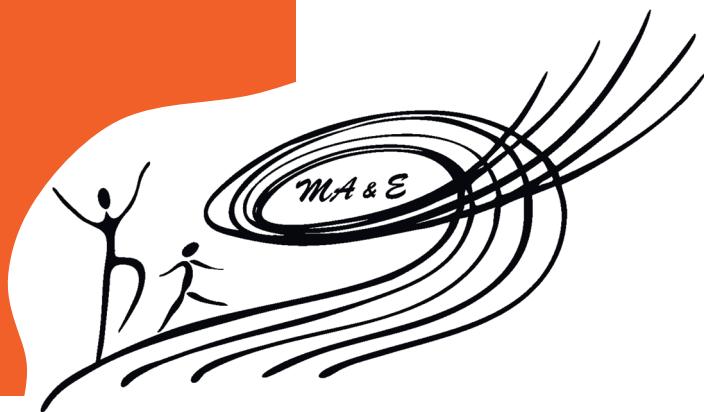


MUSICAL  
ART and EDUCATION

ISSN 2309-1428

2025  
Том (Vol.) 13  
№ 2

# МУЗЫКАЛЬНОЕ ИСКУССТВО И ОБРАЗОВАНИЕ



# МУЗЫКАЛЬНОЕ ИСКУССТВО и ОБРАЗОВАНИЕ

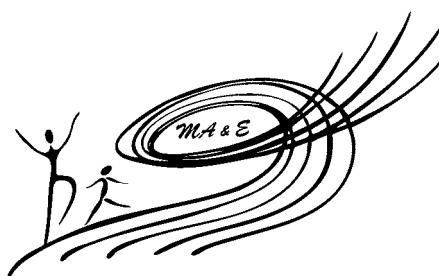
MUZYKALNOE ISKUSSTVO i OBRAZOVANIE

Научный журнал о мире  
музыкального искусства и образования

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

2025 • 2

Том 13



**Учредитель и издатель:**

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

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

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

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

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

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

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

Тел.: +7 (495) 632-79-81

E-mail: [vestnik-music@yandex.ru](mailto:vestnik-music@yandex.ru)

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

Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов.



## РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

**Барышева Тамара Александровна**  
доктор психологических наук, профессор

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

**Гажим Ион**  
доктор педагогических наук, профессор (Молдавия)

**Гергиеев 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

**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**

Подписано в печать 30.06.2025.

Формат 70x100/16. Тираж 1000 экз.

# MUSICAL ART and EDUCATION

MUZYKALNOE ISKUSSTVO I OBRAZOVANIE

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

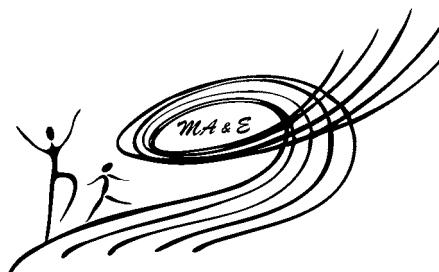
The Journal is a peer-reviewed scientific publication

The journal was founded in 2013

Comes out 4 times a year

2025 • 2

Volume 13



**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](mailto:vestnik-music@yandex.ru)

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

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

---

## EDITORIAL BOARD

**T. A. Barysheva**

Doctor of Psychological Sciences, Professor

**E. B. Dolinskaya**

Doctor of Arts, Professor

**L. Ya. Dorfman**

Doctor of Psychological Sciences, Professor

**D. Forrest**

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

**I. Gagim**

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Moldova)

**V. A. Gergiev**

People's Artist of Russia

**V. A. Gurevich**

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

**D. K. Kirnarskaya**

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

**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**

4 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

---

<i>Багдасарян В. Э., Склярова Н. Ю., Строганова С. М.</i> Музыка и музыкальная культура: исторические нарративы в контексте педагогической антропологии .....	7
---	---

---

## МУЗЫКАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

---

<i>Бродовская Е. В., Огнев А. С., Лукушин В. А.</i> Практика применения инструментальной когнитивистики для оценки социальной восприимчивости аудиально-визуального контента студенческой молодёжью .....	23
---	----

<i>Цзинь Шэнбо, Торопова А. В.</i> Методическая концепция развития дифференцированного восприятия музыки западного и восточного романтизма китайскими студентами .....	40
--	----

5

---

## МУЗЫКАЛЬНОЕ ИСТОРИКО-ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

---

<i>Вуйошевич-Йованович С.</i> Произведения композиторов Черногории в содержании музыкально-исторического образования как источник познания самобытной культуры южнославянского народа .....	57
---	----

<i>Нагина Д. А.</i> Нarrатив и архитектоника: о двух подходах к анализу композиции I части сонаты Л. ван Бетховена оп. 101 .....	74
--	----

---

## МУЗЫКАЛЬНОЕ ИСПОЛНИТЕЛЬСТВО И ОБРАЗОВАНИЕ

---

<i>Буянова Н. Б., Кошкина Е. В.</i> Методика вокально-хоровой работы Н. М. Данилина и её применение в профессиональной подготовке современного хормейстера .....	91
--	----

---

## ИСТОРИЯ, ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

---

<i>Султанова Р. Р., Файзрахманова Л. Т.</i> Становление музыкального образования в Казанской губернии: Р. А. Гуммерт и его наследие .....	105
---	-----

*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

---

- Bagdasaryan V. E., Sklyarova N. Yu., Stroganova S. M.** Music and Musical Culture: Historical Narratives in the Context of Pedagogical Anthropology ..... 7

## MUSIC PSYCHOLOGY. THE PSYCHOLOGY OF MUSIC EDUCATION

---

- Brodovskaya E. V., Ognev A. S., Lukushin V. A.** The Practice of Using Instrumental Cognitive Science to Assess Social Receptivity to Audio-Visual Content of Student Youth ..... 23
- Jin Shengbo, Toropova A. V.** Methodological Concept of Developing Differentiated Perception of Western and Eastern Romantic Music by Chinese Students ..... 40

## MUSICAL HISTORICAL AND THEORETICAL EDUCATION

---

- Vujosevic-Jovanovic S.** Works by Montenegrin Composers in the Context of Music History Education as a Source of Understanding the Distinctive Culture of the South Slavic People ..... 57
- Nagina D. A.** Narrative and Architectonics: On Two Approaches to the Analysis of the Composition of Beethoven's Piano Sonata Op. 101, Movement 1 ..... 74

## MUSICAL PERFORMANCE AND EDUCATION

---

- Buyanova N. B., Koskhina E. V.** N. M. Danilin's Method of Vocal and Choral Work and Its Application in the Professional Training of a Modern Choral Conductor ..... 91

## HISTORY, THEORY, AND METHODOLOGY OF MUSIC EDUCATION

---

- Sultanova R. R., Faizrakhmanova L. T.** The Formation of Musical Education in Kazan Province: R. A. Gummert and His Legacy ..... 105

# МУЗЫКА И МУЗЫКАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА: ИСТОРИЧЕСКИЕ НARRATIVЫ В КОНТЕКСТЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ

**В. Э. Багдасарян,**

Государственный университет просвещения,  
Москва, Российская Федерация, 105005

**Н. Ю. Склярова,**

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

**С. М. Строганова,**

Московский государственный университет геодезии и картографии (МИИГАиК),  
Москва, Российская Федерация, 105064

**Аннотация.** Статья посвящена решению проблемы соотнесения музыкального воспитания с педагогической антропологией и цивилизационно вариативным пониманием природы и назначения человека. Методология исследования опирается на теоретический багаж философской и культурной антропологии, соединённый с теорией цивилизационного развития. Прослеживается связь педагогических подходов на различных исторических этапах и в разных цивилизациях с педагогической антропологией. Показываются различия в понимании значения музыки в соотнесении с целевой установкой формирования человека в контексте различных историко-антропологических презентаций. Представлены ключевые подходы в педагогической антропологии в контексте мирового исторического развития и в соотнесении с историей педагогики, а также историей музыкальной культуры. Раскрываются специфические особенности российской педагогики музыкального образования как производной от русской цивилизационной антропологии, её отличия от подходов к музыке в рамках антропологических подходов цивилизаций Запада и Востока. Специальное внимание уделяется характеристике новых стратегических подходов развития образования в России как стратегии ресуверенизации в опоре на российские традиционные духовно-нравственные ценности и цивилизационную идентичность. Восстановление идентичной российской педагогической антропологии предполагает, согласно выводам авторов



статьи, в том числе и принятие соответствующих ориентиров человекостроительства применительно к педагогике музыкального образования.

**Ключевые слова:** педагогическая антропология, музыка, музыкальная культура, образование, воспитание, педагогика музыкального образования, цивилизационный подход.

**Благодарность.** Авторы выражают благодарность редакции журнала «Музыкальное искусство и образование» за ценные замечания и советы, данные в процессе подготовки материалов статьи к публикации.

Работа выполнена при финансовой поддержке государственного задания по теме № 125062007342-8 «Исследование ценностно-мировоззренческих оснований российской педагогической антропологии» Министерства просвещения Российской Федерации на 2025 год.

**Для цитирования:** Багдасарян В. Э., Склярова Н. Ю., Строганова С. М. Музыка и музыкальная культура: исторические нарративы в контексте педагогической антропологии // Музыкальное искусство и образование / Musical Art and Education. 2025. Т. 13. № 2. С. 7–22. DOI: 10.31862/2309-1428-2025-13-2-7-22.

DOI: 10.31862/2309-1428-2025-13-2-7-22

## MUSIC AND MUSICAL CULTURE: HISTORICAL NARRATIVES IN THE CONTEXT OF PEDAGOGICAL ANTHROPOLOGY

8

**Vardan E. Bagdasaryan,**

Federal State University of Education,  
Moscow, Russian Federation, 105005

**Natalia Yu. Sklyarova,**

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

**Svetlana M. Stroganova,**

Moscow State University of Geodesy and Cartography (MIIIGAiK),  
Moscow, Russian Federation, 105064

**Abstract.** The article addresses the problem of correlating musical education with pedagogical anthropology and civilization-based interpretations of human nature

and purpose. The research methodology is based on the theoretical legacy of philosophical and cultural anthropology, integrated with the theory of civilizational development. The authors trace the relationship between pedagogical approaches at various historical stages and in different civilizations and the foundations of pedagogical anthropology. Differences in the understanding of the role of music are examined in connection with the anthropological objectives of human formation across historical and cultural representations. The article presents key approaches in pedagogical anthropology in the context of global historical development and their correlation with the history of pedagogy and musical thought. The specific features of Russian music education are revealed as a derivative of Russian civilizational anthropology, highlighting its distinctions from Western and Eastern anthropological approaches to music. The findings are linked to the formation of strategic approaches to education development in Russia, viewed as a process of re-sovereignization grounded in traditional Russian spiritual and moral values and civilizational identity. According to the authors, the restoration of an authentic Russian pedagogical anthropology implies the adoption of corresponding human-developmental benchmarks within the framework of music education.

**Keywords:** pedagogical anthropology, music, musical culture, education, upbringing, music education; pedagogy of music education, civilizational approach.

**Acknowledgement.** The authors express his gratitude to the editors of the journal “Musical Art and Education” for the valuable comments and advice given during the preparation of the article materials for publication.

**For citation:** Bagdasaryan V. E., Sklyarova N. Yu., Stroganova S. M. Music and Musical Culture: Historical Narratives in the Context of Pedagogical Anthropology. *Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie* = Music Art and Education. 2025, vol. 13, no. 2, pp. 7–22 (in Russian). DOI: 10.31862/2309-1428-2025-13-2-7-22.

## Введение

Восстановление суворенных потенциалов российской государственности объективно обуславливает задачу ресуворенизации образования. Каждая образовательная система имеет идентичный ценностно-мировоззренческий фундамент. Соответственно, и суворенность образования оказывается сопряжена с опорой на его фундаментальные основания, коррелируемые с базовыми ценностями, смыслами и культурными кодами. Ядром же, или краеугольным камнем фундамента, выступает идентичный для каждой цивилизации образ человека [1].

Понимание того, кто такой человек, цивилизационно вариативно. Из различий в этом понимании формируются едва ли не все основные государственные и общественные институции. Нормативный для цивилизации образ человека выступает в качестве ориентира воспитательной деятельности. Отсюда педагогика оказывается производной от педагогической антропологии. Именно так смотрел на воспитательную деятельность К. Д. Ушинский, использовавший для своего главного труда понятие «педагогическая антропология» в качестве ключевой definиции [2].

Существуют различные методики антропологических репрезентаций. Значимое место среди них занимают, в частности, методы исторической антропологии, изучающие человека как аккумулированный продукт истории [3; 4]. Особая роль в раскрытии философской и культурной антропологии принадлежит деконструкции структур языка [5; 6]. Становится очевидным, что рациональных приёмов для понимания цивилизационных основ феномена человека оказывается недостаточно. Человек не есть исключительно рациональный субъект, как его мыслили европейские просветители. В отличие от машины, в отношении него есть и другие измерения, характеризуемые категориями «духовное», «душевное», «чувственное».

Среди нерациональных направлений антропологической репрезентации особое значение имеет музыка. Речь в данном случае идёт не только о педагогике музыкального образования, но и об обращении к музыке в качестве объединяющего звена между антропологией и педагогической деятельностью. Установление этой связи определяет целевую установку проводимого исследования. Она заключается в выявлении корреляции музыки с соответствующим цивилизационным пониманием природы человека и педагогикой.

Гипотеза исследования состоит в утверждении тезиса о цивилизационных различиях антропологических репрезентаций, которые находят своё претворение и в педагогике музыкального образования. Рассмотрение её антропологических оснований обусловливает необходимость обращения к методологическому инструментарию философской и культурной антропологии. Производной от них является антропология педагогическая.

Положение о фундаментальной роли музыки в образовании и становлении духовного мира личности – давно сложившийся концепт мировой педагогической мысли. На значение музыкального воспитания указывали многие ведущие представители зарубежной и отечественной педагогики. Некоторые из них совмещали педагогическую и композиторскую деятельности. К их числу относится знаменитый русский учитель С. А. Рачинский [7].

Различные аспекты педагогики, с одной стороны, и культуры – с другой, получили отражение в широком круге современных исследований [8; 9 и др.]. Однако ракурс педагогической антропологии (связь педагогики музыкального образования с соответствующим образом человека), хотя и заявлен как проблема [10; 11 и др.], до настоящего времени не получил должного рассмотрения.

Фактически каждая из формируемых моделей человека имела свою проекцию на педагогику. Рассмотрим далее исторически сменяемые подходы соотнесения музыки и музыкальной культуры с антропологическими репрезентациями.

### **Человек-микрокосмос: музыка как инструмент гармонизации**

Роль музыки в педагогике античной Греции соотносилась с концепцией мировой гармонии. Культура, сообразно с греческими представлениями, рождалась как противопоставление хаосу. Эллинство, характеризующееся образованностью, рассматривалось в качестве антипода варварству. В отличие от позиции авраамических религий («В начале было Слово», в греческой версии мифологии сначала был Хаос. Антиподом Хаосу оказался Космос, понимаемый как гармония и порядок [12].

Человек мыслился как микрокосмос. Антропология человека-микрокосмоса встраивалась в космологию макрокосмоса. И инструментом гармонизации оказывалась прежде

всего именно музыка [13]. От Пифагора шла эллинская традиция рассмотрения её как первоосновы мироздания. Музыкальные сферы определялись первоосновой сущего. Каждая из них имела свою звуковую семантику.

Музыкальная теория соединялась у Пифагора с математикой и математизировалась, служа доказательством положения о том, что «всё есть число». Эллин посредством обучения музыке достигал состояния гармонии. Концепт гармонически развитой личности сложился фактически в контексте античной идеи взгляда на человека как микрокосмос [14]. В дальнейшем он был реанимирован под влиянием переоткрытия эстетики античности в период Ренессанса.

Цепочка взаимоувязанных понятий – пайдея – калокагатия – арете – выражала логику совершенствования человека в системе гармонического воспитания. Музыке в ней отводилась ключевая роль [15].

Связанность генезиса концепта гармонической личности с антропологией человека-микрокосмоса очевидна. Но также очевидно, что космологический взгляд на природу человека имеет расхождение с другими взглядами, в частности с христианской педагогической антропологией. Эти расхождения требуют при использовании дефиниции «гармонически развитая личность» в современной образовательной политике внесения соответствующих смысловых пояснений. Музыка в рамках педагогической антропологии человек-микрокосмос оказывалась фактически главным инструментом гармонизации.

В XIX столетии Фридрих Ницше прямо сформулировал утверждение о рождении трагедии из духа музыки, вынеся её в заглавие своего эстетического трактата [16]. Впрочем, вслед за ним исследователи античной культуры выделяли наряду с гармонизирующими аполлоническим началом также начало иррациональное – дионасийское. Дионисийская стихия требовала, соответственно, и другого типа музыки. Аполлонической музыке Орфея в античной мифологии противопоставлялись ритмы вакханок. Разделение музыки на аполлоническую и дионасийскую открывало перспективу для дальнейшего дискурса об амбивалентности музыкальных феноменов [17].

## Человек-индивидуум: музыка как средство индивидуализации

11

Понимание человека как индивидуума (эквивалент греческому понятию атом) приобрело на Западе нормативное значение при переходе к Новому времени. Соответствующий взгляд соотносился прежде всего с либеральной идеологией, сфокусированной на концепте прав и свобод индивидуума [18]. Педагогическая антропология этого направления задавала ориентир индивидуализации процесса образования и воспитания.

Музыка в указанной педагогической версии оказывалась инструментом индивидуальных переживаний человека. Посредством неё осуществлялась интериоризация – переход социального в личностное. Педагогика музыкального образования рассматривалась в контексте формирования уникального внутреннего мира человека. Метафорой индивидуализации стала скрипка. Герой детективных рассказов А. Конан Дойла, которому игра на этом инструменте помогала думать, выступил неким обобщённым художественным персонажем-символом, соотносимым с индивидуалистической парадигмой.

При этом коллективная функция музыкальной культуры отходила на второй план и деактуализировалась. Постепенно утвердился взгляд на сугубо индивидуальное восприятие музыкальных произведений: каждый слышит своё. От выстраивания индивидуального

мира музыка всё более в рамках данной парадигмы превращалась в средство самовыражения. Музыкальное самовыражение стало феноменом постсоциализации [19].

Взгляд на человека как на индивидуума получил впоследствии различные трактовки в европейской и американской педагогике. Европейский индивидуализм, окормляемый гуманистической философией, акцентировал идею автономности индивидуума. В противовес этому американский индивидуализм, соединившись с философией прагматизма, породил идею субъектности человека как конкурента при распределении общественных благ. Наиболее ярко различие обоих подходов прослеживается в концепциях М. Монтессори и Дж. Дьюи. Различались, соответственно, и их подходы к педагогике музыкального образования.

Так, в системе Марии Монтессори музыке отводилась ключевая роль в сенсорном воспитании. Специально организованное и педагогически управляемое восприятие музыкальных произведений позволяло обучающемуся ребёнку, с одной стороны, погрузиться в себя, сосредоточиться на самонаблюдении, а с другой – самопроявиться, эмоционально самовыразиться [20].

У Дж. Дьюи музыка, напротив, оказывалась не средством интериоризации, а инструментом получения социального опыта. Она соединялась с другими постигаемыми предметами и ремеслом. Рассматривая музыку как способ вовлечения человека в общую культуру, доступную для достижения всеми, а не только представителями элиты, американский философ и педагог фактически отмежевался от позиции сторонников эстетического подхода к педагогике музыкального образования. Критикуя академизм и оторванность классической музыкальной культуры от реального опыта детей, он настаивал на том, что музыкальное образование должно исходить из интересов и потребностей ребёнка, и видел перспективу в её демократизации [21].

### **Человек – социальное животное: музыка как механизм инкультурации**

12

При анализе соотнесения музыкального воспитания с педагогической антропологией нельзя обойти вниманием позицию Аристотеля, который задал иную традицию западной антропологии, определявшую человека как «политическое животное» (термин «политический» использовался им в значении «общественный и этически развитый, способный различать добро и зло, справедливость и несправедливость и т. п.») [22]. Понятие «политическое животное» в трактовке «полис» трансформировалось со временем в определение «социальное животное». Философ полагал, что от животного существа человека отличает культура. Своё понимание культуры и искусства мыслитель изложил в трактате «Поэтика». Рассматривая культуру как целостный феномен, воплощающий роль нравственных ценностей, а искусство – как форму выражения и познания мира через имитацию, Аристотель акцентировал внимание на их воспитательной функции [23].

Музыке в этом отношении отводилась одна из ключевых ролей, а именно – развитие в человеке того, что возвышает его над животным. Она сопрягалась с эстетикой. И соответственно с этим соотнесением педагогика музыкального образования мыслилась в парадигме эстетического воспитания.

С течением времени, впрочем, пришло понимание того, что любой инструмент может иметь амбивалентное применение. Соответственно, если с помощью музыки можно

«очеловечить» человека, то также посредством её можно осуществить и обратное [24]. Технологии использования музыки в деструктивных целях стали широко применяться в Новейшее время.

О том, как музыка может применяться в манипулятивных целях воздействия на человека в идеологических войнах, рассуждал ещё в 1946 году И. В. Сталин на встрече с интеллигенцией [25, с. 51]. Сегодня приходится констатировать, что рок и другие направления современной музыкальной культуры, противопоставляемые классической музыке, неоднократно выступали в качестве инструмента борьбы с советской государственной системой. Миссия Джоанны Стингрей в этом отношении хорошо известна [26].

В настоящее время с очевидной установкой разрушения традиционных ценностей и культурных кодов используется русский рэп (хип-хоп музыка). Контент выступлений таких фигур, как Платина (сценический псевдоним гражданина Латвии Роберта Плаудиса), представляет большую опасность для российской молодёжи в случае свободного доступа к соответствующей музыкальной продукции. Сказанное не означает необходимости выделения маркером деструктивности какого-либо направления современной поп-индустрии, но предостерегает от возможности использования некоторых из них в манипулятивных целях.

### **Человек-конструкт: музыка как инструмент социального конструктивизма**

С Джона Локка получило развитие конструктивистское направление западной антропологии. В парадигме философа сознание человека есть исходно чистая доска, на которую возможно целевым образом наносить любые письмена. Из фиксации возможности педагогического конструктивизма была производна английская модель классического пансионного образования. Музыка в ней рассматривалась как важная часть конструктивистского проекта. Ключевое значение имел подбор произведений, которые должен был слушать обучающийся. Признавалось, что существует благородная музыка, необходимая для воспитания джентльмена, и сочинения, не способствующие формированию образованного человека, обладающего безупречными манерами [27].

Важное место отводилось музыке в культурной политике, проводимой европейцами в колониях. С одной стороны, посредством неё осуществлялось приобщение жителей зависимых территорий к западной культуре. Поселенец, слушающий музыку колонизаторов, наделялся «атрибутами» белых, не относясь к ним в сущностном отношении. С другой стороны, музыка использовалась в стратегиях апpropriаций, маркируясь как восточная экзотика. Так, в западный культурный континуум оказалась перенесена музыка народов Африки. Будучи оторвана от национального интонационного контекста, она уже представляла собой апpropriированный продукт глобализма [28; 29].

Генезисно с конструктивистской линией было сопряжено развитие направления трансгуманизма как постантропологической философии. Постчеловек конструируется в трансгуманистической перспективе посредством технической пересборки человека. Определённое место в этом конструировании предполагается отвести музыке. Новая перспектива видится в расширении возможностей восприятия постчеловеком музыкальных сигналов. Музыка перестаёт быть связана исключительно со слухом и оказывается сопряжена со всей системой восприятия, включая новые искусственные каналы. В радикальных

трансгуманистических проекциях само модифицированное тело становится музыкальным носителем [30].

### **Антропологическая иерархия – основа идеологии нацизма: иерархизация музыкальных культур**

Западная антропология была сопряжена с антропологическим иерархизмом, получившим максимально радикальное проявление в нацистской Германии. В преломлении к педагогике музыкального образования он заключался в том, что для детей элит должна быть предназначена высокая музыка, для низов – примитивная. Условное разграничение как самой музыки, так и её роли в воспитании молодёжи сохранялось в Европе достаточно долго. Негласно оно существует на Западе и в настоящее время, отражаясь в разграничениях школ – элитарных и массовых. В нацистской Германии перед педагогикой была поставлена задача – отделить подлинно немецкую музыку от инонациональных музыкальных примесей [31]. Основу такого подхода составляло написанное ещё в 1850 году Рихардом Вагнером эссе «Еврейство в музыке», внесённое в настоящее время в Российской Федерации в список экстремистской литературы [32].

Последователи вагнеровской трактовки проводили расовую дифференциацию музыкальной культуры. Представители иного расового типа (речь в нацистской Германии шла прежде всего о евреях), как считалось, не могли должным образом выразить немецкий национальный дух, а потому их музыкальные произведения должны были быть исключены из сфер образования и воспитания. Изъятие сочинений осуществлялось под флагом борьбы с «дегенеративной музыкой», притом что критерии дегенеративности определялись чаще всего не медицинскими, а политическими и расовыми показателями [33, с. 38–62].

### **Музыка в педагогической антропологии Востока**

**14**

Свои версии педагогической антропологии имеют и цивилизационные сообщества Востока, широкая внутренняя вариативность которого не позволяет в рамках проводимого исследования акцентировать в должной степени специфичность каждой. Однако, рассматривая некоторые цивилизации, можно указать на связь антропологии с социальным статусом человека. Собственно, человек и презентуется через своё общественное лицо. Воспитание в этом смысле не универсально, а подчинено социальной иерархии. Музыка также оказывается социально иерархизирована и ритуализирована. В конфуцианской традиции музыка – Инь – считалась средством поддержания ритуального порядка – Ли. Использование определённых инструментов, ладов и стилей было не эстетическим выбором, а этическим и политическим установлением. Музыка отражала не индивидуальные эмоции, как на Западе, а соответствие человека его месту в обществе. За музыкальными инструментами закреплялась семантика статусного соответствия [34].

В древней Индии музыкальная культура, будучи религиозно-сакрализована, отражала идеологию варн – четырёх основных сословий общества. Так, музыкой брахманов (членов высшей варны) являлись ведические гимны. Для кшатриев (представителей второго по значимости сословия) были характерны государственные гимны и военные марши. Звуковой мир вайшьев (занимавших место на третьей ступени сословной лестницы) основывался на образцах духовного наследия и народного творчества; шудров (низшей

варны) – на народных песнопениях, связанных с земледельческим и ремесленным трудом, танцах, праздничных ритуалах. Шудры сами выступали в качестве музыкантов, прежде всего уличных исполнителей песен низкого, развлекательного жанра. Соответственно, и обучение представителей каждой из варновых ступеней было различным [35].

Цивилизации Востока и Запада отличаются по многим параметрам, которые касаются культуры, общества, экономики, политики и ментальности народов. Зачастую они кажутся противоречащими и противоположными, будучи в действительности взаимосвязанными и компенсирующими друг друга. Наряду со статусной иерархией Восток знает и опыт монашеского ухода из мира, практик духовной медитации. Для мистического Востока музыка имела своё значение не меньше, чем для Востока социально-иерархического. Фактически в каждой из техник духовного самопогружения человека обнаруживается использование музыкального сопровождения, различие которого обусловлено особенностями медитационной философии. Так, музыка для цигун, обладая умиротворяющим характером, способна усыпить человека, суфийская же (как, например, ритмичная и динамичная каввали) выводит его к постижению высшего через сверхдинамику [36].

### **Музыка в русской педагогической антропологии: три антропологических измерения музыкальной культуры**

Фиксация различия педагогических систем, сопряжённых с разным пониманием природы человека в мире, предполагает, что соответствующими антропологическими основаниями педагогики обладает и российская цивилизация. И, соответственно, образовательные нормативы должны соотноситься с этим фундаментом.

Обнаруживается по меньшей мере три измерения в понимании природы человека в традициях российской цивилизации с ориентацией на обращённость к Богу, к душе и на присущую русскому народу соборность.

Первое из них определяет осмысление человека как образа и подобия Божьего. Само слово «образование» в этом ракурсе мыслится производным от слова «образ», что подразумевает восхождение в ходе образовательного процесса к восстановлению утраченного в результате грехопадения образа и подобия Божьего. Такое видение задаёт исходно идеальную ориентированность российского образования.

Второе, связанное с осознанием человека как существа, наделённого в отличие от иных существ бессмертной душой, находит выражение в особой психологичности и духовноцентричности отечественного образования. В глубинной сути своей российская педагогика оказывается борьбой учителя за душу ребёнка.

Осмысление же через категорию соборности означает взгляд на человека как существо общественное, коллективистское. Человек мог состояться в «человеческом значении» только в духовном единении с другими людьми, общиной, народом. Отсюда следовала педагогическая установка на социализацию – в противоположность индивидуализации на Западе. Таким образом, российская педагогическая антропология задавала специфику отечественной педагогики как «педагогики идеального», педагогики духовно-центричной и психологичной, педагогики социализирующей [37].

Педагогика музыкального образования, в свою очередь, оказывается производной от установок педагогической антропологии. С её базовыми константами соотносится понимание музыки как инструмента духовного восхождения человека. И духовные, и светские

сочинения предстают как средство открытия врат мира горнего, человеческого преображения. Музыка мыслится не столько как эстетика, сколько как катарсис. Религиозно-духовные произведения создавали многие относимые ныне к классикам русские композиторы, такие как П. И. Чайковский, С. В. Рахманинов, П. Г. Чесноков. Творчество других, как, например, А. Н. Скрябина, осуществляющее вне опоры на православную традицию, шло в русле особого метафизического поиска высшего нечеловеческого идеала [38].

Представление о душе в русской антропологии давало понимание музыки как особой душевно-ориентированной сферы. Слово питало разум, музыка – душу. Отсюда проникновенная лиричность русской песни. Лирическими были многие советские вокальные образцы военных лет, что отличало их от преимущественно бравадных немецких военных песен-маршей. Пробуждение души, эмоциональные переживания были важнейшими установками и русской педагогики.

Социализирующий характер русской педагогики соотносился с соборным принципом формирования отечественной музыкальной культуры. Народная песня в России была коллективным действием. Её исполнение означало включение человека в коллектив – включение неформальное, соборное [39]. Развитие коллективистских установок, формирование чувства духовного единения выполняли песни в советской системе воспитания – пионерские, комсомольские, стройотрядовские. Акцентировано идеалы советского социалистического строительства получили отражение в музыкальной педагогической системе Д. Б. Кабалевского. Музыка в СССР понималась как общественная ценность и средство формирования социально ответственной личности. На неё распространялась общая установка взгляда на культуру как средство общественного служения, а не самоценности (критикуемая позиция «искусства ради искусства») [40].

## Заключение

16

Проведённый анализ подтвердил гипотезу о соотнесении педагогики музыкального образования с цивилизационно-вариативным пониманием природы человека. В зависимости от содержания антропологических репрезентаций различалось осмысление предназначения музыки. Музыка всегда была инструментом человекостроительства. Разница в представлениях целевого образа человека определяла и различие назначения музыки в разных цивилизациях. Свой особый антропологический тип сложился и в ядре российской цивилизации. В соответствии с ним формировался особый взгляд на назначение музыки и содержание педагогики музыкального образования. Сегодня при постановке вопроса о возвращении к цивилизационным основам отечественного образования должны быть заявлены идентичные для России целевые ориентиры (ценностные ориентации) личности человека. Компоненты же педагогики, включая музыкальную, должны быть подчинены этой цели.

## БИБЛИОГРАФИЯ

1. Багдасарян В. Э., Иерусалимский Ю. Ю., архимандрит Сильвестр (Лукашенко). Традиционные ценности как основа нового мировоззренческого строительства. Ярославль: Шукаев и семья, 2024. 296 с.

2. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии // Собрание сочинений: в 11 т. Т. 8. М., Л.: Акад. пед. наук РСФСР, 1950. С. 8–681.
3. Репина Л. П. Социальная история и историческая антропология: новейшие тенденции в современной британской и американской медиевистике // Одиссей. Человек в истории. 1990: личность и общество. М.: Наука, 1990. С. 167–181.
4. Сидорова Л. А. Проблемы исторической антропологии // Отечественная история. 2000. № 6. С. 206–207.
5. Багаутдинова Г. А. Человек во фразеологии: антропоцентрический и аксиологический аспекты: автореф. дис. ... докт. филол. наук. Казань: Казан. гос. ун-т им. В. И. Ульянова-Ленина, 2007. 46 с.
6. Гаврилова Ю. В. Основные тенденции развития современной британской науки о языке: автореф. дис. ... докт. филол. наук. М.: МЭИ, 2024. 48 с.
7. Сенченков Н. П., Панкова Т. А. Вклад С. А. Рачинского в музыкально-художественное образование Смоленской губернии конца XIX века // Вестник Череповецкого государственного университета. 2022. № 4. С. 197–207.
8. Егорычев А. М. Влияние традиций восточной культуры на профессиональную подготовку будущего учителя: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Новосибирск, 2002. 23 с.
9. Иванов Е. В. Феномен свободы в педагогике Западной Европы и России (Вторая половина XIX – начало XX веков): автореф. дис. ... докт. пед. наук. Великий Новгород, 2004. 46 с.
10. Грибанова Л. М. Музыка как синергия и неклассическая модель человека // Обсерватория культуры. 2020. Т. 17. № 1. С. 4–15.
11. Олейник М. А. Функции музыки в европейской культуре: философско-антропологический аспект: автореф. дис. ... докт. филос. наук. Ростов н/Д., 2007. 39 с.
12. Волошинов А. В., Табоякова Ю. В. Трансформация концепта «Хаос» в истории культуры // Общество: философия, история, культура. 2017. № 7. С. 120–123.
13. Гудошникова О. Ю. Древневосточная предфилософия и античная философия о человеке-микрокосме // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. 2013. № 7. С. 73–81.
14. Burkert W. *Lore and Science in Ancient Pythagoreanism*. Cambridge: Harvard University Press, 1972. 350 р.
15. Йегер Б. Пайдея. Воспитание античного грека (эпоха великих воспитателей и воспитательных систем). М.: Греко-латинский кабинет Ю. А. Шичалина, 1997. 336 с.
16. Ницше Ф. Рождение трагедии из духа музыки. М.: АСТ, 2023. 352 с.
17. Дугин А. Г. Постфилософия. Три парадигмы в истории мысли. М.: Академический проект, 2020. 504 с.
18. Борисова Е. Б. Музыка как фактор формирования молодёжных субкультур: социологический анализ: автореф. дис. ... канд. соц. наук. СПб., 2005. 22 с.
19. Давыдов С. Г. Музыка как системообразующий фактор молодёжных субкультур в послевоенном СССР // Современная научная мысль. 2013. № 5. С. 61–68.
20. Монтессори М. Мой метод. Руководство по воспитанию детей от 3 до 6 лет. М.: Центрполиграф, 2014. 416 с.
21. Дьюи Дж. Искусство как опыт. М.: РАНХиГС, 2024. 504 с.
22. Аристотель. Политика / пер. с греческого С. А. Жебелева, Т. А. Миллер. М.: АСТ, 2018. 320 с.
23. Аристотель. Поэтика; Риторика / пер. с древнегреческого В. Аппельрота, Н. Платоновой. СПб.: Азбука-классика, 2010. 348 с.

24. Макоева Е. Р., Шилова Е. С. Музыкальные произведения как способ идеализации деструктивного образа жизни // Право и управление. 2024. № 12. С. 455–458.
25. Стalin И. В. Выступление на встрече с творческой интеллигенцией (1946 год) // Сочинения. Т. 16. М.: Писатель, 1997. С. 49–53.
26. Стингрей Дж., Стингрей М. Стингрей в Стране Чудес. М.: ACT, 2019. 368 с.
27. Локк Дж. Опыт о человеческом разумении. М.: Азбука, 2022. 864. с.
28. James O. Young. Cultural Appropriation and the Arts. New York: John Wiley & Sons, 2010. 168 p.
29. Bruce Ziff, Pratima V. Rao. Introduction to Cultural Appropriation: A Framework for Analysis // Borrowed Power: Essays on Cultural Appropriation New Brunswick. New Jersey: Rutgers University Press, 1997. 337 p.
30. Шириева Н. В., Дыганова Е. А. Музыкальное образование в эпоху трансгуманизма // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. Т. 8. № 3. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/56PDMN320.pdf> (дата обращения: 24.03.2025).
31. Meyer M. The Politics of Music in the Third Reich. New York: Peter Lang, 1993. 434 p.
32. Вагнер Р. Еврейство в музыке. URL: <https://user.bibliboba.online/books/evreistvo-v-muzyke> (дата обращения: 05.05.2025).
33. Шнирельман В. А. Еврейство в музыке // Лица ненависти (антисемиты и расисты на марше). М.: Academia, 2010. С. 38–62.
34. Чжу Ц. Конфуцианская философия музыки в пространстве культуры глобализма // Человек и культура. 2025. № 1. С. 13–27.
35. Яфальян А. Ф. Музыкальное воспитание в Индии в условиях варн и каст: история и современность // Искусство и образование: методология, теория, практика. Т. 1. М.: Искусство и образование, 2019. С. 147–154.
36. Манько Л. И. Философско-эстетическая сущность музыки в суфизме: на материале музыкально-философских исследований суфия Хазрата Инайят Хана: автореф. дис. ... канд. филос. наук. М., 2010. 27 с.
37. Человек и технологический прогресс: антропологическая повестка мирового развития / В. Э. Багдасарян, С. В. Володенков, И. Е. Жмурин, Ю. Ю. Иерусалимский, Сильвестр, арх. (Лукашенко С. П.), К. В. Преображенская, С. М. Строганова, С. Н. Федорченко, В. И. Якунин. Ярославль: Шукаева и семья, 2025. 708 с.
38. Комарова А. Н. Русская духовная музыка как умозрение в звуках: автореф. дис. ... канд. филос. наук. Нижний Новгород, 2008. 32 с.
39. Гладких З. И. Идея соборности как духовная основа русского искусства и образования // Учёные записки КГУ. Электронный журнал. 2019. № 2 (50). URL: <https://api-mag.kursksu.ru/api/v1/get-pdf/3105/> (дата обращения: 24.03.2025).
40. Кабалевский Д. Б. Музыка в воспитании и развитии ребёнка. Роль музыкальной культуры в жизни детей. М: Амрита, 2022. 224 с.

Поступила 31.05.2025; принята к публикации 20.06.2025.

Об авторах:

**Багдасарян Вардан Эрнестович**, декан факультета истории, политологии и права, заведующий кафедрой истории России средних веков и нового времени, Государственно-го университета просвещения (ул. Радио, 10А, Москва, Российская Федерация, 105005), доктор исторических наук, профессор, [vardanb@mail.ru](mailto:vardanb@mail.ru)

**Склярова Наталья Юрьевна**, первый проректор Московского педагогического государственного университета (МПГУ), директор Всероссийского научно-методического центра «Философия образования» (ул. Малая Пироговская, 1/1, Москва, Российская Федерация, 119435), кандидат педагогических наук, nu.sklyarova@mpgu.su

**Строганова Светлана Михайловна**, старший преподаватель кафедры информационных технологий и управляющих систем Технологического университета, филиала Московского государственного университета геодезии и картографии (МИИГАиК) (Гороховский пер., 4, Москва, Российская Федерация, 105064), stroganova306@mail.ru

*Авторами прочитан и одобрен окончательный вариант рукописи.*

## REFERENCES

1. Bagdasaryan V. E., Yerusalimsky Yu. Yu., Archimandrite Silvester (Lukashenko). *Traditsionnye tsennosti kak osnova novogo mirovozzrencheskogo stroitel'stva* [Traditional Values as the Basis of a New Worldview Construction]. Yaroslavl: Publishing House “Shukaev and Family”, 2024. 296 p. (in Russian).
2. Ushinsky K. D. Chelovek kak predmet vospitaniya. Opyt pedagogicheskoi antropologii [Man as an Object of Education. Experience of Pedagogical Anthropology]. *Sobranie sochinenii* [Collected Works]: in 11 Volumes. Vol. 8. Moscow, Leningrad: Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR, 1950. Pp. 8–681 (in Russian).
3. Repina L. P. Sotsial'naya istoriya i istoricheskaya antropologiya: noveishie tendentsii v sovremennoi britanskoi i amerikanskoi medievistike [Social History and Historical Anthropology: The Latest Trends in Modern British and American Medieval Studies]. *Odissei. Chelovek v istorii. 1990: lichnost' i obshchestvo* [Odyssey. A Man in History. 1990: Personality and Society]. Moscow: Publishing House “Nauka”, 1990. Pp. 167–181 (in Russian).
4. Sidorova L. A. Problemy istoricheskoi antropologii [Problems of Historical Anthropology]. *Otechestvennaya istoriya* [Russian History]. 2000, no. 6, pp. 206–207 (in Russian).
5. Bagautdinova G. A. *Chelovek vo frazeologii: antropotsentricheskii i aksiologicheskii aspeky* [The Human in Phraseology: Anthropocentric and Axiological Aspects]: Author's Abstract of Doctoral Dissertation of Philological Sciences. Kazan, 2007. 46 p. (in Russian).
6. Gavrilova Yu. V. *Osnovnye tendentsii razvitiya sovremennoi britanskoi nauki o yazyke* [Main Trends in the Development of Contemporary British Language Science]: Author's Abstract of Doctoral Dissertation of Philological Sciences. Moscow, 2024. 48 p. (in Russian).
7. Senchenkov N. P., Pankova T. A. Vklad S. A. Rachinskogo v muzykal'no-khudozhestvennoe obrazovanie Smolenskoi gubernii kontsa XIX veka [The Contribution of S. A. Rachinsky to the Musical and Artistic Education in the Smolensk Province at the End of the 19th Century]. *Vestnik Cherepovetskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Cherepovets State University]. 2022, no. 4, pp. 197–207 (in Russian).
8. Egorychev A. M. *Vliyanie traditsii vostochnoi kul'tury na professional'nyu podgotovku budushchego uchitelya* [Influence of Eastern Cultural Traditions on the Professional Training of Future Teachers]: Author's Abstract of PhD Dissertation of Pedagogical Sciences. Novosibirsk, 2002. 23 p. (in Russian).
9. Ivanov E. V. *Fenomen svobody v pedagogike Zapadnoi Evropy i Rossii (Vtoraya polovina XIX – nachalo XX vekov)* [The Phenomenon of Freedom in the Pedagogy of Western Europe and Russia (Second Half of the 19th – Early 20th Centuries)]: Author's Abstract of PhD Dissertation of Pedagogical Sciences. Moscow, 2010. 22 p. (in Russian).

- of the 19th – Early 20th Century): Author's Abstract of Doctoral Dissertation of Pedagogical Sciences. Veliky Novgorod, 2004. 46 p. (in Russian).
10. Gribanova L. M. Muzyka kak sinergiya i neklassicheskaya model' cheloveka [Music as Synergy and a Non-Classical Model of the Human Being]. *Observatoriya kul'tury* [Observatory of Culture]. 2020, vol. 17, no. 1, pp. 4–15 (in Russian).
  11. Oleynik M. A. *Funktsii muzyki v evropeiskoi kul'ture: filosofsko-antropologicheskii aspekt* [Functions of Music in European Culture: Philosophical and Anthropological Aspect]: Author's Abstract of Doctoral Dissertation of Philosophical Sciences. Rostov-on-Don, 2007. 39 p. (in Russian).
  12. Voloshinov A. V., Taboyakova Yu. V. Transformatsiya kontsepta "Khaos" v istorii kul'tury [Transformation of the Concept of "Chaos" in the History of Culture]. *Obshchestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura* [Society: Philosophy, History, Culture]. 2017, no. 7, pp. 120–123 (in Russian).
  13. Gudoshnikova O. Yu. Drevnevostochnaya predfilosofiya i antichnaya filosofiya o cheloveke-mikrokosme [Ancient Eastern Pre-Philosophy and Ancient Greek Philosophy on the Human Being as a Microcosm]. *Vestnik Permskogo natsional'nogo issledovatel'skogo politekhnicheskogo universiteta* [Bulletin of Perm National Research Polytechnic University]. 2013, no. 7, pp. 73–81 (in Russian).
  14. Burkert W. *Lore and Science in Ancient Pythagoreanism*. Cambridge: Harvard University Press, 1972. 350 p.
  15. Jaeger W. *Paideiya. Vospitanie antichnogo greka (epokha velikikh vospitatelei i vospitatel'nykh sistem)* [Paideia: The Ideals of Greek Culture (The Era of the Great Educators and Educational Systems)]. Moscow: Greco-Latin Cabinet of Yu. A. Shichalin, 1997. 336 p. (in Russian).
  16. Nietzsche F. *Rozhdenie tragedii iz dukha muzyki* [The Birth of Tragedy from the Spirit of Music]. Moscow: Publishing House "AST", 2023. 352 p. (in Russian).
  17. Dugin A. G. *Postfilosofiya. Tri paradigm v istorii myсли* [Post-Philosophy. Three Paradigms in the History of Thought]. Moscow: Publishing House "Academic Project", 2020. 504 p. (in Russian).
  18. Borisova E. B. *Muzyka kak faktor formirovaniya molodezhnykh subkul'tur: sotsiologicheskii analiz* [Music as a Factor in the Formation of Youth Subcultures: Sociological Analysis]: Author's Abstract of PhD Dissertation in Social Sciences. St. Petersburg, 2005. 22 p. (in Russian).
  19. Davydov S. G. *Muzyka kak sistemoobrazuyushchii faktor molodezhnykh subkul'tur v poslevoennom SSSR* [Music as a System-Forming Factor of Youth Subcultures in the Post-War USSR]. *Sovremennaya nauchnaya mysl'* [Modern Scientific Thought]. 2013, no. 5, pp. 61–68 (in Russian).
  20. Montessori M. *Moi metod. Rukovodstvo po vospitaniyu detei ot 3 do 6 let* [My Method: A Guide to Educating Children from 3 to 6 Years Old]. Moscow: Publishing House "Centrpolygraf", 2014. 416 p. (in Russian).
  21. D'yui Dzh. *Iskusstvo kak opyt* [Art as Experience]. Moscow: RANKhIS, 2024. 504 p. (in Russian).
  22. Aristotle. *Politika* [Politics]. Translated from Greek by S. A. Zhebelev, T. A. Miller. Moscow: Publishing House "AST", 2018. 320 p. (in Russian).
  23. Aristotle. *Poetika; Ritorika* [Poetics; Rhetoric]. Translated from Ancient Greek by V. Appelrot, N. Platonova]. St. Petersburg: Publishing House "Azbuka-klassika", 2010. 346, [2] p. (in Russian).
  24. Makoeva E. R., Shilova E. S. *Muzykal'nye proizvedeniya kak sposob idealizatsii destruktivnogo obraza zhizni* [Musical Works as a Means of Idealizing a Destructive Way of Life]. *Pravo i upravlenie* [Law and Governance]. 2024, no. 12, pp. 455–458 (in Russian).
  25. Stalin I. V. *Vystuplenie na vstreche s tvorcheskoi intelligentsiei (1946 god)* [Speech at the Meeting with the Creative Intelligentsia (1946)]. *Sochineniya* [Collected Works]. Vol. 16. Moscow: Publishing House "Writer", 1997. Pp. 49–53 (in Russian).
  26. Stingray J., Stingray M. *Stingray v Strange Chudes* [Stingray in Wonderland]. Moscow: Publishing House "AST", 2019. 368 p. (in Russian).

27. Locke J. *Opty o chelovecheskom razumenii* [An Essay Concerning Human Understanding]. Moscow: Publishing House “Azbuka”, 2022. 864 p. (in Russian).
28. James O. Young. Cultural Appropriation and the Arts. New York: John Wiley & Sons, 2010. 168 p.
29. Bruce Ziff, Pratima V. Rao. Introduction to Cultural Appropriation: A Framework for Analysis. *Borrowed Power: Essays on Cultural Appropriation* New Brunswick. New Jersey: Rutgers University Press, 1997. 337 p.
30. Shirieva N. V., Dyanova E. A. Muzykal’noe obrazovanie v epokhu transgumanizma [Music Education in the Era of Transhumanism]. *Mir nauki. Pedagogika i psichologiya* [World of Science. Pedagogy and Psychology]. 2020, vol. 8, no. 3. Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/56PDMN320.pdf> (accessed: 24.03.2025) (in Russian).
31. Meyer M. The Politics of Music in the Third Reich. New York: Peter Lang, 1993. 434 p.
32. Wagner R. *Evreistvo v muzyke* [Judaism in Music]. Available at: <https://user.bibliboba.online/books/evreistvo-v-muzyke> (accessed: 05.05.2025) (in Russian).
33. Shnirelman V. A. Evreistvo v muzyke [Judaism in Music]. *Litsa nenanosti (antisemity i rasisty na marshe)* [Faces of Hatred (Antisemites and Racists on the March)]. Moscow: Publishing House “Academia”, 2010. Pp. 38–62 (in Russian).
34. Zhu C. Konfutsianskaya filosofiya muzyki v prostranstve kul’tury globalizma [Confucian Philosophy of Music in the Context of Globalism Culture]. *Chelovek i kul’tura* [Man and Culture]. 2025, no. 1, pp. 13–27 (in Russian).
35. Yafalyan A. F. Muzykal’noe vospitanie v Indii v usloviyakh varn i kast: istoriya i sovremennost’ [Music Education in India under the Conditions of Varnas and Castes: History and Modernity]. *Iskusstvo i obrazovanie: metodologiya, teoriya, praktika* [Art and Education: Methodology, Theory, Practice]. Vol. 1. Moscow: Publishing House “Art and Education”, 2019. Pp. 147–154 (in Russian).
36. Manko L. I. *Filosofsko-esteticheskaya sushchnost’ muzyki v sufizme: na materiale muzykal’no-filosofskikh issledovanii sufiya Khazrata Inaiyat Khana* [Philosophical and Aesthetic Essence of Music in Sufism: Based on the Musical and Philosophical Studies of the Sufi Hazrat Inayat Khan]: Author’s Abstract of PhD Dissertation in Philosophical Sciences. Moscow, 2010. 27 p. (in Russian).
37. Bagdasaryan V. E., Volodenkov S. V., Zhmurin I. E., Yerusalimskiy Y. Y., Sylvester, Arch. (Lukashenko S. P.), Preobrazhenskaya K. V., Stroganova S. M., Fedorchenko S. N., Yakunin V. I. *Chelovek i tekhnologicheskii progress: antropologicheskaya povestka mirovogo razvitiya* [Man and Technological Progress: Anthropological Agenda of Global Development]. Yaroslavl: Publishing House “Shukaeva and Family”, 2025. 708 p. (in Russian).
38. Komarova A. N. *Russkaya dukhovnaya muzyka kak umozrenie v zvukakh* [Russian Sacred Music as Reasoning in Sound]: Author’s Abstract of PhD Dissertation in Philosophical Sciences. Nizhny Novgorod, 2008. 32 p. (in Russian).
39. Gladkikh Z. I. Ideya sobornosti kak dukhovnaya osnova russkogo iskusstva i obrazovaniya [The Idea of Sobornost as the Spiritual Foundation of Russian Art and Education]. *Uchenye zapiski KGU. Elektronnyi zhurnal* [Scientific Notes of KSU. Electronic Journal]. 2019, vol. 50, no. 2. Available at: [https://api-mag.kurksku.ru/api/v1/get\\_pdf/3105/](https://api-mag.kurksku.ru/api/v1/get_pdf/3105/) (accessed: 24.03.2025) (in Russian).
40. Kabalevsky D. B. *Muzyka v vospitanii i razvitiu rebenka. Rol’ muzykal’noi kul’tury v zhizni detei* [Music in the Upbringing and Development of the Child. The Role of Musical Culture in Children’s Lives]. Moscow: Publishing House “Amrita”, 2022. 224 p. (in Russian).

Submitted 31.05.2025; revised 20.06.2025.

*About the authors:*

**Vardan E. Bagdasaryan**, Dean of the Faculty of History, Political Science and Law, Head of the Department of Medieval and Modern Russian History, Federal State University of Education (Radio Street, 10A, Moscow, Russian Federation, 105005), Doctor of Historical Sciences, Professor, [vardanb@mail.ru](mailto:vardanb@mail.ru)

**Natalia Yu. Sklyarova**, First Vice-Rector of Moscow Pedagogical State University (MPGU), Director of the All-Russian Scientific and Methodological Center “Philosophy of Education” (Malaya Pirogovskaya Street, 1/1, Moscow, Russian Federation, 119435), PhD of Pedagogical Sciences, [nu.sklyarova@mpgu.su](mailto:nu.sklyarova@mpgu.su)

**Svetlana M. Stroganova**, Senior Lecturer at the Department of Information Technologies and Control Systems, Technological University, a branch of Moscow State University of Geodesy and Cartography (MIIGAiK) (Gorokhovsky Lane, 4, Moscow, Russian Federation, 105064), [stroganova306@mail.ru](mailto:stroganova306@mail.ru)

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

# ПРАКТИКА ПРИМЕНЕНИЯ ИНСТРУМЕНТАЛЬНОЙ КОГНИТИВИСТИКИ ДЛЯ ОЦЕНКИ СОЦИАЛЬНОЙ ВОСПРИИМЧИВОСТИ АУДИАЛЬНО-ВИЗУАЛЬНОГО КОНТЕНТА СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖЮ

**Е. В. Бродовская, А. С. Огнев, В. А. Лукушин,**

Московский педагогический государственный университет (МПГУ),

Москва, Российская Федерация, 119435

Финансовый университет при Правительстве РФ,

Москва, Российская Федерация, 125057

**Аннотация.** В условиях усиливающейся роли мультимедийного контента в формировании общественного сознания особую актуальность приобретает изучение его влияния на молодёжь, как наиболее восприимчивую и вовлечённую в современную цифровую среду группу. Цель представленного исследования заключается в выявлении степени социальной восприимчивости студенческой молодёжи к аудиально-визуальному контенту путём применения методов инструментальной когнитивистики. Музыкальное искусство рассматривается в статье как средство формирования и укрепления общегражданской идентичности, а также как практический инструмент общественной солидаризации. Такая трактовка обосновывается опорой на положения субъектно-деятельностного и когнитивного подходов, а также учётом общих принципов цивилизационного подхода, обусловливающего контекст настоящего исследования. Эмпирическая его часть, реализованная с использованием инструментальной когнитивистики, а именно портативных айтрекеров, полиграфов и инструментов кардиомониторинга, позволила выявить различия в эмоционально-поведенческой реакции студенческой аудитории на музыкальные клипы разной содержательно-смысловой направленности. На основе полученных результатов предложена модель анализа данных с помощью аудиовизуальных семантических дифференциалов, пригодная для дальнейшей интерпретации воспитательного потенциала цифрового контента. По итогам исследования сделан вывод о высокой информативности инструментальной когнитивистики в задачах планирования воспитательной работы с учащейся молодёжью, а также формирования у неё ценностных ориентиров, направленных на укрепление межнационального и межрелигиозного мира и согласия.

23

© Бродовская Е. В., Огнев А. С., Лукушин В. А., 2025



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

**Ключевые слова:** когнитивная инструментальная диагностика, инструментальная когнитивистика, аудиально-визуальный контент, цифровой контент, студенческая молодёжь, политические установки, согласие, общественная консолидация, солидарность, многонациональное и многоконфессиональное единство.

**Благодарность.** Авторы выражают благодарность редакции журнала «Музыкальное искусство и образование» и лично главному редактору Елене Павловне Красовской за проявленный интерес к теме исследования и ценные рекомендации к статье.

Работа выполнена в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации (тема № 125062507559-5 («Совершенствование методики субъектно-деятельностного формирования культуры межрелигиозного и межнационального согласия у обучающихся педагогических ссузов и вузов Российской Федерации»)).

**Для цитирования:** Бродовская Е. В., Огнев А. С., Лукушин В. А. Практика применения инструментальной когнитивистики для оценки социальной восприимчивости аудиально-визуального контента студенческой молодёжью // Музыкальное искусство и образование / Musical Art and Education. 2025. Т. 13. № 2. С. 23–39. DOI: 10.31862/2309-1428-2025-13-2-23-39.

DOI: 10.31862/2309-1428-2025-13-2-23-39

## THE PRACTICE OF USING INSTRUMENTAL COGNITIVE SCIENCE TO ASSESS SOCIAL RECEPTIVITY TO AUDIO-VISUAL CONTENT OF STUDENT YOUTH

24

**E. V. Brodovskaya, A. S. Ognev, V. A. Lukushin,**

Moscow Pedagogical State University (MPGU),

Moscow, Russian Federation, 119435

Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow,  
Russian Federation, 125057

**Abstract.** Given the growing influence of multimedia content on public consciousness, studying its impact on young people the most engaged and receptive group in the modern digital landscape is particularly relevant. This study aims to identify the extent to which student youth are receptive to audio-visual content by applying instrumental cognitive science methods. In the article, musical art is considered as a means of forming and strengthening civil identity, as well as a practical tool for social solidarity. This interpretation is substantiated by relying on the provisions of subject-activity and cognitive approaches, while also taking

into account the general principles of the civilizational approach, which determine the context of this study. The empirical part of the study, which used instrumental cognitive science methods such as portable eye trackers, polygraphs, and cardiac monitoring tools, revealed differences in the emotional and behavioural responses of the student audience to music videos with different content and semantic orientation. Based on the results obtained, a model of data analysis using audiovisual semantic differentials is proposed that is suitable for the further interpretation of the educational potential of digital content. The results of the study conclude that instrumental cognitive science is highly informative in planning educational activities with students and in forming value guidelines aimed at strengthening interethnic and interreligious peace and harmony.

**Keywords:** cognitive instrumental diagnostics, instrumental cognitive science, audio-visual content, digital content, student youth, political attitudes, consent, social consolidation, solidarity, multinational and multi-confessional unity.

**Acknowledgment.** The authors express their gratitude to the editorial board of the journal “Musical Art and Education” and personally to the editor-in-chief Elena Pavlovna Krasovskaya for their interest in the research and valuable recommendations for article.

**For citation:** Brodovskaya E. V., Ognev A. S., Lukushin V. A. The Practice of Using Instrumental Cognitive Science to Assess Social Receptivity to Audio-Visual Content of Student Youth. *Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie* = Musical Art and Education. 2025, vol. 13, no. 2, pp. 23–39 (in Russian). DOI: 10.31862/2309-1428-2025-13-2-23-39.

### Определение проблемного поля

25

На современном этапе развития нашего государства актуализирован интерес исследователей и практиков к цивилизационным и социокультурным особенностям устойчивости сложносоставного многонационального и многоконфессионального российского общества [1; 2]. Как уникальная страна-цивилизация, Россия обладает масштабным культурным, в том числе музыкальным, наследием, воспитательный потенциал которого в гармонизации межнационального мира и в достижении межрелигиозного согласия трудно переоценить. Музыкальному искусству, призванному вне зависимости от жанров и направлений служить добру, красоте и гармонии, сегодня отведена не только роль пробуждения в человеке лучших качеств и формирования нравственных идеалов, но и солидаризации общества [3; 4].

В рамках современных гуманитарных наук учёные активно ведут научный поиск новейших подходов, методов и инструментов исследования эффектов влияния музыкальных произведений на различные социальные и политические процессы, в том числе связанные с консолидацией граждан, усвоением ими культурного кода страны, пониманием и признанием ценности межнационального и межрелигиозного мира и согласия, а также необходимости противодействия социальным расколам и деструктивным течениям. Перечисленные выше позиции рассматриваются

как базовые условия сохранения, развития и обеспечения будущего российского государства [5].

При этом само музыкальное искусство представляет собой значимый социальный и политический феномен, оказывающий непосредственное влияние на процессы консолидации и интеграции общества. Его роль обусловлена способностью транслировать ценностные установки, формировать коллективную идентичность и активизировать эмоциональные реакции, что делает данную форму художественного отражения действительности эффективным инструментом воздействия на массовое сознание [6]. Следовательно, музыка способствует солидаризации социальных групп через механизмы символического взаимодействия. Общие музыкальные предпочтения выступают маркером принадлежности к определённой культуре, политическому движению, организации или национальной общности в целом. В политическом контексте музыка используется как инструмент мобилизации и агитации. Исторические примеры свидетельствуют о её особой миссии в формировании идеологических нарративов. В то же время она может выполнять и стабилизирующую функцию, способствуя также укреплению патриотических установок [7].

В отдельных исследованиях выявляется роль музыкальных композиций как определённого социального индикатора, поскольку по предпочтаемым музыкальным произведениям можно определить, какое место занимает человек в обществе, каково его социальное окружение [8]. Отечественные учёные выделяют несколько параметров реакции на музыку как индикатора оценки сформированности патриотических установок:

- знание представителями социальной группы гимна своей страны и проявление положительных эмоций при его прослушивании (например, чувство национальной гордости);
- наличие позитивной или нейтральной реакции общества на повсеместное звучание музыки патриотической направленности (примером может служить исполнение песни Д. Тухманова на слова В. Харитонова «День Победы!» и схожих по характеру произведений в дни государственных праздников, в том числе на концертах, транслируемых по телевидению/радио);
- отсутствие в явном виде негативных эмоциональных проявлений национализма в музыкальной среде [9].

По результатам социологического исследования Всероссийского центра изучения общественного мнения (ВЦИОМ), проведённого в 2024 году, было установлено, что абсолютное большинство россиян слушает исполнение музыкальных произведений (89%), причём каждый второй – ежедневно (51%). Рейтинг музыкальных пристрастий граждан России возглавляет рок, его предпочитает каждый четвёртый житель (24%) нашей страны. Чем моложе возраст опрошенных, тем чаще в их плейлисте встречаются композиции в этом жанре (39% – среди зумеров и младших миллениалов и только 2% – среди представителей поколения оттепели). Довольно внушительным числом респондентов (18%) отмечено пристрастие к классической музыке. Народная музыка в качестве любимого направления выделялась 9% опрошенных, при этом лидирующее её положение отмечалось в среде поколения оттепели (31%). Следующие позиции в рейтинге музыкальных пристрастий заняли песни военно-патриотической направленности (7% среди всех россиян, слушающих

музыку, и 14–17% среди поколения застоя и оттепели), а также композиции современных рэп-исполнителей (6%) [10].

Несмотря на наличие разнообразных культурологических, социологических, психолого-педагогических исследований поднятой проблемы, в отечественной и зарубежной науке наблюдается дефицит работ, оценивающих воспитательный потенциал музыкальных произведений на основе методов когнитивной инструментальной диагностики, дающей наиболее точный ответ на вопрос об эффектах влияния того или иного произведения на когнитивные, эмоциональные и поведенческие характеристики испытуемого. Представленный в статье материал демонстрирует возможности применения инструментальной когнитивистики для оценки общественной восприимчивости аудиально-визуального контента различного формата.

### Теоретические основы исследования

В настоящей работе музыкальное искусство рассматривается в междисциплинарном контексте как средство формирования государственной и гражданской идентичности, а также в качестве инструмента обеспечения общественной солидарности и противодействия социальным расколам и конфликтам, в том числе на межнациональной и межрелигиозной почве. Исходя из этого основания, учитываются несколько ключевых теоретических концепций и подходов.

С позиций цивилизационного подхода музыкальное искусство анализируется в контексте устойчивых культурно-исторических систем, обладающих уникальными ценностными и смысловыми основаниями. В рамках данной теоретической модели музыкальное творчество, как и культура в целом, интерпретируется не только как эстетический феномен, но и как важнейший механизм трансляции культурных кодов, обеспечивающих преемственность цивилизационной идентичности [11]. Особое значение при этом приобретает анализ заложенной в музыкальных произведениях возможности аккумулировать и воспроизводить базовые мировоззренческие установки, характерные для конкретной цивилизационной общности [12].

Музыкальное искусство выполняет существенную функцию в процессах социальной интеграции, выступая инструментом формирования коллективных представлений и укрепления социальных связей. Через ритмические структуры, мелодические паттерны и символику текстов музыка транслирует ключевые ценности, способствующие консолидации общества вокруг общих смысловых ориентиров. В этом контексте особого внимания заслуживает роль популярной музыки в создании и поддержании общегосударственной идентичности, где она выступает как важный элемент символической политики [13]. Национальные гимны, патриотические песни и другие формы музыкального выражения становятся единственными средствами не только легитимации политической власти, но и укрепления гражданской солидарности в целом [14; 15].

Важным аспектом музыкального искусства является его способность кодировать историческую память и культурные традиции. Музыкальные произведения часто содержат в себе архетипические образы и нарративы, которые воспроизводят ключевые события и смыслы коллективного прошлого. В качестве показательного примера современной подачи, казалось бы, уже хорошо известных архетипических образов

можно привести песню «Матушка-земля, белая берёзонька» Татьяны Куртуковой. Быстро ставшая популярной, эта песня, близкая по своему стилю к традиционным народным мелодиям, побуждает слушателя обратиться к традиционным символам нашей страны. Поэтическая символика выстроена вокруг одного из самых мощных по своему воздействию на человека архетипов – Земли-Матери. Подобные приёмы позволяют песенному жанру выступать в качестве эффективного инструмента «живой памяти», формирующего актуальные интерпретации исторического опыта и способствующего сохранению цивилизационной преемственности [16]. При этом необходимо учитывать, что в условиях глобализации и межцивилизационного взаимодействия музыка становится полем конкуренции различных ценностных систем и идентификационных моделей, а также используется как средство укрепления международного имиджа государства и элемент политического позиционирования на международной арене [17].

В рамках субъектно-деятельностного подхода музыкальное искусство рассматривается как активный фактор формирования личности, обладающей значительным потенциалом в сфере духовно-нравственного воспитания и социальной регуляции поведения. Музыка в субъектно-деятельностной парадигме предстаёт не просто как объект эстетического восприятия, но как особая форма социальной практики, которая активно вовлекает индивида в процесс активного смыслообразования. Через механизмы эмоционального сопереживания и идентификации с художественными образами музыкальные произведения способны формировать устойчивые нравственные ориентиры, конструктивно преобразовывать мотивационно-смысловую сферу личности, выступая важным элементом системы духовного воспитания [18]. Особенно значимым представляется анализ тех музыкальных форм, которые содержат в себе явно выраженный этический компонент, транслируя модели социально одобряемого поведения и конструктивные стратегии разрешения жизненных противоречий [19].

Важнейшим аспектом рассматриваемого подхода является понимание музыкального искусства как средства развития рефлексивных способностей личности, поскольку в процессе восприятия и интерпретации музыкальных произведений индивид не только усваивает определённые установки, но и вырабатывает навыки критического осмысления действительности, что создаёт основу для сознательного противодействия деструктивным влияниям и развитию девиантных и общественно-опасных форм поведения [20]. Особую актуальность этот аспект приобретает в контексте молодёжной среды, где музыка часто становится важным фактором формирования мировоззренческих позиций и поведенческих стратегий.

Когнитивный подход к анализу музыкального искусства как социального инструмента предполагает рассмотрение механизмов психического восприятия и переработки музыкальной информации, формирующих определённые модели мышления и поведения [21]. Когнитивная психология при объяснении механизмов восприятия музыки демонстрирует, что создаваемые в этом виде искусства произведения активируют сложные нейробиологические механизмы, которые включают в себя обработку ритма, мелодии, гармонии и эмоциональной составляющей услышанного [22]. Современные исследования показывают, что музыкальное восприятие задействует как корковые, так и подкорковые структуры мозга, активирует его префронтальную и лимбическую составляющие, создавая уникальные условия не только для имплицитного

усвоения, но и для глубоко личностно значимого «присвоения» определённых идей и установок. При этом важную роль играют зеркальные нейронные системы, обеспечивающие механизмы эмоционального сопереживания и социального обучения через музыкальные образы как своего рода эталоны для подражания, ценностные ориентиры, подобные координатным осям при определении человеком своих жизненных стратегий и тактики их практической реализации [23].

Когнитивный анализ выявляет особую роль музыкального искусства в процессах повседневной коммуникации и во всём том, что касается переработки людьми получаемой информации и используемого ими стиля принятия разнотипных решений. Музыкальные символы и риторические приёмы, используемые в политическом дискурсе, опираются на действующие в этих процессах базовые когнитивные структуры в виде усвоенных алгоритмов и коренящихся в глубинах психики жизненных сценариев, что значительно повышает их эффективность как средств убеждения. Исследование концептуальных метафор, воплощаемых в музыкальных произведениях, позволяет раскрыть механизмы воздействия искусства на общественное и политическое сознание [24]. Особенno показательным в этом отношении является анализ использования музыкальных средств для конструирования образов «своих» и «чужих», а также эталонных образов-конструкций того, что стоит поддерживать, а что нужно отвергать, на что следует тратить свои усилия, а что таких затрат не заслуживает. При этом интеграция методов когнитивной науки и социально-политических исследований создаёт перспективы для анализа производимых различными музыкальными произведениями смысловых и диспозиционных эффектов в сложных процессах общественной интеграции.

### Методика исследования

Для проверки гипотезы о возможности зафиксировать средствами инструментальной когнитивистики как характер, так и степень воздействия на молодёжную аудиторию социальных медиа размещённого в них видео- и аудиоконтента в качестве стимульного материала были использованы часто встречающиеся в российских социальных сетях и находящиеся в режиме свободного доступа для отечественных пользователей на популярных цифровых платформах описанные далее видеоклипы. Оказываемое ими психофизиологическое воздействие на зрителя оценивалось с помощью цифровых кардиометров из семейства «Кардиокод» и компьютерных айтрекеров серии Gazepoint GP-3. Для оценки интенсивности аффективных реакций, вызванных музыкальными композициями, используемыми в качестве стимульного материала, в исследовании также применялись компьютерные полиграфы Баотер-14 и КРИС. В этом случае основное внимание уделялось электродермальной активности испытуемых, высокоинформационными показателями которой были измерения площади под кривой кожно-гальванической реакции на временном отрезке, соответствующем периоду предъявления каждого стимула. При обработке полученных данных применялся статистический пакет STADIA-8.0 (профессиональная версия с матрицей исходных данных в 64 000 ячеек). В общей сложности в исследованиях приняло участие 188 испытуемых, являющихся учащимися крупных московских вузов в возрасте от 18 до 22 лет.

## Результаты исследования и их обсуждение

Статистическая обработка полученных с помощью цифрового кардиографа «Кардиокод» данных показала, что среднеарифметическое значение индекса Баевского, характеризующего реакцию испытуемых на видеоклип «Вперед, Россия!» (ВК-1), составляет  $797,1 + 53,6$  условных единиц. Для видеоклипа «Печаль», в котором использована одноимённая песня группы «Кино» (ВК-2), составляет  $310,9 + 25,5$  аналогичных условных единиц. Для частоты сердечных сокращений, измеренных при демонстрации ВК-1, среднеарифметическое составило  $86,8 + 10,7$  ударов в минуту. Для ВК-2 этот показатель составил  $79,6 + 9,7$ . Также было зафиксировано существенное различие электродермальной активности всех респондентов. Оказалось, что площадь под кривой кожно-гальванической реакции на равных временных отрезках, соответствующих периодам предъявления этих клипов, существенно больше для ВК-1. Это свидетельствует об активизации при просмотре первого из указанных клипов симпатической составляющей вегетативной нервной системы, а при просмотре второго – парасимпатической составляющей.

Демонстрация предъявляемых клипов производилась на экране портативного айтрекера. Над и под его окном, в котором осуществлялось воспроизведение конкретного видео, размещались квадраты, соответствующие одному из восьми цветов теста Люшера. Образцы размещения фрагментов видеоклипов в сочетании с тестом представлены далее на рисунке 1.



Рисунок 1. Образцы размещения клипов на экране портативного айтрекера вместе с элементами цветового теста Люшера

Figure 1. Examples of clip placement on the screen of a portable eye tracker along with elements of the Luscher color test

Суммарная длительность фиксации взора на каждом из таких цветных квадратов была использована для их ранжирования по степени ассоциативной связи каждого из них с демонстрировавшимся клипом. С учётом полученных рангов подсчитывались коэффициент вегетативного баланса (КВБ) по К. Шипошу и предложенный А. И. Юрьевым коэффициент суммарного отклонения от аутогенной нормы (СО). При этом учитывалось, что, согласно нормировке К. Шипоша, КВБ более 1 считается признаком преобладания эрготропного тонуса (доминирование симпатической нервной системы), КВБ менее 1 – преобладанием трофотропных тенденций (доминирование парасимпатической нервной системы). В отношении СО учитывались итоги исследований А. И. Юрьева, согласно которым интервал значений от 10 до 19 баллов обычно соответствует спокойному состоянию и отсутствию каких-либо сильных эмоций, СО более 20 баллов считается признаком преобладания отрицательных эмоций, тогда как значения СО менее 9 баллов оцениваются как признак положительных эмоций и оптимистического настроения [25].

В проведённом исследовании для ВК-1 были получены такие значения указанных коэффициентов: КВБ – 1,2 балла, СО – 18 баллов. Для ВК-2 те же коэффициенты имели следующие значения: КВБ – 0,6 балла, СО – 22 балла.

Стоит отметить, что показатели, аналогичные полученным для ВК-1, фиксировались нами при контрольных замерах реакций респондентов на миниатюрные фигурки горделиво вышагивающей лошади и маленького весёлого козлёнка. Аналогом того, что было установлено для ВК-2, явились результаты, полученные при контрольных замерах реакций респондентов на миниатюрные игрушечные фигурки широко расставившей ноги приземистой коровы и имеющей явно печальный вид овцы. Данное сопоставление проведено в качестве контрольной проверки, а сам факт статистической полярности служил дополнительным подтверждением устойчивости выявленных эмоционально-ассоциативных паттернов при восприятии рассмотренных образов.

Это означает, что сами по себе ВК-1 и ВК-2 можно рассматривать в качестве биполярного конструкта, в котором первый клип соответствует состоянию позитивной мобилизации, экспрессии тонуса для потребителей такого рода контента, а второй клип – состоянию негативной демобилизации, депрессии.

В качестве проверки возможности использования такого конструкта при построении визуально-аудиальных семантических дифференциалов для оценки размещаемого в социальных сетях и на различных интернет-платформах аудио-визуального контента были выбраны: 1) обозначенное нами как ВК-3 видео «Послание из будущего: Итоги 2020 года в России», опубликованное в 2014 году в социальной сети «ВКонтакте»; 2) обозначенный как ВК-4 часто демонстрируемый в настоящее время на популярных цифровых платформах и многие годы сопровождавший телевизионные передачи о молодёжи России клип 2001 года «Моя любовь».

Первый из тестируемых клипов оказался ближе всего к полюсу семантического дифференциала, образованного ВК-1, а второй – к полюсу в виде ВК-2. Для первого в указанной паре клипа КВБ составил 1,3 балла, СО – 16 баллов. Для второго клипа из этой пары КВБ составил 0,7 баллов, СО – 23 балла. Как и в случае первой пары клипов, оказалось, что площадь под кривой кожно-гальванической реакции на равных временных отрезках, соответствующих периодам предъявления этих клипов, существенно больше для обозначенного как ВК-3 чем для того, который был обозначен

как ВК-4. Это свидетельствует об активизации при просмотре первого из указанных клипов симпатической составляющей вегетативной нервной системы, а при просмотре второго клипа – парасимпатической составляющей.

Аналогичным образом была произведена оценка клипов, видеоряд которых содержал документальные съёмки времён Второй мировой войны, а музыкальной основой стали: для ВК-5 – патриотическая песня «Священная война»; для ВК-6 – маршевая песня «Эрика». Было установлено, что оба клипа оказывают мобилизующий характер, но с радикальными отличиями по тому, с чем они ассоциируются. Согласно посттестовому интервью, типичным набором ассоциаций с ВК-5 оказались такие понятия, как «свой», «друг», «защитник», а с ВК-6 – «враг», «чужой», «агрессор». Также было установлено, что для ВК-5 коэффициент КВБ равен 1,5 балла, СО – 16 баллов, а для ВК-6 коэффициент КВБ равен 1,3 балла, СО – 22 баллам.

Примечательно, что сходный с ВК-5 тип реагирования и подобный ему ассоциативный ряд нами был получен для таких игрушечных миниатюр, как лев и полярный медведь. К ВК-6 по характеру реагирования и возникающим ассоциациям ближе всего оказались миниатюрные фигурки открывшего пасть крокодила и злобно оскалившейся гиены.

Для проверки потенциальных возможностей построения семантических дифференциалов с использованием этих и подобных им клипов в качестве полюсов шкал из разряда «свой» – «чужой», «друг» – «враг», «защитник» – «агрессор» были выбраны: 1) клип «Я Русский!» (ВК-7); 2) размещённый в социальной сети «ВКонтакте» клип группы AC/DC «You Shook Me All Night Long» (ВК-8). Первый из этой группы тестируемых клипов был практически всеми испытуемыми размещён у полюса семантического дифференциала, образованного ВК-3, второй – у полюса в виде ВК-4. Для первого из этой пары тестируемых клипов КВБ составил 1,4 балла, СО – 18 баллов. Для второго клипа из этой пары КВБ составил 0,6 балла, СО – 21 балл.

По той же схеме осуществлялась аттестация таких клипов, как: ВК-9 «Я – церковь без крестов» группы ДДТ (DDT), размещённый на русскоязычном интернет-портале Mail.ru; ВК-10 – «Марш авиаторов», видеорядом для которого стали кадры советской хроники. Для ВК-9 были зафиксированы такие ассоциации, как «упадок», «деградация», «разрушение» и физиологические реакции, характерные для доминирования парасимпатической составляющей вегетативной нервной системы. Наиболее подходящими для этого клипа в плане психосемантики респонденты выбирали игрушки с изъянами – чаще всего расколотые статуэтки и поломанные игрушечные домики. Для ВК-9 коэффициент КВБ оказался равным 0,7 балла, а СО – 26 баллам. Для ВК-10 более частыми оказались ассоциации с такими понятиями, как «подъём», «мобилизация», «созидание», а также доминирование симпатической составляющей вегетативной нервной системы. Более всего в плане психосемантической близости респонденты в этом случае выбирали изображения представителей таких профессий, как строители, лётчики, учителя, а также крупные макеты зданий типа Спасская башня, Большой театр и т. п. Для ВК-10 коэффициент КВБ оказался равным 1,4 балла, а коэффициент СО – 19 баллам.

Проверка потенциальных возможностей использования указанных и подобных им клипов в качестве полюсов визуально-вербальных семантических дифференциалов, предназначенных для оценки размещаемого в социальных сетях и на различных

интернет-платформах контента, осуществлялась с использованием таких клипов, как: 1) демонстрируемый в настоящее время в социальных сетях «Одноклассники» и «ВКонтакте» клип «Каждый раз»; 2) размещённый в тех же социальных сетях клип «С добрым утром, Земля!». Первый из тестируемых клипов большинством респондентов был ближе всего помещён к полюсу ВК-9, второй – к полюсу ВК-10. Для первого из указанной выше пары тестируемых клипов КВБ составил 0,8 балла, СО – 20 баллов. Для второго клипа из этой пары КВБ составил 1,1 балла, СО – 19 баллов.

Описанная выше эмпирическая часть исследования оказалась достаточно продуктивной для подготовки самих испытуемых к роли экспертов. Это стало очевидным, когда после описанных выше процедур организаторы исследований попросили участников эксперимента найти в социальных сетях путём совместной работы клипы, которые, по их мнению, наиболее ярко иллюстрируют идею межнационального единства и религиозной терпимости как важнейших общероссийских ценностей. В итоге респондентами были выбраны в качестве наиболее подходящих видеоклипы «Ойкумена» и «Русский мир – Россия». То, до какой степени этот выбор был эффективен с точки зрения проблематики исследования, достаточно убедительно характеризует текст музыкальной композиции, в котором есть такие строчки:

*Я русский, я татарин, я чеченец, я башкир.  
Я всей страны народ, и мы все вместе – русский мир  
Буряты и евреи, дагестанцы, ингуши –  
Все те, кто здесь родился и кто Родину нашли.  
И африканец – Пушкин, и Багратион – грузин,  
Датчанин Витус Беринг, Айвазовский – армянин.  
Их всех не перечислить – тех, кто под крылом славян  
Объединились вместе в государстве россиян! [26].*

Примечательно, что именно участие в такой совместной исследовательской деятельности вызвало у участников этого этапа исследования наиболее активный интерес к поиску подобного аудиально-визуального контента в цифровом пространстве. В итоге обсуждение вопросов межконфессиональных отношений и межнационального единства в контексте разговора о традиционных ценностях приобрело, несмотря на всю их сложность, для всех участников групповой работы особый смысл и заставило каждого определить свою отношение к этим вопросам. Не менее важным оказалось и то, что актуализированный в ходе предыдущего этапа исследования опыт рефлексии по поводу услышанного способствовал серьёзному отношению к тому, к чему побуждают подобные музыкальные композиции. Это, в свою очередь, сказалось на глубине суждений каждого и на более внимательном отношении к мнению других участников настоящего исследования.

## Заключение

Подводя общие итоги проведённого исследования, можно заключить, что и цифровые сети, и различные интернет-платформы в изобилии содержат как позитивный, так и негативный по характеру своего психофизиологического воздействия

аудиовизуальный контент. При этом вид и степень такого воздействия с успехом могут определяться инструментальными средствами современной когнитивистики. Кроме того, аттестованные подобным образом клипы целесообразно использовать для построения аудиовизуальных семантических дифференциалов, которые в дальнейшем сами могут применяться для оценки характера воздействия аналогичных видов цифрового контента, размещаемого в социальных медиа и иных веб-ресурсах. Такой инструментарий может с высокой степенью эффективности использоваться и непосредственно в исследовательской работе, и во всём том, что касается воспитания молодёжи с опорой на такие общероссийские ценности, как обеспечение межнационального и межконфессионального согласия, единства и социальной солидарности. Для этого целесообразно обеспечить применение описанных диагностических процедур в качестве средств фасилитации субъектной позиции всех участников подобных учебно-исследовательских мероприятий, направленных на осмысление того, что именно заложено в транслируемых музыкальных композициях и какие схемы бессознательной ориентировки ими актуализируются в повседневной жизни потребителей контента.

## БИБЛИОГРАФИЯ

1. Багдасарян В. Э. Цивилизационные факторы формирования государственной политики // Вестник Московского государственного областного университета. 2021. № 1. С. 32–43. DOI: 10.18384/2224-0209-2021-1-1059.
2. Бродовская Е. В., Коваленко Д. С., Лукушин В. А. Ценностное сознание граждан российского государства-цивилизации: концептуальные основания // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. 2024. № 4. С. 3–13. DOI: 10.24412/2071-6141-2024-4-3-13.
3. Базиков А. С. Взаимодействие традиционных музыкальных культур и их адаптационный потенциал: культурологический и педагогический аспекты // Музыкальное искусство и образование. 2019. Т. 7. № 4. С. 137–144. DOI: 10.31862/2309-1428-2019-7-4-137-144.
4. Темуев А. И. Проблема укрепления единства российской нации в условиях глобализации // Вопросы истории. 2016. № 11. С. 28–34.
5. Акишина Е. М. Развитие музыкальной культуры обучающихся на основе восприятия отечественной музыки второй половины XX века // Национальный психологический журнал. 2023. Т. 18. № 3. С. 166–173. DOI: 10.11621/npj.2023.0316.
6. Кашина Н. И., Тагильцева Н. И. Музыкальная культура в становлении культурной идентичности личности // Вестник Томского государственного университета. Культурология и искусствоведение. 2022. № 45. С. 32–40. DOI: 10.17223/22220836/45/4.
7. Бэллег К. Музыка с социологической точки зрения. М.: МГУКИ, 2019. 82 с.
8. Пересунько М. Ю. Музыкальные предпочтения разных поколений // Роль социально-экономических, общественных и гуманитарных наук в модернизации государства и общества: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции (Белгород, 30 мая 2023 г.). Белгород: АПНИ, 2023. С. 42–45.
9. Парфенова О. С. Музыка как форма выражения национального самосознания: социально-философский аспект // Журнал философских исследований. 2015. № 4. С. 5. DOI: 10.12737/18942.

10. Всероссийский центр изучения общественного мнения (ВЦИОМ) представляет результаты опроса о музыкальных предпочтениях россиян. URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/muzyka-nas-svijazala> (дата обращения: 01.04.2025).
11. *Ранацкая Л. А.* Цивилизационный подход в педагогике музыкального образования: методологические основания и перспективы развития // Музыкальное искусство и образование. 2021. Т. 9. № 4. С. 9–28. DOI: 10.31862/2309-1428-2021-9-4-9-28.
12. *Дронов В. Т.* Согласие как цивилизационный архетип российского общества // Социологические исследования. 2016. № 9 (389). С. 157–160.
13. *Колесник А. С.* Популярная музыка в контексте современных культурных исследований: формирование и академизация popular music studies // Общественные науки и современность. 2015. № 5. С. 163–176.
14. *Erden Y.* National Anthems as Unifying Tools: A Comparative Analysis of Selected Western National Anthems // Eurasian Journal of English Language and Literature. 2019. Vol. 1. No. 2. Pp. 44–50.
15. *Bessarabova I. S., Liu T.* Development of the Idea of Patriotic Education of Students through School Songs in China // Research Result. Pedagogy and Psychology of Education. 2022. No. 8 (3). Pp. 28–37. DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-3-0-3.
16. *Островская Г. И., Ульев И. Н.* Музыкальный текст как источник исторической памяти // Филологический аспект: международный научно-практический журнал. Серия: История, культура и искусство. 2025. № S1(16). С. 97–106.
17. *Zakharova O.* Music as an Important Means of Foreign Policy // Studies in Media and Communication. 2023. Vol. 11. No. 6. Pp. 342–349. DOI: 10.11114/smc.v11i6.6030.
18. *Гильманов С. А. Л. С.* Выготский и музыка // Вестник Российского государственного гуманитарного университета. Серия: Психология. Педагогика. Образование. 2016. № 4 (6). С. 70–94.
19. *Рогачева Л. С.* Роль интеграции театра и музыки в духовно-нравственном воспитании подростков // В мире научных открытий. 2015. № 3 (63). С. 1102–1118.
20. *Камалова И. Ф., Муртазина Э. И.* Проблема использования потенциала музыкального искусства в воспитании детей с девиантным поведением // В мире научных открытий. 2015. № 9 (69). С. 90–94.
21. *Шляхова С. С., Ярмухаметов Н. В.* Эмоциональное восприятие музыки в мультимодальном сообщении: экспериментальное исследование поколения Z // Музыкальное искусство и образование. 2023. Т. 11. № 4. С. 45–67. DOI: 10.31862/2309-1428-2023-11-4-45-67.
22. *Павлов А. Е.* Музыкальная деятельность и ее мозговая организация // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2007. № 4. С. 92–98.
23. *Hou J., Rajmohan R., Fang D. et al.* Mirror Neuron Activation of Musicians and Non-Musicians in Response to Motion Captured Piano Performances // Brain and Cognition. 2017. Vol. 115. Pp. 47–55. DOI: 10.1016/j.bandc.2017.04.001.
24. *Сазонова И. Г.* Когнитивные аспекты восприятия музыкальных произведений студентами политехнического университета // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2019. Т. 8. № 2 (27). С. 378–381. DOI: 10.26140/anip-2019-0802-0085.
25. *Огнев А. С., Николаева Л. П., Лихачева Э. В.* Использование элементов проективных рисуночных тестов в окулометрической психоdiagностике // Человеческий капитал. 2022. № 10 (166). С. 116–124. DOI: 10.25629/HC. 2022.10.12.
26. Олег Газманов (Oleg Gazmanov) – Русский мир (The Russian World) Lyrics | Genius Lyrics. URL: <https://genius.com/Oleg-gazmanov-the-russian-world-lyrics> (дата обращения: 05.05.2025).

Поступила 23.05.2025; принята к публикации 21.06.2025.

*Об авторах:*

**Бродовская Елена Викторовна**, ведущий специалист Всероссийского научно-методического центра «Философия образования» Московского педагогического государственного университета (ул. Малая Пироговская, 1/1, Москва, Российская Федерация, 119435), главный научный сотрудник Центра политических исследований, профессор Кафедры политологии Финансового университета при Правительстве РФ (Ленинградский пр-т, 49/2, Москва, Российская Федерация, 125057), доктор политических наук, профессор, brodovskaya@inbox.ru.

**Огнев Александр Сергеевич**, ведущий специалист Всероссийского научно-методического центра «Философия образования» Московского педагогического государственного университета (ул. Малая Пироговская, 1/1, Москва, Российская Федерация, 119435), главный научный сотрудник Центра политических исследований, профессор Кафедры политологии Финансового университета при Правительстве РФ (Ленинградский пр-т, 49/2, Москва, Российская Федерация, 125057), доктор психологических наук, профессор, altognev@mail.ru.

**Лукушин Владимир Андреевич**, специалист Всероссийского научно-методического центра «Философия образования» Московского педагогического государственного университета (ул. Малая Пироговская, 1/1, Москва, Российская Федерация, 119435), младший научный сотрудник Центра политических исследований, ассистент Кафедры политологии Финансового университета при Правительстве РФ (Ленинградский пр-т, 49/2, Москва, Российская Федерация, 125057), valukushin@fa.ru

**36**

*Авторами прочитан и одобрен окончательный вариант рукописи.*

## REFERENCES

1. Bagdasaryan V. E. Tsivilizatsionnye faktory formirovaniya gosudarstvennoi politiki [Civilizational Factors in the Formation of State Policy]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta* [Bulletin of the Moscow State Regional University]. 2021, no. 1, pp. 32–43 (in Russian). DOI: 10.18384/2224-0209-2021-1-1059.
2. Brodovskaya E. V., Kovalenko D. S., Lukushin V. A. Tsennostnoe soznanie grazhdan rossiiskogo gosudarstva-tsivilizatsii: kontseptual'nye osnovaniya [The Value Consciousness of Citizens of the Russian State-Civilization: Conceptual Foundations]. *Izvestiya Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarnye nauki* [Izvestiya of Tula State University. Humanities]. 2024, no. 4, pp. 3–13 (in Russian). DOI: 10.24412/2071-6141-2024-4-3-13.
3. Bazikov A. S. Vzaimodeistvie traditsionnykh muzykal'nykh kul'tur i ikh adaptatsionnyi potentsial: kul'turologicheskii i pedagogicheskii aspekty [Interaction of Traditional Musical Cultures and Their Adaptive Potential: Cultural and Pedagogical Aspects]. *Muzykal'noe*

- iskusstvo i obrazovanie* = Musical Art and Education. 2019, vol. 7, no. 4, pp. 137–144 (in Russian). DOI: 10.31862/2309-1428-2019-7-4-137-144.
4. Tetuev A. I. Problema ukrepleniya edinstva rossiiskoi natsii v usloviyakh globalizatsii [The Problem of Strengthening the Unity of the Russian Nation in the Context of Globalization]. *Voprosy istorii* [History Issues]. 2016, no. 11, pp. 28–34 (in Russian).
  5. Akishina E. M. Razvitiye muzykal'noi kul'tury obuchayushchikhsya na osnove vospriyatiya otechestvennoi muzyki vtoroi poloviny XX veka [Development of Musical Culture of Students based on the Perception of Domestic Music of the 2nd Half of the 20th Century]. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal* [National Psychological Journal]. 2023, vol. 18, no. 3, pp. 166–173 (in Russian). DOI: 10.11621/npj.2023.0316.
  6. Kashina N. I., Tagiltseva N. I. Muzykal'naya kul'tura v stanovlenii kul'turnoi identichnosti lichnosti [Musical Culture in the Formation of Cultural Identity of an Individual]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Kul'turologiya i iskusstvovedenie* [Bulletin of Tomsk State University. Cultural Studies and Art Criticism]. 2022, no. 45, pp. 32–40 (in Russian). DOI: 10.17223/22220836/45/4.
  7. Belleg K. *Muzyka s sotsiologicheskoi tochki zreniya* [Music from a Sociological Point of View]. Moscow: MGUKI, 2019. 82 p. (in Russian).
  8. Peresunko M. Yu. Muzykal'nye predpochteniya raznykh pokolenii [Musical Preferences of Different Generations]. *Rol' sotsial'no-ekonomicheskikh, obshchestvennykh i gumanitarnykh nauk v modernizatsii gosudarstva i obshchestva* [The Role of Socio-Economic, Social and Humanitarian Sciences in the Modernization of the State and Society]. Collection of Scientific Papers based on the Materials of the International Scientific and Practical Conference (Belgorod, May 30, 2023). Belgorod: APNI, 2023. Pp. 42–45 (in Russian).
  9. Parfenova O. S. Muzyka kak forma vyrazheniya natsional'nogo samosoznaniya: sotsial'no-filosofskii aspekt [Music as a Form of Expression of National Self-Awareness: Socio-Philosophical Aspect]. *Zhurnal filosofskikh issledovanii* [Journal of Philosophical Research]. 2015, no. 4, p. 5 (in Russian). DOI: 10.12737/18942.
  10. Vserossiiskii tsentr izucheniya obshchestvennogo mneniya (VTsIOM) predstavlyayet rezul'taty oprosса o muzykal'nykh predpochteniyakh rossyan [The All-Russian Public Opinion Research Center (VTsIOM) Presents the Results of a Survey on the Musical Preferences of Russians]. Available at: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/muzyka-nas-sviazala> (accessed: 01.04.2025) (in Russian).
  11. Rapatskaya L. A. Tsivilizatsionnyi podkhod v pedagogike muzykal'nogo obrazovaniya: metodologicheskie osnovaniya i perspektivy razvitiya kaya [Civilizational Approach in the Pedagogy of Music Education: Methodological Foundations and Prospects for its Development]. *Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie* = Musical Art and Education. 2021, vol. 9, no. 4, pp. 9–28. (in Russian). DOI: 10.31862/2309-1428-2021-9-4-9-28.
  12. Dronov V. T. Soglasie kak tsivilizatsionnyi arkhetip rossiiskogo obshchestva [Consent as a Civilizational Archetype of Russian Society]. *Sotsiologicheskie issledovaniya* [Sociological Studies]. 2016, no. 9 (389), pp. 157–160 (in Russian).
  13. Kolesnik A. S. Populyarnaya muzyka v kontekste sovremennyykh kul'turnykh issledovanii: formirovaniye i akademizatsiya popular music studies [Popular Music in the Context of Modern Cultural Studies: Formation and Academization of Popular Music Studies]. *Obshchestvennye nauki i sovremennost'* [Social Sciences and Modernity]. 2015, no. 5, pp. 163–176 (in Russian).
  14. Erden Y. National Anthems as Unifying Tools: A Comparative Analysis of Selected Western National Anthems. *Eurasian Journal of English Language and Literature*. 2019, vol. 1, no. 2, pp. 44–50.

15. Bessarabova I. S., Liu T. Development of the Idea of Patriotic Education of Students through School Songs in China. *Research Result. Pedagogy and Psychology of Education*. 2022, no. 8 (3), pp. 28–37. DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-3-0-3.
16. Ostrovskaya G. I., Uliev I. N. Muzykal'nyi tekst kak istochnik istoricheskoi pamyati [Musical Text as a Source of Historical Memory]. *Filologicheskii aspekt: mezhdunarodnyi nauchno-prakticheskii zhurnal. Seriya: Istorya, kultura i iskusstvo* [Philological Aspect: International Scientific and Practical Journal. Series: History, Culture and Art]. 2025, No. S1 (16), pp. 97–106 (in Russian).
17. Zakhарова О. Music as an Important Means of Foreign Policy. *Studies in Media and Communication*. 2023, vol. 11, no. 6, pp. 342–349. DOI: 10.11114/smc.v11i6.6030.
18. Gilmanov S. A. L. S. Vygotskii i muzyka [Vygotsky and Music]. *Vestnik Rossiiskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta. Seriya: Psichologiya. Pedagogika. Obrazovanie* [Bulletin of the Russian State Humanitarian University. Series: Psychology. Pedagogy. Education]. 2016, no. 4 (6), pp. 70–94 (in Russian).
19. Rogacheva L. S. Rol' integratsii teatra i muzyki v duchovno-nravstvennom vospitanii podrostkov [The Role of Integration of Theater and Music in the Spiritual and Moral Education of Adolescents]. *V mire nauchnykh otkrytii* [In the World of Scientific Discoveries]. 2015, no. 3 (63), pp. 1102–1118 (in Russian).
20. Kamalova I. F., Murtazina E. I. Problema ispol'zovaniya potentsiala muzykal'nogo iskusstva v vospitanii detei s deviantnym povedeniem [The Problem of Using the Potential of Musical Art in the Education of Children with Deviant Behavior]. *V mire nauchnykh otkrytii* [In the World of Scientific Discoveries]. 2015, no. 9 (69), pp. 90–94 (in Russian).
21. Shlyakhova S. S., Yarmukhametov N. V. Emotsional'noe vospriyatiye muzyki v mul'timodal'nom soobshchenii: eksperimental'noe issledovanie pokoleniya Z [Emotional Perception of Music in a Multimodal Message: An Experimental Study of Generation Z]. *Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie* = Musical Art and Education. 2023, vol. 11, no. 4, pp. 45–67 (in Russian). DOI: 10.31862/2309-1428-2023-11-4-45-67.
22. Pavlov A. E. Muzykal'naya deyatel'nost' i ee mozgovaya organizatsiya [Musical Activity and its Brain Organization]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psichologiya* [Bulletin of Moscow University. Series 14. Psychology]. 2007, no. 4, pp. 92–98 (in Russian).
23. Hou J., Rajmohan R., Fang D. et al. Mirror Neuron Activation of Musicians and Non-Musicians in Response to Motion Captured Piano Performances. *Brain and Cognition*. 2017, vol. 115, pp. 47–55. DOI: 10.1016/j.bandc.2017.04.001.
24. Sazonova I. G. Kognitivnye aspekty vospriyatiya muzykal'nykh proizvedenii studentami politekhnicheskogo universiteta [Cognitive Aspects of Perception of Musical Works by Students of the Polytechnic University]. *Azimut nauchnykh issledovanii: pedagogika i psichologiya* [Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology]. 2019, vol. 8, no. 2 (27), pp. 378–381 (in Russian). DOI: 10.26140/anip-2019-0802-0085.
25. Ognev A. S., Nikolaeva L. P., Likhacheva E. V. Ispol'zovanie elementov proektivnykh risunochnykh testov v okulometricheskoi psikhodiagnostike [Use of Elements of Projective Drawing Tests in Oculometric Psychodiagnostics]. *Chelovecheskii kapital* [Human Capital]. 2022, no. 10 (166), pp. 116–124 (in Russian). DOI: 10.25629/HC. 2022.10.12.
26. Oleg Gazmanov (Oleg Gazmanov) – *Russkii mir (The Russian World) Lyrics* | Genius Lyrics. Available at: <https://genius.com/Oleg-gazmanov-the-russian-world-lyrics> (accessed: 05.05.2025) (in Russian).

*About the authors:*

**Elena V. Brodovskaya**, Leading Specialist of the All-Russian Scientific and Methodological Center “Philosophy of Education” of Moscow Pedagogical State University (Malaya Pirogovskaya Street, 1/1, Moscow, Russian Federation, 119435), Chief Researcher of the Center for Political Studies, Professor of the Department of Political Science of the Financial University under the Government of the Russian Federation (Leningradsky Avenue, 49/2, Moscow, Russian Federation, 125057), Doctor of Political Sciences, Professor, brodovskaya@inbox.ru.

**Alexander S. Ognev**, Leading Specialist of the All-Russian Scientific and Methodological Center “Philosophy of Education” of Moscow Pedagogical State University (Malaya Pirogovskaya Street, 1/1, Moscow, Russian Federation, 119435), Chief Researcher of the Center for Political Studies, Professor of the Department of Political Science of the Financial University under the Government of the Russian Federation (Leningradsky Avenue, 49/2, Moscow, Russian Federation, 125057), Doctor of Psychology, Professor, altognev@mail.ru.

**Vladimir A. Lukushin**, Specialist of the All-Russian Scientific and Methodological Center “Philosophy of Education” of Moscow Pedagogical State University (Malaya Pirogovskaya Street, 1/1, Moscow, Russian Federation, 119435), Junior Researcher of the Center for Political Studies, Assistant of the Department of Political Science of the Financial University under the Government of the Russian Federation (Leningradsky Avenue, 49/2, Moscow, Russian Federation, 125057), valukushin@fa.ru.

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

# МЕТОДИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ РАЗВИТИЯ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ВОСПРИЯТИЯ МУЗЫКИ ЗАПАДНОГО И ВОСТОЧНОГО РОМАНТИЗМА КИТАЙСКИМИ СТУДЕНТАМИ

Цзинь Шэнбо\*, А. В. Торопова,

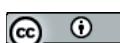
Московский педагогический государственный университет (МПГУ),  
Москва, Российская Федерация, 119435

**Аннотация.** Сочинения в стиле романтизма являются обязательной частью репертуара студентов-пианистов учебных заведений многих стран мира. В репертуарный багаж обучающихся из Китая входят не только произведения композиторов «западной ветви» данного стилевого направления, но и опусы китайских авторов, относимых к «восточному романтизму». При этом стилевые особенности как исполнительской, так и педагогической интерпретации произведений западного и восточного романтизма остаются практически неизученными либо затрагиваются при освоении курса истории музыки и в ходе фортепианных занятий фрагментарно и изолированно. Недостаточное внимание педагогов к вопросам стилевой дифференциации и формированию у студентов соответствующих компетенций приводит к обезличиванию интерпретационных решений, формирует убеждение в возможности раскрытия художественной идеи без учёта специфики творческой индивидуальности автора, в обход изучения характерной для него системы средств выразительности, служащих воплощению идеально-образного содержания. В статье представлены основания методической концепции, направленной на развитие у студентов дифференциированного художественно-эстетического восприятия музыкальных произведений в стиле романтизма в западной и восточной традициях. Актуальность исследования с целью разработки методической модели обусловлена необходимостью формирования у обучающихся целостного взгляда на многообразие музыкальных культур и углублённого понимания их историко-стилевых особенностей. Предложенная методическая концепция опирается на культурно-антропологический подход, общие и специальные дидактические принципы. Представлены методы и этапы её реализации, позволяющие активизировать когнитивные

40

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

© Цзинь Шэнбо, Торопова А. В., 2025



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

и эмоциональные механизмы восприятия музыки западного и восточного романтизма китайскими студентами, способствующие адекватному исполнению и обсуждению на занятиях с обучающимися.

**Ключевые слова:** музыкальное восприятие, методическая концепция, музыка «западного романтизма», музыка «восточного романтизма», стилевые особенности русского и китайского музыкального романтизма, высшее музыкально-педагогическое образование.

**Благодарность.** Автор выражает глубокую благодарность кафедре методологии и технологий педагогики музыкального образования имени Э. Б. Абдуллина за поддержку в исследовании темы.

**Для цитирования:** Цзинь Шэнбо, Торопова А. В. Методическая концепция развития дифференцированного восприятия музыки западного и восточного романтизма китайскими студентами // Музыкальное искусство и образование / Musical Art and Education. 2025. Т. 13. № 2. С. 40–56. DOI: 10.31862/2309-1428-2025-13-2-40-56.

DOI: 10.31862/2309-1428-2025-13-2-40-56

## METHODOLOGICAL CONCEPT OF DEVELOPING DIFFERENTIATED PERCEPTION OF WESTERN AND EASTERN ROMANTIC MUSIC BY CHINESE STUDENTS

**Jin Shengbo\*, Alla V. Toropova,**

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

41

**Abstract.** Romanticism-style compositions are a mandatory part of the repertoire of student pianists in educational institutions in many countries around the world. The repertoire of students from China includes not only works by composers of the “western branch” of this style, but also opuses by Chinese authors classified as “eastern romanticism”. At the same time, the stylistic features of both the performance and pedagogical interpretation of works of western and eastern romanticism remain virtually unstudied, or are touched upon in the course of music history and during piano lessons fragmentarily and in isolation. Insufficient attention of teachers to the issues of stylistic differentiation and the formation of relevant competencies in students leads to the depersonalization of interpretative solutions, forms a belief in the possibility of revealing an artistic idea without taking into account the specifics of the creative individuality of the Author, bypassing the study

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

of his characteristic system of expressive means serving to embody the ideological and figurative content. The article presents the foundations of the methodological concept aimed at developing students' differentiated artistic and aesthetic perception of musical works in the style of romanticism in the Western and Eastern traditions. The relevance of the study for developing a methodological model is due to the need to form a holistic view of the diversity of musical cultures and an in-depth understanding of their historical and stylistic features in students. The proposed methodological concept is based on a cultural and anthropological approach, general and special didactic principles. The article presents methods and stages of its implementation, which allow Chinese students to activate their cognitive and emotional mechanisms of perceiving Western and Eastern Romantic music, and promote adequate performance and discussion in classes with students.

**Keywords:** musical perception, methodological concept, music of “Western romanticism”, music of “Eastern romanticism”, stylistic features of Russian and Chinese musical romanticism, higher musical and pedagogical education.

**Acknowledgment.** The author expresses deep gratitude to the Department of Methodology and Technologies of Pedagogy of Music Education named after E. B. Abdullin for support in researching the topic.

**For citation:** Jin Shengbo, Toropova A. V. Methodological Concept of Developing Differentiated Perception of Western and Eastern Romantic Music by Chinese Students. *Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie* = Musical Art and Education. 2025, vol. 13, no. 2, pp. 40–56 (in Russian). DOI: 10.31862/2309-1428-2025-13-2-40-56.

#### Постановка проблемы сравнительно-стилевого изучения музыки западного и восточного романтизма

42

Изучение музыкальных стилей в их исторической, национальной и интерпретационной специфике имеет глубокую традицию в российской музыкально-педагогической науке и присутствует в той или иной мере на всех уровнях музыкального образования – от музыкальной школы до консерватории и университета. Профессиональное музыкальное обучение в Китае во многом переняло эту традицию, при этом в Поднебесной постепенно развивались национальные стили и жанры, продиктованные стилевыми особенностями западной музыки, но на основе ценностно-смысловых основ китайской культуры. Романтическая музыка для фортепиано западноевропейских и русских композиторов является обязательной частью учебного репертуара обучающихся в классах фортепиано как средних, так и высших учебных заведений многих стран. При этом китайские студенты-пианисты имеют в своём репертуаре и произведения китайских авторов, относимых к «восточному романтизму». Однако стилевые особенности как исполнительской, так и педагогической интерпретации произведений западного и восточного романтизма практически не изучены либо изучены изолированно. Сравнительно-стилевое изучение музыки западного и восточного романтизма может восполнить этот пробел.

Проблема стиля в музыковедческом аспекте имеет глубокую традицию изучения российскими учёными на протяжении XIX и XX столетия, когда содержание данной категории ещё только складывалось в своих основных значениях и широко применялось в отношении различных видов художественного творчества. Большое внимание её анализу было уделено в трудах Б. Яворского и Б. Асафьева, где стиль «выводился» из музыкального мышления, жанровой основы и типа интонирования.

Впоследствии в российском музыковедении (в исследованиях Л. Мазеля, В. Цуккермана, Т. Ливановой, М. Арановского, В. Медушевского, М. Михайлова, В. Холоповой и др.) осуществлено многомерное изучение категории «стиль» в различных аспектах и уровнях приложения к анализу явлений художественной культуры, в частности в отношении исторических и индивидуальных творческих стилей. Согласно дефиниции М. К. Михайлова, стиль определяется как «единство системно организованных элементов музыкального языка, обусловленное единством системы музыкального мышления как особого вида художественного мышления. Процессы формирования, развития, эволюции музыкального стиля определяются, в конечном счёте, мировосприятием и, шире, духовной культурой эпохи, различных групп внутри них. Их создают индивидуальные факторы идеологического и общепсихологического характера, преломляемые через относительно имманентные специфические закономерности музыкального искусства» [1, с. 117]. Соотношение индивидуального творческого стиля композитора с национальным стилем культуры является той координатой, которая помогает понять ценностно-смысловые особенности содержания произведений, процесса освоения его интонационной формы в исполнительской и педагогической интерпретации.

### Феномен «восточного романтизма»

Откуда берёт своё обозначение феномен «восточный романтизм» и какие произведения могут быть отнесены к данному направлению? 43

Понятие «восточный романтизм» в российском музыковедении начал применять и разрабатывать С. А. Айзенштадт. В научных публикациях, например в статье «Восточный романтизм и его трансформации в китайском фортепианном исполнительстве», он даёт такие определения: «Данной форме романтического миоощущения чужды многие системообразующие факторы европейского романтизма – душевная раздвоенность, бегство от реальности, пафос бунтарского отрицания действительности. Восточный романтизм характеризует ощущение полноты бытия, восторженное приятие гармоничного в своей основе мира, стремление не столько к интеллектуальному, сколько к чувственно-конкретному постижению реальности, наслаждению её таинственной, чудесной, “подробной” красотой» [2, с. 4].

В монографиях Сун Яна [3], Ян Июаня [4], Цзэн Сяоаня [5] нашёл отражение анализ национальных традиций в китайской фортепианной музыке XX века, при этом проблематика стилевых особенностей музыки западного и восточного романтизма в науке изучена недостаточно. Это свидетельствует о возрастающей актуальности проблемы сравнительного изучения стилевых особенностей музыки

западного и восточного романтизма, что особенно значимо в педагогическом курсе исследования, поскольку поликультурность современного образования диктует необходимость накопления опыта осмыслиения и исполнительского освоения высоких образцов музыки различных национальных школ.

### Проблема восприятия стиля в музыке

Музыкальное восприятие представляет собой один из ключевых познавательных процессов, развиваемых целенаправленно в ходе осуществления музыкального образования на всех его уровнях. Процесс развития музыкального восприятия сложен, поскольку включает в себя систему взаимосвязанных психологических механизмов, таких как: эмоционально-чувственное переживание при восприятии музыки как некоего личностно-понятного, хотя и не всегда вербализуемого содержания; когнитивный анализ и синтез аналитических наблюдений разворачивания интонационной формы музыки; осмысление общего и личностного значения переживаемого в музыке; ассоциативная сеть символьических связей и их интерпретация как отнесение к определённому культурно-стилевому кластеру музыкальных явлений, а также рефлексивное отношение к услышанному. Запуск всей этой системы психологических механизмов музыкального восприятия происходит в детстве – от простого эмоционального отклика на интонированный смысл музыки через формирование аналитического уровня распознавания её выразительных средств в процессе целенаправленного обучения [6–8]. Дальнейшее развитие музыкального восприятия на уровне высшего музыкального и музыкально-педагогического образования также продолжается на основе системной и целенаправленной работы, позволяющей студентам перейти от накопления элементарных впечатлений к осмысленному пониманию глубинной структуры музыкального произведения [9, с. 86].

44

С психолого-педагогической точки зрения музыкальное восприятие представляет собой процесс, в ходе которого учащийся распознаёт, идентифицирует, анализирует и интерпретирует музыкальные феномены, такие как интонация, форма, тембр, ритмическое и гармоническое своеобразие, выразительность динамики, стилистические черты – в конечном синтезе всех элементов музыкального языка. Восприятие стилевых особенностей романтической музыки западной и восточной традиций на примере российской и китайской национальных школ предполагает эмоциональное переживание и распознавание обучающимися содержательных нюансов, учёт специфики ассоциативных образов и личностную интерпретацию, которые не могут быть сформированы без связей с контекстом возникновения этой музыки, её культурно-историческим и философским подтекстом.

С целью развития у обучающихся дифференцированного восприятия стилевых особенностей романтической музыки западной и восточной традиций на примере указанных национальных школ нами была разработана и апробирована на практике *методическая концепция*, учитывающая общекультурный и междисциплинарный контекст обращения к данным музыкальным феноменам, а также культурно-психологические особенности личности современных китайских студентов, получающих музыкальное образование в России. Рассмотрим её подробнее.

## Методическая концепция изучения музыки западного и восточного романтизма в профессиональном музыкальном образовании

Разработанная нами методическая концепция развития восприятия студентов строится на ряде общих и специальных дидактических принципов, определяющих её направленность и эффективность.

К общим принципам можно отнести *принцип культурообразности*, который предполагает соответствие содержания музыкального образования культурному и национальному опыту обучающихся. В контексте изучения западного и восточного романтизма он реализуется через отбор музыкального материала, отражающего ментальные, исторические и эстетические особенности соответствующих традиций. В случае русского и китайского романтизма это, например, использование фольклорных интонаций, обращение к народным сюжетам, философским категориям, национальному поэтическому языку.

Культурообразность способствует не только лучшему усвоению материала, но и развитию уважения к другим культурам, формированию межкультурной толерантности, что особенно важно в условиях глобализированного мира. Как отмечали китайские исследователи Ху Дунье и Сюй Дунгуань, музыка – синтетическое искусство, тесно связанное с литературой, историей, философией, театром, поэтому развитие восприятия невозможно без обращения к смежным дисциплинам. Знание исторического контекста создания произведения, знакомство с поэзией эпохи, философскими течениями и визуальным искусством помогают студенту глубже понять содержание и эстетику музыкального произведения [10, с. 203]. Так, восприятие программных произведений П. И. Чайковского невозможно без понимания литературного контекста (например, драм А. Н. Островского и поэзии А. С. Пушкина). Знакомство с сочинениями китайской романтической музыки требует обращения к поэзии эпохи Тан, конфуцианству и эстетике «шуймо» (традиционной живописи тушью).

Одним из ключевых факторов успешного развития дифференцированного восприятия стилевых особенностей музыки Востока и Запада является активное участие студента в образовательном процессе. Из этого следует, что важнейшим дидактическим принципом является *принцип диалога*. Согласно ему, обучающийся – не пассивный слушатель, а главный участник образовательного процесса, который должен быть включён в аналитическую, рефлексивную и творческую деятельность: уметь самостоятельно формулировать суждения, анализировать интонации, сопоставлять стили, выражать личное отношение к услышенному. Методически это реализуется через дискуссии, рефлексивные дневники, презентации, сравнение музыкальных образов, участие в проектах и мини-исследованиях. Таким образом, студент становится субъектом познания, а не объектом передачи информации.

Кроме обозначенных общих дидактических принципов методическая концепция изучения музыки западного и восточного романтизма включает такие *специальные принципы*, как: принцип единства аффекта и интеллекта (Л. С. Выготский [11]), принцип преодоления инерции этнослуша через накопление интонационного опыта (И. И. Земцовский [12], А. В. Торопова [13]), принцип «опоры на стиль как философскую и историческую категорию» (А. И. Николаева [14]), принцип активизации художественно-ассоциативных взаимосвязей музыки и других видов искусства (Е. П. Красовская [15]).

Перечисленные общие и специальные принципы обучения студентов музыкальных факультетов отражают общий подход к организации исследования как на этапе отбора художественного материала, аналитических процедур и музыковедческого анализа, так и на этапе практической реализации методической концепции в рамках учебного модуля для студентов магистратуры. Этот подход можно обозначить как **культурно-антропологический**, позволяющий реализовать все выделенные выше принципы изучения стилевых особенностей музыки западного и восточного романтизма. Он понимается нами в русле концепций учёных кафедры методологии и технологий педагогики музыкального образования имени Э. Б. Абдуллина, а именно как сочетание целостного концептуального (Е. В. Николаева [16]), цивилизационного и культурно-типологического (Л. А. Ра-пацкая [17; 18]) и антропологического (А. В. Торопова [19]) подходов.

В реальной практике общий подход и дидактические принципы реализуются через соответствующие **методы** обучения: метод *культурного контекста*, метод *сравнительного интонационно-стилевого анализа*, метод *парадоксальной контрастивной интерпретации*.

*Метод культурного контекста* базируется на изучении исторического фона создания произведения, на знакомстве с образами визуальных искусств, литературы и поэзии эпохи, на обращении к философским течениям и знаковым символам, образующим контекст для каждого художественного явления.

*Метод сравнительного интонационно-стилевого анализа* особенно актуален при изучении музыки в межкультурном контексте. Он позволяет студентам осознать, как общие черты романтической эстетики, так и уникальные национальные черты, присущие русской и китайской музыкальной культуре. Сравнительный анализ помогает выработать аналитическое мышление, умение видеть нюансы и отличительные особенности в музыкальном языке, структуре, интонации и образной системе – всё то, что способствует дифференцированному восприятию музыки в стилях западного и восточного романтизма.

Так, студент может сопоставить, например, лиризм П. И. Чайковского с поэтической мягкостью Ли Хуаньчжи или драматургию симфоний С. В. Рахманинова с эпическим масштабом сюит Сян Синхая. Сравнение может происходить не только на уровне музыки, но и на уровне концептов: «душа» в русской романтической культуре и «ци» (жизненная энергия) в китайской [20, с. 11].

*Метод парадоксальной контрастивной интерпретации* является дополняющим проблемным методом обучения, он даёт возможность почувствовать органичность стилевых особенностей музыкального языка образному содержанию и ассоциативному полю смыслов произведений национальной музыки в романтическом стиле. Намеренное смешение или искажение стилевых особенностей исполнения приводит к разрушению целостности образного строя произведений русской и китайской музыки. Этот метод в виде экспериментирования при исполнительской интерпретации позволяет понять и принять единство образно-стилевой системы выразительных средств, что и является целью его применения.

### Реализация методической концепции

Предложенная методическая концепция, базирующаяся на культурно-антропологическом подходе и описанных принципах, была апробирована в работе с китайскими

магистрантами факультета музыкального искусства Московского педагогического государственного университета и показала себя эффективным инструментом формирования дифференцированного музыкального восприятия стилевых особенностей музыки западного и восточного романтизма на примере русской и китайской музыкальной культуры. Концепция обеспечивает не только знаниевое наполнение образовательного процесса, но и развитие музыкально-познавательных процессов и способностей к восприятию обучающимися музыки, её эстетических, эмоциональных и интеллектуальных качеств, необходимых для полноценного и профессионального взаимодействия с искусством.

Музыкальный романтизм как художественное направление стал ярким проявлением стремления композиторов выразить внутренний мир личности, её чувства, переживания, мечты и стремления. В разных национальных школах он приобрёл собственные формы и особенности, обусловленные культурными, философскими, историческими и языковыми факторами. Рассмотрим реализацию методической концепции на примере содержания одной из тем разработанного учебного модуля – сравнительно-стилевого анализа особенностей русского и китайского музыкального романтизма – двух самобытных ветвей, в которых романтические идеи получили яркое и уникальное воплощение.

Русский романтизм в музыке возник на фоне формирования национального самосознания, интереса к фольклору, духовным исканиям и глубоким философским размышлением о личности в контексте исторических событий. Изучая историю русской музыки, китайские студенты могут уловить начальные тенденции к формированию «русского романтизма» уже с творчества Михаила Ивановича Глинки, которого принято считать основоположником русской классической школы. При этом в музыке композитора проявляется стремление синтезировать западноевропейские формы как в вокальной миниатюре, так и в оперном искусстве с русской мелодикой, народной интонацией и культурно-историческим самосознанием. Его оперы *«Иван Сусанин»* и *«Руслан и Людмила»* стали образцами соединения национальной тематики и романтической экспрессии.

В центре внимания русских композиторов-романтиков, как считают китайские исследователи Лю Минхуэй [21], Лю Цзе и Ли Бин [22], человеческая душа, её внутренние противоречия, борьба чувств и мечты о прекрасном. Пётр Ильич Чайковский стал воплощением музыкального лиризма, тончайшего эмоционально-психологического анализа движений души. Это позволяет говорить о нём как о представителе «русского романтизма». Его симфонии, концерты, балеты и оперы насыщены драматизмом, искренними чувствами и интонациями, близкими русскому народному музыкальному сознанию. Произведения П. И. Чайковского отличает мелодическая широта, глубокий психологизм и богатство оркестровой палитры [22, с. 49].

Особое место в русском романтизме китайское музыковедение отводит М. П. Мусоргскому, чьё творчество наполнено экспрессией и мощной образностью. В таких произведениях, как *«Картинки с выставки»*, *«Борис Годунов»*, автор развивает реалистическое направление в русской музыке, передаёт трагизм народной судьбы, внутреннюю борьбу героев, используя новаторские гармонии и оригинальные интонации. При этом его индивидуальный стиль содержит черты «русского романтизма», подхваченные композиторами более позднего времени, например С. В. Рахманиновым, продолжившим романтические традиции в российском музыкальном искусстве. Отличительными чертами русского романтизма можно считать: философскую и нравственную глубину; тесную

связь с литературой романтизма (поэзия А. С. Пушкина, М. Ю. Лермонтова, А. К. Толстого); использование фольклорных мотивов и ладов; стремление к симфоническому обобщению и психологической глубине образов.

В Китае романтизм как музыкальное направление формировался в особых условиях. Он начал активно развиваться лишь в первой половине XX века, в период культурных реформ, модернизации и столкновения традиционной китайской культуры с западной цивилизацией. Китайские композиторы-романтики черпали вдохновение в западной музыкальной системе, при этом стремились сохранить национальный дух, философскую глубину и аутентичную поэтическую образность.

Одним из первых, кто соединил западное гармоническое мышление с китайской мелодикой, был Хэ Лутин (He Luting), сочинения которого отличает прозрачный гармонический строй, мягкие пентатонные интонации, лиричность и национальный колорит. Такие произведения композитора, как «*Пастух у подножия горы Тяньшань*» и «*Колыбельная песня*», признаны классикой раннего китайского романтизма.

Другой авторитетный представитель анализируемого нами направления – Сян Синхай (Xian Xinghai), он стал символом патриотического романтизма, особенно в годы Второй японо-китайской войны. Его «*Кантата о Жёлтой реке*» (1939) – монументальное полотно, сочетающее элементы европейского симфонизма с национальной поэтикой и патриотической лирикой. Творчество композитора отличается масштабностью, эмоциональной насыщенностью и стремлением к единению самосознания народа Китая через современное национальное искусство с вдохновляющим романтическим содержанием.

В числе ярких фигур «китайского романтизма» следует назвать Ли Хуаньчжи (Li Huanzhi), автора знаменитого марша «*Весёлый праздник*», в котором сплетаются традиционные китайские мотивы с энергией романтической экспрессии. Его музыка наполнена оптимизмом, образами природы, сельской жизни, воспеванием красоты Родины [23, с. 70].

Ключевые особенности интонационного языка китайского музыкального романтизма: синтез китайской пентатоники с западной тонально-гармонической системой, позволяющий психологически углубить национальную образность, привлечь внимание слушателей к личным чувствам и переживаниям; при этом философская образность (заковы культурно-антропологический код китайской цивилизации, уходящий корнями в конфуцианство, даосизм и поэзию древнего Китая) – стали чертой национального романтического стиля; а также – тесная связь с национальными темами и патриотическими мотивами, что вкупе отражает стремление композиторов к формированию собственной национальной школы в рамках романтической эстетики бурного XX века.

### **Сравнительно-стилевой анализ музыки западного и восточного романтизма**

Сравнение русской и китайской музыки, относимой к романтической стилистике, позволяет выявить как общие черты, так и существенные различия, отражающие уникальные ментальные и художественные установки, что явилось основой метода сравнительно-стилевого анализа и развития дифференцированного восприятия музыки западного и восточного романтизма студентами-музыкантами. В ходе активного слушания образцов стиля с обсуждением на семинарах сложилось общее представление по предложенным пунктам, которые отражены в таблице 1.

Сравнительный анализ русского и китайского романтизма

Таблица 1

Comparative analysis of Russian and Chinese romanticism

Table 1

Содержательный критерий рассмотрения	Русский романтизм	Китайский романтизм
Генезис национального стиля романтизма как художественного направления	Основан на западноевропейской музыкальной традиции с национальным содержанием и мелосом	Синтез традиционной китайской музыки в её философско-эстетических установках с западными музыкальными формами
Эстетические установки	Философская глубина реализма переживаний, выявление драматических противоречий, эмоциональная напряжённость	Поэтическая отстранённость, символическая дистанцированность от реальности, лиричность, стремление к обретению внутренней гармонии
Жанровая специфика	Фортепианные миниатюры, камерно-вокальный жанр, симфония, опера, балет	Кантаты, вокальные и инструментальные программные пьесы
Интонационные особенности	Широкие мелодические линии на основе народно-песенной традиции, гармоническая красочность и экспрессивная насыщенность, динамизм интонационной формы	Бесконфликтная пентатоника, «мягкая» мелодика без драматических обострений, тонкая нюансировка тембральных красок звука
Тематика	Исторические катаклизмы, страдания и чаяния народа, судьба и переживания отдельной личности, внутренняя противоречивость чувств и внутренняя борьба	Пейзажная лирика, чувство патриотизма через любование природой, традиционные символические образы, помогающие обрести душевное равновесие
Связь с литературой и философией	Религиозно-экстатическая философия, романтическая поэзия европейских и русских авторов, «русская европейскость»	Конфуцианство, даосизм, философия равновесия энергий Инь-Ян, поэзия Древнего Китая и авторов, воспевающих традиционную символическую традицию (Ли Бай, Ду Фу)
Музыкальный язык	Эмоциональные и формообразующие контрасты, развитие через конфликтную драматургию	Сглаженность контрастов, статичность и неизменность, плавность динамических переходов, сосредоточенность на балансе чувств без крайностей
Тип эмоционального выражения	Драматическая страстность, обострение трагических противоречий, глубокий психологизм чувств личности	Умеренность и равновесие, созерцательность как устранение противоречий, скрытность личностных переживаний
Представители (наиболее известные китайским студентам-музыкальным)	М. И. Глинка, П. И. Чайковский, М. П. Мусоргский, А. П. Бородин, Н. А. Римский-Корсаков, С. В. Рахманинов, А. Н. Скрябин	Хэ Лутин, Сян Синхай, Ли Хуаньчжи
Общий смысл художественного высказывания	Постижение глубин души, переживаний личности и судьбы народа	Передача гармонии и красоты национального духа в единении с природой и историей

Таким образом, русская и китайская музыкальные романтические школы являются отражением двух этнокультурных миров, в которых по-разному, но одинаково проникновенно выражены чувства, идеи и дух эпохи бурных перемен, проживающей в соответствии со определёнными мировоззренческими установками. Изучение этих традиций помогает студентам расширить эстетическое восприятие искусства и осознать богатство мирового музыкального наследия [24, с. 17].

Развитие дифференцированного музыкального восприятия национального стиля романтической музыки у студентов требует поэтапного, системного и педагогически обоснованного подхода, каким нами был выдвинут культурно-антропологический подход, вмещающий в себя философско-эстетические основания, психологические установки музыкальных антропопрактик, тип эмоционального высказывания, интонационные, жанровые и другие музыкально-языковые особенности.

### **Этапы практической реализации методической концепции**

Методическая концепция была апробирована в учебном модуле «Стилевые особенности музыки западного и восточного романтизма» в рамках курса «Музыкально-психологическая антропология», включающего четыре ключевых этапа в организации занятий. Каждый из них имел учебную цель и задачи, опирался на обозначенные принципы и методы, включал использование адаптированных материалов, позволяющих обеспечить глубокое понимание, осознанное слушание и личностную интерпретацию романтической музыки двух культур.

Этапы практической реализации методической концепции представлены в таблице 2.

Предложенная методическая концепция развития у студентов-музыкантов дифференцированного восприятия музыки западного и восточного романтизма направлена на формирование целостного, межкультурно-ориентированного взгляда на музыкальное искусство. Включение в образовательный процесс произведений русских и китайских композиторов-романтиков позволяет студентам не только знакомиться с богатством музыкальных традиций, но и осмысливать их с точки зрения универсальных гуманистических ценностей. Музыка романтизма – с её глубокой эмоциональностью, лиризмом, философской и поэтической направленностью – становится средством личностного самопознания, развития вкуса, эмпатии и творческого мышления [25, с. 22].

Студенты учатся слышать как уникальность, так и сходства разных культурно-обусловленных музыкально-языковых и образных систем, понимать особенности интонационного мышления, выразительных средств, формообразующей интонационной структуры произведений, что способствует развитию дифференцированного восприятия национальных обликов музыкального стиля и профессионального музыкального сознания. Это особенно важно в условиях глобализирующегося мира, где умение воспринимать и уважать культурное и художественное многообразие становится важной составляющей профессиональной и личной зрелости.

Таблица 2

**Этапы реализации методической концепции развития восприятия музыки западного и восточного романтизма**

Table 2

**Stages of implementation of the methodological concept of development of perception of music of Western and Eastern romanticism**

Этапы	Цель	Методы и формы	Материалы / Задания	Результаты
1. Вводно-теоретический	Формирование представления о романтизме в культуре, искусстве и музыке	Лекции, презентации, обсуждения, просмотр видеофрагментов	Музыка: П. И. Чайковский «Меланхолическая серенада», Сян Синхай «Жёлтая река». Поэзия: М. Ю. Лермонтов, Ли Шанъянь. Живопись: И. К. Айвазовский, Сюй Бэйхун	Базовые знания о романтизме и его сущностных чертах в различных видах искусства
2. Слушательско-аналитический	Развитие навыков осознанного восприятия и анализа музыкальных произведений	Коллективное и индивидуальное слушание, ведение музыкального дневника, обсуждение	Сравнение предлагаемых произведений русского и китайского романтизма; анализ эмоциональной драматургии и интонационной структуры	Умение воспринимать музыку как систему образов и стилевого феномена
3. Интерпретационно-творческий	Развитие готовности к исполнительской и педагогической интерпретации, развитие творческого мышления	Исполнительский анализ, эссе, импровизация по мотивам и поиск художественных ассоциаций, презентации	Разучивание фрагмента китайской или русской пьесы романтического стиля (на выбор); создание эссе о собственном понимании данного образца романтической музыки	Личностное присвоение и выражение музыкальных впечатлений, интерес к поиску адекватной интерпретации
4. Обобщающий	Интеграция знаний, представление итогов обучения в модуле, развитие навыков презентации своих «открытий» и обобщений	Круглый стол, миниконференция, творческие проекты	Видеосессия, выставка, презентация личностных «открытий» в музыке романтизма	Дифференцированное восприятие музыки западного и восточного романтизма, рефлексия нового опыта восприятия, осознанное отношение к музыкальному искусству в культурно-антропологическом и мировоззренческом контексте

Поэтапная реализация методической концепции – от теоретического знакомства с сущностными характеристиками эпохи романтизма до творческой интерпретации её музыкальных образов – обеспечивает комплексное развитие музыкального восприятия, критического мышления, аналитических способностей и эстетической чувствительности. Итогом становится не просто формальное освоение учебного материала, а глубокое личностное переживание музыкального опыта, что и было нами зафиксировано в итоге опытно-экспериментальной апробации.

Оценка уровня эффективности предлагаемой методической концепции изучения музыки западного и восточного романтизма была осуществлена в экспериментальной группе китайских магистрантов в 2024 году по таким показателям, как:

- уровень знаний культурного контекста и художественно-стилевых особенностей музыки западного и восточного романтизма;
- уровень интонационно-стилевой адекватности восприятия и исполнения музыкальных произведений западного и восточного романтизма;
- уровень эмоционально-смысловой точности распознавания и передачи эмоций в процессе исполнения музыкальных произведений западного и восточного романтизма.

Полученные результаты позволяют считать высокоэффективной предлагаемую концепцию развития дифференцированного стилевого восприятия на музыкальном материале русского и китайского музыкального романтизма.

### **Заключение**

Предлагаемая методическая концепция открывает широкие педагогические перспективы на уровне высшего музыкального и музыкально-педагогического образования. Она позволяет сочетать традиционные формы обучения с творческими и исследовательскими методами, способствуя воспитанию эстетически развитой, культурно чуткой, креативной личности, готовой к диалогу с различными художественными мирами и воплощению грамотной исполнительской и педагогической интерпретации музыки национальных стилей.

### **БИБЛИОГРАФИЯ**

1. Михайлов М. К. Стиль в музыке: Исследование. Л.: Музыка: Ленингр. отд-ние, 1981. 262 с.
2. Айзенштадт С. А. Восточный романтизм и его трансформации в китайском фортепианном исполнительстве // Проблемы музыкальной науки. 2014. № 1 (14). С. 4–9.
3. 宋洋 «中国钢琴音乐风格与文化研究».北京: 新华出版社,2015. 334页。(Сун Ян. Исследование стиля и культуры китайской фортепианной музыки. Пекин: Изд-во Синьхуа, 2015. 334 с.)
4. 杨艺媛 «中国钢琴音乐风格形成与教学研究».西安: 陕西师范大学出版社, 2016. 240页. (Ян Июань. Исследование формирования стиля китайской фортепианной музыки. Сиань: Издательство Шэньсийского педагогического университета, 2016. 240 с.)
5. 曾晓安 «中国钢琴音乐风格研究».北京:商务印书馆, 2010. 221页. (Цзэн Сяоань. Исследование стилей китайской фортепианной музыки. Пекин: Коммерческая пресса, 2010. 221 с.)
6. Теплов Б. М. О музыкальном переживании // Психология и психофизиология индивидуальных различий. М.: Моск. психол.-соц. ин-т (МПСИ); Воронеж: МОДЭК, 2004. С. 104–132.
7. Медушевский В. В. Интонационная форма музыки. Москва: Композитор, 1993. 266 с.
8. Торопова А. В. Музыкальная психология и психология музыкального образования: учебник для бакалавриата и магистратуры. 4-е изд., испр. и доп. М.: Юрайт, 2025. 190 с.
9. 陈琳钰莹. 浅析 19 世纪俄罗斯民族乐派-从格林卡到斯科里亚宾 [J]. 黄河之声, 2019 (14): 84–85. (Чэнь Линьюин. Краткий анализ русской национальной музыкальной школы XIX века – от Глинки до Скрябина [J] // Голос Жёлтой реки, 2019. № 14. С. 84–85).
10. 胡东治, 徐敦广. 论 19 世纪欧洲浪漫主义艺术歌曲的本质属性与音乐特征 [J]. 东北师大学报 (哲学社会科学版), 2019 (06): 202–208 (Ху Дунье, Сюй Дунгуан. О существенных признаках и музыкальных особенностях европейских романтических авторских

- песен XIX века [J] // Журнал Северо-Восточного педагогического университета (издание по философии и социальным наукам). 2019. № 06. С. 202–208).
11. Выготский Л. С. Психология искусства. М.: Педагогика, 1987. 341 с.
12. Земцовский И. И. Апология слуха // Музыкальная академия. 2002. № 1. С. 1–12.
13. Toropova A. V., Knyazeva T. S. Considerations of the Phenomenon of “Ethno-Hearing”: the Perception of “Native” and “Alien” Music in Chinese and Russian University Student // Психология. Журнал высшей школы экономики. 2021. Т. 18. № 3. С. 562–574. DOI: 10.17323/1813-8918-2021-3-562-574.
14. Николаева А. И. Герменевтический подход к пониманию музыкального стиля в педагогике музыкального образования // Вестник кафедры ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование». 2015. № 4 (12). С. 19–28.
15. Красовская Е. П. Особенности применения художественно-ассоциативного метода в содержании инструментальной подготовки будущих педагогов-музыкантов // Вестник кафедры ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование». 2013. № 4. С. 104–117.
16. Николаева Е. В. Профессионально ориентированная историко-педагогическая подготовка будущих музыкантов-педагогов: содержание, структура, особенности реализации // Музыкальное искусство и образование / Musical Art and Education. 2021. Т. 9. № 3. С. 9–28. DOI: 10.31862/2309-1428-2021-9-3-9-28.
17. Рапацкая Л. А. Цивилизационный подход в педагогике музыкального образования: методологические основания и перспективы развития // Музыкальное искусство и образование / Musical Art and Education. 2021. Т. 9. № 4. С. 9–28. DOI: 10.31862/23091428202194928.
18. Рапацкая Л. А. Культурно-типологический подход к анализу ориентализма в курсе «История русской музыки» // Вестник кафедры ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование». 2018. № 2 (22). С. 76–91.
19. Торопова А. В. Антропологический подход в сфере психологии музыкального образования // Музыкальное искусство и образование / Musical Art and Education. 2023. Т. 11. № 1. С. 48–61. DOI: 10.31862/2309-1428-2023-11-1-48-61.
20. 肖博. 19世纪中后期俄罗斯民族乐派钢琴作品影响力 [J]. 北方音乐, 2019 (22):10, 13. (Сяо Бо. Влияние фортепианного творчества русской национальной музыкальной школы середины-конца XIX века [J] // Северная музыка. 2019. № 22. С. 10, 13.
21. Лю Минхуэй. Педагогические условия освоения студентами КНР творчества русских композиторов в контексте профессиональной музыкально-исторической подготовки педагога-музыканта: автореф. дис. .... канд. пед. наук. М., 2017. 20 с.
22. 刘洁, 李冰. 浅析浪漫主义时期俄罗斯民族乐派的音乐特点—以柴可夫斯基为例 [J]. 牡丹, 2019 (26): 48–49. (Лю Цзе, Ли Бин. Краткий анализ музыкальных особенностей русской национальной музыкальной школы романтического периода на примере Чайковского [J] // Пион. 2019. № 26. С. 48–49.
23. 吴珺. 浅谈19世纪俄罗斯民族乐派的创作特征 [J]. 戏剧之家, 2014 (11): 69–70. (У Цзюнь. Краткий разговор о творческих особенностях русской национальной музыкальной школы XIX века [J] // Дом драмы. 2014. № 11. С. 69–70.
24. 孙国忠. 十九世纪音乐: 古典传统与浪漫主义 [J]. 黄钟 (武汉音乐学院学报), 2016 (01): 4–23. (Сунь Гочжун. Музыка девятнадцатого века: классическая традиция и романтизм [J] // Хуан Чжун (Журнал Уханьской консерватории). 2016. № 01. С. 4–23).

25. 王 铮. 浪漫主义时期音乐作品的研究与分析 [D]. 中央民族大学, 2013: 17–45 (Ван Чжэн. Исследование и анализ музыкальных произведений периода романтизма [D] // Китайский университет Минцзу. 2013. С. 17–45.

Поступила 03.06.2025; принята к публикации 28.06.2025.

Об авторах:

**Цзинь Шэнбо**, 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), 1824011724@qq.com

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

Авторами прочитан и одобрен окончательный вариант рукописи.

## REFERENCES

1. Mikhailov M. K. *Stil' v muzyke: Issledovanie* [Style in Music: Research]. Leningrad: Publishing House "Music": Leningrad Department, 1981. 262 p. (in Russian).
2. Aizenshtadt S. A. *Vostochnyi romantizm i ego transformatsii v kitaiskom fortepiannom ispolnitel'stve* [Eastern Romanticism and Its Transformations in Chinese Piano Performance]. *Problemy muzykal'noi nauki* [Problems of Musical Science]. 2014, vol. 14, no. 1, pp. 4–9 (in Russian).
3. 宋洋 «中国钢琴音乐风格与文化研究». 北京: 新华出版社, 2015. 334页. [Song Yang. *Research on the Style and Culture of Chinese Piano Music*. Beijing: Xinhua Press, 2015. 334 p.] (in Chinese).
4. 杨艺媛 «中国钢琴音乐风格形成与教学研究». 西安: 西安陕西师范大学出版社, 2016. 240页. [Yang Yiyuan. *Research on the Formation of Chinese Piano Music Style*. Xi'an: Shaanxi Normal University Press, 2016. 240 p.] (in Chinese).
5. 曾晓安 «中国钢琴音乐风格研究». 北京: 商务印书馆, 2010. 221页. [Zeng Xiao'an. *Research on Chinese Piano Music Styles*. Beijing: Commercial Press, 2010. 221 p.] (in Chinese).
6. Teplov B. M. *O muzykal'nom perezhivanii* [On Musical Experience]. *Psikhologiya i psikhofiziologiya individual'nykh razlichii* [Psychology and Psychophysiology of Individual Differences]. Moscow: Moscow Psychological-Social Institute (MPSI); Voronezh: Publishing House "MODEK", 2004. Pp. 104–132 (in Russian).
7. Medushevsky V. V. *Intonatsionnaya forma muzyki* [Intonational Form of Music]. Moscow: Publishing House "Composer", 1993. 266 p. (in Russian).
8. Toropova A. V. *Muzykal'naya psikhologiya i psikhologiya muzykal'nogo obrazovaniya* [Musical Psychology and Psychology of Music Education]: Textbook for Bachelor's and Master's Degrees. 4th ed., corrected and supplemented. Moscow: Publishing House "Yurait", 2025. 190 p. (in Russian).

9. 陈琳钰莹. 浅析 19 世纪俄罗斯民族乐派-从格林卡到斯科里 亚宾 [J]. 黄河之声, 2019 (14): 84–85. [Chen Lingyuying. A Brief Analysis of the Russian National Music School of the 19th Century – from Glinka to Scriabin [J]. *Voice of the Yellow River*. 2019, no. 14, pp. 84–85] (in Chinese).
10. 胡东治, 徐敦广. 论 19 世纪欧洲浪漫主义艺术歌曲的本质属性与 音乐特征 [J]. 东北师大学报 (哲学社会科学版), 2019 (06): 202–208 [Hu Dunye, Xu Dongguang. On the Essential Features and Musical Characteristics of 19th Century European Romantic Art Songs [J]. *Journal of Northeast Normal University (Philosophy and Social Science Edition)*. 2019, no. 6, pp. 202–208] (in Chinese).
11. Vygotsky L. S. *Psikhologiya iskusstva* [Psychology of Art]. Moscow: Publishing House “Pedagogy”, 1987. 341 p. (in Russian).
12. Zemtsovsky I. I. *Apologiya slukha* [Apology of Hearing]. *Muzykal'naya akademiya* [Musical Academy]. 2002, no. 1, pp. 1–12 (in Russian).
13. Toropova A. V., Knyazeva T. S. Considerations of the Phenomenon of “Ethno-Hearing”: the Perception of “Native” and “Alien” Music in Chinese and Russian University Student // *Psikhologiya. Zhurnal vysshei shkoly ekonomiki* [Psychology. Journal of the Higher School of Economics]. 2021, vol. 18, no. 3, pp. 562–574 (in Russian). DOI: 10.17323/1813-8918-2021-3-562-574.
14. Nikolaeva A. I. Germenevicheskii podkhod k ponimaniyu muzykal'nogo stilya v pedagogike muzykal'nogo obrazovaniya [Hermeneutic Approach to Understanding Musical Style in the Pedagogy of Music Education]. *Vestnik kafedry YuNESKO “Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie”* = Bulletin of the UNESCO Department “Musical Art and Education”. 2015, no. 4 (12), pp. 19–28 (in Russian).
15. Krasovskaya E. P. Osobennosti primeneniya khudozhestvenno-assotsiativnogo metoda v soderzhanii instrumental'noi podgotovki budushchikh pedagogov-muzykantov [Features of the Application of the Artistic-Associative Method in the Content of Instrumental Training of Future Music Teachers]. *Vestnik kafedry YuNESKO “Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie”* = Bulletin of the UNESCO Department “Musical Art and Education”. 2013, no. 4, pp. 104–117 (in Russian).
16. Nikolaeva E. V. Professional'no orientirovannaya istoriko-pedagogicheskaya podgotovka budushchikh muzykantov-pedagogov: soderzhanie, struktura, osobennosti realizatsii [Professionally Oriented Historical and Pedagogical Training Future Musicians-Teachers: Content, Structure, Implementation Features]. *Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie* = Musical Art and Education. 2021, vol. 9, no. 3, pp. 9–28 (in Russian). DOI: 10.31862/2309-1428-2021-9-3-9-28.
17. Rapatskaya L. A. Tsivilizatsionnyi podkhod v pedagogike muzykal'nogo obrazovaniya: metodologicheskie osnovaniya i perspektivy razvitiya [The Civilizational Approach in the Pedagogy of Music Education: Methodological Foundations and Development Prospects]. *Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie* = Musical Art and Education. 2021, vol. 9, no. 4, pp. 9–28 (in Russian). DOI: 10.31862/23091428202194928.
18. Rapatskaya L. A. Kul'turno-tipologicheskii podkhod k analizu orientalizma v kurse “Istoriya russkoi muzyki” [Cultural and Typological Approach to the Analysis of Orientalism in the Course “History of Russian music”]. *Vestnik kafedry YuNESKO “Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie”* = Bulletin of the UNESCO Department “Musical Art and Education”. 2018, no. 2 (22), pp. 76–91 (in Russian).

19. Toropova A. V. Antropologicheskii podkhod v sfere psikhologii muzykal'nogo obrazovaniya [Anthropological Approach in the Field of Psychology of Music 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. 肖博. 世纪中后期俄罗斯民族乐派钢琴作品影响力 [J]. 北方音乐, 2019 (22):10, 13. [Xiao Bo. The Influence of Piano Works of the Russian National Music School of the Mid-Late 19th Century [J]. *Northern Music*. 2019, no. 22, pp. 10, 13] (in Chinese).
21. Liu Minghui. *Pedagogicheskie usloviya osvoeniya studentami KNR tvorchestva russkikh kompozitorov v kontekste professional'noi muzykal'no-istoricheskoi podgotovki pedagogamuzykanta* [Pedagogical Conditions for Mastering the Works of Russian Composers by Students of the PRC in the Context of Professional Musical and Historical Training of a Teacher-Musician]: Author's Abstract of Candidate Dissertation of Pedagogical Sciences. Moscow, 2017. 20 p. (in Russian).
22. 刘洁, 李冰. 浅析浪漫主义时期俄罗斯民族乐派的音乐特点——以柴可夫斯基为例 [J]. 牡丹, 2019 (26): 48–49. [Liu Jie, Li Bing. A Brief Analysis of the Musical Features of the Russian National Music School of the Romantic Period Using Tchaikovsky as an Example [J]. *Pion*. 2019, no. 26, pp. 48–49] (in Chinese).
23. 吴珺. 浅谈 19 世纪俄罗斯民族乐派的创作特征 [J]. 戏剧之家, 2014 (11): 69–70. [Wu Jun. A Brief Discussion on the Creative Features of the Russian National Music School of the 19th Century [J]. *Drama House*. 2014, no. 11, pp. 69–70] (in Chinese).
24. 孙国忠. 十九世纪音乐: 古典传统与浪漫主义 [J]. 黄钟 (武汉音乐学院学报), 2016 (01): 4–23. [Sun Guozhong. Nineteenth-Century Music: Classical Tradition and Romanticism [J]. *Huang Zhong (Journal of Wuhan Conservatory of Music)*. 2016, no. 1, pp. 4–23] (in Chinese).
25. 王铮. 浪漫主义时期音乐作品的研究与分析 [D]. 中央民族大学, 2013: 17–45 [Wang Zheng. Research and Analysis of Musical Works of Romantic Period [D]. *China Minzu University*. 2013, pp. 17–45] (in Chinese).

*About the authors:*

**Jin Shengbo**, Postgraduate student at the Department of Methodology and Technology of Music Education named after E. B. Abdullin of Art Institute of Moscow Pedagogical State University (MPGU) (Malaya Pirogovskaya Street, 1/1, Moscow, Russian Federation 119435), 1824011724@qq.com

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

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

# ПРОИЗВЕДЕНИЯ КОМПОЗИТОРОВ ЧЕРНОГОРИИ В СОДЕРЖАНИИ МУЗЫКАЛЬНО-ИСТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ИСТОЧНИК ПОЗНАНИЯ САМОБЫТНОЙ КУЛЬТУРЫ ЮЖНОСЛАВЯНСКОГО НАРОДА

**С. Вуйошевич-Йованович,**

Университет Черногории,  
Цетинье, Черногория, 81250

**Аннотация.** В статье поднимается проблема недостаточного внимания в курсе музыкально-исторических дисциплин к творчеству южнославянских композиторов. Для расширения кругозора студентов в области истории культуры Балкан предлагается музыковедческий анализ сочинения одного из значительных композиторов Черногории Борислава Таминджича – тужбалицы (плача) «Сестра Батрича» на текст из поэмы Петра Петровича Негоша «Горный венец». Изучение данного сочинения не только даёт возможность расширить представления студентов о музыкальной культуре этой страны, но и описывает один из важнейших периодов в истории борьбы южнославянских народов против турецкого владычества. В статье рассказана история создания тужбалицы «Сестра Батрича». Показаны народные истоки черногорского жанра плача. Приведены примеры фольклорного материала, на основе которых Б. Таминджич создавал данное произведение. Анализируются композиторские приёмы, благодаря которым традиции черногорского фольклора преобразовываются в оригинальном авторском сочинении. Дан анализ фрагмента одного из самых известных литературных произведений в истории черногорской и сербской литературы – поэмы Петра Петровича Негоша «Горный венец». В начале статьи упоминаются композиторы, чьё творчество существенно повлияло на развитие черногорской профессиональной музыки (Й. Иванишевич и Д. де Сарно-Сан Джорджио).

57

**Ключевые слова:** черногорский фольклор, черногорский плач (тужбалица), музыка Черногории, Борислав Таминджич, поэма «Горный венец» Петра II Петровича Негоша, музыкально-историческое образование.

© Вуйошевич-Йованович С., 2025



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

**Благодарность.** Автор выражает благодарность Дмитрию Николаевичу Грини-ху за ценные размышления, вдохновляющее общение и поддержку, оказанные в процессе работы над статьёй, изучения материала и подготовки сочинения Б. Таминджича к исполнению. Его искренняя любовь к черногорской культуре является стимулом, а содействие в её продвижении на профессиональном уровне имеет для автора особую значимость.

**Для цитирования:** Вуйошевич-Йованович С. Произведения композиторов Черногории в содержании музыкально-исторического образования как источник познания самобытной культуры южнославянского народа // Музыкальное искусство и образование / Musical Art and Education. 2025. Т. 13. № 2. С. 57–73.  
DOI: 10.31862/2309-1428-2025-13-2-57-73.

DOI: 10.31862/2309-1428-2025-13-2-57-73

## WORKS BY MONTENEGRIN COMPOSERS IN THE CONTEXT OF MUSIC HISTORY EDUCATION AS A SOURCE OF UNDERSTANDING THE DISTINCTIVE CULTURE OF THE SOUTH SLAVIC PEOPLE

**Sara Vujosevic-Jovanovic,**

University of Montenegro,  
Cetinje, Montenegro, 81250

58

**Abstract.** The article addresses the issues of insufficient attention given to the works of South Slavic composers within music history curricula. In order to broaden students' cultural and historical perspectives on the Balkans, the paper offers a musicological analysis of a composition by one of Montenegro's prominent composers, Borislav Tamindžić – the lament Sister of Batrić, based on a text from Petar II Petrović Njegoš's poem The Mountain Wreath. Studying this composition not only allows students to deepen their understanding of Montenegro's musical heritage, but also sheds light on a crucial historical period- the struggle of South Slavic peoples against Ottoman rule. The article recounts the background of the lament's creation and explores its roots in the traditional Montenegrin genre of mourning songs (plač). Examples of folks material that served as the basis for Tamindžić's composition are presented. The article also examines the compositional techniques through which Montenegrin folk traditions are transformed into an original authorial work. An analysis is provided of a fragment from one of the most significant literary works in the history of Montenegrin and Serbian literature – Njegoš's The Mountain Wreath. At the beginning of the article, the author also briefly discusses the contributions of composers who had a notable impact on the development of professional music in Montenegro, including J. Ivanišević and D. de Sarno San Giorgio.

**Keywords:** Montenegrin folklore, Montenegrin lament (tužbalica), music of Montenegro, Borislav Tamindžić, the poem “The Mountain Wreath” by Petar II Petrović Njegoš, musical historical education.

**Acknowledgement.** The author expresses his gratitude to Dmitry Nikolaevich Grinikh for his valuable reflections, inspiring dialogue and support offered during the process of working on the article, researching the material and preparing B. Tamindžić’s composition for performance. His genuine love for Montenegrin culture serves as a powerful source of inspiration, and his contribution to its promotion on a professional level holds special significance for the author.

**For citation:** Vujošević-Jovanović S. Works by Montenegrin Composers in the Context of Music History Education as a Source of Understanding the Distinctive Culture of the South Slavic People. *Muzykal’noe iskusstvo i obrazovanie* = Musical Art and Education. 2025, vol. 13, no. 2, pp. 57–73 (in Russian). DOI: 10.31862/2309-1428-2025-13-2-57-73.

## Введение

59

Музыка славянских народов неравномерно представлена в содержании курса музыкально-исторических дисциплин. Так, например, в российских программах отводится время на изучение творчества польских (Ф. Шопен, С. Монюшко, К. Шимановский, В. Лютославский) и чешских (Б. Сметана, А. Дворжак, Л. Янáчек, Б. Мартину) композиторов. Значительно меньше внимания уделяется южнославянским авторам. Например, болгарская классическая музыка представлена произведениями Д. Христова и П. Пипкова, а югославская – сочинениями П. Конёвича. К сожалению, музыка композиторов из республик бывшей Югославии: Македонии, Словении, Хорватии, Боснии и Герцеговины – практически неизвестна. Возможно, это связано с тем, что перечисленные страны окончательно получили независимость в 90-е годы, что позволило им лишь недавно заявить о своей музыкальной культуре на международном уровне. В полной мере это относится и к Черногории, которая вернула свой государственный суверенитет всего 20 лет назад.

Черногорская классическая музыка весьма самобытна, но при этом является частью европейской культуры. Творчество композиторов небольшой страны на западе Балкан стало выражителем духа её народа: его традиций, истории и мировоззрения. Долгое время черногорская музыка была представлена лишь фольклором.

Первым профессиональным композитором Черногории можно считать Йово Иванишевича (Jovo Ivanišević) (1861–1889). Он обучался в Пражской консерватории, но трагически рано ушёл из жизни, оставив после себя лишь несколько произведений. Среди них – небольшой вокальный цикл на стихи Джуро Якшича «Фиалка сербских гор», в котором мелодизм строится с опорой на народные интонации.

Важную роль в истории черногорской классической музыки сыграл итальянский композитор Дионисио де Сарно-Сан Джорджио (Dionisio de Sarno-San Giorgio) (1856–1937), который продолжительное время работал в городе Котор. Композитор настолько проникся историей и культурой небольшого княжества, что в 1890 году создал

оперу «Балканская царица» на либретто по одноимённой пьесе черногорского князя Николы I.

Самым ярким национальным композитором середины XX века стал Борислав Таминджич (Borislav Tamindžić) (1932–1993). Опираясь прежде всего на традиции черногорской народной музыки, он свободно владел средствами современного музыкального языка. Искусство композиций Б. Таминджич осваивал в стенах Музыкальной академии Белграда в классе двух известных в Югославии деятелей культуры: дирижёра Душана Сковрана (Dušan Skovran) и композитора и дирижёра Марко Тайчевича (Marko Taјčević). У последнего молодой Б. Таминджич перенял мастерство письма вокальных миниатюр с опорой на народную музыку. Фольклор стал источником вдохновения черногорского композитора. Б. Таминджич не только бережно сохранял, но и приумножал национальные традиции, раскрывая в сочинениях их выразительные возможности. Эта особенность творчества сделала опусы композитора весьма востребованными на его малой родине, в Черногории.

Из народных мелодий, ритмов и текстов родились многие его сочинения, в которых автор стремился сохранить и переосмыслить музыкальное наследие Черногории. В творчестве композитора фольклор не является неким «атмосферным фоном», а наоборот, представляет собой главный элемент, на основе которого складывается общая структура произведения и его эмоциональная окраска. Таким образом Б. Таминджич устанавливает связь с прошлым, передаёт его дух, создавая увлекательный диалог между традицией и современностью.

Творческое наследие композитора весьма велико: хоровые сочинения для разных составов, канканты, оратории, оркестровая и камерная музыка, музыка к театральным, радио- и телевизионным постановкам, киномузыка. Также Борислав Таминджич является автором многочисленных обработок народных песен. За большой вклад в музыкальное искусство он был удостоен многих почётных наград, среди которых Национальная премия имени Тринадцатого июля за канканту «Мы были сильнее смерти» (1968), Премия «Золотая арена» на кинофестивале в Пуле за музыку к фильму Живка Николича «Бестия» (1977), Премия Союза композиторов Югославии за лучшее произведение «Црннички оро» в Нише, Две декабрьские премии Титограда (1966, 1979) и многие другие.

Так как творчество Б. Таминджича ярко и глубоко воплощает национальные традиции, то именно его произведения прежде всего стоит рекомендовать студентам для ознакомления с музыкальной культурой Черногории. Одним из таких сочинений является тужбалица (плач) «Сестра Батрича».

### **История создания тужбалицы «Сестра Батрича» Б. Таминджича и поэмы (тужбалицы) в аранжировке А. Таминджича**

Изначально тужбалица Б. Таминджича входила в восьмичастную сюиту «Впечатления с выставки скульптора Ристо Стийовича» для скрипки, флейты, фортепиано и голоса (1977) [1], которая была написана после просмотра композитором работ этого известного югославского, черногорского и сербского художника (1894–1974), профессора Академии изящных искусств в Белграде (1945–1952), члена Сербской академии наук и искусств (1962). Между двумя художниками возникает своеобразный творческий диалог: разговор скульптора и композитора, который впечатления

от произведений изобразительного искусства выразил посредством интонационных образов. Части цикла имеют следующие названия: 1. Состязание; 2. Пастушка, девушка прекрасная; 3. Камнем о камень; 4. Песнь филина; 5. Попрыгунья; 6. Размышления князя Байко; 7. Игра ожерелья; 8. Сестра Батрича. Вокальное сочинение «Сестра Батрича», ставшее заключительной частью сюиты, выполняет роль яркой драматической кульминации всего цикла.

Позднее сын Борислава Таминджича Александр Таминджић (композитор, аранжировщик; обучался в Академии музыки университета в Загребе) обработал VIII часть из Сюиты «Впечатления с выставки Ристо Стийовича» для спектакля “Luca pozorista” («Луч театра»), приуроченного к 140-летию со дня закладки фундамента Королевского театра “Zetski dom” в городе Цетине (Черногория). Данная версия получила название «Поэма (туžbaliča) “Сестра Батрича” для сопрано и фортепиано» (Sestra Batrićeva. Poema (tužbalica) za sopran i klavir) [2] и была впервые исполнена с участием автора данной статьи [3].

Изначально VIII часть сюиты была написана Бориславом Таминджичем в тональности f-moll. Александр Таминджић в транскрипции остановился на тональности as-moll. Существует сравнительно немного произведений, написанных в этой тональности, например: Л. ван Бетховен, Соната № 12 (оп. 26), Часть III; П. Чайковский, «Колыбельная» (оп. 16); И. Альбенис, Сюита для фортепиано «Иберия», Evocación. Естественно, возникает вопрос: почему? Теоретическая логика в данном вопросе «рекомендовала» бы предпочтеть энгармоническую замену – gis-moll с пятью диезами, а не as-moll с семью bemолями.

Известно, что нередко композиторы, имеющие абсолютный или близкий к абсолютному, относительный, слух, равно как и вокалисты, а также исполнители на музыкальных инструментах с управляемой высотой звуков, ощущают разницу между энгармонически равными тональностями, например es-moll и dis-moll. Они воспринимают эту несходность на более тонком уровне чувства тяготений и объёма интервалов, ведь, как известно, в их исполнении октава оказывается поделённой на неравные с математической точки зрения полутоны, с различным количеством центров в каждом.

Данный феномен хорошо объяснён доктором искусствоведения Н. А. Гарбузовым в книге «Зонная природа звуковысотного слуха»: «Способность, известную в науке, под названием “абсолютного слуха”, правильнее называть “зонным слухом”. Шире – зоны абсолютного слуха есть величина *переменная* (курсив мой – С. В.), зависящая от регистра, в котором воспроизведён звук, тембра и громкости воспроизведённого звука, индивидуальности музыканта, его психического состояния» [4, с. 15]. И далее: «Зонный строй заключает в себе бесчисленное множество интонационных вариантов, а каждое исполнение музыкального произведения в зонном строем *певческими голосами*… представляет собой *неповторимый интонационный вариант этого строя – интонационный вариант данного исполнения*» [Там же, с. 81]. Более того, «у скрипачей имеется сознательная тенденция суживать малую секунду и малую терцию, расширять большую секунду и большую терцию» [5, с. 12].

К этому следует добавить, что существуют субъективные определения музыканта – энгармонически равных тональностей с точки зрения колористики и объективные – с точки зрения тяготения интервалов. Наконец, в данном вопросе есть и чисто практический аргумент: в бемольной тональности вокалисту легче интонировать в верхней

тесситуре. Таким образом, осмелимся предположить, что А. Таминджич, выбирая тональность поэмы, руководствовался целым мотивационным комплексом.

### Литературная основа и фольклорные истоки тужбалицы «Сестра Батрича» Б. Таминджича

В основе тужбалицы «Сестра Батрича» композитора Борислава Таминджича лежит драматичный эпизод из знаменитого поэтического произведения Петра II Петровича Негоша «Горный венец». Пётр II Петрович Негош (1813–1851) – выдающаяся личность: черногорский владыка, философ, поэт, своеобразная «энциклопедия черногорской жизни, воспевающая героизм балканского народа» [6, с. 65]. Черногория, начиная с конца XV века, была захвачена османами и официально до 1878 года входила в огромную империю. На протяжении нескольких веков черногорские племена воевали с турками. Один из эпизодов, описанных П. Негошем в поэме, касается смерти князя небольшого поселения Батрича Перовича, жившего в конце XVII – начале XVIII века. В этот период началась отчаянная борьба черногорцев с теми соплеменниками, которые, отвернувшись от православной веры, приняли ислам и кого называли потурченцами.

Герцеговинские мусульмане коварно захватили и зверски казнили Батрича Перовича за то, что он был активным сторонником противостояния мусульманскому доминированию в Черногории. Они выставили голову всем напоказ, а тело отправили в Цетинье, которое в те времена было главным поселением черногорцев. История смерти Батрича Перовича была увековечена в одной из песен начала XVIII столетия. Позже, уже в XIX веке, Пётр Петрович Негош напишет сцену оплакивания героя его сестрой, которая не вынесла горя и покончила с собой.

Смерть мужчины в Черногории – это прежде всего потеря защитника и продолжателя рода. Из-за бесконечных войн и междуусобиц гибель воина и оплакивание убитого становятся одной из главных тем в национальном искусстве. Черногорцы считают, что через плач создаётся возможность общаться с потусторонним миром и передавать туда послания.

Тужбалица – женская песня-плач, отличающаяся ярким драматизмом и накалом чувств. Впервые стихотворные тексты тужбалиц «были записаны известным собирателем и исследователем сербского фольклора Вуком Караджичем и опубликованы в двух его книгах: в 1841 году – шесть плачей в сборнике “Сербские народные песни” (глава называется “Паштровское оплакивание мёртвых”), спустя 26 лет – в издании “Жизнь и обычаи народа сербского” (плачи из Рисана)» [6, с. 44]. На текст «Плача сестры Батрича» из поэмы Негоша «Горный венец» в народе слагались тужбалицы, в которых нередко мелодические линии значительно отличались, но в структуре, как правило, сохранялся двенадцатисложный стих, часто встречающийся в плачах и причитаниях. Приведём два примера тужбалиц. Первый – из дневника Николы Херцигони [7, с. 105] (пример 1).



Пример 1. Тужбалица

Example 1. Tužbalica

Второй пример тужбалицы, записанной в Цетине, взят из книги этномузыковеда Димитрия О. Големовича «Народная музыка Югославии» [8, с. 29–30] (пример 2).



Пример 2. Тужбалица

Example 2. Tužbalica

Поэма Негоша написана десятисложным стихом, в котором достаточно гибко сочетаются ритмические отклонения и смещения смысловых акцентов. Такая система стихосложения свойственна южнославянской эпической поэзии. В эпизоде с участием сестры Батрича используется двенадцатисложный стих, причём поэт явно выделяет начальную двухдольную затактовость, для того чтобы передать всю тяжесть рождающегося из скорбящей души слова:

Ты зачем меня покинул, ясный сокол,  
От своей отбился стаи, брат-кормилец,  
Иль не знал коварный турок, прах возьми их!  
Что так подло обманули, мой красавец!  
О, утраченное зренье, брат мой – солнце!  
О, моя живая рана, злая рана,  
Свет мои оставил очи, выжег очи!  
Молодых сестёр покинул, трёх кукушек,  
Ты зачем остриг семь сношек, горе бедным!  
Не сберёг главу младую, ненаглядный, –  
Усладил коварных ею, гордость братьев!  
Обманули, погубили, о злодеи!  
Головой твоей прекрасной, предводитель,  
Кто врагам навстречу выйдет, брат-защитник,  
Кто порубит чёрных турок, остра сабля?

Кто мне даст наговориться, моё сердце,  
С твоей мёртвой головою, ах, мне горе!  
Чтоб смотрели твои очи в мои очи,  
Чтоб я их поцеловала вместо брата,  
Расчесала длинный перчин, горе бедной,  
И чалму бы завязала, кровь родная!  
Потурчился край наш бедный, будь он проклят!  
Все вожди окаменели, камень в дом их!<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Перевод с сербского Ю. П. Кузнецова (редакция моя – С. В.) [9, с. 114–117].

В композиторском воплощении тужбалицы двенадцатистрочный стих выдержан не везде. Это обусловлено тем, что законы развития музыки становятся приоритетными в раскрытии содержания поэмы. Изменение количества стоп в стихотворной строке (например, с двенадцати на десять), а также кратковременное смещение смысловых акцентов привносят в музыку уже другой, более высокий, уровень экспрессии (подобно тому, как в пьесу с постоянным чётным размером 2/4 вдруг внедряется нечётный – 5/8). В эпизодах, где резкая смена ритмики и динамики дополняется свойственными для плача междометиями, развитие музыкального материала происходит более интенсивно.

В тужбалицу Б. Таминджича вошёл не весь текст произведения Петра II Петровича Негоша. Данное обстоятельство можно объяснить необходимостью соблюдения баланса музыкальной и поэтической составляющих композиции. Содержание всех строф в плаче, в сущности, «синонимично», и в них доносится лишь одна мысль, раскрывается лишь одно душевное состояние – невыносимая боль от потери близкого человека.

### Композиция и драматургия тужбалицы «Сестра Батрича» Б. Таминджича

Плач Б. Таминджича имеет свободную композиционную структуру, однако каждое построение строго подчиняется стихотворной строфе. Композитор на протяжении всего сочинения не выходит из сферы минора. Ощущения тональности весьма неустойчивы, начиная с инструментального вступления, которое завершается доминантой без терцового тона (пример 3). В виде тонической квинты (f-moll) основной устой появляется лишь в 18-м такте сочинения (пример 3).

64

Пример 3. Б. Таминджич. Тужбалица «Сестра Батрича». Вступление

Example 3. B. Tamindžić. Tužbalica “Sister of Batrich”. Introduction

Подобное отдаление тоники, с одной стороны, необходимо для передачи неустойчивости состояния плакальщицы, а с другой – связано с трудностями гармонизации первой попевки, имеющей безусловное фольклорное начало. Народная музыка Црмница (один из регионов Черногории), на которую опирается композитор, строится на коротких, небольшого диапазона интонациях истрицкого лада, трудно поддающегося адаптации к темперированной системе европейской музыки. Однако современный музыкальный язык даёт возможность композиторам работать с нетемперированным материалом.

Композитор в первых семи тактах фортепианного вступления обозначает характер всего предстоящего повествования и одновременно закладывает интонационные основы для дальнейшего тематического развития. Здесь же фиксируются ключевые изобразительные ассоциации. В первых четырёх тактах имитируется бой колоколов – тревожный набат, обращённый к народу Черногории – знаковый символ объединения христиан. Б. Таминджич предлагает приём «колючего» *arpeggiato*: создаётся впечатление одновременного звучания нескольких колоколов как символическая фиксация трагичного момента в истории всего черногорского народа.

Первый мотив (A) плакальщицы, построенный на интервале уменьшённой кварты с сознательным занижением первой ступени, явно происходит из наигрышней главного национального инструмента Черногории – гусле, звучание которого имитируется во вступлении. Гусле принадлежит к группе струнных смычковых инструментов. Он состоит из нескольких основных частей: грушевидного корпуса, обтянутого дублёной кожей, и грифа с одной натянутой струной. Смычок дугообразной формы имеет около сорока струн из конского волоса, при игре его держат в правой руке, а сам инструмент кладут на колени.

Композитор четыре раза проводит одну и ту же фразу, которую гармонизует доминантовой группой аккордов с альтерациями. Заключительный аккорд в конце каждого построения не разрешается при этом в тонику, а как бы обрывается трезвучием второй ступени, которое в миноре, как известно, уменьшённое. Этот аккорд был выбран основным как для вступления сочинения, так и для короткого инструментального отзыва после каждой фразы, передавая гул погребального колокола (пример 4).

Пример 4. Б. Таминджич. Тужбалица «Сестра Батрича». Основная тема (A)

Example 4. B. Tamindžić. Tužbalica “Sister of Batrich”. The main theme (A)

В варьированном виде основная тема повторяется ещё один раз ( $A_1$ ). Мелодия как бы топчется на месте, создавая ощущение беспрসветного переживания горя. Во втором проведении звучание погребального отыгрыша усложняется альтерированным нонаккордом III ступени. Композитор и здесь продолжает избегать тонику (пример 5).

Пример 5. Б. Таминджич. Тужбалица «Сестра Батрича». Вариант темы ( $A_1$ )

*Example 5. B. Tamindžić. Tužbalica “Sister of Batrich”. The variant of the theme ( $A_1$ )*

Вторая тема (В) также определяется первой попевкой тужбалицы (А), представляя её развитие, однако она имеет другой тонический центр, который композитор переносит в тональность минорной седьмой ступени (es-moll). Все аккорды здесь подчинены басовому ходу (es-des-c-es) и ритмически строго организованы, отдалённо напоминая марш, что придаёт теме некоторую решительность. Возможно, здесь заложена мысль о будущем самоубийстве плакальщицы (пример 6).

Пример 6. Б. Таминджич. Тужбалица «Сестра Батрича». Вторая тема (В)

*Example 6. B. Tamindžić. Tužbalica “Sister of Batrich”. The 2<sup>nd</sup> Theme (B)*

Обе темы после экспозиционного изложения проводятся второй раз, но значительно динамичнее и короче, переходя в кульминацию всего сочинения, которая представляет собой причитание с использованием приёма Sprechstimme.

Тональный центр здесь смещается в область минорной доминанты (c-moll). На её первой ступени (условно) плакальщица причитает, а организующим началом в построении становится фортепианная партия, тема которой приобретает черты зловещего, рокового марша (пример 7).

56 **Maestoso**

Пример 7. Б. Таминджич. Тужбалица «Сестра Батрича». Кульминация

*Example 7. B. Tamindžić. Tužbalica "Sister of Batrich". The culmination*

В итоге форму тужбалицы можно определить как двухчастную строфическую с элементами вариационности и аллюзией на куплетность.

В плаче присутствуют также два связующих инструментальных перехода, основанных на материале вступления: первый расположен между предложениями А и А<sub>1</sub>, второй – непосредственно между частями формы. В назначении связок просматривается несколько аспектов: логический, тематический, эмоциональный и структурный:

- логический связан с текстом тужбалицы, требующим необходимых смысловых цезур;
- тематический – с созданием национального колорита (имитируется звучание гусле);
- эмоциональный достигается благодаря существенным отклонениям темпа (*molto accelerando*) и контрастным динамическим оттенкам (*mezzo forte, fortissimo, piano*);
- структурный обусловлен непосредственно расположением связок и их продолжительностью: между А и А<sub>1</sub> три такта, между В и А<sub>1</sub> – шесть.

В сочинении две кульминации: первая – в конце первой части, вторая – в коде. Обе они подготовлены восходящими секвенционными оборотами и усилением динамики. Окончание фразы А<sub>1</sub> в первой части также может рассматриваться как промежуточный итог, поскольку оно имеет признаки относительной завершённости: вместо поэтического текста на громком звучании трижды протяжно пропевается междометие «ой!», уплотняется фактура и меняется ритмическое оформление в партии фортепиано – таким образом композитор заканчивает «экспозицию» сущностного содержания тужбалицы.

Первая кульминация в свою очередь выражена уже совершенно определённо: то же самое междометие «ой!» расположено теперь в более высокой tessiture

и подкреплено нисходящим октавным боем «колоколов» – эмоциональное наполнение музыки отражает всю тяжесть утраты и совершенно безысходное состояние плачальщицы.

Главную – вторую – кульминацию тужбалицы композитор расположил в коде, которая состоит из двух небольших эпизодов. В первом (*Maestoso / fortissimo*) пение переходит в мелодекламацию, граничащую с криком, когда в каждом слове содержится и сердечное сокрушение, и горькое безнадёжное отчаяние. При этом в партии фортепиано Б. Таминджич цитирует главную тему из другого своего сочинения – Импрессии для двух скрипок «Гусляр» (1977)<sup>1</sup> – и одновременно имитирует громогласное звучание колоколов, но уже в совершенно ином качестве, отличном от мерного «боя» во вступлении. В данном эпизоде кульминация реализуется нестандартно: присутствующая в ней яркая цитата никак не перекликается с основным тематизмом плача, равно как и крепкие октавные колокольные «удары» не связаны ни тематически, ни гармонически с предыдущим материалом. Очевидно, что подобным композиционным решением Б. Таминджич расширил концептуальные рамки сочинения – от личной трагедии одного человека до бедствия целого народа Черногории.

Во втором, кульминационном, эпизоде коды в вокальную партию после экспрессивной мелодекламации возвращается пение. Казалось бы, усилить предыдущий эмоциональный накал не представляется возможным, но композитор и в этом случае идёт по нестандартному пути: ускоряется темп (*rosco a rosco accel.*) и, что важно, усиливается общая динамика, тогда как мелодика вокальных фраз, в свою очередь, поступенно по звукам первой октавы опускается вниз – от *Ces* к *Ees*, что никак не способствует увеличению громкости звучания голоса (нижние звуки первой октавы – тесситура, несвойственная для сопрано при нюансе *forte*). Интонация вследствие сочетания двух «нелогичностей» становится неточной, и пение в результате приближается к утрированной декламации. Таким парадоксальным образом в главной кульминации тужбалицы Б. Таминджич достигает максимального эффекта: вокальная партия приобретает характер крайнего исступления (в поэме Негоша «Горный венец» сестра Батрича после своего монолога убивает себя).

### Интонационно-тематическая организация тужбалицы «Сестра Батрича» и смысловые функции специальных исполнительских приёмов

Повторения мелодических ячеек свойственны жанру плача. В свою очередь, и инструментальное сопровождение в тужбалице Б. Таминджича большей частью строится на повторах: так, партия фортепиано в первой части претерпевает по ходу произведения лишь незначительные преобразования, при этом изменяется только динамика исходя из того или иного экспрессивного оборота текста.

Вокальная линия тужбалицы формируется из мелодических «раскачиваний» шестнадцатых из вступления. Причём композитор технически очень тонко завуалировал эту связь: партия сопрано, в сущности, строится на ритмическом увеличении ключевых интонаций из последовательности только что отзучавших шестнадцатых (пример 8).

<sup>1</sup> B. Tamindžić. Impresija za dvije violine «Guslar» (1977), существует также версия для двух скрипок и фортепиано; музыка произведения отличается повышенной экспрессивностью и драматическим накалом.

Вступление

Пример 8. Б. Таминджич. Тужбалица «Сестра Батрича». Фрагменты

Example 8. B. Tamindžić. Tužbalica "Sister of Batrich". Fragments

Аналогичный принцип ритмического увеличения при сохранении нисходящего движения и «родственного» интервального соотношения заметен также в верхнем голосе у фортепиано ( $b \rightarrow heses \rightarrow as$ ). Таким образом, тематизм тужбалицы «заявлен» в плотный интонационный «узел»: вьющиеся последовательности шестнадцатых, имитирующие звучание гусле, несут в себе черты основного тематического материала по ходу всего произведения вплоть до коды (пример 9).

Вступление

69

Пример 9. Б. Таминджич. Тужбалица «Сестра Батрича». Фрагменты

Example 9. B. Tamindžić. Tužbalica "Sister of Batrich". Fragments

Несмотря на явную мелодическую схожесть вокальных фраз сочинения, разделы А, А<sub>1</sub>, В имеют заметные отличия, касающиеся звуковысотного расположения, динамики, а также непосредственного количества фраз и их продолжительности. Так, в тесситурном отношении предложение А<sub>1</sub> на кварту выше, чем А. Обращает на себя внимание и другая отличительная особенность: в А заключительное движение в мелодике нисходящее, а в А<sub>1</sub> она остаётся на «месте». Казалось бы, разница очень незначительна, однако с учётом особенностей содержания текста, аккомпанемента, динамики и в целом интенсивности развития (А содержит четыре фразы, А<sub>1</sub> – три) данное обстоятельство весьма существенно влияет на постепенное нарастание внутреннего напряжения. К этому следует добавить, что тематизм тужбалицы находится в интервальном диапазоне от м.2 до ум.4 (6.3), причём структурная организация из раза в раз повторяющихся фраз реализована посредством преимущественно узких интервалов – м.2, б.2 (такие мелодические построения свойственны жанру плача).

Таким образом, резюмируя анализ интервальной структуры тематизма, отметим, что композиционный метод, использующий поступенное движение в узком диапазоне с обилием повторений звуков «вызывает ощущение большей интенсивности мелодического движения, большей плотности, тесноты, а следовательно, и напряжённости мелодического рисунка» [10, с. 115].

Музыкальную декламацию тужбалицы можно определить, как мелодический речитатив, а в кульминации, где отсутствует размеренность и солистка почти срывается на крик, – как мелодекламацию. Вокальная партия в целом имеет также и обширный динамический диапазон – от полу值得一ного до полукрика; более того, тематизм плача порой выходит за естественную нижнюю границу диапазона сопрано, а в верхней tessitura поднимается к As второй октавы, что представляет определённые трудности.

Предполагается, что исполнительнице тужбалицы необходимо владеть особым видом речевого пения – *Sprechgesang* (или *Sprechstimme*) – «это такой способ интонирования, при котором обычное пение текста непрерывно вытесняется речевой манерой его произнесения» [11, с. 200]. Иначе говоря, это техника пения, при которой вокалист строго соблюдает ритм, но точное исполнение звуковысотности отсутствует, хотя и ориентировано на неё. «*Sprechgesang* с убедительным художественным эффектом применим в случаях, когда художнику важно передать характерное или драматизировать музыкальную речь» [Там же, с. 210]. *Sprechgesang* особенно ярко был воплощён в вокально-инструментальном цикле А. Шёнберга на стихи поэта А. Жиро «Лунный Пьеро» [12].

Примечательно, что во фразах с двенадцатисложным стихом в вокальной партии присутствует голосовой скат (исполнительский приём, при котором певческий голос слегка глиссандирует вниз на гласном звуке, что часто встречается в народном пении в конце фраз), благодаря чему значительно усиливается драматический оттенок музыки в целом. Все фразы в предложениях А и А<sub>1</sub> завершаются голосовым скатом. В ряду выразительных средств скат, казалось бы, играет второстепенную роль, но его «незначительный контекст» ощутимо усиливает драматический оттенок тужбалицы и вместе с тематическим контуром отражает также и своеобразие плача как жанра народного пения. Наконец, во фразах с «голосовыми скатами» расширяется декламационно-мелодическая сторона плача: произнесённое слово и тончайшая интонация как на тихих, так и на громких звучаниях особенно убедительно передают глубокие человеческие переживания.

## Заключение

Тужбалица «Сестра Батрича» является собой яркий пример искусного претворения фольклорного материала в академической музыке. Без сомнения, композитора Борислава Таминджича можно смело отнести к числу тех художников, которые, используя в работе народные мелодии и тонко раскрывая все возможности их интонационной выразительности, создают в итоге собственные исключительно национальные полотна, полные истинного черногорского духа.

Изучение произведения «Сестра Батрича» позволяет студентам не только узнать особенности стиля одного из известных черногорских композиторов

ХХ века – Б. Таминджича, познакомиться с фольклорной музыкой Черногории и, в частности, с жанром тужбалицы, но и расширить кругозор в области истории этого государства, определяемой в XVIII веке борьбой народа за независимость от Османской Империи. Выбор «Сестры Батрича» в качестве музыкального материала для освоения темы «Музыка Черногории» даёт повод обратиться к одному из главных национальных литературных произведений – поэме Петра II Петровича Негоша «Горный венец» и личности её автора. Знакомство с историей создания тужбалицы делает необходимым включить в содержание занятия сведений о творчестве известного черногорского скульптора Ристо Стийовича. В конечном счёте вокруг одного сравнительно небольшого произведения формируется обширное информационное поле, позволяющее включить его в контекст как временной ретроспективы, так и широкой панорамы современной культуры народа Черногории, что соответствует принципу историзма в музыкальном образовании.

## БИБЛИОГРАФИЯ

1. *Tamindžić B. Sestra Batrićeva (tužbalica)*. 12 p. (рукопись)
2. *Tamindžić B. Sestra Batrićeva (Tužbalica)* Poema za Sopran i klavir, transkripcija Aleksandar Tamindžić. 11 p. (рукопись)
3. B. Tamindžić – Sestra Batrićeva – Sara Vujošević-Jovanović (soprano)&Anja Abramović-Vujošević (klavir). URL: <https://youtu.be/xemAT0ODJ70> (дата обращения: 05.05.2025).
4. Гарбузов Н. А. Зонная природа звуковысотного слуха. М., Л.: Издательство Академии наук СССР, 1948. 83 с.
5. Гарбузов Н. А. Внутризонный интонационный слух и методы его развития. М.: Музгиз, 1951. 63 с.
6. Вуйошевич С. Воплощение национальной тематики в оперном искусстве Черногории. Саратов: Саратовская государственная консерватория им. Л. В. Собинова, 2017. 304 с.
7. Народне песме Црне Горе по тонским записима и одабраним белешкама из дневника Николе Херцигоње / приредила Злата Марјановић; нотографија Злата Марјановић; превод приказа на енглески језик Милош Заткалић. Подгорица: Институт за музикологију и етномузикологију Црне Горе, 2002. 233 с.
8. Големовић Димитрије О. Народна музика Југославије. Београд: Музичка омладина Србије, 1997. 125 с.
9. Негош П. Горный венец; Самозванец Степан Малый / пер. с серб.-хорв. под ред., с предисл., и примеч. О. Кутасовой. М.: Худож. лит., 1988. 365 с.
10. Мазель Л. А. Вопросы анализа музыки. М.: Советский композитор, 1978. 351 с.
11. Элик М. Sprechgesang в «Лунном Пьере» А. Шенберга // Музыка и современность: сборник статей / сост. Т. А. Лебедева. Вып. 7. М.: Музыка, 1971. С. 164–210.
12. Безкоровайная Н. С. Воплощение поэтики экспрессионизма в вокальных партиях произведений композиторов ХХ века // Искусство и образование. 2022. № 2 (136). С. 73–80. DOI: 10.51631/2072-0432\_2022\_136\_2\_73.

Поступила 08.05.2025, принята к публикации 04.06.2025.

*Об авторе:*

**Вуйошевич-Йованович Сара**, доцент факультета драматического искусства Университета Черногории, заместитель декана по науке и международному сотрудничеству, член издательского совета Университета Черногории (ул. Байова, 5, Цетинье, Черногория, 81250), PhD в области музыковедения, sara.vujosevic@mail.ru, ORCID ID 0009-0005-9902-4225

*Автором прочитан и одобрен окончательный вариант рукописи.*

## REFERENCES

1. Tamindžić B. *Sestra Batrićeva* (tužbalica). 12 p. (manuscript)
2. Tamindžić B. *Sestra Batrićeva* (Tužbalica) Poema za Sopran i klavir, transkripcija Aleksandar Tamindžić. 11 p. (manuscript)
3. B. Tamindžić – Sestra Batrićeva – Sara Vujosevic-Jovanovic (soprano)&Anja Abramovic-Vujovic (klavir). Available at: <https://youtu.be/xemAT0ODJ70> (accessed: 05.05.2025).
4. Garbuzov N. A. *Zonnaya priroda zvukovysotnogo slukha* [The Zonal Nature of Pitch Perception]. Moscow, Leningrad: USSR Academy of Sciences Publishing House, 1948. 83 p. (in Russian).
5. Garbuzov N. A. *Vnutrizonnyi intonatsionnyi slukh i metody ego razvitiya* [Intonational Ear and Methods of its Development]. Moscow: Publishing House “Muzgiz”, 1951. 63 p. (in Russian).
6. Vujosevic S. *Voploshchenie natsional’noi tematiki v opernom iskusstve Chernogorii* [The Embodiment of National Themes in the Opera Art of Montenegro]. Saratov: Saratov State Conservatory named after L. V. Slobodkin, 2017. 304 p. (in Russian).
7. *Narodne pesme Tsrne Gore po tonskim zapisima i odabranim beleshkama iz dnevnika Nikole Khercigonje* [Folk Songs of Montenegro Based on Tonal Recordings and Selected Notes from the Diary of Nikola Hercigonja]. Ed. by Zlata Marjanović; notation by Zlata Marjanović; translation of the presentation into English by Miloš Zatklik. Podgorica: Institute of Musicology and Ethnomusicology of Montenegro, 2002. 233 p. (in Macedonian).
8. Golemović Dimitrije O. *Narodna muzika Jugoslavije*. Beograd: Muzichka omladina Srbije, 1997. 125 p.
9. Negoš P. *Gornji venets; Samozvanets Stepan Malyi* [Mountain Crown; Pretender Stepan the Small]. Trans. from Serbo-Croatian, ed. with preface and notes by O. Kutasova; Illustrations by V. V. Noskov, Moscow: Art Literature Ed., 1988. 365 p.
10. Mazel L. A. *Voprosy analiza muzyki* [Questions of Music Analysis]. Moscow: Publishing House “Soviet Composer”, 1978. 351 p. (in Russian).
11. Eliš M. *Sprechgesang v “Lunnom P’ero” A. Shenberga* [Sprechgesang in A. Schoenberg’s “Pierrot Lunaire”]. *Muzyka i sovremennost’* [Music and Modernity]. Collection of Articles. Compiled by T. A. Lebedeva. Issue 7. Moscow: Publishing House “Music”, 1971. Pp. 164-210 (in Russian).
12. Bezkorovaynaya N. S. *Voploshchenie poetiki ekspressionizma v vokal’nykh partiyakh proizvedenii kompozitorov KhKh veka* [Embodiment of the Poetics of Expressionism in the Vocal Parts of the Works of Twentieth-Century Composers]. *Iskusstvo i obrazovanie* [Art and Education]. 2022, no. 2 (136), pp. 73–80 (in Russian). DOI: 10.51631/2072-0432\_2022\_136\_2\_73.

*About the author:*

**Sara Vujosevic-Jovanovic**, Assistant Professor at the Faculty of Dramatic Arts, University of Montenegro, Vice Dean for Science and Internation Cooperation, Member of the Publishing Council of the University of Montenegro (Bajova Street, 5, Cetinje, Montenegro, 81250), PhD in Musicology, [sara.vujosevic@mail.ru](mailto:sara.vujosevic@mail.ru), Author's ORCID ID 0009-0005-9902-4225

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

# НАРРАТИВ И АРХИТЕКТОНИКА: О ДВУХ ПОДХОДАХ К АНАЛИЗУ КОМПОЗИЦИИ І ЧАСТИ СОНАТЫ Л. ВАН БЕТХОВЕНА ОР. 101

**Д. А. Нагина,**

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

**Аннотация.** В статье демонстрируются возможности двух различных подходов к анализу композиции I части сонаты Л. ван Бетховена оп. 101. Первый – нарративный, предполагающий рассмотрение музыкального содержания и поиск причинно-следственных связей в собственно музыкальном тексте. Второй направлен на выявление конструктивно-архитектонических свойств композиции. Оба подхода, при всей антагонистичности, согласуются с устройством классической сонатной формы, основанной, с одной стороны, на строгих тонально-гармонических закономерностях, с другой же – на единственности развития материала, процессуальности. Автор статьи использует нарративный метод поиска тонфабулы, предложенный Р. Н. Берберовым и основанный на выявлении взаимодействующих оппозиционных элементов в музыкальном тексте. Сценарии найденных оппозиций – тоники и доминанты, диатоники и хроматики, баркаролы и пассакалии – тесно переплетены, а их общий художественный итог связан с открытостью финала. Анализ архитектонических качеств *Allegretto* приводит к выводам о симметричности его композиции, а также о наличии форм второго плана. Соразмерность частей, наличие композиционного центра скрепляют кажущуюся текучей, с размытыми внутренними границами форму, сообщая ей стройность и пропорциональность. Также отмечается практическая значимость обоих подходов для педагогики музыкального образования.

74

**Ключевые слова:** Бетховен, поздний стиль, соната оп. 101, сонатная форма, нарративный анализ, тонфабула, архитектоника музыкальной формы, симметрия, музыкальное образование.

**Благодарность.** Статья вдохновлена идеями V Международной научной конференции «Музыкальная композиция: нарратив vs архитектоника», которая состоялась в Российской академии музыки имени Гнесиных 18–20 апреля 2023 года. Автор выражает глубокую благодарность научному руководителю конференции, доктору искусствоведения, профессору Ирине Петровне Сусидко за поддержку

© Нагина Д. А., 2025



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

исследовательских инициатив, а редколлегии журнала «Музыкальное искусство и образование» – за возможность публикации статьи и высокопрофессиональную редакторскую работу.

**Для цитирования:** Нагина Д. А. Нarrатив и архитектоника: о двух подходах к анализу композиции I части сонаты Л. ван Бетховена оп. 101 // Музыкальное искусство и образование / Musical Art and Education. 2025. Т. 13. № 2. С. 74–90. DOI: 10.31862/2309-1428-2025-13-2-74-90.

DOI: 10.31862/2309-1428-2025-13-2-74-90

## NARRATIVE AND ARCHITECTONICS: ON TWO APPROACHES TO THE ANALYSIS OF THE COMPOSITION OF BEETHOVEN'S PIANO SONATA OP. 101, MOVEMENT 1

**Dana A. Nagina,**

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

75

**Abstract.** The article demonstrates the potential of two different analytical approaches as applied to the composition of the first movement of Ludwig van Beethoven's Sonata, Op. 101. The first approach is narrative, involving close consideration of musical content and the search for causal links within the musical text itself. The second is aimed at revealing constructive-architectural properties and compositional regularities. Both approaches, despite their antagonism, are compatible with the organization of the classical sonata form, which is grounded, on the one hand, in strict tonal-harmonic principles and, on the other, in the dynamic, processual development of musical material. The author of the article uses the narrative method of searching for *tonfabula*, proposed by R. N. Berberov and based on the identification of interacting oppositional elements in a musical text. The scenarios of the oppositions found – tonic and dominant, diatonic and chromatic, barcarolle and passacaglia – are closely interwoven, and their combined artistic outcome is associated with the openness of the finale and the irresolvability of the conflict. Analysis of the Allegretto's architectonic qualities leads to conclusions about the symmetry of its design and the presence of secondary-level forms. The proportionality of the sections and the existence of a compositional center bind together a form that appears fluid and internally blurred, imparting coherence and proportion to it. The practical significance of both approaches for the pedagogy of music education is also noted.

**Keywords:** Beethoven, late style, sonata op. 101, sonata form, narrative analysis, *tonfabula*, architectonics of musical form, symmetry, music education.

**Acknowledgement.** This article was inspired by the 5th International Scientific Conference “Musical Composition: Narrative vs. Architectonics”, held at the Gnesin

Russian Academy of Music on 18–20 April 2023. I am deeply grateful to the conference’s scientific director, Professor Irina Petrovna Susidko, Doctor of Art Studies, for her support of my research initiatives. I also thank the editorial board of the journal *Musical Art and Education* for the opportunity to publish this article and for their highly professional editorial work.

**For citation:** Nagina D. A. Narrative and Architectonics: On Two Approaches to the Analysis of the Composition of Beethoven’s Piano Sonata Op. 101, Movement 1. *Muzykal’noe iskusstvo i obrazovanie* = Musical Art and Education. 2025, vol. 13, no. 2, pp. 74–90 (in Russian). DOI: 10.31862/2309-1428-2025-13-2-74-90.

## Введение

Цель настоящей статьи – продемонстрировать возможности противоположных аналитических подходов, нарративного и архитектонического – по отношению к I части сонаты Людвига ван Бетховена оп. 101 (1816) для уточнения, а возможно, и некоторого переосмысливания содержательно-драматургического своеобразия сочинения. Кратко про-комментирую суть обоих подходов.

Понятие архитектоники в музыке связано с представлениями о сходстве организации музыкального произведения со строгими пропорциями и стройностью архитектурного сооружения. Известная сентенция «архитектура – это музыка в камне» имеет и инверсионный вариант (об этом более детально размышляет Е. В. Ровенко [1, с. 46]). Л. Л. Гервер, автор ряда трудов, посвящённых применению метротектонического метода Г. Э. Конюса и других принципов поиска симметрии и пропорций в музыкальных и литературных сочинениях [2; 3; 4], подчёркивает: «...Именно на анализе музыки было показано, что “строжайшее внимание к соотношению частей” может осуществляться с максимальной точностью, сравнимой с точностью архитектурной постройки» [2, с. 54].

76

Термин «нарратив», ранее укоренившийся в юриспруденции и литературе, означает повествование, основанное на логической последовательности событий. Нарративность как музыкально-аналитический метод предполагает рассмотрение содержательной стороны произведения и поиск причинно-следственных связей в собственно музыкальном тексте [5]. В последние годы он приобретает всё большую актуальность в мировом музыкоznании. Л. Крамер объясняет это недовольством формалистических подходов к музыке, на фоне которого «нарратологические модели» привлекают как «средства наделения нетекстовой евро-американской классической музыки человеческим содержанием» [6, с. 142]. Становятся широко известными зарубежные труды о музыкальной нарративности – Б. Алмена, Дж. Кермана, Ж.-Ж. Натье и других.

Своя история нарратологии сложилась и в отечественном музыкоznании, при том что сам термин «музыкальный нарратив» стал использоваться в нашей стране совсем недавно: «В России анализ смысловой (содержательной) стороны музыкального произведения... имеет весьма длительную историю – от интоационной теории Болеслава Леопольдовича Яворского и Бориса Владимировича Асафьева, аналитических подходов Виктора Абрамовича Цуккermana, Лео Абрамовича Мазеля и Виктора Петровича Бобровского до концепций Инны Алексеевны Барсовой (интоационная фабула) и Ростислава Николаевича Берберова (тонфабула), создающих явную параллель подходам

в англо-американской музыкальной нарратологии», – пишут И. П. Сусидко и Т. В. Цареградская [7, с. 99], учёные, также внесшие вклад в развитие метода (см., в частности, [8, с. 447–463; 9] и [10]). Как замечает Л. Л. Гервер, «приложимость понятия “нarrатив” к музыке, к музыкальной композиции кажется особенно убедительной в силу представления об изначальном единстве музыки и слова» [3, с. 53].

И архитектоника, и нарратив – важнейшие качества сонатной формы классического стиля, особенно его зрелого и позднего этапов (1780–1820-е гг.) Сложно представить более стройную музыкальную конструкцию, столь прочно опиравшуюся на мощные столпы тонально-гармонического плана и строгую систему каденций, чем сонатная форма указанного периода. Однако свойственная этому типу композиции процессуальность позволяет видеть в нём не только незыблемую жёсткую схему, но и нечто оппозиционное.

Один из главенствующих принципов драматургии сонатной формы – тематический конфликт – экспонируется, развивается на всем её протяжении, достигает кульминации и приводит к некоему новому художественному итогу. Напрашиваются параллели с устройством литературного произведения, с логикой повествования: по сути, в сонатной форме заключён своего рода сюжет с «персонажами» (музыкальными темами или их элементами, образными сферами или топосами) и результатом их взаимодействия. Причём такой сюжет изначально продиктован особенностями драматургии формы; для его выявления не требуются никакие дополнительные программные пояснения и отсылки.

При этом в конкретно взятой сонатной форме соотношение конструкции и сюжетности, архитектоники и нарративности различно, равно как различаются и способы их реализации. Рассмотрим действие этих принципов в I части *Двадцать восьмой сонаты* Бетховена *Allegretto, ma non troppo*.

### Три взгляда на драматургию бетховенского *Allegretto*

*Allegretto* не раз привлекало внимание исследователей как яркий пример нового подхода Бетховена к сонатной форме в поздний период его творчества. При этом складывались различные – как схожие, так и противоположные – взгляды на композицию сочинения.

Среди общих моментов – представление о текучести развертывания музыкального материала, отсутствие чётких границ, противоречащее принципам классической формы с её кристаллической ясностью и стройностью. Нередко сама сонатность в *Allegretto* видится учёным ослабленной или даже выступающей в качестве дополнительного композиционного принципа. Одно из ранних замечаний по этому поводу принадлежит выпускнику Тринити-колледжа А. Т. Фроггату, которое он изложил в письме редактору *The Musical Times* от 1 июля 1918 года: «По моему мнению, эта пьеса на самом деле не полная сонатная форма, но всего лишь основана на ней: в этом отношении она схожа с Баховской Прелюдией in E № 9 из “Сорока восьми”, иными словами, [это] возрождение старой формы» [11, р. 307]. В XX – начале XXI века были предложены и другие интерпретации. Так, Ю. Н. Тюлин назвал *Allegretto* «развернутой трёхчастной сонатообразной формой» [12, с. 265], А. Б. Гольденвейзер – «единой большой фразой» с элементами сонатного *Allegro* [13, с. 206]. Г. Б. Маналак высказал мысль о «свободной форме» всего цикла оп. 101, близкого фантазии, «заслуживающего обозначения... *Sonata Quasi Una Fantasia*» [14, р. 38].

Противоречивы главным образом трактовки драматургии.

Общее безмятежное настроение, господствующий «кантильный лиризм» [15, р. 78], тесное тематическое родство всех разделов формы – качества, часто заставляющие рассматривать драматургию *Allegretto* как неконтрастную. Совершенно определённо об этом высказался Ю. Н. Тюлин: «...Тематическое контрастирование, весьма характерное для сонатной экспозиции... здесь полностью отсутствует» [12, с. 265]. С его точки зрения, *Allegretto* – яркий пример так называемой «неконтрастной цепляемости» тематизма, свойственной позднему стилю Бетховена (напомним, что цепляемость в концепции Тюлина – такой приём тематического развития, при котором новое построение «не отделяется от предыдущего, но немедленно его подхватывает» [12, с. 259–260]). О «сонатности, лишённой ощущимых тональных и тематических контрастов», пишет и Л. В. Кириллина, отмечая, что «непрерывность мелодического развёртывания» в *Allegretto* вызывает ассоциации с вагнеровской «бесконечной мелодией» [16, с. 249]. Аналогичное мнение о бесконтрастной сонатной форме высказывает также А. Брендель [15, р. 78].

Другая точка зрения появилась ещё в середине XIX века у А. Б. Маркса, охарактеризовавшего *Allegretto* как внешне гармоничное, сдержанное, «уходящее в себя» (*Insichgehens*), но наполненное внутренним томлением. В основной теме, по мнению учёного, «каждый из голосов составляет с главным значительное и согласное пение... Вместе с тем [в ней] властвует чрезвычайное нервное возбуждение, даже сбивчивое дыхание [*Athemlosigkeit*], которое затапливает каждую внутреннюю границу, как бы часто в этой беспокойной цепи волн ни была уместна смысловая остановка... Это волнение носит скорее внутренний характер, желание сдержать себя, а не выйти наружу...» [17, S. 146]. Спустя столетие интересное замечание о внутрitemатических процессах в этом сочинении сделал отечественный исследователь Вл. В. Протопопов. Объявив «интонационную монистичность», т. е. «глаживание интонационного контраста» [18, с. 176], характерной чертой позднего стиля Бетховена, он рассмотрел *Allegretto* как пример противостояния этому свойству. Протопопов подчеркнул, что форма части «развёртывается, непрерывно обновляясь в интонационном отношении» [Там же, с. 199]. Размышления обоих учёных уже не вписываятся в идею бесконтрастности: внутреннее волнение при внешнем спокойствии, равно как и постоянное интонационное обновление, свидетельствуют скорее о скрытых противоречиях, *контрастах*.

Наконец, в интерпретации Р. Хаттена драматургия *Allegretto* зиждется на противопоставлении пасторального и трагедийного топосов, порождающем «типичную драматическую структуру» [19, р. 94], иными словами, основывается на конфликте. Учёный не использует слово «конфликт», однако «драма» и «драматическая структура» всегда его предполагают: «В широком смысле слова драма – это драматическая поэма, текст, написанный для различных ролей и на основании конфликтного действия (курсив мой. – Д. Н.)», – пишет П. Пави [20, с. 84]. Кратко суммирую аналитические рассуждения Р. Хаттена.

Исследователь подробно описывает качества пасторального топоса в сочинении: размер 6/8, покачивающийся аккомпанемент, движение параллельными терциями (всё это закономерно ассоциируется с жанром баркаролы), мажорный лад, тихую динамику и, что любопытно, доминантовый органный пункт [Там же, с. 97–98]. Заметим, что взаимосвязь доминантового органного пункта и пасторального топоса небесспорна. В известных образцах пасторалей XVIII века гармония главных тем обычно базируется

на тоническом органном пункте (см., например, начало № 1 из Кантаты И. С. Баха № 104. *Du Hirte Israel, höre*, «пасторальную симфонию» «Пифа» из оратории «Мессия» Г. Ф. Генделя, вступление к арии Аминтоса *Ditelo voi pastori* из оперы «Царь-пастух» В. А. Моцарта, наконец, главную партию I части «Пасторальной симфонии» Бетховена). Пастораль экспонирована в начальной теме (пример 1).

**Allegretto, ma non troppo**

Пример 1. Л. ван Бетховен. Соната для фортепиано оп. 101. I часть, начало главной темы

Example 1. L. van Beethoven. Piano Sonata op. 101. The 1<sup>st</sup> Movement, beginning of the principal section

Трагедийный топос получает у Р. Хаттена только две характеристики – повышенную динамику и хроматические ходы в мелодических голосах [20, с. 96]. Вторжение в пастораль трагического топоса выливается в два «драматических момента кризиса» [Там же, с. 94]: в середине разработки (в тахах 50–51) и коде (в тахах 85–87) [Там же, с. 96] (примеры 2, 3).

Пример 2. Л. ван Бетховен. Соната для фортепиано оп. 101. I часть, кульминационная зона разработки

Example 2. L. van Beethoven. Piano Sonata op. 101. The 1<sup>st</sup> Movement, climax zone of development

Пример 3. Л. ван Бетховен. Соната для фортепиано оп. 101. I часть, кульминационная зона коды

Example 3. L. van Beethoven. Piano Sonata op. 101. The 1<sup>st</sup> Movement, climax zone of the Coda

Оба кризисных момента готовятся с самого первого такта *Allegretto*, в котором благодаря проходящему тону образуется хроматический ход в среднем голосе [20, с. 96] (пример 1). Пастораль в *Allegretto* контролирует вспышки трагедийности; в свою очередь, трагические элементы придают пасторали серёзность. Образ всего сочинения Хаттен трактует как «духовное состояние невинности (или безмятежности), подверженное переживанию трагического опыта (или воспоминания)», итогом же всей композиции он считает «умиротворение» [Там же, с. 94–96].

Нетрудно заметить, что три разных взгляда на образно-тематическое развитие *Allegretto* соответствуют трём типам качественной драматургии в известной классификации В. П. Бобровского: бесконtrастному, контрастному и конфликтному [21, с. 58–59]. И тот факт, что исследователи прочитывают бетховенское сочинение со столь различных позиций, не может не говорить о его концептуальной сложности и неоднозначности.

### Тонфабула

Представляется, что драматургии *Allegretto* в гораздо большей степени свойственна именно драматичность, конфликтность, а нарратологический по своей сути подход Р. Хаттена (его исследовательские эссе, посвящённые Бетховену, подробно проанализировала Марта Грабоч, отнеся их к нарративному анализу [22, с. 202]), основанный на анализе противостояния контрастных топосов, кажется особенно убедительным. Хотелось бы дополнить рассуждения учёного некоторыми нюансами, а в чём-то переосмыслить их, опираясь на метод выявления тонфабулы, предложенный Р. Н. Берберовым и развитый в трудах его ученицы, ныне профессора РАМ имени Гнесиных И. П. Сусидко [8; 9]. Р. Н. Берберов ввёл термин «тонфабула» на занятиях по курсу анализа музыкальных форм в ГМПИ имени Гнесиных в 1960–80-х годах. Впоследствии он применил и охарактеризовал его в книге ««Эпическая поэма» Германа Галынина. Эстетико-аналитические размышления» [23, с. 66].

80

Учёный объяснял тонфабулу как «любой явно выраженный и ярко результативный образно-драматургический процесс различных масштабов, развёртывающийся в чисто звуковой сфере, оперирующий конфликтацией лишь музыкальных средств и всецело подчиненный только логике музыкального становления...» [23, с. 67]. «Иными словами, – объясняет И. П. Сусидко, – событийность музыкального движения... всё, что ассоциируется со словом “фабула” выражено суть музыкальными средствами – без вмешательства со стороны театра, поэзии, литературы, живописи...» [24, с. 13].

Тонфабула характеризует скрытые и своего рода микродраматургические процессы в сочинении и демонстрирует его нарративное свойство. Выражается она в противостоянии оппозиционных элементов (например, противоположных гармоний, ритмических фигур, мелодических ходов, жанровых аллюзий и т. д.), которое экспонируется уже в начале композиции, развивается на всём её протяжении и приводит к некоему итогу. Кстати, Берберов считал, что сонатная форма наделена так называемой «генеральной тонфабулой», которая «воплощает идею преодоления изначально данного тонального контрастирования тематических сфер» [23, с. 70].

Какие же оппозиции обнаруживаются в бетховенском *Allegretto*?

Важнейшей представляется оппозиция тоники и доминанты как устоя и неустоя. Тонально-гармонические процессы в этом сочинении очень нетипичны

для классического стиля. Л. В. Кириллина назвала гармонию *Allegretto* «вывернутой наизнанку» [16, с. 250]: доминанта здесь лидирует на протяжении всей формы и как гармоническая функция, и как тональность. Органный пункт *e* в главной теме создаёт впечатление тональной основы. Настоящая тоника – A-dur – появляется лишь внутри проходящих оборотов и воспринимается как субдоминанта. Единственный намёк на истинную тональность – серединная каденция в чётвёртом такте, где ля-мажорный квартсекстаккорд вполне отчётливо воспринимается как кадансовый. Однако больше тоника A-dur не появится сколь-нибудь определённо вплоть до окончания *Allegretto*. Бетховен прячет тональный центр, и это не единственная игра в «обманутые ожидания»: слушателя то и дело поджидает какой-то гармонический сюрприз – прерванный оборот, эллипсис или просто продление побочной доминанты, словно никак не осмеливающейся разрешиться в свою тонику.

Накопление доминантового напряжения приводит к его усилению в разработке, а затем и к первой драматической кульминации. Подобное развитие событий свойственно сонатным разработкам в целом. Однако даже в коде композиции, которая, казалось бы, должна наконец внести тональную определённость, этого не происходит вплоть до финального такта: появление устоя то и дело оттягивают доминантовые, подчас обостренно диссонирующие вертикали, тональная гармония почти не задерживается или же попадает в неблагоприятные метрические условия, в последнем такте она выглядит совсем эфемерной (пример 4).

Пример 4. Л. ван Бетховен. Соната для фортепиано оп. 101. Последние такты коды

*Example 4. L. van Beethoven. Piano Sonata op. 101. Last bars of the Coda*

Постоянное вуалирование тоники обуславливает сглаживание внутренних границ формы, в которой невозможно чётко выделить партии: они сливаются друг с другом из-за отсутствия кадансов. О начале побочной можно догадаться лишь по смене тематизма и фактурного рисунка, то есть по вторичным для классической формы признакам. Заключительная партия обособлена, но тематически несамостоятельна: она представляет собой серию дополнений и примыкает

к побочной. В конце разработки появляется ложная реприза – ещё один приём обманутого ожидания, скрывающий очередную границу, и так далее.

Вторая важная оппозиция – противостояние *диатоники* и *хроматики* – по сути, описана Р. Хаттеном как вторжение трагедийного топоса (хроматики) в пасторальный (диатонику). Однако нам представляется, что это противопоставление также привязано к *жанровой оппозиции*. В ядре главной темы диатоническая и хроматическая звуковысотные модели воплощены с помощью двух жанровых аллюзий: баркаролы, выраженной слаженным дуэтом голосов и покачивающимся движением, и пассакалии, намёк на которую даётся в исходящем хроматическом ходе (так называемый *passus duriusculus*, или «пассакальский ход»). Эти аллюзии противоположны не только в гармоническом отношении: баркарольная кантиленность вкупе с созерцательно-безмятежным характером противостоят танцевально-инструментальному началу и скорбно-торжественному образу, транслируемому старинной пассакалией. Развитие этой оппозиции необычайно интенсивно, так как с её персонажами-жанрами постоянно происходят серьёзные метаморфозы. После обозначения в первом такте баркарольная диатоника какое-то время царствует одна. Однако в конце повтора первого двутакта, перед ферматой, происходит крошечное, но знаковое событие – перегармонизация: вместо доминантового септаккорда звучит уменьшённый к VI ступени, дающий дополнительный хроматизм в басу, – и после этого момента уже ничто не остаётся прежним. Хроматика начинает проникать в баркаролу, «отравлять» её. Вместо гармонической ясности и безыскусности, свойственной песне, она оказывается словно наэлектризованный эллипсисами, прерванными оборотами, постоянным задержанием разрешений. В тахах 9–10 баркарола вдруг обращается изящным менуэтом с характерными для него жестами-реверансами, однако утяжеляется хоральной фактурой, восходя до уровня обобщения.

Менуэтность становится частью новой жанровой оппозиции в побочной теме. Её второе слагаемое – вокальная декламация, ещё одна трансформация баркаролы: дуэт согласия из первой баркарольной темы словно рассредоточивается в краткие диалогические реплики, чередующиеся по принципу свободных имитаций (пример 5).

Пример 5. Л. ван Бетховен. Соната для фортепиано оп. 101. Побочная тема

Example 5. L. van Beethoven. Piano Sonata op. 101. Subsidiary section

Самая кардинальная жанровая модификация приходится на кульминационный момент разработки, отмеченный Р. Хаттеном (см. пример 2). На главный жанровый источник *Allegretto* – баркаролу – здесь намекает лишь та же ритмика и линеарное голосоведение. Но вместо уже привычного двухголосия мы наблюдаем испробованную ранее хоральную фактуру. Она уплотняет целенаправленный нисходящий мелодический ход – барочную фигуру *catabasis*. Аккомпанемент же – октавы, изложенные *staccato* на слабые доли, – придаёт всему фрагменту новый жанровый оттенок – это некий драматический танец, по совокупности метроритмических особенностей, остинатности и остроты звучания напоминающий тарантеллу. Возникшая, скорее всего, бессознательно, она оказывает огромное эмоциональное воздействие своей энергичностью и механистической подвижностью. Вспоминается фраза из статьи Т. В. Цареградской, посвящённой анализу топосов и жанров в прелюдии Д. Д. Шостаковича оп. 34 № 7: в первых тактах пьесы, по словам учёного, соединились фуга и ноктюрн, образуя «странный “кентавр”, настолько противоречивый изнутри, что стоит ждать дальнейших событий» [10, с. 20]. У Бетховена «кентавр» из баркаролы, хорала и условной тарантеллы не менее странный, и он тоже не остаётся без последствий. Главные среди них – окрашенная в минор тема баркаролы в ложной репризе и ещё один «кризисный момент» в начале коды. Последний отмечен внезапным появлением уменьшённых септаккордов на тоническом органном пункте и одновременно драматической кульминацией хорального жанра.

В финальных тактах *Allegretto*, несмотря на затухание динамики и возвращение к фактурной прозрачности, всё приходит практически к первоначальной оппозиции баркаролы (вместе с диалогическими репликами, выступающими «на её стороне») и пассакального хода, диатоники и хроматики (пример 4). Поэтому художественным результатом сочинения стоит считать не умиротворение, как утверждает Хаттен, а скорее возвращение к исходной позиции, в которой изначально заданный конфликт остаётся неразрешённым: его развитие будет продолжено в следующих частях сонатного цикла.

83

## Архитектоника

Несмотря на размытость внутренних границ, композиции *Allegretto* свойственна не только стройность, но и даже особого рода симметрия. Это связано с образованием форм второго плана. Одна из них – *стrophicеская*. Инструментальная строфичность – понятие, разрабатывающееся в отечественной теории форм в последние десятилетия, начиная с труда Р. Н. Берберова «Специфика структуры хорового произведения» [25, с. 23]. Она понимается как перенесение вокальных принципов формообразования на инструментальные композиции и проявляется в выстраивании структуры на основе присоединения ряда схожих по объёму, обособленных друг от друга разделов, напоминающих строфы. В научной литературе XXI века особенно активно обсуждается и применяется термин «сонатная строфичность» [26; 27, с. 36; 28; 29].

В бетховенском *Allegretto* образуется шесть примерно равных строф: они задают собственный композиционный ритм, проложенный как бы контрапунктом сонатности. Границы строф образуются либо благодаря редким в этой форме каденциям,

либо с помощью метроритмических остановок и фермат. В некоторых случаях рубежи строф совпадают с границами сонатных разделов, но иногда противоречат им.

Так, I строфа соответствует главно-связующему разделу, в большей степени опирающемуся на баркарольный тематизм. II строфа – побочноЗаключительный раздел, это новая тематическая сфера с опорой на менуэт и декламацию. III строфе образует разработка до ферматы – драматизированная баркарола, в кульминации противопоставленная «тартантелле» и хоралу. IV строфа включает окончание разработки с ложной репризой и слитый с ним сокращённый главно-связующий раздел настоящей репризы. V строфа – побочноЗаключительный раздел репризы и VI строфа – кода со второй драматической кульминацией и реминисценциями обеих тем (таблица 1).

Таблица 1

Строфическая организация формы Allegro

Table 1

Stanzaic Organization of the Allegro Form

Строфа I	Строфа II	Строфа III	Строфа IV	Строфа V	Строфа VI
16 тактов	18 тактов	18 тактов	16 тактов	16 тактов	18 тактов
Главно-связующий раздел	ПобочноЗаключительный раздел	Разработка до ферматы	Разработка от ферматы + сокращённый главно-связующий раздел репризы	ПобочноЗаключительный раздел	Кода
A	B	A1	A2	B1	A2/B2

По схеме видно, что три строфы композиции (I, IV и V) занимают по 16 тактов, три оставшиеся – по 18. Симметрия заметна и в чередовании тематизма A B A1 A2 B1 A2/B2, благодаря которому выявляется ещё одна форма второго плана – *двуухтемное рондо (форма Adagio)*.

84

У формы есть ось симметрии – понятие, часто используемое исследователями по отношению к музыкальным композициям. Так, В. Н. Холопова обращается к нему при анализе сочинений А. Веберна, уточняя, что «вокруг оси произведения материал располагается зеркально-симметрично» [30, с. 410]. Историю применения термина в музыкальной науке рассматривает Л. Л. Гервер [3, с. 99–100]. В бетховенском *Allegretto* ось разделяет композицию на две равные части – это доминанта к VI ступени, приходящаяся на начало 52-го такта и подчёркнутая ферматой. Она маркирует и математический центр формы, общее количество тактов в которой равно 102, и смысловой: вертикаль становится самым ярким моментом кульминационной зоны, о которой словно разбивается поток активного движения в предыдущем разделе.

Кроме того, этот аккорд выполняет также и объединяющую функцию для двух разделов: он не только заканчивает кульминационный раздел разработки, но и открывает ложную репризу. Этот момент можно сравнить с «центральной каденцией» по терминологии Г. Э. Конюса: напомню, что исследователь называл таковой «своего рода узел, связующий тождественные или сходные построения, размещённые по обе стороны этого узла» [31, с. 62]. Л. Л. Гервер в личной беседе с автором настоящей статьи предложила считать центром симметрии *Allegretto* всю первую кульминационную

зону формы (такты 50–52). Эта версия также согласуется с нашими размышлениями, ведь в кульминации заключено главное событие всей формы – взрыв трагедийного топоса и тот самый жанровый «кентавр».

## Заключение

Итак, применение к анализу композиции I части сонаты оп. 101 нарративного метода – в версии Р. Хаттена (противопоставление топосов) или Р. Н. Берберова (выявление тонфабулы) – позволяет скорректировать представления о драматургии сочинения. Часто характеризуемое как безмятежное и бесконтрастное, оно на деле концентрирует в себе скрытые конфликтные столкновения, развивающиеся на протяжении всей композиции и приводящие к двум драматическим кульминациям и открытому финалу. Заметим, что столь пристальное внимание к нюансам нотного текста, к идее противопоставления мелких деталей, а главное, последовательное проведение этой идеи до самого конца, напоминает об особенностях драматургии моцартовских сонатных форм, в которых тонфабула становится фактически стилемым качеством [8, с. 447–463; 9].

Результатом архитектонических подходов к анализу этой композиции становится обнаружение двух форм второго плана и структурной симметрии. Это позволяет иначе взглянуть на известную зыбкость границ в *Allegretto*: смены разделов сонатной формы здесь, конечно, гибки и размыты, однако строфы, равно как и ось симметрии, маркированы вполне определённо. Более того, деление формы на «несонатные» разделы напрямую связано с этапами развития нарративного процесса: каждой смене жанровой оппозиции или драматическим кульминациям соответствует новая строфа. Таким образом, оппозиция нарратив/архитектоника в сочинении оборачивается гармоничным союзом: повествовательность регламентируется стройной конструкцией, а конструкция, в свою очередь, приспосабливается к логическим этапам повествования.

На наш взгляд, представленный в статье опыт применения нарративного подхода к осмысливанию музыкальной формы имеет практическую значимость для педагогики музыкального образования. Достаточно часто обучающиеся на всех его уровнях ограничиваются анализом структуры, тематизма, пропорций в статике, что, несмотря на несомненную ценность в гносеологическом аспекте, явно недостаточно для понимания процессуальной стороны композиции, а также создания собственной интерпретации авторского текста. Предлагаемый подход позволяет преодолеть это противоречие, при этом затронутая в статье проблематика нуждается в дальнейшем исследовании.

## БИБЛИОГРАФИЯ

1. Ровенко Е. В. Музыка – ожившая архитектура: готический собор как модель совершенной музыкальной композиции глазами Венсана Д’Энди // Современные проблемы музыказнания / Contemporary Musicology. 2021. № 3. С. 43–72.
2. Гервер Л. Л. Вопрос о нарративе и архитектонике – применительно к прозе Даниила Хармса // Современные проблемы музыказнания / Contemporary Musicology. 2023. № 4. С. 50–67.
3. Гервер Л. Л. «Загадка» о центре V части Кантаты оп. 31 Антона Веберна // Современные проблемы музыказнания / Contemporary Musicology. 2023. № 2. С. 95–115.

4. Гервер Л. Л. Об особенностях строения мадrigалов XVI века на тексты в твёрдых формах // Современные проблемы музыковедения / Contemporary Musicology. 2022. № 2. С. 4–47.
5. Нагина Д. А. Тематические и структурные процессы в I части сонаты Бетховена оп. 101: к вопросу о нарративе и архитектонике // Техника музыкальной композиции. Музыкальная композиция: нарратив vs архитектоника: материалы V Международной научной конференции, 18–20 апреля 2023 г. / под ред. А. В. Клеповой, Д. А. Нагиной, Н. В. Пилипенко, И. П. Сусидко. М.: РАМ имени Гнесиных, 2023. С. 69–71.
6. Kramer L. Musical Narratology: A Theoretical Outline // Indiana Theory Review. 1991. No. 12. Pp. 141–162.
7. Сусидко И. П., Цареградская Т. В. Нарратив vs тонфабула: о параллельных процессах в англо-американской и российской теории // Техника музыкальной композиции. Музыкальная композиция: нарратив vs архитектоника: материалы V Международной научной конференции, 18–20 апреля 2023 г. / под ред. А. В. Клеповой, Д. А. Нагиной, Н. В. Пилипенко, И. П. Сусидко. М.: РАМ имени Гнесиных, 2023. С. 99–100.
8. Луцкер П. В., Сусидко И. П. Моцарт и его время. Изд. 2-е, испр. М.: Классика-XXI, 2015. 624 с.
9. Susidko I. P. Topoi and Narratives in Classical Instrumental Music: Ideen and il filo in Mozart's Clavier Sonata KV 311/284c // Проблемы музыкальной науки / Music Scholarship. 2022. No. 2. Pp. 123–133.
10. Цареградская Т. В. Топосы и музыкальный нарратив: Д. Шостакович. Прелюдия оп. 34 № 7 // Современные проблемы музыковедения / Contemporary Musicology. 2019. № 2. С. 13–28.
11. Froggatt A. T. The Form of the First Movement of Beethoven's Sonata in A, Op. 101 // The Musical Times. 1918. Vol. 59. No. 905. Pp. 307–308.
12. Тюлин Ю. Н. О произведениях Бетховена последнего периода. Цепляемость музыкального материала // Бетховен: сборник статей. Вып. 1 / ред.-сост. Н. Л. Фишман. М.: Музыка, 1971. С. 251–275.
13. Гольденвейзер А. Б. Тридцать две сонаты Бетховена. Исполнительские комментарии / сост., ред., автор вступ. ст. Д. Благой. М.: Музыка, 1966. 288 с.
14. Manalac G. B. Reading Between the Lines: Narrativity in Beethoven's Piano Sonatas. A Dissertation Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Musical Arts. Washington: University of Washington, 2020. 151 p.
15. Brendel A. Music, Sense and Nonsense. Collected Essays and Lectures. Sun Lakes: Robson Press, 2015. 454 p.
16. Кириллина Л. В. Бетховен. Жизнь и творчество: в 2 т. Т. 2. М.: Московская консерватория, 2009. 596 с.
17. Marx A. B. Anleitung zum Vortrag Beethovenscher Klavierwerke. 2-te Auflage, herausg. von Dr. G. Behncke. Berlin: Verlag von Otto Janke, 1875. 162 S.
18. Протопопов Вл. В. Сонатная форма в поздних произведениях Бетховена // Бетховен: сборник статей. Вып. 1 / ред.-сост. Н. Л. Фишман. М.: Музыка, 1971. С. 161–250.
19. Hatten R. S. Musical Meaning in Beethoven Markedness, Correlation, and Interpretation. Bloomington: Indiana University Press, 2004. 349 p.
20. Пави П. Словарь театра. М.: Прогресс, 1991. 504 с.
21. Бобровский В. П. Функциональные основы музыкальной формы: исследование / предисл. Е. И. Чигаревой. Изд. 2-е, доп. М.: Либроком, 2012. 338 с.

22. Grabócz M. From Music Signification to Music Narrativity: Concepts and Analyses // The Routledge Handbook of Music Signification / ed. by E. Sheinberg, W. P. Doughtery. Boca Raton: Routledge, 2020. Pp. 197–206.
23. Берберов Р. Н. «Эпическая поэма» Германа Галынина. Эстетико-аналитические размышления. М.: Советский композитор, 1986. 391 с.
24. Сусидко И. П. О конструктивно-процессуальных соотношениях в музыкальной форме: аналитическая концепция Р. Н. Берберова // Журнал Общества теории музыки. 2016. № 3 (15). С. 10–17.
25. Берберов Р. Н. Специфика структуры хорового произведения. М.: ГМПИ им. Гнесиных, 1981. 26 с.
26. Григорьева Г. В. Сонатно-строфическая форма в духовной музыке Моцарта // Музыкальное образование в контексте культуры: Вопросы теории, истории и методологии: материалы Международной научной конференции 21–23 октября 2008 года. М.: РАМ имени Гнесиных, 2009. С. 158–163.
27. Нагина Д. А. Сонатная форма в вокальной музыке: случайность или закономерность? // Учёные записки Российской академии музыки имени Гнесиных. 2019. № 1. С. 27–43.
28. Луцкер П. В., Сусидко И. П. Струфика и сонатность в итальянской оперной арии 1720–1730-х годов // Проблемы музыкальной науки / Music Scholarship. 2021. No. 4. Pp. 63–75. DOI: 10.33779/2782-3598.2021.4.063-075.
29. Григорьева Г. В. Сонатно-строфическая форма: к уточнению понятия (на примерах из русской хоровой музыки) // Музыкальная академия. 2023. № 2. С. 218–225.
30. Холопова В. Н. Формы музыкальных произведений: учебное пособие. СПб.: Лань, 1999. 496 с.
31. Шкапа Е. А. Теория метротектонизма Георгия Эдуардовича Конюса: её место в истории музыкальной науки и возможности применения: дис. .... канд. искусствоведения. М., 2006. 278 с.

Поступила 02.06.2025; принята к публикации 26.06.2025.

Об авторе:

**Нагина Дана Александровна**, доцент кафедры аналитического музыкоznания, ответственный редактор журнала «Современные проблемы музыкоznания / Contemporary Musicology» Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российская академия музыки имени Гнесиных» (ул. Поварская, д. 30–36, Москва, Российская Федерация, 121069), кандидат искусствоведения, d.nagina@gnesin-academy.ru

87

Автором прочитан и одобрен окончательный вариант рукописи.

## REFERENCES

1. Rovenko E. V. Muzyka – ozhivshaya arkhitektura: goticheskii sobor kak model' sovershennoi muzykal'noi kompozitsii glazami Vensana D'Endi [Music as Revived Architecture: The Gothic Cathedral as a Model of Perfect Musical Composition in the Eyes of Vincent D'Andy]. *Sovremennye problemy muzykoznaniya* [Contemporary Musicology]. 2021, no. 3, pp. 43–72 (in Russian).
2. Gerver L. L. Vopros o narrative i arkhitektonike – primenitel'no k proze Daniila Kharmsa [The Question of Narrative and Architectonics in the Case of Daniil Kharms' Prose]. *Sovremennye problemy muzykoznaniya* [Contemporary Musicology]. 2023, no. 3, pp. 50–67 (in Russian).

3. Gerver L. L. "Zagadka" o tsentre V chasti Kantaty op. 31 Antona Veberna [“The Riddle” of the Center of the Fifth Movement of Anton Webern’s Cantata op. 31]. *Sovremennye problemy muzykoznaniya* [Contemporary Musicology]. 2023, no. 2, pp. 95–115 (in Russian).
4. Gerver L. L. Ob osobennostyakh stroeniya madrigalov XVI veka na teksty v tverdykh formakh [On the Features of the Structure of 16th-Century Madrigals on Texts in Fixed Forms]. *Sovremennye problemy muzykoznaniya* [Contemporary Musicology]. 2022, no. 2, pp. 4–47 (in Russian).
5. Nagina D. A. Tematicheskie i strukturnye protsessy v I chasti sonaty Betkhnovena op. 101: k voprosu o narrative i arkhitektonike [Thematic and Structural Processes in the First Movement of Beethoven’s Sonata Op. 101: on the Issue of Narrative and Architectonics]. *Tekhnika muzykal’noi kompozitsii. Muzykal’naya kompozitsiya: narrativ vs arkhitektonika* [Technique of Musical Composition. Musical Composition: Narrative vs Architectonics]. Materials of the V International Scientific Conference, April 18–20, 2023. Ed. by A. V. Klepova, D. A. Nagina, N. V. Pilipenko, and I. P. Susidko. Moscow: Gnessin Russian Academy of Music, 2023. Pp. 69–71 (in Russian).
6. Kramer L. Musical Narratology: A Theoretical Outline. *Indiana Theory Review*. 1991, no. 12, pp. 141–162.
7. Susidko I. P., Tsaregradskaya T. V. Narrativ vs tonfabula: o parallel’nykh protsessakh v anglo-amerikanskoi i rossiiskoi teorii [Narrative vs Tonfabu: On Parallel Processes in Anglo-American and Russian Theory]. *Tekhnika muzykal’noi kompozitsii. Muzykal’naya kompozitsiya: narrativ vs arkhitektonika* [Technique of Musical Composition. Musical Composition: Narrative vs Architectonics]. Materials of the V International Scientific Conference, April 18–20, 2023. Ed. by A. V. Klepova, D. A. Nagina, N. V. Pilipenko, and I. P. Susidko. Moscow: Gnessin Russian Academy of Music, 2023. Pp. 99–100 (in Russian).
8. Lutsker P. V., Susidko I. P. *Mozart i ego vremya* [Mozart and His Time]. 2nd edition, revised. Moscow: Publishing House “Klassika-XXI”, 2015. 624 p. (in Russian).
9. Susidko I. P. Topoi and Narratives in Classical Instrumental Music: Ideen und il filo in Mozart’s Clavier Sonata KV 311/284 c. *Problemy muzykal’noi nauki = Music Scholarship*. 2022, no. 2, pp. 123–133.
10. Tsaregradskaya T. V. Toposy i muzykal’nyi narrativ: D. Shostakovich. Preljudyia op. 34 No. 7 [Toposes and Musical Narrative: D. Shostakovich. Prelude op. 34 No. 7]. *Sovremennye problemy muzykoznaniya* [Contemporary Musicology]. 2019, no. 2, pp. 13–28 (in Russian).
11. Froggatt A. T. The Form of the First Movement of Beethoven’s Sonata in A, Op. 101. *The Musical Times*. 1918, vol. 59, no. 905, pp. 307–308.
12. Tyulin Yu. N. O proizvedeniyakh Betkhnovena poslednego perioda. Tseplyaemost’ muzykal’nogo materiala [On Beethoven’s Works of the Last Period. The Clinginess of Musical Material]. *Betkhnov* [Beethoven]. Collection of Articles. Issue 1. Ed. by N. L. Fishman. Moscow: Publishing House “Muzyka”, 1971. Pp. 251–275 (in Russian).
13. Goldenweiser A. B. *Tridtsat’ dve sonaty Betkhnovena. Ispolnitel’skie kommentarii* [Beethoven’s Thirty-Two Sonatas. Performance Comments]. Comp., Ed., and Intr. by D. Blagoy. Moscow: Publishing House “Muzyka”, 1966. 288 p. (in Russian).
14. Manalac G. B. *Reading Between the Lines: Narrativity in Beethoven’s Piano Sonatas*. A Dissertation Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Musical Arts. Washington: University of Washington, 2020. 151 p.
15. Brendel A. *Music, Sense and Nonsense*. Collected Essays and Lectures. Sun Lakes: Robson Press, 2015. 454 p.
16. Kirillina L. V. *Betkhnov. Zhizn’ i tvorchestvo* [Beethoven. Life and Work]: in 2 vols. Vol. 2. Moscow: Moscow Conservatory Scientific and Publishing Center, 2009. 596 p. (in Russian).

17. Marx A. B. *Anleitung zum Vortrag Beethovenscher Klavierwerke*. 2-te Auflage, herausg. von Dr. G. Behncke. Berlin: Verlag von Otto Janke, 1875. 162 S.
18. Protopopov Vl. V. Sonatnaya forma v pozdnikh proizvedeniyakh Betkhovena [Sonata Form in Beethoven's Later Works]. *Betkhoven* [Beethoven]. Collection of Articles. Issue 1. Ed. by N. L. Fishman. Moscow: Publishing House "Muzyka", 1971. Pp. 161–250 (in Russian).
19. Hatten R. S. *Musical Meaning in Beethoven Markedness, Correlation, and Interpretation*. Bloomington: Indiana University Press, 2004. 349 p.
20. Pavi P. *Slovar' teatra* [Dictionary of the Theatre]. Moscow: Publishing House "Progress", 1991. 504 p. (in Russian).
21. Bobrovsky V. P. *Funktional'nye osnovy muzykal'noi formy* [Functional Foundations of Musical Form]: A Study. Preface by E. I. Chigareva. 2nd edition, expanded. Moscow: Publishing House "Librokom", 2012. 338 p. (in Russian).
22. Grabócz M. From Music Signification to Music Narrativity: Concepts and Analyses. *The Routledge Handbook of Music Signification*. Ed. by E. Sheinberg, W. P. Dougherty. Boca Raton: Routledge, 2020. Pp. 197–206.
23. Berberov R. N. "Epicheskaya poema" Germana Galynina. *Estetiko-analiticheskie razmyshleniya* ["The Epic Poem" by Herman Galynin. Aesthetic and Analytical Reflections]. Moscow: Publishing House "Soviet Composer", 1986. 391 p. (in Russian).
24. Susidko I. P. O konstruktivno-protsessual'nykh sootnosheniyakh v muzykal'noi forme: analiticheskaya kontsepsiya R. N. Berberova [On Constructive and Procedural Relations in Musical Form: an Analytical Concept by R. N. Berberov]. *Zhurnal Obshchestva teorii muzyki* [Journal of the Society of Music Theory]. 2016, no. 3 (15), pp. 10–17 (in Russian).
25. Berberov R. N. *Spetsifika struktury khorovogo proizvedeniya* [The Specifics of the Structure of a Choral Work]. Moscow: Gnessin State Musical College, 1981. 26 p. (in Russian).
26. Grigorieva G. V. Sonatno-stroficheskaya forma v dukhovnoi muzyke Motsarta [Sonata-Strophic Form in Mozart's Sacred Music]. *Muzykal'noe obrazovanie v kontekste kul'tury: Voprosy teorii, istorii i metodologii* [Musical Education in the Context of Culture: Issues of Theory, History, and Methodology]. Materials of the International Scientific Conference held on October 21–23, 2008. Moscow: Gnessin Russian Academy of Music, 2009. Pp. 158–163 (in Russian).
27. Nagina D. A. Sonatnaya forma v vokal'noi muzyke: sluchainost' ili zakonomernost'? [Sonata Form in Vocal Music: Chance or Pattern?]. *Uchenye zapiski Rossiiskoi akademii muzyki imeni Gnesinykh* [Scientific Notes of the Gnessin Russian Academy of Music]. 2019, no. 1, pp. 27–43 (in Russian).
28. Lucker P. V., Susidko I. P. Strofika i sonatnost' v ital'yanskoi opernoi arii 1720–1730-kh godov [Strophic and Sonata Form in the Italian Opera Aria of the 1720s and the 1730s]. *Problemy muzykal'noi nauki* [Music Scholarship]. 2021, no. 4, pp. 63–75 (in Russian). DOI: 10.33779/2782-3598.2021.4.063-075.
29. Grigorieva G. V. Sonatno-stroficheskaya forma: k utochneniyu ponyatiya (na primerakh iz russkoi khorovoii muzyki) [Sonata-Strophic Form: Clarifying the Concept (Based on Examples from Russian Choral Music)]. *Muzykal'naya akademiya* [Musical Academy]. 2023, no. 2, pp. 218–225 (in Russian).
30. Kholopova V. N. *Formy muzykal'nykh proizvedenii* [Forms of Musical Works]. Textbook. St. Petersburg: Publishing House "Lan", 1999. 496 p. (in Russian).
31. Shkapa E. A. *Teoriya metrotektonizma Georgiya Eduardovicha Konyusa: ee mesto v istorii muzykal'noi nauki i vozmozhnosti primeneniya* [The Theory of Metrotectonics by Georgy

Eduardovich Konyus: Its Place in the History of Musicology and Possibilities of Application]: Candidate Dissertation of Art Studies. Moscow, 2006. 278 p. (in Russian).

*Submitted 02.06.2025; revised 26.06.2025.*

**Dana A. Nagina**, Associate Professor at the Analytical Musicology Department, Executive Editor of the Scholarly Online Journal “Contemporary Musicology”, Gnesin Russian Academy of Music (Povarskaya Street, 30–36, Moscow, Russian Federation, 121069), PhD Art Studies, [d.nagina@gnesin-academy.ru](mailto:d.nagina@gnesin-academy.ru)

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

# МЕТОДИКА ВОКАЛЬНО-ХОРОВОЙ РАБОТЫ Н. М. ДАНИЛИНА И ЕЁ ПРИМЕНЕНИЕ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СОВРЕМЕННОГО ХОРМЕЙСТЕРА

**Н. Б. Буянова, Е. В. Кошкина,**

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

**Аннотация.** Статья посвящена анализу методики работы с хором выдающегося русского хорового дирижёра и педагога Н. М. Данилина, оказавшего значительное влияние на развитие профессионального образования дирижёров-хормейстеров в России. Рассматриваются исторические предпосылки становления отечественной дирижёрской школы, в том числе роль Синодального училища и Придворной певческой капеллы, а также их преемственность в образовательной практике Московской и Санкт-Петербургской консерваторий после 1917 года. Особое внимание уделяется методике работы Н. М. Данилина с хоровыми коллективами, направленной на формирование ансамблевого звучания, достижение чистоты интонирования и исполнительского мастерства. Анализируются методические установки Мастера, сформировавшиеся под влиянием его предшественников и коллег, таких как С. В. Смоленский, А. Д. Кастальский, П. Г. Чесноков. Приводятся воспоминания его учеников и последователей, раскрывающие особенности работы Данилина в репетиционном процессе. Рассматривается вклад Н. М. Данилина в развитие отечественной хоровой культуры, его эксперименты с балансом звучности, значимость анализа произведений перед их разучиванием. Подчёркивается актуальность педагогического наследия Маэстро для современной системы подготовки дирижёров-хормейстеров, а также важность сохранения традиций русской хоровой школы в современных условиях музыкального образования.

91

**Ключевые слова:** Николай Михайлович Данилин, методика вокально-хоровой работы, профессиональная подготовка хормейстера, музыкант-педагог, педагогика музыкального образования, учебный процесс.

© Буянова Н. Б., Кошкина Е. В., 2025



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.** Авторы выражают благодарность редакции журнала «Музыкальное искусство и образование» за ценные замечания и советы, данные в процессе подготовки материалов статьи к публикации.

**Для цитирования:** Буянова Н. Б., Кошкина Е. В. Методика вокально-хоровой работы Н. М. Данилина и её применение в профессиональной подготовке современного хормейстера // Музыкальное искусство и образование / Musical Art and Education. 2025. Т. 13. № 2. С. 91–104. DOI: 10.31862/2309-1428-2025-13-2-91-104.

DOI: 10.31862/2309-1428-2025-13-2-91-104

## N. M. DANILIN'S METHOD OF VOCAL AND CHORAL WORK AND ITS APPLICATION IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF A MODERN CHORAL CONDUCTOR

**Natalia B. Buyanova, Elizaveta V. Koshkina,**

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

92

**Abstract.** The article analyzes the methods of working with a choir by Nikolai Mikhailovich Danilin, an outstanding Russian choir conductor and teacher, who had a significant impact on the development of professional education for choir conductors in Russia. The article examines the historical background of the development of the Russian conducting school, including the role of the Synodal School and the Court Singing Choir, as well as their continuity in the educational practices of the Moscow and St. Petersburg Conservatories after 1917. Special attention is paid to N. M. Danilin's method of working with choir ensembles, which is aimed at developing ensemble sound, achieving pure intonation, and improving performance skills. The article analyzes the Master's methodological principles, which were influenced by his predecessors and colleagues, such as S. V. Smolensky, A. D. Kastalsky, and P. G. Chesnokov. The article presents the memories of his students and followers, revealing the specifics of Danilin's work in the rehearsal process. It examines Danilin's contribution to the development of Russian choral culture, his experiments with sound balance, and the importance of analyzing works before learning them. The relevance of the Maestro's pedagogical legacy for the modern system of training choirmasters is emphasized, as well as the importance of preserving the traditions of the Russian choir school in the current conditions of music education.

**Keywords:** Nikolai Mikhailovich Danilin, methods of vocal and choral work, professional training of a choirmaster, musician-teacher, pedagogy of music education, educational process.

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

**For citation:** Buyanova N. B., Koshkina E. V. N. M. Danilin’s Method of Vocal and Choral Work and Its Application in the Professional Training of a Modern Choral Conductor. *Muzykal’noe iskusstvo i obrazovanie* = Musical Art and Education. 2025, vol. 13, no. 2, pp. 91–104 (in Russian). DOI: 10.31862/2309-1428-2025-13-2-91-104.

## Введение

Приоритетом современного профессионального образования, как известно, является направленность на «повышение ценностных качеств личности, привлечение к культурным традициям России и к мировому художественному наследию» [1, с. 99]. Важная роль в решении этих вопросов отводится искусству, в том числе одному из массовых и доступных его видов – хоровому исполнительству. Русское хоровое искусство является частью мирового музыкального наследия, а его традиции отражают глубинные процессы становления национальной культуры и культурной эволюции. Исходя из сказанного, вопросы профессиональной подготовки дирижёров-хормейстеров и перспективы их будущей деятельности занимают важнейшее место в ряду социокультурных задач современного общества. Каким должно быть образование дирижёра-хормейстера? Каково его содержание?

Очевидно, что в образовании дирижёра-хормейстера в XXI столетии необходимо применение новых приёмов психолого-педагогического воздействия, сопряжённых с использованием информационно-коммуникационных технологий, а также создание условий для реализации творческого потенциала молодых музыкантов ещё на стадии их профессионального обучения (практика, концертная деятельность, участие в организации и реализации творческих проектов). Глубина познаний студентов и их практическое воплощение осуществляется в процессе освоения в профессиональном учебном заведении большого числа хоровых произведений различных стилей и жанров. При этом современное профессиональное образование дирижёра-хормейстера в российском вузе не может развиваться вне опоры на значительный исторический опыт отечественного музыкального образования. Достижения российской педагогики прошлого в области музыкального искусства требуют не только уважительного отношения, но и осознанного освоения лучших традиций отечественной дирижёрской школы в современном прочтении. В этом отношении богатый материал можно почерпнуть, погружаясь в творческую и педагогическую деятельность видных представителей новой московской школы, авторитетных мастеров рубежа XIX–XX столетий.

93

Известно, что в России до революции 1917 года ведущими центрами музыкального обучения хористов и дирижёров-регентов были Синодальное училище и Придворная певческая капелла.

Со второй половины XIX века в Москве и Санкт-Петербурге начали формироваться две различные школы хорового исполнительства, принципы обучения и творческий опыт которых стали основой учебно-воспитательного процесса

соответствующих отделений, открывшихся в Московской и Санкт-Петербургской консерваториях. Позже, после революции, профессиональное обучение хоровых дирижёров перешло на новый уровень развития.

Необходимо понимать, что адаптация великих мастеров в новых социокультурных условиях была весьма непростой: изменился вектор общественных устоев, нравственных приоритетов и слушательская среда. Кардинально обновлялся репертуар хоровых коллективов: ушли из концертной практики духовные песнопения, появились светские произведения, отражающие новые веяния времени.

Однако и в изменившихся обстоятельствах ведущие хоровые деятели, такие как С. В. Смоленский, А. В. Никольский, Н. М. Данилин, П. Г. Чесноков, А. Д. Кастьяльский, М. Г. Клинов, сумели сохранить русские исполнительские традиции, что способствовало созданию прочной базы для профессиональной подготовки дирижёров-хормейстеров. Безусловно, в развитии дирижёрско-хорового образования уже советского периода неоценим вклад Н. М. Данилина, П. Г. Чеснокова, А. Д. Кастьяльского, создававших новые учебные планы и программы, способствующие воспитанию и обучению поколения руководителей хора XX века, современных руководителей-хормейстеров.

Иными словами, опора на традиции и сохранение преемственности во всех аспектах дирижёрско-хоровой деятельности имела огромное значение для развития и совершенствования хорового исполнительского искусства. Особый интерес для авторов статьи представляет обращение к педагогическому наследию Н. М. Данилина, поскольку с его именем неразрывно связан расцвет хоровой культуры в России начала XX столетия.

### **Исторические предпосылки становления и развития методической системы Н. М. Данилина**

**94**

Выдающийся хоровой дирижёр, регент, приумноживший славу Синодального хора, профессор Московской консерватории Николай Михайлович Данилин вошёл в историю как необыкновенно яркая личность. В этом удивительном человеке соединились высокий талант, огромная эрудиция, глубокая человечность, самобытный русский характер.

Масштабы дирижёрской, общественно-просветительской деятельности Н. М. Данилина ставят его в ряд виднейших представителей хоровой культуры, таких как С. В. Смоленский, А. В. Никольский, А. Д. Кастьяльский, П. Г. Чесноков. Именно эти мастера способствовали становлению Николая Михайловича в пору его обучения и творческой деятельности в Синодальном училище, начиная с 70-х годов XIX века.

Энергичная музыкально-педагогическая деятельность руководителей Синодального училища В. С. Орлова и А. Д. Кастьяльского способствовала росту исполнительского мастерства его воспитанников – «синодалов». В период своего расцвета Синодальный хор стал принимать участие в светских концертах. Если раньше деятельность коллектива в значительной степени ограничивалась рамками церковного пения и участием в богослужениях, то теперь В. С. Орлов и А. Д. Кастьяльский стали включать в концертные программы произведения С. И. Танеева, Вик. С. Калинникова,

П. Г. Чеснокова, создававших многие свои сочинения в расчёте на их исполнение именно Синодальным хором.

Работа над духовным репертуаром способствовала приобщению хористов к русским народным песенным традициям, знакомила их с образцами древнего знаменного распева, ещё не тронутого гармонической обработкой. Включение светских хоровых произведений расширяло исполнительскую палитру репертуара, раскрывало технические и художественные возможности данного хорового коллектива.

В качестве воспитанника Синодального хора Н. М. Данилин получил основательную певческую и дирижёрскую подготовку, которая стала прочным фундаментом его дальнейшей творческой деятельности в качестве главного регента и дирижёра хора уже в первой четверти XX столетия.

Разработанные В. С. Орловым и А. Д. Кастьским учебные программы, методические установки, оформленные в работе Синодального хора, оказали немалое влияние на формирование методической системы Н. М. Данилина, который впоследствии развел и приумножил их.

Литературные источники, из которых можно узнать о жизни и педагогическом творчестве Н. М. Данилина, немногочисленны. Сам Маэстро, посвятив дирижёрско-хоровой и педагогической деятельности всю свою жизнь, к сожалению, не оставил ни одного методического труда. Поэтому творческий облик Николая Михайловича раскрывается авторами статьи на основе информации, почерпнутой из статей и воспоминаний о нём его учеников и последователей.

Возглавив Московский Синодальный хор, Н. М. Данилин сумел вывести качество исполнения и широту репертуара на совершенно новый технический и исполнительский уровень, который позволил коллективу совершить концертное турне по странам Европы. Именно Николай Михайлович в 1911 году впервые вывез хор на гастроли. В своей автобиографии он скромно отмечает: «...в 1911–1913 гг. с этим хором сделал ряд художественных концертных выступлений в Риме, Флоренции, Вене, Ницце, Дрездене, Лейпциге и Варшаве» [2, с. 6]. О Синодальном хоре гремели восторженные отзывы западноевропейской прессы. Эти выступления стали триумфом русской хоровой культуры.

Ценный материал, свидетельствующий об успешной педагогической деятельности Н. М. Данилина, предоставляют очерки и воспоминания его учеников, зафиксированные в книге «Памяти Н. М. Данилина» [3]. В них отмечаются присущая ему мощная духовная сила, масштаб личности, энциклопедические знания, нетерпимость к равнодушию.

Известный русский советский дирижёр Клавдий Борисович Птица отмечал: «Н. М. Данилин счастливо сочетал в своей натуре самые высокие артистические достоинства с истинным педагогическим призванием. Поэтому его репетиции были всегда чрезвычайно продуктивны и увлекательны. Всё было продумано до мелочей: что было достигнуто в прошлый раз, с чего начинать сегодня, на чём и в какой мере сосредоточить внимание и усилия певцов, когда освободить уставшее внимание от накопления нового материала и возвратиться к вспеванию разобранного прежде, какие выбрать пути и использовать приёмы для преодоления конкретных трудностей партитуры.

Осуществление предварительно намеченного плана занятий корректировалось ощущением живого процесса репетиции. На спевках всё наступало

вовремя и совершенно естественно; порой шутка разряжала напряжённость и утомление, или строгое замечание подтягивало ослабевшее внимание» [4, с. 9–10].

Позитивная оценка его деятельности даётся и доктором искусствоведения, советским музыковедом, хоровым дирижёром и педагогом Д. Л. Локшиным: «Н. М. Данилин стоял во главе крупнейших хоровых коллективов страны – Государственного хора Союза ССР и Ленинградской академической Капеллы, развивая в них лучшие традиции русской хоровой классики... Данилин очень высоко поднял в этих коллективах культуру пения без сопровождения» [5, с. 76]. Д. Л. Локшин ставит Николая Михайловича Данилина в один ряд с прославленными руководителями Ленинградской Капеллы: «Старейший русский хоровой коллектив – Ленинградская академическая капелла, во главе которой стояли Бортнянский, Глинка, Балакирев, Римский-Корсаков, Аренский, Смоленский, а в наше время Клинов и Данилин, составляет целую эпоху по истории русской музыкальной культуры» [6, с. 15].

Методическую систему Н. М. Данилина можно воссоздать по воспоминаниям и записям его учеников, сподвижников, последователей. Некоторые особенности хоровой работы Маэстро были выведены из его репетиционных замечаний, зафиксированных хормейстером К. П. Виноградовым на репетициях с Государственным хором СССР в 1939 году [7].

Воспоминания учеников позволяют не только составить представление об основных методических установках Мастера, но и бережно передать их следующим поколениям музыкантов. И здесь нельзя обойтись без упоминания о замечательных хормейстерах, которые сформировались как специалисты под непосредственным руководством Данилина-Учителя. Среди них – верные последователи его взглядов и убеждений, продолжившие развитие уникальной методики в профессиональных учебных заведениях и различных профессиональных хоровых коллективах: С. Казачков, В. Соколов, К. Виноградов, С. Лаппо, Л. Андреева, М. Бондарь, К. Лебедев, Н. Шварц, Н. Мешко, Н. Бабичева, К. Никольская-Береговская и многие другие. Именно их творческая и педагогическая работа способствовала сохранению и совершенствованию методики, которую по праву можно называть «Данилинская школа». Благодаря многолетней педагогической деятельности этих музыкантов в системе хорового образования укоренились принципы учебно-воспитательной работы Данилина со студентами, его приёмы формирования и оттачивания мануальной техники в дирижёрских классах, способы хормейстерской работы, богатство образно-эмоционального воплощения музыки, глубина восприятия, эстетические представления наставника, оценка качества хоровых произведений и их художественной ценности.

Безусловно, формат статьи не позволяет подробно осветить все направления творческой и педагогической деятельности Николая Михайловича Данилина. Рассмотрим наиболее важные аспекты хормейстерских установок великого Мастера.

### **Основополагающие методические установки Н. М. Данилина и их значение для отечественной вокально-хоровой школы**

Одной из узловых методических установок Н. М. Данилина было *достижение безупречного слияния голосов – ансамбля голосов в партии и хоре*. В каждом новом

хоровом коллективе Данилин начинал с перестройки состава в соответствии с тем, как он сам слышал хор по тембру и ансамблю.

При формировании исполнительского состава хора Н. М. Данилин «руководствовался наличием у потенциального певца природного тембра голоса, ровного диапазона, умением владеть дыханием. Особенное внимание уделялось интонированию, в первую очередь – предельно точному взятию звука, его началу. Кроме того, Николай Михайлович Данилин проводил проверку музыкальной памяти, чтение с листа музыкального текста» [8, с. 142].

По воспоминаниям К. Б. Птицы, Н. М. Данилин не терпел излишней «тембровости», резких и характерных голосов. Он заботился, прежде всего, о ровном хоровом звучании, об ансамбле во всём хоре и в партиях. На репетициях выдающийся хор-мейстер подчёркивал, что «особенно опасна для хора мелкая tremolация голоса» [4, с. 27]. К. Б. Птица отмечал также, что при формировании хорового коллектива Данилин зачастую руководствовался не столько выбором голосов самого лучшего качества, сколько необходимостью соблюдения их однородности, «одинаковости» по тембру и слитности с другими голосами в партии [4]. Даже солистов он предпочитал выбирать из числа хористов, чтобы тембр соло не противоречил общему тембру и ансамблю хора.

«Каждый из певцов, – говорил Николай Михайлович, – должен отвечать за строй, за звук – тогда составится хор. Готовьте в *piano* вступление звука, как трубач, как скрипач. В партии спеваться парами, потом маленькой группой. Спеться с соседом, чувствовать его дыхание, биение его сердца. Если у него кончается дыхание, тянуть пока он берёт дыхание. Это и есть цепное дыхание. Отсюда начинается ансамбль» [9, с. 229].

Таким образом, Данилин последовательно *формировал общее звучание хора как инструмента*. «Он добивался полного слияния всех голосов воедино, стремился к хоровому звучанию, подобному органу» [5, с. 77]. Именно это качество звучания восхищало европейских слушателей в выступлениях Синодального хора и в придворной капелле во время гастролей. Зарубежные газеты выражали своё восхищение Капеллой и Синодальным хором практически одиними и теми же словами, отмечая его «органоподобное» звучание. Оно производило неизгладимое впечатление неслучайно. Будучи учеником В. С. Орлова, Данилин сохранял эстетику хоровой звучности, сформированную ещё в дореволюционной России. В 30-е годы XX века от этого звучания сознательно отошёл Г. А. Дмитревский, для которого «хор всегда состоял из живых, своеобразных индивидуальностей» [10, с. 32]. Однако у Данилина его эстетические предпочтения остались неизменными, что он и воплощал в работе с хорами Советской России, а также последовательно передавал своим ученикам.

В процессе подготовки к разучиванию с хором нового произведения Николай Михайлович всегда проводил *краткий анализ*, в который входили сведения о композиторе и авторе текста. Также неотъемлемым элементом подготовки Мастер считал *раскрытие основной идеи изучаемого сочинения и анализ стилевых особенностей*. В современном дирижёрском образовании подробный анализ произведения даётся в «аннотации», которую студенты учатся писать с первого года обучения в среднем профессиональном звене. Такой подход способствует более внимательному

и вдумчивому отношению обучающихся не только к изучению хоровых сочинений, но и к хормейстерской деятельности в целом.

Важной деталью в разучивании новых произведений с хором Николай Михайлович Данилин считал *проигрывание партитуры на фортепиано*, в котором было бы отражено наиболее точное воспроизведение дирижёром исполнительского плана сочинения. По воспоминаниям Марии Афанасьевны Бондарь, заслуженной артистки РСФСР, доцента кафедры хорового дирижирования ГМПИ имени Гнесиных, игра Данилина на рояле была безупречной в техническом и художественном отношении. Он мог регулировать звучность той или иной хоровой партии, менять баланс хоровых голосов, с помощью штрихов передавать особенности дикции и артикуляции. Тем самым, актуализируя произведение на фортепиано, Данилин мог показать творческий подход к исполнению, передать гибкость и отзывчивость хорового инструмента. В настоящее время эта традиция находит отражение на занятиях по чтению хоровых партитур, предусмотренных в учебных планах современных музыкальных учебных заведений, на которых обучающиеся приобретают навыки игры хоровой партитуры, выполняя определённые технические и исполнительские задачи. К числу главных требований относится пристальное внимание к звукоизвлечению, наиболее близкому хоровой звучности, с учётом общехоровых штрихов, дыхания, особенностей звуковедения. Студенты должны научиться исполнять хоровые партитуры без использования педали, достигая хорового *legato* с помощью аппликации, как бы «переползая» с клавиши на клавишу.

По воспоминаниям учеников, при освоении хоровым коллективом музыкального произведения Данилин считал самым первым и необходимым делом *работу над строем и интонацией*. «Перед разучиванием произведения Николай Михайлович распевал хор, считая, что сначала нужно настроить инструмент, а потом на нём играть» [11, с. 351]. После того как дирижёром-хормейстером достигался чистый строй и точное интонирование в звучании, можно было приступать к работе над ритмом, текстом и выразительностью. С особой тщательностью на репетициях отрабатывалось исполнение тона и полутона, тетрахорда. По наблюдениям К. Ф. Никольской-Береговской, «“данилинский” строй хора предусматривал умение певцов при исполнении *a cappella* подтягивать звуки до четвертьтоновой высоты» [Там же].

Эксперименты с поиском нужных штрихов и тембровых красок в исполнении не заканчивались поиском баланса между партиями. Известно, что *пристальное внимание* Н. М. Данилина уделял *слову и его роли в интонациях исполняемого произведения*. Работая над артикуляцией в хоре, он добивался ясного присутствия гласных в тексте, избегая при этом слишком открытого и широкого их произношения. Согласные же требовал произносить на высоте тона, не допуская чрезмерной их длительности. В этом отношении особо выделялась Николаем Михайловичем согласная «р», придающая «окраску слову, крепость и опору». Она «произносится в пении утрированно, чётко и делает слово осмысленным» [Там же, с. 352].

С большой тщательностью Маэстро относился и к *фразировке*. На репетициях часто звучали очень важные рекомендации Данилина, следование которым должно быть воспитано у дирижёра-хормейстера:

- окончания фраз надо исполнять мягче;
- слышать ударные и безударные слоги;

- формировать слово сообразно его литературному звучанию;
- даже на *forte* концы фраз исполнять мягче, чтобы не было неверных ударений.

Интересными представляются и установки Данилина в отношении *организации музыкального времени* звукового образа. Стремление к точному воспроизведению темповых и агогических указаний композитора не являлось для него непреложным правилом. В процессе работы над сочинением Николай Михайлович всегда учитывал возможности хора. «Если хор крепкий, голоса выносливые, данное произведение можно взять медленнее, шире. Если хор слабый, для наилучшего эффекта темп надо сжать, ускорить» [11, с. 355]. Известно, что подобным эффектом Маэстро пользовался и на концертах. Так, в большой концертной программе, чувствуя усталость хора, Н. М. Данилин мог исполнить произведение чуть быстрее указанного в нотном тексте медленного темпа.

Николай Михайлович обладал «волшебными руками», которые приводили в восхищение хоровое и певческое сообщество. Неслучайно современники сравнивали его дирижёрскую технику со скульптурной лепкой. Дирижёрское управление Данилина хором было убедительнее всяких слов и отличалось многообразием и отточенностью художественных жестов. Свои знания и умения он старался передавать ученикам и последователям.

Действительно, в обучении дирижёрско-хоровому мастерству мануальная техника занимает особое положение. Педагог в классе дирижирования учит будущего хормейстера не только освоению многочисленных размеров. Во избежание формального тактирования и пустого «сопровождения музыки» он учит воплощать в жесте ощущения хорового звука и наполнения доли. «Поющая» рука и точность жеста, обладая яркой выразительностью, в то же время должны быть минималистичными и не допускающими лишних движений. «При этом высококачественное дирижёрское техническое исполнение даёт возможность импровизировать, управлять реальным звучанием в разных условиях, своевременно вмешиваться в процесс исполнения и корректировать звучание» [12, с. 73].

Очевидно, что богатый опыт предшественников способен оказать позитивное влияние на совершенствование учебно-воспитательного процесса в подготовке современных дирижёрско-хоровых кадров.

## Заключение

Многолетние наблюдения показывают, что освоение основополагающих методических установок «данилинской школы» хорового дирижирования, сложившейся более ста лет назад, позволяет достичь высокого результата в воспитании молодых дирижёров-хормейстеров, а также существенно развить и обогатить хоровое исполнительство. В этом контексте можно утверждать, что Н. М. Данилиным была создана целостная методическая система.

В области преподавания дирижёрско-хоровых дисциплин методические установки Н. М. Данилина оказывают существенное влияние на уровень и качество профессиональной подготовки хоровых дирижёров. При использовании этих установок в педагогическом процессе появляется большая вероятность формирования чутких музыкантов, способных воспитывать трепетное и внимательное отношение

к музыке у своих подопечных. Во многом это происходит благодаря правильному подходу к выбору репертуара. Нельзя не согласиться с мнением, что «репертуар является своего рода “краеугольным камнем” исполнительской материи. Он имеет свойство одновременно объединять в себе теорию и практику» [13, с. 67].

Рассматривая богатый опыт педагогической и исполнительской деятельности Н. М. Данилина, можно утверждать, что он всегда подходил к решению проблем творческих и комплексно. При этом его общение со студентами было заинтересованным, опирающимся на их индивидуальные и профессиональные качества. С позиции положений современной педагогики можно говорить о том, что в своей многосторонней деятельности Н. М. Данилин предвосхищал сущностные характеристики синергетического подхода. «Синергетический подход позволяет понять разнообразие, сложность и неустойчивость творческого процесса, а также способствует формированию и развитию творческой направленности у будущих музыкантов... Такой подход способствует максимальному использованию внутренних ресурсов студентов для достижения значительных результатов» [14, с. 86].

Формирование вокально-хоровой культуры в учебных хорах, воспитание идеальных слуховых представлений о звучности, опора на принципы дидактики (от простого к сложному, постепенность, последовательность, систематичность и др.) на разных стадиях освоения мануальной техники, стремление к максимальному раскрытию творческих способностей студента, строгий отбор репертуара и включение в творческий процесс только высокохудожественных произведений – вот те задачи, которые последовательно и эффективно решались в классе Николая Михайловича Данилина. Именно поэтому в современном музыкальном вузе его методические установки имеют большое значение и востребованы с практических позиций.

Так, на кафедре хорового дирижирования МГИМ имени А. Г. Шнитке трудятся последователи Мастера, его профессиональные «внуки» и «правнуки», целью работы которых является сохранение педагогического наследия выдающегося отечественного дирижёра, а также опора на его методы работы.

В целом сверхзадачей преподавателей кафедры является формирование у студентов устойчивой мотивации к избранной профессии. Опора в учебно-воспитательном процессе на достижения корифеев хорового пения предшествующих поколений позволяет создать устойчивый фундамент основополагающих умений и навыков будущего хормейстера. Знать историю становления и дальнейшего развития профессии, опираться на лучшие традиции не только русского, но и западноевропейского хорового исполнительства, уметь совмещать фундаментальные знания и навыки с поиском современных приёмов и методов работы – возможно, это наиболее продуктивный путь формирования личности современного дирижёра-хоровика. «Поэтому важно развить у студента... ценное отношение к будущей профессии, воспитать в нём понимание значимости опыта, постигаемого им в ходе дирижёрского образования» [15, с. 48].

Иными словами, опираясь на творческое наследие Н. М. Данилина, профессорско-преподавательский состав кафедры хорового дирижирования МГИМ имени А. Г. Шнитке ставит своей задачей воспитание гармоничной личности будущего хормейстера, обладающей такими профессиональными компетенциями, как:

- способность создавать творческий коллектив единомышленников;

- умение настраивать и поддерживать высокое качество хорового инструмента на основе правильных вокально-хоровых установок;
- владение отточенным и разнообразным дирижёрским жестом, способным гибко управлять хоровой звучностью;
- отбор высокохудожественного репертуара, влияющего на формирование музыкального вкуса хористов и слушателей;
- обладание важнейшими психоэмоциональными качествами: творческим мышлением, волей, артистизмом, эмоциональной выразительностью;
- культтивирование таких свойств личности, как настойчивость, целеустремлённость, терпение, доброжелательность, трудолюбие;
- способность к самостоятельному созданию и исполнению концертных программ, разнообразных по содержанию и стилю.

Многолетний опыт плодотворной работы кафедры показывает, что методические установки Н. М. Данилина способны оказать заметное позитивное влияние на подготовку дирижёрско-хоровых кадров, а также на возрастание общего хорового исполнительского уровня в нашей стране.

## БИБЛИОГРАФИЯ

1. *Медведь Э. И., Киселёва О. И., Грибкова Г. И.* Формирование нравственных ценностей студенческой молодёжи в социокультурном пространстве мегаполиса // Антропологическая дидактика и воспитание. 2024. Т. 7. № 3. С. 99–110.
2. *Данилин Н.* Автобиография // Памяти Н. М. Данилина: письма, воспоминания, документы: сборник / Гос. центр. муз. культуры им. М. И. Глинки; сост.-ред., авт. comment. А. Наумов. М.: Сов. композитор, 1987. С. 6–7.
3. Памяти Н. М. Данилина: письма, воспоминания, документы: сборник / Гос. центр. муз. культуры им. М. И. Глинки; сост.-ред., авт. comment. А. Наумов. М.: Сов. композитор, 1987. 311 с.
4. *Птица К. Б.* Мастера хорового искусства в Московской консерватории. М.: Музыка, 1970. 120 с.
5. *Локшин Д. Н. М. Данилин – выдающийся русский хоровой дирижёр* // Советская музыка. 1949. № 9. С. 76–78.
6. *Локшин Д.* Традиции русской хоровой культуры и наши задачи // Советская музыка. 1948. № 6. С. 13–21.
7. *Виноградов К. Н. М. Данилин на репетициях в Государственном хоре СССР (дневник занятий)* // Памяти Н. М. Данилина: письма, воспоминания, документы: сборник / Гос. центр. муз. культуры им. М. И. Глинки; сост.-ред., авт. comment. А. Наумов. М.: Сов. композитор, 1987. С. 49–92.
8. *Гимаева Г. А.* Традиции педагогической системы Н. М. Данилина в современном хоровом творчестве // Педагогика художественного образования: история, методология, практика: Материалы Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием) «Педагогика художественного образования: история, методология, практика»: в 2 ч. Ч.1 / отв. ред. З. М. Явгильдина, Л. Г. Сафиуллина, Г. И. Батыршина. Казань, 2011. С. 141–144.

9. Журавлёв В. В. В своём служении он видел высокую цель: Регент и композитор Н. М. Данилин // История. Образование. Практика музыкального оформления богослужения: труды Моск. реген.-певч. семинарии, 2000–2001: сб. ст., воспоминаний, арх. док. М.: Моск. регент. семинария, 2002. С. 217–237.
10. Дмитревская К. Г. А. Дмитревский. Л.: Советский композитор, 1959. 56 с.
11. Никольская-Береговская К. Ф. История становления и развития вокально-хорового искусства в России. М.: Прометей, МПГУ, 2005. 408 с.
12. Коробов Н. В., Иньков С. В. Работа дирижёра при формировании концертных программ // Искусствоведение. 2024. № 3. С. 69–75.
13. Кошкина Е. В. Репертуар в творческой деятельности современного любительского хорового коллектива (опыт постановки проблемы) // Вестник МГИМ имени А. Г. Шнитке. 2024. № 1 (27). С. 67–74.
14. Калимуллина О. А. Современные детерминанты музыкальной педагогики: синергетический подход // Антропологическая дидактика и воспитание. 2024. Т. 7. № 5. С. 86–108.
15. Орехова О. Г. Подготовка студентов-хормейстеров к самостоятельной исследовательской деятельности в вузе // Вестник МГИМ имени А. Г. Шнитке. 2024. № 2 (28). С. 45–54.

Поступила 04.04.2025; принята к публикации 16.05.2025.

**Об авторах:**

**Буянова Наталия Борисовна**, заведующий кафедрой хорового дирижирования Московского государственного института музыки имени А. Г. Шнитке (ул. Маршала Соколовского, 10, Москва, Российская Федерация, 123060), доктор педагогических наук, профессор, [dirigent.nb@mail.ru](mailto:dirigent.nb@mail.ru)

**Кошкина Елизавета Владимировна**, ассистент-стажёр, преподаватель кафедры хорового дирижирования Московского государственного института музыки имени А. Г. Шнитке (ул. Маршала Соколовского, 10, Москва, Российская Федерация, 123060), [lizakoshkina5@gmail.com](mailto:lizakoshkina5@gmail.com)

Авторами прочитан и одобрен окончательный вариант рукописи.

**REFERENCES**

1. Medved E. I., Kiseleva O. I., Gribkova G. I. Formirovanie nравственных品质 studencheskoi molodezhi v sotsiokul'turnom prostranstve megapolisa [Formation of Moral Values of Student Youth in the Socio-Cultural Space of a Megalopolis]. *Antropologicheskaya didaktika i vospitanie* [Anthropological Didactics and Education]. 2024, vol. 7, no. 3, pp. 99–110 (in Russian).
2. Danilin N. Avtobiografiya [Autobiography]. *Pamyati N. M. Danilina: pis'ma, vospominaniya, dokumenty* [In Memory of N. M. Danilin: Letters, Memoirs, Documents]: Collection. State Central Museum of Musical Culture Named After M. I. Glinka; Comp., Ed., Commentary by A. Naumov. Moscow: Publishing House “Soviet Composer”, 1987. Pp. 6–7 (in Russian).
3. *Pamyati N. M. Danilina: pis'ma, vospominaniya, dokumenty* [In Memory of N. M. Danilin: Letters, Memoirs, Documents]: Collection. State Central Museum of Musical Culture Named

- After M. I. Glinka; Comp., Ed., Commentary by A. Naumov. Moscow: Publishing House “Soviet Composer”, 1987. 311 p. (in Russian).
4. Ptitsa K. B. *Mastera khorovogo iskusstva v Moskovskoi konservatorii* [Masters of Choral Art at the Moscow Conservatory]. Moscow: Publishing House “Music”, 1970. 120 p. (in Russian).
  5. Lokshin D. N. M. Danilin – vydayushchiysya russkii khorovoи dirizher [N. M. Danilin, an Outstanding Russian Choral Conductor]. *Sovetskaya muzyka* [Soviet Music]. 1949, no. 9, pp. 76–78 (in Russian).
  6. Lokshin D. Traditsii russkoi khorovoi kul’tury i nashi zadachi [Traditions of Russian Choral Culture and Our Tasks]. *Sovetskaya muzyka* [Soviet Music]. 1948, no. 6, pp. 13–21 (in Russian).
  7. Vinogradov K. N. M. Danilin na repetitsiyakh v Gosudarstvennom khore SSSR (dnevnik zanyatiii) [Danilin at Rehearsals with the State Choir of the USSR (Rehearsal Diary)]. *Pamyati N. M. Danilina: pis’ma, vospominaniya, dokumenty* [In Memory of N. M. Danilin: Letters, Memoirs, Documents]: Collection. State Central Museum of Musical Culture Named After M. I. Glinka; Comp., Ed., Commentary by A. Naumov. Moscow: Publishing House “Soviet Composer”, 1987. Pp. 49–92 (in Russian).
  8. Gimaeva G. A. Traditsii pedagogicheskoi sistemy N. M. Danilina v sovremenном khorovom tvorchestve [Traditions of N. M. Danilin’s Pedagogical System in Modern Choral Art]. *Pedagogika khudozhestvennogo obrazovaniya: istoriya, metodologiya, praktika* [Pedagogy of Art Education: History, Methodology, Practice]: Materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference (with international participation) “Pedagogy of Art Education: History, Methodology, Practice”. In 2 hours of Part 1. Ed. by Z. M. Yavgildin, L. G. Safiullina, G. I. Batyrshina. Kazan, 2011. Pp. 141–144 (in Russian).
  9. Zhuravlev V. V. V svoyom sluzhenii on videl vysokuyu tsel’: Regent i kompozitor N. M. Danilin [He Saw a High Goal in His Ministry: The Regent and Composer N. M. Danilin]. *Istoriya. Obrazovanie. Praktika muzykal’nogo oformleniya bogosluzheniya: Trudy Mosk. regen.-pevch. seminarii, 2000–2001* [History. Education. The Practice of Musical Decoration of Worship: Proceedings of the Moscow Church. Regen.-Chorister. Seminaries, 2000–2001]: Collection of Articles, Memoirs, Arch. Doc. Moscow: Moscow. The Regent. Seminary, 2002. Pp. 217–237 (in Russian).
  10. Dmitrevskaya K. G. A. *Dmitrevsky* [G. A. Dmitrevsky]. Leningrad: Publishing House “Soviet Composer”, 1959. 56 p. (in Russian).
  11. Nikolskaya-Beregovskaya K. F. *Istoriya stanovleniya i razvitiya vokal’no-khorovogo iskusstva v Rossii* [History of the Formation and Development of Vocal and Choral Art in Russia]. Moscow: Publishing House “Prometheus”, MPGU, 2005. 408 p. (in Russian).
  12. Korobov N. V., Inkov S. V. Rabota dirizhyora pri formirovani kontsertnykh programm [The Work of a Conductor in the Formation of Concert Programs]. *Iskusstvovedenie* [Art Criticism]. 2024, no. 3, pp. 69–75 (in Russian).
  13. Koshkina E. V. Repertuar v tvorcheskoi deyatel’nosti sovremennoy lyubit’ skogo khorovogo kollektiva (opyt postanovki problemy) [Repertoire in the Creative Activity of a Modern Amateur Choral Group (Experience in Setting the Problem)]. *Vestnik MGIM imeni A. G. Shnitke* [Bulletin of MGIM Named After A. G. Schnittke]. 2024, no. 1 (27), pp. 67–74 (in Russian).
  14. Kalimullina O. A. Sovremennye determinanty muzykal’noi pedagogiki: sinergeticheskii podkhod [Modern Determinants of Music Pedagogy: A Synergetic Approach]. *Antropologicheskaya didaktika i vospitanie* [Anthropological Didactics and Education]. 2024. vol. 7, no. 5, pp. 86–108 (in Russian).

15. Orekhova O. G. Podgotovka studentov-khormeisterov k samostoyatel'noi issledovatel'skoi deyatel'nosti v vuze [Preparation of Choirmaster Students for Independent Research Activities at the University]. *Vestnik MGIM imeni A. G. Shnitke* [Bulletin of MGIM Named After A. G. Schnittke]. 2024, no. 2 (28), pp. 45–54 (in Russian).

*Submitted 04.04.2025; revised 16.05.2025.*

*About the authors:*

**Nataliya B. Buyanova**, Acting Vice-rector for Educational and Methodical Work of Moscow A. Schnittke State Music Institute (Marshal Sokolovsky Street, 10, Moscow, Russian Federation, 123060), Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, dirigent.nb@mail.ru

**Elizaveta V. Koshkina**, Assistant, Teacher of Moscow A. Schnittke State Music Institute (Marshal Sokolovsky Street, 10, Moscow, Russian Federation, 123060), lizakoshkina5@gmail.com

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

# СТАНОВЛЕНИЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КАЗАНСКОЙ ГУБЕРНИИ: Р.А. ГУММЕРТ И ЕГО НАСЛЕДИЕ

**Р. Р. Султанова,**

Казанский государственный институт культуры,  
Казань, Российская Федерация, 420059

**Л. Т. Файзрахманова,**

Казанский (Приволжский) федеральный университет,  
Казань, Российская Федерация, 420008

**Аннотация.** Актуальность исследования обусловлена возросшим интересом современного социума к истории отечественной культуры, стремлением педагогического сообщества сохранить и ассимилировать в образовательной практике XXI столетия проверенные временем духовно-нравственные ориентиры, завещанные выдающимися деятелями музыкального образования. На основе анализа научных публикаций и массива архивных документов в статье реконструируются основные этапы профессиональной деятельности Рудольфа Августовича Гуммерта (1861–1922), авторитетного представителя культуры и педагогики музыкального образования, основавшего на рубеже XIX–XX веков на территории современного Татарстана сеть различных по своему статусу и целям музыкально-образовательных учреждений. В процессе исследования выявлены социальные и культурные предпосылки, оказавшие влияние на процесс становления в Поволжском регионе музыкального образования, проанализированы масштаб и значение многогранной реформаторской деятельности Р. А. Гуммерта по организации предложенной им профессиональной образовательной системы, включавшей все этапы музыкальной подготовки: от начального уровня (музыкальный детский сад) до консерватории – и методическое обеспечение учебного процесса. Рассмотрены композиторская и исполнительская деятельность музыканта. Сделаны выводы об актуальности идей, разработанных и частично реализованных Р. А. Гуммертом на практике, а также их дальнейшей реализации в республике в последующие десятилетия.

105

© Султанова Р.Р., Файзрахманова Л.Т., 2025



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

**Ключевые слова:** Рудольф Августович Гуммерт, Казань, музыкальное образование, музыкальная культура, Казанское музыкальное училище.

**Благодарность.** Авторы выражают признательность редакционной коллегии журнала «Музыкальное искусство и образование» за предоставленную возможность опубликовать материалы исследования и ценные советы по их доработке.

Работа выполнена в рамках реализации гранта молодым кандидатам наук (постдокторантам) с целью защиты докторской диссертации, выполнения научно-исследовательских работ, а также выполнения трудовых функций в научных и образовательных организациях Республики Татарстан.

**Для цитирования:** Султанова Р. Р. Файзрахманова Л. Т. Становление музыкального образования в Казанской губернии: Р. А. Гуммерт и его наследие // Музыкальное искусство и образование / Musical Art and Education. 2025. Т. 13. № 2. С. 105–131. DOI: 10.31862/2309-1428-2025-13-2-105-131.

DOI: 10.31862/2309-1428-2025-13-2-105-131

## THE FORMATION OF MUSICAL EDUCATION IN KAZAN PROVINCE: R.A. GUMMERT AND HIS LEGACY

**Ramilya R. Sultanova,**

Kazan State Institute of Culture,  
Kazan, Russian Federation, 420059

106

**Lyalya T. Faizrakhmanova,**

Kazan (Volga Region) Federal University,  
Kazan, Russian Federation, 420008

**Abstract.** The relevance of the study is due to the increased interest of modern society in the history of national culture, the desire of the pedagogical community to preserve and assimilate in the educational practice of the 21st century the time-tested spiritual and moral guidelines bequeathed by outstanding figures in music education. Based on the analysis of scientific publications and an array of archival documents, the article reconstructs the main stages of the professional activity of Rudolf Avgustovich Gummert (1861–1922), an authoritative representative of the culture and pedagogy of music education, who founded a network of musical educational institutions of various statuses and goals on the territory of modern Tatarstan at the turn of the 19th and 20th centuries. In the course of the study, social and cultural prerequisites that influenced the process of formation of musical education in the Volga region

were identified, the scale and significance of the multifaceted reformist activity of R. A. Gummert on the organization of the professional educational system proposed by him, which included all stages of musical training: from the initial level (music kindergarten) to the conservatory, and the methodological support of the educational process were analyzed. The composer's and performing activities of the musician are considered. Conclusions are made about the relevance of the ideas developed and partially implemented by R. A. Gummert in practice, as well as their further implementation in the republic in the following decades.

**Keywords:** Rudolf Avgustovich Gummert, Kazan, musical education, musical culture, Kazan Music College.

**Acknowledgment.** The authors express their gratitude to the editorial board of the journal “Musical Art and Education” for providing an opportunity to publish the research materials and valuable advice on their refinement.

**For citation:** Sultanova R. R., Faizrakhmanova L. T. The Formation of Musical Education in Kazan Province: R. A. Gummert and His Legacy. *Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie* = Musical Art and Education. 2025, vol. 13, no. 2, pp. 105–131 (in Russian). DOI: 10.31862/2309-1428-2025-13-2-105-131.

## Введение

107

Современная система музыкального образования Татарстана имеет крепкие профессиональные корни и традиции, начало которым было положено многими европейскими и отечественными исполнителями и преподавателями, работавшими в Казани в течение XIX–XX веков. Из замечательной плеяды авторитетных музыкантов, творивших в Поволжье на рубеже двух минувших столетий, наиболее масштабной по результатам многогранной профессиональной деятельности представляется личность Рудольфа Августовича Гуммерта (12.07.1861 – 07.02.1922) – композитора, дирижёра, педагога, общественного деятеля, основателя и руководителя ряда учебных заведений. Действенные шаги Р. А. Гуммерта на этапе становления системы академического музыкального образования в Казани (конец XIX – начало XX века) позволяют характеризовать его как «стратега», в значительной степени определившего вектор развития художественной культуры и образования на многие годы вперёд. Неослабевающий интерес к его личности и результатам многоаспектной работы обусловлен стремлением исследователей и музыкантов-практиков не только сохранить для потомков сведения об этом выдающемся человеке, но и осознать, в какой мере музыкально-педагогические традиции, сложившиеся в Поволжском регионе в анализируемое время, обладают необходимыми ресурсами для успешного решения проблем, стоящих перед музыкальной культурой и образованием на современном этапе развития.

Цель и задачи исследования состоят в том, чтобы на основе анализа опубликованных материалов и выявленных в процессе работы архивных документов

определить предпосылки, мотивы решений и действий казанского музыканта, связанных с коренным реформированием системы музыкального образования в республике, рассмотреть сквозь призму его взглядов и убеждений состояние происходивших в Татарстане социокультурных процессов, а также охарактеризовать в соответствии с современными научными подходами – исторической реконструкции (А. С. Уйбо, Т. М. Ларина, В. Ф. Шаповалов, Н. С. Божок) и историко-биографическим (С. Н. Иконникова) – масштаб и значение его музыкально-просветительской деятельности для современной культуры и образования.

### **Основные научные публикации о деятельности Р. А. Гуммерта в контексте проблемы становления региональной системы образования**

В процессе исследования было выявлено, что имя Рудольфа Августовича Гуммерта в течение долгого времени было незаслуженно забыто и до 70-х годов XX века упоминаний о нём в краеведческой литературе не сохранилось. Основное внимание музыковедов было направлено на изучение творчества ведущих татарских композиторов в контексте становления и развития национальной музыкальной культуры в советский период. Деятельность музыкантов дореволюционного времени долгие годы оставалась вне поля зрения учёных.

Впервые интерес к его личности был проявлен в работах Г. М. Кантора (1970, 1976) [1; 2] и А. Н. Хайрутдинова (1970) [3]. Позднее упоминания о нём обнаруживаются в исследованиях Г.К. Вайды-Сайдашевой (1991) [4] и Е. К. Карповой (1993) [5], где Р. А. Гуммерт характеризуется как организатор музыкального образования в Казани.

В ряде публикаций В. М. Спиридоновой (1975, 1993, 2008) [6], анализирующей процесс становления и развития системы фортепианного образования в Татарстане, особое внимание уделяется педагогической деятельности Р. А. Гуммерта и его взглядам на музыкальное воспитание. Автором также отмечается значимость положений, изложенных Рудольфом Августовичем в разработанном им проекте организации народной консерватории.

В одной из глав диссертационного исследования Е. В. Порфириевой, посвящённого анализу особенностей становления и развития различных учреждений музыкального образования в Казани на рубеже XIX–XX веков, подробно охарактеризована деятельность Р. А. Гуммерта как основателя Казанского музыкального училища, функционирующего под эгидой Императорского русского музыкального общества (ИРМО) до революции 1917 года, и «стратега», определившего вектор развития музыкального образования в регионе [7].

Различные аспекты педагогической и учебно-методической деятельности Р. А. Гуммерта, рассмотренные с позиции становления и развития начального, среднего специального и музыкально-педагогического образования в Татарстане, представлены в научных работах А. Н. Валиахметовой (2005, 2009) [8], Ю. А. Мартыновой (2013) [9], Л. Т. Файзрахмановой (2014) [10], Р. Р. Султановой (2019) [11] и др.

Источниками для настоящего исследования наряду с приведёнными выше работами послужили:

1. Личный архив Р. А. Гуммерта, хранящийся в научном отделе библиотеки Казанской государственной консерватории (академии) им. Н. Г. Жиганова<sup>1</sup>; материалы из фондов Национального архива Республики Татарстан: фонд 1 (Канцелярия Казанского губернатора), фонд Р-271 (Отдел народного образования Казанского губернского исполнительного комитета Совета рабочих, крестьянских и красноармейских депутатов).
2. Научные исследования, диссертации и статьи, углубляющие и дифференцирующие представление о многогранной деятельности прославленного музыканта.
3. Периодические издания (газеты, журналы).

### Социокультурные условия деятельности Р. А. Гуммерта в Казани

Столица современного Татарстана являлась в конце XIX века крупным административным, промышленным и торговым центром восточной части России. Кроме того, город был центром учебного округа, в состав которого входило шесть российских губерний: Казанская, Симбирская, Вятская, Самарская, Саратовская и Астраханская. В самой Казани в течение XIX столетия были открыты и успешно действовали высшие и средние учебные заведения (Казанский университет, Духовная академия, ветеринарный и учительский институты, Родионовский институт благородных девиц, татарская учительская школа, гимназии, медресе, школы для русского и инородческого населения и др.). Деятельность различных по национальной и религиозной принадлежности и образовательному статусу учебных заведений способствовала созданию благоприятных социокультурных условий для того, чтобы Казань стала со временем центром просвещения на востоке России.

Среди действующих в городе образовательных учреждений ведущее место принадлежало университету (основан по указу царя Александра I в 1804 году [12]), который определял высокий образовательный, научный и культурный уровень не только в самой Казани, но и в учебном округе в целом. Наряду с научно-образовательным потенциалом в нём прививались также музыкально-культурные традиции, для чего руководством создавались необходимые условия. В соответствии с первым Уставом учебного заведения, в списке преподавателей помимо профессоров, читавших лекции по истории, географии, статистике, числились также учителя «приятных искусств» [13]. Занятия различными видами художественной деятельности были обязательными для всех студентов и включались в университетское расписание вплоть до 1863 года, когда в соответствии с общегосударственными реформами в сфере образования преподаватели музыки, рисования и танцев были выведены за штат [14, с. 314].

<sup>1</sup> Архив Р. А. Гуммерта хранится в научном отделе библиотеки КГК им. Н. Г. Жиганова и представляет собой архивную коллекцию. Материалы коллекции не систематизированы в полной мере. В неё включены разнородные документы, как дореволюционного периода, так и первых лет установления советской власти (до 1922 года). В процессе настоящего исследования были изучены и включены в научный оборот следующие документы: проект певческой академии; переписка Гуммерта с Наркомпросом; планы по развитию музыкального образования и просвещения в Казани, связанные с работой Гуммерта в МУЗО ТАССР; проекты создания народных музыкальных школ и школ для взрослых; черновики проектов Восточной консерватории; рукописи воспоминаний и статей и т. д.

В дореформенный период в университете успешно действовали музыкальные классы. В специально оборудованной аудитории хранились ноты, музыкальные инструменты, пюпитры. Здесь студенты могли музенировать: осваивать игру на различных инструментах, обучаться светскому пению, участвовать в репетициях оркестра или камерного ансамбля (квартета). Занятиями руководили опытные учителя музыки. Наряду с местными профессионалами (А. В. Новиков) в учебном процессе принимали участие иностранные (преимущественно немецкие) специалисты (П. Х. Нейман, Г. Фишер, Ф. И. Тефлингер, И. Ф. Мукк), приглашённые в Казань из государств, граничащих с Россией на западе страны, и принесшие с собой характерные для европейской музыкальной культуры традиции [7, с. 31]. Музыкально-просветительская деятельность немецких педагогов, их усилия по ассимиляции западноевропейских традиций в российское образование оказали благотворное влияние на развитие культуры и просвещения в Казани и губернии. Полученные в стенах Alma mater знания и навыки, сформированный художественный вкус и уважительное отношение к традициям стимулировали потребность многих выпускников по окончании университета заниматься педагогической деятельностью в различных образовательных учреждениях Казанского учебного округа [10, с. 147].

Происходивший в России активный поиск путей развития отечественного музыкального образования требовал осуществления ряда реформ в организации музыкальной жизни страны, что стало возможным благодаря многим инициативам А. Г. Рубинштейна, стремившегося вывести русскую музыку на уровень европейского профессионализма с целью утверждения её мировой значимости и дальнейшего процветания. Одной из них стало учреждение в Санкт-Петербурге Русского музыкального общества (РМО) в 1859 году, главной задачей которого являлось «развитие музыкального образования и вкуса к музыке в России и поощрение отечественных талантов» [15], создание профессиональных учебных структур. Важнейшим событием реформирования российского музыкального образования стало открытие в стране высших музыкальных учебных заведений – консерваторий, сначала в Санкт-Петербурге (1862), затем в Москве (1866), выпускники которых работали впоследствии в различных городах России.

Как показало проведённое исследование, одним из истинных последователей, реализовавших идеи А. Г. Рубинштейна на практике, стал казанский музыкант Р. А. Гуммерт, считавший своей главной жизненной целью создание профессиональной образовательной системы, включавшей все этапы музыкальной подготовки: от начального уровня (музыкальный детский сад) до консерватории – высшей ступени обретения профессионализма. В неопубликованной статье «РМО и его задачи» Р. А. Гуммерт убедительно доказывал, что города, в которых «жизнь искусства выражается только в театральных представлениях, концертах и т. д. ... высших идеалов не достигнут никогда» [16]. Залогом процветания в них надлежащей высоты духовной жизни выступало для Р. А. Гуммерта распространение музыки в народе, необходимость «дать ему истинное музыкальное образование» [17, л. 1], что было возможно при условии повсеместного открытия в России соответствующих учебных заведений, организации продуманной и целенаправленной работы в этом направлении. Рассмотрим подробнее, какие

условия и события способствовали становлению в сознании музыканта реформаторских идей, воплощение которых коренным образом изменило духовную жизнь жителей Поволжского региона, способствовало развитию музыкальной культуры и становлению преемственной системы музыкального образования в Казанской губернии.

**Становление взглядов Р. А. Гуммерта на проблему профессионального музыкального образования в Поволжском регионе и его организаторская деятельность в период до революции 1917 года**



Фото 1. Рудольф Августович Гуммерт

Photo 1. Rudolf Augustovich Gummert

Рудольф Августович Гуммерт родился в г. Ораниенбаум Сank-Петербургской губернии в семье шталфюрера его Великогерцогского высочества Герцога Мекленбург-Стрелицкого. Все члены его семьи отличались музыкальностью. Неудивительно, что первоначальное музыкальное образование ребёнок получил под руководством матери, пройдя в дальнейшем обучение в училище Святой Анны (Анненское немецкое училище) [6, с. 19]. В период 1883–1887 годов юноша занимался в Санкт-Петербургской консерватории в классах фортепиано (у А. М. Миклашевского) и композиции (под руководством Н. А. Римского-Корсакова). Завершив обучение, он по рекомендации А. Г. Рубинштейна был приглашён в Казань известным музыкантом, дирижёром и антрепринёром А. А. Орловым-Соколовским<sup>1</sup> на должность

<sup>1</sup> Александр Александрович Орлов-Соколовский (1855–1892) – театральный антрепренёр, дирижёр. Воспитанник Московской консерватории по классу кларнета. Работал в качестве дирижёра в антрепризе П. М. Медведева в Московском Малом театре и т. д. В Казани А. А. Орлов-Соколовский организовал общедоступную музыкальную школу (1886–1892), пытаясь воплотить в жизнь новаторский проект «Школа – театр».

педагога по фортепиано и теории музыки в созданную им общедоступную музыкальную школу, эту работу Рудольф Августович совмещал с выполнением обязанностей второго дирижёра в оперном театре.

В тридцатилетнем возрасте Р. А. Гуммерт совместно с казанским музыкантом П. И. Юргенсоном основал частную музыкальную школу [18, л. 1], с 1893 года самостоятельно осуществляя руководство учебным заведением. Следует отметить, что к этому времени в Казани был накоплен значительный опыт в организации и деятельности частных образовательных учреждений. В городе функционировали: музыкальные классы Г. Г. Аристова (с 1864 года) и К. К. Эйзриха (1864 – середина 1970-х годов); музыкальная школа Л. К. Новицкого (1870–1886); «Бесплатная музыкальная школа теории музыки и хорового пения» под руководством В. Н. Пасхалова (1882–1884), работавшая при «Кружке любителей музыки»; «Школа музыки и пения» Л. А. Фуллон (с 1883 года) при «Обществе любителей сценического искусства»; общедоступная музыкальная школа А. А. Орлова-Соколовского (1886–1892) [11, с. 42–43].

Основная цель деятельности школы Р. А. Гуммерта определялась следующим образом: «подготовить учащихся путём серьёзных занятий для поступления в Санкт-Петербургскую и Московскую консерватории, а вместе с тем дать желающим возможность приобрести полное музыкальное образование как по части виртуозного исполнения, так и по части педагогической деятельности» [16]. В объявлении об открытии школы в 1891 году указывалось на наличие в ней необязательного (только для желающих) курса фортепианной педагогики. В учебное заведение Гуммерта допускались «лица обоего пола, как дети, так и взрослые» [16], оно содержалось за счёт средств, внесённых за обучение, а также благотворительных пожертвований<sup>1</sup>.

Благодаря деятельности Рудольфа Августовича и авторитетных казанских музыкантов, приглашённых им для педагогической деятельности, школа в короткие сроки обрела высокий образовательный статус среди жителей города. В дальнейшем учебное заведение Гуммерта явилось базовой структурой для формирующейся системы академического музыкального образования в регионе.

Реализуемая в школе учебная программа включала два перечня дисциплин, которые обозначались как специальные и обязательные предметы. Как уже было отмечено выше, в качестве педагогов Р. А. Гуммертом были привлечены лучшие музыканты города: О. О. Родзевич, К. А. Корбут (фортепиано), К. И. Русс, А. Ю. Амиго (скрипка), Е. В. Тинькова, Ю. Ф. Закржевский (сольное пение), И. Ф. Штюрц (духовые инструменты), И. В. Пэтр, А. И. Кордс (виолончель) и др. Интересно, что первоначально курс обучения в школе был максимально приближен к курсу консерваторий, однако позднее (с 1893 года) учреждение стало функционировать по учебным планам и программам музыкальных училищ ИРМО [19].

---

<sup>1</sup> Так, в 1897–1898 учебном году в качестве пожертвований поступили: «1) от музыкального магазина А. Иогансена в Санкт-Петербурге 204 тетради нот; 2) от госпожи Тиноковой 17 учебных музыкальных книг и пособий; 3) от госпожи Фейнберг, и Пальчикова, и Соломина оркестровые партитуры и другие музыкальные сочинения в 8 тетрадях; 4) от госпожи Рейх фотография с портретами известных музыкальных деятелей всего света» [16].

Педагогический состав школы постепенно пополнялся новыми специалистами, и к концу 90-х годов XIX века дирекция предлагала учащимся обучение игре на таких музыкальных инструментах, как фортепиано, скрипка, альт, виолончель, контрабас, арфа, флейта (в том числе пикколо), гобой (и английский рожок), кларнет (и бас-кларнет), фагот (и контрафагот), валторна, труба (и корнет-а-пистон), тромбон, туба, а также специализацию по теории композиции и сольному пению. Среди обязательных дисциплин значились: элементарная теория музыки, сольфеджио, хоровое пение, гармония, «совместная игра» (ансамбли для разных инструментальных составов), игра в оркестре, квартетный класс (для обучающихся на струнно-смычковых инструментах), оперный хор, энциклопедия, история музыки, инструментовка и др.

Необходимо отметить также, что формирование перечня учебных дисциплин и контрольных мероприятий (экзаменов) по ним в музыкальной школе Р. А. Гуммерта на начальном этапе обучения было максимально унифицировано. Это позволяло руководству комплектовать группы для занятий по элементарной теории музыки, сольфеджио, гармонии и хору из учащихся разных отделений (таблица 1).

Таблица 1

**Распределение учебных дисциплин  
в музыкальной школе Р. А. Гуммерта [16]**

Table 1

Distribution of academic disciplines in the music school of R. A. Gummert [16]

Год обучения	Фортепиано	Скрипка, альт, виолончель	Духовые инструменты, контрабас и арфа	Пение
Подготовительный этап	Специальный предмет – два года		трёхмесячное испытание	–
	Элементарная теория и сольфеджио для малолетних – два года			
Первый год	Специальный предмет	Специальный предмет	Специальный предмет	Специальный предмет
	Элементарная теория и первый класс сольфеджио	Элементарная теория и первый класс сольфеджио	Элементарная теория и первый класс сольфеджио	Элементарная теория и первый класс сольфеджио
	Хоровое пение	Хоровое пение	Хоровое пение	–
Второй год	Специальный предмет	Специальный предмет	Специальный предмет	Специальный предмет
	Первый курс гармонии и второй класс сольфеджио	Первый курс гармонии и второй класс сольфеджио	Первый курс гармонии и второй класс сольфеджио	Первый курс гармонии и второй класс сольфеджио
	Хоровое пение	Хоровое пение	Хоровое пение	–
Третий год	Специальный предмет	Специальный предмет	Специальный предмет	Специальный предмет
	Второй курс гармонии и третий класс сольфеджио	Второй курс гармонии и третий класс сольфеджио	Второй курс гармонии и третий класс сольфеджио	Второй курс гармонии по сокращённой программе
	Совместная игра	Совместная игра для скрипачей и виолончелистов	Ансамбль духовой, кроме лиц, обучающихся на контрабасе и арфе	Оперный хор
	Хоровое пение	Хоровое пение	Хоровое пение	–

Год обучения	Фортепиано	Скрипка, альт, виолончель	Духовые инструменты, контрабас и арфа	Пение
Четвёртый год	Специальный предмет	Специальный предмет	Специальный предмет	Специальный предмет
	Третий курс гармонии и четвёртый класс сольфеджио	Третий курс гармонии и четвёртый класс сольфеджио	Третий курс гармонии и четвёртый класс сольфеджио	-
	Совместная игра со струнными инструментами	Совместная игра (трио или соната с фортепиано)	Оркестр	-
	Хоровое пение	Хоровое пение	-	-
	-	-	-	Энциклопедия (сокращённая программа)
	-	-	-	История музыки
	-	-	-	Инструментовка
Пятый год	Специальный предмет	Специальный предмет	Специальный предмет	-
	Совместная игра (соната или трио со струнными инструментами)	Оркестровая игра	-	-
	Контрапункт и форма	Энциклопедия	Энциклопедия	-
	-	-	Инструментовка	
	-	-	История музыки	-
Шестой год	Специальный предмет	Специальный предмет	-	-
	Транспортировка, чтение нот и аккомпанемент	Квартетный класс	-	-
	Инструментовка	Инструментовка	-	-
	История музыки	История музыки	-	-

Анализ содержащихся в таблице сведений [16] даёт наглядное представление о сроках обучения на том или ином отделении, а также перечне осваиваемых дисциплин.

Значительная часть учебного времени отводилась на освоение учащимися комплекса музыкально-теоретических предметов. Их изучение вооружало воспитанников необходимыми знаниями и умениями, способствовало развитию слуха и аналитических способностей, формированию широкого музыкального кругозора, осознанного отношения к музыкальному искусству. Кроме того, Р. А. Гуммерт большое внимание уделял хоровому пению как важному компоненту воспитания юных музыкантов, поскольку, по его мнению, «пение стоит ближе к человеку, чем инструментальная музыка... оно не нуждается ни в каком чужом органе для выражения самого себя» [Там же].

Важной частью обучения являлось обязательное участие воспитанников в концертных мероприятиях школы, целью которых было «развитие соревнования между учащимися, постепенное приучение их к публичным выступлениям и наблюдения за их прогрессивным развитием» [19]. Так называемые «музыкальные утра» и «ученические вечера» проводились до 9–12 раз в год в залах музыкальной школы<sup>1</sup> и Дворянского собрания.

В казанской прессе рубежа XIX–XX веков (Волжский вестник, Казанский телеграф), на страницах которой в рекламных целях публиковались развернутые отчёты о деятельности музыкальной школы Р. А. Гуммерта, сохранились сведения о количестве принятых и обучавшихся в школе в 1897–1898 учебном году, стоимости обучения, а также проявлении их интереса к обучению игре на тех или иных музыкальных инструментах. В указанный период времени в ней числилось 178 человек (43 ученика и 135 учениц), из них 12 учились бесплатно, при этом распределение учащихся по специальностям было следующим: фортепиано – 137, скрипка – 24, виолончель – 1, флейта – 1, пение и декламация – 13, специальная теория – 2 [19]. Курс обучения можно было освоить на нескольких уровнях: низшем (начальным), среднем и высшем, – имевших различную стоимость<sup>2</sup>.

Стремление Р. А. Гуммерта к совершенствованию учебного процесса, опора на приобретённый опыт и интуицию привели его к мысли о перспективности *раннего музыкального развития детей*. В 1898 году при частной музыкальной школе Р. А. Гуммерта был открыт «Детский музыкальный сад» для обучающихся от 8 до 12 лет, цель которого состояла в том, чтобы «приготавливать и развивать способности детей к музыке вообще, а родителям дать возможность проверить музыкальные дарования своих детей» [16]. Первоначально планировался трёхмесячный курс детского музыкального сада с занятиями по воскресеньям до полутора часов. Однако после поддержки идеи Р. А. Гуммерта в периодической печати первоначальная трёхмесячная программа подверглась переработке и расширению, а продолжительность курса – увеличена. В итоге было организовано две группы: младшая и старшая<sup>3</sup>. Сохранившиеся отчёты о количественном составе учащихся свидетельствуют об определённом интересе родителей к созданной учебной структуре. Так, например, в 1899–1900 учебном году в музыкальном детском саду обучалось 80 детей, а в 1900–1901 учебном году – 45 человек<sup>4</sup> [Там же]. Основное внимание уделялось хоровому пению, так как, по убеждению Р. А. Гуммерта, «выученные по слуху весёлые песенки развивают детское внутреннее музыкальное чутьё более, чем систематическое изучение нот» [Там же]. Пособием для занятий служил разработанный им

<sup>1</sup> Школа Р. А. Гуммерта располагалась по ул. Покровской в доме Л. И. Пальчиковой (ныне дом на углу ул. К. Г. Маркса и Н. И. Лобачевского).

<sup>2</sup> Обучение в школе стоило: в инструментальных классах (низший приготовительный – 30 руб. в год, элементарный – 50 руб. в год; средний – 80 руб. в год; высший – 100 руб. в год); в классах пения (низший – 75 руб. в год; средний – 85 руб. в год; высший – 90 руб. в год). Оплата вносилась по полугодиям. Учебный год длился с 20 августа по 20 мая [20, л. 15].

<sup>3</sup> Более подробно программа «Детского музыкального сада» представлена в диссертациях Р. Р. Султановой [11, с. 30–31] и В. М. Спириidonовой [6, с. 25–26].

<sup>4</sup> Сведений о деятельности музыкального детского сада в последующие годы в отчётах музыкальной школы не сохранилось. Возможно, существовали объективные причины (организационные или экономические), не позволившие в дальнейшем реализовать идею Р. А. Гуммерта о необходимости раннего музыкального развития детей.

учебно-методический труд: «Материалы для образования правильно поставленного хорового класса» (фото 2).

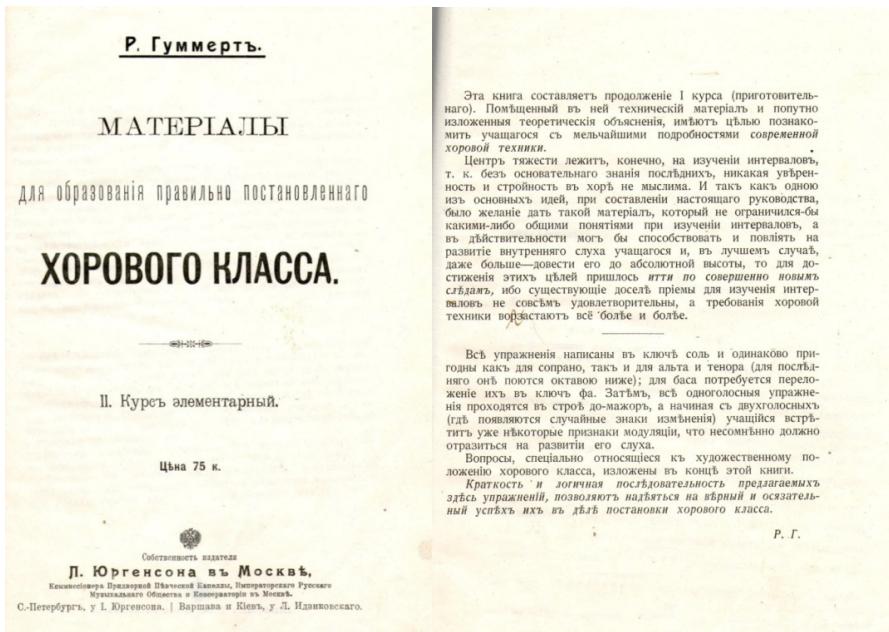


Фото 2. Титульный лист и вступительная статья к учебно-методическому пособию Р. А. Гуммерта «Материалы для образования правильно поставленного хорового класса» [21]

Photo 2. Title page and introductory article to the teaching aid by R. A. Gummert “Materials for the formation of a properly organized choir class” [21]

116

В предисловии к изданию Рудольф Августович подчёркивал, что изложенная в труде «система преподавания хорового пения» апробирована на практике, поскольку применялась им в «Детском музыкальном саду» и в младшем классе Казанского Родионовского института благородных девиц, в результате чего были получены «желаемые результаты» [21, с. 6]. Большая часть подготовительного курса «Материалов» и основная часть сольфеджио представляют собой систему упражнений с методическими комментариями, направленными на развитие определённых певческих навыков у учащихся (фото 3).

Двадцатилетняя деятельность Р. А. Гуммерта (с 1893-го по 1913-й) в качестве старшего преподавателя в Родионовском институте благородных девиц ведомства Императрицы Марии заслуживает отдельного внимания. Уроки музыки были включены в учебную программу как обязательные дисциплины на протяжении всех лет обучения. Воспитанницы осваивали церковное пение, светское хоровое и сольное пение, игру на фортепиано, изучали основы теории музыки. В институте установилась традиция организации «проверочных экзаменов» в виде публичных концертов. С приходом Р. А. Гуммерта музыкальное образование в учебном заведении становится более упорядоченным и профессионально

ориентированным. При его участии происходят изменения в структуре организации учебного процесса института: в нём появляется самостоятельное подразделение – музыкальный отдел. Заботясь о педагогическом составе созданной структуры, Р. А. Гуммерт привлек к педагогической деятельности преподавателей с самой высокой профессиональной репутацией. В программу обучения были введены чтение нот с листа, аккомпанемент и игра в ансамбле, развивающие творческий потенциал воспитанниц.

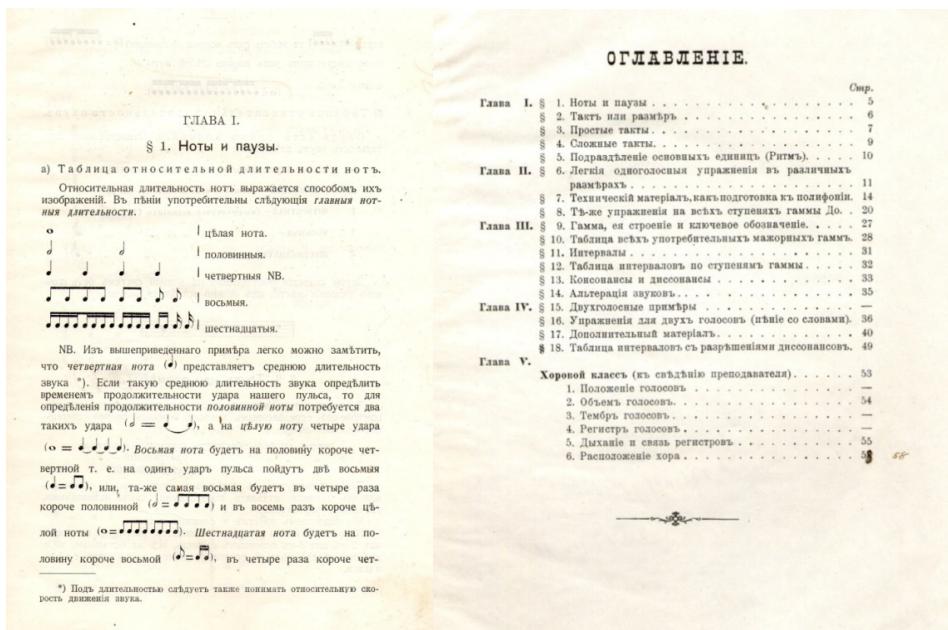


Фото 3. Пример изложения учебного материала и оглавление учебно-методического пособия Р. А. Гуммерта «Материалы для образования правильно поставленного хорового класса» [21]

117

Photo 3. An example of the presentation of educational material and the table of contents of the teaching aid by R. A. Gummert "Materials for the formation of a properly organized choir class" [21]

В 1902 году при непосредственном участии Рудольфа Августовича состоялось повторное открытие Казанского отделения Императорского русского музыкального общества<sup>1</sup> (ИРМО). Спустя два года, в 1904 году, на базе музыкальной школы Р. А. Гуммерта открывается Казанское музыкальное училище<sup>2</sup> при Казанском отделении ИРМО, возглавляемое им до 1918 года. Открытие данного учебного заведения в Казани положило начало «серъёзному целенаправленному воспитанию музыкантов-профессионалов, сыграло огромную роль в распространении музыкальной культуры в городе» [6, с. 33]. В Уставе музыкальных училищ РМО (1882) сказано,

<sup>1</sup> Казанское отделение Русского музыкального общества открылось в Казани в 1864 г. и функционировало до 1892 г. (до отъезда и смерти А. А. Орлова-Соколовского).

<sup>2</sup> Казанское музыкальное училище было организовано на базе частной музыкальной школы Р. А. Гуммерта, путём выкупа школы у владельца за 4000 руб.

что училище «имеет целью образование исполнителей на музыкальных инструментах, певцов, учителей музыки и управляющих (дирижёров) хорами» [Там же, с. 34]. Оно содержалось за счёт средств, внесённых за обучение, при этом ежегодно выделялось несколько бесплатных мест для малоимущих талантливых музыкантов. Некоторым учащимся выплачивалась специальная стипендия. Также предусматривалась возможность неимущим учащимся старших классов преподавать в младших классах в счёт оплаты за обучение.

Численность контингента учащихся Казанского музыкального училища ежегодно возрастала. Если в 1904–1905 учебному году в его стенах обучались 281 человек, в следующем 1905–1906 учебном году – 327, то в 1911–1912 учебном году – уже 430 человек [6, с. 34]. Большая часть воспитанников обучалась на отделении фортепиано (соответственно, 179, 225 и 270 человек). По окончании учебного заведения выпускникам в зависимости от выполненной учебной программы присваивалась квалификация «учителя музыки», «управляющего хором», «учителя приходских и начальных народных училищ» [6, с. 35]. Срок обучения изначально был определён в девять лет, аналогично другим музыкальным училищам ИРМО, и подразделялся на низший (начальный) (три года), средний (три года) и высший (три года) в соответствии с уровнем подготовки учащихся.

Рудольф Августович ежегодно корректировал программы и учебный план училища, стремясь утвердить как норму высокий уровень профессиональной подготовки выпускников, тем самым обеспечивая запланированный в будущем перевод учреждения в статус консерватории. Наряду с ежедневными заботами и деятельностью по управлению учебным заведением, активной исполнительской и педагогической практикой Р. А. Гуммерт реализовывал идеи о распространении музыкального образования в отдалённых городах Поволжья. В 1909 году по его инициативе были основаны музыкальные классы в Сарапуле и Елабуге (в то время – уездных центрах Вятской губернии). К заслугам музыканта необходимо также отнести организацию и руководство бесплатными регентскими и оркестровыми курсами, деятельность которых была направлена на подготовку учителей церковного пения и руководителей уездных оркестров. Стремление сделать музыкальное образование доступным для широких слоёв объяснялось им следующим образом: «Всё равно – будет ли музыкальное образование в стране находиться в руках Министерства народного просвещения в связи с РМО, или оно будет представлять специальный отдел какого-либо нового Министерства искусств, или же земство возьмёт это дело в свои руки и передаст его в ведение РМО – для нас важно, опознанный нами момент – образование профессиональных школ, в том числе и специальных музыкальных. Эти последние, несомненно, сыграют свою культурную облагораживающую роль, и точно тогда музыкальное образование перейдёт в плоть и кровь народа, о чём так заботится и РМО» [16].

Большое значение Р. А. Гуммерт придавал организации музыкально-просветительской деятельности среди населения региона. В Казани он принял участие в более чем 90 концертах в качестве организатора, исполнителя и дирижёра. Большая часть из них (свыше 30) были проведены под началом Казанского отделения РМО, где Рудольф Августович выполнял обязанности дирижёра симфонического оркестра или хора. Так, например, в дни Международной выставки, проходившей

в Казани в 1909 году<sup>1</sup>, отделением РМО было организовано в Выставочном театре «двенадцать общедоступных симфонических концертов под управлением Р. А. Гуммерта» [22, с. 198]. Оркестр исполнил симфонические сочинения Л. ван Бетховена, П. И. Чайковского, А. К. Глазунова, В. С. Калинникова, Н. А. Римского-Корсакова, А. П. Бородина, К. Сен-Санса, Ф. Шуберта, Р. Вагнера, М. П. Мусоргского и других авторов. Другая часть концертов (около 40) поначалу была организована Р. А. Гуммертом с целью демонстрации достижений учащихся руководимой им музыкальной школы, а затем Казанского музыкального училища. Наряду с этим Гуммерт также принимал активное участие в деятельности музыкально-общественных объединений, таких как «Казанское общество любителей изящных искусств» и музыкальное общество при Казанском университете.

Интересная тематика концертов всегда привлекала слушателей в залы, где выступал оркестр или хор под управлением Р. А. Гуммерта<sup>2</sup>. Программы были посвящены памяти выдающихся музыкантов, композиторов или писателей. Большинство памятных концертов прошло при участии учащихся школы Р. А. Гуммерта и Казанского музыкального училища, что способствовало повышению профессионализма юных музыкантов, укрепляло их веру в собственные творческие возможности.

Деятельность Р. А. Гуммерта получила широкую общественную поддержку, результаты его профессионального труда вызывали уважение среди коллег, в том числе за пределами Казани, о чём свидетельствуют его контакты с известными музыкантами Санкт-Петербурга и Москвы.

26 марта 1913 года в помещении Нового клуба<sup>3</sup> состоялось торжественное празднование 25-летия «музыкально-общественной деятельности директора Казанского музыкального училища Р. А. Гуммерта» [23, с. 223]. В честь юбиляра Казанское отделение РМО представило концертную программу симфонической музыки, включив в неё Симфонию № 6 си минор, соч. 74 «Патетическая» П. И. Чайковского.

## Композиторское творчество и методическая деятельность Р. А. Гуммерта

119

В последней трети XIX столетия музыкальная жизнь Казани характеризовалась всеобщим увлечением салонным и домашним музелированием, а также организацией публичных концертов и музыкально-литературных вечеров. В связи с этим творчество местных композиторов было ориентировано в определённой степени на казанских музыкантов-исполнителей и вкусы городских любителей музыки. Значительную часть композиторского наследия Р. А. Гуммерта составляют произведения для фортепиано и камерного ансамбля, а также вокальные и хоровые сочинения. Примечательно, что первоначальный опыт создания опусов для фортепиано

<sup>1</sup> Международная выставка мелкой промышленности, профессионального образования, сельского хозяйства с отделами крупной промышленности и противопожарного дела проходила в Казани с 4 июня по 4 сентября 1909 года в саду Русская Швейцария (ныне ЦПКиО им. М. Горького).

<sup>2</sup> Р. А. Гуммертом были организованы концерты, посвящённые памяти П. И. Чайковского (27.11.1893; 21.01.1895; 02.11.1893), К. Ю. Давыдова (21.01.1895), Ф. Шуберта (25.01.1897); Ф. Мендельсона (15.11.1903; 27.01.1909); В. А. Моцарта (150 лет со дня рождения) (26.02.1906); А. Г. Рубинштейна (21.01.1895; 21.10.1909); Р. Шумана (07.02.1910); А. С. Пушкина (апрель 1899), 100-летию со дня рождения Н. В. Гоголя (19.04.1909).

<sup>3</sup> Ныне здание Татарского государственного театра драмы и комедии имени Карима Тинчурина.

и различных типов голосов был получен им незадолго до поступления в Санкт-Петербургскую консерваторию и в период обучения в ней на отделении композиции.

С налом педагогической деятельности в Казани внимание композитора сосредоточилось на области хорового пения, что требовало разработки специальных методических пособий, создания переложений и репертуарных сборников. Кроме того, в публичных концертах музыкант выступал, как правило, в качестве дирижёра, а не сольного исполнителя. В этой связи композиторское творчество Р. А. Гуммерта можно условно разделить на два периода: фортепианно-вокальный (Санкт-Петербургский) и хоровой (Казанский). Большинство сочинений и методических работ Рудольфа Августовича были по достоинству оценены современниками и публиковались в крупнейших издательствах дореволюционной России: П. И. Юргенсона, А. Йохансена, Л. Идзиковского и др.

В архиве Р. А. Гуммерта хранится 15 произведений для фортепиано, некоторые из них, судя по пометкам автора, относятся к 80-м годам XIX века и опубликованы не ранее 1900 года (фото 4). Композитор сочинял жанровые фортепианные миниатюры, что отвечает традициям салонного музенирования. Это лирические пьесы (песни без слов, эллегии) и сочинения прикладного назначения (польки, мазурки)<sup>1</sup>.

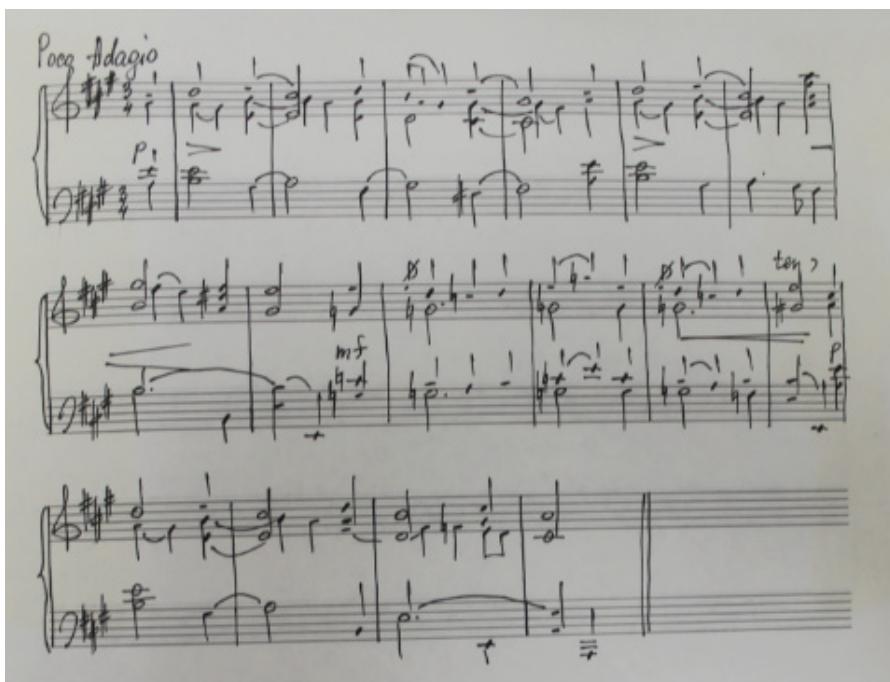


Фото 4. Сочинение Р. А. Гуммерта «Тема с вариациями» для фортепиано, фрагмент, рукопись, 1885 г. [16]

Photo 4. R. A. Gummert's composition "Theme and Variations" for piano, fragment, manuscript, 1885 [16]

<sup>1</sup> Сборники «Шесть фортепианных пьес», «Пять фортепианных пьес», «Sibeme Sochzeits Polka-Mazurka» (Полька-Мазурка Зильбеме Сохцайт), две пьесы для фортепиано («Баркаролла», «Идиллия»), «Георгий-марш», «Heitre blicke polka» (Лукавая полька или Искромётная полька), «Drei Fantasiestucke für Piano» (Три фантастические пьесы для фортепиано), «Fraumerei» (Фраумерай), «Lied ohne Worte» (Песня без слов), «Schnell – Marsch» (Быстрый марш) и др.

С приездом в Казань Рудольф Августович пишет много хоровых сочинений, представляющих собой образцы светской музыки, предназначено для учебных целей (обработка народных песен<sup>1</sup>). В архиве композитора сохранились оригинальные авторские тексты партитур, написанных в простой трёхчастной<sup>2</sup> или куплетной форме<sup>3</sup>, а также представлены учебно-методические пособия, посвящённые вопросам преподавания хорового пения в специальных и общеобразовательных учебных заведениях. Часть произведений предназначалась автором для учебных коллективов. Так, хор «Памяти Пушкина» был написан специально для Родионовского института благородных девиц.

Для хорового письма Р. А. Гуммерта характерны строгое трёх- или четырёхголосное гомофонно-гармоническое изложение, ясность гармонического языка и строгое голосоведение (фото 5).

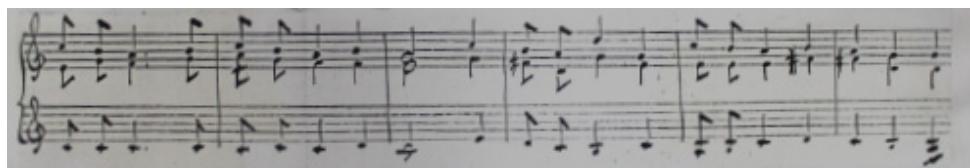


Фото 5. Пример хорового письма Р. А. Гуммерта [16]

Photo 5. An example of choral writing by R. A. Gummert [16]

Творческое наследие композитора включает и духовные сочинения для лютеранского хора, что соответствует его вероисповеданию<sup>4</sup>. Кроме того, его интерес к духовной музыке проявился в организации работы с регентскими классами при Казанском музыкальном училище, а также в планировании открытия «Певческой академии»<sup>5</sup>, нацеленной на подготовку регентов [24].

Отдельную страницу творчества композитора составляют вокальные сочинения. Большинство его песен и романсов написаны до приезда в Казань и посвящены матери и будущей супруге Алексис Пето. Все они созданы для женского голоса на слова немецких поэтов в оригинальном изложении или в переводе на русский язык, что свидетельствует о приверженности автора унаследованным в семье музыкальным традициям и ориентации на музыкальную культуру, ценимую в женском аристократическом обществе. Романсы и песни композитора предназначались в большей степени для домашнего музенирования<sup>6</sup>. Их отличительной особенностью

<sup>1</sup> Сборник «Тридцать русских народных песен».

<sup>2</sup> «Тени гор высоких» для мужского хора, «Памяти Пушкина» для четырёхголосного хора a cappella и др.

<sup>3</sup> «Колыбельная», «Ax, не солнышко» и др.

<sup>4</sup> Хорал «Ein feste Burg ist unser Gott» (Господь твердыня наша) является одним из главных лютеранских хоралов; «Wie gross ist des Allmächtigen Güte» (Как велика благость Всевышнего).

<sup>5</sup> «Певческая академия» представляла собой сеть певческих кружков, которые в совокупности должны были составить Певческую академию.

<sup>6</sup> Сборник романсов, куда вошли романсы «Glaube, Liebe, Hoffnung» (Вера, любовь, надежда), «An Dich Fraumerei» (Тебе Фраумерай), «Las tief in Dir mich lessn» (Позволь мне прочитать то, что глубоко внутри тебя), «Am Abend» (Вечером); два романса оп. 6 («Признание», «Слыши ли голос твой», Москва, изд-во Юргенсона); романсы «Прости», «Весна», «Du bist wie eine Blume» (Ты как цветок), «Весенняя песня», «Gute Nacht» (Спокойной ночи), «Колыбельная песня» для голоса и фортепиано (Москва, изд-во П. Юргенсона) и др.

являются выразительность и внимание к деталям, простота ладового, гармонического и мелодического языка.

Р. А. Гуммерт является также автором произведений крупной формы (опер, симфоний, каннат)<sup>1</sup>, сочинений камерной музыки<sup>2</sup> и переложений для оркестра, что было необходимо в его работе с различными оркестровыми составами<sup>3</sup>. О признании композиторского таланта музыканта свидетельствует анализ программ городских концертов, в которых часто исполнялись сочинения самого Гуммерта, а также присуждённая ему за сочинение «Дайте бокалы, дайте вина» вторая премия на конкурсе, организованном Санкт-Петербургской консерваторией (1896).

Р. А. Гуммерт уделял особое внимание обеспечению учебного процесса методической литературой. Основываясь на собственном многолетнем опыте, он создал ряд репертуарных сборников<sup>4</sup> и учебно-методических пособий<sup>5</sup>, содержание которых базировалось на собственных методических разработках, успешно апробированных в ходе многолетней учебной практики. Работы Р. А. Гуммерта адресованы преподавателям и учащимся музыкальных учебных заведений и включают большое количество справочного материала, профессиональную терминологию, а также анализ исторического развития музыкальной культуры, осуществлённый автором в опоре на исследования таких известных учёных, как Адольф Бернхард Маркс, Эдмон Анри де Кусмакер, Хugo Риман, Макс Фридлендер.

Неотъемлемой гранью разносторонней деятельности Р. А. Гуммерта являлось сотрудничество с редакцией журналов «Русская музыкальная газета» и «К свету». На страницах опубликованных в них статей композитор размышлял о будущем устройстве музыкального образования в России, анализировал проблемы музыкального воспитания, публиковал отзывы на сочинения других авторов и др.<sup>6</sup>

Многогранная профессиональная деятельность Рудольфа Августовича Гуммерта – организатора и руководителя музыкально-образовательных учреждений, педагога, сольного исполнителя и дирижёра, автора музыкальных сочинений и учебно-методических трудов, общественного деятеля – заслужила общественное признание и получила высочайшую оценку на государственном уровне. Он был

<sup>1</sup> Опера-сказка «Царевна-лягушка»; кантата «Псалмы Давидовы» для солистов, хора и оркестра; симфония для оркестра; ария для контрабалто с оркестром; кантата «Привет Гоголю» для детского хора; кантата «Мы читать тебя привыкли с детских лет» на слова А. Н. Плещеева, посвящённая А. С. Пушкину.

<sup>2</sup> Квинтет для двух скрипок, альта, виолончели и фортепиано; «Melodie expansive» (Экспансивная мелодия) оп. 8 № 1 для скрипки и фортепиано; «Meditation» (Медитация) оп. 48 для скрипки и фортепиано; «Petit serenade» (Маленькая серенада) для скрипки и фортепиано [16].

<sup>3</sup> Ф. Лист. «Лорелея» для голоса с оркестром; Н. А. Римский-Корсаков. «Серенада» для виолончели; А. Тома. Полонез из оперы «Миньон»; А. Бацини. «Calabrese» для скрипки и оркестра; Дж. Россини. Ария из кантаты «Stabat mater»; П. И. Чайковский «Баркарола» для виолончели с оркестром и др.

<sup>4</sup> «Пять детских песен» для фортепиано, «Десять детских песен для детей младшего возраста иностранных авторов» для голоса с фортепиано (Москва, изд-во Юргенсона, 1900) и др.

<sup>5</sup> Опубликованные работы: «Материалы для образования хорошо поставленного хорового класса» в 2-х частях, Москва, 1900; «Технические и мелодические упражнения (сольфеджио) для одного голоса» сборник упражнений, в 2-х частях, Москва, 1902, , «Основные правила музыкальной метрики и ритмического правописания», 1898. Неопубликованные работы: учебник по элементарной теории музыки (рукопись), учебник по гармонии в 2-х частях (рукопись), учебник по методике преподавания фортепиано (рукопись) [16].

<sup>6</sup> В архиве Р. А. Гуммерта сохранились следующие рукописи: «Концерт Л. С. Ауэра», «Первое музыкальное собрание ИРМО», «Что такое музыка?», статья о деятельности РМО (1917), «Воспоминания», «Музыка и оркестранты», «Музыкальное училище РМО» (1919), «Русское музыкальное общество и его задачи» (1915), статья, посвящённая проблемам музыкального воспитания (1917) [16].

награждён орденами Святой Анны, Святого Станислава 2-й и 3-й степеней, Святого Владимира 4-й степени и медалью «В память в Бозе почившего императора Александра II».

### **Деятельность Р. А. Гуммерта по реформированию системы регионального музыкального образования в первые годы советской власти**

Революционные события 1917 года кардинально изменили ход российской истории, что нашло отражение во всех сферах жизни страны. Наряду с решением задач по реорганизации государственных структур и экономики был поставлен вопрос о ликвидации безграмотности и преодолению «всеобщей культурной отсталости» [25]. Реализация декларируемых задач по «всеобщему эстетическому воспитанию народных масс» на территории бывшей Казанской губернии была поручена работникам Народного комиссариата по просвещению, в частности руководителю музыкального отдела Наркомпроса (далее МУЗО НКП АТССР<sup>1</sup>) А. Х. Симакову и его заместителю Р. А. Гуммерту [16]. Последний активно включился в процесс организации общедоступного музыкального образования в общеобразовательных школах Казани и на территории региона. С целью изучения существующих организационных проблем и выявления уровня материально-технической оснащённости учебного процесса Рудольф Августович разработал и распространил среди школьных учителей анкету (таблица 2).

Ответы на вопросы анкеты показали, что в большинстве общеобразовательных школ Казани уроки музыки не велись в силу отсутствия в штатном расписании соответствующей должности – «учитель музыки». При этом в отдельных учреждениях имелись музыкальные инструменты (рояль, пианино или скрипка). В ответах также содержалась информация о немногочисленном контингенте учащихся, посещавших музыкальную школу или обучающихся под руководством частных педагогов. Лишь в отдельных казанских общеобразовательных учреждениях музыкальные занятия были включены в учебные планы<sup>2</sup> и проводились на регулярной основе. В дополнение к проведённому анкетированию Гуммертом было организовано общее собрание (30 августа 1920 года) всех «преподавателей музыкальной грамоты, пения, игры на инструментах, занимающихся в народных музыкальных школах, студиях (при фабриках, заводах и др.), а также в единых трудовых школах первой и второй ступени, для регистрации и обсуждения вопросов, касающихся выработки программ и плана дальнейшей работы по музыкальному просвещению» [16]. Проведённая работа позволила систематизировать сведения о музыкально-педагогических кадрах, действующих в городе учебных заведениях и наличии в них музыкальных инструментов, а также упорядочить процесс обучения музыке в образовательных учреждениях разного типа.

<sup>1</sup> На территории Казанской губернии была образована Автономная Татарская Советская Социалистическая Республика (далее – АТССР, 25.06.1920).

<sup>2</sup> Школа первой ступени № 27 сообщала, что пригласила преподавателя В. П. Тюрикова и планирует начать занятия по музыке и пению в октябре 1920 года. В Советской школе первой ступени № 6 г. Казань уроки фортепиано (18 человек) и хорового пения (180 человек) вела известный в городе педагог А. М. Мануйлова [16].

Таблица 2  
**Анкета. Вопросы по музыкальному образованию [16]**  
**Table 2**  
**Questionnaire. Questions on musical education [16]**

Форма А		
№	Вопрос	Ответ
1.	Наименование и адрес учреждения	
2.	Когда основаны (музыкальные классы) и какие цели предусматриваются	
3.	Помещение (собственное, наёмное или бесплатное)	
4.	Количество комнат, где проводятся музыкальные занятия	
5.	Имеется ли комната, приспособленная для собраний, лекций и т.п., и сколько человек вмещается	
6.	В какое время дня могут происходить музыкальные занятия	
7.	Какое отопление (сколько печей)	
8.	Какое освещение	
9.	Какая общая обстановка в комнатах, где происходят музыкальные занятия	

Форма Б		
1.	Какие музыкальные инструменты имеются и сколько роялей, пианино, фисгармоний, скрипок, домр, балалаек и других (перечислить)	
2.	На чьи средства приобретены инструменты	

Форма В		
1.	Имя и фамилия заведующего музыкальной частью. Возраст, адрес	
2.	Имена и фамилии преподавателей музыки (перечислить) а) где получили музыкальное образование; б) по какой специальности; в) имеется ли какое-либо свидетельство о музыкальном образовании; г) какое количество учеников было у данного преподавателя за последний месяц до наступления летних каникул	
3.	Есть ли прислуга или другие должностные лица	
4.	Из каких денежных средств производится оплата преподавателей музыки и сколько израсходовано денежных средств по музыкальному образованию за истекший 1919/1920 учебный год. Общая сумма	

Наряду с налаживанием процесса обучения музыке в системе общего образования Рудольф Августович в течение 1920–1921 годов занимался организацией сети народных музыкальных школ в Казани и АТССР, планируя открыть в самом городе 12 подобных учреждений. К середине 1922 года в Казани функционировало

11 народных музыкальных школ, музыкальных классов и студий<sup>1</sup>, а в уездах (кантонах) республики к этому времени открылось 14 общедоступных музыкальных учреждений<sup>2</sup>. Для их нормального функционирования Р. А. Гуммертом были разработаны учебные планы и программы, установлен единый срок обучения в объёме трёх лет и штатное расписание [26].

В 1920 году он приступил к разработке проекта создания высшего музыкального учебного заведения (консерватории). Данный документ поступил в Губернский отдел народного образования (далее Губоно) 1 ноября 1918 года под названием «Докладная записка свободного художника Р. А. Гуммерта об открытии в Казани Народной консерватории». На страницах проекта автор убеждал руководство Губоно в том, что «музыкальное образование не должно быть роскошью или привилегией, оно должно, прежде всего, получить доступ к народу и там развиваться» [17, л. 1]. Новое учебное заведение предлагалось открыть на базе музыкального училища ИРМО в формате трёх ступеней (низшей, средней и высшей) по образцу европейских. Кроме того, Рудольф Августович одним из первых предложил ввести в учебные планы высшего профессионального учебного заведения ритмическую гимнастику и отстаивал идею введения дополнительной музыкально-этнографической программы и специальных классов по изучению этнографии народов Поволжья. Более подробно содержание Докладной записки рассмотрено в диссертации Ю. А. Мартыновой [9].

Наряду с этим Гуммерт планировал также организацию сети музыкальных садов для детей 6–12 лет. В целом, согласно его мысли, сеть музыкальных садов и народных музыкальных школ служила бы обеспечению потребности общества в общем музыкальном образовании, тогда как для подготовки профессиональных музыкантов планировалась организация специальных музыкальных школ первой (начальной), второй (средней) и третьей (высшей) ступени. Эти структуры в совокупности своей должны были стать звеньями единого Государственного музыкального университета.

К сожалению, осуществлению этих планов помешала скоропостижная кончина Рудольфа Августовича Гуммерта, наступившая 7 февраля 1922 года. Похороны музыканта состоялись на Арском кладбище. В некрологе отмечалось, что «Гуммерт был инициатором музыкального образования в Казани, в Поволжье и даже в Сибири. Для музыкального образования к нему с большим доверием и надеждами шёл русский, татарин, чуваши, мари и вотяк. Для всех это имя было священным» [9, с. 77].

<sup>1</sup> Народные музыкальные школы: 1) им. В. И. Ленина (Центральная), 2) при заводе Крестовникова, 3) при фабриках «Поляр» и «Победа», 4) при почтово-телеграфном ведомстве, 5) при Народном доме железнодорожников, 6) при Пороховом заводе, 7) школа «Заречных слобод», 8) класс музыкальной грамоты при заводе Алафузова, 9) музыкальные классы в училище для слабовидящих и слепых детей, 10) оперно-балетная студия при Пороховом и Алафузовском заводах, 11) хоровая студия при Красноармейском дворце.

<sup>2</sup> 1) Буйнская мусульманская музыкально-драматическая студия, 2) Чистопольская музыкальная школа, 3) Свияжская музыкальная школа, 4) Тетюшские музыкальные курсы, 5) Мамадышская музыкальная студия, 6) классы рояля, пения и оркестра при Паратском заводе (г. Зеленодольск), 7) Бугульминская народная музыкальная школа с отделением специальной музыкальной школы первой ступени, 8) Буйнская музыкальная школа, 9) Арская музыкальная школа, 10) Челнинская музыкальная школа, 11) Спасская музыкальная школа, 12) Елабужская музыкальная школа, 13) Музыкальная школа на железнодорожной станции Юдино, 14) Музыкальная студия на железнодорожной станции Корса.

## Заключение

В результате проведённого исследования были проанализированы социокультурные условия деятельности Рудольфа Августовича Гуммерта в Казани в конце XIX – начале XX века. Установлено, что на развитие городской культуры значительное влияние оказала деятельность различных по национальной и религиозной принадлежности и образовательному статусу учебных заведений, в первую очередь Казанского университета, благодаря чему Казань в конце XIX века превратилась в центр просвещения на востоке России.

В процессе изучения архивных материалов было выявлено, что становление и последующее развитие музыкального образования в Казани осуществлялось под влиянием профессиональной деятельности иностранных музыкантов – представителей западноевропейской культуры. Одновременно с этим в городской среде складывались традиции любительского музицирования, самодеятельного творчества в музыкальных кружках, различных обществах любителей музыкального искусства, а также в условиях домашнего музицирования. Большое влияние на развитие музыкальной культуры и образования в регионе оказала деятельность профессиональных музыкантов – выпускников первых российских консерваторий, активно занимавшихся педагогической деятельностью в частных музыкальных классах, пансионах, школах.

Исследование показало, что Р. А. Гуммерт, являясь наследником идей А. Г. Рубинштейна, главной целью своей жизни считал приобщение общества к музыкальному искусству путём организации в губернских городах широкой просветительской деятельности, а также создания в них целостной образовательной системы, включавшей начальный, средний и высший уровни профессиональной подготовки обучающихся.

Организация частной музыкальной школы, а затем открытие детского музыкального сада явились для Р. А. Гуммерта первым этапом в реализации намеченных целей, базовой структурой для формирования системы академического музыкального образования в регионе. Последовательная его работа по привлечению ведущих музыкантов города в руководимую им музыкальную школу, укрепление профессиональных контактов с российскими столичными учебными заведениями, а также повторное открытие Казанского отделения РМО в 1902 году и многие другие значимые факторы способствовали организации на базе музыкальной школы Р. А. Гуммерта Казанского музыкального училища.

В деятельности музыкальной школы, а затем и училища были заложены основные принципы и традиции академического музыкального образования, развивавшиеся на протяжении XX столетия. Среди них:

- непрерывное совершенствование процесса обучения и его содержания посредством внедрения современных достижений педагогики музыкального образования, психологии, физиологии и физики (свойства звука);
- привлечение высоко профессиональных музыкантов к педагогической деятельности;
- обязательность дисциплинарных требований к учащимся и преподавателям;
- общедоступность образования;
- бесплатное обучение для талантливых учеников;
- издание репертуарных сборников, разработка учебных пособий на основе собственного многолетнего педагогического опыта;

- организация публичных ученических концертов («утра», «вечера»);
- пропаганда деятельности музыкальной школы и музыкального училища средствами массовой информации (публикации её отчётов, объявления о концертах учащихся и преподавателей в прессе и др.).

Наряду с указанным выше деятельность Р. А. Гуммерта оказала положительное влияние на организацию процесса обучения музыке и повышение его профессионального уровня в Родионовском институте благородных девиц.

Интенсивная музыкально-просветительская деятельность Гуммерта позволяла знакомить широкие слои населения с высокохудожественными образцами музыкального искусства, развивать вкус и интерес к музыкальному творчеству, тем самым формировать музыкально-культурную среду в регионе.

В течение небольшого советского периода жизни (1918–1922) Р. А. Гуммерт успел осуществить ряд масштабных мероприятий по формированию системы музыкального образования: организовал работу по нормализации процесса обучения музыке и пению в общеобразовательных учебных заведениях Казани; провёл методические семинары для членов педагогических коллективов, разъясняя учителям цели, задачи и содержание музыкальных занятий в детских садах, школах первой и второй ступеней, что явилось стимулом для дальнейшего развития общего музыкального образования в регионе. Некоторые собственные идеи, связанные с организацией высшего звена музыкального образования в АТССР, доступностью музыкального образования для широких слоёв населения, организацией музыкально-этнографического отдела и др. Р. А. Гуммерт успел воплотить в деятельности Восточной консерватории (1921–1922), а также в работе сети народных музыкальных школ, классов и студий на территории АТССР, осуществляемой под его непосредственным руководством в период 1919–1922 годов.

Основные идеи Р. А. Гуммерта (организация Казанского музыкального училища, Восточной консерватории, расширение сети музыкальных учебных заведений, организация детских музыкальных садов) были воплощены им в той или иной форме при жизни. Его проект по организации Государственного музыкального университета как высшего звена преемственной трёхступенчатой системы специального музыкального образования был реализован другим выдающимся организатором музыкального образования в Татарстане – композитором Н. Г. Жигановым, когда в апреле 1945 года была открыта Казанская государственная консерватория и позже (в 1960 году) создана при ней средняя специальная музыкальная школа (ССМШ).

Таким образом, на основе изученного массива архивных материалов и других источников было проведено исследование, позволившее выявить влияние личности Рудольфа Августовича Гуммерта, его оригинальных идей, композиторского творчества на развитие социокультурных процессов, музыкальной культуры и эволюцию системы музыкального образования в Татарстане.

## БИБЛИОГРАФИЯ

1. Кантор Г. М. Начало профессионального музыкального образования в Казани и его связи с оперным театром и любительским музенированием // Вопросы истории, теории музыки и музыкального воспитания. Казань: КГПИ, 1970. С. 88–101.

2. Кантор Г. М., Орлова Т. Е. Первая попытка высшего музыкального образования в Казани // Вопросы истории, теории музыки и музыкального воспитания. Казань: КГПИ, 1976. С. 26–38.
3. Хайрутдинов А. Н. Музыкальное образование в Казани // Учёные записки Казанской консерватории. Вып. 4. Казань, 1970. С. 20–54.
4. Вайда-Сайдашева Г. К. Звуки времени. Казань: Таткнигоиздат, 1991. 126 с.
5. Карпова Е. К. Казанское музыкальное училище в предоктябрьский период (1904–1917) // Из истории музыкальной культуры и образования в Казани. Казань: Казан. гос. консерватория, 1993. С. 35–49.
6. Спиридонова В. М. Очерки по истории фортепианного образования и исполнительства в Казани. Конец XIX – первая половина XX века. Вып. 1. Казань: Казан. гос. консерватория (акад.) им. Н. Г. Жиганова, 2008. 188 с.
7. Порфириева Е. В. Музыкальное образование в Казани (конец XVIII – начало XX века). Казань: Казанская гос. консерватория, 2014. 246 с.
8. Валиахметова А. Н. Музыкальная культура в Татарстане (середина XIX – первая четверть XX века): учебное пособие. Изд-е 2-е, доп. Казань: изд-во ТГГПУ, 2009. 147 с.
9. Мартынова Ю. А. Формирование и развитие системы среднего специального музыкального образования в Казани: 1917–1960 гг.: дис. ... канд. ист. наук. Казань, 2013. 263 с.
10. Файзрахманова Л. Т. Становление и развитие музыкально-педагогического образования в Татарстане (XIX – XX вв.): дис. ... д-ра пед. наук. Казань, 2014. 467 с.
11. Султанова Р. Р. Развитие начального музыкального образования в Татарстане (1918–1960 гг.): дис. ... канд. пед. наук. Казань, 2019. 458 с.
12. Пинегин М. Н. Казань в её прошлом и настоящем: очерки по истории, достопримечательностям и современному положению города. СПб.: Изд. А. А. Дубровина, 1890. 604 с.
13. Устав Императорского Казанского Университета. СПб., 1804. 68 с.
14. Вишленкова Е. А., Мальшева С. Ю., Сальникова А. А. Terre Univesitatis. Два века университетской культуры. Казань: КГУ, 2005. 500 с.
15. Московская консерватория. URL: <https://www.mosconsrv.ru/ru/book.aspx?id=127805> (дата обращения: 27.04.2025).
16. Архив Р. А. Гуммерта. Научная библиотека Казанской государственной консерватории (академии) им. Н. Г. Жиганова. [Не описан].
17. Докладная записка художника Р. Гуммерта об открытии в Казани народной консерватории // НА РТ. Ф. Р-271. Оп. 1. Д. 36.
18. Прошение свободного художника Р. А. Гуммерта об утверждении проектов устава и правил музыкальной школы в Казани // НА РТ. Ф. 1. Оп. 3. Д. 8308.
19. Волжский вестник. 1898. 29 августа. № 214.
20. Устав музыкальной школы Р. А. Гуммерта в Казани от 2 ноября 1891 г. // НА РТ. Ф. 1. Оп. 3. Д. 8308.
21. Гуммерт Р. А. Материалы для образования правильно поставленного хорового класса. М.: Изд-во П. И. Юргенсона, 1901. 60 с.
22. Карпова Е. К. Хроника концертной жизни Казани: по материалам русской периодической печати и архивным документам (конец XVIII – начало XX века) // Из истории музыкальной культуры и образования в Казани. Казань, 1993. С. 82–208.
23. Хайруллина З. Ш. Хроника музыкальной жизни татарского общества: по материалам татарской периодической печати (1905–1917) // Из истории музыкальной культуры и образования в Казани. Казань, 1993. С. 209–241.

24. Мартынова Ю. А. Р. А. Гуммерт и его роль в становлении профессионального музыкального образования в Поволжье // Филология и культура. 2012. № 4 (30). С. 336–339.
25. Декрет Совета Народных комиссаров «О ликвидации безграмотности среди населения РСФСР» от 26 декабря 1919 г. // Президентская библиотека им. Б. Н. Ельцина. URL: <https://www.prlib.ru/history/619846> (дата обращения: 17.05.2025).
26. Султанова Р. Р. Деятельность Р. А. Гуммерта по организации общедоступного музыкального образования в Казани (1920–1922 гг.) // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. 2017. № 3. С. 67–70.

Поступила 01.06.2025; принята к публикации 24.06.2025.

Об авторах:

**Султанова Рамиля Ринатовна**, доцент кафедры этнохудожественного творчества и музыкального образования Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Казанский государственный институт культуры» (Оренбургский тракт, 3, Казань, Российская федерация, 420059), кандидат педагогических наук, [ramilay\\_82@mail.ru](mailto:ramilay_82@mail.ru)

**Файзрахманова Ляля Тагировна**, профессор кафедры татаристики и культуроведения Высшей школы национальной культуры и образования им. Габдуллы Тукая Института филологии и межкультурной коммуникации Казанского (Приволжского) федерального университета (ул. Кремлёвская, 18/1, Казань, Российская федерация, 420008), доктор педагогических наук, доцент, [lafaiz@gmail.com](mailto:lafaiz@gmail.com)

Авторами прочитан и одобрен окончательный вариант рукописи.

## REFERENCES

129

1. Kantor G. M. Nachalo professional'nogo muzykal'nogo obrazovaniya v Kazani i ego svyazi s opernym teatrom i lyubitel'skim muzitsirovaniem [The Beginning of Professional Music Education in Kazan and Its Connections with the Opera Theater and Amateur Music-Making]. *Voprosy istorii, teorii muzyki i muzykal'nogo vospitaniya* [Questions of History, Theory of Music and Music Education]. Kazan: KSPI, 1970. Pp. 88–101 (in Russian).
2. Kantor G. M., Orlova T. E. Pervaya popytka vysshego muzykal'nogo obrazovaniya v Kazani [The First Attempt at Higher Musical Education in Kazan]. *Voprosy istorii, teorii muzyki i muzykal'nogo vospitaniya* [Questions of History, Theory of Music and Musical Education]. Kazan: KSPI, 1976. Pp. 26–38 (in Russian).
3. Khairutdinov A. N. Muzykal'noe obrazovanie v Kazani [Musical Education in Kazan]. *Uchenye zapiski Kazanskoi konservatorii. Vyp. 4* [Scientific Notes of the Kazan Conservatory. Issue 4]. Kazan, 1970. Pp. 20–54 (in Russian).
4. Vaida-Saidasheva G. K. *Zvuki vremeni* [Sounds of Time]. Kazan: Publishing House “Tatknigoizdat”, 1991. 126 p. (in Russian).
5. Karpova E. K. Kazanskoe muzykal'noe uchilishche v predoktyabr'skii period (1904–1917) [Kazan Music College in the Pre-October Period (1904–1917)]. *Iz istorii muzykal'noi kul'tury i obrazovaniya*

- v Kazani [From the History of Musical Culture and Education in Kazan]. Kazan: Kazan. State Conservatory, 1993. Pp. 35–49 (in Russian).
6. Spiridonova V. M. *Ocherki po istorii fortepiannogo obrazovaniya i ispolnitel'stva v Kazani. Konets XIX – pervaya polovina XX veka. Vyp. 1* [Essays on the History of Piano Education and Performance in Kazan. Late 19th – First Half of 20th Century. Issue 1]. Kazan: Kazan State Conservatory (Academic) Named after N. G. Zhiganov, 2008. 188 p. (in Russian).
  7. Porfirieva E. V. *Muzykal'noe obrazovanie v Kazani (konets XVIII – nachalo XX veka)* [Musical Education in Kazan (19th – Early 20th Century)]. Kazan: Kazan State Conservatory, 2014. 246 p. (in Russian).
  8. Valiakhmetova A. N. *Muzykal'naya kul'tura v Tatarstane (seredina XIX – pervaya chetvert' XX veka)* [Musical Culture in Tatarstan (Mid-19th – First Quarter of 20th Century)]: Study Guide. 2nd Edition, Supplemented. Kazan: TGGPU Publishing House, 2009. 147 p. (in Russian).
  9. Martynova Yu. A. *Formirovanie i razvitiye sistemy srednego spetsial'nogo muzykal'nogo obrazovaniya v Kazani: 1917–1960 gg.* [Formation and Development of the System of Secondary Specialized Music Education in Kazan (1917–1960)]: Thesis of the Candidate of Historical Sciences. Kazan, 2013. 205 p. (in Russian).
  10. Faizrakhmanova L. T. *Stanovlenie i razvitiye muzykal'no-pedagogicheskogo obrazovaniya v Tatarstane (XIX – XX vv.)* [Formation and Development of Musical and Pedagogical Education in Tatarstan (19th – 20th Centuries)]: Thesis of the Doctor of Pedagogical Sciences. Kazan, 2014. 467 p. (in Russian).
  11. Sultanova R. R. *Razvitiye nachal'nogo muzykal'nogo obrazovaniya v Tatarstane (1918–1960 gg.)* [Development of Primary Music Education in Tatarstan (1918–1960)]: Thesis of the Candidate of Pedagogical Sciences. Kazan, 2019. 458 p. (in Russian).
  12. Pinegin M. N. *Kazan' v eyo proshlom i nastoyashchem: ocherki po istorii, dostoprimechatel'nostyam i sovremennomu polozheniyu goroda* [Kazan in its Past and Present: Essays on the History, Sights and Current Situation of the City]. St. Petersburg: Publishing House of A. A. Dubrovin, 1890. 604 p. (in Russian).
  13. *Ustav Imperatorskogo Kazanskogo Universiteta* [Charter of the Imperial Kazan University]. St. Petersburg, 1804. 68 p. (in Russian).
  14. Vishlenkova E. A., Malysheva S. Yu., Salnikova A. A. *Terre Univesitatis. Dva veka universitetskoi kul'tury* [Terre Univesitatis. Two Centuries of University Culture]. Kazan: KSU, 2005. 500 p. (in Russian).
  15. *Moskovskaya konservatoriya* [Moscow Conservatory]. Available at: <https://www.mosconsv.ru/ru/book.aspx?id=127805> (accessed: 27.04.2025).
  16. *Arkhiv R. A. Gummerta. Nauchnaya biblioteka Kazanskoi gosudarstvennoi konservatorii (akademii) im. N. G. Zhiganova. [Ne opisan]* [Archive of R. A. Gummert. Scientific Library of the Kazan State Conservatory (Academy) Named After N. G. Zhiganov. Not Described] (in Russian).
  17. Dokladnaya zapiska khudozhnika R. Gummerta ob otkrytii v Kazani narodnoi konservatorii [Report of the Artist R. Gummert on the Opening of the People's Conservatory in Kazan]. *NA RT* [National Archive of the Republic of Tatarstan]. Fund R-271. Inventory 1. Case 36 (in Russian).
  18. Proshenie svobodnogo khudozhnika R. A. Gummerta ob utverzhdenii proektov ustava i pravil muzykal'noi shkoly v Kazani [Petition of Free Artist R. A. Gummert for Approval of Draft Charter and Rules of the Music School in Kazan]. *NA RT* [National Archive of the Republic of Tatarstan]. Fund 1. Inventory 3. Case 8308 (in Russian).
  19. *Volzhskii vestnik* [Volzhsky Vestnik]. 1898. August 29. No. 214 (in Russian).

20. Ustav muzykal'noi shkoly R. A. Gummerta v Kazani ot 2 noyabrya 1891 g. [Charter of the Music School of R. A. Gummert in Kazan Dated November 2, 1891]. NA RT [National Archive of the Republic of Tatarstan]. Fund 1. Inventory 3. Case 8308 (in Russian).
21. Gummert R. A. *Materialy dlya obrazovaniya pravil'no postavленного хорового класса* [Materials for the Formation of a Properly Organized Choir Class]. Moscow: P. I. Yurgenson Publishing House, 1901. 60 p. (in Russian).
22. Karpova E. K. *Khronika kontsertnoi zhizni Kazani: po materialam russkoi periodicheskoi pechati i arkhivnym dokumentam (konets XVIII – nachalo XX veka)* [Chronicle of the Concert Life of Kazan: Based on Materials From the Russian Periodical Press and Archival Documents (Late 18th – Early 20th Century)]. *Iz istorii muzykal'noi kul'tury i obrazovaniya v Kazani* [From the History of Musical Culture and Education in Kazan]. Kazan, 1993. Pp. 82–208 (in Russian).
23. Khairullina Z. Sh. *Khronika muzykal'noi zhizni tatarskogo obshchestva: po materialam tatarskoi periodicheskoi pechati (1905–1917)* [Chronicle of the Musical Life of Tatar Society: Based on Materials from the Tatar Periodical Press (1905–1917)]. *Iz istorii muzykal'noi kul'tury i obrazovaniya v Kazani* [From the History of Musical Culture and Education in Kazan]. Kazan, 1993. Pp. 209–241 (in Russian).
24. Martynova Yu. A. R. A. Gummert i ego rol' v stanovlenii professional'nogo muzykal'nogo obrazovaniya v Povolzh'e [R. A. Gummert and his Role in the Development of Professional Music Education in the Volga Region]. *Filologiya i kul'tura* [Philology and Culture]. 2012, no. 4 (30), pp. 336–339 (in Russian).
25. Dekret Soveta Narodnykh komissarov “O likvidatsii bezgramotnosti sredi naseleniya RSFSR” ot 26 dekabrya 1919 g. [Decree of the Council of People's Commissars “On the Elimination of Illiteracy among the Population of the RSFSR” of December 26, 1919]. *Prezidentskaya biblioteka im. B. N. El'tsina* [B. N. Yeltsin Presidential Library]. Available at: <https://www.prlib.ru/history/619846> (accessed: 17.05.2025).
26. Sultanova R. R. Deyatel'nost' R. A. Gummerta po organizatsii obshchedostupnogo muzykal'nogo obrazovaniya v Kazani (1920–1922 gg.) [Activities of R. A. Gummert in Organizing Publicly Accessible Music Education in Kazan (1920–1922)]. *Vestnik Kazanskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv* [Bulletin of the Kazan State University of Culture and Arts]. 2017, no. 3, pp. 67–70 (in Russian).

Submitted 01.06.2025; revised 24.06.2025.

*About the authors:*

**Sultanova Ramilya Rinatovna**, Associate Professor of the Department of Ethno-Artistic Creativity and Musical Education of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education “Kazan State Institute of Culture” (Orenburgsky Tract, 3, Kazan, Russian Federation, 420059), PhD in Pedagogical Sciences, ramilay\_82@mail.ru

**Faizrakhmanova Lyalya Tagirovna**, Professor of the Department of Tatar Studies and Cultural Studies of the Higher School of National Culture and Education named after Gabdulla Tukay, Institute of Philology and Intercultural Communication of the Kazan (Volga Region) Federal University (Kremlevskaya Street, 18/1, Kazan, Russian Federation, 420008), Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, lafaiz@gmail.com

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

## **ПАМЯТКА ДЛЯ АВТОРОВ**

Статьи для публикации в журнале принимаются по электронной почте на адрес:

**e-mail: VESTNIK-MUSIC@yandex.ru**

К рассмотрению принимаются научные статьи, посвящённые исследованию музыкально-педагогических проблем в сфере общего, дополнительного и профессионального музыкального образования, объёмом до 40 000 знаков с пробелами. Текст набирается в программе Word с расширением \*.doc; шрифт – Times New Roman; 14 кегль в основном тексте. Абзацы отмечаются отступом в 1,25 см.

Статью завершает автоматически нумерованный библиографический список, оформленный в соответствии с действующими государственными стандартами и выстроенный в порядке обращения к источникам в основном тексте. В списке литературы должно быть не менее 15 источников, при этом как минимум 5 источников, опубликованных за последние 10 лет. Ссылки на используемую литературу в тексте оформляются указанием в квадратных скобках порядкового номера источника в библиографическом списке, данного в конце каждой статьи, и после запятой – номера страницы. Нотные примеры, схемы и рисунки создаются в специализированных компьютерных программах. Порядковые номера симфоний, концертов, сонат даются словами (не цифрой), также с заглавной буквы. Пример: Прелюдия h-moll оп. 7 № 2, Второй фортепианный концерт оп. 29.

Цитаты даются обычным шрифтом в кавычках, названия звуков – латинскими буквами: h, G, a<sup>2</sup>.

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.