать оркестрантов своим жестом вступить раньше времени в момент общей паузы в такте 389.

В контексте вышесказанного мы не можем не обратить внимание на важность «квадратов» также и в третьей части Пятой симфонии Бетховена. Там, например, в отличие от первой части, затакт высшего порядка охватывает четыре четверти, то есть полный такт и ещё один неполный. Это приводит к более интересным сочетаниям сильных и относительно сильных долей и их соотношениям с границами музыкальных фраз. «Именно поэтому, – как справедливо отмечает С. Н. Шебалин, – одним из основополагающих принципов управления музыкальным временем для дирижёра является умение стилистически грамотно

сформировать для себя музыкально-временной континуум, в котором разворачивается событийный ряд произведения» [15, с. 166].

Заключение

Итак, мы рассмотрели структурно-композиционный анализ партитуры и выявили его значение для освоения техники дирижирования. Необходимо также сказать несколько слов о том, как должно отражаться наличие в партитуре «квадратов» непосредственно на дирижёрских жестах. В традициях старой западноевропейской школы откровенное использование четырёхдольной, трёхдольной или пятидольной сетки в произведениях, где основной единицей метрического движения является целый такт, не приветствовалось. По мнению корифеев прошлого, хороший дирижёр никогда не должен забывать об исполнителях-оркестрантах. Особенно это важно, если в их партиях отсутствуют специальные авторские указания, такие как знаменитые “*Ritmo di tre battute*” и “*Ritmo di quattro battute*” в Скерцо Девятой симфонии Бетховена, поясняющие, почему у руководителя оркестра появляется схема тактирования на 3/4 и 4/4. При том что деление на «квадраты» считалось обязательным, откровенное применение данного приёма ни в коем случае не должно сбивать музыкантов. В знаменитой книге «Техника дирижирования» И. А. Мусин пишет: «Дирижируя на раз, с целью более ясного отображения метрического склада произведения, допустимо объединять такты в группы (по два, три, четыре), обозначая их движениями, **приближающимися** (выделено мною. А. Ш.) к соответствующим схемам тактирования» [16, с. 37].

И действительно, анализируя аудио- и видеозаписи знаменитых дирижёров

прошлого, можно прийти к одному важному выводу: нестрашно, если сетка малозаметна для оркестрантов, главное, чтобы у дирижёра в жестах (при наличии внутреннего деления) проявлялась осознанность сильных (ударных) и слабых (безударных) тактов, что помогает исполнителям мысленно объединить «слоги» в «слова», а «слова» в «предложения».

При этом необходимо также отметить, что развитие технологий нотного набора, немислимых в эпоху венских классиков, предоставляет современным дирижёрам возможность оперативно редактировать оркестровые партии. Это позволяет зафиксировать в них не только штрихи или необходимые динамические ретуши, но и обозначения «квадратов», что даже ещё в XX веке было недостижимой мечтой. В таком случае, когда дирижёр кропотливо работает над оркестровой партитурой и вносит подробные указания, включая деление на фразы, он может

себе позволить, как это делает Ю. И. Симонов, использовать более выраженные схемы тактирования, объединяющие несколько тактов в один.

В заключение ещё раз подчеркнём, что в методике обучения дирижированию будущих профессионалов принципиально важно начинать освоение партитуры с её структурно-композиционного анализа, с подробного изучения масштабной тематической организации музыкальной ткани для того, чтобы в дальнейшем точно подобрать и продумать мануально-технические средства выразительности, оптимальные для данного произведения. По справедливому замечанию Б. Ф. Смирнова, «здесь теснейшим образом переплетаются такие вовсе не тождественные понятия, как техника и искусство дирижирования. Последнее прямо и непосредственно связано с психологией художественного творчества и творческого взаимодействия дирижёра и оркестра» [17, с. 145].

БИБЛИОГРАФИЯ

83

1. Романова М. А. О начальном этапе обучения в классе оперно-симфонического дирижирования // Гуманитарное пространство, 2021. Т. 10. № 5. С. 647–651. DOI 10.24412/2226-0773-10-5-647-651.
2. Мусин И. А. О воспитании дирижёра: очерки. Л.: Музыка, 1987. 247 с.
3. Лайнсдорф Э. В защиту композитора: Альфа и омега искусства интерпретации / пер. с англ. А. К. Плахова. М.: Музыка, 1988. 303 с.
4. Дехант Г. Дирижирование. Н. Новгород: Деком, 2000. 446 с.
5. Рыбинцева Г. В. Математическая гармония музыкального классицизма // Южно-Российский музыкальный альманах. 2017. № 4 (29). С. 33–38. DOI 10.24411/2076-4766-2017-40006.
6. Schenker H. Beethovens Fünfte Sinfonie. Darstellung des musikalischen Inhaltes nach der Handschrift unter fortlaufender Berücksichtigung des Vortrages und der Literatur, Vienne, Universal Edition, 1969. 72 S.
7. Furtwängler W. Ton und Wort – Aufsätze und Vorträge 1918 bis 1954. Wiesbaden: F. A. Brockhaus, 1954. 275 S.
8. Weingartner F. Ratschläge für Aufführungen der Symphonien Beethovens. Leipzig: Breitkopf & Härtel, 1906. 197 S.

9. Swarowsky H. Dirección de orquesta, defensa de la obra. Traducido por Miguel Ángel Gómez Martínez. Madrid: Real Musical, 1989. 360 p.
10. Markevitch I. Die Sinfonien von Ludwig van Beethoven: historische, analytische und praktische Studien. Leipzig: Peters, 1983. 562 S.
11. Schuller G. The complete conductor. New York: Oxford University Press, 1997. 571 p.
12. Конюс Г. Э. Метротектоническое исследование музыкальной формы. М.: Гос. муз. изд-во, 1933. 36 с.
13. Конюс Г. Э. Научное обоснование музыкального синтаксиса: к изучению вопроса. М.: Огиз-Музгиз, 1935. 31 с.
14. Шкана Е. А. Теория метротектонизма Георгия Эдуардовича Конюса: её место в истории музыкальной науки и возможности применения: автореф. дис. ... канд. искусствоведения. М., 2006. 26 с.
15. Шебалин С. Н. О темповой драматургии в искусстве дирижирования // Хошабовские чтения: сборник статей Всероссийской научно-практической конференции, посвящённой 80-летию юбилею Н. А. Хошабовой, Новосибирск, 09–10 октября 2023 года. Новосибирск: Новосибирская государственная консерватория имени М. И. Глинки, 2023. С. 149–166.
16. Мусин И. А. Техника дирижирования. СПб.: Пушкинский дом, 1995. 295 с.
17. Смирнов Б. Ф. Мануальное моделирование музыки в дирижёрском искусстве (к постановке проблемы) // Вестник культуры и искусств. 2017. № 4 (52). С. 145–151.

Поступила 10.10.2024; принята к публикации 28.10.2024.

Об авторе:

Шатский Алексей Андреевич, доцент кафедры «Оперно-симфоническое дирижирование» ФГБОУ ВО «Государственный музыкально-педагогический институт имени М. М. Ипполитова-Иванова» (ул. Марксистская д. 36, Москва, Российская Федерация, 109147), alexey.shatsky@gmail.com

Автором прочитан и одобрен окончательный вариант рукописи.

REFERENCES

1. Romanova M. A. O nachal'nom etape obucheniya v klasse operno-simfonicheskogo dirizhirovaniya [On the Initial Stage of Training in the Class of Opera and Symphony Conducting]. *Gumanitarnoe prostranstvo* [Humanitarian Space]. 2021, vol. 10, no. 5, pp. 647–651 (in Russian). DOI 10.24412/2226-0773-10-5-647-651.
2. Musin I. A. O vospitaniy dirizhyora [On the Education of a Conductor]: Essays. Leningrad: Publishing House “Muzyka”, 1987. 247 p. (in Russian).
3. Leinsdorf E. V zashchitu kompozitora: Al'fa i omega iskusstva interpretatsii [The Composer's Advocate: The Alpha and Omega of the Art of Interpretation]. Translated from English by A. K. Plakhov. Moscow: Publishing House “Muzyka”, 1988. 303 p. (in Russian).
4. Dehant G. *Dirizhirovanie* [Conducting]. Nizhny Novgorod: Publishing House “Dekom”, 2000. 446 p. (in Russian).

5. Rybintseva G. V. *Matematicheskaya harmoniya muzykal'nogo klassitsizma* [Mathematical Harmony of Musical Classicism]. *Yuzhno-Rossiyskiy muzykal'nyy al'manakh* [South Russian Musical Almanac]. 2017, no. 4 (29), pp. 33–38 (in Russian). DOI: 10.24411/2076-4766-2017-40006.
6. Schenker H. *Beethovens Fünfte Sinfonie. Darstellung des musikalischen Inhaltes nach der Handschrift unter fortlaufender Berücksichtigung des Vortrages und der Literatur*. Vienne: Universal Edition, 1969. 72 S. (in German).
7. Furtwängler W. *Ton und Wort – Aufsätze und Vorträge 1918 bis 1954*. Wiesbaden: F. A. Brockhaus, 1954. 275 S. (in German).
8. Weingartner F. *Ratschläge für Aufführungen der Symphonien Beethovens*. Leipzig: Breitkopf & Härtel, 1906. 197 S. (in German).
9. Swarowsky H. *Dirección de orquesta, defensa de la obra. Traducido por Miguel Ángel Gómez Martínez*. Madrid: Real Musical, 1989. 360 p. (in Spanish).
10. Markevitch I. *Die Sinfonien von Ludwig van Beethoven: historische, analytische und praktische Studien*. Leipzig: Peters, 1983. 562 S. (in German).
11. Schuller G. *The complete conductor*. New York: Oxford University Press, 1997. 571 p.
12. Conus G. E. *Metrotektonicheskoe issledovanie muzykal'noy formy* [Metrotectionic Study of Musical Form]. Moscow: State Musical Publishing House, 1933. 36 p. (in Russian)
13. Conus G. E. *Nauchnoe obosnovanie muzykal'nogo sintaksisa: k izucheniyu voprosa* [Scientific Justification of Musical Syntax: to Study the Issue]. Moscow: Publishing House “Ogiz-Muzgiz”, 1935. 31 p. (in Russian)
14. Shkapa E. A. *Teoriya metrotektonizma Georgiya Eduardovicha Conusa: eyo mesto v istorii muzykal'noy nauki i vozmozhnosti primeneniya* [The Theory of Metrotectionism by Georgy Eduardovich Conus: its Place in the History of Musical Science and the Possibilities of Application]: Abstract of the Dissertation for the Degree of Candidate of Art History. Moscow, 2006. 26 p. (in Russian)
15. Shebalin S. N. O tempovoy dramaturgii v iskusstve dirizhirovaniya [On Tempo Dramaturgy in the Art of Conducting]. *Khoshabovskie chteniya* [Khoshabov Readings]: Collection of Articles of the All-Russian Scientific and Practical Conference Dedicated to the 80th Anniversary of N. A. Khoshabova, Novosibirsk, October 09–10, 2023. Novosibirsk: Novosibirsk State Conservatory named after M. I. Glinka, 2023. Pp. 149–166 (in Russian).
16. Musin I. A. *Tekhnika dirizhirovaniya* [Conducting Technique]. Saint Petersburg: Publishing House “Pushkin House”, 1995. 295 p. (in Russian)
17. Smirnov B. F. *Manual'noe modelirovanie muzyki v dirizhyorskom iskusstve (k postanovke problemy)* [Manual Modelling of Music in the art of Conducting (Towards the Formulation of the Problem)]. *Vestnik kul'tury i iskusstv* [Bulletin of Culture and Arts], 2017, no. 4 (52), pp. 145–151 (in Russian).

Submitted 10.10.2024; revised 28.10.2024.

About the author:

Alexey A. Shatsky, Associate Professor of the Department of Opera and Symphony Conducting, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education, State Musical and Pedagogical Institute named after M. M. Ippolitov-Ivanov (Marxistskaya Street, 36, Moscow, Russian Federation, 109147), alexey.shatsky@gmail.com

The author has read and approved the final manuscript.

РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНОЙ ПАМЯТИ ЮНЫХ ПИАНИСТОВ СРЕДСТВАМИ МНЕМОТЕХНОЛОГИЙ

Г. А. Торгони*, Н. В. Морозова,

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет (ПГГПУ),
Пермь, Российская Федерация, 614990

Аннотация. Авторы анализируют работу памяти и решают проблемы понимания и запоминания музыкального текста учащимися детской школы искусств. В качестве основных факторов, актуализирующих данную проблему, указаны информационная перегруженность учащихся и изменение их мотивации к занятиям музыкой. Раскрыто действие принципов природосообразности на начальном этапе обучения юных музыкантов, систематичности и последовательности в запоминании и сохранении музыкального произведения, их опосредованности мышлением исполнителя. В статье предлагается ранее не описанная методика работы с юными пианистами, способствующая развитию их музыкальной памяти. В основе предлагаемого авторами метода лежат как общепсихологические закономерности работы памяти и традиционные способы выучивания музыкального текста, так и современные технологии данного процесса из опыта мнемонистов. Раскрывается содержание таких когнитивных операций быстрого запоминания, как агглютинация, гиперболизация, заострение, типизация и схематизация, осуществляемых в процессе детализированного исполнительского анализа текста осваиваемого произведения. Приводятся данные, полученные в ходе опытной работы с юными пианистами – участниками экспериментальной и контрольной групп.

Ключевые слова: память начинающего музыканта, принцип природосообразности, музыкальная мнемотехника, детализированный исполнительский анализ текста, полимодальные образы музыкальной памяти, агглютинация, гиперболизация, заострение, типизация, схематизация.

Благодарность. Статья выполнена в процессе подготовки диссертационного исследования на кафедре культурологии, музыковедения и музыкального образования Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Выражаем благодарность руководителям и преподавателям учреждений

* Научный руководитель – кандидат педагогических наук, доцент Н. В. Морозова.



музыкального образования г. Перми: А. С. Жаровой (Пермский музыкальный колледж), Н. А. Плотниковой и И. А. Захаровой (Детская музыкальная школа № 5 «Созвучие»), Л. С. Приказчиковой и С. Г. Елькиной (Детская школа искусств № 7) за предоставленную возможность осуществления опытно-экспериментальной работы.

Для цитирования: Торго́ни Г. А., Морозова Н. В. Развитие музыкальной памяти юных пианистов средствами мнемотехнологий // Музыкальное искусство и образование / Musical Art and Education. 2024. Т. 12. № 4. С. 86–106. DOI: 10.31862/2309-1428-2024-12-4-86-106.

DOI: 10.31862/2309-1428-2024-12-4-86-106

DEVELOPMENT OF MUSICAL MEMORY OF YOUNG PIANISTS BY MEANS OF MNEMOTECHNOLOGIES

Galina A. Torgoni*, Nina V. Morozova

Perm State Humanitarian Pedagogical University (PGGPU),
Perm, Russian Federation, 614990

Abstract. The authors analyze the work of memory and solve the problems of understanding and memorizing musical text by students of the children's art school. Information overload of students and changes in their motivation to study music are indicated as the main factors actualizing this problem. The effect of the principles of naturalness at the initial stage of training young musicians, systematicity and consistency in memorizing and preserving a piece of music, and their mediation by the performer's thinking is revealed. The method proposed by the authors is based on both general psychological patterns of memory work and traditional ways of learning musical text, as well as modern technologies of this process from the experience of mnemonists. The content of such cognitive memory operations of a musician-performer as agglutination, hyperbolization, sharpening, typification and schematization, carried out in the process of detailed performance analysis of the text of the mastered work, is revealed. The data obtained in the course of experimental work with young pianists participating in experimental and control groups are presented.

Keywords: beginner musician's memory, the principle of naturalness, musical mnemonics, detailed performance analysis of the text, polymodal images of musical memory, agglutination, hyperbolization, sharpening, typification, schematization.

* Scientific adviser – PhD of Pedagogical Sciences, Associate Professor Nina V. Morozova.

Acknowledgement. The article was carried out in the course of dissertation research at the Department of Cultural Studies, Musicology and Music Education of Perm State Humanitarian Pedagogical University. We would like to express our gratitude to the heads and teachers of Perm music education institutions: A. S. Zharova (Perm Music College), N. A. Plotnikova and I. A. Zakharova (Children's music school № 5 "Consonance"), L. S. Prikazchikova and S. G. Yelkina (Children's Art School № 7) for the opportunity to carry out experimental work.

For citation: Torgoni G. A., Morozova N. V. Development the Musical Memory of Young Pianists by Means of Mnemotechnologies. *Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie* = Musical Art and Education. 2024, vol. 12, no. 4, pp. 86–106 (in Russian). DOI: 10.31862/2309-1428-2024-12-4-86-106.

Введение в проблему

Память музыканта-исполнителя охватывает всю типологию мнемических процессов человека, включая аудиальные, визуальные и кинестетические представления, кратковременную и долговременную, эмоциональную и логическую память, произвольное и произвольное, непосредственное и опосредованное запоминание. Для музыканта исполнение произведения на память не только повышает степень свободы в интерпретации художественного образа, но и является бесценным хранилищем духовного опыта, позволяет обретать всё большую профессиональную эрудицию, наращивать ассоциативное поле исполнительского мышления.

Вопросам памяти в музыкально-исполнительской деятельности посвящены как специальные труды известных музыкантов-исполнителей и педагогов-исследователей – И. Гофмана [1], Л. Маккинон [2], В. И. Муцмахера [3], так и отдельные статьи и разделы монографий В. Ю. Григорьева [4], Ю. А. Цагарелли [5], Г. М. Цыпина [6], М. С. Старчеус [7]. Но практически все вышеперечисленные исследования направлены на познание мнемических процессов зрелых испол-

нителей или студентов вузов. Что касается изучения музыкальной памяти человека в нежном возрасте ученичества, когда закладывается фундамент развития познавательных процессов, то труды такой направленности в большинстве своём ограничиваются методическими разработками педагогов-практиков.

Между тем проблема развития музыкальной памяти юных пианистов в современном музыкальном образовании обострилась как никогда ранее, и причины данного явления вполне объективны. Современные дети и подростки живут в мире, переполненном информацией. Темп жизни людей ускоряется с каждым годом, и в XXI веке общая перегруженность детей почти не оставляет времени на самостоятельные занятия за музыкальным инструментом. Кроме того, проблему запоминания и сохранения музыкального репертуара усугубляет активная конкуренция музыкальных занятий с интернет-пространством. Если раньше, до появления звукозаписывающих устройств и особенно современных смартфонов, выучивание музыки на память означало её сохранение в своей жизни с целью украшения и обогащения последней, то у современных школьников данный основной мотив

обучения отсутствует, так как в любой момент любая музыка оказывается доступной для прослушивания, поэтому во многих музыкальных школах ситуация, когда ученик не готов к уроку, всё чаще становится нормой. Общую проблему усугубляет отсутствие серьёзных методических трудов, предназначенных для воспитания памяти начинающих музыкантов.

Многие педагоги-музыканты до сих пор полагают, что в процессе обучения музыке память ребёнка развивается вместе с другими музыкальными способностями и дополнительные усилия для её совершенствования не требуются. Мы считаем, что это неверно: воспитанников необходимо учить пользоваться возможностями своей памяти и эффективно работать с музыкальной информацией. Особенно остро данный вопрос стоит в классе фортепиано детских музыкальных школ ввиду сложности и многокомпонентности музыкальной ткани и фактуры исполняемых произведений.

Что нам известно о развитии памяти юных музыкантов?

Формирование исполнительской памяти юного пианиста на начальном этапе обучения отвечает принципу природосообразности и в своём развитии напоминает процесс овладения человеком родным языком, который включает:

- допотопный («доречевой») период знакомства с инструментом и его спонтанную апробацию, доходящую у некоторых малышей до первых музыкальных импровизаций и сочинений;
- движение от примитивных форм предъязыка через усвоение простейших интонаций и мотивов в виде элементарных звукоритмических комплексов – попевок,

пестушек, считалок, дразнилок, песенок – к более сложным интонационным, мотивным, фразовым структурным формам целостного музыкального высказывания;

- динамичное движение «от устного к письменному», от произвольных форм музыкального восприятия, мышления и памяти к произвольным, от спонтанного знакомства с музыкой к осознанному её анализу, пониманию и усвоению.

Именно такая последовательность в развитии музыкальной памяти юного пианиста на начальном этапе обучения отражена в известных трудах Л. А. Баренбойма [8] и Т. Б. Юдовиной-Гальпериной [9]. Во время первоначального знакомства с инструментом простые и короткие песенки и пьесы действительно произвольно заучиваются малышами почти сразу – буквально после нескольких проигрываний. Но как развивается музыкальная память на следующих этапах, какие способы мнемической работы с музыкальным текстом нам известны?

О традиционных способах запоминания музыкального произведения

Опытные преподаватели знают, что музыкальная память по-разному функционирует на всех этапах работы с нотным текстом – в период его первичного прочтения и анализа, последовательного технического и художественного овладения материалом, подготовки произведения к первому публичному исполнению, последующего сохранения выученных сочинений в сознании и слуховой сфере обучающихся.

В процессе разучивания текста исполняемой музыки осуществляется как минимум её структурный анализ для дальнейшей работы над отдельными

разделами произведения, группировки и переработки информации с помощью сравнения, систематизации, обобщения, анализа и синтеза и т.д. Таким образом, происходит трансформация музыкального материала путём его опосредования мышлением исполнителя.

Традиционный процесс запоминания и сохранения в памяти музыкального произведения является систематическим и последовательным. Сразу после первичного разбора педагог предлагает ученику выучить к следующему уроку как минимум основную тему, начальный тематический период или первую часть небольшой пьесы. В дальнейшем – от урока к уроку – этот процесс продолжается, так что при минимальном прилежании учащегося новая пьеса, этюд, часть сонаты могут быть выучены на память за две – четыре недели.

В качестве традиционных мнемических приёмов не забудем указать на предложенные И. Гофманом четыре способа выучивания произведения наизусть, в их различных сочетаниях [1], знаменующих поэтапный переход от нотного текста в ментальную сферу – в форму так называемой мысленной игры. С. М. Елина [10] утверждает, что мысленная исполнительская деятельность музыканта основана на семантическом поле образных формул, где большую роль играет воображение. «Проигрывание» музыки без инструмента на основе её образного представления способствует укреплению музыкальной памяти, так как запоминание становится произвольным и осознанным. После таких упражнений даже юный музыкант может сыграть свою программу с любого такта, а его боязни забыть текст буквально не остаётся места в сознании (что особо значимо для успешного осуществления концертной практики). Постепенное осознание

ценности и надёжности запоминания, основанного на понимании, приводит к формированию соответствующих умений и отказу обучающегося от автоматического, достигаемого путём многократных повторений, выучивания музыкального материала наизусть.

Но традиционные формы и методы работы за инструментом требуют ежедневных домашних занятий – планомерных и сосредоточенных, поэтому, в силу изменившихся реалий, редко используются многими учащимися. В этих условиях мы предлагаем выучивание исполняемой музыки на память прямо на уроке с применением новых мнемических технологий.

Современные мнемотехнологии и возможность их использования в педагогике музыкального образования

В наше время появились новые, пока малоисследованные возможности для развития когнитивных и мнемических процессов юных музыкантов. Так, в педагогике музыкального образования не находят применения и практически не изучаются последние достижения многочисленных когнитивных психотехник и мнемопрактик, позволяющих запоминать самую различную информацию – в том числе и музыкальную – быстро и надёжно.

Между тем первые труды о мнемонике как искусстве запоминания написал ещё Джордано Бруно [11]. В России впервые отразил феноменальные способности памяти А. Р. Лурия, но тогда его «Маленькая книжка о большой памяти» [12], как и её главный герой, воспринимались всеми как что-то невероятное, а открытые возможности оставались невостребованными.

В настоящее время появились многочисленные исследования способов быстрого запечатления информации в памяти, разнообразные тренинги предлагают любому желающему усовершенствовать свои мнемические способности, а с 1991 года ежегодно проводятся чемпионаты мира по запоминанию [13].

Мнемоника представляет собой совокупность приёмов, облегчающих запоминание и увеличивающих объём памяти. Мнемоника включает такие способы упрощения запоминания, как образование ассоциаций, замена абстрактных знаков и объектов на яркие образы разных модальностей, нахождение связей запоминаемого с уже имеющимися в памяти различными модификациями исходной информации и другие [14].

Например, многим из нас с детства известны мнемонические приёмы запоминания с помощью шуточных рифм-формул таких мысленных объектов, как порядок падежей в русском языке («Иван родил девочку...») или последовательность цветов радуги («Каждый охотник желает знать...») и т.п. Юными музыкантами также изобретены некоторые мнемонические приёмы для запоминания абстрактной или слишком сложной информации: они помогают в стихотворной форме выучить порядок нот в до-мажорной гамме, порядок знаков при ключе, а на основе знакомых попевок – запоминать и определять интервалы и аккорды.

Применение мнемотехнологий в классе фортепиано ДМШ

Обучая юных пианистов мнемотехникам запоминания музыкального произведения, мы сочетаем их с традиционными достижениями педагогики музыкального образования, поэтому уже

в процессе первичного разбора педагог осуществляет на уровне, доступном своим воспитанникам, комплексный анализ изучаемого сочинения – интонационный, структурный, гармонический, семантический, определяющий эмоциональный строй и образно-смысловое содержание художественного образа. Такой анализ расширяется и углубляется постепенно, по мере погружения в произведение, и может включать в себя знакомство с биографией автора, обстоятельствами создания сочинения, особенностями и примерами его интерпретации различными музыкантами-исполнителями.

Используя современные мнемотехнологии, становится возможным осуществить выучивание произведения на память уже на первых двух уроках. Важнейшей особенностью быстрого запоминания детьми исполняемой музыки является её *детализированный исполнительский анализ*, степень глубины которого определяется возрастом и уровнем подготовки юных музыкантов. Он позволяет не только подробно «разглядеть» элементы музыкального текста с разных сторон и позиций, но и (что особенно важно!) конкретизировать их (т.е. воплотить *пианистически*) в звучании инструмента. Для этого на начальном этапе работы педагог предлагает ученику искать ассоциации для быстрого перевода нотной информации в образную сферу и применять на практике уже имеющиеся у него знания в области сольфеджио. Необходимо подчеркнуть, что работа с музыкальным текстом происходит полимодально, когда задействуются образы всех модальностей – зрительной, слуховой, двигательной, эмоциональной – и мультикомпонентно – с использованием различных видов памяти.

Чтобы сформировать у юных пианистов осознанный, произвольный

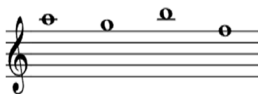
и опосредованный подход к быстрому запоминанию исполняемой музыки, можно познакомить воспитанников с когнитивными средствами из арсенала мнемонистов. Это прежде всего такие методы творческого воображения, как агглютинация, гиперболизация, заострение, типизация и схематизация [15].

Агглютинация представляет собой синтез разных, несочетаемых качеств воспринимаемого объекта с другими объектами, воспринятыми ранее. *Гиперболизация* – намеренное увеличение или уменьшение образа объекта и составляющих его элементов. *Заострение* – форма мышления, при которой внимание намеренно направляется на определённые элементы объекта или сам объект. *Типизация* – специальное выявление общих элементов или признаков из ря-

да образов для создания нового образа с характерным обобщением всех предыдущих. Наконец, *схематизация* – форма мышления, при которой выявляются общие признаки и различия между объектами [Там же].

Учитывая всё вышесказанное, рассмотрим на практике роль детализированного анализа текста в создании дальнейшего мысленного образа-представления исполняемого музыкального произведения. Например, приведённый ниже фрагмент мелодической линии из 9-го такта пьесы К. Караева «Игра» (пример 1) вызвал у ученицы следующую визуальную ассоциацию (рисунок 1).

Этот же фрагмент (пример 2) из пьесы К. Караева «Игра» в процессе дальнейшего анализа с педагогом вызывал



Пример 1. К. Караев. «Игра». Такт 9 (упрощённый фрагмент нотного текста)

Example 1. K. Karaev. "Game". Bar 9 (a simplified fragment of the musical text)



Рисунок 1. Образец визуальной ассоциации ученицы 5-го класса

Figure 1. An example of visual association in a 5th grade student



Пример 2. К. Караев. «Игра». Фрагмент (такт 9)

Example 2. K. Karaev. "Game". Fragment (bar 9)

у ученицы ассоциации образа «бантика» (существенную роль в данном случае сыграла триоль шестнадцатыми длительностями в партии правой руки, воспринятая учащейся как украшение).

В пьесе С. Прокофьева «Сказочка» соч. 65 при анализе фактуры фрагмента (пример 3) последовательность метрически-опорных интервалов в партии левой руки рассматривались отдельно (пример 4).

Поскольку ученица в силу возраста не владела гармоническим анализом на необходимом уровне, приходилось опираться исключительно на тот опыт, который у неё имелся. Так, например, найденная ассоциация, навеянная общим движением руки на инструменте,

вызвала в её сознании образ треугольника (рисунок 2):

Помимо ситуативных ассоциаций, показанных выше, мы старались закреплять стабильные элементы нотного текста в виде стабильных же образов и названий. Так, например, внешний вид обычного трезвучия, представленный в нотной записи, напоминает нарисованного «снеговика», поэтому дети называли трезвучия разных видов «снеговиками». При этом названия конкретным «снеговикам» каждый ученик придумывал сам. Так, например, минорное трезвучие дети могут называть «маленьким» или «грустным снеговиком», увеличенное трезвучие – «раздутым» или «опухшим снеговиком». Мальчики



Пример 3. С. Прокофьев. Фрагмент пьесы «Сказочка» соч. 65 (такты 15–18)

Example 3. S. Prokofiev. Fragment from the piece "Fairy Tale" op. 65 (bars 15–18)



Пример 4. С. Прокофьев. «Сказочка». Последовательность метрически-опорных интервалов в партии левой руки (такты 15–18)

Example 4. S. Prokofiev. "Fairy Tale". Sequence of metrical- supporting intervals in the left hand part (bars 15–18)

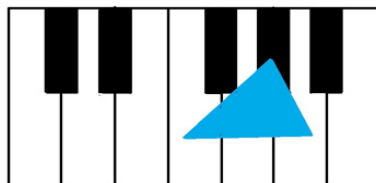


Рисунок 2. Графический вид общего движения руки ученицы на клавиатуре инструмента

Figure 2. Graphic view of the general movement of the student's hand on the keyboard of the instrument

применяют свои сравнения, называя септаккорд «мутантом», а девочки – «снеговиком со шляпкой» и т.д. Вариантов может быть множество, у каждого ребёнка они свои, особенные, придуманные самостоятельно.

Кроме этого, нами переводились в образы и часто встречающиеся расположения аккордов (пример 5), где трезвучия в широком расположении под цифрами 1 и 2 – это «мохнатые снеговики», под цифрами 3 и 4 – «разорванные снеговики». Если у ученика минорное трезвучие ассоциируется с грустным снеговиком, то, соответственно, под цифрой 1 – это «весёлый мохнатый снеговик», а под цифрой 2 – «грустный мохнатый снеговик». Соответственно, под номером 3 расположился «весёлый разорванный снеговик», под номером 4 – «грустный разорванный снеговик». Введение данных образов и понятий в работу над произведением помогает ученику закрепить каждое особое расположение аккорда от разных нот или в секвенциях по полутонам: это делается для быстрого нахождения определённого положения аккорда на клавиатуре инструмента.

В работе над технически сложными фрагментами мы с учениками придумывали упражнения на основе различных элементов текста. Так, в пьесе С. Прокофьева «Сказочка» басовая линия (пример 6) исполнялась сначала в упрощённом виде (пример 7).

Следующее её проигрывание исполнялось двумя руками по всей клавиатуре (пример 8).

После этого ученица играла полный рисунок текста без упрощений (пример 9).

К осмысляемому музыкальному фрагменту нами «прикреплялся» яркий образ, помогающий вспомнить весь окружающий данный фрагмент текст. Необходи-

мо подчеркнуть, что каждый элемент разучиваемого текста может рассматриваться педагогом и учеником в разных ракурсах: интонационных, ритмических, двигательных-игровых, позиционных, визуальных, графических. Полиmodalная позиция в детализированном исполнительском анализе позволяет сформировать необходимые нейронные связи, которые в дальнейшем помогают воспроизвести не только элемент, связанный с данным образом, но и информацию, окружающую его. Такая ассоциативная и информационная избыточность обеспечивает возможность успешного восприятия текста, поначалу кажущегося ученику сложным и абстрактным, и позволяет углубить познание исполняемого материала, что отражается на уровне его запоминания и свободе воспроизведения.

В результате действий, подобных рассмотренным выше, мы невольно сталкиваемся с необходимостью общей систематизации полученных избыточных образов и ассоциаций, организация которых в работе с начинающими часто происходит в форме рассказа-сказки, а для учащихся старших классов складывается в рисунок-схему. Рассмотрим её варианты подробнее на конкретных примерах.

С. Прокофьев, пьеса «Сказочка»: сказ-сказка ученицы 3-го класса. Цифры в музыкальном тексте соответствуют номерам в рассказе (примеры 10 и 11).

Цифра 1: «Жила-была бабушка в дремучем лесу, и было около её дома 3 горки» (в данном фрагменте описаны три группы, которые мы отмечали во время разбора текста – все они исполняются от четвёртого пальца).

Цифра 2: «Любила она петь песенки на слог “ЛЯ”» (данный фрагмент начинается с двух звуков *ля* первой и малой октав в правой и левой руке).



Пример 5. Пример расположения аккордов

Example 5. Example of chord arrangement



Пример 6. С. Прокофьев. «Сказочка». Басовая линия (такты 1–6)

Example 6. S. Prokofiev. "Fairy Tale". Bass line (bars 1–6)



Пример 7. Прокофьев. «Сказочка». Упрощённый вариант басовой линии (такты 1–6)

Example 7. Prokofiev. "Fairy Tale". Simplified version of the bass line (bars 1–6)



Пример 8. Упражнение, созданное на основе упрощённого изложения басовой линии (такты 1–6)

Example 8. An exercise based on a simplified presentation of the bass line (bars 1–6)



4



Пример 9. Упражнение на основе басовой линии (такты 1–6)

Example 9. Exercise based on the bass line (bars 1–6)



Пример 10. С. Прокофьев. «Сказочка»
(такты 1–14)

Example 10. S. Prokofiev.
“Fairy Tale” (bars 1–14)



Пример 11. С. Прокофьев. «Сказочка»
(такты 15–29).

Example 11. S. Prokofiev. “Fairy Tale”
(bars 15–29)

Цифра 3: «Однажды после этой песенки бабушка вдруг начала ходить по потолку» (в этом фрагменте происходит смена функций партий левой и правой руки).

Цифра 4: «Для того чтобы бабушка смогла вернуться обратно или потерять приобретённые способности, ей нужно было выпить волшебную КВИНТэссенцию из цветов» (идёт упоминание о квинте, на которую ученица с педагогом обращали внимание в процессе анализа первых двух звуков: *си* и *ре*. В контексте этого фрагмента много времени было посвящено данному интервалу, поэтому упоминание о нём помогало ученице воссоздать весь такт целиком).

Цифра 5: «Для полного восстановления бабушка варит ФАСОЛевый суп» (пассаж, где встречаются звуки *фа* и *соль-диез*, приводит нас снова к основной теме. Анализируя этот фрагмент, мы с ученицей какое-то время размышляли о встречающихся знаках).

Цифра 6: «Но однажды пришли два снеговика, один был больше другого» (трезвучие и септаккорд в 14-м такте).

Цифра 7: «Они стали драться» (секундовые интервалы у ученицы ассоциировались с кулаками).

Цифра 8: «В итоге “снеговики” помирились» (звук *ми* в обеих руках и во всех октавах).

Цифра 9: «Бабушка угостила “снеговиков” своим фирменным фасолевым супом и вместе с ними стала мамочкой» (пассаж, где «тема бабушки» исполняется на октаву ниже – для ученицы героиня сказки таким образом стала «меньше». Фирменный фасолевый суп – это пассаж со звуками *фа* и *соль-диез*).

Цифра 10: «“Снеговиков” подхватил ветер, и они улетели в небо» (возможно, такую ассоциацию вызвали у ребёнка многочисленные трезвучия в партии правой руки, чередование которых осуществляется композитором путём их секундового сопоставления (интервала малой секунды). После сочинения сказки мы перевели её в единую картинку (рисунки 3)).

Похожий принцип рассказа описывался А. Р. Лурья. Мнемонист, которого

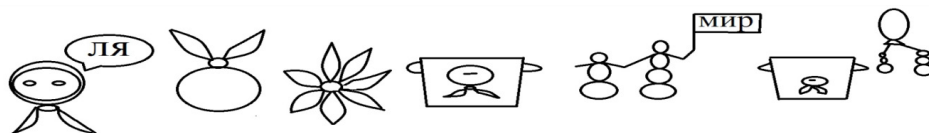


Рисунок 3. Пример систематизации многочисленных ассоциаций в рисунок

Figure 3. An example of systematization of numerous associations in a drawing

наблюдал учёный, запоминая большие объёмы абстрактной информации, часто «включал» свои ассоциации и образы в какую-нибудь мысленную прогулку или путешествие [12].

Ниже приведены примеры, где отображены рисунки-схемы учащихся разных классов, объединяющие их мысленные музыкально-образные представления разучиваемых произведений (рисунки 4–7).

Одно и то же произведение у разных учеников в результате работы с ассоциациями может выглядеть по-разному. Например, обобщающая схема сонаты Ф. Кулау op. 88 № 1 у одной ученицы выглядела так (рисунок 5).

Та же Соната Ф. Кулау у другого ученика 5-го класса визуально напоминала «рыбку», представленную на рисунке 6.

Для некоторых юных музыкантов важным является цветовое решение обобщающего рисунка-схемы (рисунок 7).

Мы заметили, что у учеников младших классов наблюдается тенденция к последовательному изложению того, «о чём рассказала музыка», и наличию сюжета в запоминаемом материале, в то время как у учащихся старших классов – склонность к схематизации целостного полимодального музыкального образа произведения. Похожий принцип работы с различными видами информации можно наблюдать у мнемонистов, например у Т. Бьюзена [16]: разработанные им мнемонические карты в последнее время активно изучаются с целью их интеграции в различные сферы деятельности: образование, медицину и т.д. [17].

97



Рисунок 4. К. Караев. «Игра». Рисунок-схема ученицы 5-го класса

Figure 4. K. Karaev. "Game". Drawing-diagram by a 5th grade student



Рисунок 5. Ф. Кулау. Соната op. 88 № 1. Рисунок-схема ученицы 5-го класса

Figure 5. F. Kuhlau. Sonata op. 88 No. 1. Drawing-diagram by a 5th grade student

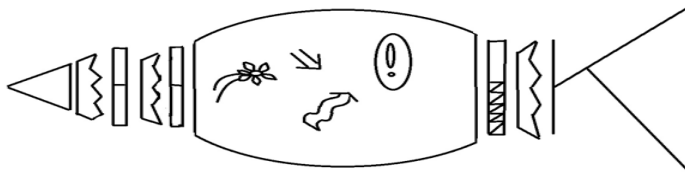


Рисунок 6. Ф. Кулау. Соната оп. 88 № 1. Рисунок-схема другого ученика 5-го класса

Figure 6. F. Kuhlau. Sonata op. 88 No. 1. A drawing-diagram by another 5th grade student

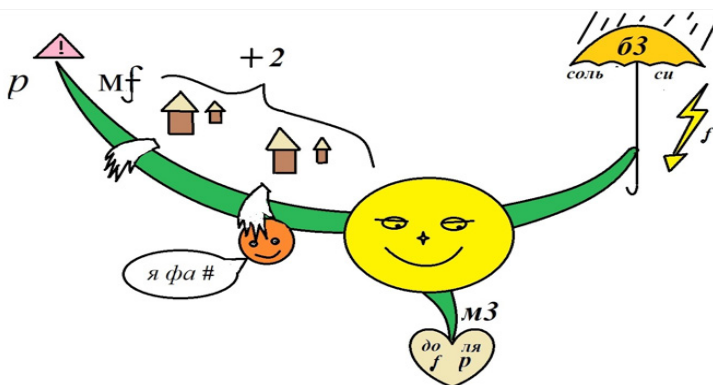


Рисунок 7. С. Майкапар. «В садике». Использование цвета в рисунке-карте ученицы 1-го класса

Figure 7. S. Maikapar. "In a small garden". The use of color in the drawing card by a 1st grade student

Таким образом, рассказ-сказка и рисунок-схема, основанные на подробном исполнительском анализе нотного текста и его мультикомпонентном запоминании, помогают систематизировать большой объем информации и быстрее сформировать у ученика внутренний план музыкального произведения (интериоризация информации).

Ход и результаты опытно-экспериментальной работы по применению мнемотехнологий в процессе развития музыкальной памяти юных пианистов

Цель опытно-экспериментальной работы (ОЭР) состояла в апробации эффективности применения разработанных

мнемотехнологий в выучивании на память музыкальных произведений юными пианистами. Исследование проводилось на базе следующих учреждений дополнительного образования детей города Перми: «Музыкальная школа при Пермском музыкальном колледже», «Детская музыкальная школа № 5 «Созвучие», «Детская школа искусств № 7».

В нашей опытно-экспериментальной работе принимали участие 14 юных пианистов, учащихся класса фортепиано ДМШ, разделённых на две группы – экспериментальную (ЭГ) и контрольную (КГ) – и идентичных по показателям возраста и года обучения. В состав каждой из групп вошли по одному ученику подготовительного, 1-го, 2-го, 3-го, 6-го класса и по два ученика 4-го класса.

Опытно-экспериментальная работа состояла из трёх этапов:

- *подготовительного* – планирование и организация ОЭР, первичная диагностика её участников с целью выравнивания экспериментальной и контрольной групп по исходным показателям;
- *основного* – проведение педагогического эксперимента по развитию музыкальной памяти учащихся класса фортепиано с привлечением мнемотехнологий в экспериментальной группе;
- *заключительного* – осуществление итоговой диагностики и интерпретация результатов.

На подготовительном этапе ОЭР были определены музыкальные способности и задатки участников, их успеваемость и прилежание по предмету «Специальность (фортепиано)», а также умение читать с листа. Последний показатель мог повлиять на чистоту эксперимента, так как музыканты, хорошо читающие с листа, запоминают многое уже в процессе первичного знакомства с нотным текстом [18]. На основе вышеуказанных данных были сформированы экспериментальная и контрольная группы, между участниками которых не было выявлено значимых различий перед началом опытно-экспериментальной работы.

На основном и заключительном этапе ОЭР диагностике подверглись те параметры, которые являлись прямым объектом нашего исследования: это уровень владения структурными элементами музыкальной ткани, самостоятельное применение полученных в процессе обучения практических мнемонических навыков, количество выученных на память и сохраняемых произведений. Для проверки достоверности полученных измерений нами использовался непараметрический U-критерий Манна-Уитни. Тестовые замеры, проведённые в конце

эксперимента, показали значимые различия в развитии памяти юных пианистов в экспериментальной группе.

Для краткости изложения продемонстрируем только те показатели, которые были зафиксированы на последнем этапе работы. Напоминаем, что участники экспериментальной группы в процессе ОЭР освоили различные приёмы запоминания исполняемой музыки на основе мнемотехнологий, тогда как в контрольной группе работа велась опытными преподавателями в традиционном ключе.

Участники обеих групп получили одинаковые произведения для разучивания (ученики разных классов – различные, соответствующие учебной программе и уровню подготовки). Учащимся представилась возможность ознакомиться с музыкальным произведением в классе, а после его первичного разбора – выучить дома на память за ограниченное время.

Доля объёма выученного текста фиксировалась нами в процентном соотношении, где 100% – это полностью воспроизведённое по памяти произведение. По итогам самостоятельной работы мы сравнили полученные результаты в двух группах (таблица 1, диаграмма 1).

Как видно из таблицы 1 и представленной диаграммы 1, за одинаковый промежуток времени участники экспериментальной группы выучили почти в два раза больше музыкального материала, нежели участники контрольной группы.

Результаты показали, что участники экспериментальной группы смогли приобщиться к детализированному анализу отдельных элементов музыкального текста и на его основе использовать мнемонические способы запоминания исполняемой музыки. Многие из учеников, кто до формирующего эксперимента демонстрировал в домашней работе

Таблица 1
Сравнение объёма выученного текста в экспериментальной и контрольной группах на итоговом этапе ОЭР

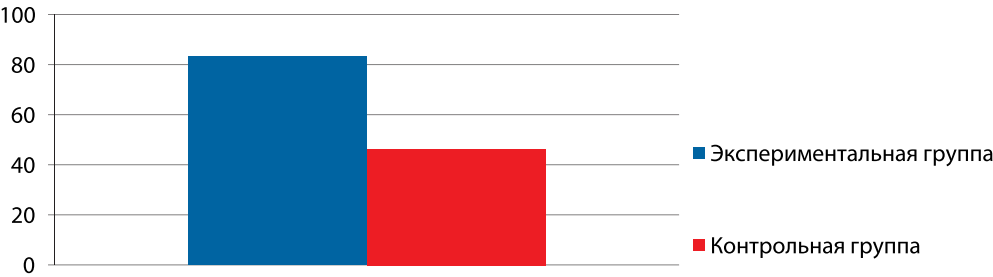
Table 1
Comparison of the volume of learned text in the experimental and control groups at the final stage of the EEW

№ учащихся	Экспериментальная группа	Р по группе	Контрольная группа	Р по группе
1.	83,3 %	83,3 %	66,6 %	46,3 %
2.	100 %		68,6 %	
3.	100 %		68,7 %	
4.	83,3 %		21,4 %	
5.	75,4 %		63,3 %	
6.	100 %		16,9 %	
7.	41,6 %		18,7 %	

Комментарии к таблице 1: Р – среднее арифметическое значение.

Диаграмма 1
Сравнение объёма выученного текста в экспериментальной и контрольной группах на итоговом этапе ОЭР

Diagram 1
Comparison of the volume of learned text in the experimental and control groups at the final stage of the EEW



низкую результативность, стали более качественно выполнять домашние задания. Таким образом, предлагаемый метод работы помог учащимся экспериментальной группы намного быстрее осуществлять *интериоризацию музыкального текста*, что позволило им точно и качественно воспроизводить музыкальное произведение после запоминания.

Кроме этого, мы выявляли уровень свободы владения текстом. Известно, что хорошо знакомую музыку исполни-

тель может начать «с любой ноты». Поэтому мы решили сравнить качество владения учеником разученной программой по количеству «отправных точек» в тексте произведения, с которых юный пианист мог начать играть, не заглядывая в ноты.

Для этого мы сравнили владение музыкальным материалом, выученным на память учениками вместе с преподавателем, в экспериментальной и контрольной группах. Но, поскольку програм-

мы у учащихся были разные, как и объём произведений, мы решили подсчитать не только количество мест, с которых ученики начинали играть, но и расстоя-

ние между ними, так как в этом случае наши замеры демонстрировали плотность распределения «отправных точек» по тексту (таблицы 2, 3).

Таблица 2

Средние показатели владения текстом программы в экспериментальной группе

Table 2

Average indicators of proficiency in the program text in the experimental group

№	Ученик	Произведение	X	Y	Q	M1	M2
1.	Дина П.	Ю. Виноградов. Танец медвежат	32	17	1,8	2,52	2,7
		В. Коровицын. Погоня	16	16	1		
		К. М. Вебер. Танец	17	8	2,1		
		Е. Гнесина Этюд <i>D-dur</i>	24	10	2,4		
		Л. Моцарт. Менуэт	48	3	5,3		
2.	Саша У.	Г. Гурлитт. Сонатина op. 214	48	20	2,4	2,1	
		А. Гедике. Пьеса op. 6 № 11	35	16	2,1		
		К. Черни. Этюд <i>C-dur</i> op. 70 № 41	8	4	2		
		С. Майкапар. Мотылёк op. 28 № 12	22	11	2		
3.	Варя В.	Ф. Кулау. Вариации на тему народной песни <i>G-dur</i>	61	30	2,03	1,9	
		А. Гедике. Этюд <i>G-dur</i> op. 36 № 26	24	13	1,8		
		А. Штогаренко. Мотылёк	32	16	2		
4.	Аркадий П.	М. Глинка. Прощальный вальс.	32	9	3,5	2,8	
		Л. Шитте. Этюд <i>a-moll</i> op. 68 № 5	56	15	3,7		
		Дж. Сандони. Соната <i>d-moll</i> , ч. 1	64	20	3,2		
		Г. Ф. Гендель. Фугетта	19	17	1,1		
5.	Саша А.	Ф. Шпиндлер. Соната <i>e-moll</i> op. 157 № 8	276	44	6,2	5,1	
		С. Рахманинов. Итальянская полька	96	20	4,8		
		Г. Гурлитт. Этюд <i>a-moll</i>	39	9	4,3		
		Д. Циполи. Фугетта	12	6	2		
6.	Маша У.	Ф. Кулау. Сонатина (рондо) op. 88 № 1	102	39	2,6	2,3	
		И. С. Бах. Двухголосная инвенция <i>d-moll</i>	52	20	2,6		
		Г. Гурлитт. Мелодический этюд <i>c-moll</i> op. 107.	68	30	2,2		
		К. Караев. Игра	43	23	1,8		
7.	Миша М.	И. С. Бах. Прелюдия и fuga <i>E-dur</i> ХТК т 1.	53	46	1,1	3,4	
		К. Черни. Этюд op. 740 № 1	83	22	3,7		
		Л. ван Бетховен. Соната op. 2 № 1, ч. 1	302	65	4,6		
		Дж. Фильд. Ноктюрн <i>B-dur</i>	43	10	4,2		

Комментарии к таблице 2:

X – количество тактов в произведении;

Y – количество «отправных точек», с которых ученик может начать играть на память;

Q – расстояние между «отправными точками» по отношению к объёму текста (высчитывалось по формуле: $Q = X : Y$);

M1 – среднее арифметическое расстояние между «отправными точками» (с которых ученик может начинать играть) по всей программе ученика;

M2 – среднее арифметическое расстояние между «отправными точками» (с которых ученик может начинать играть) по всей группе.

Таблица 3
Средние показатели владения текстом программы в контрольной группе

Table 3

Average indicators of program text proficiency in the control group

№	Ученик	Произведение	X	Y	Q	M1	M2
1.	Илья З.	Р. Петерсен. Марш гусей	25	3	8,3	7,6	10,3
		Д. Кабалевский. Ёжик	12	3	4		
		И. С. Бах. Менуэт	32	3	10,6		
2.	Вика Ш.	А. Гедике. Сонатина <i>C-dur</i>	24	4	6	9,1	
		А. Хачатурян. Вечерняя сказка	70	4	17,5		
		Ф. Рыбицкий. Ветерок	8	2	4		
3.	Аня С.	В. А. Моцарт. Рондо <i>D-dur</i>	111	7	15,8	12,7	
		К. Черни. Этюд ор 299 № 11	40	4	10		
		В. Ребиков. Вальс	50	4	12,5		
4.	Камилла Г.	К. Черни. Этюд № 29 <i>D-dur</i>	32	3	10,6	12,03	
		Р. Шуман. Лотос	27	3	9		
		В. А. Моцарт. Соната <i>C-dur</i> , финал	66	4	16,5		
5.	Маша А.	К. Черни. Этюд ор. 299 № 11	40	3	13,3	11,7	
		В. А. Моцарт. Сонатина № 5 <i>F-dur</i> , ч.1	58	4	14,5		
		А. Гречанинов. Прелюдия <i>b-moll</i>	15	2	7,5		
6.	Артём К.	И. С. Бах. Двухголосная инвенция <i>d-moll</i>	52	6	8,6	9,6	
		М. Клементи. Сонатина <i>C-dur</i> , ч. 3	70	7	10		
		В. Зиринг. Сказание	38	4	9,5		
		К. Черни. Этюд ор. 299 № 2	21	2	10,5		
7.	Арина Е.	Т. Лак. Этюд <i>a-moll</i>	31	4	7,75	9,4	
		К. Райсигер. Praeambulum	26	3	8,6		
		Д. Чимароза. Сонатина <i>B-dur</i>	66	5	13,2		
		М. Парцхаладзе. В старинном стиле	25	3	8,3		

Условные обозначения – см. в комментариях к таблице 2.

Сравнение средних показателей владения текстом программы в экспериментальной и контрольной группах особенно наглядно отражается на соответствующих графиках (рисунок 8) и диаграмме 2.

Представленные графики подтверждают лучшее владение текстом исполнительской программы участниками экспериментальной группы, причём уровень растёт от класса к классу.

Как видно, измеряемое количеством тактов расстояние между «отправными точками», с которых могут начать играть учащиеся в экспериментальной группе, намного меньше, чем в контрольной, что указывает на более детальное и основательное владение ими текстом исполняемой программы.

Заключение

В опытно-экспериментальной работе нами доказана эффективность разработанного метода в запоминании и прочном усвоении юными пианистами музыкального текста. Мы получили значимые различия между исследуемыми группами по уровню владения структурными элементами музыкальной ткани; по уровню применения полученных мнемонических навыков; по количеству выученных и сохраняемых в процессе обучения произведений (везде при $p = 0,01$).

Помимо этого, мы увидели положительную динамику и по другим показателям учебной деятельности юных музыкантов. Так, у участников экспериментальной группы существенно повысилась

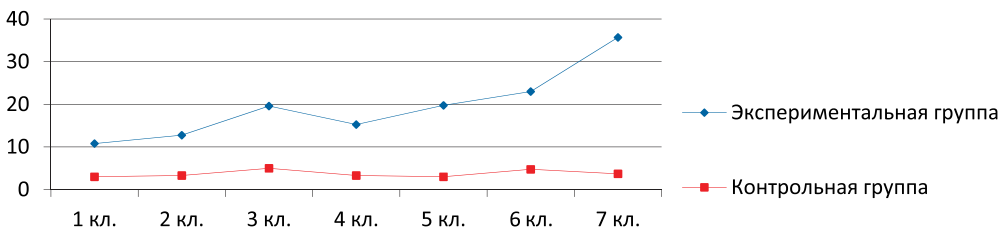


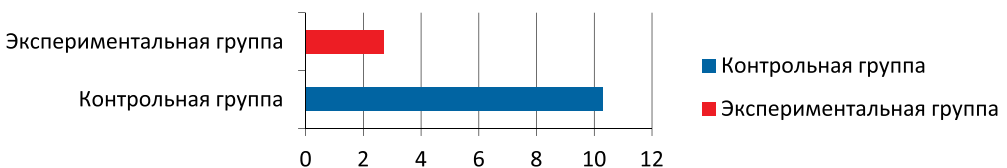
Рисунок 8. Количество «отправных точек» в тексте, с которых ученики могут начать играть

Figure 8. The number of “starting points” in the text from which students can begin to play

Среднее по группам расстояние между «отправными точками» исполнения произведений, с которых ученики могут начать играть

The average group distance between the “starting points” of the performance of works from which students can start playing

Расстояние между отправными точками в тексте



мотивация к самостоятельным занятиям, они стали больше и лучше читать с листа, что позволило активно знакомиться с новыми произведениями, более успешно участвовать в концертах и конкурсах. Участники данной группы также показали надёжное сохранение выученного репертуара со временем, отмечая, что информационная избыточность помогает быстро вспоминать выученный ранее материал, отталкиваясь от различных интонационных, образно-эмоциональных, зрительных, слуховых и двигательных элементов целостной структуры музыкального произведения. Кроме того, мы выяснили,

что юные пианисты, научившись быстро и прочно учить музыку на память, часто помогают своим друзьям и одноклассникам, обучая их современным способам запоминания учебного материала на основе мнемонических технологий.

Можно сделать вывод, что нам удалось сформировать рабочие педагогические «инструменты», которые помогают учащимся осуществлять аналитическую работу над разучиваемым музыкальным произведением на той теоретической базе, которой они располагают, быстро и прочно запоминать музыкальный текст и свободно оперировать его элементами.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. *Гофман И.* Фортепианная игра. Ответы на вопросы о фортепианной игре. М.: Классика–XXI, 2002. 188 с.
2. *Маккиннон Л.* Игра наизусть. М.: Классика–XXI, 2004. 152 с.
3. *Муцмахер В. И.* Осмысленное запоминание как условие успешного усвоения музыкальных произведений (в процессе обучения игре на фортепиано): автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1974. 19 с.
4. *Григорьев В. Ю.* О развитии музыкальной памяти учащегося // Вопросы музыкальной педагогики. Вып. 2 / ред.-сост. В. И. Руденко. М.: Музыка, 1980. С. 58–62.
5. *Цагарели Ю. А.* Психология музыкально-исполнительской деятельности: учебное пособие. СПб.: Композитор, 2008. 368 с.
6. *Цыпин Г. М.* Музыкальное исполнительство и педагогика. М.: Юрайт, 2024. 213 с.
7. *Старчеус М. С.* Слух музыканта. М.: Московская государственная консерватория имени П. И. Чайковского, 2003. 640 с.
8. *Баренбойм Л. А., Перунова Н. Н.* Путь к музыке. Книжка с нотами для начинающих обучаться игре на фортепиано. Л.: Советский композитор, 1980. 68 с., ил., ноты.
9. *Юдовина-Гальперина Т. Б.* За роялем без слёз, или Я – детский педагог. СПб., 1996. 191 с.
10. *Елина С. М.* Мысленная игра в фортепианном исполнительском искусстве: автореф. дис. ... канд. искусствоведения. Ростов н/Д., 2013. 26 с.
11. *Йейтс Ф.* Джордано Бруно и герметическая традиция. М.: Новое литературное обозрение, 2000. 528 с.
12. *Лурия А. Р.* Маленькая книжка о большой памяти (ум мнемониста). М.: Эйдос, 2019. 88 с.
13. Чемпионат мира по запоминанию // World-memory-statistics. URL: http://www.world-memory-statistics.com/c_world.php (дата обращения 10.09.2024)
14. *Мурашов О. В.* Мнемоника как здоровьесберегающая технология в обучении // Вестник МРАТ. 2021. № 3. С. 80–87.

15. Лебедчук П. В., Чернышова О. В. Психология: учебное пособие. Раздел 19. Приёмы мнемотехники. URL: <https://studfile.net/preview/2967967/page:19> (дата обращения 13.09.2024).
16. Бьюзен Т. Суперпамять. Минск: Попурри, 2008. 208 с.
17. Козаренко В. А. Учебник мнемотехники. М., 2007. 168 с.
18. Торгоны Г. А. Развитие музыкальной памяти юного пианиста на основе навыков чтения с листа // Музыкальное и культурологическое образование в реалиях современного социума: материалы Всерос. н/п конф. с межд. участием. Т. 2 / под науч. ред. Н. В. Морозовой. Пермь, 2021. С. 345–354.

Поступила 13.10.2024; принята к публикации 01.11.2024.

Об авторах:

Торгоны Галина Андреевна, выпускница аспирантуры Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета (ул. Сибирская, 24, Пермь, Российская Федерация, 614990), преподаватель Пермского музыкального колледжа и Детской музыкальной школы при ГБПОУ «Пермский музыкальный колледж» (ул. Екатерининская, 71, Пермь, Российская Федерация, 614000), tga983@mail.ru

Морозова Нина Виссарионовна, доцент кафедры культурологии, музыковедения и музыкального образования Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета (ул. Сибирская, 24, Пермь, Российская Федерация, 614990), кандидат педагогических наук, доцент, monivi59@mail.ru

Авторами прочитан и одобрен окончательный вариант рукописи.

REFERENCES

1. Gofman I. *Fortepiannaya igra. Otveti na voprosy o fortepiannoi igre* [Piano Playing. Answers to Questions about Piano Playing]. Moscow: Publishing House "Klassika–XX", 2002. 188 p. (in Russian).
2. Makkinnon L. *Igra naizust* [Game by Heart]. Moscow: Publishing House "Klassika–XXI", 2004. 152 p. (in Russian).
3. Mutsmakher V. I. *Osmyslennoe zapominanie kak uslovie yspeshnogo usvoeniya muzykalnykh proizvedenii (v protsesse obucheniya igre na fortepiano)* [Meaningful Memorization as a Condition for Successful Acquisition of Musical Works (in the Process of Learning to Play the Piano)]: Author's Abstract of the Candidate's Dissertation of Pedagogical Sciences. Moscow, 1974. 19 p. (in Russian).
4. Grigorev V. Iu. O razvitiu muzykalnoi pamiaty uchashchegosia [On the Development of Musical Memory of a Student]. *Voprosy muzykalnoi pedagogiki* [Issues of Musical Pedagogy]. Iss. 2. Ed. comp. V. I. Rudenko. Moscow: Publishing House "Music", 1980. Pp. 58–62 (in Russian).
5. Tsagarelli Iu. A. *Psikhologiya muzykalno-ispolnitelskoi deiatelnosti* [Psychology of Musical Performance]: Textbook. Saint Petersburg: Publishing House "Composer", 2008. 368 p. (in Russian).
6. Tsylin G. M. *Muzykalnoe ispolnitelstvo i pedagogika* [Musical Performance and Pedagogy]. Moscow: Publishing House "Iurait", 2024. 213 p. (in Russian).

7. Starcheus M. S. *Slukh muzykanta* [A Musician's Ear]. Moscow: Moscow State Tchaikovsky Conservatory, 2003. 640 p. (in Russian).
8. Barenboim L. A. Perunova N. N. *Put' k muzyke. Knizhka s notami dlia nachinaiushchikh obuchatsia igre na fortepiano* [The Path to Music. A Book of Notes for Beginners to Learn to Play the Piano]. Leningrad: Soviet Composer, 1980. 68 p. (in Russian).
9. Iudovina-Galperina T. B. *Za roialem bez slyoz, ili Ia – detskii pedagog* [At the Piano Without Tears, or I am a Children's Teacher]. Saint Petersburg, 1996. 191 p. (in Russian).
10. Elina S. M. *Myslennaya igra v fortepiannom ispolnitel'skom iskusstve* [Mental Play in Piano Performance]: Author's Abstract of the Candidate's Dissertation of Art History Sciences. Rostov-on-Don, 2013. 26 p. (in Russian).
11. Ieits F. *Dzhordano Bruno i germeticheskaia traditsiia* [Giordano Bruno and the Hermetic Tradition]. Moscow: New Literary Review, 2000. 528 p. (in Russian).
12. Lurii A. R. *Malenkaya knizhka o Bolshoi pamiati (um mnemonista)* [A Little Book About a Big Memory (The Mind of a Mnemonist)]. Moscow: Eidos, 2019. 88 p. (in Russian).
13. *Chempionat mira po zapominaniyu* [World Memory Championship]. *World-memory-statistics*. Available at: http://www.world-memorystatistics.com/c_world.php (accessed: 10.09.2024) (in Russian).
14. Murashov O. V. Mnemonika kak zdorovyeberegaiushchaya tekhnologiya v obukhenii [Mnemonics as a Health-Saving Technology in Education]. *Vestnik MRAT* [MRAT Bulletin]. 2021, no 3, pp. 80–87 (in Russian).
15. Lebedchuk P. V. Chernyshova O. V. *Psikhologiya: uchebnoe posobie. Razdel 19. Priemy mnemotekhniki* [Psychology: Study Guide. Section 19. Mnemonic Techniques]. Available at: <https://studfile.net/preview/2967967/page:19> (accessed: 13.09.2024) (in Russian).
16. Biuzen T. *Superpamiat* [Super Memory]. Minsk: Popyri, 2008. 208 p. (in Russian).
17. Kozarenko B. A. *Uchebnik mnemotekhniki* [Textbook of Mnemonics]. Moscow, 2007. 168 p. (in Russian).
18. Torgoni G. A. Razvitie muzykalnoi pamiati iunogo pianista na osnove navykov chteniya s lista [Development of Musical Memory of a Young Pianist Based on Sight-Reading Skills]. *Muzykal'noe i kul'turologicheskoe obrazovanie v realiyakh sovremennogo sotsiuma* [Musical and Cultural Education in the Realities of Modern Society]: Materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation. Vol. 2. Ed. by N. V. Morozova. Perm, 2021. Pp. 345–354 (in Russian).

Received 13.10.2024; accepted for publication 01.11.2024.

About the authors:

Galina A. Torgoni, Graduate of the Postgraduate Program of the Perm State Humanitarian Pedagogical University (Siberian Street, 24, Perm, Russian Federation 614990), Teacher of the Perm College of Music and the Children's Music School at the SBPEI "Perm College of Music" (Yekaterininskaya Street, 71, Perm, Russian Federation, 614000), tga983@mail.ru

Nina V. Morozova, Associate Professor of the Department of Cultural Studies, Musicology and Music Education of the Perm State Humanitarian Pedagogical University (Siberian Street, 24, Perm, Russian Federation, 614990), PhD in Pedagogical, Associate Professor, monivi59@mail.ru

The authors have read and approved the final manuscript.

НАРРАТИВНЫЙ ПОДХОД В ПЕДАГОГИКЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ – К ВОПРОСУ О СООТНОШЕНИИ МУЗЫКИ И СЛОВА

М. Д. Корноухов,

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

И. Д. Левина, С. М. Низамутдинова,

Московский городской педагогический университет,
Москва, Российская Федерация, 129226

Аннотация. В статье применение нарративного подхода в педагогике музыкального образования представлено в контексте проблемы соотношения «музыки» и «слова». Интеграция, параллели и взаимодействие этих ключевых констант, с одной стороны, проявляются с учётом множества объективных и субъективных факторов. С другой стороны, это предмет постоянных дискуссий в профессиональном сообществе, отражающих не только практику учебного процесса, но и содержание ряда научных работ. Перед музыкантом-педагогом стоит сложнейшая задача вербальной интерпретации музыкального произведения посредством сбалансированного анализа его внешних параметров (спецификации жанра, формы, исторического стиля, национальной атрибутики, индивидуального авторского почерка) с глубоким внутренним художественным содержанием. Музыкальное произведение, даже непрограммное, в той или иной степени связано с литературной нарратологией. Его форма, рассматриваемая как обобщённый процессуально развёртываемый сюжет, объединяет классическое повествование и постклассическую теорию интерпретации и комментирования музыкального текста как «Текста культуры». Музыкальный нарратив в учебном процессе является образовательным ресурсом, дополняющим традиционный анализ ритма, мелодии, гармонии, формы, лада, тональности, художественного образа, стиля. При этом преподаватель, обращаясь к музыкальной лексике, опирается на характеристики, аналогичные литературной истории: «повторение», «ожидание» и «решение». Нарративный подход не исключает, а, напротив, актуализирует обращение в музыкально-педагогическом процессе к произведениям других видов искусств, а также информации широкого спектра гуманитарного знания. Она

107

© Корноухов М.Д., Левина И.Д., Низамутдинова С.М., 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

непосредственно влияет на развитие творческой фантазии и воображения обучающегося. Использование нарративного подхода в педагогике музыкального образования направлено на активное восприятие, что во многом связано с поиском сюжетных аллюзий и «заполнением» музыкально-слуховых лакун личным опытом обучающихся.

Ключевые слова: педагогика музыкального образования, нарративный подход, интерпретация, соотношение музыки и слова.

Благодарность. Авторы выражают благодарность редакционному совету журнала «Музыкальное искусство и образование» и лично Елене Владимировне Николаевой и Елене Павловне Красовской за ценные замечания и советы, данные в процессе подготовки материалов статьи к публикации.

Для цитирования: Корноухов М. Д., Левина И. Д., Низамутдинова С. М. Нарративный подход в педагогике музыкального образования – к вопросу о соотношении музыки и слова // Музыкальное искусство и образование / Musical Art and Education. 2024. Т. 12. № 4. С. 107–122. DOI: 10.31862/2309-1428-2024-12-4-107-122.

DOI: 10.31862/2309-1428-2024-12-4-107-122

THE NARRATIVE APPROACH IN THE PEDAGOGY OF MUSIC EDUCATION – ON THE QUESTION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN MUSIC AND WORDS

Mikhail D. Kornoukhov,

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

Irina D. Levina, Svetlana M. Nizamutdinova,

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

Abstract. The article presents the use of a narrative approach in the pedagogy of music education in the context of the problem of the relationship between “music” and “words”. The integration, parallels and interaction of these key constants, on the one hand, is manifested taking into account a variety of objective and subjective factors. On the other hand, it is the subject of constant discussions in the professional community, reflecting not only the practice of the educational process, but also the content of a number of scientific papers. A musician-teacher faces the most difficult task of verbal interpretation of a piece of music through a balanced analysis of its external parameters (specifications of genre, form, historical style, national attributes,

individual author's handwriting) with a deep inner artistic content. A piece of music, even a non-programmatic one, is more or less connected with literary narratology. Its form, considered as a generalized procedurally developed plot, combines classical narration and the postclassical theory of interpretation and commentary of musical text as a "Cultural Text". The musical narrative in the educational process is an educational resource that complements the traditional analysis of rhythm, melody, harmony, form, fret, tonality, artistic image, style. At the same time, the teacher, referring to musical vocabulary, relies on characteristics similar to literary history – "repetition", "expectation" and "decision". The Narrative Approach does not exclude, but, on the contrary, actualizes the appeal in the musical and pedagogical process to works of other types of art, as well as information from a wide range of humanitarian knowledge. It directly affects the development of the student's creative imagination. The use of a narrative approach in the pedagogy of music education is aimed at active perception, which is largely due to the search for plot allusions and the "filling" of musical and auditory gaps with personal experience of students.

Keywords: the pedagogy of music education, the narrative approach, interpretation, the relationship between music and words.

Acknowledgement. The authors would like to thank the editorial board of the journal "Musical Art and Education" and personally Elena Vladimirovna Nikolaeva and Elena Pavlovna Krasovskaya for their valuable comments and advice given during the preparation of the article materials for publication.

For citation: Kornoukhov M. D., Levina I. D., Nizamutdinova S. M. The Narrative Approach in the Pedagogy of Music Education – on the Question of the Relationship between Music and Words. *Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie* = Musical Art and Education. 2024, vol. 12, no. 4, pp. 107–122 (in Russian). DOI: 10.31862/2309-1428-2024-12-4-107-122.

Прологомены к проблеме

Что объединяет представителей музыкально-педагогической профессии – учителя музыки в школе, профессора консерватории или педагогического вуза, преподавателя детской музыкальной школы, руководителя хора или оркестра (профильные и уровневые градации здесь чрезвычайно обширны)? Разумеется то, что центром образовательного процесса является произведение музыкального искусства. Это та самая точка опоры, способная «перевернуть мир», в данном

случае мир обучающихся – и маленьких детей, только начинающих собирать свою личную «музыкальную копилку», и более старших, имеющих уже свой вкус, пристрастия к тому или иному музыкальному стилю, жанру, инструментарию.

Не менее важной «несущей стеной» образовательного процесса является вербальный компонент профессии музыканта-педагога. Соотношение, интеграция, параллели и взаимодействие этих ключевых констант, с одной стороны, контекстуально и функционирует с учётом множества объективных и субъективных

факторов. С другой стороны, это предмет постоянных дискуссий в профессиональном сообществе, отражающихся не только в практике учебного процесса, но и в ряде научных работ.

В этой связи приведём здесь две различные позиции, связанные с обсуждением меры, соразмерности МУЗЫКИ и СЛОВА в музыкально-педагогическом процессе. «Слово никогда не может до конца объяснить всю глубину музыки, но без него невозможно и приблизиться к этой тончайшей сфере познания чувств», – считает В. А. Сухомлинский [1, с. 175]. Несколько другое мнение у М. И. Ройтерштейна: «Прежде всего, необходимо восстановить доверие к самой музыке. Мы перестали ей доверять. Мы каждую её деталь непременно дублируем *словами*... А ведь кто-то когда-то сказал, что музыка начинается там, где слова заканчиваются» [2, с. 64–65]. Приведённые высказывания свидетельствуют о том, что эта проблема, пронизывающая практически всю, сначала учебную, а затем и профессиональную, деятельность музыканта-педагога, решается во многом индивидуально, в контексте конкретной педагогической задачи. Это в значительной степени индикатор не только его профессионального уровня, опыта и компетенции, но и того, что называется упрощённо «педагогической интуицией», – важнейшего качества музыканта-педагога как представителя педагогики искусства.

Соотношение МУЗЫКИ и СЛОВА в профессиональной деятельности музыканта-педагога

Основанная не только на знаниях, но и прежде всего на герменевтической парадигме, профессиональная деятельность музыканта-педагога нацелена

на обогащение личности обучающегося и установление прочных диалоговых субъект-субъектных отношений в учебном процессе. Акт понимания можно считать одним из ключевых – именно так рождается новое смысловое образование, которое становится личностным знанием. Сложность и специфика педагогики музыкального образования заключается в том, что индивидуального толкования требуют многие музыкальные значения и определения. О несовершенстве понятий в музыкальном искусстве говорила великая пианистка М. В. Юдина: «Когда мы говорим об искусстве (а музыка лишь часть его, хоть и прекрасная, дивная), то неизбежно сталкиваешься с несовершенством наших понятий и бедностью речи. Да, мы бедняки, желающие описать неслыханное богатство! И всё же мы говорим, потому что надеемся и сами приблизиться к пониманию совершенных законов искусства, и других по возможности приблизить. Понимание же достигается не только в творчестве, но и в размышлении, суждении о нём» [3, с. 299]. Такая позиция согласуется и с мнением В. Г. Ражникова: «Содержанием образования в сфере искусства является не освоение информационно-знаковых сторон его произведений, а воспитание личностного способа отношения, как к произведениям искусства, так и к миру, другим людям, к самому себе» [4, с. 179]. В таком подходе процесс трансляции смыслов, неизбежно влекущий за собой и новое личностное смыслообразование, становится обязательным компонентом учебно-творческой деятельности.

Итак, музыка и речь, музыка и слово, так красочно описанные Марией Юдиной, – неразрывная дихотомия профессиональной деятельности музыканта-педагога как самостоятельного

художественно-творческого процесса, в котором проявляется не только репродукция, но и продуктивное начало, так как происходит «приращение смыслов». Именно в данном контексте так востребована концепция «до-говаривания» А. С. Соколова [5], выраженная в той или иной форме и другими музыкантами различных специализаций.

«До-говаривание» как процесс реконструкции художественного содержания музыкального произведения

Процесс реконструирования художественного содержания музыкального произведения связан в учебном процессе с использованием непосредственных источников информации об авторском замысле. В музыкально-педагогическом образовании этот компонент наиболее подвижен и разнообразен. В каждой отдельной его сфере в качестве стратегического вектора может выступать та или иная образовательная парадигма, подход, методы и средства обучения.

Приведём в качестве примера просмотр на уроках музыки в китайских школах мультфильмов, в которых «обогрывается» содержание классических музыкальных произведений... В таких мультфильмах, как правило, ярко передана драматургия музыкального произведения, акцентированы нюансы музыкальной формы через движения персонажей, развёртывание сюжета» [6, с. 303].

Огромные возможности в этом плане даёт кроссдисциплинарный подход и обращение к смежным видам искусства, в первую очередь изобразительного. Это, в частности, активизация процессов художественного восприятия у обучающихся [7], совершенствование

исполнительской подготовки музыканта-педагога [8]. Ценный образовательный ресурс также представляют театральные технологии, используемые на уроках музыки, позволяющие «задействовать» музыкальное содержание через речь и пластику движений [9].

Приведённый выше комплекс основных понятий, средств и методов, принятых педагогическим научным сообществом и положенных в основу образовательной системы, «завязан» на вербальной инструментариим неизбежного поиска «точек пересечений». Очень точно в этом смысле высказывание Клода Дебюсси: «Внутренний мир всякой музыки зависит от того, кто её исполняет. Как всякое слово зависит от уст, которые его произносят. Я не хочу другого определения труда исполнителя» [10, с. 35]. Великий французский композитор говорит об исполнителях. Но разве не применимо это к профессии музыканта-педагога, её этической сущности?

Дебюсси чутко уловил параллели музыкального искусства с искусством слова. Эти связи действительно глубинные, они основаны прежде всего на общих законах построения формы. «Музыкальный язык очень похож на литературный язык – те же предложения, фразы, то есть смысл, ясная речь, повествование. Как нельзя читать роман, в котором нет точек и запятых, предложений и т.д. (то есть нельзя понять смысл, получается абсурд), так же нельзя понять музыкальную речь, в которой отсутствуют фразы, предложения и т.д. Получается полный хаос, нечленораздельная речь – не музыка, а набор звуков», – считал С. Г. Нейгауз [11, с. 148].

Перед музыкантом-педагогом стоит сложнейшая, не всегда разрешимая задача вербальной интерпретации музыкального произведения посредством

сбалансированного анализа его внешних характеристик (спецификации жанра, формы, исторического стиля, национальной атрибутики, индивидуального авторского почерка) с художественным содержанием.

В последние годы в России особенно актуален упор на просвещение и нравственное воспитание молодёжи – это фундамент, на котором должно выстраиваться мировоззрение [12]. Одним из наиболее доступных и действенных методов является воспитание через искусство, в частности музыкальное и литературное. Именно оно способно направить человека на путь нравственности и духовности. Одним из эффективных дидактических инструментов решения этой задачи может стать обращение к методологии литературного нарратива, до сих пор формально применяемое в педагогике музыкального образования.

Нарративный анализ в профессиональной деятельности музыканта-педагога

Нарративная методология, герменевтическая в своей основе, является мощным и широко используемым теоретическим инструментом в исследованиях письменного и устного творчества: литературе, киноисследованиях, истории, психологии и др. Теория нарратива подчёркивает формальную связь между рассказом и дискурсом, исследуя семантику конструирования в художественных текстах. Также она рассматривает когнитивные и смысловые аспекты повествования, анализируя, как авторы создают и представляют читателю (в широком смысле – пользователю) воображаемый мир посредством литературного или иного творчества. При этом нарративная теория – это не только описательная система, но и форма

аналитической критики, раскрывающая генерацию художественных идей.

Музыкальное произведение, даже непрограммное, находится под глубоким влиянием литературной нарратологии. Его форма, рассматриваемая как обобщённый процессуально развёртываемый сюжет, объединяет классическое повествование и постклассическую теорию интерпретации и комментирования музыкального текста как «Текста культуры» [13].

Для создания запоминающейся акустической «истории» композиторы используют сочетание лирического контекста с, например, диегетической музыкальной характеристикой условного «главного героя». Тем самым повествование в виде потока музыкальной фактуры укореняется как в процессе создания, так и в восприятии музыкального произведения, представляя две равнозначные интерпретации акустического опыта, исходящие в учебном процессе от преподавателя к ученику. При этом преподаватель, вербально комментирующий произведение, опирается в том числе и на эффекты «ожидания» и «повторения» музыкальной лексики, где клишированные обороты и риффы (короткие оstinatные мотивы) повторяются регулярно, а активное прослушивание или исполнительское освоение музыки обучающимися приносит положительный опыт, поскольку позволяет изучить тонкости каждой детали – в интонации, гармонии, динамической и временной координатах.

Таким образом, мотив, который по своей сути нередко представляет собой образец преобладающей и повторяющейся идеи-зерна произведения, идеально подходит для объяснения того, как слушатель воспринимает музыку. Другими словами, мотив является

фундаментальным строительным мини-блоком музыкального повествования, а его интерпретация – эффективный ресурс передачи эмоций и музыкального сюжета. То есть это то, за что может «зацепиться» педагог, периодически возвращаясь к мотиву, как рефрен в рондо, в своих педагогических рассуждениях.

При этом методология нарратива не исключает, а, напротив, актуализирует обращение в музыкально-педагогическом процессе к максимально широкому спектру гуманитарного знания. Она непосредственно влияет на развитие творческой фантазии, воображения обучающегося. Причём это касается не только программной музыки, или музыки, прямо обращённой к какому-либо первоисточнику (например, «Мыслитель» Ф. Листа – к скульптуре Микеланджело, «Остров радости» К. Дебюсси – к древнегреческому мифу и картине Антуана Ватто «Отплытие на остров Цитеру» и т.д.), но и абсолютно любых произведений разных стилей и жанров. Таким образом, активное восприятие обучающимися музыкальных произведений с комментариями педагога – это во многом поиск сюжетных аллюзий и «заполнение музыкально-слуховых лакун» личным опытом.

Исходя из этого, слушательская аудитория (например, класс в школе) имеет право на свою интерпретационную реакцию на музыкальный сюжет, как и сам преподаватель, и автор произведения. Слушатель устанавливает «мосты сопряжения» между двумя несвязанными вещами и создаёт о них мини-нарратив. По сути, это является личным осмыслением музыки. Важно, чтобы оно было согласовано с представленными преподавателем идеями и намерениями автора по образному содержанию произведения.

Несмотря на вышесказанное, в музыкальном сообществе до сих пор ведутся дебаты о том, является ли музыка (особенно непрограммная) сюжетным повествованием. Действительно, в строгом смысле музыка не может «рассказывать историю», потому что история существует в воображаемых или реальных сюжетах, навеянных конкретными объектами. Насколько сюжетно художественное содержание конкретного музыкального произведения, насколько правомерны будут аргументы преподавателя и какой он предоставит выбор своим воспитанникам – это вопрос педагогического мастерства и уровня музыкальных ассоциаций, которые могут быть самые разные, как правило, не идентичные авторским, слушательским или исполнительским образам.

Так, например, Самуил Фейнберг, говоря о своём представлении *Largo e mesto* из Седьмой сонаты Бетховена op. 10 No. 3 с образами Тристана, писал: «Мог ли думать Бетховен, когда создавал это произведение о Тристане, о его любви и смерти? Конечно, нет» [14, с. 34].

В этом контексте интересно проследить позицию самих композиторов в отношении проблемы «музыка-язык». Мнения очень разные. И. Стравинский, в частности, на вопрос, как он может прокомментировать суждение Ф. Мендельсона: «Мысль, выраженная музыкой... вовсе не слишком неопределённая для словесного выражения, а напротив, слишком точная», – отвечал так: «Музыкальная система не аналогична словесной, она вообще не является собой целостной системы, пригодной для сопоставления. В действительности музыка скорее вавилонское смешение языков, чем универсальный язык» [15, с. 347].

Конечно, инструментальные и оркестровые произведения сами

по себе не всегда имеют явно выраженную «историю», однако музыкальная фабула содержания возникает из самого импульса развёртывания формы. Понятие «повествование» настолько важно для рационального формирования человеческого культурного опыта, что невозможно не увидеть аналогию и (или) параллели между повествованием и музыкой (к каким бы результатам это ни приводило). Здесь соотносятся всё: и неповторимость авторской речи, и индивидуальность музыкальных стилей, тембры, интонация, скорость произнесения, дыхания, различные паузы с их безграничным содержанием и т.д.

Отсюда и открытость, и определённая незавершённость смысла любого музыкального произведения, которое мы уже воспринимаем как нечто живое, одушевлённое, взаимно-коммуницирующее с нами. При таком общении, диалоге с музыкой достигается иной, качественно более высокий уровень слышания. Следовательно, как бы скептически ни относились некоторые исследователи к музыкальному нарративу, нельзя отрицать, что музыка имеет все характеристики повествования: «повторение», «ожидание» и «решение», – аналогичные литературной истории [16]. Эти характеристики (явные или менее заметные) делают возможным применение нарратологии в музыкально-педагогическом процессе.

Хотя музыкальное изложение имеет много общего с литературным повествованием, конечно, ему присущ собственный язык и специфическое временное развёртывание. При том что способность музыки выражать полную и конкретную историю может быть ограничена, она обладает важнейшей особенностью ярко передавать различные эмоциональные состояния. Композиторы, слушатели,

исследователи, педагоги могут связывать эти состояния с собственным чувственным опытом, предоставляя воображению в качестве исходного материала ряд повествовательных сюжетов, обладающих определённым порядком, закономерностью и логической связью.

Конечно, любая интерпретация музыкального произведения (вербальная педагогом на уроке, исполнительская в концертном зале, акустическая в восприятии слушателей) субъективна и многовариантна. Е. А. Бодина и Н. Н. Телышева справедливо говорят о «сжатом» или «свёрнутом» виде воплощенных в искусстве идей как неких смысловых ориентирах [17, с. 9]. В учебном процессе обратный процесс «развёртывания» музыкального содержания имеет нарративную природу.

Чаще всего бытие музыкального повествования имеет четырёхуровневую коммуникативную структуру: композитор, музыкальное произведение, исполнитель и пользователь (слушатель). При исследовании музыкального сюжета-содержания в учебном процессе должно обращать внимание не только на внутреннюю повествовательную форму произведения, но также и на его смысловые «горизонты», связанные с личностью композитора, историческим стилем, другими характеристиками, а также знаниями музыкальной технологии и акустическим опытом обучающегося (его эстетическими ценностями, мировоззрением и психологическим состоянием) [18]. Всё перечисленное делает возможным рождение яркой музыкальной истории.

Итак, один человек рассказывает историю, а другой её воспринимает. Проблема восприятия музыки – одна из основополагающих в деле музыкального воспитания личности вообще,

не только педагогики. «Слышать музыку – значит не только эмоционально непосредственно откликаться на неё, но понимать и переживать её содержание, хранить её образы в своей памяти, внутренне представлять её звучание. Проблема восприятия музыки – одна из наиболее сложных из-за субъективности этого процесса и, несмотря на значительное количество материалов, освещающих её (наблюдений, специальных исследований), во многом ещё не решена», – замечает Г. Л. Головинский [19, с. 127].

В педагогике музыкального образования ряд авторов обращает внимание на важность в учебном процессе коммуникативного аспекта и необходимость формирования соответствующих качеств у обучающихся. Художественный текст зашифровывается посредством языка данного вида искусства, в музыке – в виде нотного текста. Таким образом, закодированный текст устанавливается автором в определённую знаковую систему, которая и составляет графический или акустический текст произведения. В момент восприятия художественного текста происходит расшифровка (декодирование) знаковой системы и понимание его значений [20]. Важно помнить, что цель композитора – не сообщить какие-либо истины, а включить слушателя в воображаемое общение и тем самым приобщить к своим ценностям, идеалам, эстетическим переживаниям.

Общение автора и реципиента, воспринимающего творческий продукт, чаще не подвергается рефлексии, а реализуется на уровне онтологической потребности. Таким образом, внутренняя форма музыкального искусства сначала кристаллизуется в воображении композитора, затем приобретает предметность

в музыкальном произведении и в конце воссоздаётся в ходе восприятия музыкальной истории в воображении слушателя. Это значит, что музыкальный художественный образ существует лишь в субъективной реальности идеального мира, а в музыкальном произведении он получает реальное материальное воплощение, которое необходимо для отделения его от сознания творца и получения возможности вступления в художественное общение с ним [21].

В этом виде деятельности музыканта-педагога раскрывается его профессиональный уровень разработки музыкального и тематического материала на уроках, степень аргументации и обоснований личностных концепций, способность вызывать и развивать в своих воспитанниках эмпатийные реакции, эмоционально-ценностное отношение к воспринимаемой музыке. Установлению таких ассоциаций и служит союз музыки с литературным словом.

Профессиональная деятельность музыканта-педагога проявляется в творческо-личностной адаптации учебной программы, спецкурса, авторской модели обучения. Особое значение при этом имеет сам подбор музыкального материала, направленного на конкретных учащихся с перспективой их развития. Необходимо подчеркнуть, что этическое воздействие музыки на человека представляет собой не педагогическое морализирование, а воспитание красотой. За исключением редких примеров намеренной мимикрии, музыка не похожа ни на что другое. Потому иногда невероятно трудно объяснить, исходя из чего мы находим оттенки смысла в звуковых композициях. «Сила и волшебство музыки заключается в её неуловимости. Она вызывает образы, но оставляет нас свободными в их выборе», – утверждала

выдающаяся клавесинистка XX века Ванда Ландовска [22, с. 391–392].

В этом контексте образовательные ресурсы нарративной методологии и обращение к музыкальной «сюжетности» в учебном процессе поистине безграничны.

Генезис и воплощение композиторских тем

Одна из наиболее прямых и мощных иллюстраций влияния литературы на классическую музыку – это истоки композиторских тем. К примеру, произведения Уильяма Шекспира вдохновили таких композиторов, как П. И. Чайковский («Гамлет», «Буря»), Д. Д. Шостакович (Король Лир). Детские сказки увлекали Н. А. Римского-Корсакова («Сказка о царе Салтане»), С. С. Прокофьева («Сказ о каменном цветке»). Перечисленные и многие другие композиторы использовали литературные сюжеты для создания эмоционально резонансных музыкальных произведений в академическом стиле. «Щелкунчик» – один из самых известных и любимых русских балетов – основан на новелле Э. Т. А. Гофмана «Щелкунчик и Мышиный король», в которой описывается рождественский вечер в небольшом немецком городке. К этой сказочной истории Чайковский сочинил прекрасную музыку с глубоким смыслом, создав симфоническую поэму о детстве, взрослении души, чудесах рождественской ночи, борьбе света и тьмы, чистой любви.

Иногда композиторы «переводили» на музыкальный язык целые сборники, поэтические антологии и хрестоматии. Ярким примером является эпический цикл из четырёх опер Рихарда Вагнера «Кольцо нибелунга» (произведение

основано на широком круге первоисточников, основными из которых являются скандинавские саги «Эдда» и «Вёльсунг», а также древнегерманская «Песнь о Нибелунгах»). Композитору удалось создать сложнейшее повествование, которое разворачивается на протяжении многих часов. Этот монументальный сплав философии, театра, литературы и музыки оставил неизгладимый след в оперном жанре.

Черпая тематическое вдохновение из литературы, композиторы часто создавали так называемую «программную музыку» – композиции, в которых рассказывается конкретная история или изображаются определённые сцены, события. Программная музыка соединяет литературу и музыку, позволяя передавать литературные сюжеты непосредственно через звук. В качестве примера программной музыки можно назвать Симфонию No. 6 F-dur op. 68 Л. ван Бетховена, которую также называют «Пасторальной» (произведение выражает чувства, вызываемые в человеке природой). Программный характер подобных сочинений (хотя и не связан напрямую с литературным текстом) позволяет слушателям представить себя «внутри» рассказа, что является свидетельством повествовательной основы музыкальной драматургии.

Ещё один образец программной музыки – симфоническая поэма «Прелюдия к послеполуденному отдыху фавна» Клода Дебюсси. Композиция, вдохновлённая одноимённым стихотворением Стефана Малларме, отражает мечтательный, чувственный мир мифического существа. Мастерская колористическая оркестровка переносит слушателей в воображаемый мир, подтверждая способность музыки блестяще воплощать литературные темы.

На первый взгляд, непрограммная музыка не несёт в себе элементов повествования, однако в практике учебного процесса педагог так или иначе использует нарративный анализ как герменевтический (т.е. основанный на понимании, истолковании) метод. Например, в Этюде Ф. Шопена ор. 10 No. 12 c-moll, получившем неофициальное название «Революционный», очевидно выражение внутренних переживаний автора после поражения Варшавского восстания 1831 года. Пьеса имеет драматическое вступление: фанфарные удары доминантсептаккордов, рокошующие волнообразные пассажи в партии левой руки создают импульсивность движения и гармонический фон, на котором развивается героическая тема с характерными чертами романтических интонаций, фактуры, ритма. Важно отметить при этом относительную классичность, рациональную стройность формы. Данный этюд относится к непрограммной музыке, не связанной с литературным сюжетом, однако сила его повествовательности не меньше, чем у произведений, основанных на текстовых первоисточниках.

Следовательно, звуковая форма музыки имеет среди прочих повествовательную спецификацию. Однако эти более или менее явные элементы требуют обратной реакции восприятия и понимания звуковых символов в акустических текстах. Посредством различных средств выразительности, присущих только музыкальному искусству, можно представить любой событийный ряд, передать при этом глубокий культурный и художественный смысл.

Часто о композиторах думают только как о создателях музыки. Однако многие из них также оставили после себя письма, воспоминания, статьи,

которые дают ценное представление об их мыслях, творческих поисках и художественной философии. Так, литературные работы Вагнера, в частности эссе «Опера и драма» и «Искусство и революция», посвящены его размышлениям о взаимосвязи музыки, драмы и литературы. Его вера в концепцию „Gesamtkunstwerk“ как в «объединённое произведение искусства» (или «единое произведение искусства») подчёркивает интеграцию различных форм искусства, где центральную роль играет литература, а не музыка. И это суждение одного из величайших композиторов!

Заключение

Одним из основных способов, с помощью которых музыкант-педагог «представляет» музыкальное произведение своим воспитанникам, является интерпретация его художественного содержания путём анализа каких-либо внешних характеристик, включая «сюжетную» составляющую и принципы повествования. Он использует для расшифровки «сюжета» рассмотрение тем, мотивов и «персонажей», составляющих ядро композиции. Подобно тому, как литература использует символизм и аллегории, классическая музыка также заимствует эти приёмы для передачи более глубокого смысла. Музыкант-педагог призван максимально доступно раскрыть скрытые художественные смыслы музыкальных произведений. Музыка – мощный инструмент для пробуждения эмоций, поэтому в учебном процессе проводятся параллели между образным содержанием музыкального произведения и повествовательными структурами развёртывания музыкальной фактуры, необходимыми, чтобы сюжетно сформулировать красивые «эмоциональные

ландшафты», созданные композиторами. Так, педагог может описывать симфонию как имеющую «трагическую кульминацию» или «эпическое завершение», используя литературную терминологию для интерпретации музыкального произведения в классе.

Музыкальное произведение содержит основные элементы теории поведения и соответствующую структуру. При этом музыкальный нарратив является образовательным ресурсом, дополняющим анализ ритма, мелодии, гармонии, формы, лада, тональности, темы, образа, стиля и интонации. В случае с непрограммной музыкой её повествовательный характер экстраполируется путём выявления контрастных тем, звуковых характеристик, других средств выразительности и даже авторских ремарок в нотном тексте (от абстрактного к конкретному).

Музыка, созданная по мотивам литературного произведения, имеет более чёткую повествовательную направленность в обратной интенции – от конкретного к обобщённому. Следовательно, музыкальное произведение,

рассматриваемое с этих позиций, может выражать относительно полный сюжет и показывать исторический и культурологический контекст, лежащий в основе содержания. Огромные пласты духовно-смысловой информации, имеваемой Текстом Культуры, значительно влияют и на подготовительный процесс (освоение первичного продукта), и в конечном счёте на реализацию педагогической деятельности. Причём влияют как на интерпретационно-художественный, так и на дидактический вектор такой деятельности.

Сегодня уже нельзя исполнять произведения Моцарта как в XIX веке. Нельзя и преподавать музыкальное искусство, ориентируясь на каноны прошлых столетий. Жизнеспособность современной педагогики музыкального образования определяется, на наш взгляд, открытостью преподавателей к поиску и применению эффективных инструментов повышения профессионального мастерства обучающихся. Одним из них и является рассмотренный в статье нарративный подход в преподавании музыки.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Сухомлинский В. А. О воспитании: выдержки из книг и статей / сост. и авт. вступ. очерков С. Соловейчик. М.: Политиздат, 1973. 272 с.
2. Ройтерштейн М. И. С доверием к музыке // Советская музыка. 1988. № 3. С. 62–65.
3. Мария Вениаминовна Юдина: Статьи. Воспоминания. Материалы / сост., подгот. текста и примеч. А. М. Кузнецовой. М.: Сов. композитор, 1978. 416 с.
4. Торопова А. В. Homo-musicus в зеркале музыкально-психологической и музыкально-педагогической антропологии. М.: ГРАФ-ПРЕСС, 2008. 288 с.
5. Соколов А. С. Музыка вокруг нас. М.: ИДФ, 1996. 224 с.
6. Чжан Юе, Чжоу Фанчжу. Разработка и оценивание творческих заданий по развитию у китайских музыкантов образного восприятия европейской музыки // Bulletin of the International Centre of Art and Education. 2023. № 1. С. 299–304.
7. Бодина Е. А., Ащеулова К. В. О восприятии музыки и абстрактной живописи // Антропологическая дидактика и воспитание. 2023. Т. 6. № 4. С. 81–89.

8. *Гольдфайн Л. А.* Взаимодействие музыки и живописи в эстетическом образовании педагогов-музыкантов // *Антропологическая дидактика и воспитание.* 2023. Т. 6. № 2. С. 107–119.
9. *Журавель И. Б., Савко Е. С.* Взаимосвязь эмоционального и культурного развития младших школьников на уроках музыки посредством театральных технологий // *Антропологическая дидактика и воспитание.* 2023. Т. 6. № 3. С. 139–147.
10. *Лонг М.* За роялем с Дебюсси / пер. с фр. Ж. Грушинской; под ред. [и с предисл.] Е. Бронфин. М.: Сов. композитор, 1985. 158 с.: нот, ил.
11. *Станислав Нейгауз:* Воспоминания, письма, материалы / сост. и общ. ред. Н. Зимяниной. М.: Сов. композитор, 1988. 207 с.
12. *Калинин А. С.* Традиционные ценности как основа деятельности учреждений культуры в воспитании молодёжи // *Педагогический научный журнал.* 2023. Т. 6. № 1. С. 118–123.
13. *Волкова П. С.* Искусство в аспекте диалога. К вопросу о философии образования // *Искусствоведение.* 2023. № 1. С. 6–14.
14. *Пианисты рассказывают:* сборник. Вып. 3. / сост., общ. ред. и вступ. ст. М. Соколова. М., 1988. С. 12–26.
15. *И. Стравинский – публицист и собеседник:* сборник / сост., текстол. ред., коммент, заключит. ст. В. Варунца. М.: Сов. композитор, 1988. 501 с.: нот, ил.
16. *Чельшиева И. В.* Медиаобразование будущих педагогов-психологов как фактор развития художественного восприятия произведений аудиовизуальной медиакультуры // «Современное состояние медиаобразования в России в контексте мировых тенденций»: материалы IV Международной научной конференции / под науч. ред. Н. А. Симбирцевой, И. В. Чельшевой. Екатеринбург, 2022. С. 349–354.
17. *Бодина Е. А., Тельшиева Н. Н.* О понимании искусства // *Искусствоведение.* 2023. № 2. С. 6–12.
18. *Николаева Е. В.* Исследование истории музыкального образования: «подводные рифы» на пути к «горным вершинам» // *Музыкальное искусство и образование.* 2022. Т. 10. № 4. С. 9–24.
19. *Головинский Г. Л.* О вариантности восприятия музыкального образа (из наблюдений над массовыми слушателями музыки) // *Восприятие музыки: сб. ст. / Ин-т эстет. воспитания; ред.-сост. В. Н. Максимов.* М., 1980. С. 127–140.
20. *Абдуллин Э. Б., Николаева Е. В.* Теория музыкального образования: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений. 3-е изд., испр. и доп. М.: Прометей, 2020. 502 с.
21. *Арановская И. В.* Музыкальное искусство и развитие личности // *Известия ВГПУ.* 2008. № 8. С. 124–130.
22. *Ландовская В.* О музыке / сост. Д. Ресто; пер. с англ., послесл. и коммент. А. Е. Майкапара. М.: Радуга, 1991. 437 с.

Поступила 15.10.2024, принята к публикации 01.11.2024.

Об авторах:

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

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

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

Авторами прочитан и одобрен окончательный вариант рукописи.

REFERENCES

1. Sukhomlinsky V. A. *O vospitanii* [On Education]: Excerpts from Books and Articles. Comp. and Auth. Introduction Essays by S. Soloveitchik. Moscow: Publishing House "Politizdat", 1973. 272 p. (in Russian).
2. Reuterstein M. I. *S doveriem k muzyke* [With Confidence in Music]. *Sovetskaya muzyka* [Soviet music]. 1988, no. 3, pp. 62–65 (in Russian).
3. *Mariya Veniaminovna Yudina: Stat'i. Vospominaniya. Materialy* [Maria Veniaminovna Yudina: Articles. Memories. Materials]. Comp., Prepared. Text and Notes by A. M. Kuznetsova. Moscow: Publishing House "Soviet composer", 1978. 416 p. (in Russian).
4. Toropova A. V. *Homo-musicus v zerkale muzykal'no-psikhologicheskoi i muzykal'no-pedagogicheskoi antropologii* [Homo-musicus in the Mirror of Musical-Psychological and Musical-Pedagogical Anthropology]. Moscow: Publishing House "GRAF-PRESS", 2008. 288 p. (in Russian).
5. Sokolov A. S. *Muzyka vokrug nas* [Music around Us]. Moscow: Publishing House "IDF", 1996. 224 p. (in Russian).
6. Zhang Yue, Zhou Fangzhu. *Razrabotka i otsenivanie tvorcheskikh zadaniy po razvitiyu u kitaiskikh muzykantov obraznogo vospriyatiya evropeiskoi muzyki* [Development and Evaluation of Creative Tasks for the Development of Chinese Musicians' Imaginative Perception of European Music]. *Bulletin of the International Centre of Art and Education*. 2023, no. 1, pp. 299–304 (in Russian).
7. Bodina E. A., Ashcheulova K. V. *O vospriyatii muzyki i abstraktnoi zhivopisi* [About the Perception of Music and Abstract Painting]. *Antropologicheskaya didaktika i vospitanie* [Anthropological Didactics and Education]. 2023, vol. 6, no. 4, pp. 81–89 (in Russian).
8. Goldfain L. A. *Vzaimodeistvie muzyki i zhivopisi v esteticheskom obrazovanii pedagogov-muzykantov* [The Interaction of Music and Painting in the Aesthetic Education of Musical Educators]. *Antropologicheskaya didaktika i vospitanie* [Anthropological Didactics and Education]. 2023, vol. 6, no. 2, pp. 107–119 (in Russian).
9. Zhuravel I. B., Savko E. S. *Vzaimosvyaz' emotsional'nogo i kul'turnogo razvitiya mladshikh shkol'nikov na urokakh muzyki posredstvom teatral'nykh tekhnologii* [Interrelation of Emotional and Cultural Development of Younger Schoolchildren in Music Lessons through Theatrical Technologies]. *Antropologicheskaya didaktika i vospitanie* [Anthropological Didactics and Education]. 2023, vol. 6, no. 3, pp. 139–147 (in Russian).

10. Long M. *Za royalem s Debyussi* [At the Piano with Debussy]. Translated from the French by J. Grushinskaya; Ed. [and with a Preface] E. Bronfin. Moscow: Publishing House "Soviet Composer", 1985. 158 p.: notes, ill. (in Russian).
11. *Stanislav Neuhaus: Vospominaniya, pis'ma, materialy* [Stanislav Neuhaus: Memoirs, Letters, Materials]. Comp. and General Editorship by N. Zimyanina. Moscow: Publishing House "Soviet Composer", 1988. 207 p. (in Russian).
12. Kalinin A. S. Traditsionnye tsennosti kak osnova deyatel'nosti uchrezhdenii kul'tury v vospitanii molodezhi [Traditional Values as the Basis of the Activities of Cultural Institutions in the Education of Youth]. *Pedagogicheskii nauchnyi zhurnal* [Pedagogical Scientific Journal]. 2023, vol. 6 (1), pp. 118–123 (in Russian).
13. Volkova P. S. Iskustvo v aspekte dialoga. K voprosu o filosofii obrazovaniya [Art in the Aspect of Dialogue. On the Question of the Philosophy of Education]. *Iskusstvovedenie* [Art Criticism]. 2023, no. 1, pp. 6–14 (in Russian).
14. *Pianisty rasskazyvayut* [Pianists Tell]: Collection. Iss. 3. Comp., general ed. and intro by M. Sokolova. Moscow, 1988. Pp. 12–26 (in Russian).
15. *I. Stravinsky – publitsist i sobesednik* [I. Stravinsky – Publicist and Interlocutor]: Collection. Comp., text. ed., comment, concluding article by V. Varunts. Moscow: Publishing House "Soviet Composer", 1988. 501 p.: notes, ill. (in Russian).
16. Chelysheva I. V. Mediaobrazovanie budushchikh pedagogov-psikhologov kak faktor razvitiya khudozhestvennogo vospriyatiya proizvedenii audiovizual'noi mediakul'tury [Media Education of Future Psychological Teachers as a Factor in the Development of Artistic Perception of Audiovisual Media Culture]. *Sovremennoe sostoyanie mediaobrazovaniya v Rossii v kontekste mirovykh tendentsii* [The Current State of Media Education in Russia in the Context of Global Trends]: Proceedings of the IV International Scientific Conference. Ed. by N. A. Simbirtseva and I. V. Chelysheva. Yekaterinburg, 2022. Pp. 349–354 (in Russian).
17. Bodina E. A., Telysheva N. N. O ponimanii iskusstva [On Understanding Art]. *Iskusstvovedenie* [Art Criticism]. 2023, no. 2, pp. 6–12 (in Russian).
18. Nikolaeva E. V. Issledovanie istorii muzykal'nogo obrazovaniya: "podvodnye rify" na puti k "gornym vershinam" [A Study of the History of Musical 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).
19. Golovinsky G. L. O variantnosti vospriyatiya muzykal'nogo obraza (iz nablyudenii nad massovymi slushatelyami muzyki) [On the Variation of Perception of a Musical Image (from Observations of Mass Listeners of Music)]. *Vospriyatie muzyki* [Perception of Music]: Collection of Art. In-t Aesthete. V. N. Maksimov, M., 1980. Pp. 127–140 (in Russian).
20. Abdullin E. B., Nikolaeva E. V. *Teoriya muzykal'nogo obrazovaniya* [Theory of Musical Education]: a Textbook for Students. Higher Pedagogical Studies Establishments. 3rd ed., ispr. and add. Moscow: Publishing House "Prometheus", 2020. 502 p. (in Russian).
21. Aranovskaya I. V. Muzykal'noe iskusstvo i razvitie lichnosti [Musical Art and Personality Development]. *Izvestiya VGPU*. 2008, no. 8, pp. 124–130 (in Russian).
22. Landovskaya V. *O muzyke* [About Music]. Comp. D. Resto; translated from English, afterword. and comment. A. E. Maikapara. Moscow: Publishing House "Raduga", 1991. 437 p.: ill. (in Russian).

Submitted 15.10.2024; revised 01.11.2024.

About the authors:

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

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

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

The authors have read and approved the final manuscript.

РЕАЛИЗАЦИЯ ИНТЕГРАТИВНОГО СОДЕРЖАНИЯ ПОЛИЛИНГВАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА УРОКАХ МУЗЫКИ (НА ПРИМЕРЕ РЕСПУБЛИКИ БАШКОРТОСТАН)

Т. А. Политаева, И. Р. Тагариева,

Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы,
Уфа, Российская федерация, 450077

Аннотация. Полилингвальность обучения является одним из востребованных направлений формирования образовательного пространства. Ввиду этого вопросы, связанные с определением основ полилингвального образования, в том числе школ, в которых образовательный процесс проходит одновременно на нескольких языках, требуют серьёзной разработки. Для Республики Башкортостан проблема внедрения полилингвального образования важна ещё и потому, что в регионе проживают более 150 национальностей, каждая из которых отличается уникальными языковыми особенностями, национальными традициями, культурным своеобразием. Претворение принципов полилингвального образования осуществляется на основе интегративного подхода при организации уроков музыки, который реализуется в практической музыкальной деятельности обучающихся, в том числе путём освоения терминологии на разных языках, раскрытия художественной идеи изучаемых произведений с позиций образно-смыслового, стилистического, жанрового, интонационного анализа, взаимодействия музыки с литературой и изобразительным искусством, интерпретации художественного текста. Изучение музыкальных категорий в обозначенном курсе даёт импульс для развития эмоциональности школьников, содействует более полному и глубокому проникновению в мир музыки. Авторы приводят примеры обобщения разнообразных форм работы, направленных на развитие познавательного интереса учащихся к музыкальному искусству, иностранным и родному языкам, формирование художественного мышления и реализацию творческого потенциала на уроках музыки.

Ключевые слова: полилингвальное образование, интегративные задачи на уроках музыки в школе, родной язык, иностранные языки, Республика Башкортостан.

© Политаева Т.А., Тагариева И.Р., 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

Благодарность. Данная статья выполнена в контексте научной работы коллектива Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы. Авторы благодарят коллектив республиканской полилингвальной многопрофильной гимназии № 1 и республиканской полилингвальной многопрофильной гимназии № 2 «Смарт» г. Уфы за помощь в разработке и апробации методических материалов. Наряду с этим авторы выражают глубокую признательность главному редактору журнала «Музыкальное искусство и образование» Елене Павловне Красовской за ценные рекомендации конструктивного характера.

Для цитирования: Политаева Т. А., Тагариева И. Р. Реализация интегративного содержания полилингвального образования на уроках музыки (на примере Республики Башкортостан) // Музыкальное искусство и образование / Musical Art and Education. 2024. Т. 12. № 4. С. 123–142. DOI: 10.31862/2309-1428-2024-12-4-123-142.

DOI: 10.31862/2309-1428-2024-12-4-123-142

IMPLEMENTATION OF INTEGRATIVE CONTENT OF MULTILINGUAL EDUCATION IN MUSIC LESSONS (ON THE EXAMPLE OF THE REPUBLIC OF BASHKORTOSTAN)

Tatyana I. Politaeva, Irma R. Tagarieva,

Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla,
Ufa, Russian Federation, 450077

124

Abstract. Multilingual learning is one of the most sought-after areas of educational space formation. In this regard, issues related to the definition of the foundations of multilingual education, including schools in which the educational process takes place simultaneously in several languages, require serious development. For the Republic of Bashkortostan, the problem of introducing multilingual education is also important because more than 150 nationalities live in the region, each of which has unique linguistic features, national traditions, and cultural identity. The principles of multilingual education are implemented on the basis of an integrative approach to the organization of music lessons, which is implemented in the practical musical activities of students, including through the development of terminology in different languages, the disclosure of the artistic idea of the studied works from the standpoint of figurative, semantic, stylistic, genre, intonation analysis, the interaction of music with literature and visual arts, interpretation a literary text. Studying musical categories from this perspective gives an impetus to the development of students' emotionality, promotes a more complete and deeper penetration into the world of music. The authors give examples of generalizing various forms of work aimed at developing students'

cognitive interest in musical art, foreign and native languages, the formation of artistic thinking and the realization of creative potential in music lessons.

Keywords: multilingual education, integrative tasks in music lessons at school, native language, foreign languages, Republic of Bashkortostan.

Acknowledgement. This article was written in the context of the scientific work of the team of the Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla. The authors thank the staff of the Republican Polylingual Multidisciplinary Gymnasium No. 1, the Republican Multilingual Multidisciplinary Gymnasium No. 2 “Smart”, Ufa, for their assistance in the development and testing of methodological materials. At the same time, the authors express their deep gratitude to Elena Pavlovna Krasovskaya, editor-in-chief of the journal *Musical Art and Education*, for valuable constructive recommendations.

For citation: Politaeva T. I., Tagarieva I. R. Implementation of Integrative Content of Multilingual Education in Music lessons (on the Example of the Republic of Bashkortostan). *Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie* = Music Art and Education. 2024, vol. 12, no. 4, pp. 123–142 (in Russian). DOI: 10.31862/2309-1428-2024-12-4-123-142.

Введение в проблему

Проблема разработки и внедрения интегративного содержания полилингвального образования в школы актуальна в настоящее время для системы образования России в контексте трансформации социально-экономического развития общества и модернизации сферы регионального образования, в основе которых лежит идея сохранения и развития национального и культурного своеобразия народов нашей страны. Авторы статьи разделяют мнение исследователей, считающих, что «в настоящее время процессы интеграции в условиях поликультурного пространства Российской Федерации обуславливают актуальность воспитания подрастающего поколения, готового мирно сосуществовать с представителями иных национальностей на основе уважительного отношения к культурному и языковому многообразию современного общества

и осознания своей этнокультурной идентичности, реализующейся, в первую очередь, через владение родным языком» [1, с. 59]. Безусловно, формирование личности в обозначенном направлении должно начинаться с детского возраста. При этом важную роль в указанном процессе играет многоуровневая система образования, которая в первой четверти нынешнего столетия претерпевает модернизацию. Составным её элементом является реализация идей полилингвального образования.

В нормативно-правовых документах, определяющих деятельность образовательных организаций, прописываются особенности использования элементов полилингвального образования в ряде школьных предметов. В этой связи укажем на Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (ред. от 17 февраля 2021 г.), а также Федеральный государственный образовательный

стандарт основного общего образования, утверждённый приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 287, в которых представлены необходимые требования в отношении реализации права на изучение и освоение родного языка [2; 3]. При этом в системе школьного образования в контексте выделенной проблемы «...особое внимание уделяется гражданской идентичности, чувству патриотизма, традиционным духовным ценностям» [4, с. 14].

В научной литературе отмечается, что «полилингвальность обучения является одним из востребованных направлений формирования образовательного пространства, особенно в национальных регионах Российской Федерации» [1, с. 59]. Вопросы, связанные с определением основ полилингвального образования, в том числе школ, в которых образовательный процесс проходит одновременно на нескольких языках, рассмотрены в исследованиях Т. А. Бурковой, Т. А. Ивановой, В. Л. Бенина, А. И. Шамсутдиновой, Н. В. Алтынниковой, А. В. Дорофеева, А. А. Музаева, С. Т. Сагитова, Т. В. Тимофеевой, О. В. Шатуновой [5–7 и др.]. Вместе с тем многие конкретные аспекты содержания анализируемой в статье проблемы требуют серьёзной разработки. Это объясняется тем, что существующие и рекомендованные в настоящее время к использованию в практике школ модели поликультурного образования не всегда в полной мере реализуются и дают положительные результаты.

Для Республики Башкортостан проблема разработки полилингвального образования важна ещё и потому, что в регионе проживают более 150 национальностей, каждая из которых отличается уникальными языковыми

особенностями, национальными традициями, культурным своеобразием. В этой связи в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации коллективом учёных Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы с 2024 года проводится научное исследование по теме «Дескриптивное и прогностическое моделирование интегративного содержания полилингвального образования в 1–11-х классах образовательных организаций Республики Башкортостан».

Главной идеей исследования является обращение в полилингвальных школах к родному и иностранным языкам **не только как к предметам изучения, но и как к средствам обучения другим предметам**. Её реализация воплотилась в ряде методических материалов, которые уже апробируются в отдельных школах республики в рамках содержания учебных предметов: «Музыка», «Изобразительное искусство», «Труд (технология)», «География», «Физическая культура». В контексте сказанного конечным результатом проводимого исследования должны стать методические материалы для повсеместного внедрения основ полилингвального образования на уроках музыки в образовательных организациях Республики Башкортостан.

Основные направления развития полилингвального образования на уроках музыки в республике Башкортостан

Урок музыки, как урок искусства, имеет свою специфику, обусловленную самим предметом изучения, каким являются музыкальные произведения, составляющие культурную и творческую жизнь страны или конкретного региона,

потенциал которых в становлении и развитии культуры, эстетического вкуса, духовно-нравственного потенциала личности обучающихся неоспорим. Как «искусство интонируемого смысла» (термин Б. В. Асафьева), музыка основана на интонации слова, интонации как знаке эпохи, стиля и жанра, принадлежности композиторской школе, конкретному композитору, художественному направлению. Условно с этих позиций она отождествляется с речью, поскольку обладает такой же коммуникативной функцией на основе интонационного разнообразия и смысловой содержательности, выраженных с помощью особой символики – нотных знаков.

Вторая особенность уроков музыки заключается в организации разнообразных видов музыкальной деятельности обучающихся. Согласно общепринятой в педагогическом сообществе России терминологии, предложенной Э. Б. Абдуллиним и Е. В. Николаевой, к ним относятся: собственно музыкальная деятельность (слушание музыки, её исполнение, опыты импровизации и сочинения), музыкально-теоретическая, музыкально-историческая, музыкально-ориентированная полихудожественная, а также музыкально опосредованная деятельность [8].

При выборе тем для реализации полилингвального образования на уроках музыки указанные выше особенности учитывались в первую очередь. Поскольку на каждом уроке звучит музыка, интонации которой, заключая в себе определённую смысловую нагрузку, выполняют, подобно словам языка и речи, коммуникативную функцию между композитором, исполнителем и слушателем, практически любая тема Федеральной образовательной программы по предмету «Музыка» в той или иной степени

позволяет учителю органично включить в учебный процесс использование иностранного или родного языка.

Изучение результатов педагогической деятельности учителей музыки общеобразовательных школ Республики Башкортостан выявило преимущественно обобщённую реализацию моделей поликультурного образования в ходе их апробации. При этом проведённый анализ показал, что данный процесс носит несистемный характер (в связи с незавершёностью разработки концепции поликультурного образования) и требует методической поддержки. С этой целью преподавателями кафедры музыкального и хореографического образования Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы в течение года велась работа *по теоретическому обоснованию принципов научно-методического сопровождения реализации полилингвальной модели поликультурного образования в основном общем образовании, дескриптивному и прогностическому моделированию интегративного содержания полилингвального образования, а также нормативному учебно-тематическому проектированию интегративных дисциплин с включением родного/иностранного языка.*

В ходе научно-исследовательской работы были определены содержательные основы урочной и внеурочной деятельности в области полилингвального образования, разработан терминологический словарь на иностранном и родном (башкирском) языках для уроков музыки, подготовлены тесты для педагогической диагностики сформированности полилингвальных компетенций обучающихся. Особое внимание уделялось адаптации предложенных методических материалов для органичного их

включения в урок музыки, реализуемый с опорой на родной и иностранный языки на основе утверждённой Федеральной образовательной программы общего образования.

Исходя из поставленной цели, были сформулированы задачи, обеспечивающие:

1. Определение музыкального репертуара, который соответствует интегративному содержанию учебного предмета «Музыка» на родном и иностранном языках.

2. Разработку и обоснование методических материалов по реализации учебных модулей/разделов, раскрывающих сущность интегративных технологий, нацеленных на приобретение обучающимися как языковых навыков, так и предметных знаний с использованием родного/иностранного языка на основе принципов предметно-языковой интеграции содержания учебных дисциплин, а также передачи опыта, отражающего культурное своеобразие региона.

3. Разработку примерного учебно-тематического плана для полилингвальных школ/классов, определяющего соотношение количества часов, предметов/модулей предметов, преподаваемых с включением родного/иностранного языка с учётом национальных особенностей Республики Башкортостан.

Особенности реализации основ полилингвального образования на уроках музыки с включением иностранного языка

Уроки музыки с применением принципов полилингвального компонента проводятся во многих регионах Российской Федерации (Республика Татарстан, Чувашская Республика, Республика Саха (Якутия), Кабардино-Балкарская

Республика, Чеченская Республика и др.). Не является исключением и Республика Башкортостан. Под руководством учителей музыки школьники осваивают образцы народного творчества и конкретные произведения композиторов родного края, что способствует формированию патриотических чувств обучающихся, воспитывает в них уважение и любовь к культурному наследию своего и других народов, проживающих совместно. Полученные знания о самобытности и красоте музыкального фольклора, многообразии национальных культур страны рождают и усиливают чувство гордости учащихся за свою малую и большую Родину.

Как известно, любое музыкальное произведение представляет собой результат объединения усилий композитора, исполнителя, слушателя и тех общественных реалий, в которых существует музыкальная деятельность [9]. На наш взгляд, данное суждение несёт в себе определённую долю условности, поскольку в реальности произведение является итогом участия всех, кого оно объединяет в творческом процессе. Это обстоятельство существенно сказывается на художественном результате – содержательном плане звукового образа, который включает в себя традиции, инновационные идеи композитора, общественные установки и т.д. В ходе такого процесса происходит взаимообогащение культур различных народов и авторских решений, отражающих поликультурные особенности региона.

В этой связи «современная динамично изменяющаяся ситуация в обществе и жизни диктует необходимость поиска новых форм и средств работы с детьми в образовательном пространстве региона. Этот вектор поиска приводит педагогическое самосознание к осмыслению

и переосмыслению опыта и потенциала различных культур, а также рассмотрению музыки как феномена и средства педагогического воздействия в поликультурной образовательной среде региона» [10, с. 180]. Особую значимость при этом приобретает отбор педагогом соответствующего репертуара, необходимого для реализации интегративного содержания полилингвального образования на уроках музыки в различных видах музыкальной деятельности обучающихся (в процессе слушания, в вокально-хоровом и инструментальном исполнении, в музыкально-пластической деятельности, музыкальных импровизациях и др.).

При выборе конкретных произведений для освоения школьниками (главными критериями отбора выступают образная яркость и запоминаемость художественных образов, соответствие содержания возрастным особенностям учеников и т.д.) необходимо учитывать интонационные особенности музыкальной культуры различных стран. Восприятие музыки – процесс творческий. В ходе занятий следует стремиться к целостному эмоциональному раскрытию содержания избираемых сочинений, а также помнить, что каждое из них, будучи неотъемлемой частью культурного наследия человечества, обладает уникальностью и неповторимостью. Для организации процесса осознания детьми интонационной лексики музыкальной культуры той или иной страны (области, края), для понимания учащимися своеобразия средств музыкальной выразительности, устойчивых оборотов с закреплёнными смысловыми значениями и т.д. необходимо внедрять в учебный процесс приёмы сравнения произведений различной стилиевой и жанровой направленности. Наряду

с этим представляется важным научить школьников анализировать особенности воплощения композиторами разных стран традиций, свойственных конкретной народной культуре (например, при сравнении мазурок Ф. Шопена и М. И. Глинки).

Перейдём к рассмотрению конкретных аспектов полилингвального образования на уроках музыки. Начнём с приёмов **использования иностранной терминологии с целью обогащения тезауруса** обучающихся. Так, например, при характеристике этимологии термина «фольклор» рекомендуется объяснить учащимся его происхождение от английских слов “folk” и “lore”, что означает «народная мудрость». При изучении инструментальной музыки (камерной и симфонической) возможно введение иностранных терминов на английском, немецком, французском, итальянском языках для объяснения некоторых жанровых понятий («вальс», «ноктюрн», «баркарола», «прелюдия»), а также новизностей и принципов организации музыкальной формы («сюита», «концерт», «цикл», «контраст», «увертюра», «симфония» и др.). При освоении в 5-м классе темы «Золотой век русской культуры» (модуль «Русская классическая музыка») и, в частности, характерных черт салонного музицирования в России XIX столетия представляется логичным познакомить учеников с хорошо адаптированными в русском языке иностранными терминами: «бал», «романс», «театр», «клавирабенд», «квартет», «камерная музыка» и т. д.

Подобных примеров, почерпнутых из тематики различных блоков программы по дисциплине «Музыка», может быть приведено множество. Усвоение иностранной терминологии на музыкальных занятиях может осуществляться

в опоре на знание учащимися лексических средств русского языка. Так, ознакомлению с термином «контраст» (от франц. *contraste* – резко выраженная противоположность в чём-либо) будет способствовать опора на хорошо знакомые обучающимся слова-антонимы, выражающие противоположные значения: «лето – зима», «белое – чёрное», «тихо – громко» и др.

Включение иностранной терминологии в учебный процесс на уроках музыки возможно и в качестве **словесной поэтической иллюстрации, проясняющей музыкально-образный строй изучаемых произведений**. Указанный приём приобретает особую значимость, если содержание занятия посвящено освоению школьниками классических жанров так называемой «чистой» музыки – инструментальными сочинениями, не связанными с внемузыкальными «функциональными» атрибутами (словом, какой-либо программой, конкретным и определённым заглавием и т.п.). Например, такая жанровая разновидность, как ноктюрн (от нем. *Nachtmusik* – камерное музыкальное произведение, исполняемое в ночное время на открытом воздухе), представляет собой напевную лирическую пьесу, настроение которой связано с художественными образами ночи, а баркарола (итал. *barcarola* – лодка, качающаяся на волнах), характеризуясь умеренным темпом и особым размером 6/8, художественно воссоздаёт плавное и размеренное движение вёсел гондольера. Конкретизации заложенного в данных образах настроения может способствовать вовлечение учащихся в музыкально-ориентированную полихудожественную деятельность. Умелый подбор «поэтических иллюстраций» – стихотворений (или их фрагментов) на иностранных языках (английском,

французском, итальянском, испанском), содержащих большое количество гласных звуков, способствует прояснению лирического характера звуковых образов и более глубокому их восприятию обучающимися.

Одним из приёмов реализации основ полилингвального образования на уроках музыки может стать **разучивание песен на иностранных языках** в процессе организации собственно музыкальной (вокально-хоровой) деятельности обучающихся. В этом отношении особый интерес представляют произведения отечественных авторов, ставшие популярными не только в нашей стране, но и за рубежом. Так, знакомство учащихся с жанрами камерной вокальной музыки может осуществляться в процессе работы над песнями советских композиторов, переведёнными на иностранный (в частности английский) язык. Речь идёт о песнях «Катюша», музыка М. Блантера на слова М. Исаковского, и «Пусть всегда будет солнце», композитор А. И. Островский, стихи Л. Ошанина. После освоения учениками вокальной партии на русском языке учитель знакомит их с переводом текста на иностранный язык и организует кропотливую работу по формированию ясной дикции и артикуляции в ходе вокализации отдельных слов, фраз и предложений. Дополнительным «манком», стимулирующим интерес школьников к звучанию отечественных вокальных произведений на иностранных языках и активизирующим стремление воплотить их в собственном исполнении, может стать совместный просмотр видеоролика, в котором куплеты песни «Катюша» представлены на 40 (!) языках мира [11].

Органичное включение элементов полилингвального подхода в уроки

музыки может активно осуществляться в процессе музыкально-теоретической и музыкальной исторической деятельности учащихся при изучении содержания модуля «Музыка народов мира» и, в частности, тем, связанных с музыкальным фольклором народов Европы, стран Азии и Африки. Так, при ознакомлении учеников с примерами *немецкого музыкального народного творчества* рекомендуется охарактеризовать на уроке следующие понятия: «народная культура Германии», «немецкие народные песни и танцы», – конкретизировать особенности лендлера, шуплаттлера, вальса, польки, а также особой манеры пения без слов – «йодль», типичной для фольклора горных пастухов Тироля, Швейцарии, Южной Баварии. При восприятии вокальных образцов немецкого народного творчества в ходе их прослушивания следует указать учащимся на обилие в тексте согласных звуков, чёткое произнесение которых не нарушает тем не менее красоты мелодического начала. В целом же сосредоточение внимания на преобладании в немецкой народной культуре мажорного лада, танцевального и маршевого характера актуализирует в сознании обучающихся представления о главенстве в ней энергичного, радостного, активного настроения.

Содержание уроков, посвящённых изучению *английского музыкального фольклора*, предполагает погружение учащихся в специфику «народной культуры Британии». При рассмотрении такого её сегмента, как детский фольклор, целесообразно привести на уроке характерные примеры песен, поговорок, пословиц, считалок английской детворы и разучить отдельные из них на языке оригинала. Более глубокому усвоению данной темы будет способствовать знакомство школьников с персонажами

народного эпоса (Король Артур, Робин Гуд) и мира сказочных существ (эльфы, феи, великаны, тролли, гоблины, домовые и др.), а также эквивалентами перечисленных понятий на иностранном языке. Наряду с этим педагогу рекомендуется пополнить словарь освоенных учащимися английских терминов названиями народных песен и танцев – «кэрол», «джига», «шанти», «баллада». Органичной «составляющей» изучения культуры страны является организация вокально-хоровой работы по освоению обучающимися фрагмента знаменитой песни XVI века «Зелёные рукава» («Green sleeves») на языке оригинала.

Процесс ознакомления школьников с образцами *китайского музыкального фольклора* может быть предвосхищён своеобразным эпиграфом – переводом представленной на слайде фразы: 中国是亚洲文化的摇篮 («Китай – это колыбель азиатской культуры») – и концентрацией внимания на своеобразии изображения иероглифов – логографической системы китайского письма. Перед организацией деятельности по слушанию конкретных образцов народной музыки и осуществлению на их основе музыкально-пластической импровизации целесообразно познакомить учащихся с содержанием понятий, раскрывающих её характерные особенности: «одноголосная мелодика», «пентатоника», «созерцательность», «гибкость и большая сила выразительности мелодии», «быстрые переходы из высокого регистра в низкий и наоборот», «единство музыки, поэтического текста, мимики, жеста и танца». Особое внимание следует уделить пояснению значения названий национальных музыкальных инструментов: «эрху», «гучжэн», «сона», «сяо», «шэн» «гонг», «варган», «пипа», – прослушиванию их звучания в записи и выучиванию

несложных терминов на китайском языке.

При изучении *африканского музыкального фольклора* рекомендуется сосредоточить внимание обучающихся на термине «ритм» как доминирующем выразительном средстве народной музыки, основу которого составляют полиметрия и полиритмия (особенно ярко проявляющиеся в ансамблевом исполнении). Целесообразно познакомить учеников с элементами танцевальной культуры и музыкальным инструментарием (ввести на английском языке названия некоторых народных инструментов: «калимба», «дарбуки», «джембе», «систр», «давул» и др.). Такая конкретизация представлений о народной культуре благоприятно отразится на процессе организации слушания фрагментов африканской музыки в аудио- и видеозаписи и осуществлении школьниками музыкально-ритмической импровизации с использованием детских шумовых инструментов. Организация ритмической импровизации (в том числе с привлечением элементов техники *“body percussion”* и доступных хореографических движений) в процессе восприятия музыкальных фольклорных произведений особенно важна, поскольку двигательная активность, вызывая обилие положительных эмоций, учит управлять физическим телом, способствует развитию координации и, как следствие, формирует сознательный контроль учащегося над самочувствием и психоэмоциональным состоянием.

Таким образом, решение поставленных задач и достижение планируемых результатов освоения программы осуществляется через различные виды деятельности (слушание музыки, вокально-хоровую работу и т.д.), что подразумевает непосредственное знакомство

с образцами аутентичной музыки, музыкальными произведениями, сочинёнными зарубежными и отечественными композиторами в различных жанрах и формах, и способствует формированию интонационно-слухового багажа обучающихся в комплексе с освоением музыкальной терминологии на разных языках.

Реализация основ полилингвального образования на уроках музыки с включением родного языка

В тематических планах федеральных рабочих программ по предмету «Музыка» [12; 13] присутствуют темы уроков, содержание которых связано с изучением национальных традиций и общностей культур различных народов, как зарубежных, так и местных традиций. К ним относятся следующие тематические модули: «Музыка моего края», «Народное музыкальное творчество России», «Музыка народов мира» и др. Данные темы являются благодатными для включения как родного, так и иностранного языков, поскольку предполагают изучение фольклора и произведений профессиональных композиторов различных регионов России, а также других стран.

При изучении того или иного произведения учитель после совместного прослушивания музыки с обучающимися проводит её анализ-обсуждение. Прояснение образно-смыслового содержания осуществляется путём акцентирования внимания учащихся на комплексе средств музыкальной выразительности (интонационных, мелодических, ритмических, тембровых, динамических «координатах»), направленных на его воплощение. В данном процессе представляется уместным вводить на родном языке отдельные термины, словосочетания и образные

характеристики, связанные с культурой народа, в недрах которой возникло данное произведение.

Например, при изучении в 5-м классе темы «Фольклор – народное творчество», входящей в модуль «Музыка моего края», введение элементов родного языка рекомендуется в ходе ознакомления школьников с образцами детского игрового фольклора, примерами народных инструментальных наигрышей этнических групп, проживающих в регионе. Возможно введение на родном языке отдельных музыкальных терминов. Например, в башкирской народной музыке слово «көй» означает «мелодия, напев», производные от него – «озон-көй» – переводятся как «долгий, длинный напев», а «кыска-көй» – «короткий, краткий напев». Целесообразно включать народные песни на родном языке в процесс слушания фольклорных образцов, осваивать их в процессе вокально-хоровой работы и организованной ритмической импровизации с детскими шумовыми инструментами. На уроке также могут быть использованы транслируемые на родном языке поэтические тексты и цитаты выдающихся поэтов, поговорки, пословицы, загадки.

В 6-м классе при освоении темы «Наш край сегодня» на родном языке изучается гимн республики или города, а также песни региональных композиторов. Прежде чем приступить к разучиванию с обучающимися гимна Республики Башкортостан, целесообразно выстроить процесс распевания на основе отдельных

коротких слов/словосочетаний, исполняемых на родном языке. В качестве таковых могут выступить слова-междометия, составляющие в современном башкирском языке «живой и богатый пласт субъективных речевых знаков, служащих для непосредственного эмоционального выражения переживаний, ощущений, аффектов, волевых изъятий» [14].

Например, основой для первого распевания на башкирском языке может стать простое и хорошо известное школьникам междометие «һай», одно из семантических значений которого связано с передачей эмоционального оттенка восхищения. Начинаясь с нисходящего движения от III-й к I-й ступеням в тональности Es-dur и двигаясь далее по полутонам вверх-вниз, упражнение способствует не только формированию ощущения высокой певческой позиции, постепенному расширению диапазона голосового аппарата детей, но и созданию позитивной психологической настройки обучающихся, обеспечивающей возможность выполнения школьниками формируемых учебных действий.

Второе, более сложное распевание, «һай, миңә якшы», аналогично предполагает как дидактическую задачу – формирование певческого навыка звукообразования (ровности звучания голоса в диапазоне квинты), так и развивающую – углубление эмоциональной палитры чувств учащихся, сосредоточенности на эмоциях радости вокального творчества (пример 1).



Пример 1. Распевание «һай, миңә якшы»

Example 1. Chanting "Hi, I feel good"

Третье распевание – на слово «Башкортостан» – связано с исполнительским освоением начальных звуков первой фразы гимна нашей республики (пример 2) и осуществляется аналогично двум предыдущим, по полутонам вверх и вниз.

В ходе вокально-хоровой работы можно пополнить на уроке словарный запас учащихся названиями концертных залов, фестивалей, конкурсов, творческих коллективов на башкирском языке с объяснением их значения: книжный фестиваль «Китап-байрам», Конгресс-холл «Торатау», Международное представление тюркоязычных театров «Туганлык», национально-этническое кино «Серебряный Акбузат», оркестр «Бишбармак» и т.д.

При дальнейшем углублении темы «Наш край сегодня» в 8-м классе изучается терминология, связанная с национальной символикой. На родном языке учащиеся овладевают такими понятиями, как герб, флаг и другие атрибуты государственной символики, совершенствуют своё исполнение гимна республики, пополняют репертуар вокальными сочинениями региональных

композиторов. В процессе занятий на башкирском языке вводится новая информация о народных и профессиональных музыкантах, художественных коллективах родного края и характеризуются особенности их творчества. Наряду с этим в ходе уроков возможны прослушивания народных песен в современных аранжировках. Совершенствование музыкально-аналитической деятельности учащихся происходит также на основе усвоения представленной на башкирском языке информации о современных тенденциях и стилевых направлениях мировой музыкальной культуры.

Особое внимание уделяется углублению знаний учащихся об интонационном своеобразии башкирской музыки. Так, например, сравнительный анализ мелодии гимна Республики Башкортостан с мелодией башкирской народной песни «Урал», исполняемой на родном языке (пример 3), позволяет учащимся установить родство между интонационными идиомами (характерной интерваликой), протяжным тоном, воплощающим состояние созерцания, широким диапазоном напевов (строением мелодии

Гимн республики Башкортостан

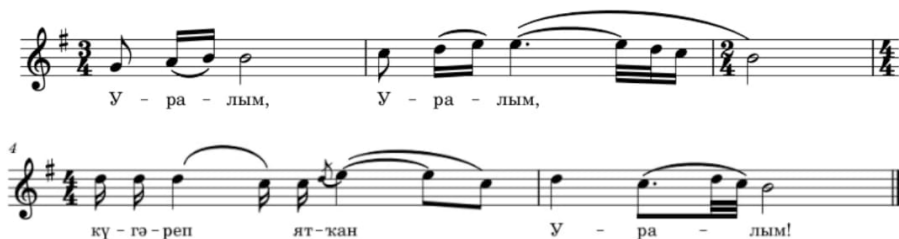
Ф. Ф. Идрисов



Пример 2. Ф. Идрисов. Гимн республики Башкортостан. Такты 1–9
(вокальная партия нотного текста)

Example 2. F. Idrisov. The Anthem of the Republic of Bashkortostan. Bars 1–9
(vocal part of the musical text)

Уралым



Пример 3. Башкирская народная песня «Урал». Такты 1–5

Example 3. Bashkir folk song "Ural". Bars 1–5

от тонической терции к квинте, интонационным оборотом по звукам трезвучия от квинты через терцию к основному тону, внутрислоговыми распевами и др.).

В ходе анализа возможно введение на родном языке терминологии, связанной с образно-эмоциональной характеристикой песен гимнического характера. Речь идёт о таких понятиях, как «любовь к Родине», «трепет», «душевный подъём», «чувство гордости», «чувство единения», «гражданская ответственность» и др. Таким образом, в ходе проведения урока «Наш край сегодня» осуществляется освоение интонационных основ национальной культуры. В соответствии с целью и задачами урока рекомендуется проводить его на русском и родном (башкирском) языках, связанных непосредственно с музыкальными «знаками-символами» Республики Башкортостан, что также усиливает эффект погружения детей в интонационную сферу башкирской национальной культуры, её истории и эволюции.

С целью конкретизации представлений обучающихся о процессе развития национальной музыки важно указать на то, что становление башкирского фольклора происходило одновременно

с формированием из различных племенных групп единой башкирской народности. Это повлияло на песенную традицию – жанровый склад, средства музыкальной выразительности и музыкальный язык вокальных образцов башкирской музыки. Богатство и своеобразие национальной музыки обусловлено взаимодействием и слиянием фольклора древней башкирской народности с музыкально-поэтическими формами тюркских племён.

При ознакомлении учащихся в ходе слушания музыки с образцами народных мелодий необходимо акцентировать внимание на звуковысотных и ритмических особенностях национальной музыкальной культуры, выявлять её жанровое своеобразие. Так, совместный с педагогом анализ башкирской народной песни «Гюльназия» (пример 4) позволил учащимся сделать вывод о принадлежности данного образца к жанру «такмак» – плясовая песня весёлого, задорного характера, по своей форме и манере исполнения близкая русской частушке. Мелодия отличается ярким интонационным развитием, оригинальной куплетно-строфической формой (в запеве – трёхтактовое строение, в припеве – четырёхтактовое).

ГӨЛНӘЗИРӘ ГҮЛЬНАЗИРЯ

$\text{♩} = 152$

Күр - ше - без - гә ку - нак кил - гән ин - де

ни - хәл и - тә - йек. Тук - мак кой - рок

ка - ра бә - рәс һу - йып ку - нак и - тә - йек.

Ай э - йел - мәй, бө - гөл - мәй, ма - тур ба - ға тү - гел - ме.

Ма - тур ба - ҫып бе - йе - гән - дә кү - ңел а - са тү - гел - ме.

Ма - тур ба - ҫып бе - йе - гән - дә кү - ңел а - са тү - гел - ме.

Пример 4. Башкирская народная песня «Гюльназирия».

Example 4. Bashkir folk song "Gulnazirya".

Выявляя признаки той или иной народной мелодии, обучающиеся осваивают на башкирском языке такие понятия, как «озон-көе» — протяжная, исполняемая в сдержанном темпе

широко льющаяся мелодия большого диапазона с обилием внутрислоговых распевов; а также «кыска-көе», что означает исполняемая в скором или умеренном темпе мелодия, изложенная в узком

интонационном диапазоне, с чёткой ритмикой, часто танцевального характера, где один звук соответствует одному слогу.

При определении на слух музыкальных образцов, относящихся к культуре различных народов, при выявлении принадлежности народных музыкальных инструментов к группам духовых, струнных, ударно-шумовых и исполнении произведений различных жанров региональной фольклорной музыки учащиеся используют уже сформированные на родном языке знания о жанрах, стилях, средствах выразительности, национальном инструментарии, что является очень важным моментом интеграции предметных областей.

Часто источником возникновения народной музыки являлись звуки природы и живые интонации человеческой речи. Слушание башкирских народных песен формирует у обучающихся представление о культурных ценностях и традициях башкирского народа, углубляет знания о флоре и фауне родного края. Через интонационную окраску, использование специфических языковых средств выразительности башкирского языка обучающиеся узнают об отношении башкирского народа к тому или иному предмету или явлению. Это служит средством формирования мировоззрения школьников в целом и развивает их образное мышление.

Включение родного языка в процесс организации различных видов музыкальной деятельности расширяет словарный запас обучающихся. В ходе разучивания несложных, выразительных песен на родном и иностранном языках учащиеся запоминают новые слова, отрабатывают их произношение. Всё это достигается на основе уяснения интонационно-выразительных, ритмических

особенностей народной музыки. В результате в понимании школьников складывается представление о том, что народная музыка содержит уникальный потенциал для реализации интеллектуальных и творческих способностей человека. Её изучение развивает память и воображение, формирует умения и навыки в сфере эмоционального интеллекта, способствует самореализации и самопринятию личности.

При освоении в 7-м классе таких тем, как «Календарный фольклор» и «Семейный фольклор», рассматриваемого модуля «Музыка моего края» в процессе знакомства с символикой обрядов учитель музыки рассказывает школьникам об их значимости в жизни народа, о процессе подготовки к торжеству, используя слова и словосочетания на родном языке: «дом», «одежда», «ходить в гости», «принимать гостей», «праздник», «приготовление еды», «пожелания» и др. Изучение календарных обрядов целесообразно начинать с наиболее простых и доступных школьникам – «Закливание дождя» и «Закливание солнца». Ознакомление с семейным фольклором – с детских песен и жанров башкирской свадьбы. Названия обрядов могут произноситься учащимися не только на родном, но и на русском языке, а исполнение включаемых в вокально-хоровую работу закличек – на башкирском. Родной язык используется также при реконструкции фольклорного обряда или его фрагмента.

В других тематических модулях, предполагающих изучение музыки профессиональных композиторов (например, на уроке «Фольклор в творчестве профессиональных композиторов» модуля «Народное музыкальное творчество России»), при сравнении аутентичного звучания народных песен,

наигрышей и фольклорных мелодий с примерами их композиторской обработки можно познакомить обучающихся с симфоническим произведением (симфонией, симфонической поэмой) любой национальной композиторской школы России, воплощающим историческую тему, героические характеры или образы природы, в которых использована подлинная мелодия народной песни, и отдельно прослушать анализируемую песню на родном языке. Для лучшего запоминания можно провести на её основе вокально-хоровую работу с включением элементов пластического интонирования и музыкально-ритмической импровизации, в процессе которых могут быть использованы не только детские шумовые, но и народные инструменты.

Безусловно, в отмеченных выше тематических модулях преподавание музыки в полилингвальных школах с опорой на родной язык предстаёт достаточно очевидным явлением. Мы считаем, что различные варианты включения родного языка возможны и в рамках других модулей, таких как «Русская классическая музыка», «Жанры музыкального искусства», «Европейская классическая музыка», «Духовная музыка», «Современная музыка: основные жанры и направления», «Связь музыки с другими видами искусства».

Например, на уроке «Образы родной земли» модуля «Русская классическая музыка» при изучении вокальной музыки на стихи русских поэтов целесообразно провести аналогию с вокальными произведениями композиторов других национальных композиторских школ, обратить внимание на особенности соединения ладовой основы и вокальной интонации, присущей, например, башкирской музыке, с русской песенной романсовой интонацией. Всё это послужит

поводом для повторения освоенных ранее терминов на родном языке.

При изучении программных инструментальных произведений русских композиторов, содержание которых художественно воссоздаёт картины русской природы, быта, сказочные сюжеты, можно провести аналогии с сочинениями авторов других национальных школ на данную тематику (например, прослушать музыкальные «пейзажи» Э. Грига, И. Шамо, Я. Сибелиуса, М. Равеля, зарисовки народных празднеств А. Хачатуряна, К. Дебюсси, М. де Фалы и т.п.). При этом желательно использовать те произведения, мелодическую основу которых составляют освоенные ранее стилистические, интонационные, ладовые особенности. Важно также опираться на опыт, полученный учащимися в ходе освоения соответствующей терминологии на родном языке. Наряду с этим в объяснение темы можно включить словесную характеристику чувств композитора, воплощённых в данных произведениях, и настроений, возникающих у слушателя в момент прослушивания музыки, например восхищение природой, восторг.

Изучение фольклора на родном языке способствует лучшей реализации вербальных возможностей обучающихся, так как процессы мышления, познания и освоения проходят на одном языке. Выполнение творческих заданий служит обогащению словарного запаса учеников, а также формированию правильной грамматической структуры речи. Возможность свободного высказывания своих мыслей и впечатлений на родном языке благоприятствует эффективному развитию коммуникативных умений школьников, помогает активизировать имеющийся речевой опыт, позволяет применить его в реальной учебной и жизненной ситуации.

Заключение

Интеграция предметных областей, проявляемая в практической музыкальной деятельности обучающихся, в том числе путём освоения терминологии на разных языках, раскрытия художественной идеи изучаемых произведений с позиций образно-смыслового, стилистического, жанрового, интонационного анализа, взаимодействия музыки с литературой и изобразительным искусством, интерпретации художественного текста, направлена на более качественный результат освоения детьми основ музыкального искусства. При этом проникновение в его содержательные концепты даёт импульс развитию эмоциональности ребёнка, его творческому восприятию, более полному проникновению в художественный мир звуковых идей. Предложенные в статье формы работы с детьми стимулируют интерес к музыкальному искусству и изучению языков, способствуют формированию креативного мышления и творческого потенциала обучающихся.

В настоящее время школьные учителя нуждаются в педагогическом сопровождении процесса апробации и внедрения новых форм, методов и средств полилингвального образования. В связи с этим чрезвычайно ценным представляется активное участие полилингвальных

школ в реализуемом в республике проекте, которые в рамках учебной и внеучебной деятельности апробировали разработанные научно-методические материалы.

Безусловно, содержание настоящей публикация не исчерпывает решение поставленных задач. Направлениями дальнейшего развития полилингвального образования могут стать рассмотрение поликультурных концептов музыкального искусства, а именно: речевой интонации как концепта, архетипов-концептов (таких как коммуникация, образные воплощения, семиотические коды (Д. К. Кирнарская)), а также интеграции всех вышеназванных концептуальных решений.

Таким образом, обоснование и использование интегративного содержания полилингвального образования в рамках учебного предмета «Музыка» значительно расширяют его возможности. Именно музыка в силу её особой – коммуникативной – природы создаёт уникальную возможность для реализации основ полилингвальных концепций, необходимых для осознанного освоения родного и иностранного языков в образовательных системах региона. Всё это непременно будет влиять на освоение обучающимися национального «культурного кода» и формировать настоящего гражданина своей страны.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Иксанова Р. М., Киреева З. Р., Саттаров Э. И. О некоторых результатах диагностики речевого развития дошкольников в системе полилингвального образования // Современные проблемы науки и образования. 2023. № 5. С. 59–71.
2. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (ред. от 17 февраля 2021 г.). URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 01.11.2024).

3. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, утверждённый приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 287. URL: <https://fgosreestr.ru/uploads/files/238eb2e61e443460b65a83a2242abd57.pdf> (дата обращения: 09.08.2024).
4. Ялалов Ф. Г. Инвариантная модель полилингвального образования // Полилингвильность и транскультурные практики. 2020. Т. 17. № 2. С. 157–167.
5. Анализ практик внедрения полилингвальной модели поликультурного образования в Республике Татарстан / Т. А. Буркова, Т. А. Иванова, А. И. Шамсутдинов, В. Л. Бенин // Педагогический журнал Башкортостана. 2021. № 4. С. 34–51.
6. Управление качеством педагогического образования на основе диагностики профессиональных дефицитов учителя: теоретико-методический аспект / Н. В. Алтыникова, А. В. Дорофеев, А. А. Музаев, С. Т. Сагитов // Психологическая наука и образование. 2022. Т. 27. № 1. С. 65–81.
7. Тимофеева Т. В., Шатунова О. В. Развитие полилингвальных комплексов в республике Татарстан // Экономические и гуманитарные исследования регионов. 2024. № 5. С. 67–70.
8. Абдуллин Э. Б., Николаева Е. В. Теория музыкального образования: учебник для студентов высших педагогических учебных заведений. М.: Академия, 2004. 336 с.
9. Казанцева Л. П. Понятие музыкального содержания. URL: <http://muzsoderjanie.ru/nauka/pauchnie-publicacii/91-kazantseva> (дата обращения: 01.11.2024).
10. Политаева Т. И., Левина И. Р. Педагогический потенциал музыкального искусства в поликультурной образовательной среде региона // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 2. С. 180–188.
11. Как звучит песня «Катюша» на 40 языках... // Интересный контент в группе ЗЦКП РВСН (С 1967 года, история и люди.). URL: <https://m.ok.ru/group/52003103768666/topic/155412596809818> (дата обращения: 25.09.2024).
12. Федеральная рабочая программа начального общего образования «Музыка» (для 1–4 классов образовательных организаций). URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/09/12_frp-muzyka-1-4-klassy.pdf (дата обращения: 27.09.2024).
13. Федеральная рабочая программа основного общего образования «Музыка» (для 5–8 классов образовательных организаций). URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/frp-muzyka_5-8_klassy.pdf?ysclid=m7hfbiwmdmdu379026071 (дата обращения: 28.09.2024).
14. Исянгулова Г. А. Междометия эмоциональной оценки в современном башкирском языке (лексико-семантический аспект) // Вестник Башкирского университета. 2017. Т. 22. № 4. С. 1107–1110.

Поступила 04.11.2024; принята к публикации 02.12.2024.

Об авторах:

Политаева Татьяна Ивановна, заведующий кафедрой музыкального и хореографического образования Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы (ул. Октябрьской революции, 3-а, Уфа, Российская федерация, 450077), кандидат педагогических наук, доцент, tanapolia@bk.ru

Тагариева Ирма Рашитовна, профессор кафедры музыкального и хореографического образования Башкирского государственного педагогического университета

им. М. Акмуллы (ул. Октябрьской революции, 3-а, Уфа, Российская федерация, 450077), доктор педагогических наук, доцент, irma_levina@mail.ru

Автором прочитан и одобрен окончательный вариант рукописи

REFERENCES

15. Iksanova R. M., Kireeva Z. R., Sattarov E. I. O nekotorykh rezul'tatakh diagnostiki rechevogo razvitiya doshkol'nikov v sisteme polilingval'nogo obrazovaniya [On Some Results of Diagnostics of Speech Development of Preschoolers in the System of Multilingual Education]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* [Modern Problems of Science and Education]. 2023, no. 5, pp. 59–71 (in Russian).
16. *Federal'nyi zakon ot 29 dekabrya 2012 g. № 273-FZ "Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii"* (red. ot 17 fevralya 2021 g.) [Federal Law of December 29, 2012, no. 273-FZ "On Education in the Russian Federation" (as Amended on February 17, 2021)]. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (accessed: 01.11.2024) (in Russian).
17. *Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart osnovnogo obshchego obrazovaniya, utverzhdennyi prikazom Ministerstva prosveshcheniya Rossiiskoi Federatsii ot 31 maya 2021 g. № 287* [Federal State Educational Standard of Basic General Education, Approved by Order of the Ministry of Education of the Russian Federation Dated May 31, 2021, no. 287]. Available at: <https://fgosreestr.ru/uploads/files/238eb2e61e443460b65a83a2242abd57.pdf> (accessed: 09.08.2024) (in Russian).
18. Yalalov F. G. Invariantnaya model' polilingval'nogo obrazovaniya [Invariant Model of Multilingual Education]. *Polilingvial'nost' i transkul'turnye praktiki* [Multilingualism and Transcultural Practices]. 2020, vol. 17, no. 2, pp. 157–167 (in Russian).
19. Burkova T. A., Ivanova T. A., Shamsutdinov A. I., Benin V. L. Analiz praktik vnedreniya polilingval'noi modeli polikul'turnogo obrazovaniya v Respublike Tatarstan [Analysis of the Practices of Implementing a Multilingual Model of Multicultural Education in the Republic of Tatarstan]. *Pedagogicheskii zhurnal Bashkortostana* [Pedagogical Journal of Bashkortostan]. 2021, no. 4, pp. 34–51 (in Russian).
20. Altynikova N. V., Dorofeev A. V., Muzaev A. A., Sagitov S. T. Upravlenie kachestvom pedagogicheskogo obrazovaniya na osnove diagnostiki professional'nykh defitsitov uchitelya: teoretiko-metodicheskii aspekt [Quality Management of Pedagogical Education Based on Diagnostics of Professional Deficiencies of a Teacher: Theoretical and Methodological Aspect]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education]. 2022, vol. 27, no. 1, pp. 65–81 (in Russian).
21. Timofeeva T. V., Shatunova O. V. Razvitie polilingval'nykh kompleksov v respublike Tatarstan [Development of Multilingual Complexes in the Republic of Tatarstan]. *Ekonomicheskoe i gumanitarnye issledovaniya regionov* [Economic and Humanitarian Studies of Regions]. 2024, no. 5, pp. 67–70 (in Russian).
22. Abdullin E. B., Nikolaeva E. V. *Teoriya muzykal'nogo obrazovaniya: uchebnik dlya studentov vysshikh pedagogicheskikh uchebnykh zavedenii* [Theory of Music Education: Textbook for Students of Higher Pedagogical Educational Institutions]. Moscow: Publishing Center "Academy", 2004. 336 p. (in Russian).

23. Kazantseva L. P. *Ponyatie muzykal'nogo sodержaniya* [The Concept of Musical Content]. Available at: <http://muzsoderjanie.ru/nauka/nauchnie-publicacii/91-kazantseva> (accessed: 01.11.2024) (in Russian).
24. Politaeva T. I., Levina I. R. Pedagogicheskii potentsial muzykal'nogo iskusstva v polikul'turnoi obrazovatel'noi srede regiona [Pedagogical Potential of Musical Art in the Multicultural Educational Environment of the Region]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* [Modern Problems of Science and Education]. 2017, no. 2, pp. 180–188 (in Russian).
25. Kak zvuchit pesnya “Katyusha” na 40 yazykakh... [How the Song “Katyusha” Sounds in 40 Languages...] *Interesnyi kontent v grupe ZTsKP RVSN (S 1967 goda, istoriya i lyudi)* [Interesting Content in the RCCP RVSN Group (Since 1967, History and People)]. Available at: <https://m.ok.ru/group/52003103768666/topic/155412596809818> (accessed: 25.09.2024) (in Russian).
26. *Federal'naya rabochaya programma nachal'nogo obshchego obrazovaniya “Muzyka” (dlya 1–4 klassov obrazovatel'nykh organizatsii)* [Federal Work Program of Primary General Education “Music” (for Grades 1–4 of Educational Institutions)]. Available at: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/09/12_frp-muzyka-1-4-klassy.pdf (accessed: 27.09.2024) (in Russian).
27. *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 Institutions)]. Available at: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/frp-muzyka_5-8_klassy.pdf?ysclid=m7hfbiwmdmdu379026071 (accessed: 28.09.2024) (in Russian).
28. Isyngulova G. A. Mezhdometiya emotsional'noi otsenki v sovremennom bashkirskom yazyke (leksiko-semanticheskii aspekt) [Interjections of Emotional Assessment in the Modern Bashkir Language (Lexico-Semantic Aspect)]. *Vestnik Bashkirskogo universiteta* [Bulletin of Bashkir University]. 2017, vol. 22, no. 4, pp. 1107–1110.

Submitted 04.11.2024; revised 02.12.2024.

About the authors:

Tatyana I. Politaeva, Head of the Department of Music and Choreographic Education of Akmulla Bashkir State Pedagogical University (October Revolution Street, 3-a, Ufa, Russian Federation, 450077), Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, tanapolia@bk.ru

Irma R. Tagarieva, Professor of the of the Department of Music and Choreographic Education of Akmulla Bashkir State Pedagogical University (October Revolution Street, 3-a, Ufa, Russian Federation, 450077), Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, irma_levina@mail.ru

Перечень статей, опубликованных в 2024 году

СВЕТЛОЙ ПАМЯТИ ГЕННАДИЯ МОИСЕЕВИЧА ЦЫПИНА

Мариупольская Т.Г. Приношение музыканту-педагогу № 3

МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИКИ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Андреева Ю. В. Феномен тишины в философии, искусстве и образовательной практике № 1

Корноухов М. Д. Смысловые градации интерпретационного подхода в педагогике музыкального образования: российские и китайские методологические парадигмы № 2

Корсакова И. А. Риски и перспективы развития цифровых технологий и искусственного интеллекта в музыкальном образовании № 2

Кузнецова И. С. Влияние идей Иммануила Канта на концепцию музыкального воспитания К. Ф. Цельтера № 1

Никифорова О. В. Цифровые технологии в современном музыкальном образовании: систематический обзор трендов научных исследований в междисциплинарной перспективе № 1

Овчинникова Ю. С. Поликультурность как необходимая основа современного музыкального образования № 4

Рапацкая Л. А. Русская культурная традиция как основа преобразования отечественного музыкально-педагогического образования: «духовная очевидность» № 2

Суслова Н. В. Применение таксономии образовательных целей в педагогике музыкального образования № 4

МУЗЫКАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ,
ПСИХОЛОГИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Агеева Э. С. Музыкально-педагогическое исследование формирования психологической устойчивости обучающихся средствами Плейбэк-театра № 4

Айламазьян А. М., Ташкеева Е. И. Образ человека в обучающих и развивающих танцевальных антропологических практиках № 4

Барышева Г. Н., Корчагина Н. В. Формирование эмоционально-волевой саморегуляции у учащихся младших классов фортепианного отделения детской школы искусств № 1

Вершинина М. Г. Представление о музыке как репрезентация музыкального сознания молодёжи 1

Ео Су Мин, Торопова А. В. Психолого-педагогические подходы к разработке модели освоения студентами российских вузов традиционного музыкального искусства Кореи № 1

Ерохина В. А., Торопова А. В. Структурно-функциональная модель формирования конфликтологических компетенций педагога-музыканта № 2

Калинина Л. Ю. Музыка в педагогической диагностике дуовекторной одарённости дошкольников № 3

Овчинникова Ю. С. Рефлексивное эссе в музыкально-ориентированных технологиях развития поликультурной личности № 2

Тагильцева Н. Г., Бызова М. А. Пути устранения неуспешности музыкально одарённых детей из периферийных детских музыкальных школ № 3

МУЗЫКАЛЬНОЕ ИСТОРИКО-ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Бочкарева О. В. Педагогическое осмысление трудов Б. В. Асафьева о народном музыкальном творчестве № 3

Казанцева Л. П. Методика анализа художественного содержания вокального произведения № 3

Пороховниченко М. Е. Техника исполнительского интонирования как основа развития музыкально-слуховых способностей в курсе сольфеджио № 1

Продьма Т. Ф. Иоганн Себастьян Бах. Фуга F-Dur для Органа BWV 540 как предмет музыкально-теоретического анализа в контексте профессиональной подготовки музыкантов-исполнителей № 2

Радзецкая О. В. Соната для альта и фортепиано Г. С. Фрида: историко-теоретические аспекты освоения учебного репертуара в классе камерного ансамбля № 3

Румянцева М. А. «Новая жизнь» жанра органума в курсе сольфеджио № 2

Цю Сяона. Педагогические условия освоения классической гармонии студентами Китайской Народной Республики № 2

Шатский А. А. Структурно-композиционный анализ партитуры в контексте профессиональной подготовки дирижёра № 4

МУЗЫКАЛЬНОЕ ИСПОЛНИТЕЛЬСТВО И ОБРАЗОВАНИЕ

Огнева Н. И., Багаев Н. И. Влияние цифровизации на современную музыкальную индустрию и вокальную педагогику № 3

Семкин Д. Н. Законы успешной профессиональной деятельности академического певца № 2

Стулова Г. П. Система распевания хора Н. М. Данилиным с позиций современных биоакустических исследований № 1

Торгони Г. А., Морозова Н. В. Развитие музыкальной памяти юных пианистов средствами мнемотехнологий № 4

Филинов А. В. Романсы А. А. Бренинга как предмет освоения в классе академического вокала № 3

ИСТОРИЯ, ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

- Бабак Е. А.** Музыкальная публицистика в России во второй трети XIX века как стимул для развития отечественной культуры и образования № 2
- Доманицкая Н. В.** Основные вехи в становлении и развитии музыкального образования в Калининградской области № 1
- Дорошенко С. И.** Исследовательская деятельность отечественных музыкантов-педагогов с середины XX столетия до начала 1980-х годов № 2
- Зеньков А. И., Овсянникова О. А.** Формирование готовности студентов колледжа искусств к педагогической деятельности на занятиях в оркестровом классе № 1
- Исакова Ю. Д., Суслова Н. В.** Квест-технологии в системе отечественного музыкального образования № 2
- Корноухов М. Д., Левина И. Д., Низамутдинова С. М.** Нарративный подход в педагогике музыкального образования – к вопросу о соотношении музыки и слова № 4
- Кусков К. А.** Эволюционные процессы в развитии киноискусства как предмет освоения будущими музыкантами-педагогами № 3
- Ломакина Е. А., Корчагина Н. В.** Саундтреки современного кино в учебной и внеурочной работе учителя музыки с подростками № 3
- Моисеев Е. О.** Компьютерная программа iZotope RX как педагогический инструментарий в дистанционном и гибридном обучении эстрадно-джазовому ансамблевому пению № 1
- Политаева Т. А., Тагариева И. Р.** Реализация интегративного содержания полилингвального образования на уроках музыки (на примере Республики Башкортостан) № 4
- Шаяхметова А. К.** Духовно-нравственное воспитание сквозь призму ислама и музыки № 3

ПАМЯТКА ДЛЯ АВТОРОВ

Статьи для публикации в журнале принимаются по электронной почте на адрес:

e-mail: VESTNIK-MUSIC@yandex.ru

К рассмотрению принимаются научные статьи, посвящённые исследованию музыкально-педагогических проблем в сфере общего, дополнительного и профессионального музыкального образования, объёмом до 40 000 знаков с пробелами. Текст набирается в программе Word с расширением *.doc; шрифт – Times New Roman; 14 кегль в основном тексте. Абзацы отменяются отступом в 1,25 см.

Статью завершает автоматически нумерованный библиографический список, оформленный в соответствии с действующими государственными стандартами и выстроенный в порядке обращения к источникам в основном тексте. В списке литературы должно быть не менее 15 источников, при этом как минимум 5 источников, опубликованных за последние 10 лет. Ссылки на используемую литературу в тексте оформляются указанием в квадратных скобках порядкового номера источника в библиографическом списке, данного в конце каждой статьи, и после запятой – номера страницы. Нотные примеры, схемы и рисунки создаются в специализированных компьютерных программах. Порядковые номера симфоний, концертов, сонат даются словами (не цифрой), также с заглавной буквы. Пример: Прелюдия h-moll op. 7 № 2, Второй фортепианный концерт op. 29.

Цитаты даются обычным шрифтом в кавычках, названия звуков – латинскими буквами: h, G, a².

Статья должна содержать аннотацию на русском языке (от 150 до 250 слов) и реферативное изложение основного содержания статьи на английском языке (от 250 до 350 слов), список ключевых слов даётся на русском и английском языках.

Название статьи представляется в редакцию на русском и английском языках.

Текст статьи предполагает деление на подразделы, каждый из которых предваряет подзаголовок, характеризующий его содержательную направленность.

Сведения об авторе на русском и английском языках должны содержать имя, фамилию и отчество (полностью), образование (с указанием учебного заведения и специальности), место работы или учёбы (без сокращений), должность, учёное звание, учёную степень, e-mail, телефон. Магистранты, аспиранты и докторанты указывают также ФИО, степень, учёное звание, должность научного руководителя/консультанта. Название учебного заведения / место работы на русском и английском языках представляется в том виде, как оно дано в официальных документах / на веб-страницах вузов или научных учреждений с указанием его почтового адреса, включая улицу, дом, индекс населённого пункта.

Редакция оставляет за собой право редактирования, не нарушающего смысла статьи.

Авторы статей несут ответственность за точность приводимой информации, цитат, ссылок и списка использованной литературы и источников.

Издание материала, который был ранее помещён в другие печатные или электронные издания, не допускается.