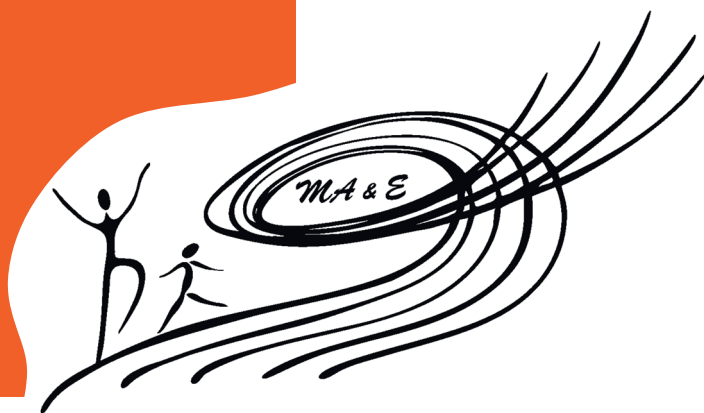


**MUSICAL
ART and EDUCATION**

ISSN 2309-1428

2025
Том (Vol.) 13
№ 4

МУЗЫКАЛЬНОЕ ИСКУССТВО И ОБРАЗОВАНИЕ



МУЗЫКАЛЬНОЕ ИСКУССТВО и ОБРАЗОВАНИЕ

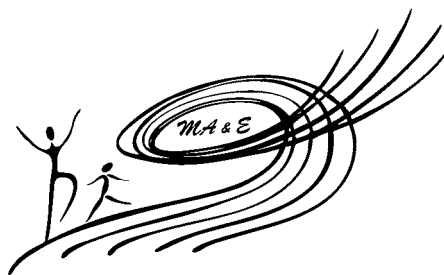
MUZYKALNOE ISKUSSTVO I OBRAZOVANIE

Научный журнал о мире
музыкального искусства и образования

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

2025 • 4

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

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

Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов.

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Барышева Тамара Александровна

доктор психологических наук, профессор

Вудворд Шила

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

Гажим Ион

доктор педагогических наук, профессор (Молдавия)

Гергиев Валерий Абисалович

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

Гуревич Владимир Абрамович

доктор искусствоведения, профессор, секретарь Союза композиторов РФ

Долинская Елена Борисовна

доктор искусствоведения, профессор

Дорфман Леонид Яковлевич

доктор психологических наук, профессор

Кирнарская Дина Константиновна

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

Критская Елена Дмитриевна

кандидат педагогических наук, доцент

Мелик-Пашаев Александр Александрович

доктор психологических наук

Николаева Елена Владимировна

доктор педагогических наук, профессор

Рапацкая Людмила Александровна

доктор педагогических наук, кандидат искусствоведения, профессор

2 Соколов Александр Сергеевич

доктор искусствоведения, профессор, член Союза композиторов России

Форрест Дэвид

доктор философии, профессор Университета Мельбурна (Австралия)

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 29.12.2025.

Формат 70x100/16. Тираж 1000 экз.

MUSICAL ART and EDUCATION

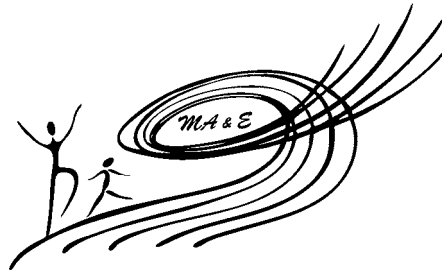
MUZYKALNOE ISKUSSTVO I OBRAZOVANIE

*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 • 4

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.

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

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

E-mail: vestnik-music@yandex.ru

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

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

EDITORIAL BOARD

T. A. Barysheva

Doctor of Psychological Sciences, Professor

E. B. Dolinskaya

Doctor of Arts, Professor

L. Ya. Dorfman

Doctor of Psychological Sciences, Professor

D. Forrest

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

I. Gagim

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Moldova)

V. A. Gergiev

People's Artist of Russia

V. A. Gurevich

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

D. K. Kirnarskaya

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

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

4 **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*

Поздравляем с юбилеем Михаэля Иосифовича Ройтерштейна7

МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИКИ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Корноухов М.Д., Левина И.Д., Низамутдинова С.М. Работа с нотным текстом музыкального произведения в фортепианном классе: методология науки и методология практики 10

Пазина Л.О., Яковлева М.А., Курилина С.В. Музыкальное образование как важный фактор формирования гражданской идентичности и чувства патриотизма молодёжи на основе традиционных духовно-нравственных ценностей 28

МУЗЫКАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Чугунов Е.В. Интегративная психолого-педагогическая модель совершенствования фортепианной техники на основе триады «звук – воображение – движение» 49

Ван Ган, Торопова А.В. Методическая концепция развития навыков саморегуляции у студентов-музыкантов в классе вокала 73

5

МУЗЫКАЛЬНОЕ ИСТОРИКО-ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Чекменева Р.Р., Чекменев А.И. Classical crossover как интерпретация феноменов музыкального культурного наследия (на примере ледового шоу Татьяны Навки «Щелкунчик») 92

Щекалева Ю.Е. «Композиция» как необходимый компонент содержания образовательной программы детской музыкальной школы..... 106

МУЗЫКАЛЬНОЕ ИСПОЛНИТЕЛЬСТВО И ОБРАЗОВАНИЕ

Сепп М.Я., Амирова Д.Ж., Олексенко И.В. Становление фортепианного исполнительства в Казахстане в контексте традиций русской фортепианной педагогики (к 150-летию А.Б. Гольденвейзера) 121

ИСТОРИЯ, ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Калантарова О.В. Исследовательская деятельность как основа профессионального самообразования педагога-музыканта 150

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)

Congratulations on the Anniversary of Michael Iosifovich Roiterstein. 7

METHODOLOGY OF PEDAGOGICS OF MUSICAL EDUCATION

Kornoukhov M. D., Levina I. D., Nizamutdinova S. M. Working with the Musical Text of a Piece of Music in a Piano Class: Methodology of Science and Methodology of Practice 10

Pazina L. O., Yakovleva M. A., Kurilina S. V. Music Education as an Important Factor in Forming Civil Identity and Patriotism in Young People Based on Traditional Spiritual and Moral Values 28

MUSIC PSYCHOLOGY. THE PSYCHOLOGY OF MUSIC EDUCATION

Chugunov E. V. An Integrative Psychological and Pedagogical Model for the Advancement of Piano Technique Based on the “Sound – Imagery – Movement” Triad 49

Wang Gang, Toropova A. V. Methodical Concept for the Development of Students-Musicians’ Self-Regulation Skills in the Vocal Class 73

6

MUSICAL HISTORICAL AND THEORETICAL EDUCATION

Chekmeneva R. R., Chekmenev A. I. Classical Crossover as an Interpretation of the Phenomena of Musical Cultural Heritage (by Example of Tatiana Navka’s Ice Show “The Nutcracker”) 92

Shchekaleva Yu. E. “Composition” as a Necessary Component of the Educational Program of a Children’s Music School 106

MUSICAL PERFORMANCE AND EDUCATION

Sepp M. Ya., Amirova D. Zh., Oleksenko I. V. The Formation of Piano Performance in Kazakhstan in the Context of the Traditions of Russian Piano Pedagogy (on the Occasion of the 150th Anniversary of A. B. Goldenweiser) 121

HISTORY, THEORY, AND METHODOLOGY OF MUSIC EDUCATION

Kalantarova O. V. Research Activities as a Basis for the Professional Development of a Teacher-Musician 150

ПОЗДРАВЛЯЕМ С ЮБИЛЕЕМ МИХАЭЛЯ ИОСИФОВИЧА РОЙТЕРШТЕЙНА

Редакция научного журнала «Музыкальное искусство и образование / Musical Art and Education» поздравляет со 100-летним юбилеем (род. 22 ноября 1925 года) Михаэля Иосифовича Ройтерштейна – Заслуженного деятеля искусств Российской Федерации, композитора, музыковеда, публициста, педагога, кандидата искусствоведения, профессора Московского педагогического государственного университета.

Михаэль Иосифович принадлежит поколению, судьба которого кардинально изменилась 22 июня 1941 года. Все планы и мечты успешного поступившего в московский авиационный институт юноши в один момент остались в далёком прошлом. Несмотря на имевшуюся бронь, 18-летний первокурсник ушёл на фронт добровольцем. Принимал участие в боях 2-го Белорусского фронта в Польше и Восточной Пруссии, форсировании Одера. Награждён орденом Отечественной войны II степени, медалями «За боевые заслуги», «За взятие Кёнигсберга», «За Победу над Германией в Великой Отечественной войне 1941–1945 гг.». В обстановке боевых действий, чуждой и враждебной идеалам красоты и гуманизма, будущий композитор и педагог осознал, что искусство для человека – насущная необходимость, подобная хлебу и оружию, и эта мысль определила его дальнейший выбор – посвятить свою жизнь служению Музыке. По окончании войны он продолжил начатые ещё в шестилетнем возрасте музыкальные занятия, поступив сначала в училище, а затем в Московскую государственную консерваторию имени П. И. Чайковского.

Параллельно с получением высшего профессионального образования началась педагогическая деятельность М. И. Ройтерштейна, в которой проявилась его любовь к детям. В течение ряда лет талантливый студент совмещал учёбу с работой музыкальным руководителем в детском саду. Она настолько привлекла юношу, что впоследствии музыка, адресованная детской аудитории, становится одной из наиболее важных линий в его композиторском творчестве.

После поступления в аспирантуру Московской консерватории Михаэль Иосифович преподавал в родной Alma mater, Институте военных дирижёров, Музыкальном училище имени Гнесиных, а также выполнял обязанности заместителя заведующего репертуарным кабинетом Государственного академического Большого театра.

Особым и самым продолжительным этапом в биографии М. И. Ройтерштейна стала деятельность в Московском государственном педагогическом институте имени В. И. Ленина (ныне МПГУ), которая началась в 1960 году, вскоре после открытия в вузе первого в СССР музыкально-педагогического факультета. Работая в качестве преподавателя, а затем заведующего историко-теоретической секцией (впоследствии – кафедрой теории и истории музыки), Михаэль Иосифович более полувека



посвятил воспитанию нескольких поколений музыкантов-педагогов. И сегодня многие из них являются ведущими специалистами в области музыкального искусства и педагогики музыкального образования, продолжая заложенные профессором традиции.

Созданная Михаэлем Иосифовичем уникальная модель музыкально-теоретической подготовки учителя музыки показала свою эффективность и сохраняет актуальность, несмотря на изменения социально-экономической и правовой ситуации, образовательных стандартов и технологий. Её стержнем является анализ музыкальных произведений, а сама модель представляет собой диалектическую спираль восхождения от освоения отдельных элементов музыкального языка к их синтезу в целостной системе.

Разработанные Мэтром дидактические подходы к формированию профессиональных компетенций студентов музыкальных факультетов педагогических вузов нашли отражение в многочисленных научных публикациях, учебниках и учебно-методических пособиях М. И. Ройтерштейна – «Практическая полифония», «Анализ музыкальных произведений», «Полифония», «Выразительные средства музыки», а также книгах, выпущенных в соавторстве. Выдержав не одно издание, успешно пройдя проверку временем, они в полной мере отвечают специфике профессионально ориентированной музыкально-педагогической деятельности современного специалиста. Заложенные в них идеи, сохраняя свою значимость, развиваются сегодня в новых исследованиях, активно внедряются в учебный процесс преподавателями музыкально-теоретических, методических и исполнительских кафедр высших учебных заведений России.

При огромной педагогической нагрузке Михаэль Иосифович всегда находил время для обращения к волнующим проблемам современности и их отражения в своём композиторском творчестве. В его портфолио представлены различные жанры – от адресованных юным исполнителям простейших фортепианных пьес и хоровых миниатюр до таких масштабных полотен, как опера, симфония, симфоническая поэма. Созданные композитором камерные инструментальные ансамбли, сюиты, вокальные циклы, сочинения для хора, отдельные пьесы для фортепиано, скрипки, виолончели, флейты, гобоя, кларнета, саксофона, тубы, баяна прочно вошли в педагогический и концертный репертуар. Произведения для детей, являющиеся, как уже было отмечено выше, одним из доминирующих направлений в творчестве М. И. Ройтерштейна, неизменно включаются в программы фестивалей и конкурсов исполнительского искусства, организуемых учреждениями системы дополнительного образования.

Опусы Мастера являют собой органическое единство традиций и новаторства, отражая стремление автора к балансу между классическими канонами и поиском современных выразительных средств. Диапазон художественных образов сочинений композитора чрезвычайно широк: от тонкого искрящегося юмора, светлой лирики и эпоса – до глубокой драмы, но всегда с ощущением торжества жизнеутверждающего начала. Их характерными чертами являются уравновешенность и рациональная логичность целого, тщательная проработка деталей. Перечисленные характеристики на редкость точно совпадают с личностными качествами Михаэля Иосифовича, такими как интеллигентность, сдержанность, ироничность, сочетание

требовательности к себе и окружающим с удивительной мягкостью и добротой, оптимистичное восприятие жизни, готовность принимать её такой, какая она есть, без сетования на трудности и невзгоды.

От имени членов редакционного совета и редколлегии журнала «Музыкальное искусство и образование / Musical Art and Education» желаем дорогому Михаэлю Иосифовичу здоровья, оптимизма, бодрости духа, творческого вдохновения, новых встреч с друзьями, коллегами и слушателями.



РАБОТА С НОТНЫМ ТЕКСТОМ МУЗЫКАЛЬНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ В ФОРТЕПИАННОМ КЛАССЕ: МЕТОДОЛОГИЯ НАУКИ И МЕТОДОЛОГИЯ ПРАКТИКИ

М. Д. Корноухов,

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

И. Д. Левина, С. М. Низамутдинова,

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

10

Аннотация. В статье рассматриваются историко-стилевой, авторский, функционально-конструктивный, интонационно-фразировочный, интерпретационный векторы работы с нотным текстом музыкального произведения как своеобразная «методология практики» – система принципов, подходов и методов профессиональной подготовки в фортепианном классе. Осознание обучающимися изучения нотного текста – исходной точки процесса интерпретации музыкального произведения – важнейшее звено в становлении будущего специалиста. Авторами даётся краткий обзор ключевых работ по анализируемой проблематике, обосновывается востребованность синергетического подхода в повышении уровня данного процесса. Алгоритм исполнительского освоения любого музыкального произведения представляет собой нелинейную образовательную деятельность, в которой довольно трудно универсально структурировать этапы, задачи, методы, способы и другие педагогические средства. В такой системе взаимодействие графики и акустики противоречиво, неоднозначно, многовариантно, что предполагает автономный характер её элементов; поисковую модель усвоения знаний, умений и навыков; стремление к творчеству как «выход» за регламентированный формат, устоявшиеся стандарты учебных действий. В этом контексте синергетический подход, помимо направленной самоорганизации субъектов образовательного процесса, предусматривает высокий уровень адаптации, то есть изменчивость и корректировку используемых

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

педагогических средств, что всегда актуально для музыкального обучения и придаёт ему неповторимый, личностный и творческий характер.

Ключевые слова: педагогика музыкального образования, интерпретация, синергетический подход, фортепианный класс, нотный текст

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

Для цитирования: Корноухов М. Д., Левина И. Д., Низамутдинова С. М. Работа с нотным текстом музыкального произведения в фортепианном классе: методология науки и методология практики // Музыкальное искусство и образование / Musical Art and Education. 2025. Т. 13. № 4. С. 10–27. DOI: 10.31862/2309-1428-2025-13-4-10-27.

Mikhail D. Kornoukhov,

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

Irina D. Levina, Svetlana M. Nizamutdinova,

Moscow City University,
Moscow, Russian Federation, 129226

DOI: 10.31862/2309-1428-2025-13-4-10-27

WORKING WITH THE MUSICAL TEXT OF A PIECE OF MUSIC IN A PIANO CLASS: METHODOLOGY OF SCIENCE AND METHODOLOGY OF PRACTICE

Abstract. The article examines the historical-stylistic, authorial, functional-constructive, intonation-phrasing, interpretive vectors of working with the musical text of a musical composition as a kind of “methodology of practice” – a system of principles, approaches and methods of professional training in the piano classroom. Students’ awareness of the study of musical notation – the starting point of the process of interpreting a piece of music – is the most important link in the formation of a future specialist. The authors give a brief overview of the key works on the analyzed problem, substantiate the relevance of a synergetic approach in raising the level of this process. The algorithm of performing mastering of any piece of music is a nonlinear educational activity in which it is quite difficult to universally structure the stages, tasks, methods, methods and other pedagogical means. In such a system, the interaction of graphics and acoustics is contradictory, ambiguous,

and multivariate, which implies the autonomous nature of its elements.; a search model for the assimilation of knowledge, skills and abilities; the desire for creativity as an “outlet” for a regulated format, established standards of educational activities. In this context, the synergetic approach, in addition to the directed self-organization of the subjects of the educational process, provides for a high level of adaptation, that is, the variability and adjustment of the pedagogical tools used, which is always relevant for music education, giving it a unique, personal and creative character.

Keywords: pedagogy of music education, interpretation, synergetic approach, piano class, musical notation

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

For citation: Kornoukhov M. D., Levina I. D., Nizamutdinova S. M. Working with the Musical Text of a Piece of Music in a Piano Class: Methodology of Science and Methodology of Practice. *Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie* = Musical Art and Education. 2025, vol. 13, no. 4, pp. 10–27 (in Russian). DOI: 10.31862/2309-1428-2025-13-4-10-27.

Введение

12

Чтобы обрисовать исследовательские рамки данной статьи, не расплываясь на многословность неизбежного «очерчивания границ» условных «методологии науки» и «методологии практики», кратко обозначим несколько исходных тезисов (в значительной степени общеизвестных), ключевых в нашем понимании.

Первое. Наличие в музыкально-педагогическом процессе трёх основных «несущих конструкций», без которых этот процесс невозможен: преподаватель, обучающийся и произведения музыкального искусства.

Второе. Музыкальное произведение существует в двух противоположных измерениях – графическом и акустическом. Одно из них – одномоментная (но не всегда окончательная, вспомним многочисленные текстовые редакции) фиксация, являющаяся итогом трудной, как правило, продолжительной работы композитора. Другое – изменчивое, лабильное, текучее и временное. Вместе с тем понятно, что одно не может существовать без другого, по крайней мере в академических жанрах.

Третье. Алгоритм исполнительского освоения любого музыкального произведения изначально представляет собой нелинейную образовательную деятельность, в которой довольно трудно универсально структурировать этапы, задачи, методы, способы и другие педагогические средства (хотя это всё, разумеется, существует). В такой системе взаимодействие графики и акустики также противоречиво, неоднозначно и, нередко, многовариантно, как бы настойчиво ни стремились продемонстрировать «инновационные» подходы многочисленные педагогические и методические изыскания. Имеется в виду изначально трёхстороннее противоречие и несовпадение восприятия

реально звучащего музыкального произведения, внутренне-слухового воображения обучающегося и нотного текста, с которым «имеет дело» этот обучающийся.

Четвёртое – педагогическая основа работы с нотным текстом в исполнительском классе. Практически все студенты даже ведущих консерваторий по их окончании становятся (в той или иной степени, иногда на паритетной основе) преподавателями. Немногочисленные исключения лишь подтверждают это правило. Как показывает практика, в методическую «копилку» выпускников в первую очередь поступает не информация из соответствующей дисциплины, а именно индивидуальный опыт работы над музыкальным произведением в инструментальном классе (классе сольного пения или дирижирования).

Пятое. Процесс освоения музыкального произведения в учебном процессе имеет универсальный характер для всех уровней образования – от музыкальных школ до вузов с учётом сложности репертуара, возраста обучающихся и некоторых других объективных и субъективных факторов.

Вокруг этих пяти исследовательских «зёрен» строится абсолютное большинство научных работ педагогики музыкального образования. Если вернуться к нашему первому тезису, то из триады «преподаватель – обучающийся – музыкальное произведение» последнее в наименьшей степени «привлекает» внимание педагогов-исследователей. Как правило, музыкальное произведение фигурирует в педагогических диссертациях опосредованно. Например, как фактор эстетического воспитания, формирования музыкальной культуры обучающихся. Или в методическом плане – развитие исполнительских умений, проблема диверсификации учебного репертуара и т. д. Собственно, смысловые значения музыкального искусства считаются прерогативой искусствоведческих диссертаций. И приходится с сожалением констатировать, что в научных работах по музыкальному образованию редко встретишь (даже в экспериментальных разделах диссертаций) указание названия произведений, не говоря об их качественном исполнительском анализе. А ведь именно музыкальное произведение «оплодотворяет» содержание музыкально-педагогического процесса, делая его прежде всего художественно значимым, в отличие от других образовательных профилей. По историческим источникам, мемуарной литературе мы видим, какое значение придавали этой проблеме многие педагоги-инструменталисты. В качестве примера приведём самых известных в Европе начала XX века В. Гизекинга и К. Леймера [1].

Проблема изучения нотного текста музыкального произведения в научно-педагогических и методических источниках

Графическая ипостась музыкального произведения в виде нотного текста именно как педагогического средства исполнительского класса за последние более чем полвека была предметом анализа всего нескольких исследований, весьма содержательных, хотя и различных как по объёму, так и по ракурсам «видения» этой проблемы.

Первыми хронологически стоит упомянуть статьи, формально помещённые в сборники по теории исполнительства, тем не менее содержащие важные педагогические тезисы. Это работа 1973 года Д. Д. Благого, ассистента А. Б. Гольденвейзера, «К пониманию пианистом авторского нотного текста (заметки об артикуляционных, динамических и темповых обозначениях)» [2] и публикация 1976 года

С. М. Мальцева «Нотация и исполнение» [3] (заметим, что известный петербургский профессор С. М. Мальцев вёл в консерватории, помимо других предметов, педагогическую практику у студентов-пианистов).

Подчеркнём методологически важные позиции. У Д. Д. Благого – «понимание» нотного текста, а не «выполнение» или «соблюдение» графических указаний в нём. У С. М. Мальцева – диалектическое единство закреплённых в тексте нотной фиксации и временной текучести, то есть процессуальности как основополагающего атрибута музыкального произведения.

Ставшая хрестоматийной работа 1988 года Е. Я. Либермана «Творческая работа пианиста с авторским текстом» [4] отличается не только блестящим литературным стилем при безупречной «доказательной» базе, но и провозглашением творческой, а не сугубо прикладной, технологической сущности «отношений» в учебном процессе с нотным текстом музыкальных произведений.

В XXI веке почти одновременно появляются три значимых исследования. Учебное пособие (2005) профессора академии имени Гнесиных А. В. Малинковской «Класс основного музыкального инструмента. Искусство фортепианного интонирования» [5] развивает важнейший тезис – «фортепиано звучит так, как к нему прикасаешься» – и ценно попыткой интеграции анализа нотной графики и тактильной сферы обучения пианистов. Непосредственно интерпретационный ракурс видения анализируемой нами проблемы представлен в изданных в 2008 году работах Я. С. Гельфанда «Диалоги о фортепианной нотации и её интерпретации» [6] и Н. П. Корыхаловой «Увидеть в нотном тексте...: о некоторых проблемах, с которыми сталкиваются пианисты (и не только они)» [7]. Два замечательных российских педагога – Яков Соломонович Гельфанд, недавно ушедший из жизни, воспитанник знаменитого С. И. Савшинского, после отъезда из СССР в течение длительного времени преподававший в различных учебных заведениях США, и Наталия Платоновна Корыхалова, профессор Ленинградской/Петербургской консерватории, на протяжении более тридцати лет руководившая курсом методики обучения игре на фортепиано, – выразили в печати авторские, во многом уникальные подходы к изучению нотного текста музыкального произведения в фортепианном классе.

Приведёнными выше примерами круг значимых исследований по данной проблематике, по сути, ограничивается. При этом изучение нотного текста в учебном процессе всегда актуально с научной точки зрения и востребовано в практическом смысле, ибо выводит на очень широкий междисциплинарный дискурс профессиональных компетенций как преподавателя, так и будущего специалиста. Относительность авторских и редакторских указаний, градации их выполнения развивают у студентов способность «чётко и ясно формулировать, оперировать набором критериев и оценок (например, стилистических, технологических, владением формы и т. д.)» [8, с. 129].

Проблема нотного текста как особой системы записи акустического произведения редко изучается во всём комплексе проблем исполнительского класса. Эта интегративность создаёт пограничные ракурсы исследования – искусствознания, герменевтики, методики, теории исполнительства, педагогики. И это только первые «круги по воде», а далее – психология, артистические и актёрские качества, режиссура... В музыкальном обучении, пожалуй, как нигде, возникает необходимость выстраивания педагогического процесса, ориентированного не только и не столько

на пассивное получение знаний обучающимся, сколько на развитие у него потребности и умений самостоятельно добывать эти знания, реализовывать их на практике в ходе разнообразной учебной деятельности.

Указанный тезис можно было бы кратко обозначить как «учить – учиться», что связано с интерпретационной сущностью музыкального искусства, произведения которого составляют базис педагогики музыкального образования. Именно поэтому изучение методов познания музыкально-педагогической действительности, внедрение их в практическую деятельность являются ключевым моментом для формирования профессиональной компетентности студента, чьё музыкальное мышление, в особенности ассоциативное (!), выступает определяющим психологическим фактором воспитания «формообразующей» способности в фортепианном классе [9].

Подход к процессу обучения, основанный на активизации аналитической (аналитико-синтетической) деятельности сознания, наиболее востребован при изучении нотного текста в инструментальном классе, где осуществляется формирование исполнительской подготовки будущего специалиста. Именно здесь обучающийся наиболее близко соприкасается с музыкальным искусством, выступая в роли интерпретатора. В этом контексте, как справедливо замечает Е. С. Ирошников, «нотный текст – конвенциональная система графических и словесных обозначений, объективирующая художественный замысел композитора» [10, с. 138].

Векторы работы с нотным текстом как «методология практики»

Как правило, студент прежде всего ориентируется на акустическое воплощение музыкального произведения, запоминая звуковой образ и адаптируя в дальнейшем под него собственное исполнение. Работа с текстом представляется ему хоть и необходимой, но всё же скучной, неинтересной и зачастую мало понятной. Роль педагога здесь очень велика. Он должен научить своего воспитанника чувствовать графически зафиксированный нотный текст как произведение искусства, как живой организм со своим дыханием, характером и движением. «Во-первых – возлюбить текст как феномен культуры (не удивляйтесь этой стилистике – без любви всё мертво, в том числе и наука); во-вторых, обогатить тексты своим аналитическим восприятием, и, в-третьих, как бы парадоксально это ни звучало, в то же самое время осознать те внутренние, «собственные» закономерности сложения и существования текста, которые демонстрируют своего рода независимость его бытия от исполнителя, равно как и аналитика», – призывает И. И. Земцовский [11, с. 101].

Осознание обучающимися нотного текста как исходной точки процесса интерпретации музыкального произведения – ключевое звено в становлении будущего профессионала. Важнейшая задача педагога заключается в том, чтобы помочь ему научиться пользоваться этой основой творчески и максимально эффективно. И здесь очень важно обозначить наиболее продуктивные векторы работы с нотным текстом, своеобразную «методологию практики» как систему принципов, подходов и методов, которые помогают организовать аналитическую деятельность по изучению нотного текста.

Первый вектор, **историко-стилевой**, раскрывает нотный текст как графический документ, фиксирующий музыкальное бытие в контексте исторических эпох в различных инструментальных жанрах.

Следующий – **авторский вектор** – характеризует личностные особенности того или иного композитора, его индивидуальный почерк.

Третий вектор – **функционально-конструктивный** – предполагает анализ природы различных компонентов нотного текста, их функциональные особенности.

Четвёртый – **интонационно-фразировочный вектор** – раскрывает качество звучания фактуры через призму тактильного воплощения музыкальных образов.

Пятый – **интерпретационный вектор** – вбирает в себя предыдущую информацию, интегрируя весь музыкальный материал в единое целое и определяя меру реализации того или иного компонента нотного текста.

Остановимся подробнее на каждом из них.

Историко-стилевой вектор предполагает первоначальное знакомство обучающегося с нотным текстом, в ходе которого закладываются основы «остроты видения» музыкального текста через «призму эпохи». Необходимо проанализировать фактурную ткань сочинения в контексте принадлежности к тому или иному стилю: барокко, классицизму, романтизму, импрессионизму, музыке XX–XXI столетий, – охарактеризовать тип музыкальной ткани (полифонический, гомофонно-гармонический, вариационный и т. д.), жанр и форму произведения, заострить внимание на степени насыщенности фактуры, иерархичности её уровней, а также количестве и возможной мотивации авторских указаний. То есть попытаться определить внешнее «лицо» изучаемого произведения.

С этого момента начинается формирование субъективного отношения студента к изучаемому тексту, окрашенное в эмоциональные тона: малое количество нот в произведении может показаться обучающемуся чем-то непонятным и неинтересным. Их обилие (характеризуемое студентами как «партитура чёрного цвета») – испугать чрезмерной трудностью. Здесь самое главное – не делать поспешных выводов, а продолжать знакомиться с тем, что характерно именно для текста данного произведения.

16 *Авторский вектор* характеризует нотный текст как проявление индивидуального почерка композитора, ведь «нельзя не признать, что в музыкально-педагогической сфере центральную роль играет именно композитор» [12, с. 162]. Это направление позволяет через личность автора ощутить и субъектность его творения.

Если изучается произведение не по авторскому тексту, а в редакции, то следует сразу обратить внимание на «различие» авторских и редакторских указаний (там, где это представляется возможным). В накапливаемый «опыт» ощущения композиторского почерка идут и разнообразные музыкальные впечатления студента, знания теории и истории музыки, казалось бы, случайные находки в собственном звукоизвлечении. Определяющим фактором здесь является наличие в «слуховом багаже» обучающегося интуитивного знания о том, каким должен быть звук в данном произведении. При этом следует ориентироваться и на визуальный ряд – пышность ферических пассажей у Листа, «мускулистость» и массивность аккордов Брамса, гомофонно-гармоническую узорчатость Шопена, «дышащую» воздушность Скрябина, линейность голосов у Хиндемита, графичность фактуры Шостаковича, сцепление голосов и энергетику «музыкальных кроссвордов» Баха. Чем ярче индивидуальность композитора, тем более зрительно узнаваемы его нотные тексты. Однако, конечно,

имеет значение не только внешнее восприятие, но и «охват внутренним слухом всей партитуры» [13, с. 106].

От визуального анализа фортепианной фактуры обучающийся приступает к поиску звукоизвлечения, являющегося едва ли не самым точным маркером стиля композитора. Не может быть одинаковым *legato* в сочинениях Шопена и Шостаковича, Листа и Прокофьева и т. д. В. Ю. Дельсон, характеризуя исполнительскую манеру Прокофьева, пишет: «преимущественный пианистический приём – излюбленное Прокофьевым острое полу-стаккато, создающее несколько стеклянную звучность. Здесь и графическое двухголосие, и гаммообразные пассажи, и скачки» [14, с. 111]. Индивидуальные качества звука – это, разумеется, лишь часть стиля. Не меньшее значение имеет и сам способ развёртывания музыкального материала, его мотивное членение или вариантное чередование, количество «музыкальных событий» на условную единицу времени, приверженность к тем или иным музыкальным формам и жанрам. Сам способ течения фактуры говорит о многом. Это могут быть самые фантастические звуковые «пейзажи» Дебюсси, неутомимая мотивно-разработочная фактура, проникающая буквально во все «поры» произведения у Бетховена. Или же избегание темповых крайностей, «модератность» движения у Шостаковича.

В тех случаях когда композиторы являются также и интерпретаторами своих сочинений, их личностные исполнительские качества могут оказывать влияние и на индивидуальный почерк выражения художественного содержания. В качестве примера здесь можно привести музыкальную фактуру скрябинских фортепианных произведений, которую не спутаешь ни с какой другой. Подвижная и лёгкая партия левой руки, охватывающая на педали всю широту регистра, малое количество тяжёлых, плотных аккордов являются антиподом «рахманиновской» густоты фактуры. Даже в моментах наивысшего напряжения звучания Скрябин нередко «довольствуется» лишь чистой октавой без заполнений в басу. Наиболее употребимый им фактурный приём – максимальное «разрежение» аккордовой массы. Басовая линия лишена статуарности, бас нередко используется в качестве определённой «рессоры», то есть берётся раньше всего аккорда, «залиговывается» со следующей долей и т. д., благодаря чему смягчается фактурная и метрическая тяжесть. Зачастую интонационная вершина приходится на слабую долю, обилие пауз на педалях служит своеобразной «воздушной» прослойкой общей массы звучания. Указанные особенности делают фактуру Скрябина очень лёгкой, узорчатой и неповторимой. Такую информацию обучающийся получает на основе визуального видения фактуры, её тактильных ощущений и принципов драматургического развёртывания.

Функционально-конструктивный вектор включает анализ авторских и редакторских исполнительских указаний в нотном тексте (за исключением синтаксических), их мотивацию и функциональную роль в тексте. Например, рассматриваются приоритеты, которые даёт композитор тому или другому виду исполнительских обозначений, причины этого.

Наряду с этим учитывается многозначность музыкальных терминов (наличие основного и дополнительного смыслов), их многофункциональность и то, что каждый термин следует рассматривать только в контексте с остальными, а также факторы стилиевой и жанровой принадлежности произведения, индивидуального композиторского почерка. Таким образом, на основе предыдущей аналитической работы

в сознании обучающегося конкретизируются представления о значимых «вехах» исполнительской интерпретации. Для этого за основу исполнительского инварианта произведения берутся *два критерия акустического бытования музыки – интенсивный и экстенсивный*. Интенсивный критерий связан с областью тактильных ощущений и интонированием звука. Экстенсивный критерий имеет две оси – временную (процессуальные характеристики музыкального развёртывания формы) и динамическую (агогика и громкостная амплитуда исполнения) – и формируется путём их сопряжения.

Кроме этого, решаются и технологические проблемы, как, например, поиск аппликатурных решений или мера применения педали. Композиторы и редакторы далеко не всегда обозначают в нотном тексте указания педали, но это не свидетельствует о желании композитора слышать собственное сочинение в беспедальном звучании. Так было во все времена, начиная с изобретения фортепиано в XVIII веке. Кроме того, её использование в конце XVIII – начале XIX столетий в колористическом, регистровом качестве имело косвенные параллели с тонкой и сложной системой регистровки игры на клавесине в эпоху барокко. Поэтому при современном исполнении клавесинных пьес старинных мастеров также необходимо пользоваться педалью, учитывая меру и цель её применения. В учебном процессе всегда необходимо стремиться к осознанности любых исполнительских действий.

Среди факторов, влияющих на различное использование педали, можно выделить следующие.

Первый – исторический фактор, складывается из ощущения стиля эпохи исполняемого произведения, а также того, что именуют индивидуальным почерком композитора.

Второй фактор – технологический. Здесь нужно принимать во внимание конкретную музыкальную ткань произведения: характеристики мелодической линии, её гармонизацию, «топографию» фактуры (скачки, постепенное движение вниз и вверх, гаммы, секвенционное развитие, арпеджированные пассажи и т. д.). Скажем, по объективным физическим причинам невозможно одинаковое применение педали для верхнего и нижнего регистра. У нижних звуков больше обертонов, при звуков. Степень «носкости» звука в крайних регистрах существенно отличается, поэтому при наличии в «партитуре» доминирования низкого регистра использование педали должно быть особо тщательным за счёт частой её смены. Средний регистр также имеет свою особенность. Характерное для него «пёстрое» звучание должно обязательно «обволакиваться» обертонами басовых звуков и ясной, прозрачной гармонизацией. В верхнем регистре возможно применение достаточно продолжительной педали, например в пассажах или других фигурациях, с учётом подчёркивания их интонационной и гармонической основы. Такая педаль характерна прежде всего для фортепианных произведений романтиков: Шопена, Листа, Рахманинова.

Третий фактор связан с тактильной стороной исполнения. Музыка различных эпох требует вариантного прикосновения. При наличии ясного, точного звукоизвлечения, хорошей фразировки и интонации, то есть того, что называется «энергетикой» исполнения, применение педали лишь создаст необходимый объём звучания, помогая более полно раскрыть содержание музыкального произведения. Использование

аналогичных приёмов педализации при вялом звукоизвлечении и формальной нюансировке лишь усугубит впечатление вязкой аморфной массы с мутным и грязным звуком.

Следующий фактор – временной. Здесь на выбор той или иной педализации влияет не только темп и характер звучания, но и весь комплекс организации музыкального времени в целом.

Ещё один фактор – конструктивный – связан с особенностями механики конкретного инструмента, на котором студентом осуществляется поиск интерпретационных решений. Это в первую очередь степень упругости клавиатуры, глубина нажатия клавиш, баланс по регистрам и ровности звучания, «репетиционные» качества клавиш, особенности педального механизма, высота и растяжимость педальной лапки. Хотя, конечно же, в наше время фортепиано более унифицировано, чем, скажем, два столетия назад.

Последний фактор, на который также следует обратить внимание, связан с акустикой помещения, в котором исполняется музыкальное произведение. Это необходимо учитывать прежде всего при выборе таких разновидностей педали, как «полу-педаль», «четверть педаль» и т. д.

В случае отсутствия в тексте авторских педальных обозначений редакторы рекомендуют гармоническую педаль или даже самоустраиваются от указаний педализации. «Не доверяя способности педагогов и учащихся разобраться в элементарно простой педализации, редакторы в то же время оказывают им полное доверие в тех случаях, когда задача педализации становится куда более сложной», – пишет Г. Р. Гинзбург [15, с. 92].

Конечно, фиксация в произведении педальных указаний несравненно более ответственна, чем запись звуковысотности нотного текста. Очень сложно точно отрегулировать градации педальных оттенков, так же как и зафиксировать графически амплитуду динамических нюансов. Крупнейший отечественный специалист в области педализации как важного выразительного средства и технологии фортепианной игры Н. И. Голубовская весьма критически относилась к педальным обозначениям, вводимым редакторами, зато рекомендовала внимательно изучать авторские указания: «Бетховенскую педаль нужно применять не из почтения к автору, а потому что она поэтична. Следует не просто выполнить его намерения, но и разгадать их, разгадать кроющееся за ним звучание и соответственно подчинить ему звуковые соотношения в игре руками» [16, с. 81].

При изучении нотного текста произведений эпохи барокко (и отчасти классицизма) анализа только авторских и редакторских указаний бывает недостаточно ввиду их скупой представленности или даже полного отсутствия в «партитуре» произведения. Образное содержание, степень экспрессии конкретного музыкального сочинения выражались в то время в его нотном (графическом) эквиваленте посредством самой музыкальной ткани. Так, например, «прыгающие» стаккатные звуки на широких интервалах, как правило, передавали настроение радости. Выдержанные ноты с точками говорили о серьёзном настроении и патетических, возвышенных чувствах; слиговые, тесные интервалы – о нежности, грусти и печали. Диссонирующие и консонирующие интервалы также имели соответствующее значение. Кроме того, в инструментальной музыке широко использовался тематизм церковных хоралов, также имеющий свои

самые различные значения. Существовали определённые правила, или «традиции исполнения», передаваемые в музыкальном обучении в значительной мере устно. Также следует обратить внимание и на множественные значения музыкальных терминов, характерные для большинства сочинений анализируемой эпохи.

В целом функционально-конструктивный вектор работы с нотным текстом, как технологический по своей природе, может быть по времени весьма продолжительным. Следуя ему, студент впервые становится исполнителем-интерпретатором, реализуя меру сопряжения всех авторских и редакторских ремарок путём воссоздания мотивации их появления в нотном тексте, осознания индивидуальных предпочтений композитором тех или иных видов исполнительских указаний, а также решая различные технологические задачи. Указанные позиции требуют от обучающегося серьёзной подготовки, знаний в области теории и практики музыкального исполнительства, истории музыки.

Задача четвёртого, *интонационно-синтаксического*, вектора заключается в поиске нужной интонации, осознании музыкальной фактуры произведения как своеобразного речевого потока, нуждающегося в творческом одушевлении, в котором соотносится неповторимость авторской речи, особенности музыкального стиля, тембра, живости произнесения и дыхания. Речь идёт о развитии *целостного восприятия нотного текста у обучающихся* как технологии повышения их интерактивности и инициативности [17, с. 284].

При таком подходе – субъект-субъектном диалоге студента с автором – достигается иной, качественно более высокий, уровень слышания осваиваемой музыки. Наиболее актуально эта проблема стоит именно в фортепианном классе, где инструмент уже настроен и обучающемуся остаётся лишь «нажимать нужные клавиши в нужное время», что само по себе тоже достаточно сложно.

В других исполнительских классах (струнном, духовом, вокальном, хоровом) эта проблема представлена несколько в ином ракурсе, связанном с физиологией исполнителя и фразировкой произведения. На фортепиано играть одновременно легче и сложнее. Здесь нет, например, разницы интонирования диезов и бемолей, учитываемой при исполнении на струнных инструментах, или проблемы диапазонов и регистров, значимой для вокалистов. Но именно в возможности не решать указанные и другие проблемы интонирования заключается опасность формального (то есть невыразительного набора нот, случайного суммирующего звучания) нажатия пианистом клавиш, которое рассыпается, как карточный домик, при малейшем вторжении в исполняемый музыкальный материал. Отсюда возникают проблемы исполнения наизусть, возможные «провалы памяти» при публичных вступлениях, неспособность начать произведение с любого такта или представить в звучании какой-либо конкретный элемент фактуры.

Большинством педагогов с сожалением констатируется неумение обучающихся-пианистов интонировать интервал «приму», а также столь характерная для многих из них способность ориентироваться лишь в темпово-динамических координатах произведения. Анализ позволяет студентам в целом прояснить особенности темпового и динамического профиля сочинения и в соответствии с этим выполнить авторские указания, но ремарки типа *lugubre* (мрачно), *innocente* (невинно) и прочие мгновенно приводят их в тупик.

А ведь существует множество примеров музыкальных произведений, где необходимо играть *lugubre* или *volando* и без дополнительных авторских указаний: композитор не проставил их в тексте, полагая, что образный строй произведения сам подскажет исполнителю нужное звучание, или просто не хотел сужать характер музыки и сковывать индивидуальность и инициативу студента. Да и невозможно в тексте (об этом было сказано выше) передать все мельчайшие смены настроения, а значит, изменения качества звучания.

Без глубокой аналитической работы студентами, как правило, одинаково интонируются восходящие и нисходящие интервалы, поступательный и скачкообразный тип движения мелодии (с одинаковой степенью натяжения в начале фразы, её конце и на вершине), не говоря уже об однообразно формальном *forte* «на все времена», в лучшем случае сдобриваемым стандартным *ritenuto* в конце фразы, таким же безликим, как и все прочие составляющие музыкального текста. В итоге исполнение компонуется из набора стандартных музыкальных формул, художественный образ не имеет своего лица, как, естественно, не имеет лица и сам интерпретатор. Исполнение скорее напоминает фоторобот – мёртвую, безжизненную маску, по которой трудно узнать человека.

Прививать студенту отношение к музыке как к живой, быстро и часто неуловимо меняющейся материи (вспомним у Пушкина: «Был я весел, вдруг виденье грозное...») – в этом состоит очень важная задача педагога-музыканта. Не давать указания («здесь у автора стоит *forte*»), а проанализировать вместе, что за событие произошло в данном фрагменте, как повлияло оно на последующие возможные трансформации музыкального образа и какими средствами это можно и следует передать исполнителю в звучании инструмента. В ходе работы над образом наступает момент, когда важнее не «что», а «как»: какими средствами музыкальной выразительности, а также техническими приёмами достигается раскрытие содержания авторского замысла? Эти связи действительно глубинные, они основаны прежде всего на общих законах построения формы, параллелях музыкально-исполнительской деятельности с искусством слова. Осознание «музыкальной фразеологии» в изучаемом произведении – важный момент в работе с нотным текстом. Такой анализ может состоять из двух компонентов.

Первый – структурный: чёткое определение всех составляющих «музыкальной фразеологии» – от первичного (интонации или простейшего мотива) до крупных разделов, образующих архитектуру произведения, включая качество и количество цезур, характеризующих дыхание музыки.

Второй элемент – интонация. Именно она делает обозначенную структуру живой и одушевлённой. Музыкальные фразы могут быть спокойно-повествовательными и игривыми, ликующими и гневными, вопросительными и кокетливыми... Пусть студенты найдут как можно больше определений характера своей исполнительской интонации! Это не только позволит обогатить содержательность музыкального высказывания и качество звучания, но и благотворно скажется на внутреннем мире обучающихся.

Вспомним здесь известный пример, который приводит Г. Г. Нейгауз в своей книге «Об искусстве фортепианной игры»: «Маститый актёр, прослушав декламацию молодого артиста, сказал: “Так-с, очень хорошо, а теперь попробуйте

сказать семнадцать раз “А”: “А” восхищения, “А” вопросительное, “А” угрожающее, “А” удивления, “А” крик боли, “А” радостное и т.д.» [18, с. 134]. Множество оттенков музыкальной речи напрямую соотносятся с нашим языком. Человеком с богатой речью называют не просто того, кто обладает огромным лексическим запасом, но того, чья речевая деятельность характеризуется разнообразной палитрой интонации, способной выразить мельчайшие нюансы чувств.

Интерпретационный вектор – это процесс «собирания», завершение процесса создания обучающимся своего «исполнительского текста», звуковой интерпретации музыкального произведения на основе разноуровневого и многовекторного анализа нотного текста. В опоре на него студент осуществляет структурную и временную организацию музыкального сочинения. Это подразумевает режиссёрски оправданное «размещение» местных кульминаций, динамических подъёмов и спадов, характер и местоположение цезур, которые в значительном большинстве случаев неявно обозначены в нотном тексте, поэтому задача заключается в определении меры выполнения и контекстуального сопряжения разного рода указаний в цельную звуковую картину с определённым художественным содержанием и выстроенной драматургией.

По совокупности указаний в тексте обучающийся определяет образующие его структурные единицы, уясняет соотношение между ними и с помощью исполнительских средств объединяет, разъединяет, подчёркивает, вуалирует, то есть воссоздаёт музыкальную форму во всей полноте и многогранности образующих её иерархических элементов. Таким образом, работа с нотным текстом «провоцирует» студента на развитие осознанной потребности в самоанализе, сопоставлении и аргументации различных точек зрения, способности к музыкальному мышлению, рефлексивной деятельности, выдвижению интерпретационных гипотез, расширению ассоциативных представлений и творческой фантазии.

Главная задача интерпретационного вектора заключается в активизации у обучающегося внутреннего слуха, умения мыслить и в развитии на этой основе особой музыкальной интуиции, способствующей достижению той естественности собственного исполнения, которая не потеряется при выполнении им авторских указаний и поможет стать по-настоящему интересным интерпретатором музыкального произведения.

Методология науки: синергетический подход в алгоритме исполнительского освоения нотного текста

Возвращаясь к необходимости не только разработки практических методов повышения уровня работы студента с нотным текстом в инструментальном классе, но и выявления актуальных научных подходов, обосновывающих и направляющих учебный процесс, понимаешь, насколько взаимосвязаны категории методологии науки и методологии практики. Задачу выстроить из них единое целое, точно «дозировать» каждый «ингредиент», любой педагог, будь он учителем музыки в школе или университетским профессором, решает для себя каждый раз заново, в зависимости от конкретной педагогической ситуации.

Исходя из содержания перечисленных векторов работы с нотным текстом в фортепианном классе, подчеркнём значение *синергетического подхода*, ключевыми

характеристиками которого являются нелинейный и автономный характер образовательной деятельности, поисковая модель усвоения знаний, умений и навыков, стремление к творчеству как «выход» за регламентированный формат, устоявшиеся стандарты учебных действий [19]. И, что не менее важно, с «одной стороны, это интеграция обозначенных приёмов и методов, направленных на улучшение образовательного процесса, с другой стороны, это стиль преподавания и способность педагога разрабатывать свои собственные методики» [20, с. 105]. Кроме того, синергетический подход, помимо направленной самоорганизации субъектов образовательного процесса, предполагает высокий уровень адаптации, то есть изменчивость и корректировку используемых педагогических средств, что всегда актуально для музыкального обучения. Ибо любое музыкальное произведение, каждый взятый в работу нотный текст – это всегда новый мир.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. *Князева Г. Л., Клочков Л. В.* Методические принципы В. Гизекинга и К. Леймера // Педагогический научный журнал. 2024. Т. 7. № 6. С. 30–34.
2. *Благой Д. Д.* К пониманию пианистом авторского нотного текста (заметки об артикуляционных, динамических и темповых обозначениях) // Вопросы фортепианного исполнительства: Очерки. Статьи. Воспоминания / Моск. ордена Ленина гос. консерватория им. Чайковского. Фак. спец. фортепиано; сост., предисл. и общ. ред. М. Г. Соколова. Вып. 3. М.: Музыка, 1973. С. 188–216.
3. *Мальцев С. М.* Нотация и исполнение // Мастерство музыканта-исполнителя: статьи, очерки, исследования. Вып. 2. М.: Сов. композитор, 1976. С. 68–104.
4. *Либерман Е. Я.* Творческая работа пианиста с авторским текстом. М.: Музыка, 1988. 274 с.
5. *Малинковская А. В.* Класс основного музыкального инструмента. Искусство фортепианного интонирования: учебное пособие. М.: Владос, 2005. 381 с.
6. *Гельфанд Я.* Диалоги о фортепианной нотации и её интерпретации. СПб.: Композитор, 2008. 216 с.
7. *Корыхалова Н. П.* Увидеть в нотном тексте...: о некоторых проблемах, с которыми сталкиваются пианисты (и не только они). СПб.: Композитор, 2008. 256 с.
8. *Корноухов М. Д.* Интерпретация как проявление творческого самовыражения будущих учителей музыки // Вестник кафедры ЮНЕСКО Музыкальное искусство и образование. 2014. № 1 (5). С. 128–136.
9. *Красовская Е. П.* Музыкальное мышление – определяющий психологический фактор воспитания способности охвата формы («архитектонического чувства») студентов в процессе фортепианных занятий // Сб. науч. статей по материалам Всероссийского с международным участием симпозиума «Образование и музыка в современном мире», Пенза, 26–28 февраля 2020 года. Пенза: Пензенский государственный университет, 2020. С. 150–158.
10. *Ирошников Е. С.* Методические рекомендации студентам-заочникам для самостоятельной работы по основному и дополнительному музыкальному инструменту в музыкально-педагогическом вузе // Антропологическая дидактика и воспитание. 2024. Т. 7. № 4. С. 137–150.

11. Земцовский И. И. Апология текста // Музыкальная Академия. 2002. № 4. С. 100–110.
12. Красильников И. М. Решение педагогических задач в деятельности композитора // Антропологическая дидактика и воспитание. 2024. Т. 7. № 3. С. 161–175.
13. Со Цин., Зайцева М. Л. Пианист и дирижёр Михаил Васильевич Плетнёв: «переворот традиций» или их сохранение? // Искусствоведение. 2024. № 3. С. 101–109.
14. Дельсон В. Ю. Фортепианное творчество и пианизм С. С. Прокофьева. М.: Сов. композитор, 1973. 286 с.
15. Гинзбург Г. Р. Заметки о мастерстве // Вопросы фортепианного исполнительства: Очерки. Статьи. Воспоминания / Моск. орден Ленина гос. консерватория им. Чайковского. Фак. спец. фортепиано; сост., предисл. и общ. ред. М. Г. Соколова. Вып. 2. М.: Музыка, 1968. С. 61–70.
16. Бронфин Е. Ф. Н. И. Голубовская – исполнитель и педагог. Л.: Музыка. 1978. 135 с.
17. Олейник Д. В. Потенциал современных технологий музыкального образования в развитии целостного восприятия нотного текста у обучающихся игре на фортепиано // BULLETIN OF THE INTERNATIONAL CENTRE OF ART AND EDUCATION. 2024. № 6. С. 284–290.
18. Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога / послесл. Я. И. Мильштейна. 4-е изд. М.: Музыка, 1982. 300 с.
19. Корноухов М. Д. Синергетический подход в руководстве дипломными работами выпускников музыкально-педагогических вузов // Музыкальное искусство и образование / Musical Art and Education. 2021. Т. 9. № 3. С. 159–170. DOI: 10.31862/2309-1428-2021-9-3-159-170.
20. Калимуллина О. А. Современные детерминанты музыкальной педагогики: синергетический подход // Антропологическая дидактика и воспитание. 2024. Т. 7. № 6. С. 86–108.

Поступила 01.11.2025, принята к публикации 03.12.2025.

Об авторах:

24

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

Левина Ирина Дмитриевна, директор Института культуры и искусств Московского городского университета (МГПУ) (2-й Сельскохозяйственный пр-д, 4/1, Москва, Российская Федерация, 129226), кандидат педагогических наук, доцент, levina@mgpu.ru

Низамутдинова Светлана Маратовна, заместитель директора по научной работе Института культуры и искусств Московского городского университета (МГПУ) (2-й Сельскохозяйственный пр-д, 4/1, Москва, Российская Федерация, 129226), кандидат педагогических наук, доцент, nizamutdinova@mgpu.ru

Авторами прочитан и одобрен окончательный вариант рукописи.

REFERENCES

1. Knyazeva G. L., Klochkov L. V. Metodicheskie printsipy V. Gizekinga i K. Leimera [Methodological Principles of W. Giesecking and K. Leimer]. *Pedagogicheskii nauchnyi zhurnal* [Pedagogical Scientific Journal]. 2024, vol. 7, no. 6, pp. 30–34 (in Russian).
2. Blagoy D. D. K ponimaniyu pianistom avtorskogo notnogo teksta (zametki ob artikulyatsionnykh, dinamicheskikh i tempovykh oboznacheniyakh) [Towards a Pianist's Understanding of the Author's Musical Text (Notes on Articulatory, Dynamic and Tempo Notation)]. *Voprosy fortepiannogo ispolnitel'stva: Ocherki. Stat'i. Vospominaniya* [Questions of Piano Performance: The Essays. Articles. Memories]. Moscow. Order of Lenin State Tchaikovsky Conservatory. Fac. Social Piano; Comp., Preface. and General Editorship by M. G. Sokolov. Issue 3. Moscow: Publishing House "Music", 1973. Pp. 188–216 (in Russian).
3. Maltsev S. M. Notatsiya i ispolnenie [Notation and Performance]. *Masterstvo muzykanta-ispolnitelya: stat'i, ocherki, issledovaniya* [The Skill of a Performing Musician: Articles, Essays, Studies]. Issue 2. Moscow: Publishing House "Soviet Composer", 1976. Pp. 68–104 (in Russian).
4. Liberman E. Ya. *Tvorcheskaya rabota pianista s avtorskim tekstom* [Creative Work of a Pianist with the Author's Text]. Moscow: Publishing House "Music", 1988. 274 p. (in Russian)
5. Malinkovskaya A. V. *Klass osnovnogo muzykal'nogo instrumenta. Iskusstvo fortepiannogo intonirovaniya* [Basic Musical Instrument Class. The Art of Piano Intonation]: A Tutorial. Moscow: Publishing House "Vlados", 2005. 381 p. (in Russian).
6. Gelfand Ya. *Dialogi o fortepiannoi notatsii i eyo interpretatsii* [Dialogues on Piano Notation and Its Interpretation]. St. Petersburg: Publishing House "Composer", 2008. 216 p. (in Russian).
7. Korykhalova N. P. *Uvidet' v notnom tekste...: o nekotorykh problemakh, s kotorymi stalkivayutsya pianisty (i ne tol'ko oni)* [Seeing in the Musical Text...: On Some Problems Faced by Pianists (and Not Only Them)]. St. Petersburg: Publishing House "Composer", 2008. 256 p. (in Russian).
8. Kornoukhov M. D. Interpretatsiya kak proyavlenie tvorcheskogo samovyrazheniya budushchikh uchitelei muzyki [Interpretation as a Manifestation of Creative Self-Expression of Future Music Teachers]. *Vestnik kafedry YUNESKO Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie* = Bulletin of the UNESCO Chair Musical Art and Education. 2014. No. 1 (5). Pp. 128–136. (in Russian).
9. Krasovskaya E. P. Muzykal'noe myshlenie – opredelyayushchii psikhologicheskii faktor vospitaniya sposobnosti okhvata formy ("arkhitektonicheskogo chuvstva") studentov v protsesse fortepiannykh zanyatii [Musical Thinking is a Determining Psychological Factor in Developing the Ability to Grasp Form ("Architectonic Feeling") of Students During Piano Lessons]. *Sb. nauch. statei po materialam Vserossiiskogo s mezhdunarodnym uchastiem simpoziuma "Obrazovanie i muzyka v sovremennom mire", Penza, 26–28 fevralya 2020 goda* [Collection of Scientific Articles Based on the Materials of the All-Russian Symposium with International Participation "Education and Music in the Modern World", Penza, February 26–28, 2020]. Penza: Penza State University, 2020. Pp. 150–158 (in Russian).
10. Iroshnikov E. S. Metodicheskie rekomendatsii studentam-zaochnikam dlya samostoyatel'noi raboty po osnovnomu i dopolnitel'nomu muzykal'nomu instrumentu v muzykal'no-pedagogicheskom vuze [Methodological Recommendations for Correspondence Students for Independent Work on the Main and Additional Musical Instrument in Music and Pedagogical

- University]. *Antropologicheskaya didaktika i vospitanie* [Anthropological Didactics and Education]. 2024, vol. 7, no. 4, pp. 137–150 (in Russian).
11. Zemtsovsky I. I. Apologiya teksta [Apology of the Text]. *Muzykal'naya Akademiya* [Music Academy]. 2002, no. 4, pp. 100–110 (in Russian).
 12. Krasilnikov I. M. Reshenie pedagogicheskikh zadach v deyatel'nosti kompozitora [Solution of Pedagogical Problems in the Work of a Composer]. *Antropologicheskaya didaktika i vospitanie* [Anthropological Didactics and Education]. 2024, vol. 7, no. 3, pp. 161–175 (in Russian).
 13. So Qing., Zaitseva M. L. Pianist i dirizhyor Mikhail Vasil'evich Pletnyov: "perevorot traditsii" ili ikh sokhraneniye? [Pianist and Conductor Mikhail Vasilyevich Pletnev: "Revolution of Traditions" or Their Preservation?]. *Iskusstvovedeniye* [Art Criticism]. 2024, no. 3, pp. 101–109 (in Russian).
 14. Delson V. Yu. *Fortepiannoe tvorchestvo i pianizm S. S. Prokofieva* [Piano Creativity and Pianism of S. S. Prokofiev]. Moscow: Publishing House "Soviet Composer", 1973. 286 p. (in Russian)
 15. Ginzburg G. R. Zametki o masterstve [Notes on Mastery]. *Voprosy fortepiannogo ispolnitel'stva: Ocherki. Stat'i. Vospominaniya* [Questions of Piano Performance: The Essays. Articles. Memories]. Moscow Order of Lenin State Tchaikovsky Conservatory. Fac. Special Piano; Comp., Preface. and General Editorship by M. G. Sokolov. Issue 2. Moscow: Publishing House "Music", 1968. Pp. 61–70 (in Russian).
 16. Bronfin E. F. *N. I. Golubovskaya – ispolnitel' i pedagog* [N. I. Golubovskaya – Performer and Teacher]. Leningrad: Publishing House "Music". 1978. 135 p. (in Russian)
 17. Oleinik D. V. Potentsial sovremennykh tekhnologii muzykal'nogo obrazovaniya v razvitii tselostnogo vospriyatiya notnogo teksta u obuchayushchikhsya igre na fortepiano [Potential of Modern Technologies of Music Education in the Development of Holistic Perception of Musical Notation in Piano Students]. *BULLETIN OF THE INTERNATIONAL CENTRE OF ART AND EDUCATION* [BULLETIN OF THE INTERNATIONAL CENTER OF ART AND EDUCATION]. 2024, no. 6, pp. 284–290 (in Russian).
 18. Neuhaus G. G. *Ob iskusstve fortepiannoi igry: Zapiski pedagoga* [On the Art of Piano Playing: Notes of a Teacher]. Afterword by Ya. I. Milshtein. 4th ed. Moscow: Publishing House "Music", 1982. 300 p. (in Russian).
 19. Kornoukhov M. D. Sinergeticheskii podkhod v rukovodstve diplomnymiy rabotami vypusnikov muzykal'no-pedagogicheskikh vuzov [Synergetic Approach in Supervising Diploma Theses of Graduates of Musical Pedagogical Universities]. *Muzykal'noye iskusstvo i obrazovanie = Musical Art and Education*. 2021, vol. 9, no. 3, pp. 159–170 (in Russian). DOI: 10.31862/2309-1428-2021-9-3-159-170.
 20. Kalimullina O. A. Sovremennyye 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. 6, pp. 86–108 (in Russian).

Submitted 01.11.2025; revised 03.12.2025.

About the authors:

Mikhail D. Kornoukhov, Professor at the Department of Musical Disciplines of Pushkin Leningrad State University (Peterburgskoe Shosse, 10, St. Petersburg,

Pushkin, Russian Federation, 196605), Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, sobaka.mk@mail.ru

Irina D. Levina, Director of the Institute of Culture and Arts of the Moscow City University (2nd Selskokhozyaystvenny Proezd, 4, Moscow, Russian Federation, 129226), PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor, levina@mgpu.ru

Svetlana M. Nizamutdinova, Deputy Director for Scientific Work of the Moscow City University (2nd Selskokhozyaystvenny Proezd, 4, Moscow, Russian Federation, 129226), PhD of Pedagogical Sciences, Associate Professor, nizamutdinova@mgpu.ru

The authors have read and approved the final manuscript.

МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ВАЖНЫЙ ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ И ЧУВСТВА ПАТРИОТИЗМА МОЛОДЁЖИ НА ОСНОВЕ ТРАДИЦИОННЫХ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ

Л. О. Пазина, М. А. Яковлева, С. В. Курилина,

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

Аннотация. В статье рассмотрен потенциал музыкального образования как важного средства педагогического воздействия на молодёжь, формирующего гражданскую идентичность и чувство патриотизма на основе традиционных духовно-нравственных ценностей. Представлены результаты социологических опросов, подтвердивших глубокую связь представлений данной социальной группы об образе России с отечественной музыкальной культурой. Описаны основные базовые компоненты патриотического воспитания и формирования гражданской идентичности молодого поколения: когнитивный, аксиологический, деятельностный и эмоциональный. Приводятся рекомендации, дополняющие теорию воспитания и указывающие на пути использования музыкального наследия в целях пробуждения у молодёжи любви к своей Родине, формирования ценностного отношения к отечественной истории и культуре, готовности к использованию в будущей деятельности произведений из отечественного музыкального наследия.

Ключевые слова: патриотизм, гражданская идентичность, духовно-нравственные ценности, базовые компоненты патриотического воспитания, музыка, музыкальное образование, социологический опрос, молодёжь

Благодарность. Авторы благодарят членов редакционной коллегии журнала «Музыкальное искусство и образование» за ценные замечания и советы, данные в процессе подготовки материалов статьи к публикации, а также выражают признательность Российской ассоциации развития педагогического образования (АРПО) за содействие в организации социологического поля.

© Пазина Л. О., Яковлева М. А., Курилина С. 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

Работа выполнена в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации (тема № 125052006276-8) («Особенности формирования гражданской идентичности и патриотизма детей и молодёжи России в контексте философии образования»).

Для цитирования: Пазина Л. О., Яковлева М. А., Курилина С. В. Музыкальное образование как важный фактор формирования гражданской идентичности и чувства патриотизма молодёжи на основе традиционных духовно-нравственных ценностей // Музыкальное искусство и образование / Musical Art and Education. 2025. Т. 13. № 4. С. 28–48. DOI: 10.31862/2309-1428-2025-13-4-28-48.

DOI: 10.31862/2309-1428-2025-13-4-28-48

MUSIC EDUCATION AS AN IMPORTANT FACTOR IN FORMING CIVIL IDENTITY AND PATRIOTISM IN YOUNG PEOPLE BASED ON TRADITIONAL SPIRITUAL AND MORAL VALUES

Lyudmila O. Pazina, Mariya A. Yakovleva, Svetlana V. Kurilina,

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

Abstract. The article examines the potential of music education as an important means of pedagogical influence on young people, which forms a civic identity and a sense of patriotism based on traditional spiritual and moral values. The article presents the results of sociological surveys that confirm the deep connection between the views of this social group about the image of Russia and Russian music culture. The article describes the main basic components of patriotic education and the formation of civic identity in the younger generation: cognitive, axiological, activity-based, and emotional. The article provides recommendations that complement the theory of education and indicate ways to use musical heritage to awaken young people's love for their homeland, foster a value-based attitude towards Russian history and culture, and prepare them for using works from the Russian musical heritage in their future activities.

Keywords: patriotism, civic identity, spiritual and moral values, basic components of patriotic education, music, music education, sociological survey, young people

Acknowledgement. The authors would like to thank the members of the editorial board of the journal “Music Art and Education” for their valuable comments and suggestions during the preparation of the article for publication, as well as the Russian Association for the Development of Teacher Education (ARPO) for their assistance in organizing the sociological field.

For citation: Pazina L. O., Yakovleva M. A., Kurilina S. V. Music Education as an Important Factor in Forming Civil Identity and Patriotism in Young People Based on Traditional Spiritual and Moral Values. *Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie* = Music Art and Education. 2025, vol. 13, no. 4, pp. 28–48 (in Russian). DOI: 10.31862/2309-1428-2025-13-4-28-48

Гражданское и патриотическое воспитание молодого поколения как одно из приоритетных направлений формирования и развития образовательного и культурно-ценностного суверенитета России

Обеспечение суверенности и сохранение национальных духовно-нравственных ценностей выступают одними из приоритетных направлений политики нашего государства. Подтверждением тому является высказывание Владимира Владимировича Путина в ходе прямой линии с гражданами в 2023 году: «Такая страна как Россия просто не может существовать без суверенитета, необходимо его защищать» [1]. Соответствующий документ – Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» – устанавливает в качестве необходимого условия реализацию стратегического национального приоритета: «Защита традиционных российских духовно-нравственных ценностей, культуры и исторической памяти» через государственную политику по сохранению и укреплению «традиционных ценностей в области образования и воспитания, работы с молодёжью, культуры, науки, межнациональных и межрелигиозных отношений, средств массовой информации и массовых коммуникаций, международного сотрудничества» [2].

Выполнение поставленных задач требует продуманной системы воспитания молодого поколения, которому предстоит защищать и укреплять суверенность страны как основу обеспечения национальной безопасности Российской Федерации в будущем.

30

Для того чтобы процесс воспитания гражданственности и патриотизма осуществлялся продуктивно, необходимо учитывать психологические и возрастные особенности данной социальной группы. Именно в юношеском возрасте закладывается фундамент социального и коммуникативного интеллекта, формируются ценностные основы и нравственные ориентиры личности.

Для становления духовной сферы молодых людей особое значение имеют художественные образы, складывающиеся в сознании при прослушивании музыкальных произведений и восприятии сопровождающих их визуальных стимулов. Музыка как средство коммуникации тесно связана с культурой и социальным контекстом, она служит средством самовыражения и саморегуляции. Через музыкальные образы молодёжь получает представление о добре и зле, героизме и предательстве, любви и дружбе.

Перед государством и, соответственно, системой образования стоит задача построения культурного суверенитета с опорой на традиции отечественной педагогики и накопленные предыдущими поколениями духовно-нравственные ценности, которые формируют мировоззрение граждан России, лежат в основе общероссийской гражданской идентичности и единого культурного пространства страны, находя

своё уникальное, самобытное проявление в духовном, историческом и культурном развитии её многонационального народа.

Следовательно, особое внимание должно быть уделено нравственному и ценностно-му развитию личности всеми средствами воспитания, включая обучение посредством приобщения молодого поколения к музыкальному наследию России. На важность роли искусства и, в частности, музыки обратил внимание Президент России В. В. Путин на встрече с учащимися и педагогами 19 мая 2025 года. Он подчеркнул, что музыка «формирует человека, формирует личность, формирует мировоззрение, отношение к окружающему миру и к себе. Ведь музыка – это гармония, а вот гармония – это то, что, присутствуя в человеке, делает его счастливым в конечном итоге» [3].

Музыкальное наследие обладает огромным потенциалом духовно-нравственно-го воспитания человека в духе патриотизма и преданности Родине. Оперные и симфонические сочинения отечественных композиторов-классиков, народные мелодии, духовные песнопения, а также авторские вокальные произведения патриотической направленности на протяжении многих десятилетий включаются в воспитательный и образовательный процесс с целью формирования у молодых людей патриотизма и гражданского сознания [4, с. 28], выражающихся в осознанной любви к Отчизне, к своему народу и его традициям, чувстве долга перед Родиной, стремлении защищать её интересы, готовности принимать активное участие в жизни общества и государства.

Целью настоящего исследования является выявление направлений совершенствования духовно-нравственного воспитания молодёжи средствами музыкального искусства.

При проведении исследования авторы опирались на общепризнанные положения о том, что отечественное музыкальное наследие является мощным проводником национальной идеи, хранит в себе духовные ценности, моральные ориентиры и культурный код России. Через освоение образцов народного песенного наследия и произведений отечественных композиторов в рамках системы основного и дополнительного образования, а также массмедиа молодёжь может приобщиться к тем нравственным смыслам, которые веками формировали представление о добре, честности, мужестве, уважении и любви к Родине. Музыка не навязывает эти ценности, она позволяет прочувствовать их «изнутри», ощутить на глубинном эмоциональном уровне, способствуя формированию прочной системы духовно-гражданских убеждений, основанных на преданности Родине, уважении к истории и культуре своей страны, чувстве ответственности за её будущее.

Разработка вопросов использования музыкального искусства как важного педагогического средства воспитания чувства патриотизма в трудах отечественных и зарубежных исследователей

Фундаментом нашего исследования является широкий круг работ отечественных и зарубежных авторов. На протяжении многовековой истории развития человечества значение воспитательного потенциала музыкального искусства отмечали многие выдающиеся философы, педагоги и деятели искусств: Пифагор, Аристотель, Платон, Я. А. Коменский, А. Н. Серов, Б. В. Асафьев, Б. Л. Яворский, Д. Б. Кабалевский и др.

Вопросы использования музыки как важного педагогического средства, воспитывающего гражданско-патриотические качества личности обучающихся, разработаны в трудах отечественных педагогов, публицистов и психологов: В. А. Сухомлинского, В. Н. Сороки-Росинского, В. Ф. Одоевского, В. Г. Белинского, С. Т. и В. Н. Шацких, А. С. Макаренко, К. Д. Ушинского, Л. С. Выготского, П. П. Блонского и др.

В контексте настоящего исследования наибольшую значимость представляют педагогические идеи К. Д. Ушинского о воспитательном значении хорового пения, способствующего духовному развитию человека [5], труды В. А. Сухомлинского, где он подчёркивал важность формирования у молодых людей высокой нравственности и гражданственности путём включения музыкального образования в воспитательный процесс [6]. А. С. Макаренко в теории коллективного воспитания связывал осуществление целенаправленного формирования личности с потенциалом использования музыкальных произведений для достижения сплочённости коллектива [7].

В музыкально-педагогической концепции Д. Б. Кабалевского главной задачей массового музыкального воспитания в общеобразовательной школе является не столько обучение музыке само по себе, сколько воздействие посредством музыкального искусства на духовный мир учащихся в целом и прежде всего на их нравственные качества. Как отмечал Дмитрий Борисович, главной целью соприкосновения с музыкой в образовательном процессе является воспитание в учащихся музыкальной культуры «как части всей их духовной культуры» [8, с. 7].

Музыка, выступая носителем национальных ценностей, составляет неотъемлемую часть процесса становления культурной и гражданской идентичности подрастающего поколения. Сформировать у молодёжи патриотизм в полной мере невозможно без использования богатейшего потенциала, который заключает в себе музыкальное искусство. Воспитание патриотизма с помощью музыки имеет огромное значение, так как этот процесс направлен на развитие внутреннего мира, нравственной и творческой природы настоящего и будущих поколений, а наши молодые современники должны не только овладеть определённым объёмом знаний, но и созреть духовно [9].

32

Особое внимание в научной литературе уделяется роли народной музыки как средства патриотического и гражданского воспитания молодёжи. Так, в работе Т. В. Бабик подчёркивается значимость пробуждения интереса к народной музыкальной культуре – фольклору, при помощи которого из поколения в поколение передаётся народный дух, мудрость, нравственный и эстетический завет [10]. Исследователь С. И. Миропольский рассматривает народную песню как важный элемент процесса воспитания, способствующий развитию уважения к историческим традициям и культурным корням народа [11]. В свою очередь, В. Н. Соколова акцентирует внимание на необходимости приобщения детей к народной музыкальной культуре с раннего возраста, что, по мнению автора, закладывает у школьников основу гражданской идентичности и уважение к культурному наследию своей страны [12].

В свете воспитания гражданственности и патриотизма средствами музыки особый интерес представляет обращение к советской практике музыкального образования, которая опиралась на опыт взаимодействия школьных и внешкольных занятий в музыкально-воспитательной деятельности [13; 14 и др.]. Используя возможности своего воздействия на эмоциональную сферу, музыка помогала закладывать в сознании подрастающего поколения моральные ценности, любовь к Родине, чувство

ответственности за её судьбу, играла важную роль в культурной жизни страны, способствуя сохранению и укреплению народного духа. В целом воспитание патриотизма посредством музыкального искусства стало важным способом формирования в СССР национального сознания, единства и сплочённости народов многоконфессионального государства. Выдающиеся оперные, симфонические, вокальные и инструментальные произведения отечественных композиторов, патриотические песни, марши и народные мелодии, пронизанные духом любви к Родине, стали важной частью культурного наследия, передаваемого из поколения в поколение.

Накопленный в Советском Союзе опыт был изучен и творчески развит на современном этапе в Китайской Народной Республике, достигшей больших позитивных результатов в реализации масштабной программы патриотического воспитания самых широких слоёв населения. Анализ научной литературы показывает, что эта задача решается на самом высоком правительственном уровне с привлечением значительных материальных и кадровых ресурсов.

Как отмечается в ряде статей [15; 16 и др.], среди многих направлений государственной работы по воспитанию чувства патриотизма, сохранению национальной самобытности и этнокультурной идентичности граждан КНР отдельно подчёркивается роль культуры (традиционной, революционной, социалистической) и искусства, с приоритетом литературы, кинематографа и музыки.

Для активизации духовно-нравственного потенциала указанных видов искусства в формировании представлений молодёжи об историческом и культурном наследии Родины, а также осознании молодым поколением концепции национального единства Министерством образования Китая в 1995 году были разработаны правительственные рекомендации для начальных и средних школ, в которых в качестве важнейших дидактических средств патриотического воспитания были утверждены: чтение обучающимися ста специально отобранных патриотических книг; просмотр школьниками ста кинофильмов патриотического содержания (с последующим их анализом под руководством учителя); исполнение учащимися ста песен соответствующей тематики (включая «красные песни», прославляющие революцию, свободу и независимость Родины) [16].

Так, при ознакомлении китайских школьников с кинолентами патриотического содержания особое внимание в учебном процессе уделяется анализу киномузыки (в том числе саундтреков современного кино) как неотъемлемому компоненту единого кинематографического целого, усиливающему эмоционально-психологическое воздействие фильма на зрителя, проясняющему идею, события и скрытое течение сюжета, раскрывающего внутренний мир и переживания героев [17]¹.

Для освоения вокальных произведений в учебных заведениях Китая привлекается потенциал хорового исполнения образцов патриотического репертуара, которое «способствует консолидации китайского социума, воспроизводству и закреплению коммунистических идей в сознании нового поколения», воспитывает чувство коллективизма и ответственности за процветание страны [19].

¹ Российскими исследователями также разрабатываются способы применения саундтреков современного кино в учебном процессе [18, с. 159]. Во внеурочной деятельности предлагается совмещать просмотры фильмов с последующим обсуждением музыки, а также использовать образцы киноискусства на уроках [Там же, с. 169].

Не менее действенным шагом успешной реализации на практике содержания указанных правительственных рекомендаций явилось открытие во многих регионах страны демонстрационных баз или центров патриотического воспитания, призванных выполнять функции «наглядной платформы» для проведения соответствующих мероприятий [20, с. 65]. Посещение обучающимися художественных площадок демонстрационных баз, вызывая глубокий эмоциональный отклик, стимулирует познавательный интерес молодёжи к великому прошлому страны, способствует развитию чувства национальной гордости за историю и культуру Родины, стремление внести свой вклад в её процветание [Там же, с. 66–67].

Проведённый китайскими экспертами анализ работы, осуществляемой в течение 40 лет в системе общего и дополнительного (музыкального) образования КНР, позволил выявить беспрецедентный по своей значимости для формирования духовно-нравственного облика современных граждан Китая результат. Активное вовлечение в неё сотен миллионов жителей страны – представителей разных поколений более 56 этнических групп, проживающих на территории современного Китая, – свидетельствует о фактическом превращении КНР в уникальную площадку, на которой в условиях XXI века осуществляется поиск и апробация инновационных практик патриотического воспитания, опирающихся на исторический опыт и адаптацию лучших мировых достижений в этой области [21, с. 243].

Учитывая достигнутые положительные результаты, китайский опыт может быть творчески переработан и использован на современном историческом этапе России.

Исследование формирования гражданственности и патриотизма средствами музыки

34
Перейдём к рассмотрению результатов социологического исследования учащихся школ, студентов педагогических вузов и колледжей, а также молодых педагогов, посвящённого выявлению гражданских и патриотических установок молодёжи (14–35 лет) России, проведённого в 2025 году. В силу того что опрашивались учащиеся школ и студенты колледжей всех федеральных округов, авторы получили всероссийский охват возрастной группы 14–17 лет. При этом авторы осознают определённую ограниченность в распространении своих выводов на всю российскую молодёжь возраста 18–35 лет. Что касается молодых педагогов (до 35 лет), то здесь мы признаём возможность того, что в силу сделанного ими профессионального выбора, их оценки будут носить более патриотичный и гражданственно ориентированный характер, задавая «верхнюю планку» для категории «работающая молодёжь», которую труднее исследовать в силу сложности получения доступа к респонденту.

Данное исследование было проведено сотрудниками Всероссийского научно-методического центра (ВНМЦ) «Философия образования» МПГУ при участии авторов настоящей статьи. В основу методологии исследования было положено единство **аксиологического, герменевтического и феноменологического** компонентов в процессе формирования гражданской идентичности и патриотизма молодёжи.

Так, например, *аксиологический подход* дал возможность исследовать ценностные ориентации обучающихся на основе ассоциативного ряда, отражающего эмоциональный отклик респондентов в ходе восприятия символов и образов России.

Герменевтический подход использовался для реконструирования и интерпретации скрытых смыслов, содержащихся в ответах респондентов. Также мы опирались на метод *феноменологического конструктивизма*, рассматривающий формирование повседневного мышления как конструируемую систему «наличного знания», передаваемого педагогами обучающимся и интерпретируемого ими на основе собственного знакомства с этим знанием. Применение метода *сравнительного анализа* данных социологического опроса позволило сопоставить ответы респондентов, где каждая деталь, реконструируемая и интерпретируемая с точки зрения понимания смысла, даёт важное представление о мировоззрении обучающихся, позволяя составить ценностный портрет молодёжи.

В качестве основного метода исследования выступил *социологический опрос*, проведённый в 2025 году ВНМЦ «Философия образования» МПГУ в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации (тема № 125052006276-8) («Особенности формирования гражданской идентичности и патриотизма детей и молодёжи России в контексте философии образования») в форме онлайн-анкетирования. Исследование ориентировалось на изучение гражданской идентичности и патриотизма учащихся школ, студентов педагогических колледжей и вузов.

Для обеспечения необходимой репрезентативности опроса в нём участвовали представители учебных заведений различных уровней образования с применением квотирования по половозрастной структуре из всех федеральных округов РФ (включая новые территории РФ – ЛНР, ДНР, Запорожскую и Херсонскую области). Выборка составила 16 800 человек в возрасте от 14 до 35 лет. Ошибка выборки с вероятностью 95% не превышает 1%.

Необходимо отметить, что социологические исследования ценностных установок и ориентаций молодёжи, проводимые ВНМЦ «Философия образования» МПГУ на протяжении нескольких лет, свидетельствуют о том, что формирование отношения к Родине предполагает не только осознание представлений о патриотизме и гражданственности, но и влияние на эмоциональную сферу учащихся [22; 23]. Это влияние носит бессознательный характер и основано на глубинных установках, по сути семантических конструктах, присутствующих в культуре.

В социологическом исследовании, проведённом в 2025 году, была выявлена связь между ценностно-символической сферой (то есть системой смыслов, воплощённых в символической форме, с помощью которой люди вступают друг с другом в отношения, хранят и передают духовный опыт, создают общее видение мира) молодёжи и музыкальным творчеством патриотического содержания популярных сегодня авторов и исполнителей, ассоциирующимся у молодого поколения с символами современной России.

Молодым людям был предложен открытый вопрос: «Когда Вы слышите слово “Россия”, какие у Вас возникают ассоциации?» Абсолютным лидером среди ответов стало слово «Родина» (4575 ответов) (рисунок 1). Эти результаты подчёркивают эмоциональную связь респондентов с Отечеством, основанную на чувствах принадлежности и глубокого уважения к нему. С Родиной у респондентов ассоциируется гордость за свою страну, которую они видят сильной и процветающей, воспринимая как опору и поддержку.

Слова «Гордость» и «Сила» продолжают представленный на рисунке 1 ассоциативный ряд, что демонстрирует наличие у молодёжи таких чувств, как соотнесённость и духовное родство с Отчиной, уважение к её истории, культуре, достижениям, национальным ценностям.

Следующее в рассматриваемом ряду слово «Дом» свидетельствует об ощущении Родины как родного и безопасного места, надёжного тыла, в котором живут близкие люди; понимании дома как самого дорогого и любимого уголка на земле.

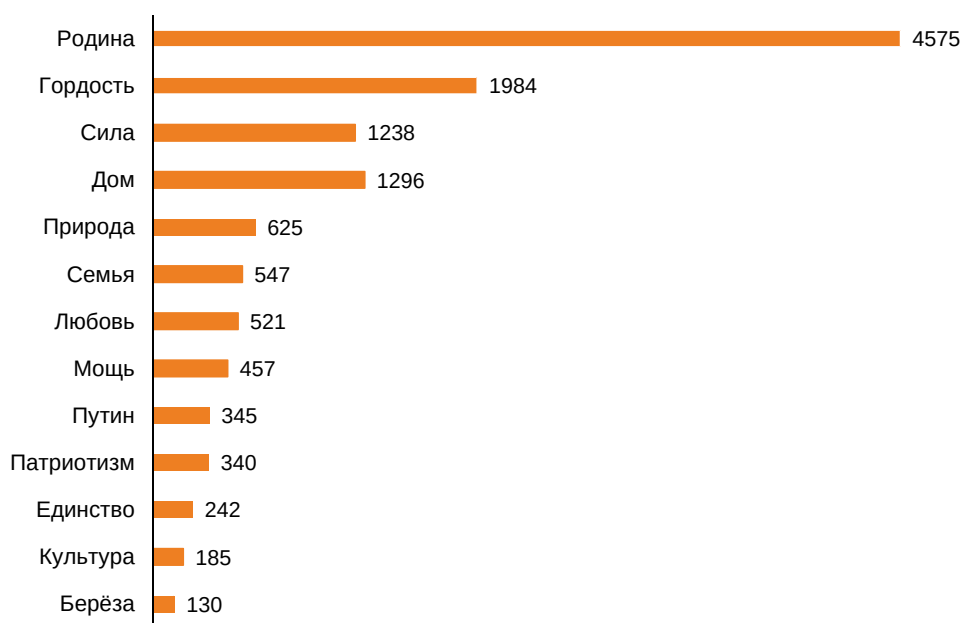


Рис. 1. Распределение ответов респондентов на открытый вопрос: «Когда Вы слышите слово “Россия”, какие у вас возникают ассоциации?»

Fig. 1. Distribution of respondents' answers to the open-ended question: “When you hear the word ‘Russia’, what associations do you have?”

Таким образом, ценностно-значимыми образами, соотносящимися у представителей молодого поколения со словом Россия, являются «Родина», «гордость», «сила», «дом», «природа», «семья», «любовь» и т. д. Представленные на рисунке 1 ассоциации характеризуют аксиологический компонент, включающий ценностные ориентации молодёжи в порядке значимости в ассоциативном ряду, составленном на основе эмоционального отклика респондентов. Это демонстрирует высокую значимость эмоционального компонента в мировоззрении участников социологического исследования, показывающего отношение к своей Родине. Формирование ассоциативного ряда связано с ценностными компонентами личности, компонентами мировоззрения конкретных респондентов, характеризующего отношение молодых людей к культуре родной страны, её традициям, природе и истории.

В ответах на вопрос: «Что в современной России в первую очередь вызывает у Вас чувство гордости?» – чаще упоминается слово «Народ» (1313 опрошенных).

Это говорит о высоком уровне доверия к обществу как носителю культурных и моральных ценностей. Вторым по популярности стал ответ «Президент» (1041), что подтверждает значимость политического лидерства в общественном сознании и показывает высокий уровень доверия российской молодёжи к главе государства.

В ответе на вопрос: «Кого из живущих ныне известных людей Вы бы могли назвать “символом современной России”?» – самой популярной фигурой из названных респондентами стал Владимир Владимирович Путин (рисунок 2), что коррелирует с ответом на предыдущий вопрос, в рамках которого опрошенными молодыми людьми отмечалась личность президента как вызывающая чувство гордости. Отдельно отметим, что данный вопрос являлся открытым, позволяющим дать любой вариант ответа. Таким образом, можно констатировать высокую степень поддержки руководителя нашей страны среди подрастающего поколения.

Второй по популярности личностью стал певец Шама́н (Ярослав Дронов). Среди наиболее частых упоминаемых имён присутствует также Олег Газманов. Это показывает большую значимость представителей современного музыкального искусства для ассоциативного ряда образов России (рисунок 2).



Рис. 2. Распределение ответов респондентов на открытый вопрос: «Кого из известных ныне живущих людей Вы бы могли назвать “символом современной России”?»

Fig. 2. Distribution of respondents' answers to the open-ended question: "Which of the currently living people would you call the 'symbol of modern Russia'?"

Опрос показал, что символами современной России для молодёжи выступают музыканты и певцы с ярко выраженной патриотической позицией.

Гипотезу о глубокой связи в сознании молодёжи представителей отечественной музыкальной индустрии с образом Отечества подтверждает также исследование Всероссийского (до 1992 года – Всесоюзного) центра изучения общественного мнения – ВЦИОМ, проведённое в 2023 году [24]. Согласно полученным данным, чувство гордости у респондентов вызывают следующие исполнители: Шама́н (22% ответов), Олег Газманов – 13%. Кроме того, в исследовании ВЦИОМ были отмечены и другие артисты, которые придерживаются патриотических взглядов, такие как Николай Расторгуев (группа «Любэ»), Александр Маршал, Григорий Лепс и т. д. Это подтверждает наличие у респондентов патриотической гражданской позиции и свидетельствует о востребованности её отражения в произведениях и творчестве представителей музыкального искусства.

При этом речь идёт об осознанном патриотизме, так как исследователями ВЦИОМ задавался вопрос респондентам о том, кого из современных российских исполнителей они считают патриотами. При ответах респонденты упоминали патриотические

взгляды таких певцов, как Шаман (Ярослав Дронов), Олег Газманов и Николай Расторгуев (группа «Любэ»), что показывает запрос общества, уставшего от навязанных западных ценностей и образа жизни, на поддержку современными исполнителями с патриотической позицией.

Таким образом, данные исследований ВНИЦ «Философия образования» и ВЦИОМ демонстрируют высокий интерес современной российской молодёжи к произведениям и исполнительскому творчеству отечественных музыкантов, чьи взгляды они оценивают как патриотические, при этом отмечая, что именно эти музыканты и их творческая деятельность вызывают чувство гордости за страну. Это показывает огромный воспитательный потенциал современной патриотической музыки, созвучной по интонациям, смыслам, яркости образов и силе эмоционального воздействия, а также музыкальным аранжировкам и специфике исполнения, молодёжным предпочтениям. Несомненно, эти произведения должны активно включаться в систему патриотического воспитания, реализуемого во многих организационных формах, в том числе на уроках и на внеурочных мероприятиях.

Кроме того, в ходе исследования ВЦИОМ были получены данные, свидетельствующие о том, что представления молодого поколения о патриотической музыке отражают приверженность традиционным духовно-нравственным ценностям. Так, на вопрос о том, что респонденты считают патриотической музыкой, они чаще всего называли песни о любви к родному краю и месту рождения (49%), о природе и культуре России (40%), о достижениях народа и великих личностях страны (34%), а также о предыдущих войнах и героях войны (32%). Эти ответы напрямую связаны с такими ценностями, как патриотизм, красота родной природы и искусства, преемственность поколений и служение Отечеству. Таким образом, деятельностный патриотизм, характерный для гражданской позиции некоторых исполнителей, не только влияет на эмоциональную сферу молодых людей, вызывая отклик, но и формирует позицию, связанную с готовностью совершать поступки, выражающиеся в патриотических действиях, что позволяет говорить о формировании деятельностного компонента личности.

38

Интерес молодых людей к музыкальному творчеству был выявлен по результатам мониторинга «Ценностный профиль российской молодёжи», проведённого ВНИЦ «Философия образования» МПГУ осенью 2022 года (блок «Культура и творчество»), целью которого было исследование в том числе и культурных предпочтений молодёжи. Согласно полученным данным [25], 72% опрошенных молодых людей посещают концерты, 37% обучаются в учреждениях системы дополнительного образования, участвуя в деятельности художественных коллективов (вокальных, инструментальных, театральных, хореографических), занимаются живописью и т. д.

Это говорит о глубоком интересе молодёжи к музыкальному творчеству в том числе как к форме самовыражения. Музыка для подрастающего поколения является мощным каналом передачи эмоций, идей и жизненных ориентиров, который важно использовать для формирования гражданской позиции и патриотических ценностей. Музыкальные занятия и участие в творческих коллективах развивают артистизм, целеустремлённость, дисциплинированность, умение работать в команде; способствуют формированию духовных ценностей и смыслов, важных для страны. Различные формы приобщения молодёжи к музыкальному творчеству позволяют пробудить

в них чувство сопричастности к истории своей Родины, уважение к подвигам предков и гордость за национальную культуру.

Однако наиболее ценным аспектом становится то, что через музыку у молодых людей складывается эмоциональная связь с культурным наследием своей страны. В то же время вызывает озабоченность выявленный в ходе нашего последнего исследования факт, что только небольшая часть респондентов (14–17 лет – 19%, 18–23 года – 23%, 24–29 лет – 25%, 30–35 лет – 30%) в своём культурном выборе ориентируется именно на отечественную музыку и литературу. Это свидетельствует о необходимости усиления воспитательной работы, направленной на формирование национальной идентичности и интереса молодёжи к родной культуре. Вместе с тем половина респондентов (50%) при ответе на вопрос: «Как, по Вашему мнению, влияние западной культуры на российскую молодёжь ограничивать следует или не следует?» – отмечает, что такое влияние необходимо ограничить [10].

Основные аспекты воздействия музыкального искусства на формирование гражданской идентичности и патриотизма молодёжи

Решение задачи обеспечения эмоциональной и аксиологической безопасности молодёжи требует ограничения влияния западной культуры. Как отмечается в ряде научных исследований, в условиях России, представляющей собой государство-цивилизацию, вестернизация культуры действует предельно разрушительно на неокрепшие умы молодых людей, их формирующуюся гражданскую и национально-государственную идентичность, систему традиционных духовно-нравственных ценностей, представляя угрозу национальной безопасности [15; 26 и др.].

Аналогичные проблемы были отмечены исследователями КНР. Осознав их, китайское правительство, как уже отмечалось выше, предприняло серьёзные шаги для решения, сделав акцент в первую очередь на работе с молодёжью, так как именно они в дальнейшем станут теми актёрами, которые будут формировать образ и будущее своей страны.

Как показал проведённый нами анализ научно-методической литературы, в целях решения данной проблемы в Китае значительное внимание уделяется изучению не только традиционной музыкальной культуры, но и специально отобранных музыкальных произведений современных авторов, зачастую являющихся исполнителями собственных композиций. Одной из задач системы музыкального образования КНР является формирование духовно-нравственных ориентиров непосредственно у будущих исполнителей, которые, повзрослев, начнут в скором времени транслировать эти ценности на огромные аудитории. Большими возможностями влияния на культурное, нравственное и духовное развитие молодёжи в силу специфики своей деятельности и развития индустрии шоу-бизнеса обладают исполнители-вокалисты [15, с. 82]. Поэтому в современном Китае особое внимание уделяется именно вокальному музыкальному творчеству молодых исполнителей как средству передачи традиционных ценностей. Опыт КНР и результаты наших исследований показывают, что этот важнейший «канал» патриотического воспитания молодёжи требует постоянного внимания государства в целях своего дальнейшего развития.

В ходе проведённой нами работы были выделены следующие аспекты (компоненты) воздействия музыкального искусства на формирование гражданской идентичности и патриотизма молодёжи:

1. *Аксиологический аспект.* Аксиологический компонент воспитания заключается в том, что за счёт знакомства с произведениями родной культуры молодое поколение воспринимает духовные ценности страны, лежащие в основе гражданской идентичности и патриотизма. Вовлечённые в процесс воспитания музыкальные произведения национальной культуры являются важным средством противодействия вестернизации культуры.
2. *Когнитивный аспект.* Через знакомство с произведениями отечественной культуры молодое поколение воспринимает «понятийный каркас», который составляет сущность гражданской идентичности и помогает освоить патриотические установки: чувство гордости за свою страну, готовность защищать Родину, желание участвовать в жизни Отечества.
3. *Деятельностный компонент* реализуется за счёт внедрения приёмов воспитания нравственных качеств в процесс обучения, в рамках которого используются методы вовлечения молодых людей в благотворительные акции и мероприятия, привлечение к дискуссиям на морально-этические темы и т. д. В России в настоящее время воспитательный процесс направлен на развитие тех личностных черт, которые важны именно для современного общества. Целью музыкального образования становится не только профессиональное овладение знаниями, умениями и навыками, но и формирование кругозора, стимулирование аналитико-синтетической деятельности сознания, критического мышления, позволяющего объективно оценивать процессы в современном мировом художественном пространстве, отмечать особую роль нашей страны в становлении мировой культуры, что в дальнейшем позволит грамотно и бережно осуществить передачу ценностных и смысловых ориентиров следующим поколениям.

В России идея формирования гражданской идентичности и воспитания патриотизма у молодёжи была реализована посредством включения в школьную программу по музыке современных патриотических песен. В августе 2025 года Министерством просвещения Российской Федерации был сформирован список из 37 созданных в этом жанре сочинений, направленных на патриотическое и духовно-нравственное воспитание обучающихся [27]. Под руководством учителя на уроках музыки школьники в процессе освоения песен, прочно закрепивших себя как патриотические произведения (например: «День Победы» и «Как прекрасен этот мир» (муз. Д. Тухманова, сл. В. Харитонов), «Моя Москва» (муз. И. Дунаевского, сл. М. Лисянского, С. Аграняна)), должны углубить собственное понимание их содержания. Наряду с этим осмысления потребуют включённые в список композиции современных авторов: «Моя Россия» Ярослава Дронова, «Офицеры», «Бессмертный полк» и «Вперёд, Россия» Олега Газманова и др.

С методологической точки зрения для патриотического воспитания молодёжи актуально проводить фестивали патриотической песни, которые будут не только служить инструментом культурно-просветительской работы, но и транслировать духовные ценности и патриотические идеи [28].

В процесс воспитания нравственных основ личности могут быть интегрированы современные информационные технологии, что позволит педагогу транслировать аудитории соответствующие художественные произведения через популярные у молодёжи каналы коммуникации. Это будет способствовать укреплению ценностных основ личности, закладываемых в период обучения.

Заключение

В результате проведённых исследований подтверждена высокая значимость различных жанров музыкального искусства для формирования гражданской идентичности и патриотизма молодёжи, о чём свидетельствует ассоциативный ряд, обозначенный респондентами. Согласно мнению значительной части опрошенных, в ряду «символов» современной России, помимо Президента и политических лидеров страны, высокое место занимают и представители музыкального сообщества – популярные исполнители с ярко выраженной патриотической позицией. Эти факты свидетельствуют о наличии связи между ценностями молодого поколения, образом России в представлении молодёжи и сценическими образами тех музыкальных исполнителей, которые респонденты относят к знаковым фигурам, наиболее выражающим духовную сущность Родины.

Полученные результаты свидетельствуют о важности популяризации и внедрения в современное образовательное пространство музыкальных произведений патриотического содержания. В них заложен культурный код нашего Отечества, освоение которого необходимо для укрепления национальной идентичности и устойчивости молодого поколения к негативному внешнему влиянию.

Рекомендации, сделанные на основе полученных в ходе исследования данных, дополняют теорию воспитания, указывая на пути использования музыкального наследия в целях пробуждения у молодёжи любви к своей Родине, развития ценностного отношения к отечественной истории и культуре, готовности к использованию в будущей деятельности произведений из отечественного музыкального наследия.

Основными базовыми компонентами патриотического воспитания и формирования гражданской идентичности молодёжи являются когнитивный, аксиологический, деятельностный и эмоциональный. Знакомство с музыкальным наследием способствует более глубокому пониманию молодёжью исторического и культурного прошлого своей Родины, формируя когнитивный компонент идентичности, в который входит знание национальных культурных и интеллектуальных традиций, творческой деятельности отечественных композиторов-классиков, народной музыки.

Аксиологический компонент включает в себя ценностные ориентации молодёжи, такие как любовь к Родине, её культуре и традициям, бережное и уважительное отношение к природе и истории страны.

Деятельностный компонент характеризуется не только принятием личностью традиционных духовно-нравственных ценностей, но и готовностью совершать поступки, связанные с проявлением своей патриотической позиции в действиях, направленных на благо Отечества. На основе осознания и принятия личностного смысла произведений отечественного музыкального наследия, их взаимосвязи с окружающей действительностью учащиеся проявляют активность в популяризации

отечественных духовных ценностей, содействуя повышению культурного уровня молодёжи.

Эмоциональный компонент подразумевает создание устойчивой образной связи молодёжи с культурой и историей страны. Обладая ярко выраженным эмоциональным воздействием на молодёжь, музыкальное искусство, органично соединяющее в себе как общечеловеческие, так и национальные ценности, является мощным инструментом конструирования у молодого поколения гражданской идентичности и патриотических установок. Высокий воспитательный потенциал музыки связан с тем, что она воздействует не только на когнитивную, но и на эмоционально-поведенческую сферу, вызывая чувство сопричастности к значимым для России событиям, что способствует формированию у представителей анализируемой в статье аудитории патриотических чувств и становлению гражданской идентичности не только на сознательном, но и на бессознательном уровне.

Включение современных музыкальных произведений патриотической направленности, соответствующих предпочтениям молодёжи как в плане эмоционально-образного воздействия, так и непосредственно исполнения и аранжировок, составляет воспитательный потенциал музыкального образования. Всё это позволяет сделать вывод об актуальности интеграции музыкально-педагогического процесса в систему образования во многих формах, включая как непосредственно уроки, так и внеклассные мероприятия.

В ходе музыкально-педагогического процесса у подрастающего поколения происходит развитие не только музыкальных способностей и формирование музыкальной культуры, но и таких личностных качеств, как чувство долга, чести, самоотверженности, трудолюбие и готовность служить обществу и государству. Специально отобранные произведения музыкального искусства должны выступать важным элементом системы патриотического воспитания, воздействуя на сознание и мировоззрение молодёжи, формируя высокие моральные качества, любовь и преданность Родине, готовность отстаивать её интересы.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. «Такая страна как Россия просто не может существовать без суверенитета, необходимо его защищать». Итоги года с Владимиром Путиным // Президент России. URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/72994> (дата обращения: 24.07.2025).
2. Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502?erid=LjN8K8S> (дата обращения: 29.07.2025).
3. Встреча с учащимися, выпускниками и педагогами «Сириуса» и лауреатами конкурса «Созвездие». URL: http://www.kremlin.ru/events/president/transcripts/community_meetings/76954 (дата обращения: 29.07.2025).
4. *Тагильцева Н. Г., Ясинских Л. В.* Современная патриотическая песня в школе: предпочтения учителей, студентов и школьников // Педагогическое образование в России. 2025. № 2. С. 27–33.

5. Ушинский К. Д. Педагогическая поездка по Швейцарии. Письмо четвёртое. Берн // Собрание сочинений: в 11 т. Т. 3. Педагогические статьи 1862–1870 гг. / ред. коллегия А. М. Еголин (гл. редактор), Е. Н. Медынский, В. Я. Струминский. М.; Л.: Изд.-во Акад. пед. наук РСФСР, 1948. С. 153–185.
6. Сухомлинский В. А. Как воспитать настоящего человека (Этика коммунистического воспитания). Педагогическое наследие / сост. О. В. Сухомлинская. М.: Педагогика, 1990. 288 с.
7. Макаренко А. С. Избранные педагогические сочинения: в 2-х т. Т. 1 / под ред. И. А. Каирова (отв. ред.) и др.; коммент. Л. Ю. Гордина, А. А. Фролова; Акад. пед. наук СССР. М.: Педагогика, 1977. 397 с.
8. Кабалеvский Д. Б. Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательной школы // Программы общеобразовательных учреждений. Музыка. 1–8 классы. М.: Просвещение, 2004. С. 5–18.
9. Лутовинов В. И. Патриотическое воспитание современной молодёжи: проблемы, содержание, организационно-методические основы: учебно-методическое пособие / под общ. ред. Тарасова В. Б. М.: Московский дом национальностей, 2020. 341 с.
10. Бабик Т. В. Формирование патриотизма через пробуждение интереса к народной музыке // Музыкальная культура, педагогика и образование: Сборник материалов пятого всероссийского с международным участием научного студенческого форума, Курск, 06 декабря 2018 года / гл. ред. М. Л. Космовская. Курск: Курский государственный университет, 2019. С. 21–31.
11. Миропольский С. И. Народная песня в воспитании // Беседа. 1972. № 10. С. 5–9.
12. Соколова В. Н. Приобщение младших школьников к народной музыкальной культуре // Начальная школа. 2002. № 9. С. 85–92.
13. Шацкая В. Н. Музыкально-эстетическое воспитание детей и юношества. М.: Педагогика, 1975. 199 с.
14. Апраксина О. А. Музыкальное воспитание в русской общеобразовательной школе / Акад. пед. наук РСФСР. Ин-т худож. воспитания. М.; Л.: Изд.-во Акад. пед. наук РСФСР, 1948. 148 с.
15. Соловцова И. А., Чжао Цзинь. Проблемы духовно-нравственного воспитания студенческой молодёжи в системе музыкального образования современного Китая // Духовно-нравственная культура в высшей школе: нравственные ценности и будущее студенческой молодёжи: материалы V Международной научно-практической конференции в рамках XXVI Международных Рождественских образовательных чтений, Москва, 23 января 2018 года. М.: Российский университет дружбы народов (РУДН), 2018. С. 641–652.
16. Гуань Цун. Применение полихудожественного подхода при освоении китайскими обучающимися образцов национального фортепианного репертуара (на примере сочинений патриотической направленности) // BULLETIN OF THE INTERNATIONAL CENTRE OF ART AND EDUCATION. 2025. № 9. С. 187–199.
17. Кашина Н. И. Киномузыка в патриотическом воспитании обучающихся в Китае / Н. И. Кашина, Бовэнь Цзян, И. А. Ахьямова, П. В. Зуев, Л. В. Ясинских // Педагогическое образование в России. 2024. № 4. С. 134–141.
18. Ломакина Е. А., Корчагина Н. В. Саундтреки современного кино в учебной и внеурочной работе учителя музыки с подростками // Музыкальное искусство и образование / Musical Art and Education. 2024. Т. 12. № 3. С. 159–172. DOI: 10.31862/2309-1428-2024-12-3-159-172.

19. Ван Ц. Сравнительное исследование по патриотическому воспитанию китайских и российских студентов вузов // Культура и цивилизация. 2022. Т. 12. № 5А. С. 715–719.
20. Чжан Ш., Карнаух Н. В Роль центров патриотического воспитания в реализации идеи национального единства в Китае // Отечественная и зарубежная педагогика. 2024. Т. 1, № 5 (101). С. 55–72. DOI: 10.24412/2224–0772–2024–101–55–72.
21. Кузнецов Д. В. «Любить Родину, служить народу»: патриотическое воспитание на современном этапе развития Китайской Народной Республики // Российско-китайские исследования. 2024. Т. 8. № 3. С. 243–263. DOI: 10.17150/2587-7445.2024.8(3).243-263.
22. Мониторинг «Жизненных целей, ориентиров, стратегий российской молодёжи с целью обеспечения защиты, сохранения и укрепления традиционных российских духовно-нравственных ценностей». М.: ВНИЦ «Философия образования» МПГУ, в рамках выполнения государственного задания Минпросвещения России, 2023. 166 с.
23. Мониторинг «Ценностный профиль российской молодёжи»: блок «Образование» и блок «Гражданственность и патриотизм». М.: ВНИЦ «Философия образования» МПГУ, в рамках выполнения государственного задания Минпросвещения России, 2022. 128 с.
24. Исследование ВЦИОМ «Шоу-бизнес эпохи СВО: от патриотов до релокантов» 23 ноября 2023 г. URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/shou-biznes-ehpokhi-svo-ot-patriotov-do-relokantov> (дата обращения: 29.07.2025).
25. Мониторинг «Ценностный профиль российской молодёжи»: блок «Здоровьесбережение» и блок «Культура и творчество». М.: ВНИЦ «Философия образования» МПГУ, в рамках выполнения государственного задания Минпросвещения России, 2022. 169 с.
26. Склярова Н. Ю., Бродовская Е. В. Суверенизация национальной системы образования и воспитания в оценках молодёжи, обучающейся в педагогических ссузах и вузах РФ // Власть. 2023. Т. 31. № 2. С. 9–14. DOI: <https://doi.org/10.31171/vlast.v31i2.9516>.
27. Список патриотических песен для изучения в школах // Сайт Минпросвещения России. URL: <https://edu.gov.ru/press/10335/minprosvescheniya-podgotovilo-spisok-patrioticheskikh-pesen-dlya-izucheniya-v-shkolah/?ysclid=mf2lhhmxlq3263328> (дата обращения: 19.08.2025).
28. Попонов А. С., Андреева Ю. Ю. Фестиваль патриотической песни как средство приобщения молодёжи к традиционным ценностям России // Развитие личности средствами искусства: материалы XII международной научно-практической конференции студентов, бакалавров, магистрантов и молодых учёных, Саратов, 15–17 мая 2025 года. Саратов: Саратовский источник, 2025. С. 45–51. DOI: 10.24412/cl-37352-2025-1-45-51.

44

Поступила 15.10.2025; принята к публикации 05.12.2025.

Об авторах:

Пазина Людмила Олеговна, начальник Управления социологических и статистических исследований Всероссийского научно-методического центра «Философия образования» Московского педагогического государственного университета (МПГУ) (ул. Малая Пироговская, 1/1, Москва, Российская Федерация, 119435), кандидат философских наук, доцент, lo.pazina@mpgu.su

Яковлева Мария Александровна, доцент кафедры теоретической и специальной социологии имени М. А. Будановой Московского педагогического государственного университета (МПГУ), специалист Управления социологических

и статистических исследований Всероссийского научно-методического центра «Философия образования» (ул. Малая Пироговская, 1/1, Москва, Российская Федерация, 119435), доцент, ma.yakovleva@mpgu.su

Курилина Светлана Владимировна, специалист Управления социологических и статистических исследований Всероссийского научно-методического центра «Философия образования» Московского педагогического государственного университета (МПГУ) (ул. Малая Пироговская, 1/1, Москва, Российская Федерация, 119435), sv.kurilina@mpgu.su

Авторами прочитан и одобрен окончательный вариант рукописи.

REFERENCES

1. “Takaya strana kak Rossiya prosto ne mozhet sushchestvovat’ bez suvereniteta, neobkhodimo ego zashchishchat’ ”. Itogi goda s Vladimirom Putinyim [“A Country like Russia Simply Cannot Exist without Sovereignty, and It Must Be Protected”. Year in Review with Vladimir Putin]. *Prezident Rossii* [President of Russia]. Available at: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/72994> (accessed: 24.07.2025) (in Russian).
2. *Ukaz Prezidenta Rossiiskoi Federatsii ot 09.11.2022 g. № 809 “Ob utverzhdenii Osnov gosudarstvennoi politiki po sokhraneniyu i ukrepleniyu traditsionnykh rossiiskikh dukhovno-nravstvennykh tsennostei”* [Decree of the President of the Russian Federation of 09.11.2022 No. 809 “On Approval of the Fundamentals of State Policy for the Preservation and Strengthening of Traditional Russian Spiritual and Moral Values”]. Available at: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502?erid=LjN8K8S> (accessed: 29.07.2025) (in Russian).
3. *Vstrecha s uchashchimisya, vypusknikami i pedagogami “Siriusa” i lauretami konkursa “Sozvezdie”* [Meeting with Students, Graduates, and Teachers of Sirius and the Winners of the Constellation Competition]. Available at: http://www.kremlin.ru/events/president/transcripts/community_meetings/76954 (accessed: 29.07.2025) (in Russian).
4. Tagiltseva N. G., Yasinskikh L. V. *Sovremennaya patrioticheskaya pesnya v shkole: predpochteniya uchitelei, studentov i shkol’nikov* [Modern Patriotic Song at School: Preferences of Teachers, Students, and Schoolchildren]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* [Pedagogical Education in Russia]. 2025, no. 2, pp. 27–33 (in Russian).
5. Ushinsky K. D. *Pedagogicheskaya poezdka po Shveysarii. Pis’mo chetyvortoe. Bern* [A Pedagogical Trip to Switzerland. Letter Four. Bern]. *Sobranie sochinenii: v 11 t. T. 3. Pedagogicheskie stat’i 1862–1870 gg.* [Collected Works in 11 volumes. Vol. 3. Pedagogical Articles of 1862–1870]. Ed. by A. M. Yegolin (Chief Editor), E. N. Medynsky, V. Ya. Struminsky. Moscow and Leningrad: Publishing House of the Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR, 1948. Pp. 153–185 (in Russian).
6. Sukhomlinsky V. A. *Kak vospitat’ nastoyashchego cheloveka (Etika kommunisticheskogo vospitaniya). Pedagogicheskoe nasledie* [How to Raise a Real Person (Ethics of Communist Education). Pedagogical Heritage]. Moscow: Publishing House “Pedagogy”, 1990. 288 p. (in Russian).
7. Makarenko A. S. *Izbrannye pedagogicheskie sochineniya: v 2-kh t. T. 1* [Selected Pedagogical Works: In 2 volumes. Vol. 1]. Ed. by I. A. Kairov (Editor-in-Chief) et al.; Comments

- by L. Yu. Gordin, A. A. Frolov; Academy of Pedagogical Sciences of the USSR. Moscow: Publishing House "Pedagogy", 1977. 397 p. (in Russian).
8. Kabalevsky D. B. *Osnovnye printsipy i metody programmy po muzyke dlya obshcheobrazovatel'noi shkoly* [Basic Principles and Methods of the Music Program for Comprehensive Schools]. *Programmy obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdenii. Muzyka. 1–8 klassy* [Programs of General Education Institutions. Music. 1–8 Grades]. Moscow: Publishing House "Education", 2004. Pp. 5–18 (in Russian).
 9. Lutovinov V. I. *Patrioticheskoe vospitanie sovremennoi molodyozhi: problemy, sodержanie, organizatsionno-metodicheskie osnovy: uchebno-metodicheskoe posobie* [Patriotic Education of Modern Youth: Problems, Content, Organizational and Methodological Foundations: An Educational and Methodical Manual]. Under the General Editorship of V. B. Tarasov. Moscow: Moscow House of Nationalities, 2020. 341 p. (in Russian).
 10. Babik T. V. *Formirovanie patriotizma cherez probuzhdenie interesa k narodnoi muzyke* [Formation of Patriotism through Awakening Interest in Folk Music]. *Muzykal'naya kul'tura, pedagogika i obrazovanie: Sbornik materialov pyatogo vserossiiskogo s mezhdunarodnym uchastiem nauchnogo studencheskogo foruma, Kursk, 06 dekabrya 2018 goda* [Musical Culture, Pedagogy and Education: Collection of Proceedings of the Fifth All-Russian with International Participation Scientific Student Forum, Kursk, December 6, 2018]. Editor-in-chief M. L. Kosmovskaya. Kursk: Kursk State University, 2019. Pp. 21–31 (in Russian).
 11. Miropolsky S. I. *Narodnaya pesnya v vospitanii* [Folk Song in Education]. *Beseda* [Conversation]. 1972, no. 10, pp. 5–9 (in Russian).
 12. Sokolova V. N. *Priobshchenie mladshikh shkol'nikov k narodnoi muzykal'noi kul'ture* [Introducing Primary School Students to Folk Musical Culture]. *Nachal'naya shkola* [Primary School]. 2002, no. 9, pp. 85–92 (in Russian).
 13. Shatskaya V. N. *Muzykal'no-esteticheskoe vospitanie detei i yunoshstva* [Musical and Aesthetic Education of Children and Youth]. Moscow: Publishing House "Pedagogy", 1975. 199 p. (in Russian).
 - 46 14. Apraksina O. A. *Muzykal'noe vospitanie v russkoi obshcheobrazovatel'noi shkole* [Musical Education in Russian Secondary Schools]. Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR. In-t Artist. Education. Moscow and Leningrad: Publishing House and Type, 1948. 148 p. (in Russian).
 15. Solovtsova I. A., Chzhao Ts. *Problemy dukhovno-nravstvennogo vospitaniya studencheskoi molodyozhi v sisteme muzykal'nogo obrazovaniya sovremennogo Kitaya* [Problems of Spiritual and Moral Education of Student Youth in the System of Musical Education of Modern China]. *Dukhovno-nravstvennaya kul'tura v vysshei shkole: npravstvennye tsennosti i budushchee studencheskoi molodyozhi: materialy V Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii v ramkakh XXVI Mezhdunarodnykh Rozhdestvenskikh obrazovatel'nykh chtenii, Moskva, 23 yanvarya 2018 goda* [Spiritual and Moral Culture in Higher Education: Moral Values and the Future of Student Youth: Proceedings of the V International Scientific and Practical Conference Within the Framework of the XXVI International Christmas Educational Readings, Moscow, January 23, 2018]. Moscow: Peoples' Friendship University of Russia (RUDN). 2018. Pp. 641–652 (in Russian).
 16. Guan Cong. *Primenenie polikhudozhestvennogo podkhoda pri osvoenii kitaiskimi obuchayushchimisya obraztsov natsional'nogo fortepiannogo repertuara (na primere sochinenii patrioticheskoi napravlennosti)* [The Use of a Poly-Artistic Approach in the Development of National Piano Repertoire Samples by Chinese Students (Using the Example of Patriotic

- Compositions)]. *BULLETIN OF THE INTERNATIONAL CENTRE OF ART AND EDUCATION* [BULLETIN OF THE INTERNATIONAL CENTER OF ART AND EDUCATION]. 2025, no. 9, pp. 187–199 (in Russian).
17. Kashina N. I., Jiang B., Akhyamova I. A., Zuev P. V., Yasinskikh L. V. Kinomuzyka v patrioticheskom vospitanii obuchayushchikhsya v Kitae [Film Music in Patriotic Education of Students in China]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* [Pedagogic Education in Russia]. 2024, no. 4, pp. 134–141 (in Russian).
 18. Lomakina E. A., Korchagina N. V. Saundtreki sovremennogo kino v uchebnoi i vneurochnoi rabote uchitelya muzyki s podrostkami [Soundtracks of Contemporary Cinema in the Educational and Extracurricular Work of a Music Teacher with Teenagers]. *Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie* = Musical Art and Education. 2024, vol. 12, no. 3, pp. 159–172 (in Russian). DOI: 10.31862/2309-1428-2024-12-3-159-172.
 19. Wang Ts. Sravnitel'noe issledovanie po patrioticheskomu vospitaniiu kitaiskikh i rossiiskikh studentov vuzov [Comparative Study on Patriotic Education of Chinese and Russian University Students]. *Kul'tura i tsivilizatsiya* [Culture and Civilization]. 2022, vol. 12, no. 5a, pp. 715–719 (in Russian).
 20. Zhang Sh., Karnaukh N. V Rol' tsentrov patrioticheskogo vospitaniya v realizatsii idei natsional'nogo edinstva v Kitae [Role of Patriotic Education Centers in the Realization of the Idea of National Unity in China]. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika* [Domestic and Foreign Pedagogy]. 2024, vol. 1, no. 5 (101), pp. 55–72 (in Russian). DOI: 10.24412/2224-0772-2024-101-55-72.
 21. Kuznetsov D. V. “Lyubit' Rodinu, sluzhit' narodu”: patrioticheskoe vospitanie na sovremennom etape razvitiya Kitaiskoi Narodnoi Respubliki [“To Love the Motherland, to Serve the People”: Patriotic Education at the Present Stage of Development of the People’s Republic of China]. *Rossiisko-kitaiskie issledovaniya* [Russian–Chinese Studies]. 2024, vol. 8, no. 3, pp. 243–263 (in Russian). DOI: 10.17150/2587-7445.2024.8(3).243-263.
 22. *Monitoring “Zhiznennykh tselei, orientirov, strategii rossiiskoi molodyozhi s tsel'yu obespecheniya zashchity, sokhraneniya i ukrepleniya traditsionnykh rossiiskikh dukhovno-nravstvennykh tsennosti”* [Monitoring of “Life Goals, Guidelines, Strategies of Russian Youth in Order to Ensure the Protection, Preservation and Strengthening of Traditional Russian Spiritual and Moral Values”]. Moscow: VNMC “Philosophy of Education” MPGU, Within the Framework of Fulfilling the State Assignment of the Ministry of Education of Russia, 2023. 166 p. (in Russian).
 23. *Monitoring “Tsennostnyi profil' rossiiskoi molodyozhi”: blok “Obrazovanie” i blok “Grazhdanstvennost' i patriotism”* [Monitoring “Value Profile of Russian Youth”: Block “Education” and Block “Citizenship and Patriotism”]. Moscow: VNMC “Philosophy of Education” MPGU, Within the Framework of Fulfilling the State Assignment of the Ministry of Education of Russia, 2022. 128 p. (in Russian).
 24. *Issledovanie VTSIOM “Shou-biznes epokhi SVO: ot patriotov do relokantov” 23 noyabrya 2023 g.* [VTSIOM Study “Show Business of the SVO Era: From Patriots to Relocators”, November 23, 2023. Electronic Resource]. Available at: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/shou-biznes-ehpokhi-svo-ot-patriotov-do-relokantov> (accessed: 29.07.2025) (in Russian).
 25. *Monitoring “Tsennostnyi profil' rossiiskoi molodyozhi”: blok “Zdorov'esberezhnie” i blok “Kul'tura i tvorchestvo”* [Monitoring “Value Profile of Russian Youth”: Block “Health Preservation” and Block “Culture and Creativity”]. Moscow: VNMC “Philosophy of Education” MPGU, Within the Framework of Fulfilling the State Assignment of the Ministry of Education of Russia, 2022. 169 p. (in Russian).

26. Sklyarova N. Yu., Brodovskaya E. V. Suverenizatsiya natsional'noi sistemy obrazovaniya i vospitaniya v otsenkakh molodyozhi, obuchayushcheisya v pedagogicheskikh ssuzakh i vuzakh RF [Sovereignization of the National System of Education and Upbringing in the Assessments of Young People Studying in Pedagogical Secondary Specialized Educational Institutions and Universities of the Russian Federation]. *Vlast'* [Power]. 2023, vol. 31, no. 2, pp. 9–14 (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.31171/vlast.v31i2.9516>.
27. Spisok patrioticheskikh pesen dlya izucheniya v shkolakh [List of Patriotic Songs to Study in Schools]. *Sait Minprosveshcheniya Rossii* [Website of the Ministry of Education of Russia]. Available at: <https://edu.gov.ru/press/10335/minprosveshcheniya-podgotovilo-spisok-patrioticheskikh-pesen-dlya-izucheniya-v-shkolah/?ysclid=mf2lhhmxlq3263328> (accessed: 19.08.2025) (in Russian).
28. Poponov A. S., Andreeva Yu. Yu. Festival' patrioticheskoi pesni kak sredstvo priobshcheniya molodyozhi k traditsionnym tsennostyam Rossii [Patriotic Song Festival as a Means of Introducing Young People to Traditional Values of Russia]. *Razvitie lichnosti sredstvami iskusstva: materialy XII mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii studentov, bakalavrov, magistrantov i molodykh uchyonikh, Saratov, 15–17 maya 2025 goda* [Personality Development by Means of Art: Proceedings of the XII International Scientific and Practical Conference of Students, Bachelors, Masters and Young Scientists, Saratov, May 15–17]. Saratov: Publishing House “Saratov Source”, 2025. Pp. 45–51 (in Russian). DOI 10.24412/cl-37352-2025-1-45-51.

Submitted 15.10.2025; revised 05.12.2025.

About the authors:

Lyudmila O. Pazina, Head of Sociological and Statistical Research Department of All-Russian Scientific and Methodological Center “Philosophy of Education” of Moscow Pedagogical State University (MPGU) (Malaya Pirogovskaya Street, 1/1, Moscow, Russian Federation, 119435), Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor, lo.pazina@mpgu.su

48

Mariya A. Yakovleva, Associate Professor of the Department of Theoretical and Special Sociology named after M. A. Budanova of Moscow Pedagogical State University (MPGU), Specialist of Sociological and Statistical Research Department of All-Russian Scientific and Methodological Center “Philosophy of Education” (Malaya Pirogovskaya Street, 1/1, Moscow, Russian Federation, 119435), Associate Professor, ma.yakovleva@mpgu.su

Svetlana V. Kurilina, Specialist of Sociological and Statistical Research Department of All-Russian Scientific and Methodological Center “Philosophy of Education” of Moscow Pedagogical State University (MPGU) (Malaya Pirogovskaya Street, 1/1, Moscow, Russian Federation, 119435), sv.kurilina@mpgu.su

The authors have read and approved the final manuscript.

ИНТЕГРАТИВНАЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ФОРТЕПИАННОЙ ТЕХНИКИ НА ОСНОВЕ ТРИАДЫ «ЗВУК – ВООБРАЖЕНИЕ – ДВИЖЕНИЕ»

Е. В. Чугунов,

Университет Лейкхед,
Онтарио, Канада, Р7В 5Е1

Аннотация. В статье предлагается интегративная психолого-педагогическая модель совершенствования фортепианной техники, основанная на триаде «звук – воображение – движение» и объединяющая подходы физиологии движения, когнитивной нейронауки и фортепианной педагогики. Модель синтезирует теорию уровневого построения движений Н. А. Бернштейна, звукоцентричные концепции А. А. Шмидт-Шкловской и Г. Е. Минскер, координационную систему Д. Таубман, а также современные представления о моторном воображении и о структуре мысленной репетиции, описываемой моделью, включающей физический компонент, окружение, задачу, время, стадию освоения, эмоциональный тон и перспективу. В таком интегративном подходе фортепианная техника рассматривается как целеориентированный психофизиологический процесс, в котором внутренний звуковой образ организует движение сверху вниз, воображение выступает сенсомоторным мостом, активно переводящим этот звуковой образ в телесную координацию, а осознанная организация движений одновременно поддерживает художественную свободу и снижает риск профессиональных травм. Намечаются перспективы эмпирической проверки модели, и обсуждается её потенциал как целостной методологической концепции для преподавателей, связывающей установку на интонируемый смысл через музыкальное воображение, здоровую технику и надёжность исполнения.

Ключевые слова: фортепианная техника, музыкальное мышление, звук, движение, воображение, моторное воображение, модель РЕТТЛЕР, Н. А. Бернштейн, А. А. Шмидт-Шкловская, Г. Е. Минскер, Д. Таубман

Благодарность. Автор выражает искреннюю благодарность Алле Владимировне Тороповой, доктору психологических и педагогических наук, профессору МПГУ, моему научному руководителю и ментору, за многолетнюю поддержку,

© Чугунов 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

научное руководство и вдохновляющие обсуждения, существенно повлиявшие на формирование идей данной статьи. Автор также благодарит Марка Дюрана (Marc Durand), профессора фортепиано Университета Монреала (Université de Montréal) в период обучения в докторантуре, за помощь в практическом воплощении теоретических идей в области пианистического исполнительства.

Для цитирования: Чугунов Е. В. Интегративная психолого-педагогическая модель совершенствования фортепианной техники на основе триады «звук – во-ображение – движение» // Музыкальное искусство и образование / Musical Art and Education. 2025. Т. 13. № 4. С. 49–72. DOI: 10.31862/2309-1428-2025-13-4-49-72.

DOI: 10.31862/2309-1428-2025-13-4-49-72

AN INTEGRATIVE PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL MODEL FOR THE ADVANCEMENT OF PIANO TECHNIQUE BASED ON THE “SOUND – IMAGERY – MOVEMENT” TRIAD

Evgeny V. Chugunov,

Lakehead University,
Ontario, Canada, P7B 5E1

50

Abstract. This article proposes an integrative psychological and pedagogical model for the development of piano technique, grounded in the triad “sound – imagery – movement” and uniting perspectives from motor physiology, cognitive neuroscience, and piano pedagogy. The model synthesizes N. A. Bernstein’s theory of hierarchical movement construction, the sound-centered concepts of A. A. Schmidt-Shklovskaya and G. E. Minsker, D. Taubman’s coordination-based approach to piano technique, as well as contemporary accounts of motor imagery and the structure of mental rehearsal, described through a model that includes physical factors, environment, task, timing, stage of learning, emotional tone, and perspective. Within this integrative framework, piano technique is conceived as a goal-directed psychophysiological process in which the inner sound image organizes movement in a top-down manner, imagery functions as a sensorimotor bridge that actively translates the sonic image into bodily coordination, and the conscious organization of movement simultaneously supports artistic freedom and reduces the risk of playing-related injury. The article outlines prospects for empirical validation of the model and discusses its potential as a coherent methodological framework for piano teachers, linking the performer’s orientation toward intonationally shaped musical meaning – through musical imagery – with healthy technique and reliable performance.

Keywords: piano technique, musical thinking, sound, movement, imagination, motor imagery, PETTLEP Model, N. A. Bernstein, A. A. Schmidt-Shklovskaya, G. E. Minsker, D. Taubman

Acknowledgment. The author wishes to express sincere gratitude to Alla Vladimirovna Toropova, Doctor of Psychological Sciences, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor at Moscow Pedagogical State University, research supervisor and mentor, for many years of support, scholarly guidance, and inspiring discussions that substantially shaped the ideas underlying this article. The author also thanks Marc Durand, Professor Emeritus of Piano at the Université de Montréal, who taught the author during doctoral studies, for his help in translating theoretical concepts into practical work in the field of piano performance.

For citation: Chugunov E. V. An Integrative Psychological and Pedagogical Model for the Advancement of Piano Technique Based on the “Sound – Imagery – Movement” Triad. *Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie* = Musical Art and Education. 2025, vol. 13, no. 4, pp. 49–72 (in Russian). DOI: 10.31862/2309-1428-2025-13-4-49-72.

Введение к постановке проблемы

Когда пианист садится за инструмент, исполняемый звуковой образ проделывает сложный путь: от внутреннего слуха – через воображение и координацию всего тела, управляемую вниманием и эмоцией, – к клавише и струне, где он обретает реальное звучание. На каждом уроке перед педагогом встаёт непростая задача: как сохранить художественную свободу ученика, развить надёжную технику и одновременно защитить его от физических перегрузок и травм? Несмотря на обилие научно-методической литературы по формированию и развитию технического мастерства, культуре звукоизвлечения и моторике (сфере движения), нам всё ещё недостаёт целостной концептуальной рамки – такой, которая позволила бы видеть эти измерения не как параллельные линии, а как грани единого живого процесса.

Современная фортепианная педагогика всё отчётливее ощущает потребность в подобном интегративном взгляде. Исследований, посвящённых отдельным аспектам – технике, звуку, координации, стилистике, – накоплено немало, однако художественное мышление, телесная координация и данные нейронауки редко встречаются в общей методологической плоскости. При этом фундаментальные теории целенаправленного движения, сформулированные в общей физиологии активности и когнитивной моторике, лишь частично осмыслены и адаптированы в контексте музыкально-исполнительской педагогики [1–4]. В результате исполнительский процесс словно распадается на фрагменты: одни методики культивируют «силу пальцев», другие проповедуют «здоровую» механику, третьи призывают к воображению и выразительности – и всё это нередко существует отдельно, как несообщающиеся миры. Для ученика такая раздробленность оборачивается отсутствием цельного пути, где художественное мышление, техническая надёжность и забота о здоровье двигательного-исполнительского аппарата развивались бы в неразрывном единстве.

Между тем сама природа музыкального исполнения указывает на иной ракурс [3–6]. Представим момент, когда пианист внутренним слухом «слышит» фразу ещё до прикосновения к клавишам: этот звуковой образ – не просто ожидаемый акустический результат, а способ интонирующего мышления, осуществляющийся через действие [1; 7]. Если движение выстраивается как естественная хореография, направляемая

музыкальным смыслом и звуковым образом, один и тот же процесс начинает решать сразу две задачи: выразительность и безопасность. В такой перспективе техника перестаёт быть выбором между «красиво» и «безопасно»: координация, экономия усилий и профилактика травм оказываются прямым следствием звукоцентричной организации жеста, а не добавочным «довеском» к художественной работе.

Основания для исследовательских вопросов

Один из наиболее ярких примеров такого пересмотра – координационная система Дороти Таубман, нью-йоркского педагога, к которой десятилетиями обращались пианисты из Джульярдской и других ведущих школ, когда традиционные подходы заводили их в тупик боли, травм и технических ограничений [5]. Её система показывает, что пианистическое движение можно выстраивать не как изолированную «работу пальцев», а как согласованную хореографию всего исполнительского аппарата, в которой тело действует как проводник звука.

Эта раздробленность методик и одновременно существование успешных интегративных практик (таких как система Таубман) указывают на ключевую исследовательскую проблему – отсутствие единой теоретической рамки, которая органично интегрировала бы музыкальные, когнитивные, физиологические и педагогические измерения фортепианной техники. В связи с этим в настоящей статье осуществлена попытка ответить на следующие вопросы:

1. Как могут быть синтезированы разрозненные теории физиологии движения, когнитивной нейронауки и фортепианной педагогики в целостную модель фортепианной техники?
2. Какова специфическая роль воображения как посреднического фактора в этой интегративной модели и в организации фортепианного движения?

52

Для их решения в статье предлагается интегративная психолого-педагогическая модель совершенствования фортепианной техники, построенная на триаде «**звук – во-обращение – движение**». Данная модель объединяет идеи Николая Александровича Бернштейна о физиологии активности, звукоцентричные подходы Анны Абрамовны Шмидт-Шкловской и Галины Ефимовны Минскер, координационную систему Дороти Таубман, а также современные представления о моторном воображении (*motor imagery*) и модель PATTLEP. Аббревиатура PATTLEP расшифровывается как *Physical, Environment, Task, Timing, Learning, Emotion, Perspective* – семь компонентов, каждый из которых отвечает за определённый аспект функциональной эквивалентности. Но важно понимать, что это не механический чек-лист, а описание живого процесса, в котором все элементы работают одновременно и взаимопроникают друг в друга [8]. В этой перспективе фортепианная техника предстаёт как целостный психофизиологический процесс: внутренний слух формирует модель будущего действия, воображение активно переводит её в моторную схему, а движение воплощает замысел в живое звучание.

Новизна предлагаемой рамки состоит в том, что разнородные подходы впервые собираются в единую триаду, где *воображение* выступает необходимым посредническим звеном между звуковым образом и телесной координацией, – связь, которую педагоги интуитивно чувствуют на практике, но которая редко формализуется в явной

теоретической модели. Модель PETTLER, включённая в эту рамку, превращает воображение из расплывчатой «картинки в голове» в структурированную «партитуру для тела», где каждый компонент соответствует одному из уровней координации, описанных Н. А. Бернштейном.

Поэтапные задачи для построения интегративной модели

Построение интегративной психолого-педагогической модели возможно в процессе поэтапного решения ряда задач:

1. Синтезировать ключевые теоретические положения Н. А. Бернштейна, «звукоцентричных» педагогов (А. А. Шмидт-Шкловская, Г. Е. Минскер), координационной системы Д. Таубман и модели PETTLER моторного воображения.
2. Предложить интегративную модель, где воображение явно позиционируется как сенсомоторный мост между звуковым образом и телесной координацией.
3. Показать, как включение координационной системы Таубман в звукоцентричный контекст ведёт к целостному исполнительскому процессу, где профилактика травм становится естественной частью работы над звуком.

Настоящее исследование носит теоретический характер и опирается на сопоставление ключевых идей в трёх областях: физиологии координации сложного движения, фортепианной педагогики и когнитивной нейронауки [1–5; 7]. Методологически оно строится как теоретический синтез, направленный на объединение разрозненных концепций в единую концептуальную рамку триады «звук – воображение – движение».

Методологические этапы

Теоретический синтез осуществлялся в четыре последовательных этапа.

Этап 1. Целенаправленный отбор литературы. Были выявлены и отобраны фундаментальные труды и современные исследования, релевантные для физиологии движения (Н. А. Бернштейн), звукоцентричной педагогики (А. А. Шмидт-Шкловская, Г. Е. Минскер), координационных подходов (Д. Таубман) и когнитивной нейронауки моторного воображения (PETTLER). Отбор был осознанно ограничен источниками, наиболее полно раскрывающими компоненты триады и представляющими разные педагогические и научные традиции: советскую физиологическую школу, русскую фортепианную педагогику, американскую координационную систему, англо-американскую спортивную психологию.

Этап 2. Концептуальный анализ и перекрёстное сопоставление. Каждая отобранная работа была критически проанализирована с целью извлечения ключевых концепций, связанных со звуком, воображением и движением. При рассмотрении текстов использовался единый исследовательский подход: отмечались рассуждения авторов о роли звука, воображения и движения; повторяющиеся идеи сводились в смысловые группы. Например, идея Бернштейна о построении движения «сверху вниз» сопоставлялась с утверждением Минскер о том, что «рука слушает звук и идёт за ним»; подход Таубман к координации как хореографии – с понятиями «синергий» и «уровней построения» у Бернштейна. Это позволило выявить сходные и различные авторские идеи в разных традициях (в том числе в разной терминологии).

Этап 3. Интегративный синтез. Выявленные концепции были систематически интегрированы в триаду «звук – воображение – движение» с акцентом на установление теоретических связей и взаимозависимостей между ними. На этом этапе воображение было концептуализировано как необходимое посредническое звено между звуковым образом и телесной координацией, что позволило объединить разнородные подходы в единую психофизиологическую модель.

Этап 4. Роль педагогического опыта. Многолетний педагогический и исполнительский опыт автора служил внутренней «лабораторией проверки» для оценки практической резонансности и объяснительной силы возникающих теоретических связей. Каждое найденное пересечение идей сопоставлялось с реальными ситуациями урока и сцены: типичными звуко-двигательными трудностями учеников, изменениями техники при смене звукового образа, особенностями работы воображения на занятиях и концертных выступлениях. Это позволило отсеять связи, слабо проявляющиеся в практике, и сохранить в модели лишь те принципы, которые действительно помогают объяснить и улучшить живой исполнительский процесс.

Следует отметить, что исследование не включает специально организованный эксперимент и не претендует на строгую экспериментальную валидацию. Полученную триаду необходимо рассматривать как концептуальную рамку, предназначенную для дальнейшей эмпирической проверки и развёртывания в образовательной практике.

С целью рассмотрения теоретических оснований интегративной модели обратимся к ключевым фигурам, чьи идеи формируют понимание звука, воображения и движения в музыкальном исполнении. К эти фигурам относятся: Николай Бернштейн, предложивший теорию уровневого построения движений [1; 2], которая показывает, как замысел организует моторную систему (компонент «звук» и «движение»); Анна Шмидт-Шкловская [3] и Галина Минскер [4], разработавшие звукоцентричные подходы, где внутренний звук становится источником движения (укрепление компонента «звук»); Дороти Таубман [5], описавшая координационную систему, дающую конкретные принципы организации пианистического аппарата (детализация компонента «движение»). Наряду с этим проанализируем также современные теории моторного воображения, в частности модель PENTLER [8], которая описывает, как внутренний образ превращается в реальное действие (формализация компонента «воображение»). Каждый из этих подходов вносит свой вклад в построение триады «звук – воображение – движение», и задача данного обзора – показать, как разнородные концепции могут быть согласованы в единой психофизиологической модели.

Теория движения Н. А. Бернштейна и когнитивная моторика.

Движение как функция замысла

Одним из первых, кто предложил целостную модель двигательной активности, был советский психофизиолог, педагог, создатель нового направления исследований – физиологии активности – Николай Александрович Бернштейн [1; 2]. Его подход радикально изменил представления о моторике в XX веке: движение, согласно теории уровней построения, возникает не как механическая реакция на стимул, а как осмысленный процесс, формирующийся вокруг внутреннего образа будущего результата. Для музыканта этим образом становится звуковая идея «звук – воображение – движение» – тембр,

который он хочет извлечь, фраза, которую он слышит внутренним слухом, характер интонационной линии, которую он намерен провести [3; 4; 6].

Ключевая мысль Бернштейна состоит в том, что движение строится не снизу вверх – от мышечных сокращений к результату, – а сверху вниз: от замысла к его телесному воплощению. Когда пианист внутренним слухом представляет себе определённый тембр или жест, его моторная система начинает выстраивать движение, исходя из этого образа. Бернштейн называл такой образ «*моделью потребного будущего*», и именно она, а не заученная последовательность мышечных команд задаёт структуру всего движения [1]. Иными словами, тело организуется вокруг звука, который ещё не прозвучал, но уже живёт в сознании исполнителя.

Чтобы объяснить, как происходит этот перенос замысла в действие, Бернштейн предложил многоуровневую модель. Каждый уровень вносит свой вклад в общий жест, и все они работают одновременно, образуя живую иерархию. На самом нижнем уровне – уровне *тонуса и равновесия (А)* – формируется невидимый фундамент: способность тела держать ось, мгновенно реагировать на малейшие сдвиги, сохранять динамическое равновесие [2, с. 139–146]. Без этого фона невозможны ни свободная рука, ни устойчивый корпус, ни то естественное «дыхание», которое мы слышим в музыкальной фразе.

Следующий уровень – *синергии (В)* – объединяет мышцы в согласованные ансамбли. Здесь движение перестаёт быть суммой отдельных усилий и становится текучим, экономичным целым [Там же, с. 146–156]. Исполнителю больше не нужно думать о каждой мышце: тело само находит оптимальные траектории, если задача ясна. На уровне *пространственного поля (С)* жест обретает форму: направление, амплитуду, дугу [Там же, с. 156–165]. Именно здесь рождаются подъёмы и спады фраз, мягкие входы в клавиатуру, те пластические линии, которые мы видим у великих пианистов [9].

Ещё выше – *уровень предметных действий (D)*, где движение становится подчёркнуто целенаправленным [Там же, с. 172–178]: сыграть определённый интервал, провести *legato*, изменить тип атаки. Здесь уже ясно видна гибкость моторной системы: одна и та же звуковая задача может решаться разными путями, и тело выбирает наиболее подходящий из них в данный момент. Наконец, на вершине иерархии – *уровень символических координаций (Е)*, где жест превращается в носитель смысла: стиль, образ, фразировку, драматургию целого произведения. Здесь техника окончательно сливается с художественным мышлением, и движение становится неотделимым от музыкального высказывания.

Такое понимание позволяет увидеть, что для музыканта движение – это не работа суставов и мышц, а способ мышления через тело. Пианист не просто нажимает клавишу – он организует весь жест – от стопы до кончиков пальцев, – исходя из того звука, который он слышит внутренним слухом. И именно этот звук, ещё не прозвучавший, но уже живущий в воображении, становится тем ориентиром, который ведёт движение и придаёт ему внутреннюю форму [7; 10].

Теория Бернштейна, созданная в середине XX века – задолго до появления томографов и нейровизуализации, – во многом предвосхитила то, что сегодня описывается как когнитивная моторика [1; 2; 11]. Современные эксперименты по двигательному обучению показывают: мозг планирует действие не по факту обратной связи,

а исходя из ожидаемого результата, опираясь на внутреннюю модель будущего движения [1; 12]. Нейровизуализационные исследования подтверждают и многоуровневое устройство моторных сетей – ту самую иерархию, о которой Бернштейн писал, наблюдая за живыми движениями [13–15].

В исследованиях музыкального исполнения эти же принципы проявляются с особенной ясностью. Работы по фортепианной игре описывают предвосхищающее кодирование, устойчивые синергии, «сшивание» звукового образа с моторным планом [7; 16; 17]. Иначе говоря, мысль о движении и само движение оказываются двумя проявлениями одной когнитивно-моторной системы: мозг не ждёт уже прозвучавший звук, чтобы скорректировать следующий жест, – он заранее «проигрывает» звук через координацию тела.

Особенно ясно эта связь видна при сопоставлении Бернштейна с современными моделями моторного воображения, в частности с моделью PETTLER [8]. В обоих случаях в центре стоит замысел: насыщенный внутренний звук и чёткая задача активируют почти те же моторные структуры, что и реальная игра [10; 18]. Модель PETTLER, которую мы подробно рассмотрим далее, даёт нейронаучное продолжение бернштейновских наблюдений: то, что он выводил из анализа живого движения, теперь видно на уровне мозговой активности и может быть структурировано в конкретную практику воображения.

Таким образом, теория Бернштейна, подкреплённая данными современной когнитивной моторики, устанавливает фундаментальный принцип: звук как модель желаемого будущего организует движение. Это формирует полюса «звук» и «движение» в нашей триаде и подчёркивает нисходящую природу моторного контроля, когда движение выстраивается сверху вниз – от звукового намерения к моторной реализации. Однако остаётся вопрос: как именно этот принцип воплощается конкретно в фортепианной педагогике?

56 Поиску ответа на него посвятили свою деятельность Анна Абрамовна Шмидт-Шкловская и Галина Ефимовна Минскер – российские представители педагогики музыкального образования, авторы оригинальных методик воспитания пианистических навыков [3; 4], специалисты в области лечения профессиональных заболеваний рук музыкантов, убеждённые в том, что центром фортепианной техники являются не пальцы или суставы, а внутренний звук. В их звукоцентричной фортепианной педагогике абстрактные физиологические принципы обретают художественное тело: звук начинает организовывать движение, а воображение превращается в моторный процесс, который слышится так же ясно, как и ощущается. Перейдём к более подробно рассмотрению авторских подходов.

Анна Шмидт-Шкловская: первенство звука и «проводимость» музыкальной мысли

Анна Абрамовна Шмидт-Шкловская предложила подход, в котором техника вырастает не из упражнений (хотя ею была разработана великолепная система упражнений), а из того, как музыкант слышит. Отправной точкой становится рождение внутреннего звука: едва в сознании возникает тембр или линия фразы, он уже задаёт жесту амплитуду, скорость, эмоциональную окраску. Движение рождается

из слухового образа, а не из телесного импульса, и этот принцип первенства звука меняет сам взгляд на технику [3]. Она перестаёт быть набором приёмов и становится способом музыкального мышления, где каждый моторный акт – выражение смысла, а не самостоятельный трюк.

Ключевое открытие Шмидт-Шкловской – «проводимость звука через тело» [Там же]. Внутренний слуховой настрой запускает движение почти автоматически: руки тянутся за звуком, будто следуя за уже звучащей фразой, а не подчиняясь волевому приказу «сыграть». Жест становится продолжением музыкального замысла, а не внешней задачей, навязанной руке. Современным языком это можно описать как режим предвосхищающего управления: структура действия складывается ещё до касания клавиши, а внутренний звук выступает моделью будущего движения – тем самым «образом потребного будущего», о котором писал Бернштейн, но уже не в лаборатории, а в живой практике музыканта.

Галина Минскер: динамический комфорт и воображение как моторный процесс

Если Шмидт-Шкловская показала, что движение должно рождаться из звука, то Галина Ефимовна Минскер раскрыла, как тело может провести этот звук до клавиатуры, не искажая его. Её концепция – тонкий сплав художественной интуиции, биомеханики и сенсомоторной чувствительности, где воображение оказывается не «картинкой в голове», а моторным процессом, начертанным в теле.

Для Минскер техника не является суммой выученных движений. Каждый жест – часть звуковой мысли, и смысл действия всегда идёт раньше его формы. Движение совершается «во имя звука, ради звука и от звука» [4]; техника не отделяется от музыкального мышления, а вырастает из него и служит ему. Центральное понятие её подхода – динамический комфорт¹, состояние живого равновесия, когда внимание, тело и звук сходятся в одну точку. Минскер настаивала: это не расслабленность, а мягкая, упругая собранность – тонус, подобный пружине, которая в любой момент может направиться в нужную сторону, не ломая себя. Она часто показывала это на собственных руках: ладонь остаётся упругой, рука – пружинистой, но нежёсткой; рука течёт к клавише, но не падает на неё; тело держит ось, но не застывает. Эти показы были не просто демонстрацией техники, а способом передать ощущение, которое ученик должен был найти в себе [Там же].

В подходе Галины Ефимовны особое значение придавалось опоре всего тела. Педагог постоянно напоминала: устойчивость начинается не с кисти, а со ступней, центра тяжести, живого контакта с полом. Выстроенный вертикально корпус, собранный центр, ощущение рук от спины и чувство опоры соединяются в единый исполнительский жест и позволяют рукам двигаться свободно и точно.

Ладонь в её системе понималась как сенсорный центр – не просто часть руки, а точка, где встречаются все уровни координации: пальцы, кисть, предплечье, корпус и даже ноги объединяются в одну кинематическую цепь. Особое внимание

¹ Термин «динамический комфорт» предложен автором настоящей статьи для концептуализации ключевого принципа метода Минскер, который сама педагог формулировала как поиск «удобства» и «естественности» в движении, направляемом звуковым образом.

уделялось ощущению «собранной ладони»: когда она упруга, но не зажата, когда чувствует клавиатуру как живое пространство, а не мёртвую поверхность. В таком состоянии исчезает изолированная «пальцевая игра», а движение остаётся целостным и связанным.

Динамический комфорт, как его понимала Г. Е. Минскер, опирается на равномерное распределение тонуca по всей руке и телу. В этом состоянии жест одновременно свободен и устойчив: течёт легко и остаётся точным, а баланс постоянно обновляется в ответ на звук. С точки зрения сенсомоторики это состояние можно описать как *готовность* без лишнего напряжения: ладонь собрана, вся рука активно-мягкая, проприоцепция ясная, двигательные сигналы проходят без задержек и искажений. Тело становится прозрачным проводником замысла – именно так Минскер описывала идеальное состояние исполнителя.

Именно такое состояние делает возможной особую форму мысленной игры, которую сегодня описывают термином *motor imagery*. Когда Г. Е. Минскер говорит, что, услышав звук, она уже чувствует движение, которое его создаёт, она фактически формулирует то, что нейрофизиология позже описала в модели PETTLER: воображаемое и реальное действия опираются на одни и те же сенсомоторные сети, если тело включено, а эмоция и смысл живы [8]. С художественной точки зрения это открывает возможность выстраивать фразу как единый, гибкий, непрерывный жест, управляя динамикой и пластикой звука через общее состояние тела и внимания. В системе Галины Ефимовны Минскер образ, биомеханика, сенсомоторная организация и творческий слух сплавляются в единую логику – современную по устройству и укоренённую в художественной интуиции.

На этом этапе мы приходим к выводу, что звукоцентричные подходы Шмидт-Шкловской и Минскер конкретизируют бернштейновскую идею движения, организованного вокруг модели результата, но делают это изнутри фортепианной педагогики. Они показывают, как внутренний слух и состояние тела превращаются в практический инструмент формирования техники, укрепляя компонент «звук» в триаде «звук – воображение – движение» и создавая педагогические мосты к компоненту «движение». Принцип динамического комфорта Минскер особенно важен для понимания того, как телесное состояние поддерживает звукоцентричность. Однако вопрос о том, как конкретно организовать это движение на уровне биомеханики, требует дальнейшего рассмотрения.

Координационная система Дороти Таубман

Если Шмидт-Шкловская и Минскер показали, что движение должно рождаться из звука и как состояние динамического комфорта позволяет телу стать проводником звукового образа, то координационная система Дороти Таубман отвечает на вопрос, как именно организовать это движение на уровне конкретной биомеханики, чтобы тело действительно не мешало звуку, а поддерживало его.

Дороти Таубман (1917–2013) была нью-йоркским педагогом, к которой, зачастую тайно, обращались пианисты из ведущих школ за помощью в восстановлении техники или для лечения профессиональных заболеваний. Её история – это история о том, как можно изнутри пересобрать пианистическое движение таким образом,

чтобы техническая свобода, здоровье и звук снова оказались единой задачей. Это не была попытка создать новую «школу» в противовес существующим – скорее это был поиск ответа на вопрос: почему так много пианистов, даже очень одарённых, рано или поздно сталкивается с болью, зажатостью, технической ненадёжностью? И можно ли выстроить технику так, чтобы эти проблемы просто не возникали?

В контексте триады «звук – воображение – движение» систему Таубман можно описать как координационную модель, в которой движение организуется не от пальцев, а от всего аппарата. Задача этой системы – сделать так, чтобы рука действительно «дотягивалась до струн», тело не мешало звуку, а проводило его. Там, где традиционная педагогика часто апеллирует к силе, выносливости и «терпению боли», Дороти Таубман последовательно выстраивает фортепианную технику, исходя из принципиального отказа от установки “no pain, no gain” (без боли нет результата): боль рассматривается не как неизбежная цена развития, а как сигнал неверной организации движения [5].

Ключевое наблюдение Таубман состоит в том, что звук страдает, когда тело не включено в игру. Возьмём типичную ситуацию: исполнитель пытается сыграть *legato* на нюансе *P*, опираясь только на «работу пальцев». Рука при этом остаётся неподвижной, корпус не участвует, вся нагрузка ложится на мелкие мышцы кисти и пальцев. Что происходит? Пальцы напрягаются, движение становится судорожным, и нажатие клавиши оказывается слишком быстрым: палец пролетает, собственно, *point of sound* – ту критическую точку, где механизм двойной репетиции позволяет тонко контролировать атаку, – и «падает» сразу на дно клавиши, где контроля над звуком уже нет. Звук получается сухим, коротким, лишённым певучести.

Совсем иная картина возникает, когда рука и корпус находятся в состоянии упругой готовности, вес распределён равномерно, движение идёт не от пальца, а от более крупного рычага – предплечья и руки. Теперь исполнитель гораздо тоньше контролирует клавишу: он может регулировать скорость атаки, чувствовать сопротивление и глубину клавиши, «дотягиваться» до струны. Звук становится полным, певучим, живым.

В этом смысле техника у Таубман – это не «накачка слабых пальцев», а выравнивание хореографии всей системы «палец – кисть – предплечье – корпус», в которой невидимые микродвижения оказываются важнее эффектных жестов. И именно поэтому координация и звук оказываются двумя сторонами одного процесса: когда движение организовано правильно, звук раскрывается сам собой.

На практике подход Таубман реализуется через иерархию взаимосвязанных уровней координации. Каждый следующий уровень не отменяет предыдущий, а дополняет его, уточняя работу всё более крупных временных и пространственных масштабов. Важно понимать, что эти уровни не функционируют последовательно, один за другим, – они работают одновременно, образуя живую систему, в которой каждый элемент поддерживает остальные.

Forearm rotation (*Ротация предплечья*) образует базовый уровень системы [Там же, Лекция 2]. Когда исполнитель играет гамму или арпеджио, пытаясь удерживать руку неподвижной и заставляя работать только пальцы, каждый из них вынужден действовать в изоляции, преодолевая сопротивление клавиши и всего веса руки собственными силами. Особенно страдает четвёртый палец – самый слабый

и перегружаемый в традиционной школе. Результат предсказуем: зажатость, неровность звука, быстрая усталость.

Но стоит добавить мягкое вращение предплечья вокруг продольной оси (*single* и *double rotation*), и картина меняется. Теперь каждый палец ощущает поддержку более крупного рычага через ротационное движение предплечья и руки. Пальцы, кисть и рука объединяются в «руку-фразу»: движение становится текучим, конфликт сгибателей и разгибателей смягчается, а четвёртый палец перестаёт быть «слабым звеном». В хорошо организованной ротации движения становятся минимальными и почти невидимыми, но их присутствие ощущается и рукой, и в звуке – через равномерность атаки и звуковую ровность.

Движения In and Out (*движения руки к зоне чёрных клавиш и от неё*) дополняют ротацию, адаптируя жест к реальной геометрии клавиатуры [Там же, Лекция 3]. Рассмотрим момент перехода с белых клавиш на чёрные или исполнение объёмного аккорда, в котором первый и пятый пальцы находятся на краю диапазона движения. Попытка «дотянуться» до чёрных клавиш, не двигая рукой, или держать крайние пальцы на грани растяжки приводит к тому, что Таубман называла *twisting* – скручиванию кисти и разрыву единства «кисть – предплечье». Суставы теряют выравненность, рука фиксируется (*co-contraction*), нагрузка ложится на мелкие мышцы – и снова появляется зажатость и риск травмы.

Если же вся рука плавно (стратегически продуманно) перемещается вглубь или к краю клавиатуры за счёт движения из предплечья (*in and out*), естественная линия и иерархия пальцев сохраняется, каждый палец попадает на свою клавишу без излишнего усилия, а переходы между белой и чёрной зоной перестают ощущаться как отдельная моторная задача.

Walking arm and hand (*шагающая рука*) отвечает за горизонтальную связность на расстояниях [Там же, Лекция 4]. В игре *legato* на больших интервалах или в арпеджио фиксированная рука и «дотягивание пальцев» дают разорванный звук и быструю усталость. Игра из запястья, когда кисть превращается в главный мотор, делает звук тяжёлым и ударным.

Иной подход: источник силы смещается к более крупному рычагу – предплечью и руке. Возникает ощущение, что по клавиатуре «шагает» не отдельный палец, а единая рука, несущая вес. Латеральное движение руки и предплечья, дополненное небольшими вертикальными коррекциями, даёт непрерывность звуковой линии даже там, где пальцы физически не могут соединить все ноты. Запястье остаётся гибким промежуточным звеном, а не центром движения, и расстояния на клавиатуре перестают переживаться как растяжка.

Shaping (*моделирование фразы*) завершает эту иерархию как уровень, отвечающий за траекторию жеста во времени [Там же, Лекция 5]. Длинная гамма или октавный пассаж, состоящий из частых смен направления движения – вверх, вниз, поворот, снова вверх, – требует на каждом повороте фразы «ломки» жеста. Встречная работа мышц-антагонистов усиливается, движения становятся ресурсоёмкими, а музыкальная линия – прерывистой.

Организация движения таким образом, чтобы вместо ломаных ходов возникали плавные, дугообразные линии, меняет всё. Небольшие движения предплечья вверх-вниз и минимальные латеральные смещения формируют «контур» фразы: встречная

работа мышц снижается, движения становятся экономными, а музыкальная линия – непрерывной и «дышащей». При продуманном *shaping* гаммы, арпеджио и октавы начинают ощущаться как единый округлый жест, а фразировка оказывается буквально «вписанной» в линию движения.

Grouping (*группировка движений*) касается не столько отдельного движения, сколько восприятия фактуры [Там же, Лекция 6]. В работе над сложным пассажем (скажем, исполняемым в подвижном темпе звуками, изложенными шестнадцатыми длительностями в правой руке, на протяжении нескольких тактов) попытка «проговорить» каждую ноту с одинаковым вниманием оставляет пассаж в теле непрерывным потоком усилия: к концу фразы руки устают, внимание рассеивается, надёжность рушится.

Организация пассажа в несколько кинетических «блоков» – групп звуков, объединённых одним жестом и разделённых краткими моментами разгрузки, – меняет ощущение исполнения. Вес руки и высота жеста задаются на уровне группы, а не каждой ноты. Это уменьшает утомление, структурирует внимание и делает фактуру более надёжной в быстром темпе. Фактура перестаёт быть «набором трудных мест» и превращается в последовательность осязаемых жестов.

В педагогической практике элементы системы Таубман не вводятся как набор универсальных рецептов, которые нужно «прикрутить» к любой фактуре. Работа идёт в два этапа, и эти этапы постоянно чередуются.

На первом, более глобальном, этапе движение намечается из звука и художественного образа. Педагог спрашивает обучающегося: «Какой звук ты хочешь здесь услышать? Как эта фраза дышит? Где её вершина?» Ищется общий жест, соответствующий фразе и динамике. Это момент, когда техника рождается из музыки.

На втором, более детальном, этапе преподаватель и учащийся-пианист возвращаются к конкретным фрагментам, просматривая кинематику. Если появляется боль, зажатость, испытываются затруднения в исполнении произведения либо его части в быстром темпе или возникает ощущение звуковой «тусклости», они обращаются к ротации, *In and Out*, *walking arm*, *shaping* или принципу *grouping*. Но – и это принципиально важно – прорабатывается далеко не каждый элемент, и вовсе не во всех эпизодах. К ним обращаются там и тогда, где движение встречает препятствие.

Такой поэтапный и избирательный подход позволяет координационной системе не ломать уже найденный жест, а уточнять и поддерживать его. Техника становится одновременно более устойчивой и более звукоцентричной: тело перестаёт быть препятствием и становится проводником звука.

При всей точности описания движений метод Таубман не сводится к гимнастике для рук. Его главный вектор – обретение художественной свободы. Когда координация ясна и экономична, звук становится не только результатом, но и критерием: если он звучит естественно, без напряжения, значит, движение найдено верно [Там же, Лекция 1]. Тем самым Таубман приходит к той же цели, что Шмидт-Шкловская и Минскер, но с иной стороны. В российской звукоцентричной традиции замысел звука рождает движение: сначала возникает внутренний звуковой образ, и под него выстраивается жест. У Таубман логика обратная: правильно организованное движение позволяет звуку раскрыться и тем самым подтверждает верность координации. Но результат один: звук и движение перестают быть отдельными задачами и становятся двумя проявлениями одного процесса.

Нейрофизиологические данные дополняют эту картину: чем стройнее и экономичнее моторная координация, тем меньше ресурсов уходит на контроль движений и тем больше их остаётся для слуха, внимания и художественной интерпретации [13; 19]. Координационная ясность становится не самоцелью, а условием настоящей выразительности.

В современном контексте, особенно в школе известной пианистки и педагога Эдны Голандски, систему Таубман часто воспринимают как инструмент профилактики и реабилитации, и это справедливо. Но её исходный художественно-психологический масштаб не менее важен. Задача современной педагогики – увидеть в этом методе не только язык анатомии, но и технологию художественной свободы, основанную на мысли о том, что правильно организованное движение помогает звуку стать полным, а телу – прозрачным проводником творческого воображения.

Координационная система Таубман, делая приоритетом здоровое и эффективное движение для оптимального звукоизвлечения, предлагает важную рамку для понимания механики компонента «движение» в служении «звуку». Она позволяет понять, как специфическая физическая организация облегчает художественное намерение, связывая это напрямую с практическим воплощением в нашей триаде. На следующем шаге возникает вопрос о том, как в эту систему вписывается воображение и каким образом внутренний образ становится моторной программой.

Мысленная репетиция и модель PЕTTLEP

Н. А. Бернштейн описал физиологию движения, организованного вокруг образа результата; А. А. Шмидт-Шкловская и Г. Е. Минскер показали, как внутренний звук рождает движение в педагогической практике; Д. Таубман дала конкретные координационные принципы, позволяющие телу стать проводником звука. Следующий логический шаг – рассмотреть, как именно воображаемый образ включается в эту координационную систему и переводится в действие. Здесь на первый план выходят современные представления о моторном воображении и модель PЕTTLEP.

62

Звукоцентричная педагогика долго воспринималась как область «чистой интуиции», будто воображение лишь сопровождает игру и украшает её. Сегодня нейронаука показывает иное: мысленная игра – это реальная работа сенсомоторной системы, в которой мозг строит движение почти так же, как при прикосновении к клавише [10; 18]. На этом фоне модель PЕTTLEP [8] становится своего рода «партитурой» для воображения, описывая условия, при которых внутреннее проигрывание включает те же нейронные сети, что и реальное исполнение.

В отличие от расплывчатого «мысленного пробегания пьесы» PЕTTLEP требует функционального равенства между воображаемой и реальной игрой. Чтобы воображение запустило моторные программы, в нём должны присутствовать тело, инструмент, пространство, задача, реальное время, эмоция и точка зрения. Лишь при этом внутренняя игра перестаёт быть мечтанием и становится настоящим моторным актом.

Опишем более подробно семь компонентов – *Physical, Environment, Task, Timing, Learning, Emotion, Perspective*, входящих в аббревиатуру PЕTTLEP.

Телесная готовность (*Physical*) подчёркивает, что мысленная репетиция начинается не в голове, а в теле. Когда музыкант внутренним слухом проигрывает фразу,

его мышцы сохраняют лёгкую активность: тонус, ощущение опоры, «пружинная» ладонь и собранный корпус создают состояние готовности к действию [4; 18]. Это именно то состояние динамического комфорта, о котором говорит Минскер: тело не расслаблено и не напряжено, а находится в упругой собранности, готовое в любой момент превратить образ в движение.

Конкретика окружения (*Environment*) требует не абстрактного «рояля вообще», а памяти о глубине клавиши, её сопротивлении, отдаче, звучании зала и резонансе инструмента [10]. Когда пианист мысленно играет, он слышит не только ноты, но и акустику пространства: как звук отражается от стен, как наполняет зал, как отзывается в теле. Эта сенсорная конкретика включает те же слухо-моторные сети, что и реальная игра, делая воображение не фантазией, а репетицией в полном смысле слова.

Художественная задача (*Task*) связывает воображение с образом, а не с механикой. Внутри звучит не «быстрая гамма», а кульминационный *tutti*, прозрачная фактура или певучая линия. Это включает высшие уровни координации, описанные Бернштейном, и подчиняет движение образу, а не набору микрозадач [1; 2; 4]. Именно здесь мысленная репетиция становится продолжением звукоцентричной педагогики: звук, который музыкант слышит внутренним слухом, задаёт структуру воображаемого движения так же, как он задавал бы реальное.

Временная организация (*Timing*) ориентирует воображение на реальное дыхание музыки. Сохранение темпа и естественного метроритма в процессе работы над музыкальным образом во внутрислуховой сфере подключает те же временные механизмы, что и реальная игра, осуществляясь при активной работе мозжечка и сети координации [10; 13]. Когда музыкант мысленно проигрывает фразу в том же темпе, в котором собирается её исполнить, его мозг не просто «вспоминает» движение – он его заново выстраивает, со всеми тонкостями ритмической организации и агогики.

Стадия освоения (*Learning*) отражает зависимость структуры воображения от того, насколько хорошо произведение уже выучено. На ранних этапах преобладают общий контур и чувство движения; затем – работа с отдельными фрагментами и приёмами; а на финальной стадии вновь выходит на первый план целостная драматургия [11]. Это напоминает педагогическую логику Таубман: сначала ищется общий жест из звука, затем при необходимости уточняется координация, а в итоге всё снова собирается в единое художественное высказывание.

Эмоциональный тон (*Emotion*) рассматривает эмоцию не как украшение, а как источник энергии жеста. Внутреннее проживание фразы меняет мышечный тонус, дыхание и характер звука, связывая смысл, тело и мотивацию [20]. Когда музыкант мысленно играет с полной эмоциональной вовлечённостью, в его воображении возникает не холодная схема, а живое переживание, в котором звук, образ и телесное состояние сплавляются воедино.

Перспектива (*Perspective*) предполагает чередование внутренней и внешней точки зрения. Взгляд «изнутри руки» позволяет чувствовать вес, ротацию и опору жеста; взгляд «со стороны» даёт возможность увидеть посадку, траекторию и общий рисунок движения [8]. Вместе они формируют многослойную сенсомоторную модель исполнения, в которой проприоцепция и визуальный образ дополняют друг друга, создавая полноту внутреннего опыта.

Для музыканта PETTLER становится мостом между наукой и интуицией. Она соединяет звук как модель будущего действия [1], телесный центр и динамический комфорт Минскер, координационную систему Таубман и данные о том, что мысленная и реальная игра опираются на общую нейронную архитектуру [5; 13; 18]. В такой перспективе мысленная репетиция перестаёт быть «заменой, когда нет инструмента», и превращается в полноправную часть исполнительской практики: она тренирует слух, уточняет движение, бережёт руки и углубляет связь с художественным образом.

Тем самым модель PETTLER замыкает обзор литературы, предоставляя недостающее звено триады – формализованное понимание воображения как функциональной системы. Если Бернштейн описал физиологию движения, организованного вокруг образа результата, Шмидт-Шкловская и Минскер показали, как внутренний звук рождает движение в педагогической практике, а Таубман дала конкретные координационные принципы, то PETTLER объясняет механизм, посредством которого воображение выступает сенсомоторным мостом между звуковым образом и телесной координацией. Это подготавливает переход к интегративной модели триады «звук – воображение – движение», где все три компонента получают явное теоретическое обоснование и практическое применение.

Интегративная модель триады «звук – воображение – движение»

Результатом проведённого теоретического анализа стало объединение звукоцентричных подходов с координационной системой Дороти Таубман и многокомпонентным пониманием воображения (включая *motor imagery* и модель PETTLER). Такое сочетание выводит предыдущие методы на новый, объединяющий уровень понимания фортепианной техники и оформляется в виде интегративной психолого-педагогической модели триады «звук – воображение – движение».

64

Если собрать воедино все рассмотренные подходы, исполнительский процесс перестаёт напоминать цепочку отдельных приёмов и становится круговоротом: звук рождает воображение, воображение организует движение, движение возвращается в звук и уточняет его. Звук задаёт смысл и направление, воображение переводит замысел в телесный чертёж, движение делает его слышимым. Так формируется единый психофизиологический организм исполнения, в котором каждый компонент поддерживает и питает остальные.

В этой модели звук – не финал, а отправная точка. Представим себе момент, когда пианист готовится сыграть начало медленной части сонаты. Ещё до того, как рука коснётся клавиши, он внутренним слухом слышит тембр, которого хочет достичь: тёплый, глубокий, певучий. Он слышит линию фразы, её дыхание, едва заметные агогические сдвиги. И в тот же миг что-то меняется в его теле: тонус мышц становится иным – не напряжённым, но собранным; амплитуда готовящегося жеста подстраивается под характер звука; даже дыхание замедляется, следуя за внутренней музыкой. Всё это происходит ещё до движения, как если бы тело уже знало, что ему предстоит сделать.

Это и есть то, что Бернштейн называл «моделью потребного будущего»: сначала возникает звуковой образ результата, и уже под него организм выстраивает движение [1]. Звук, который ещё не прозвучал, но уже живёт в воображении, становится той силой, которая организует всю моторную систему. Когда звук появляется первым, движение

перестает быть ответом мышц на команду «сыграть ноту» и становится телесным продолжением художественной мысли. В этом суть звукоцентричной педагогики – не подгонять звук под готовое движение, а позволять движению родиться из звука. Современные исследования подтверждают эту интуицию: уже при внутреннем слушании активируются премоторные зоны – те самые, которые отвечают за подготовку движения [7]. Мозг не ждёт момента исполнения – он заранее выстраивает моторную программу, исходя из того, что должно прозвучать. Это объясняет, почему опытные музыканты могут так точно предсказывать, как будет звучать фраза: их внутренний слух и моторная система работают как единое целое, где звук и движение – два проявления одного процесса.

Но как именно внутренний звук превращается в движение? Здесь на сцену выходит воображение – не как абстрактная «картинка в голове», а как живой сенсомоторный процесс, соединяющий внутренний звук и реальное тело.

Когда музыкант по-настоящему «играет внутри себя» – не просто вспоминает ноты, а проживает всю фразу с закрытыми глазами, – в его мозге происходит нечто удивительное. Исследования показывают, что при таком воображении включаются многие из тех же зон, что и при реальной игре: премоторная кора, мозжечок, базальные ганглии [10; 18]. Воображаемый жест почти не уступает реальному, если образ достаточно телесен и конкретен.

В музыкальном контексте это означает, что воображение в его мозге – это не отвлечённая фантазия, а проживание всего жеста: массы руки, которая движется к клавише; опоры, которая идёт от ступней через корпус; глубины входа в клавиатуру; внутренней пульсации, которая организует время; акустики зала, в которой звук будет резонировать. Воображение связывает в одно целое звук, кинестетику, эмоцию и время фразы. Такой сенсомоторный образ запускает движение по механизму предвосхищения: тело начинает действовать так, как если бы музыка уже звучала. Это объясняет эффективность применения мысленной репетиции. Когда пианист мысленно проигрывает сложный пассаж, его мозг не просто «вспоминает» ноты – он заново выстраивает моторную программу, уточняет координацию, укрепляет связь между звуком и движением. И если этот образ достаточно насыщен и конкретен, эффект может быть сопоставим с реальным занятием.

PETTLER как структурная основа воображения

Но что делает воображение «достаточно насыщенным и конкретным»? Представим себе пианиста, который готовится к концерту и мысленно проигрывает сложный эпизод. Если он просто «прокручивает ноты в голове», эффект будет минимальным. Но если он следует логике PETTLER, картина меняется. Он садится перед клавиатурой так, как если бы действительно собирался играть, чувствует опору ступней, вертикаль корпуса, упругость ладоней (*Physical* – телесная готовность). В воображении возникает не абстрактный «рояль вообще», а конкретный инструмент: глубина клавиши того Steinway, на котором он будет играть, отклик педали, акустика знакомого зала (*Environment* – конкретика окружения). Внутри звучит не набор нот, а живой звуковой образ: шёпот лёгкого танцующего стаккато, нарастающее дыхание кульминации, тянущаяся «поющая» линия (*Task* – художественная задача). Музыка течёт в реальном времени, с тем же дыханием и метроритмом, что и при игре (*Timing* – временная организация). Акценты

воображения меняются в зависимости от этапа работы: сначала он видит общий контур и жест, затем уточняет трудные места и приёмы, позже снова возвращается к целому (*Learning* – стадия освоения). Фраза не просто вспоминается, а внутренне проживается: меняется тонус, дыхание, характер звука (*Emotion* – эмоциональный тон). Исполнитель то смотрит «изнутри руки», чувствуя вес и ротацию, то видит себя со стороны, замечая посадку и траекторию движения (*Perspective* – перспектива).

В такой конфигурации PENTLER буквально оплетает триаду: звук задаёт образ, воображение структурирует его по этим слоям, движение готовится ещё до прикосновения рук к клавиатуре. Мысленная репетиция перестаёт быть абстрактным «проговариванием пьесы» и становится полноправной работой техники и слуха, способной уменьшать ошибки, повышать надёжность исполнения и частично заменять физическое занятие [13].

Движение как воплощённая мысль

В целостной модели движение – это телесная речь музыканта, через которую он не только реализует внутренний звуковой замысел, но и постоянно сверяется с ним. Представим себе момент исполнения: пианист играет вступительные аккорды второго концерта Рахманинова. Его руки входят в клавиши, и в тот же миг он слышит звук, чувствует сопротивление клавиши, ощущает вес руки, дыхание корпуса. Все эти ощущения: звучание, тактильный отклик, проприоцепция – непрерывно уточняют образ. Если звук получился суше, чем задумывалось, в следующий момент меняется и образ, и движение: рука погружается в клавишу глубже за счёт моментального высвобождения веса в руке и удлинения *follow-through* фазы движения, тело чуть больше включается в жест.

В структуре триады движение выполняет двойную функцию: с одной стороны, воплощает звуковую модель, с другой – возвращает в систему сенсорную информацию, по которой звук и воображение корректируются и углубляются.

66 У Бернштейна это проявляется как согласованная работа уровней построения – от тонуса и равновесия до символических координаций; у Минскер – как состояние динамического комфорта, когда тело и слух находятся в живом равновесии; у Таубман – как непрерывная кинематика ротации, движения *in-out*, *walking arm* и *shaping*. Во всех этих случаях движение понимается не как сумма локальных усилий, а как целостный жест, подчинённый звуку и поддерживающий его.

Психологически такое состояние близко к переживанию потока: внимание, слух, воображение и моторика сплавляются в один самоорганизующийся процесс [20]. Исполнитель перестаёт думать о пальцах, о нотах, о технике – он просто живёт в музыке, и тело само находит нужные решения. Для педагога это означает работу не только над формой движений, но и над тем, как ученик ощущает опору, вес и дыхание жеста в звуке, – то есть над тем, чтобы движение переживалось как продолжение внутреннего образа, а не как внешняя «надстройка» над музыкой.

Механизм саморегуляции: *feedforward* и *feedback*

Гибкость и надёжность техники держатся на постоянном диалоге двух механизмов. ***Feedforward*** (упреждающая регуляция) задаёт движение изнутри звука: тело идёт

за тем, что музыкант хочет услышать, а не за тем, что уже прозвучало. Это механизм предвосхищения, который мы уже обсуждали: внутренний звук организует движение ещё до того, как оно началось. **Feedback** (обратная связь), наоборот, возвращает к тому, что есть сейчас, – к конкретному тембру, отклику клавиши, ощущениям в руках и акустике зала.

Когда замысел переходит в жест, движение неизбежно приносит с собой сенсорный отклик: меняется ощущение веса, опоры, сопротивления клавиши, звучания инструмента. Эта обратная связь сразу же затрагивает все три элемента триады: иногда заставляет пересобрать звуковой образ (звук слишком поверхностный и короткий – сосредоточусь больше на *follow-through* (завершении движения и ощущении сопротивления клавиши)), иногда – изменить представление о жесте («рука зажалась – необходимо дать больше опоры от корпуса»), иногда – перестроить моторный план («не предусмотрел заранее переход в зону чёрных клавиш и обратно с помощью *in and out* в быстром пассаже – попробую иначе»). В таком режиме *feedforward* и *feedback* не просто связывают «ум» и «тело», а всё время подстраивают систему «звук – воображение – движение» под конкретную ситуацию.

Благодаря этим связям исполнитель может оставаться и выразительным, и собранным даже в нестандартных условиях: на незнакомом рояле, в новом зале, в состоянии волнения. В момент игры триада работает как живая система саморегуляции: звук ведёт, воображение упорядочивает, движение отвечает и тут же отправляет информацию обратно в слух и тело. Этот круговой характер взаимодействия компонентов показан на схеме (рисунок 1), где звуковой образ, воображаемое действие и движение связаны двусторонними стрелками *feedforward* / *feedback*.

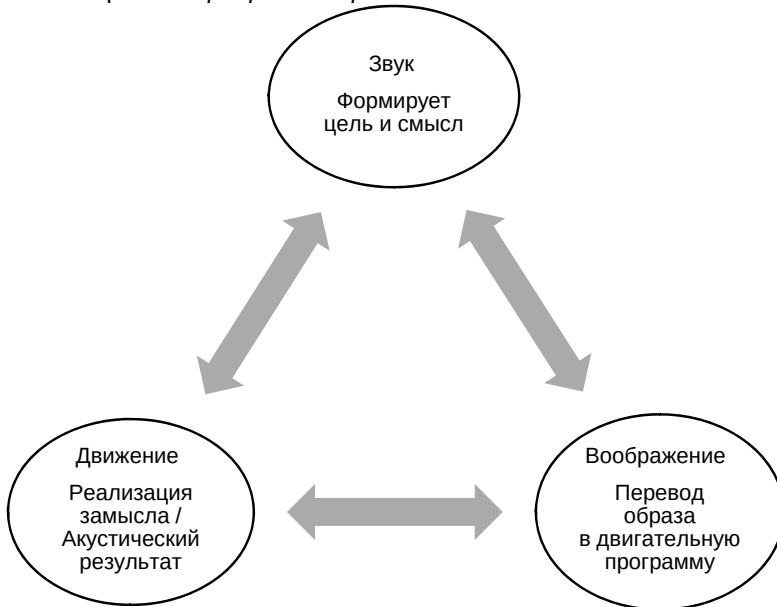


Рисунок 1. Триада «звук – воображение – движение» как круговая система саморегуляции в фортепианном исполнении

Figure 1. The “sound – imagery – movement” triad as a circular self-regulation system in piano performance

В рамках триады у каждого компонента своя задача и своя опора в нейрофизиологии. Звук (как модель) задаёт цель, собирает внимание и придаёт действию смысл; при этом совместно активируются слуховая кора и премоторные зоны [7]. *Воображение* (как мост) переводит звуковой образ в двигательную программу: при *motor imagery* (двигательных образах) включаются во многом те же области, что и при реальной игре [18]. *Движение* (как воплощение) реализует замысел в жесте и звуке, опираясь на многоуровневую систему координации, которую Бернштейн описывал через уровни А–Е [1; 2]. Возникающая при этом слуховая, тактильная и проприоцептивная обратная связь не замыкается на движении – она возвращается к звуковой модели и воображаемому действию, заново уточняя внутренний звук, образ жеста и моторный план.

Заключение

В работе предложена интегративная психолого-педагогическая модель фортепианной техники, рассматривающая исполнительство как живое единство звука, воображения и движения. Опыт XX–XXI веков показывает, что путь к свободе, выразительности и устойчивой технике лежит не через усиление мышечного контроля, а через восстановление органичной связи между внутренним звуком и физическим действием.

Сопоставление идей Н. А. Бернштейна, А. А. Шмидт-Шкловской, Г. Е. Минскер и Д. Таубман, а также современных представлений о моторном воображении и воплощённом познании (*motor imagery u embodied cognition*) позволило сформулировать модель триады «звук – воображение – движение», где физическое действие мыслится как форма художественного мышления. Музыка перестаёт быть внешним продуктом моторики и предстаёт психофизиологической реальностью, в которой тело становится проводником внутреннего звука.

68

Ключевая новизна модели состоит в том, что воображение впервые формализуется как необходимое посредническое звено между звуковым образом и телесной координацией – связь, которую педагоги интуитивно используют на каждом уроке, но которая редко получает явное теоретическое обоснование. Модель PENTLER, встроенная в эту рамку, показывает, как воображение из интуитивного ощущения превращается в детализированную «партитуру» для тела, где каждый компонент – телесная готовность, конкретика окружения, художественная задача, временная организация, эмоция, перспектива – соотносится с одним из уровней координации, описанных Бернштейном.

С педагогической точки зрения эта модель задаёт гуманистический вектор обучения: урок становится пространством, где техника, здоровье и выразительность рассматриваются как стороны одного внутреннего равновесия. Координационная система Таубман, включённая в звукоцентричный контекст, показывает, что профилактика травм и восстановление после перегрузок не являются отдельной «медицинской проблемой», решаемой за пределами класса, – они становятся естественной частью работы над звуком. Когда движение служит звуку, оно само собой становится более здоровым.

Предложенная модель не претендует на исчерпывающее описание всех аспектов фортепианной техники. Она остаётся концептуальной рамкой, требующей

дальнейшей эмпирической верификации через нейровизуализационные исследования, качественные педагогические кейсы, анализ работы триады в условиях сценического волнения и в разных культурных традициях. Однако уже сейчас она может служить ориентиром для педагогов и исполнителей, стремящихся к целостной, здоровой и выразительной пианистической практике.

В таком ракурсе музыкальное исполнительство становится естественным продолжением внутреннего мира музыканта, а звук – тем каналом смысла, через который проявляются его присутствие и история в музыке. Триада «звук – воображение – движение» напоминает, что техника – не сумма приёмов, а способ мышления через тело, когда каждый жест несёт художественную интенцию, а каждый звук фиксирует живое присутствие исполнителя в музыке.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. *Latash M. L.* Bernstein's "Desired Future" and Physics of Human Movement // Nadin M. (ed.). *Anticipation: Learning from the Past: The Russian/Soviet Contributions to the Science of Anticipation (Cognitive Systems Monographs, Vol. 25)*. Cham: Springer, 2015. Pp. 287–299.
2. *Бернштейн Н. А.* О ловкости и её развитии / публ. подгот. И. М. Фейгенбергом; предисл. В. М. Зацюрского, И. М. Фейгенберга. М.: Физкультура и спорт, 1991. 287 с.
3. *Шмидт-Шкловская А. А.* О воспитании пианистических навыков. 2-е изд. Л.: Музыка, Ленинградское отделение, 1985. 70 с.
4. *Минскер Г. Е.* Лекция-диалог с Галиной Минскер [Видеозапись лекции]. Институт музыки, театра и хореографии, Санкт-Петербург. URL: <https://rutube.ru/video/d4b0e85184a78d5640643a7e83b9e69c/> (дата обращения: 01.11.2025).
5. *Golandsky E.* Taubman Techniques: Virtuosity in a Box 10 Video Collection. URL: <https://www.ednagolandsky.com/taubman-techniques-virtuosity-in-a-box-10-video-collection/> (accessed 01.11.2025).
6. *Chugunov E.* Nikolai Bernstein's Theory of Movement Construction as a Foundation of Flow in Piano Technique // Lee S.-H., Morris M. L., Nicosia S. V. (eds.). *Perspectives in Performing Arts Medicine Practice: A Multidisciplinary Approach*. Cham, Switzerland: Springer Nature, 2020. Pp. 101–111.
7. *Zatorre R. J., Chen J. L., Penhune V. B.* When the Brain Plays Music: Auditory-Motor Interactions in Music Perception and Production // *Nature Reviews Neuroscience*. 2007. Vol. 8 (7). Pp. 547–558.
8. *Holmes P., Collins D.* The PETTLEP Approach to Motor Imagery: A Functional Equivalence Model for Performance Enhancement // *Journal of Applied Sport Psychology*. 2001. Vol. 13 (1). Pp. 60–83.
9. *Palmer C.* Mapping Musical Thought to Musical Performance // *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*. 1989. Vol. 15 (2). Pp. 331–346.
10. *Keller P. E.* Mental Imagery in Music Performance: Underlying Mechanisms and Potential Benefits // *Annals of the New York Academy of Sciences*. 2012. Vol. 1252 (1). Pp. 206–213.
11. *Schmidt R. A., Lee T. D.* *Motor Control and Learning: A Behavioral Emphasis*. 5th ed. Champaign, IL: Human Kinetics, 2011.

12. Pascual-Leone A., Nguyet D., Cohen L. G., Brasil-Neto J. P., Cammarota A., Hallet M. Modulation of Muscle Responses Evoked by Transcranial Magnetic Stimulation During the Acquisition of New Fine Motor Skills // *Journal of Neurophysiology*. 1995. Vol. 74 (3). Pp. 1037–1045.
13. DeBarnot U., Sperduti M., Di Rienzo F., Guillot A. Experts' Bodies, Experts' Minds: How Physical and Mental Training Shape the Brain // *Frontiers in Human Neuroscience*. 2014. Vol. 8. Article 280.
14. Lotze M., Scheler G., Tan H. R., Braun C., Birbaumer N. The Musician's Brain: Functional Imaging of Amateurs and Professionals During Performance and Imagery // *NeuroImage*. 2003. Vol. 20 (3). Pp. 1817–1829.
15. Meister I. G., Krings T., Foltys H., Borojerd B., Müller M., Töpfer R., Thron A. Playing Piano in the Mind: An fMRI Study on Music Imagery and Performance in Pianists // *Cognitive Brain Research*. 2004. Vol. 19 (3). Pp. 219–228.
16. Furuya S., Kinoshita H. Expertise-Dependent Modulation of Muscular and Non-Muscular Torques in Multi-Joint Arm Movements During Piano Keystroke // *Neuroscience*. 2008. Vol. 156 (2). Pp. 390–402.
17. Goebel W., Palmer C. Temporal Control and Hand Movement Efficiency in Skilled Music Performance // *PLoS ONE*. 2013. Vol. 8 (1). e50901.
18. Jeannerod M. Mental Imagery in the Motor Context // *Neuropsychologia*. 1995. Vol. 33 (11). Pp. 1419–1432.
19. Rosenkranz K., Williamson A., Rothwell J. C. Motorcortical Excitability and Synaptic Plasticity Is Enhanced in Professional Musicians // *Journal of Neuroscience*. 2007. Vol. 27 (19). Pp. 5200–5206.
20. Csikszentmihalyi M. *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York, NY: Harper & Row, 1990. 303 p.

Поступила 21.11.2025, принята к публикации 21.12.2025.

70

Об авторе:

Чгунов Евгений Валерьевич, ассоциированный профессор класса фортепиано департамента музыки Университета Лейкхед, директор департамента музыки (955 Oliver Road, Thunder Bay, Ontario, Canada, P7B 5E1), кандидат педагогических наук, Doctor of Musical Arts, etchougo@lakeheadu.ca

Автором прочитан и одобрен окончательный вариант рукописи.

REFERENCES

1. Latash M. L. Bernstein's "Desired Future" and Physics of Human Movement. Nadin M. (ed.). *Anticipation: Learning from the Past: The Russian/Soviet Contributions to the Science of Anticipation (Cognitive Systems Monographs, Vol. 25)*. Cham: Springer, 2015. Pp. 287–299.
2. Bernshtein N. A. *O lovkosti i eyo razvitiia* [On Dexterity and Its Development]. Publ. prepared by I. M. Feigenberg; Foreword by V. M. Zatsiorsky, I. M. Feigenberg. Moscow: Publishing House "Physical Culture and Sports", 1991. 287 p. (in Russian).

3. Shmidt-Shklovskaya A. A. *O vospitanii pianisticheskikh navykov* [On the Education of Piano Skills]. 2nd ed. Leningrad: Publishing House "Music, Leningrad Branch", 1985. 70 p. (in Russian).
4. Minsker G. E. *Lektsiya-dialog s Galinoi Minsker [Videozapis' leksii]. Institut muzyki, teatra i khoreografii, Sankt-Peterburg* [Lecture-Dialogue with Galina Minsker. Video lecture. Institute of Music, Theatre and Choreography, St Petersburg]. Available at: <https://rutube.ru/video/d4b0e85184a78d5640643a7e83b9e69c/> (accessed: 01.11.2025) (in Russian).
5. Golandsky E. *Taubman Techniques: Virtuosity in a Box 10 Video Collection*. Available at: <https://www.ednagolandsky.com/taubman-techniques-virtuosity-in-a-box-10-video-collection/> (accessed 01.11.2025).
6. Chugunov E. Nikolai Bernstein's Theory of Movement Construction as a Foundation of Flow in Piano Technique. Lee S.-H., Morris M. L., Nicosia S. V. (eds.). *Perspectives in Performing Arts Medicine Practice: A Multidisciplinary Approach*. Cham, Switzerland: Springer Nature, 2020. Pp. 101–111.
7. Zatorre R. J., Chen J. L., Penhune V. B. When the Brain Plays Music: Auditory-Motor Interactions in Music Perception and Production. *Nature Reviews Neuroscience*. 2007, vol. 8 (7), pp. 547–558.
8. Holmes P., Collins D. The PETTLEP Approach to Motor Imagery: A Functional Equivalence Model for Performance Enhancement. *Journal of Applied Sport Psychology*. 2001, vol. 13 (1), pp. 60–83.
9. Palmer C. Mapping Musical Thought to Musical Performance. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*. 1989, vol. 15 (2), pp. 331–346.
10. Keller P. E. Mental Imagery in Music Performance: Underlying Mechanisms and Potential Benefits. *Annals of the New York Academy of Sciences*. 2012, vol. 1252 (1), pp. 206–213.
11. Schmidt R. A., Lee T. D. *Motor Control and Learning: A Behavioral Emphasis*. 5th ed. Champaign, IL: Human Kinetics, 2011.
12. Pascual-Leone A., Nguyet D., Cohen L. G., Brasil-Neto J. P., Cammarota A., Hallett M. Modulation of Muscle Responses Evoked by Transcranial Magnetic Stimulation During the Acquisition of New Fine Motor Skills. *Journal of Neurophysiology*. 1995, vol. 74 (3), pp. 1037–1045.
13. Debarnot U., Sperduti M., Di Rienzo F., Guillot A. Experts' Bodies, Experts' Minds: How Physical and Mental Training Shape the Brain. *Frontiers in Human Neuroscience*. 2014, vol. 8, article 280.
14. Lotze M., Scheler G., Tan H. R., Braun C., Birbaumer N. The Musician's Brain: Functional Imaging of Amateurs and Professionals During Performance and Imagery. *NeuroImage*. 2003, vol. 20 (3), pp. 1817–1829.
15. Meister I. G., Krings T., Foltys H., Boroojerdi B., Müller M., Töpper R., Thron A. Playing Piano in the Mind: An fMRI Study on Music Imagery and Performance in Pianists. *Cognitive Brain Research*. 2004, vol. 19 (3), pp. 219–228.
16. Furuya S., Kinoshita H. Expertise-Dependent Modulation of Muscular and Non-Muscular Torques in Multi-Joint Arm Movements During Piano Keystroke. *Neuroscience*. 2008, vol. 156 (2), pp. 390–402.
17. Goebel W., Palmer C. Temporal Control and Hand Movement Efficiency in Skilled Music Performance. *PLoS ONE*. 2013, vol. 8 (1). e50901.
18. Jeannerod M. Mental Imagery in the Motor Context. *Neuropsychologia*. 1995, vol. 33 (11), pp. 1419–1432.

19. Rosenkranz K., Williamon A., Rothwell J. C. Motorcortical Excitability and Synaptic Plasticity Is Enhanced in Professional Musicians. *Journal of Neuroscience*. 2007, vol. 27 (19), pp. 5200–5206.
20. Csikszentmihalyi M. *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York, NY: Harper & Row, 1990. 303 p.

Submitted 21.11.2025; revised 21.12.2025.

About the author:

Evgeny V. Chugunov, Associate Professor of Piano in the Department of Music at Lakehead University, Chair of the Department of Music, (955 Oliver Road, Thunder Bay, Ontario, Canada, P7B 5E1) PhD in Pedagogical Sciences, Doctor of Musical Arts, etchougo@lakeheadu.ca

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

МЕТОДИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ САМОРЕГУЛЯЦИИ У СТУДЕНТОВ-МУЗЫКАНТОВ В КЛАССЕ ВОКАЛА

Ван Ган*, А. В. Торопова,

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

Аннотация. В современной вокальной педагогике существует комплекс методических проблем, который охватывает не только поиск путей совершенствования технических навыков владения голосом для реализации художественного замысла, но и формирование у будущих певцов способностей к самоконтролю и саморегуляции своего состояния и всего процесса творческой деятельности. Успешный артист не может обойтись без умения грамотно управлять своим физическим состоянием, психологическим равновесием, эмоциональным фоном и реакциями на стресс, когнитивными процессами работы памяти и воображения во время выступления. В статье обсуждается вопрос: можно ли помочь в формировании устойчивой способности к саморегуляции и самоконтролю в учебно-профессиональной деятельности музыканта-вокалиста, перевести формирование этой способности в режим методической установки педагога на развитие навыка самоуправления обучающегося не только на сцене, но и в процессе занятий с преподавателем, во время репетиций, подготовки к экзаменам, выступлениям на контрольных мероприятиях? На основании анализа научно-методических и автобиографических источников авторами уточняется содержание ключевого понятия «саморегуляция процесса обучения», что вкупе с навыком эмоциональной саморегуляции состояния в учебно-экзаменационной и концертной практике, по сути, означает развитие метаспособности к саморегуляции состояния и деятельности как в ситуации сценического стресса (ситуативной), так и в длительном процессе образования (личностной). Предложено обоснование и содержание авторской методической концепции развития саморегуляции у обучающихся в вокальном классе, раскрыты апробированные в практике подходы, принципы, условия и методы реализации, обоснованы критерии оценки её результативности.

73

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



Ключевые слова: саморегуляция, самоконтроль, вокальное искусство, студент-вокалист, сценический стресс, типы и уровни саморегуляции, методическая концепция, критерии оценки развитости саморегуляции

Благодарность. Авторы выражают глубокую благодарность кафедре методологии и технологий педагогики музыкального образования им. Э. Б. Абдуллина Московского педагогического государственного университета за поддержку и обсуждение исследования на всех этапах, за возможность практической апробации идей на занятиях со студентами и участниками Арт-фестиваля МПГУ в 2024–2025 годах.

Для цитирования: Ван Ган, Торопова А. В. Методическая концепция развития навыков саморегуляции у студентов-музыкантов в классе вокала // Музыкальное искусство и образование / Musical Art and Education. 2025. Т. 13. № 4. С. 73–91. DOI: 10.31862/2309-1428-2025-13-4-73-91.

DOI: 10.31862/2309-1428-2025-13-4-73-91

METHODOLOGICAL CONCEPT FOR THE DEVELOPMENT OF STUDENTS-MUSICIANS' SELF-REGULATION SKILLS IN THE VOCAL CLASS

Wang Gang*, Alla V. Toropova,

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

74

Abstract. Contemporary vocal pedagogy faces a complex set of methodological challenges that encompass not only the search for ways to improve technical vocal skills for the realization of artistic vision, but also the development of self-control and self-regulation in future singers, as well as the entire creative process. A successful artist cannot function without the ability to effectively manage their physical state, psychological balance, emotional state, and stress responses, as well as the cognitive processes of memory and imagination during performance. This article discusses the question of whether it is possible to foster a sustainable capacity for self-regulation and self-control in the academic and professional life of musicians and vocalists. Is it possible to integrate this capacity into the teacher's methodological approach to developing self-control skills in students not only on stage but also during lessons with a teacher, rehearsals, exam preparation, and performances at assessment events? Based on an analysis of scientific, methodological, and autobiographical sources, the authors clarify the key concept of "self-regulation of the learning process". This, coupled with the skill of emotional self-regulation during academic, examination, and concert practice, essentially means developing a meta-ability for self-regulation

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

of state and activity both in situations of onstage stress (situational) and in the long-term educational process (personal). The authors propose the rationale and content of their methodical concept for developing self-regulation of students in vocal classes, revealing proven approaches, principles, conditions, and methods of implementation, and substantiating criteria for evaluating its effectiveness.

Keywords: methodical concept, self-regulation, self-control, vocal art, student vocalist, stage stress, types and levels of self-regulation, criteria for assessing the development of self-regulation

Acknowledgment. The authors express their deep gratitude to the Department of Methodology and Technologies of Pedagogy of Music Education named after E. B. Abdullin of Moscow Pedagogical State University for the support and discussion of research at all stages, for the opportunity to practically test ideas in the classroom with students and participants of the Art Festival of Moscow State University in 2024–2025.

For citation: Wang Gang, Toropova A. V. Methodical Concept for the Development of Students-Musicians' Self-Regulation Skills in the Vocal Class. *Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie* = Musical Art and Education. 2025, vol. 13, no. 4, pp. 73–91 (in Russian). DOI: 10.31862/2309-1428-2025-13-4-73-91.

Постановка проблемы

В современной вокальной педагогике существует комплекс методических проблем, который охватывает не только совершенствование технических навыков владения голосом для реализации художественного замысла, но и формирование у будущих певцов способности к самоконтролю и саморегуляции. Успешный артист не может обойтись без умения грамотно управлять своим физическим состоянием, психологическим равновесием, эмоциональным фоном и реакциями на стресс, когнитивными процессами работы памяти и воображения во время выступления.

Известно, что сценическое волнение, возникающее у певца во время выступления и проявляющееся в виде психологического срыва, надлома, может крайне негативно повлиять на его последующую сценическую деятельность. К. С. Станиславский так описал состояние актёра, когда он выходит к зрителю: «Когда человек-артист выходит на сцену перед тысячной толпой, то он от испуга, конфуза, застенчивости, ответственности, трудностей теряет самообладание. В эти минуты он не может по-человечески говорить, смотреть, слушать, мыслить, хотеть, чувствовать, ходить, действовать. У него является нервная потребность угождать зрителям, показывать себя со сцены, скрывать своё состояние ломанием на потеху им...» [1, с. 97]. Если при этом артист должен выразить художественный образ голосом, то это удваивает его уязвимость перед эмоциональными неожиданностями и срывами в силу хрупкости цепочек управления голосовым аппаратом.

Даже профессиональные певцы с огромным опытом могут испытывать сценическое волнение: «...когда я впервые давал на телевидении концерт, который

транслировался по всей территории США, я знал, что должен доказать что-то миллионам людей. И я был словно парализован страхом. ...Только певец высокого ранга знает, в какие ловушки можно попасть и споткнуться», – говорил в одном из интервью Л. Паваротти [2, с. 7]. Выдающийся скрипач Д. Ойстрах, оценивая воздействие сцены на самочувствие исполнителя, отмечал: «Когда выходишь на эстраду, состояние всегда разное. Его нельзя предсказать заранее. Иногда ты более уравновешен, иногда – менее. В большинстве случаев я испытываю концентрированное внутреннее напряжение, необыкновенную волевою собранность» [3, с. 5]. Поэтому важной задачей любого исполнителя, в том числе певца, является обретение сценического опыта, включающего опыт саморегуляции своих эмоций и связанных с ними процессов дыхания, движения, звучания на сцене.

Навыки саморегуляции у взрослеющего человека формируются по большей части имплицитно, в процессе осуществления самой жизни, её профессиональных и личностно-коммуникативных задач. Можно ли помочь в формировании устойчивой способности к саморегуляции и самоконтролю в учебно-профессиональной деятельности музыканта, перевести формирование этой способности в режим методической установки педагога на самоуправляемость обучающегося не только на сцене, но и в процессе занятий с преподавателем, во время репетиций, подготовки к экзаменам, выступлениям на зачётах и других контрольных мероприятиях? Этот вопрос побудил к проведению направленного на решение поставленной проблемы педагогического исследования.

Методологические основания для педагогического исследования проблемы

76 Профессиональная деятельность музыканта-исполнителя может быть рассмотрена с разных научных ракурсов. Среди них одним из основных является взгляд на процесс создания и исполнения художественных образов как на творческую деятельность в её прикладном значении. Это позволяет обратиться к психологии творчества как к одной из методологических опор в нашем исследовании. Психология творчества в своей фундаментальной части основана на исследовании эмоций, сопровождающих, побуждающих или блокирующих творческий акт [4; 5]. Но именно эмоции человека на сцене или в процессе репетиций зачастую не поддаются контролю. Об этом писал К. С. Станиславский, подчёркивая, что подлинные переживания лежат в основе художественной выразительности, но эмоциональное «нутро» может и мешать, вторгаясь в воплощаемый образ. Именно поэтому адекватное искусство переживания опосредовано техникой – навыками, доведёнными до автоматизма. «Подсознательное творчество природы через сознательную психотехнику артиста», – говорил К. С. Станиславский словами своего учителя актёрского мастерства, выведенного в книге «Работа актёра над собой в творческом процессе переживания» под вымышленным именем Аркадия Николаевича Торцова [6, с. 62]. Смысл сказанного кроется в следующей фразе: «Актёр живёт, он плачет и смеётся на сцене, но, плача и смеясь, он наблюдает свой смех и свои слёзы. И в этой двойственной жизни, в этом равновесии между жизнью и игрой состоит искусство» [Там же, с. 407]. Именно поэтому проблема освоения, формирования и развития навыков саморегуляции артиста, музыканта или студента, обучающегося в вокальном классе, связана

в первую очередь с овладением эмоциональной регуляцией и контролем эмоций до той степени, когда контроль будет не нужен (а будет возникать подсознательно в режиме «контроль без контроля»), в процессе рутинной (подготовительной) творческой деятельности и в непосредственном творческом акте на сцене.

Почему и для чего в творческом процессе понимания, кристаллизации и интерпретации художественного образа нужна способность к саморегуляции, если творчество любит спонтанность и естественность, одновременно с подготовленностью и продуманностью исполнительских решений? Какое место в этой конструкции отводится саморегуляции? Забегая вперёд, скажем, что одно из ключевых. Поскольку игнорирование эмоционального фактора может неожиданным образом разрушить всю подготовительную работу по созданию интерпретаторской концепции или лишить выступление жизни в её видимой естественности и артистической спонтанности. При этом проблема развития навыков и способности к саморегуляции обучающегося в образовательном процессе вокального (и любого исполнительского) класса шире задачи эмоционального совладания на сцене, она охватывает и процессы учебной деятельности, и оценку самооффективности, и постановку задач самому себе, что требует от студента рефлексии, целеполагания и самоконтроля, который мы понимаем не как самопринуждение к нейтральности, а как знание своего диапазона эмоциональных «качелей» в их крайних проявлениях и стремление к сохранению баланса между экспрессией чувств и управляемостью их переживанием.

Впервые теория саморегуляции обучения была выдвинута в 1970-х годах известным американским психологом А. Бандурой [7] – автором социально-когнитивной теории, который доказал роль наблюдательного обучения и саморегуляции в стимулировании мотивации, указав, что учащиеся для достижения высоких результатов в обучении должны стремиться к саморегуляции и самокоррекции мыслей, чувств и поведенческих процессов. С этого момента концепция саморегуляции в образовании стала активно развиваться и привлекла широкое внимание учёных и педагогов-практиков.

Применение этой теории способствовало более эффективному освоению знаний и навыков обучающимися, уменьшило зависимость от помощи преподавателей, а также было полезно в процессе актуализации и активизации субъектности студентов в обучении, а значит, *самодетерминации* в профессиональном развитии и овладении навыками. Социально-когнитивная теория Бандуры внесла большой вклад в развитие концепта саморегуляции в области психологии образования. Такие последователи А. Бандуры, как Б. Дж. Циммерман и П. Р. Пинтрич, стали наиболее влиятельными представителями этой школы, обогатив концепцию исследовательским опытом и подтвердив обоснованность теории своего учителя.

Б. Циммерман дал чёткое определение саморегуляции обучения: «оно относится к процессу, в котором учащийся активно участвует в своей собственной учебной деятельности в определённой степени с точки зрения метакогнитивного познания, мотивации и поведения» [8, с. 329]. По мнению П. Пинтрича, в этом активном процессе обучения студенты в начале каждого этапа сами определяют для себя цели обучения, а затем отслеживают, регулируют и контролируют своё познание, мотивацию и поведение [9].

Итак, понятие *саморегуляции процесса обучения* дополняет образовательную ценность овладения навыком *эмоциональной саморегуляции состояния* в учебно-экзаменационной и концертной практике, то есть означает развитие метаспособности к *саморегуляции состояния и деятельности* как в ситуации сценического стресса (*ситуативной*), так и в длительном процессе образования (*личностной*). **Способность к саморегуляции видится нам как динамичная и гибкая предуготовленность к неожиданностям и изменениям в процессе творческой деятельности**, с помощью которой учащийся активно, целенаправленно и систематически регулирует и контролирует (познаёт и наблюдает) свой собственный процесс обучения, а также ищет и использует разнообразные психологические и/или социальные ресурсы для достижения намеченных образовательных целей.

В соответствии с теорией Циммермана и Пинтрича мы видим, что в процессе саморегуляции важны «частные» способности, а именно: умение ставить учебные цели и задачи, контролировать процесс и степень их реализации через самопознание, мотивацию, поведение и др., а также умение проявлять инициативу, волю и эмоциональную гибкость.

Если Циммерман и Пинтрич акцентировали значение волевых качеств личности, то исследователь творческих состояний М. Чиксентмихайи направил своё внимание к тому, что назвал состоянием потока (*flow*). Состояние потока определяется как психологическое состояние, при котором человек полностью погружён в деятельность до такой степени, что отфильтровываются все посторонние восприятия. Учёный характеризовал это состояние как состояние полного погружения в деятельность, когда человек ощущает гармонию, концентрацию и внутреннее удовлетворение, его ядром является «баланс между навыками и вызовами» [10, с. 71–74], то есть достаточной психологической и технической готовностью к неопределённости. Для студентов вокальных отделений это состояние тесно связано со способностью к саморегуляции: когда студент может точно устанавливать цели практики, но корректировать тактику движения к ним в живых ситуациях с фактором неопределённости (вызовы) в соответствии со своим текущим художественно-техническим и психотехническим уровнями (навыками голосовой и эмоциональной саморегуляции). Это наиболее эффективно индуцирует *состояние потока как поглощённости деятельностью*.

В этом состоянии оптимального переживания вокалист не только осуществляет тонкий самомониторинг вокальной техники, но и автоматически, то есть подсознательно, регулирует дыхание и резонанс в условиях высокой концентрации внимания на образной стороне исполнения, превращая тем самым рутинную отработку навыков во внутренне мотивированный эстетический опыт [10, с. 108–112]. Это мы предлагаем называть метанавыком саморегуляции, или автоматизированным «контролем без контроля». М. Чиксентмихайи отмечал, что способность контролировать содержание сознания – то есть развитие «автотелической личности» (*Autotelic Self*) – является ключевым психологическим механизмом саморегуляции, позволяющим студентам трансформировать тревогу в продуктивную энергию при столкновении с давлением сцены или сложностью исполняемого произведения [10, с. 209–213]. Эти проявления и навыки саморегуляции касаются любой сферы образования, в том числе обучения вокальному искусству.

Проблема эмоциональной саморегуляции в трудах российских мастеров, педагогов и исследователей в области вокального искусства

Ещё до появления социально-когнитивной теории А. Бандуры важность саморегуляции осознавали многие русские певцы и педагоги. Так, в книге Ф. И. Шаляпина «Страницы из моей жизни» [11], изданной впервые в 1926 году, вопросам «владения собой» посвящено отдельное внимание. Его автобиография представляет собой уникальный источник для изучения механизмов формирования навыков саморегуляции в вокальном искусстве. Хотя автор не использует современные термины, его опыт и наблюдения ярко демонстрируют различные аспекты саморегуляции в процессе подготовки и непосредственной исполнительской деятельности. Наряду с этим Фёдором Ивановичем затрагиваются вопросы самообучения, самовоспитания и самоконтроля.

Особое внимание уделяется в книге процессу саморазвития. Шаляпин описывает свою активную позицию в освоении новых знаний, подчёркивая значимость для певца сохранения свободы и пластичности как в жизни, так и на сцене [Там же, с. 180]. Большую ценность представляет описание выдающимся российским басом важности восприятия музыкантом-вокалистом тонких нюансов человеческого поведения. Великолепное владение этим качеством позволяло самому Ф. И. Шаляпину легко усваивать эмоциональный и жизненный опыт окружающих. Наряду с необходимостью таких профессионально значимых качеств, как высокая степень эмоциональной восприимчивости, эмпатии и способности к трансформации полученного опыта в художественный образ [Там же, с. 182–188], Шаляпин подчёркивал важность умения замечать детали, запоминать их и преобразовывать в творческой ситуации, находясь «в образе» и одновременно как бы дистанцируясь от себя, что напрямую связано с когнитивными приёмами саморегуляции, описанными в трудах К. С. Станиславского [6].

Методы саморегуляции, описанные в автобиографии Ф. И. Шаляпина, включают:

- активное наблюдение и обучение состоянию «быть в образе» через взаимодействие с различными людьми;
- глубокое понимание материала и его творческое преобразование;
- междисциплинарный подход и синтез выразительных средств различных искусств в музыкальном образе;
- развитие эмоциональной восприимчивости и способности вчувствования в образ;
- эффективное использование образной памяти и наблюдательности;
- поддержание гибкости и адаптивности в различных условиях и предлагаемых обстоятельствах.

Автобиография Шаляпина создаёт ценную практическую основу для понимания механизмов формирования навыков *ситуативной саморегуляции* и *личностного самоконтроля* при овладении вокальным искусством. Триумфальная многолетняя сценическая деятельность великого певца показывает, как важно развивать не только технические навыки, но и способность к самостоятельному обучению, эмоциональному восприятию и творческому преобразованию полученного опыта. Она подтверждает важность интеграции различных аспектов, граней и приёмов саморегуляции в процесс обучения и исполнительской деятельности.

В фундаментальном труде авторитетного педагога и исследователя в области певческого искусства Л. Б. Дмитриева «Основы вокальной методики» [12] также можно найти практические рекомендации, прямо или косвенно связанные с развитием навыков саморегуляции в процессе вокального обучения. Как считает Л. Б. Дмитриев, в процессе обучения вокалу у певцов формируется специализированное восприятие – сложная система ощущений, недоступная непрофессиональным исполнителям. Оно включает в себя следующие ключевые компоненты: звуковое восприятие, охватывающее слуховые и мышечные ощущения, резонансные колебания гортани и контроль воздушного потока, а также чувство опоры, объединяющее слуховые, дыхательные и голосовые ощущения [Там же, с. 292–293]. Особое внимание уделяется роли преподавателя как посредника в организации самовосприятия звукового результата в процессе исполнения учащимися. Педагог играет ключевую роль в развитии способности обучающихся к саморегуляции и самоконтролю, направляя внимание учеников на определённые звуковые характеристики, ощущения вибрации и мышечные действия. Важным аспектом является постановка чётких задач, позволяющих учащимся сосредоточиться на конкретных локальных чувствах в теле и голосовом аппарате и установить прочную связь между правильным звучанием голоса и сопутствующими этому ощущениями.

Самонаблюдение, по мнению Дмитриева, выступает центральным навыком саморегуляции, позволяющим певцам контролировать и корректировать своё исполнение. Оно требует выработки привычки наблюдать как за собственным исполнением, так и за пением других, а также умения тонко воспринимать мельчайшие изменения звука и точно фиксировать сопровождающие ощущения [Там же, с. 294].

Контроль внимания является неотъемлемой составляющей саморегуляции. Как отмечала известная певица Полина Виардо, лучше петь двадцать минут с полной концентрацией, чем два часа без внимания [13, с. 2]. Для этого, несомненно, необходимо развитие способности к длительной концентрации и умению распределять внимание между различными задачами, что достижимо благодаря волевому усилию, а также целеустремлённости, настойчивости, самоконтролю и дисциплинированности. Перечисленные качества, по мнению П. Виардо, формируют основу для эффективного управления вокальным процессом [Там же].

Учёный и вокальный педагог В. П. Морозов, автор ряда трудов, таких как «Вокальный слух и голос» (1965), «Секреты вокальной речи» (1967), «Физические основы вокальной речи» (1977), «Искусство резонансного пения. Основы резонансной теории и техники» ещё в 1965 году представил фундаментальное исследование, где впервые экспериментально доказал, что физиологической основой вокального слуха является взаимодействие различных органов чувств человека, включая музыкальный слух, мышечное чувство, вибрационную чувствительность и зрение [14, с. 4]. Это открытие легло в основу теории мультисенсорной (полимодальной) координации, которая подчёркивает важность комплексного подхода к обучению вокалу.

Морозов также разработал теорию слухового регулятора, согласно которой слух является главным инструментом самоконтроля в процессе пения [Там же, с. 7]. Это положение послужило фундаментом для отбора методов тренировки слуховой обратной связи. В его трудах подчёркивается важность персонализированных методов/методик обучения, которые могут быть адаптированы под индивидуальные

особенности ученика, в том числе в свете уровня развития и перспектив овладения самоконтролем в развитии певческих навыков.

Особое внимание уделяется субъективным различиям в восприятии и самовосприятии звучания голоса в силу их влияния на процесс обучения. Автор утверждает, что несовпадение ощущений педагога и ученика часто становится причиной неудач. Для преодоления этого необходимо развивать у учащихся собственную систему контроля ощущений и навыков самовосприятия. Кроме того, В. П. Морозов описывает физиологические основы развития звуковой речи, связанные с образованием условно-рефлекторных связей в коре головного мозга.

Системная теория вокального обучения с раскрытием связи работы органов голосообразования с центральной нервной системой, организующей их функции в единый процесс пения, изложена в методике обучения сольному пению А. Г. Менабени [15], а также в коллективном труде под редакцией М. С. Агина «Вопросы вокального образования» [16]. Эти исследования являются важным источником для изучения певцом механизмов формирования голоса, а значит, и навыков осознанной саморегуляции в вокальном образовании.

Значительное место в методических рекомендациях под редакцией М. С. Агина занимает система мониторинга профессионального роста [Там же]. Авторы описывают традиционные формы контроля знаний, включая академические концерты и кафедральные конкурсы, которые служат важным инструментом для развития у студентов-вокалистов навыков самоконтроля и самооценки. Это создаёт теоретическую базу для формирования у учащихся навыков самоуправления образовательным процессом. Особое внимание уделяется развитию творческой самостоятельности как ключевого компонента профессионального становления вокалиста, делается акцент на рефлексии учебного процесса [Там же, с. 19]. Авторами обосновывается необходимость тщательного анализа результатов выступлений молодых вокалистов, что способствует развитию критического мышления и способности к самоанализу.

В кругу современных исследований в области вокального обучения, посвящённых проблеме саморегуляции напрямую, можно назвать подход М. А. Павловой, которая посвятила этому вопросу ряд научно-методических статей и диссертационное исследование [17; 18]. Концепция М. А. Павловой формируется вокруг специфического вокально-слухового самоконтроля, в котором музыкальный слух выступает основным фактором саморегуляции в деятельности исполнителя-вокалиста. В данном случае речь идёт, по нашему мнению, о самоконтроле на уровне согласованности мышечных действий при голосообразовании и слуховой обратной связи для коррекции интонирования в процессе пения.

Анализ представленных трудов показывает важность распределения внимания при овладении навыками самоконтроля и саморегуляции по уровням: уровню вокальных действий и корректировок при голосовом интонировании, уровню эмоциональной саморегуляции «в моменте» на сцене, при подготовке и после выступления, уровню личностного самоконтроля своего обучения и развития как субъекта образовательной деятельности.

Кроме того, методические поиски авторитетных представителей певческого искусства и педагогов-вокалистов приводят последующих исследователей к обобщениям: саморегуляция в искусстве пения представляет собой целостную

аффективно-когнитивную систему, объединяющую направленное восприятие, развитые навыки внимания, образной памяти, воображения в полимодальном поле разных искусств, эффективное самонаблюдение и самодистанцирование, сильные волевые качества, развитый и автоматизированный слуховой контроль, овладение потоковым состоянием поглощённости деятельностью.

Итак, в русской вокальной школе вопросы саморегуляции певческого процесса поднимались ещё с XIX века. В некоторых трудах нет прямого использования данного термина, однако содержание и смысл понятия и самого механизма самонаблюдения и контроля как компонента профессионального обучения в них присутствует. Поэтому можно утверждать, что в российской вокальной педагогике способности к саморегуляции всегда уделялось достаточное внимание, а студенты высших учебных заведений, обучавшиеся академическому пению, стремились освоить конкретные приёмы сохранения психологической стабильности и управления своим состоянием, перенимая знания у своих наставников. Пробел можно зафиксировать в концептуализации типов, уровней и целей саморегуляции, что является одной из задач нашего исследования.

Проблема эмоциональной саморегуляции в трудах китайских мастеров, педагогов и исследователей в области вокального искусства

В связи с относительно недолгой историей профессионального музыкального образования в Китае, которую мы оставим за рамками данной статьи, проблема саморегуляции в обучении стала обсуждаться в научно-педагогических кругах относительно недавно. В конце XX и начале XXI века психология музыкального образования и вокального обучения в Китае только начинала формироваться. Среди значимых трудов в интересующем нас проблемном поле можно выделить книги Чжан Цянтя «Психологический анализ восприятия музыки» [19], Сюй Синсяо «Психология вокала» [20], Цзоу Чанхая «Психология вокального искусства» [21] и Ло Сяопин, Хуан Хун «Музыкальная психология» [22]. Эти исследования не только заложили теоретическую основу для преподавания вокала на высоком уровне, но и поспособствовали разработке эффективных методик обучения. Они помогали педагогам развивать разносторонние музыкальные данные у студентов. Вместе с тем проблема эмоциональной саморегуляции в указанных трудах не поднималась специально. Возможно, это объясняется изначально признанной в китайской ментальности важностью установки на управление своим настроением; «по умолчанию» воспитание с детства строится на умении сохранять баланс чувств через самоконтроль. Тем не менее современные студенты начали говорить о своих переживаниях и дезорганизации учебной деятельности, происходящих из-за не всегда возможной осознанной саморегуляции и потери контроля над эмоциями, негативно отражающихся на процессе овладения певческим искусством.

В XXI веке одна за другой стали появляться работы современных китайских авторов, которые начали обращаться к проблеме саморегуляции в вокальном искусстве. Так, Ян Нин исследовал особенности подготовки учителей вокала в педагогическом университете Цзилинь [23], подчеркнув возможность студентов самостоятельно строить ближайшие цели обучения. Важным аспектом его научных

изысканий является изучение методов эмоциональной регуляции в вокальном классе. В частности, понимание сюжета музыкального произведения и эмоциональной «истории образа» стимулирует, по мнению автора, творческую активность и развивает воображение учащихся, что напрямую связано с формированием навыков эмоциональной саморегуляции (это согласуется с советами Ф. И. Шаляпина). Ян Нин подчёркивает, что ограниченное количество учебного времени, выделенного на изучение дисциплины «Сольное пение», требует от студентов умения самостоятельно работать над формированием художественного образа, а значит, овладением приёмами самоконтроля в обучении.

Исследование Яо Вэй [24] представляет собой сравнительное изучение особенностей подготовки вокалистов в двух странах – в Китае и России. Автор подчёркивает важность всестороннего формирования личности будущего специалиста. Значительное место уделяется анализу самостоятельной работы студентов. Отмечается недостаточное количество часов, отводимых на самостоятельную подготовку, что, по убеждению Яо Вэй, создаёт определённые трудности в формировании навыков личностной саморегуляции в учебно-профессиональной деятельности обучающихся.

Итак, значение саморегуляции и её влияние на успех в процессе вокального обучения были подтверждены многими западными, российскими и китайскими исследователями. Результаты их научно-методических трудов подтверждают, что самоконтроль, самомотивация, стремление к саморегуляции и самокоррекции состояний, мыслеобразов, чувств, мышечных действий и поведенческих процессов эффективны для повышения уровня профессионализма в образовании вокалистов.

Методическая концепция развития саморегуляции обучающихся в классе вокала

На основе представленных методологических оснований в ходе диссертационного исследования была разработана и апробирована методическая концепция развития навыков саморегуляции у студентов, обучающихся певческому искусству, включающая следующие положения:

1. Обучение в классе вокала с учётом индивидуальных различий студентов в их способности к саморегуляции состояний и собственной учебной деятельности (самостоятельному обучению) может привести к более стабильным и высоким результатам.
2. Специфика интерпретации понятия «навыки саморегуляции студентов в классе вокала» может включать как развитие эмоциональной саморегуляции состояния в процессе подготовки и выступления на сцене, так и овладение способами самоконтроля достижений обучения в классе и самостоятельной постановки персонализированных задач обучения в рамках профессиональных компетенций, определяемых государственными образовательными стандартами, на основе рефлексии личностных особенностей.
3. Методическая концепция развития навыков саморегуляции у студентов вокального класса строится на **синергии педагогических подходов в обучении**: *лично ориентированного с учётом индивидуальных особенностей обучающихся и профессионально ориентированного на сферы и зоны применения навыков*

- саморегуляции* (в процессе обучения в классе, в предконцертной подготовке к выступлению, в ходе актуализации звукового образа в сценических условиях).
4. Педагогические условия и методы развития саморегуляции у обучающихся в вокальном классе должны опираться на навыки самоконтроля и управления эмоциональным состоянием, достижения оптимального функционального состояния на занятиях вокалом и в концертной обстановке (ситуативная саморегуляция), а также ориентироваться на развитие профессионально-личностной рефлексии и самоконтроля в постановке задач и достижении результатов, планировании времени занятий и ответственности за социально-образовательный режим, способствующий балансу состояний творческой усталости и здорового ресурсного отдыха (личностная саморегуляция).

Благодаря сочетанию лично ориентированного подхода, который учитывает уникальные черты обучающихся, и профессионально ориентированного, направленного на практическое применение навыков саморегуляции в профессиональном обучении вокалу как в аудиторной, так и во внеаудиторной форме участия в арт-фестивалях и концертах, удалось сделать процесс обучения более естественным, вписанным в постепенное включение в профессиональную деятельность, что уменьшало стресс. Кроме того, в ходе апробации в течение двух лет были определены и отобраны наиболее эффективные приёмы и методы работы со студентами, разработаны способы отслеживания результатов и оценки изменений профессиональных и личностных качеств обучающихся.

Педагогические принципы и методы, положенные в основу экспериментальной работы, основаны на гибкой и вариативной связи волевой саморегуляции учебной деятельности (личностной саморегуляции) и состояния «потока» на сцене (ситуативной сценической саморегуляции). Они направлены на развитие навыка рефлексии ощущений и звуковых результатов мышечных действий, самоконтроля в удержании внимания на переживании художественного образа и его внутренней динамики; на достижение оптимального состояния певца по уровням управления физическим (телесно-моторным), эмоциональным и когнитивным ресурсами в тесном единстве.

Опытно-экспериментальная проверка положений концепции

Опытно-экспериментальная апробация (педагогический эксперимент) проводилась на базе Московского педагогического государственного университета (МПГУ) в рамках работы с участниками Международного Арт-фестиваля МПГУ, его вокального направления (декабрь 2024 – декабрь 2025 гг.). Всего на пилотном этапе работы экспериментатора в качестве наставника в эксперименте, по условиям Арт-фестиваля, под его руководством приняли участие 10 человек (студентов МПГУ из КНР и РФ – представителей разных факультетов, включая факультет музыкального искусства, обучающихся по программам высшего педагогического образования).

Целью *констатирующего этапа* эксперимента была фиксация исходного уровня навыков саморегуляции у принимающих участие в фестивале вокалистов – будущих педагогов на основе применения эмпирических методов тестирования (адаптированная методика Кенни), наблюдения, интервью, экспертных оценок. Полученные данные позволили оценить уровень концертной тревожности и ситуативной

саморегуляции участников эксперимента: показатели тревожности преимущественно высокие, а навыки саморегуляции неустойчивы или отсутствуют, применение их случайно и малоэффективно.

На *формирующем этапе* апробировались педагогические приёмы, методы и условия повышения у студентов уровня владения навыками саморегуляции в фестивальном контексте.

В ходе эмпирического исследования были выделены следующие условия и методы, показавшие результат в период участия студентов в фестивальных и концертных мероприятиях (трёх отборочных турах).

Совместное планирование со студентами – участниками фестиваля – аудиторной, внеаудиторной и самостоятельной работы над вокальным репертуаром предполагает достижение результатов «маленькими шагами» в решении понятных задач в области внимания к мышечным ощущениям, эмоциональным «крайностям» в переживаниях ситуации выступления на сцене, к дидактическим установкам самонаблюдения за процессом работы над художественным образом в классе, на сцене, в мысленном формировании эталона звука и интонирования.

1. Контроль за выполнением задач со стороны педагога с постепенной его передачей студенту в совместно-разделённой деятельности и вне аудитории с фиксацией наблюдений в «дневнике артиста».
2. Самоконтроль студентами более широкого контекста и «ситуаций успеха» для вокальных занятий на уровне анализа и контроля физического поведения и бытовых привычек, психологических факторов для спонтанных состояний продуктивности или непродуктивности творческой деятельности, когнитивных установок на уроки вокала, на репертуарные предпочтения, на свои слабые и сильные стороны, на важность оценок, на ситуацию конкурса и др.

Выделенные педагогические условия на этапе фестивальной подготовки дополнялись задачами обучения студентов следующим методам: самонаблюдения и самоанализа по указанным показателям, развитие навыков самоконтроля времени для интенсивных нагрузок и для ресурсного отдыха, для восприятия новых художественных событий, для выполнения специальных физических, психологических и вокальных упражнений, для ведения «дневника артиста» и др. В числе значимых личностных результатов участия в Арт-фестивале была согласована независимая от баллов жюри и занятого места в конкурсных турах цель – развитие качеств «внутреннего учителя» и его функций: а) способности самостоятельно оценивать своё исполнение (в том числе по аудио- и видеозаписям); б) сформированность привычки к систематическому самоконтролю (до, во время, после выступления и в профессиональной рутине вне конкурсов).

Важным фактором успешности реализации разработанной и апробированной методической концепции осознана её поэтапность и постепенность развития саморегуляции как личностного и ситуативного качества в профессиональном поведении в практиках повседневности (от простого к сложному, от общего к частному). К практикам повседневности вокалиста мы относим навыки саморегуляции для достижения баланса работы и отдыха, продуктивного времени для самостоятельных занятий, организацию развивающего социокультурного контекста при получении образования.

На завершающем этапе опытно-экспериментальной работы была проведена диагностика результативности формирования и развития навыков саморегуляции у студентов по двум группам критериев – объективным и субъективным (таблица 1).

Таблица 1

Объективные и субъективные критерии для оценки результативности формирования навыков саморегуляции у студентов-вокалистов
Objective and subjective criteria for assessing the effectiveness of developing self-regulation skills in vocal students

Объективные показатели	Субъективные показатели
Стабильность дыхания и звукообразования	Уровень сценического волнения перед выступлением (самооценка по шкале от 1 до 10 баллов)
Чистота интонирования и точность в передаче особенностей темпо-ритма	Способность к концентрации и умению сосредоточить внимание на интонировании в образе, не отвлекаться на раздражители во время выступления (самооценка по шкале от 1 до 10 баллов)
Качество звукоизвлечения (однородность звучания голоса на протяжении всего диапазона, красота тембра, полётность, выразительность звука)	Рефлексия после выступления, выявляющая уровень удовлетворённости обучающегося собственным исполнением в аспектах звучания голоса (беседа с педагогом, анкетирование)
Сценическое поведение и артистизм (психологическая раскрепощённость, отсутствие физической зажатости мышц, умение передать содержание сочинения в соответствии с характером музыки, умение «вжиться в образ»)	Рефлексия способности к самоконтролю факторов профессиональной эффективности в поведении на сцене и в практиках повседневности

В результате качественного анализа полученных на завершающем этапе данных сделаны выводы о наиболее значимых факторах, педагогических условиях и методах развития саморегуляции, поскольку у всех студентов – участников эксперимента – был зафиксирован прогресс как по объективным, так и по субъективным критериям, но значимость отдельных методов варьировалась в зависимости от индивидуальных особенностей обучающихся. Полученный результат подтверждает акцентирование личностно-ориентированного подхода к развитию саморегуляции в профессиональной деятельности у обучающихся вокальному искусству.

Заключение

Представленная и апробированная методическая концепция развития навыков саморегуляции, основанная на личностно и профессионально ориентированных подходах, позволяет системно подойти к решению заявленной научно-педагогической проблемы.

Педагогическая интерпретация понятия «навыки саморегуляции студентов в классе вокала» может включать как развитие эмоциональной саморегуляции своим состоянием в процессе подготовки и при выступлении на сцене, так и овладение способами самоконтроля достижений целей обучения в классе и для самостоятельной постановки персонализированных задач профессионально-личностного развития

в рамках компетенций и стандартов образования страны обучения на основе рефлексии своих личностных особенностей.

Методы развития саморегуляции опираются на сформированные у обучающихся навыки рефлексии, самоконтроля и достижения оптимального состояния артиста по уровням управления: физическим (телесно-мышечным) состоянием голосового аппарата, эмоциональным балансом и когнитивной устойчивостью в достижении воплощения художественного замысла в исполнении. Развитие навыков ситуативной саморегуляции позволяет студентам-вокалистам преодолеть сценическое волнение, сконцентрироваться на исполнении, достигнуть единства и гармонии между технической и художественной сторонами исполнения, что является залогом профессионального успеха.

Педагогические условия развития личностной саморегуляции включают не только обратную связь и контроль со стороны педагога, но и самоконтроль учебно-профессиональной деятельности, образовательного процесса и учебных действий студентов, что требует поэтапного самообучения и укрепления в себе «внутреннего учителя».

БИБЛИОГРАФИЯ

1. *Станиславский К. С.* Собрание сочинений: в 9 т. Т. 3. Работа актёра над собой, ч. 2. Работа над собой в творческом процессе воплощения: материалы к кн. / общ. ред. А. М. Смелянского, вступ. ст. Б. А. Покровского, коммент. Г. В. Кристи и В. В. Дыбовского. М.: Искусство, 1990. 508 с.
2. *Паваротти Л.* И каждая нота на вес золота // Аргументы и факты. 1990. № 46. С. 7.
3. *Григорьев В. Ю.* Некоторые черты педагогической системы Д. Ф. Ойстраха // Музыкальное исполнительство и педагогика: история и современность: сб. ст. / сост. Т. А. Гайдамович. М.: Музыка, 1991. С. 5–34.
4. *Богоявленская Д. Б.* Творчество как атрибут искусства или личности? // Проблемы психологии искусства: материалы Всероссийской научно-практической конференции, Москва, 09 ноября 2023 года. Москва: Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова, 2023. С. 8–15.
5. *Ильин Е. П.* Психология творчества, креативности, одарённости. СПб.: Питер, 2009. 434 с.
6. *Станиславский К. С.* Работа актёра над собой. Собрание сочинений: в 9 т. Т. 2. М.: Искусство, 1989. 511 с.
7. *Bandura A.* Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change // Psychol Rev. 1977. Vol. 84 (2). Pp. 191–215.
8. *Zimmerman B. J.* A Social Cognitive Toward a Unifying of Self-Regulated Academic Learning // Journal of Educational Psychology. 1989. Vol. 81 (3). Pp. 329–339.
9. *Pintrich P. R.* The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning // Boekaerts M., Pintrich P. R. and Zeidner M. (eds.), Handbook of Self-Regulation. San Diego, CA: Academic Press, 2000. Pp. 451–502.
10. *Чиксентмихайи М.* Поток: Психология оптимального переживания / пер. с англ. М.: Альпина нон-фикшн, 2011. 464 с.

11. *Шляпин Ф. И.* Страницы из моей жизни. Фрунзе: Адабият, 1991. 511 с.
12. *Дмитриев Л. Б.* Основы вокальной методики. М.: Музыка, 2007. 368 с.
13. *Виардо П.* Упражнения для женского голоса. Час упражнений: учебное пособие / пер. А. Ю. Ефимова. СПб.: Лань: Планета музыки, 2013. 144 с.
14. *Морозов В. П.* Вокальный слух и голос. Л.: Музыка, 1965. 88 с.
15. *Менабени А. Г.* Методика обучения сольному пению. М.: Просвещение, 1987. 93 с.
16. Вопросы вокального образования: методические рекомендации для преподавателей вузов и средних специальных учебных заведений / ред.-сост. М. С. Агин. М.: Российская акад. музыки им. Гнесиных; СПб.: Санкт-Петербургская консерватория им. Н. А. Римского-Корсакова, 2019. 305 с.
17. *Павлова М. А.* Понятие «Вокально-слуховой самоконтроль» как педагогическая инновация // Традиции и инновации в современном культурно-образовательном пространстве России: материалы Международной научно-практической конференции. Москва, 26–27 мая 2009 г.: в 2 ч. Ч. 2. М.: РИЦ МГГУ им. М. А. Шолохова, 2009. С. 54–61.
18. *Павлова М. А.* Формирование вокально-слухового самоконтроля у студентов музыкально-педагогического факультета на занятиях по постановке голоса: дис. канд. ... пед. наук. М., 2002. 184 с.
19. 张前. 音乐欣赏心理分析. 北京: 人民音乐出版社, 1983.256页 [Чжан Цянь. Психологический анализ восприятия музыки. Пекин: Народное музыкальное издательство, 1983. 256 с.] (на китайском языке).
20. 徐行效. 声乐心理学. 北京: 科学出版社, 2003.412页 [Сюй Синсяо. Психология вокала. Пекин: Научное издательство, 2003. 412 с.] (на китайском языке).
21. 邹长海. 声乐艺术心理学. 北京: 人民音乐出版社, 2000.493页 [Цзоу Чанхай. Психология вокального искусства. Пекин: Народное музыкальное издательство, 2000. 493 с.] (на китайском языке).
22. 罗小平, 黄虹. 音乐心理学. 上海: 上海音乐学院出版社, 2008. 415页 [Лю Сяопин, Хуан Хун. Музыкальная психология. Шанхай: Шанхайское музыкальное издательство, 2008. 415 с.] (на китайском языке).
23. *Ян Нин.* Особенности обучения педагогов-вокалистов Цзилиньского педагогического университета (КНР): постановка проблемы // Учёные записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. 2022. Т. 8. № 1 (74). С. 72–77.
24. *Яо Вэй.* Подготовка специалистов вокального искусства в системах высшего музыкального образования Китая и России: дис. ... канд. пед. наук. Астрахань, 2015. 196 с.

Поступила 05.11.2025; принята к публикации 10.12.2025.

Об авторах:

Ван Ган, 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), 9268708820wg@gmail.com

Торопова Алла Владимировна, профессор кафедры методологии и технологий педагогики музыкального образования имени Э. Б. Абдуллина Института изящных искусств

искусств Московского педагогического государственного университета (ул. Малая Пироговская, 1/1, Москва, Российская Федерация, 119435), доктор педагогических наук, доктор психологических наук, профессор, av.toropova@mpgu.su

Авторами прочитан и одобрен окончательный вариант рукописи.

REFERENCES

1. Stanislavsky K. S. *Sobranie sochinenii: v 9 t. T. 3. Rabota aktyora nad soboi, ch. 2. Rabota nad soboi v tvorchestvom protsesse voploshcheniya: materialy k kn.* [Collected Works: in 9 vols. Vol. 3. An Actor's Work on Himself, Pt. 2. Work on Oneself in the Creative Process of Embodiment: Materials for the Book]. General ed. A. M. Smelyansky, Introductory Article B. A. Pokrovsky, Commentary G. V. Kristi and V. V. Dybovsky. Moscow: Publishing House "Iskusstvo", 1990. 508 p. (in Russian).
2. Pavarotti L. I kazhdaya nota na ves zolota [And Every Note is Worth Its Weight in Gold]. *Argumy i fakty* [Argumenty i Fakty]. 1990. No. 46. P. 7 (in Russian).
3. Grigoriev V. Yu. Nekotorye cherty pedagogicheskoi sistemy D. F. Oistrakha [Some Features of the Pedagogical System of D. F. Oistrakh]. *Muzykal'noe ispolnitel'stvo i pedagogika: istoriya i sovremennost'* [Musical Performance and Pedagogy: History and Modernity]: Collection of Articles. Comp. T. A. Gaidamovich. Moscow: Publishing House "Music", 1991. Pp. 5–34 (in Russian)
4. Bogoyavlenskaya D. B. Tvorchestvo kak atribut iskusstva ili lichnosti? [Creativity as an Attribute of Art or Personality?]. *Problemy psikhologii iskusstva: materialy Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, Moskva, 09 noyabrya 2023 goda* [Problems of the Psychology of Art: Materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference, Moscow, November 09, 2023]. Moscow: Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research, Lomonosov Moscow State University, 2023. Pp. 8–15 (in Russian).
5. Ilyin E. P. *Psikhologiya tvorchestva, kreativnosti, odaryonnosti* [Psychology of Creativity, Creativity, Giftedness]. St. Petersburg: Publishing House "Piter", 2009. 434 p. (in Russian).
6. Stanislavsky K. S. *Rabota aktyora nad soboi. Sobranie sochinenii: v 9 t. T. 2* [An Actor's Work on Himself. Collected Works: in 9 vols. Vol. 2]. Moscow: Publishing House "Iskusstvo", 1989. 511 p. (in Russian).
7. Bandura A. Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychol Rev.* 1977, vol. 84 (2), pp. 191–215.
8. Zimmerman B. J. A Social Cognitive Toward a Unifying of Self-Regulated Academic Learning. *Journal of Educational Psychology.* 1989, vol. 81 (3), pp. 329–339.
9. Pintrich P. R. The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning. Boekaerts M., Pintrich P. R. and Zeidner M. (eds.), *Handbook of Self-Regulation.* San Diego, CA: Academic Press, 2000. Pp. 451–502.
10. Csikszentmihalyi M. *Potok: Psikhologiya optimal'nogo perezhivaniya* [Flow: The Psychology of Optimal Experience]. Trans. from English. Moscow: Publishing House "Alpina Non-fiction", 2011. 464 p. (in Russian).
11. Chaliapin F. I. *Stranitsy iz moei zhizni* [Pages from My Life]. Frunze: Publishing House "Adabiyat", 1991. 511 p. (in Russian).

12. Dmitriev L. B. *Osnovy vokal'noi metodiki* [Fundamentals of Vocal Methodology]. Moscow: Publishing House "Music", 2007. 368 p. (in Russian).
13. Viardot P. *Uprazhneniya dlya zhenskogo golosa. Chas uprazhnenii* [Exercises for the Female Voice. An Hour of Exercises]: A Tutorial. Transl. by A. Yu. Efimov. St. Petersburg: Publishing House "Lan"; Publishing House "Planet of Music", 2013. 144 p. (in Russian).
14. Morozov V. P. *Vokal'nyi slukh i golos* [Vocal Hearing and Voice]. Leningrad: Publishing House "Music", 1965. 88 p. (in Russian).
15. Menabeni A. G. *Metodika obucheniya sol'nomu peniyu* [Methodology of Teaching Solo Singing]. Moscow: Publishing House "Prosveshchenie", 1987. 93 p. (in Russian).
16. *Voprosy vokal'nogo obrazovaniya: metodicheskie rekomendatsii dlya prepodavatelei vuzov i srednikh spetsial'nykh uchebnykh zavedenii* [Issues of Vocal Education: Methodological Recommendations for Teachers of Universities and Secondary Specialized Educational Institutions]. Ed., Comp. by M. S. Agin. Moscow: Gnessin Russian Academy of Music; St. Petersburg: Rimsky-Korsakov St. Petersburg State Conservatory, 2019. 305 p. (in Russian).
17. Pavlova M. A. Ponyatie "Vokal'no-slukhovoii samokontrol'" kak pedagogicheskaya innovatsiya [The Concept of "Vocal-Auditory Self-Control" as a Pedagogical Innovation]. *Traditsii i innovatsii v sovremennoe kul'turno-obrazovatel'nom prostranstve Rossii: materialy Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii. Moskva, 26–27 maya 2009 g.: v 2 ch. Ch. 2* [Traditions and Innovations in the Modern Cultural and Educational Space of Russia: Materials of the International Scientific and Practical Conference. Moscow, May 26–27, 2009. In 2 pts. Pt. 2]. Moscow: RIC MGGU named after M. A. Sholokhov, 2009. Pp. 54–61 (in Russian).
18. Pavlova M. A. *Formirovanie vokal'no-slukhovogo samokontrolya u studentov muzykal'no-pedagogicheskogo fakul'teta na zanyatiyakh po postanovke golosa* [Formation of Vocal-Auditory Self-Control in Students of the Musical-Pedagogical Faculty in Voice Training Classes]: PhD Dissertation of Pedagogical Sciences. Moscow, 2002. 184 p. (in Russian).
19. 张前. 音乐欣赏心理分析. 北京: 人民音乐出版社, 1983. 256页 [Zhang Qian. Psychological Analysis of Music Appreciation. Beijing: People's Music Publishing House, 1983. 256 p.] (in Chinese).
20. 徐行效. 声乐心理学. 北京: 科学出版社, 2003. 412页 [Xu Xingxiao. Vocal Psychology. Beijing: Science Press, 2003. 412 p.] (in Chinese).
21. 邹长海. 声乐艺术心理学. 北京: 人民音乐出版社, 2000. 493页 [Zou Changhai. Psychology of Vocal Art. Beijing: People's Music Publishing House, 2000. 493 p.] (in Chinese).
22. 罗小平, 黄虹. 音乐心理学. 上海: 上海音乐学院出版社, 2008. 415页 [Luo Xiaoping, Huang Hong. Music Psychology. Shanghai: Shanghai Music Publishing House, 2008. 415 p.] (In Chinese).
23. Yang Ning. Osobennosti obucheniya pedagogov-vokalistov TSzilin'skogo pedagogicheskogo universiteta (KNR): postanovka problemy [Features of Training Vocal Teachers at Jilin Normal University (PRC): Statement of the Problem]. *Uchyonye zapiski Krymskogo federal'nogo universiteta imeni V. I. Vernadskogo. Sotsiologiya. Pedagogika. Psikhologiya* [Scientific Notes of the V. I. Vernadsky Crimean Federal University. Sociology. Pedagogy. Psychology]. 2022, vol. 8, no. 1 (74), pp. 72–77 (in Russian)
24. Yao Wei. *Podgotovka spetsialistov vokal'nogo iskusstva v sistemakh vysshego muzykal'nogo obrazovaniya Kitaya i Rossii* [Training of Vocal Art Specialists in the Systems of Higher Music Education in China and Russia]: PhD Dissertation of Pedagogical Sciences. Astrakhan, 2015. 196 p. (in Russian).

Submitted 05.11.2025; revised 10.12.2025.

About the authors:

Wang Gang, Postgraduate Student 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), 9268708820wg@gmail.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 State Pedagogical University (MPGU) (Malaya Pirogovskaya Street, 1/1, Moscow, Russian Federation, 119435), Doctor of Pedagogical Sciences, Doctor of Psychological Sciences, Professor, av.toropova@mpgu.su

The authors have read and approved the final manuscript.

CLASSICAL CROSSOVER КАК ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ФЕНОМЕНОВ МУЗЫКАЛЬНОГО КУЛЬТУРНОГО НАСЛЕДИЯ (НА ПРИМЕРЕ ЛЕДОВОГО ШОУ «ЩЕЛКУНЧИК» ТАТЬЯНЫ НАВКИ)

Р. Р. Чекменева, А. И. Чекменев,

Российский государственный университет имени А. Н. Косыгина
(Технологии. Дизайн. Искусство),
Москва, Российская Федерация, 115035

Аннотация. В данной статье анализируется одна из известных современных ледовых шоу-постановок Татьяны Навки «Щелкунчик». В фокусе внимания авторов – особенности проявления музыкального направления classical crossover как основополагающего аспекта в вопросе реализации музыкальной составляющей и сюжетной линии представления. Доказано, что classical crossover представляет собой музыкальное направление, основанное на синтезе академической и массовой культуры, инновационности и традиционализма. Благодаря данному сочетанию направление оказывает чувственное, эмоциональное, психологическое, гедонистическое воздействие на сознание реципиентов. В настоящее время музыкальное направление пользуется всё большей популярностью не только среди слушателей, но и различных исполнителей. В статье осуществлена попытка проанализировать особенности интеграции рассматриваемого направления в одно из известных ледовых шоу. На этом примере можно убедиться, что classical crossover представляет собой не только актуализацию опыта взаимообогащения искусств, накапливаемого ещё со времён барокко, но и отражение важных тенденций культуры рубежа XX–XXI веков. Определено, что в случае с рассматриваемым вариантом постановки можно говорить о расширении традиционных границ classical crossover, который проявляется не только в синтезе академической и массовой музыки, но и в миксе сюжетной линии канонического литературного произведения и двухактного балета П. И. Чайковского с современной трактовкой аранжировщиками оригинальных сочинений композитора. Также отмечается, что classical crossover является перспективным инструментом для решения задач просветительства и общего музыкального образования.

Ключевые слова: classical crossover, Татьяна Навка, «Щелкунчик», П. И. Чайковский, ледовое шоу, балет, музыкальное образование

© Чекменева Р.Р., Чекменев А.И., 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. Данная статья выполнена в рамках научного направления кафедры музыковедения института «Академия имени Маймонида» ФГБОУ ВО РГУ им. А. Н. Косыгина (Технологии. Дизайн. Искусство) «Актуальные исторические и теоретические аспекты классического и современного музыкального искусства».

Для цитирования: Чекменева Р. Р., Чекменев А. И. Classical crossover как интерпретация феноменов музыкального культурного наследия (на примере ледового шоу Татьяны Навки «Щелкунчик») // Музыкальное искусство и образование / Musical Art and Education. 2025. Т. 13. № 4. С. 92–105. DOI: 10.31862/2309-1428-2025-13-4-92-105.

DOI: 10.31862/2309-1428-2025-13-4-92-105

CLASSICAL CROSSOVER AS AN INTERPRETATION OF THE PHENOMENA OF MUSICAL CULTURAL HERITAGE (BY EXAMPLE OF ICE SHOW “THE NUTCRACKER” AFTER TATIANA NAVKA)

Regina R. Chekmeneva, Alexey I. Chekmenev,

The Kosygin State University of Russia,
Moscow, Russian Federation, 115035

Abstract. This article analyzes one of Tatiana Navka’s well-known contemporary ice shows, “The Nutcracker”. The authors’ focus is on the specific manifestations of the classical crossover musical genre, as a fundamental aspect in the realization of the musical component and the narrative line of the performance. It is proven that classical crossover represents a musical genre based on the synthesis of academic and popular culture, innovation, and traditionalism. Thanks to this combination, the genre exerts a sensory, emotional, psychological, and hedonistic impact on the consciousness of recipients. Currently, this musical genre is gaining increasing popularity not only among listeners but also among various performers. This article attempts to analyze the peculiarities of integrating the genre under consideration into one of the well-known ice shows. This example demonstrates that classical crossover not only actualizes the experience of mutual enrichment of arts, accumulated since the Baroque era, but also reflects important cultural trends of the late 20th and early 21st centuries. It is determined that in the case of the production under consideration, one can speak of an expansion of the traditional boundaries of classical crossover, which is manifested not only in the synthesis of academic and popular music but also in the mix of the narrative line of a canonical literary work and two-act ballet by Pyotr Ilyich Tchaikovsky with a modern interpretation of the composer’s original works by arrangers. It is also noted that classical crossover is a promising tool for solving problems of enlightenment and general music education.

Keywords: classical crossover, Tatiana Navka, “The Nutcracker”, P. I. Tchaikovsky, ice show, ballet, musical education

Acknowledgement. This article is prepared within the framework of the scientific direction of the Department of musicology of the Maimonides Academy Institute of The Kosygin State University of Russia “Actual historical and theoretical aspects of classical and contemporary musical art”.

For citation: Chekmeneva R. R., Chekmenev A. I. Classical Crossover as an Interpretation of the Phenomena of Musical Cultural Heritage (by Example of Tatiana Navka’s Ice Show “The Nutcracker”). *Muzykal’noe iskusstvo i obrazovanie* = Musical Arts and Education. 2025, vol. 13, no. 4, pp. 92–105. (in Russian). DOI: 10.31862/2309-1428-2025-13-4-92-105.

Введение

В конце XX – начале XXI века происходит формирование и развитие уникального музыкального направления *classical crossover*, основанного на синтезе академической и массовой культуры. Его родоначальницей является британская певица и актриса, исполнительница популярной музыки Сара Брайтман (Sarah Brightman). Впоследствии это направление стало основой творческой деятельности множества известных музыкантов по всему миру, среди которых стоит выделить такие культовые личности, как Фредди Меркьюри (Freddie Mercury) и Мария де Монсеррат Вивиана Концепсьон Кабалье и Фолк, Хосе Каррерас (José Carreras), Пласидо Доминго (Plácido Domingo) и Лучано Паваротти (Luciano Pavarotti), Андреа Бочелли (Andrea Bocelli) и др.

94

Classical crossover, как утверждает в диссертации Л. И. Данько, «предстаёт в качестве причудливого сплава интеллектуализма и доступности, артизированнойности и функциональности, традиционализма и инновационности. Этим обусловлена технологическая опосредованность, коммерческая ориентированность *classical crossover*» [1, с. 25]. Авторы настоящей работы заинтересовали проявление рассматриваемого направления в одном из популярных ледовых представлений «Щелкунчик», реализация интерпретаций знаковых тем П. Чайковского, использование возможностей современной инструментовки и аранжировки хорошо знакомого музыкального материала.

До настоящего времени музыкальная часть ледового представления «Щелкунчик» не была проанализирована искусствоведами. Вместе с тем высокая популярность не только шоу, но и являющихся его составными частями музыкальных композиций обуславливают актуальность представленной статьи.

Общая характеристика ледового шоу «Щелкунчик»

Шоу было представлено олимпийской чемпионкой, заслуженным мастером спорта России Татьяной Навкой в период с 20 декабря 2024 года по 12 января 2025 года в ГБУ «Спортивный комплекс “Мегаспорт”» и шло как под живую

музыку камерного оркестра, в составе которого были студенты ведущих музыкальных учебных заведений Москвы (в том числе Института «Академия имени Маймонида» Российского государственного университета им. А. Н. Косыгина, обучающиеся под руководством авторов данной статьи), так и под фонограмму. В особенно проникновенных эпизодах сюжетной линии музыкальному коллективу, находящемуся по правую и левую стороны ледовой арены, отводилась главенствующая роль. Его значимость во время представления подчёркивалась также выдвиганием оркестрантов в центр арены, которое осуществлялось при помощи специального оборудования. Таким образом, оркестр становился полноправным участником действия (фото 1).



Фото 1. Камерный оркестр ледового шоу «Щелкунчик» Татьяны Навки

Photo 1. The Chamber Orchestra of Tatiana Navka's Ice Show "The Nutcracker"

С точки зрения интерпретации сюжета, применения спецэффектов, хореографических и акробатических элементов Ледовое шоу «Щелкунчик» Т. Навки выстроено уникально-инновационным образом. Музыкальная часть представления основана на соединении тем из «Концерта для фортепиано с оркестром № 1» П. И. Чайковского, его фортепианного цикла «Времена года», одноимённого балета и др. Аранжировщики ледового «Щелкунчика» (в лице основного звукорежиссёра проекта, композитора, диджея и саундпродюсера Сергея Титова; помощников в создании музыки – Никиты Баратова, Даниила Зудилина, Антона Бублей) стремились, с одной стороны, следуя традициям, представить собственную интерпретацию художественных текстов произведений П. Чайковского, ориентируясь на особенности авторского стиля композитора, с другой – модифицировать знаковые темы балета

посредством использования различных методов внедрения кавер-версий, ремиксов, отвечая запросам современной массовой аудитории. Такой подход созвучен позиции В. Н. Поттосиной, отмечающей необходимость и возможность понимания феноменов искусства только в культурном контексте: «герменевтическая интерпретация текста направлена на реконструирование смысла за счёт приобщения художественного произведения к традиции» [2, с. 25]. Действительно, узнаваемое и знаковое произведение, выраженное в привлекательной для современного поколения форме, проблематично оценивать вне общего культурного контекста, творческой деятельности композитора, времени создания сочинения. Таким образом, ледовое шоу является ярким примером как обращения композиторов-аранжировщиков к устоявшейся традиции, так и деликатного внедрения в основу известного академического сочинения современных технологий, методов и способов создания интерпретаций. Стоит отметить профессионально-уважительное отношение С. Титова, Н. Баратова, Д. Зудилина, А. Бублей к оригинальной версии произведения, корректное и грамотное его «осовременивание», качественное исполнение всеми участниками камерного оркестра кавер-версий сочинения.

Что касается сюжетной линии шоу, то в данном случае актуализируется вечная тема конфликта поколений. Режиссёры ледового «Щелкунчика» поднимают проблему безучастного, формального отношения родителей главных героев (в данном случае Мари и Фрица) к внутреннему миру своих детей: урегулированию конфликтов с ними посредством гаджетов – умных колонок, планшетов, телефонов; сосредоточенности на карьерном росте, решении в домашней обстановке непрекращающихся производственных вопросов, – что, как отмечается в психологических исследованиях, типично для большинства современных семей.

Композиция, сюжетные линии и характеристика отдельных номеров шоу

96

Каким образом происходит постижение зрителем синтезированного объекта искусства, знакомства с музыкальной частью шоу, представленной в форме classical crossover? Наиболее вероятно, в соответствии с алгоритмом, описанным В. Н. Поттосиной: «сначала значение целого смутно предвосхищается, затем в свете этого предвосхищения происходит понимание отдельных частей. Понимание частей накладывается на понимание целого, способствуя его спецификации в процессе подтверждения или коррекции первоначального понимания» [2, с. 33].

В отличие от оригинальной партитуры П. И. Чайковского, в которой прописано 15 номеров и Увертюра, партитура ледового шоу состоит из 20-ти, что свидетельствует о более дробной дифференциации представления в силу современного ритма жизни, её компьютеризации и, соответственно, об актуальном отклике композиторов-аранжировщиков и режиссёров на предпочтения и вкусы массовой аудитории. Номера ледового «Щелкунчика» выступают в качестве отдельных составляющих зрелища, направленных на общее понимание процесса в сознании зрителей, которое формируется подобно мозаике в общую картину.

В результате синтез отдельных элементов ледового «Щелкунчика», воспроизведённого в виде как акустического, так и электронного музыкального сопровождения,

накладывается на понимание целого художественного произведения, способствуя его индивидуализации.

Отметим, что современному человеку есть смысл присутствовать на подобного рода выступлениях, так как «появление пространственно-эмоциональной насыщенной атмосферы, некоей совместной игры (актёра и зрителя) положительно воздействуют на людей, способствуют духовному совершенствованию и облагораживанию среды и сохранению культуры» [3, с. 179].

Композиторы-аранжировщики шоу сознательно, на наш взгляд, ввели цитаты оригинального сочинения в свои музыкальные номера с целью следования устоявшимся традициям, знаковости сочинения Петра Ильича, а также ещё большей популяризации шоу среди массовой аудитории.

Шоу открывается «*Прологом*», который музыкально основан на материале «Украшения и зажигания ёлки» из музыки балета. Тематизм академической версии сочинения в звучании акустических инструментов камерного оркестра дополнен современными ритмами, характерными для таких направлений, как поп-, рок-, джазовая музыка, напоминающих стук приводящего в движение стрелки механизма в часах, что становится созвучным сюжетной линии (фото 2).



Фото 2. Конструкция часов ледового шоу «Щелкунчик» Татьяны Навки

Photo 2. The construction of the clock for the ice show "The Nutcracker" by Tatiana Navka

Во втором номере «*Семья*» происходит трансформация музыкального материала «Танца пастушков» Чайковского. Звучание достаточно традиционно, за исключением ритмического *rubato* и тембра некоторых инструментов, которых не было в оригинальной версии сочинения, в частности треугольника, медной группы.

Темповые расхождения с оригинальной версией напоминают речитативы, построенные по принципу свободного ритмического выражения. В этом фрагменте фигурируют элементы варьирования музыкального тематизма.

Следующая далее *«Легенда»* базируется на музыкальном материале двух номеров – «Танце Феи Драже» и «Па-де-де Феи Драже и принца Оршада», представленных в ритме танго. То есть два танца Чайковского в свете драматического сюжетного апогея органично соединились в один номер, в который была введена группа тяжёлых медных инструментов, воссоздающая в звучании на *fortissimo* резкую пульсацию пунктирного ритма.

Уместно привести в пример высказывание исследователя Е. А. Минаева о необходимости и актуальности музыкального сопровождения в ряде визуальных представлений, о заимствовании им главенствующих ролей в зримом объекте искусства: «... музыка, а более широко – звук, всегда есть часть художественного действия, является полноправным партнёром всякого зрелища, иногда играя в нём едва ли не главенствующую роль. Не преувеличивая, можно сказать, что и в тех спектаклях, где полностью отсутствует всякое звучание каких-либо музыкальных эпизодов “вживую” или записи, несомненно, постановщиками и актёрами учитываются малейшие сопровождающие звуковые проявления. Музыка с давних времён выступает как синтезирующий компонент, а нередко и как главенствующее действующее лицо художественного события, непосредственная участница зрелищ» [4, с. 127].

Номер *«Ёлка»* построен на интонационной основе оригинального Марша из «Щелкунчика» П. И. Чайковского, за исключением темпа. Развёртывание художественной идеи во времени осуществляется здесь несколько медленнее, характеризуя размеренность сборов семьи и гостей у главного атрибута новогоднего торжества. Примечательным становится введение в музыкальный материал «Ёлки» детского хора, отсутствующего в оригинальной версии сочинения. Варьирование музыкального материала в рассматриваемой композиции реализуется с помощью использования различных ритмов поп-музыки и примечательной инструментовки, выраженной как группой классических медных и ударных инструментов, так и ударной установкой, используемой в рок-группах, джазовых и эстрадных коллективах. То есть в данном случае композиторы вновь продемонстрировали следование особенностям classical crossover в части синтеза академической и массовой музыкальной культуры. Мотивы «Ёлки» также появятся в 19-м, предзаключительном, номере ледового шоу – *«Поклоне»*, создавая определённую драматургическую арку художественного действия.

Пятый номер *«Карл и Клара»* (фото 3) – яркий образец ответа режиссёров-постановщиков и композиторов на происходящие в мировом пространстве изменения, выраженные в компьютеризации, внедрении инновационных технологий не только в практическую деятельность современного общества, но и в бытовые условия его существования. Карл и Клара, супружеская пара, представляют собой ожившие умные колонки, столь актуальные и популярные в настоящее время. В начале данного номера ведётся повествование супругов о надоедающем регулярном обращении к гаджетам людей, стремящихся во всём облегчить своё существование, нивелируя необходимое общение детей с родителями.



Фото 3. Карл и Клара, умные колонки, ставшие живыми

Photo 3. Karl and Clara, smart speakers that came to life

Седьмой номер – «**Дружба Щелкунчика и Мари**» – неслучайно основан на мелодическом материале темы любви увертюры-фантазии П. И. Чайковского «Ромео и Джульетта». Это пример использования цитат не только в рамках одноимённого произведения, но и в сочинениях, схожих в определённом смысле по сюжету. Как в оригинальной версии Чайковского, так и в современном прочтении авторов ледового представления музыкальное содержание передаёт глубокий лирический образ, эмоционально-напряжённый и одновременно невероятно нежный. В оркестре тема звучит как светлый гимн человеческому счастью, а в сочетании с фигурным катанием, с визуально выражаемыми эмоциями главных героев эта идея воплощается с ещё большей силой и одновременно трепетом.

Одиннадцатый номер «**Карл и Клара заботятся о Мари**» основан на «Танце пастушков» Чайковского. Здесь вновь аранжировщиками представлено преобразование традиционного академического музыкального материала в кавер-версию: тема Танца пастушков трансформировалась в танго с характерными для него пунктирными ритмами, а впоследствии и вовсе перерастает в композицию, напоминающую музыку мюзикла, с введением в состав камерного оркестра группы медных духовых и ударных инструментов.

Двенадцатый номер – «**Интриги Крысиной Королевы**» – построен на мотивах «Вариации Феи Драже», однако исходя из сюжета оригинальный музыкальный материал подвергается здесь радикальному изменению, что находит выражение не только в изменении темпа и инструментовке, но и в основном ритме номера – прямом и обратном пунктире, синкопах.

Примечательным оказывается музыкальный материал одного из номеров балетного шоу – «*Щелкунчик собирает армию игрушек*». Он составлен из мотивов сразу нескольких танцев в версии Чайковского: «Трепака», «Танца Феи Драже (Вариации II)», «Кофе (арабского танца)», «Шоколада (испанского танца)», «Чая (китайского танца)», «Марша». Композиторы-аранжировщики внедрили в музыку определённые звуковые эффекты и ритмические модификации: переключки ударных инструментов с группой медных, активные пунктирные ритмы, усиливающие эмоциональные впечатления зрителей от восприятия особенностей национального колорита каждого из воссозданных в номере танцев.

Семнадцатый номер шоу «*Превращение Щелкунчика в принца*» построен на материале «Па-де-де Феи Драже и принца Оршада» практически в оригинальном его варианте, за исключением отдельных аспектов инструментовки, в частности добавления сольных эпизодов у фортепиано, виолончели и других инструментов, что способствует более интенсивному воплощению лирических чувств главных героев – Щелкунчика и Мари.

В предзаключительном номере – «*Поклоне*» – тема «Украшения и зажигания ёлки» проводится в восходящей модулирующей секвенции, создавая тем самым нарастание динамики в передаче эмоционального состояния.

Завершает балет «*Финальная песня*», основанная на тематизме третьей части «Концерта № 1 для фортепиано с оркестром» П. И. Чайковского, модифицированном в ином настроении – более лиричном. В кавер-версии тема произведения звучит в пунктирном ритме, однако, в отличие от других номеров ледового шоу, он вплетён в ткань одного из танцевальных жанров – вальса, с присущей ему лёгкостью, изяществом и поэтичностью.

Выбор номеров шоу с целью анализа был обусловлен стремлением авторов статьи рассмотреть проявление в их музыкальном оформлении наиболее яркого и характерного синтеза различных мотивов и фраз оригинальных сочинений композитора с современными ритмами, тембрами инструментов, заимствованными из поп-, рок-музыки, свойственными classical crossover.

Помимо вышеупомянутого синтеза, внедрение анализируемого музыкального направления в выдающееся произведение П. И. Чайковского способствует осовремениванию основной сюжетной линии знакового балета посредством инновационных и актуальных способов и методов воплощения шоу. Оставшиеся нерассмотренными номера основываются на тех же принципах создания изучаемого нами сочетания академической и массовой культуры.

Представляется, что на примере ледового шоу «Щелкунчик» можно говорить о своеобразном символизме. Как известно, символ воплощает в себе многократно повторяемое изменяемое значение, которое рождается в результате накопленного знания. Таким символом и выступила в спектакле Т. Навки узнаваемая музыка балета. У зрителей, безусловно, существовал, в большей или меньшей степени, собственный информационный багаж знаний об этом произведении. К тому же в современной культуре присутствует внушительное количество разнообразных постановок произведения П. И. Чайковского, отдельные музыкальные номера входят в репертуар лучших оркестровых и камерных коллективов страны. Тем не менее Татьяна Навка совместно с командой специалистов стремилась создать

уникально-инновационное шоу, не имеющее аналогов в мире. В одном из интервью фигуристка отметила: «Я и вся команда NAVKA SHOW осознаём, что постановка “Щелкунчика” – это огромная ответственность. Точно могу сказать, что такого технически продвинутого, сложного по декорационно-театральному воплощению шоу ещё никто не ставил. Конечно, наше главное сокровище – это фигуристы, олимпийские чемпионы, всемирно признанные звёзды. Но мы хотим сделать так, чтобы эти драгоценные камни блистали ещё ярче благодаря современным технологиям. Мы готовим шоу, которое невозможно повторить...» [5].

Рассматривая анализируемое музыкальное направление, можно высказать предположение о своеобразной связи classical crossover с идеями постмодернизма как выражением соответствующего отношения к миру. Обоснованным является факт инновационного прочтения известного произведения, созданного П. И. Чайковским на сюжет Э. Т. А. Гофмана, сценаристами, режиссёрами, композиторами спектакля с позиции формирования особого взгляда не только на сам балет, но и на музыкальное сопровождение, знаковые темы композитора.

Classical crossover становится полноправным действующим лицом представления, что проявляется и в акцентировании актуальных социальных проблем. В «Щелкунчике» эстетически обыгрывается ситуация чрезмерной увлечённости использованием гаджетов, компьютерных устройств для дома, а также негативные последствия этой тенденции.

Следует отметить и новое восприятие зрителями произведения как самостоятельной художественной модели мира. Джозеф Пайн и Джеймс Гилмор охарактеризовали данный процесс «экономикой впечатлений» [6, с. 218], что подразумевает сдвиг в сознании и действиях современного общества от приобретения товаров и услуг к достижению художественного опыта. В этой ситуации приведём высказывания зрителей: «Музыка Чайковского – беспрюирышный вариант. Музыкальное сопровождение в сравнении с любым предыдущим шоу Навки – на недостижимой высоте» [7]; «...очень зрелищное визуально, музыкальное, спасибо живому оркестру, вопреки ожиданию очень понравилось» [Там же].

Основным критерием успешности подобной художественной практики становится степень сотворчества. Все произведения, «появившиеся в поле анализируемого явления, представляют собой яркий пример диалога автора-зрителя» [8, с. 96]. В этой связи интерактивность и диалогичность становятся необходимыми «составляющими» процесса формирования художественного образа.

Заключение

На основе проведённого анализа можно сделать вывод о том, что в современной художественно-эстетической практике происходит трансформация прежней модели восприятия произведений искусства зрителями. Всё большую актуальность приобретает формат шоу, представлений, концертных выступлений, в которых сама реальность теряет свой неизменный и цельный статус, граница между различными видами искусства, жанрами, направлениями становится более размытой, чем и определяется classical crossover – музыкальный синтезированный стиль, основанный на сочетании элементов классической и эстрадной музыки.

Реципиентов посредством classical crossover вовлекают в атмосферу происходящего на сцене для непосредственного участия.

С нарастающей частотой режиссёры-постановщики подобных мероприятий пытаются изменить восприятие зрителями времени и пространства, стремятся выйти за пределы канонов академической или эстрадной музыки и, соответственно, синтезировать новые жанры искусства с позиции преобразования художественного и эстетического вкуса современной аудитории. Например, у Татьяны Навки и её команды профессионалов данные тенденции проявляются в нескольких шоу, в частности «История любви Шахерезады», «Спящая красавица», «Руслан и Людмила», «Золушка» и др. Как говорил В. Кандинский, «внутренняя идентичность выразительных средств отдельных искусств, в конце концов обнаруживаемая, стала почвой, на которой попытались голос одного искусства поддержать идентичным ему голосом другого, усилить его и таким образом достигнуть удивительно мощного воздействия» [9]. Подобное происходит и с направлением classical crossover, конкретно – в его взаимосвязи с фигурным катанием. В случае с ледовым «Щелкунчиком» данное направление начинает проявляться не только в сочетании академической и массовой музыкальной культуры, но и посредством реализации литературного произведения – «Щелкунчик и Мышиный король», рождественской повести-сказки Эрнста Теодора Амадея Гофмана и двухактного балета П. И. Чайковского – с современными способами и методами создания шоу. В данной ситуации речь идёт не о прямом перенесении и бездумном копировании жанров одних видов искусств способами и средствами других, а о выстраивании некоего подобного, но иного сочинения актуальными методами. Безусловно, анализируя музыкальное направление classical crossover, можно встретить массу негативных отзывов, в которых говорится о разрушительной силе направления, «негативном влиянии его на общество за счёт коммерциализации творческого процесса, фетишизации и примитивизации объектов искусства, уничтожении личности, духовной и интеллектуальной деградации» [10, с. 58]. Тем не менее не стоит, на наш взгляд, оценивать classical crossover исключительно с негативной точки зрения.

Classical crossover представляет собой сложное и многоуровневое явление. Основными его особенностями, как мы отмечали ранее, являются «диалектическая сложность, смешение множества различных культурных кодов и традиций, мобильность (способность к интеграции со многими стилями, жанрами, направлениями), клишированность, ориентация на массовую аудиторию и молодёжь, коммерческий характер, распространение произведений средствами массовых коммуникаций, интернациональность, потребительство, значительный плюрализм направлений, использование постмодернистской деконструкции и игры, гедонизм (создание комфорта для современного слушателя), стратегия на доступность, близость эмоциональному миру современного человека, установка на визуальный тип восприятия, использование современных технологий, но, в то же время, и традиций академического искусства, унифицированность и массовость производства, нетрадиционность, популярность, гомогенность, стереотипизация массового сознания, приоритет эмоционального, развлекательного начала над рациональным» [1, с. 59], что подтверждает

невероятную популярность как самого заявленного шоу, так и кавер-версий «Щелкунчика».

Данное направление можно рассматривать как удачно найденную форму просветительства, позволяющую актуализировать музыкальное культурное наследие, преподнося его в новой яркой интерпретации. Благодаря этому classical crossover представляет интерес как инновационный педагогический инструмент в общем музыкальном образовании, но этот вопрос требует специального исследования.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. *Данько Л. И.* Музыкальное направление classical crossover в современной аудиовизуальной культуре: дис. ... канд. искусствоведения. 2013. СПб., 2013. 145 с.
2. *Поттосина В. Н.* Синтез искусств в теории и раннем творчестве Андрея Белого: дис. ... канд. филол. наук. М., 2001. 181 с.
3. *Московских Н. С.* Активизация зрителей в театрализованном представлении // Вестник СПбГИК. 2019. № 2 (39). С. 176–180.
4. *Минаев Е. А.* Музыка в контексте сценического действия // Вестник КемГУКИ. 2012. № 19. С. 125–130.
5. Navka.show. URL: <https://navka.show/shows/schelkunchik> (дата обращения: 15.01.2025).
6. *Пайн Б. Джозеф II, Гилмор Джеймс Х.* Экономика впечатлений: как превратить покупку в захватывающее действие / пер. с англ. Н. Ливинской, Е. Борисова. М.: Альпина паблшер, 2018. 381 с.
7. Отзовик. Ледовое шоу Татьяны Навки Щелкунчик Мегаспорт. URL: https://otzovik.com/reviews/ledovoe_shou_tatyani_navki_schelkunchik_megasport/ (дата обращения: 10.02.2025).
8. *Чекменева Р. Р.* Скрипичная визуализация в рамках современного искусства // Вестник Университета Российского инновационного образования. 2024. № 2. С. 83–98.
9. *Кандинский В.* О сценической композиции. URL: <http://fusion-emotion.ru/about/history1/kandinsky-scene/> (дата обращения: 20.02.2025).
10. *Зайцева М. Л., Будагян Р. Р.* Музыкальное направление classical crossover в современном скрипичном искусстве. М.: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Российский государственный университет имени А. Н. Косыгина (Технологии. Дизайн. Искусство)», 2019. 211 с.

Поступила 08.06.2025; принята к публикации 03.12.2025.

Об авторах:

Чекменева Регина Робертовна, заведующий кафедрой музыковедения, профессор федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный университет им. А. Н. Косыгина (Технологии. Дизайн. Искусство)» (ул. Садовническая, 33/1, Москва, Российская Федерация, 115035), кандидат искусствоведения, доцент, r.budagyan@mail.ru

Чекменев Алексей Игоревич заведующий кафедрой фортепианного исполнительства, концертмейстерского мастерства и камерной музыки, доцент федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный университет им. А. Н. Косыгина (Технологии. Дизайн. Искусство)» (ул. Садовническая, 33/1, Москва, Российская Федерация, 115035), vertekscom@gmail.com

Авторами прочитан и одобрен окончательный вариант рукописи.

REFERENCES

1. Danko L. I. *Muzykal'noe napravlenie classical crossover v sovremennoi audiovizual'noi kul'ture* [The Musical Direction of Classical Crossover in Contemporary Audiovisual Culture]: PhD Dissertation in Art History. 2013. St. Petersburg, 2013. 145 p. (in Russian).
2. Pottosina V. N. *Sintez iskusstv v teorii i rannem tvorchestve Andrey Belogo* [Synthesis of Arts in Theory and Early Works of Andrei Bely]: PhD Dissertation in Philology. Moscow, 2001. 181 p. (in Russian).
3. Moskovskikh N. S. Aktivizatsiya zritelei v teatralizovannom predstavlenii [Activation of Spectators in a Theatrical Performance]. *Vestnik SPbGIK* [Bulletin of St. Petersburg State Institute of Culture]. 2019, no. 2 (39), pp. 176–180 (in Russian).
4. Minaev E. A. Muzyka v kontekste stsenicheskogo deistviya [Music in the Context of Stage Action]. *Vestnik KemGUKI* [Bulletin of KemGUKI]. 2012. No. 19. P. 125–130 (in Russian).
5. Navka.show [Navka.show]. Available at: <https://navka.show/shows/schelkunchik> (accessed: 15.01.2025) (in Russian).
6. Pine B. Joseph II, Gilmore James H. *Ekonomika vpechatlenii: kak prevratit' pokupku v zakhvatyvayushchee deistvie* [The Economics of Experience: How to Turn a Purchase into an Exciting Action]. Transl. by N. Livinskaya, E. Borisov. Moscow: Publishing House “Alpina Publisher”, 2018. 381 p. (in Russian).
7. *Otzovik. Ledovoe shou Tatyany Navki Shchelkunchik Megasport* [Otzovik. Ice Show by Tatyana Navka Nutcracker Megasport]. Available at: https://otzovik.com/reviews/ledovoe_shou_tatyani_navki_schelkunchik_megasport/ (accessed: 10.02.2025) (in Russian).
8. Chekmeneva R. R. Skripichnaya vizualizatsiya v ramkakh sovremennogo iskusstva [Violin Visualization within the Framework of Contemporary Art]. *Vestnik Universiteta Rossiiskogo innovatsionnogo obrazovaniya* [Bulletin of the University of Russian Innovative Education]. 2024, no. 2, pp. 83–98 (in Russian).
9. Kandinsky V. *O stsenicheskoi kompozitsii* [About Stage Composition]. Available at: <http://fusion-emotion.ru/about/history1/kandinsky-scene/> (accessed: 20.02.2025) (in Russian).
10. Zaitseva M. L., Budagyan R. R. *Muzykal'noe napravlenie classical crossover v sovremennom skripichnom iskusstve* [The Musical Direction Classical Crossover in Modern Violin Art]. Moscow: Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education “A. N. Kosygin Russian State University (Technologies. Design. Art)”, 2019. 211 p. (in Russian).

Submitted 08.06.2025; revised 03.12.2025.

About the authors:

Regina R. Chekmeneva, Head of the Department of Musicology, Professor of the Kosygin State University of Russia (Sadovnicheskaya Street, 33/1, Moscow, Russian Federation, 115035), PhD of Art History, Associate Professor, r.budagyan@mail.ru

Alexey I. Chekmenev, Head of the Department of Piano Performance, Accompanist Mastery and Chamber Music, Associate Professor of The Kosygin State University of Russia (Sadovnicheskaya Street, 33/1, Moscow, Russian Federation, 115035), vertekscom@gmail.com

The authors have read and approved of the final manuscript.

«КОМПОЗИЦИЯ» КАК НЕОБХОДИМЫЙ КОМПОНЕНТ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ДЕТСКОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Ю. Е. Щекалева,

Уральская государственная консерватория имени М. П. Мусоргского,
Екатеринбург, Российская Федерация, 620014

Аннотация. В статье рассматривается проблема преподавания композиции в детских музыкальных школах, обосновывается необходимость её включения в содержание реализуемых образовательных программ. Отмечается, что, несмотря на наличие разнообразных учебно-методических материалов по данной дисциплине, практика её преподавания в образовательных учреждениях Екатеринбурга представлена лишь единичными примерами. Вместе с тем многолетний опыт автора доказывает, что в условиях систематических занятий композицией, благотворно влияющих на развитие общих и музыкальных способностей обучающихся, активно формируются такие личностные качества, как самостоятельность, целеустремлённость, креативность, независимость мышления, позволяющие учащемуся более уверенно чувствовать себя в музыкальной деятельности. Наряду с рассмотрением общих психолого-педагогических аспектов, связанных с сочинением музыки детьми, представлены конкретные методы освоения данной дисциплины. Особое внимание уделяется такой важной составляющей композиторской деятельности, как формирование в сознании ученика творческого замысла. Отмечается, что рассматриваемые в статье виды деятельности на занятиях по композиции (прослушивание музыки с партитурой, теоретический анализ произведения, грамотное оформление нотного текста, а также набор нот в специализированных компьютерных программах) несомненно полезны для развития обучающихся. В качестве одного из методических приёмов активизации творческого потенциала начинающих композиторов предлагается использование загадок, скороговорок, стихотворений и других видов устного народного творчества. Выдвигается тезис о том, что учебная дисциплина «Композиция» в детской музыкальной школе может выполнять функцию межпредметного синтеза, что является предпосылкой выведения качественного уровня подготовки обучающихся в системе дополнительного музыкального образования на более высокую ступень.

106

© Щекалева Ю. Е., 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: композиция, детская музыкальная школа, сольфеджио, музыкальная литература, обучение игре на фортепиано, творческий замысел, педагогические подходы и методы, вокальная музыка, инструментальная музыка, нотный текст, фольклор

Благодарность. Выражаю благодарность кафедре звукорежиссуры Уральской консерватории им. М. П. Мусоргского за возможность выступить во Всероссийской научно-практической конференции «Музыкальные технологии в звукорежиссуре в XXI веке» 21 апреля 2025 года с материалами, вошедшими в эту статью.

Для цитирования: *Щекалева Ю. Е.* «Композиция» как необходимый компонент содержания образовательной программы детской музыкальной школы // Музыкальное искусство и образование / Musical Art and Education. 2025. Т. 13. № 4. С. 106–120. DOI: DOI: 10.31862/2309-1428-2025-13-4-106-120.

DOI: 10.31862/2309-1428-2025-13-4-106-120

“COMPOSITION” AS A NECESSARY COMPONENT OF THE EDUCATIONAL PROGRAM CONTENT OF A CHILDREN’S MUSIC SCHOOL

Yulia E. Shchekaleva,

Ural State Mussorgsky Conservatoire,
Yekaterinburg, Russian Federation, 620014

Abstract. This article examines the teaching of composition in children’s music schools and substantiates the need for its inclusion in existing educational programs. It is noted that despite the availability of a variety of teaching materials on this subject, only a few examples exist of its practical application in Yekaterinburg’s educational institutions. However, the author’s extensive experience demonstrates that systematic composition classes, which have a beneficial effect on the development of students’ general and musical abilities, actively foster personal qualities such as independence, determination, creativity, and independent thinking, enabling students to feel more confident in their musical endeavors. Along with examining the general psychological and pedagogical aspects associated with children’s music composition, specific methods for mastering this discipline are presented. Particular attention is paid to the development of a creative concept in the student’s mind, an important component of compositional activity. It is noted that the activities discussed in the article during composition classes (listening to music with a score, theoretical analysis of a piece, properly formatting musical notation, and entering notes in specialized computer programs) are undoubtedly beneficial for student development. The use of riddles, tongue twisters, poems, and other forms of oral folklore is proposed as a method

for activating the creative potential of aspiring composers. It is suggested that the “Composition” course in children’s music schools can serve as a synthesis between subjects, which is a prerequisite for raising the quality of students’ preparation in supplementary music education.

Keywords: composition, children’s music school, solfeggio, music literature, piano lessons, creative design, pedagogical approaches and methods, vocal music, instrumental music, musical notation, folklore

Acknowledgment. I express my gratitude to the Department of Sound Engineering of the Ural Conservatory named after M. P. Mussorgsky for the opportunity to speak at the All-Russian Scientific-Practical Meeting “Musical Technologies in Sound Engineering in the XXI Century” on April 21, 2025, presenting the material from my article.

For citation: Shchekaleva Yu. E. “Composition” as a Necessary Component of the Educational Program of a Children’s Music School. *Muzykal’noe iskusstvo i obrazovanie* = Musical Art and Education. 2025, vol. 13, no. 4, pp. 106–120. (in Russian). DOI: DOI: 10.31862/2309-1428-2025-13-4-106-120.

Введение

Представленное исследование посвящено обобщению эмпирического материала, накопленного автором в течение 25 лет преподавания композиции в детских музыкальных школах города Екатеринбурга. На протяжении этого периода (2000–2025 гг.) данная дисциплина имела статус факультативной, ежегодно часы для её включения в содержание образовательных программ «выкраивались» с большим трудом благодаря заинтересованности и пониманию со стороны директора образовательной организации. Представленные в настоящей статье оценки ситуации, сложившейся в ДМШ – начальной ступени музыкального образования, а также выявленные проблемы и предлагаемые пути их решения основаны на личном педагогическом опыте автора.

Как известно, одна из задач, стоящих перед преподавателем музыкальной школы, заключается в формировании у обучающихся устойчивой мотивации к творчеству, воспитании заинтересованного отношения к нему. Последнее, как показывает практика, не всегда удаётся на традиционных для этого вида образовательных учреждений занятиях по специальности, сольфеджио, теории музыки, музыкальной литературе и др. Нередки случаи, когда по окончании обучения и получении соответствующего свидетельства ребёнок «закрывает инструмент на ключ», перестаёт интересоваться музыкальным искусством, черпать в нём вдохновение, постепенно утрачивая потребность художественно самовыражаться в каком-либо виде исполнительской деятельности.

Какие же дополнительные средства могут быть использованы в учебном процессе, чтобы увлечь ученика миром музыки, пробудить любовь к музыкальному искусству, стимулировать желание к различным видам музыкальной деятельности? Представляется, что в поисках ответа на этот вопрос целесообразно обратиться к ресурсам предмета «Композиция».

В научной литературе существуют различные подходы к вопросу о том, *когда, в каком возрасте следует начинать занятия сочинением музыки*: в младшем школьном (6–7 лет) или немного позже (9–10 лет)?

Б. В. Асафьев утверждал: «Как только у детей накопится достаточное количество слуховых представлений, необходимо попробовать с ними импровизировать» [1, с. 100]. При этом следует помнить, что повышенная эмоциональность, присущая обучающимся на начальном этапе, может затруднить формирование целенаправленного и серьёзного отношения к сочинению музыки. Воображение младшего школьника отличается фрагментарностью, формирующиеся в сознании образы «крайне неустойчивы и легко изменяются под влиянием различных ассоциаций» [2, с. 22]. Дети, которые начинают заниматься чуть позже (в 9–10 лет) уже обладают некоторым слуховым опытом, устойчивым вниманием, выдержкой и трудолюбием.

По мнению Л. С. Выготского, «творчество является уделом всех в большей или меньшей степени, оно же является нормальным и постоянным спутником детского развития» [3, с. 32]. Следует ли из этого, что занятия композицией как учебным предметом доступны всем учащимся? В этом контексте уместно привести слова П. А. Флоренского: «Творческая личность не делается, никакие старания искусственно создать её – воспитанием и образованием – не приводят к успеху... Творческая личность – явление редкое, своего рода радий человечества, и выскидывать её надо по круплицам» [4, с. 664].

Высказанному Флоренским мнению о невоспитуемости творческой личности противостоит позиция российского психолога Я. А. Пономарёва, который разработал теоретические положения концепции психологии творчества. Исследуя качества, характерные для творческих личностей, учёный, акцентировал внимание на таких, как *перцептивные* (напряжённость внимания, впечатлительность), *интеллектуальные* (интуиция, выдумка, обширность знаний), *характерологические* (уклонение от шаблона, оригинальность), *мотивационные* (главное – процесс, а не цель) [5, с. 222], и предложил ряд эффективных методов их исследования (экспериментальное исследование интуиции, метод решения с подсказкой и т. д.).

По нашему мнению, сочинением музыки следует заниматься в первую очередь с теми учениками, которые имеют желание к данному виду деятельности и обладают психологической готовностью к её осуществлению. Их отбор в класс композиции может быть осуществлён в ходе специально организованного прослушивания, которое целесообразно проводить либо самому преподавателю данной дисциплины, либо совместно с коллегой – преподавателем сольфеджио. В результате предварительного общения с учащимися в процессе групповых занятий он уже имеет определённое представление о потенциальных возможностях каждого из них. Может случиться так, что в силу определённых психологических особенностей (застенчивость, нерешительность, смущение, робость, неуверенность в себе и т. д.) некоторые ученики настороженно воспримут предложение «научиться сочинять музыку». Во избежание этого педагогу необходимо создать в ходе прослушивания благоприятную, доверительную, располагающую к общению обстановку, которая позволит установить контакт с учениками и даст соответствующий импульс началу работы по освоению секретов композиторской профессии.

Учебно-методические материалы для обучения детей сочинению музыки

Начиная с середины 70-х годов минувшего столетия в российском музыкальном образовании накоплен солидный опыт создания дидактических *обучающих программ и учебных пособий* по композиции, предназначенных как для учащихся музыкальных школ, так и для студентов средних и высших учебных заведений. Многие пособия, адресованные детям младшего возраста, приступающим к обучению игре на фортепиано под руководством педагога, содержат задания, направленные не только на знакомство с клавиатурой, формирование навыка подбора по слуху, но и на сочинение простых музыкальных фрагментов. В их числе назовём прекрасно зарекомендовавшие себя пособия: «Малыш за роялем» И. М. Лещинской и В. Б. Пороцкого [6], «Музыкальные картинки» Л. П. Хереско [7], «Современный пианист» Н. А. Копчевского, В. А. Натансона, М. Г. Соколова [8], «В музыку с радостью» О. А. Геталовой и И. В. Визной [9] и многие другие.

В анализируемом нами контексте особый интерес вызывает «Дополнительная предпрофессиональная программа в области музыкального искусства “Фортепиано”» Т. Н. Родионовой [10], и прежде всего её вариативная часть. Автор предлагает включить в процесс обучения творческие задания, например сочинение небольших образных пьес в форме периода, музыкальные игры (начать или завершить мелодию), а также импровизацию на создание конкретного образа («медведь», «птичка» и т. д.).

Специального рассмотрения заслуживает «Программа по музыкальной композиции и тематические разработки» для музыкальных школ и училищ П. А. Ладыженского [11], в которой акцентируется внимание на импровизационном способе обучения, наиболее близком, по мнению автора, специфике образного мышления детей. Пособие содержит подробное описание содержания занятий, творческие задания, нотный материал и список литературы. Интересным представляется трактовка Ладыженским роли преподавателя композиции, который не только формирует определённые умения и навыки у обучающихся, но и подходит к учебному процессу как философ, поэт и учёный.

Перспективным в методическом и дидактическом аспектах представляется «Азбука музыкальной фантазии» – фортепианное пособие авторов Л. М. Борухзон и Л. Л. Волчек по развитию творческих способностей на начальном этапе обучения [12]. Его цель заключается в том, чтобы «ввести ребёнка в мир музыкального творчества, заинтересовать его такими формами музицирования, как создание музыки к стихам, пьес различного образного содержания в простых музыкальных формах, подбор аккомпанемента к детским песням, придумывание музыкальных сказок» [Там же, с. 3]. Главным в работе является не разучивание и исполнение музыкального материала, а разбор и анализ средств музыкальной выразительности с целью освоения учеником элементарных приёмов сочинения. В этой связи творческие задания направлены на развитие аналитического мышления, активизацию воображения и фантазии ученика в поиске образной сферы, прояснение особенностей формообразования (элементарных представлений о строении музыкальных фраз), усвоение видов фактуры, для чего предлагаются готовые жанровые шаблоны, которые можно

использовать в процессе сочинения. В качестве «иллюстраций» к учебному материалу выступают музыкальные произведения русских и зарубежных композиторов, пьесы школьного репертуара, популярные детские песни. Ознакомление с ними способствует развитию эрудиции ребёнка и накоплению слухового багажа.

Анализ учебно-методических материалов позволяет теоретически предположить, что занятия сочинением музыки могут быть реализованы на основе вариативной части программы «Фортепиано» путём включения этого вида деятельности в курс «Сольфеджио», а также в виде отдельного учебного предмета «Композиция» (индивидуальные занятия один раз в неделю)

Вместе с тем практика показывает, что в рамках фортепианных занятий осуществление систематической работы в исследуемом нами направлении не представляется возможным в силу объективных причин и, прежде всего, дефицита времени. На занятиях по специальности (фортепиано) большую часть времени занимает изучение нотной грамоты (на начальном этапе обучения), музыкальных терминов и понятий; работа, связанная с организацией профессионального функционирования пианистического аппарата (налаживание игровых движений и обретение технической свободы); овладение культурой фортепианного интонирования, освоение различных приёмов звукоизвлечения и штрихов, поиск исполнительских (интерпретационных) путей раскрытия художественного содержания и т. д.

Проблематичность включения элементов композиции в поурочные планы занятий по сольфеджио объясняется большой наполняемостью групп, включающих учащихся с различным уровнем подготовки. При этом исследователями и педагогами-методистами подчёркивается, что наибольшая продуктивность в процессе обучения сочинению музыки обеспечивается в процессе именно индивидуальных занятий. Поэтому, как правило, эта работа, начатая в рамках указанных учебных дисциплин, не получает должного продолжения. Вместе с тем нельзя оставлять творческие проявления детей без педагогической поддержки. Как отмечает Н. Ветлугина, «конечно, творческие процессы возникают спонтанно. Но если не руководить развитием ребёнка, то спонтанные проявления останутся нереализованными» [13, с. 76].

В этой связи становится очевидным, что занятия композицией должны быть организованы как отдельный учебный предмет, проводимый 45 минут в индивидуальной форме один раз в неделю. В таких условиях для ученика открываются дополнительные возможности проявить свою индивидуальность. Дисциплина становится связующей нитью между теорией и практикой, она формирует потребность и мотивацию к усвоению теоретических знаний и наполняет особыми ценностными смыслами содержание урока по специальности. Ведь в процессе сочинения собственного музыкального произведения ученик пребывает в роли композитора, автора-творца оригинальных художественных идей, по-новому чувствуя форму и логику развития музыкального материала. Композитору необходимо не только уметь вызвать в своём воображении, представлении, слуховой сфере новый звуковой образ, не только уметь исполнить его на инструменте, но и визуализировать (грамотно оформить) художественную идею на нотном стане, превратить её в материальный артефакт. В процессе занятий у юного музыканта развивается образное мышление, происходит активная координация работы слухового, зрительного, тактильного, двигательного анализаторов (сенсоров). Неслучайно, говоря о полноценном музыкальном воспитании,

А. Л. Готсдинер упоминает о комплексе трёх видов музыкальной деятельности (слушание, исполнение, **сочинение** (выделено мной – Ю. Ц.)), которые неразрывно связаны между собой [14, с. 142].

Методы, подходы, виды деятельности и этапы работы на занятиях композицией

Сергей Слонимский в работе «Мысли о композиторском ремесле» пишет: «Не методическая система педагога, не его собственная композиторская манера, а личность ученика, его индивидуальность является подлежащим в работе с молодым композитором. Метод работы должен быть каждый раз новым, особым, в зависимости от индивидуальных свойств ученика, особенностей и трудностей его становления и развития. Профессия композитора – это ремесло, а ремесло – это труд, непростой, нелёгкий труд» [15, с. 10].

Из педагогических **методов** обучения в качестве наиболее значимых для преподавания композиции можно выделить следующие:

- 1) *словесный* (объяснение, беседа, диалог);
- 2) *наглядный* (показ, демонстрация, совместная игра на инструменте);
- 3) *сравнения* (анализ, синтез, обращение к философским категориям).

Перечисленные методы реализуются на основе *индивидуального подхода*, представляющего собой систему принципов, методов и организационных форм, которые позволяют построить учебный процесс с учётом индивидуальных особенностей каждого ученика: типа мышления, скорости восприятия информации, интересов, эмоционального склада, жизненного опыта и мотивации.

Начальная стадия работы над сочинением связана с *созреванием творческого замысла*. На этом этапе ученику чрезвычайно важно проникнуться идеей будущего произведения, увлечься ею, почувствовать её характер и настроение, загореться желанием придать художественному образу законченный вид. Перечисленные ощущения дадут импульс работе воображения и фантазии, от которых во многом зависит дальнейшая судьба произведения, его состоятельность.

Опыт автора статьи показывает, что отдельные учащиеся приходят на урок, уже имея в сознании созревший замысел какой-либо пьесы, и стремятся поделиться им с преподавателем, демонстрируя свои наработки на фортепиано. Поэтому в такой ответственный момент очень важно поддержать и одобрить пусть ещё во многом наивные, безыскусные и непосредственные проявления творческого начала в ученике, направить его усилия в необходимое русло. Однако значительная часть обучающихся не может представить и ясно сформулировать область своих художественных предпочтений, нуждается в помощи при выборе образной сферы будущего произведения, его настроения и т. д. В этом случае с помощью методов беседы и объяснения преподаватель может конкретизировать прообраз (замысел) будущего сочинения в сознании обучающегося.

На начальной стадии работы над задуманным произведением целесообразно ознакомить учащегося со структурой мелодии, изучить с ним особенности фразировки. С целью освоения важнейших элементов музыкального языка полезно также использовать мелодические и ладогармонические клише.

Особо следует выделить такие виды деятельности, как *прослушивание музыки с партитурой в руках* и *анализ произведения по нотам*. На занятиях композицией они просто необходимы, поскольку являются основой интеллектуального продвижения ребёнка, накопления им слухового багажа, активизации аналитико-синтетического сознания.

Специально организованное и педагогически управляемое прослушивание музыки выступает одним из важнейших видов деятельности на занятиях музыкальной литературой, однако оно зачастую осуществляется «вслепую», без визуальной опоры учащегося на нотный текст. На фортепианных занятиях ученик осваивает произведения по нотам. Глядя в ноты, он самостоятельно актуализирует нотный текст или слушает игру преподавателя, но при этом зачастую обходится без анализа музыкальной ткани. В результате не формируется взаимосвязь зрительного и слухового восприятия – важнейших каналов информации у ребёнка. Именно расширение кругозора на основе совместного слушания и анализа различных музыкальных произведений поможет решить эту задачу. Явное преимущество уроков композиции в сравнении с занятиями музыкальной литературой состоит в том, что они проводятся индивидуально, следовательно, преподавателю легче обратить внимание ученика на наиболее важные моменты в развитии музыкальной формы и специфические особенности средств музыкальной выразительности (мелодии, гармонии, ритма, динамики, тембра, фактуры).

Ещё один специфический вид деятельности для учебной дисциплины «Композиция», который необходимо освоить обучающимся, – грамотное *оформление нотного текста*. Несмотря на то что ученик имеет опыт общения с нотным текстом, приобретённый в ходе работы над художественным образом на занятиях по специальности, задача записать собственное сочинение кажется ему непосильной. Вызывают затруднения выбор количества нотных знаков, определение размера, правописание длительностей, штилей, ключевых знаков, ритмических особенностей произведения и т. д. Причина заключается в том, что в ходе практически ежедневной работы с нотами ребёнок не обращает должного внимания на многие детали записи, относится достаточно формально к чтению с листа. Поэтому такому виду деятельности, который связан с оформлением нотного текста, необходимо уделять специальное внимание.

Если ученик сочинил какую-либо мелодию и у него возникли трудности с её записью, то здесь поможет *навык тактирования*, с которым он уже познакомился в курсе сольфеджио. Обучающемуся предлагается вначале записать звуковысотную линию без уточнения ритма. Затем, отслеживая мелодию по записи, несколько раз повторить её на фортепиано или голосом и лишь после этого отметить в нотном тексте сильные доли и определить размер. Далее готовый текст желательно целиком спеть или исполнить на инструменте, одновременно тактируя свободной рукой.

Набор нот в специализированных компьютерных программах – несомненно новый и очень удобный способ фиксации собственных сочинений. Освоение этого вида деятельности целесообразно осуществлять с учащимися 4–6-х классов. Такие функции нотных редакторов, как копирование, транспонирование, воспроизведение музыки с помощью встроенных инструментов, не только экономят существенное количество времени на уроке, а также в ходе выполнения учащимися домашних заданий, но и дают им возможность услышать собственное сочинение, не прибегая

к помощи сторонних исполнителей. С течением времени можно вернуться к набранному тексту с целью корректировки отдельных фрагментов, не набирая ноты заново. После того как работа закончена и сохранена, текст произведения можно распечатать целиком (или по партиям, если речь идёт о хоровых или ансамблевых инструментальных опусах) и передать исполнителям.

Но прежде, чем доверить своё сочинение предполагаемым интерпретаторам, необходимо его предварительно прослушать, чтобы окончательно отредактировать отдельные детали, понять, правильно ли были выстроены форма, динамика, кульминации и некоторые частные моменты. Обязательным этапом является *предварительное исполнение произведения вместе с преподавателем*. Фортепианную пьесу, предназначенную для сольного или ансамблевого музицирования (дуэта), можно исполнить вместе с педагогом (например, партию правой руки играет ученик, партию левой – педагог; либо (как в случае с ансамблевой партитурой) партию *Primo* – ученик, партию *Secondo* – педагог). Если же речь идёт о произведении с большим составом участников, например трио или струнный квартет, то здесь имеет смысл обратиться к помощи синтезатора или компьютера. Как уже отмечалось выше, овладение современными информационно-коммуникационными технологиями вполне под силу учащимся подросткового возраста.

Часто при работе над *вокальными* произведениями ученик не задумывается об ограниченных возможностях человеческого голоса. Сочинённая им мелодия вокальной партии бывает инструментальна по своей природе, то есть содержит неудобные для пения скачки, широкий диапазон, исполняется в подвижном темпе, на стаккато и т. п. Для осознания этой проблемы и определения путей её устранения обучающемуся стоит предложить пропеть вокальную партию самостоятельно, чтобы понять, удобна или некомфортна она для исполнения голосом – одним из самых чувствительных и хрупких музыкальных инструментов.

В качестве примера можно предложить начинающему автору спеть мелодию пьесы «Воробей» композитора А. Руббаха из сборника А. Д. Артоболовской «Первая встреча с музыкой» [16, с. 46]. В этом пособии к каждому музыкальному произведению прилагается стихотворение. Для выработки чёткой артикуляции в передаче штриха стаккато на фортепиано чтение стихотворения окажется полезным, но для точного интонирования многочисленных скачков мелодии голосом пение со словами окажется весьма трудным испытанием. В связи с этим важно при сочинении вокальной музыки помнить о специфике её природы, удобстве для пения, научиться на начальном этапе сочинения (оформления произведения) разделять партии солиста и фортепиано (приучать ученика записывать их на отдельных нотоносцах), так как они чаще всего не совпадают интонационно, что обусловлено различиями природы инструмента и голоса.

Значимым видом деятельности на занятиях композицией является *работа над исполнением собственного произведения*. Так же, как и в процессе обучения игре на инструменте, конечный результат проделанной работы, связанный с интерпретацией нового сочинения в ходе выступления на концерте, конкурсе или контрольном мероприятии, очень важен для ученика. Сами мероприятия и подготовка к ним, как правило, сопровождаются волнением, яркими переживаниями и запоминаются на всю жизнь. Для учащихся класса композиции результат показа нового

произведения в сценических условиях заранее неизвестен и очень часто непредсказуем. Не всегда исполнителем собственных сочинений является сам обучающийся, произведение может быть доверено им другому ученику или даже хоровому/инструментальному коллективу. Поэтому юный композитор является важным коммуникативным звеном между произведением и исполнителями. В процессе репетиций он должен доходчиво и деликатно объяснить им содержание музыкального произведения, его характер и форму, логику выстраивания драматургии, особенности динамического профиля, значимость центральной кульминационной вершины и т. д. Роль автора, несомненно, почётная и одновременно очень ответственная, вызывает уважение и одобрение. Преподавателю композиции необходимо всячески поддерживать юного автора в выполнении этой сложной миссии, стимулировать процесс его профессионального общения с исполнителями путём заранее выстроенного плана проведения репетиционного процесса и обсуждения содержания различного рода рекомендаций.

Обращение к русскому фольклору как педагогический приём в работе над сочинением инструментальных и вокальных произведений

Сергей Слонимский в труде «Мысли о композиторском ремесле» пишет: «Обратимся к фольклору нашей страны и любых иных стран, континентов, рас и народностей. Перед нами откроется бесконечное разнообразие стилей, жанров, мелодики, ритмотембров, складов и форм изложения и развития. Будем брать пример с самой музыкальной природы, а не с её блёклых отражений в салонных зеркалах модных стилей» [15, с. 9].

Следуя совету авторитетного мэтра отечественной композиторской школы, мы считаем, что различные стихи, загадки и скороговорки, а также другие жанры фольклора могут оказать существенную помощь на начальном этапе работы над произведением. Рассмотрим это на примере *загадки «Голубое поле серебром усыпано»* (Ответ: «Звёзды на небе»). [17, с. 261].

Отгадав её, ученик должен придумать (сочинить) словесную характеристику заключённого в ней образа. При выполнении этого задания им выстраивается определённый ряд ассоциаций: Звёзды какие? «Колючие», «далёкие», «холодные», «острые», «блестящие» или «спокойно мерцающие», «нежные», «тонкие», «хрупкие». Размышляя таким образом, обучающийся пытается представить, в каком регистре может звучать музыка, передающая настроение данного образа, какими будут динамика, штрихи, темп (подвижный или медленный), характер (спокойный или взволнованный)?

Совсем другой образ представлен в следующих загадках: «*Гуляет в поле, да не конь, летает на воле, да не птица*» [Там же, с. 262]; «*Без рук, без ног, а дерево гнёт*» [Там же, с. 254]; «*Бежал по одной улице, на другую перешёл и по третьей полетел*» (Ответ: «Ветер») [Там же, с. 244]. Здесь напрашиваются следующие вербальные характеристики: «быстрый», «порывистый», «резвый», «резкий», «вихревой», «свободный», «вольный». Воплощение в звучании фортепиано заложенного в загадках настроения потребует применения соответствующих средств музыкальной выразительности. Творческая работа юного автора будет связана с поиском основной

тональности, интонационного облика темы, темпоритма произведения, его гармонического языка, фактуры, штриховой специфики и т. д.

При работе со **скороговорками** следует помнить о том, что в них иногда представлены индивидуализированные, нерифмованные формы стихов: «*Мокрая погода размокропогодилась*» [18, с. 6]. Вместе с тем многие скороговорки по ритмическому рисунку похожи на стихи, вероятно благодаря народному происхождению, а также из-за того, что так их проще запомнить и веселее разучивать. Ярким примером тому выступает скороговорка «*От топота копыт пыль по полю летит*» [Там же].

Так же, как и при работе с загадками, в каждой скороговорке важно почувствовать темп и ритм. Так, строка «*Мокрая погода*» может быть передана более распевной, заувывной, «ноющей», остигатной интонацией. Строка «*Топот копыт*» потребует отрывистого, чёткого исполнения. В ритмическом рисунке, вероятнее всего, будут преобладать шестнадцатые длительности. Работа со скороговоркой очень полезна для конкретизации музыкального образа и выбора вариантов его творческого развития.

Интересным стимулом для композиторского творчества являются скороговорки на шипящих звуках. Примером повторяющегося звука «ш» служит следующая скороговорка:

«Мышонку шепчет мышь: “Ты всё шуришь, не спишь?”

Мышонок шепчет мыши: “Шуриать я буду тише”» [Там же, с. 7].

Настроение, переданное сочетанием шипящих звуков в словах «шёпот», «шуршание», может быть создано остигатным музыкальным фоном в партии фортепиано, мелодия же каждого из персонажей должна быть непременно индивидуализирована. Например, строгая речь мамы-мыши может характеризоваться восходящей интонацией-вопросом, а извиняющийся ответ мышонка – построен на нисходящей секундовой интонации. Создание диалогов, построенных на интонациях вопроса-ответа в мелодии, вызывает особый интерес у юных композиторов, побуждает их воссоздавать в звучании различные мини-сценки, то есть выстраивать драматургию произведения. Такие формы работы обязательно должны включаться в учебный процесс, поскольку они развивают фантазию, дают представление о тембре и диапазоне певческих голосов, органично вписываются в жизненные впечатления детей, отражая реальность в специфической художественной форме.

При сочинении **инструментальной** музыки (чаще всего – фортепианной) также целесообразно опираться на поэтический текст, пока ребёнок не осознает самостоятельность музыкальной темы и не прочувствует её без словесной поддержки. При этом необходимо предлагать ученику образные и ёмкие тексты, с которыми очень просто работать, например следующее стихотворение-закличку:

*«Дождик, дождик, веселей
капай, капай, не жалей!
Только нас не замочи!
Зря в окошко не стучи –
Брызни в поле пуще,
станет травка гуще!»*

Такие слова, как «капай», «брызны», предполагают активную и чёткую артикуляцию, хорошо подготавливают почву для того, чтобы внутренним слухом услышать интонационное наполнение мелодической линии, почувствовать ритм поэтической строки.

Для сочинения музыки (как вокальных, так и образных инструментальных произведений) важно найти именно такие стихи, которые давали бы импульс для уточнения характеристики персонажа. С их помощью преподаватель может в процессе беседы об образе, характере, темпе, штрихах и т.д. предлагать учащемуся интересные решения, чтобы направить его творческие поиски в конструктивное русло. Предложенные наставником варианты следует обсуждать с обучающимся в ходе диалога. Для того чтобы пробудить отклик в душе юного автора, убедить его в целесообразности выбора того или иного приёма или средства художественной выразительности, предложения педагога должны быть аргументированы, доказательны и логичны, а главное, они должны стимулировать желание начинающего композитора действовать самостоятельно, генерировать собственные интересные варианты решения творческих задач.

В завершение обсуждения темы обращения на уроках композиции к русскому фольклору как педагогическому приёму в работе над сочинением следует сказать несколько слов о фольклорных ладовых формах. Как известно, для архаических фольклорных традиций разных регионов характерны малообъёмные звукоряды (детский репертуар не исключение). В процессе сочинения музыки очень полезно ограничивать фантазию ребёнка заданным количеством тонов, используемых для написания мелодии. Большое значение в условиях экономии средств имеет выразительность интонации. Например, в колыбельной необходим плавный напев из трёх звуков; в марше – военный сигнал-клич (скачок на кварту). Повторяющийся однообразный, остигатный распев на двух ступенях может дать творческий импульс для сочинения фортепианной партии (например, чередование мажора и минора). Поиск варианты аккомпанемента на фоне остигата вокальной партии – креативное задание для начинающих композиторов, выполнение которого требует нестандартного и оригинального подхода к решению.

Заключение

Занятия композицией создают для обучающихся уникальные возможности для проявления творческой инициативы и развития, начиная утончённым и духовно богатым процессом формирования творческого замысла, работой над сочинением инструментальных и вокальных произведений и заканчивая навыками математически выверенной, точной записи текста и нотного набора на компьютере. Последнее выходит за пределы художественной деятельности и вмещает в себя редакторскую и техническую составляющие [20; 21]. Общение с исполнителями, участие в репетициях предоставляют юным музыкантам возможность посмотреть «сверху» на творческий процесс, оценить его результаты критическим взглядом. Эти виды деятельности активизируют аналитическое мышление и приближают к философскому пониманию искусства, что, несомненно, развивает наших учеников больше, чем традиционные подходы к освоению музыкального произведения.

Таким образом, занятия композицией, с одной стороны, стимулируют фантазию ученика, давая простор для самостоятельности, а с другой – систематизируют его музыкальные представления, усиливая связи между такими учебными дисциплинами, как «Специальность», «Сольфеджио» и «Музыкальная литература». В этой системе предмет «Композиция» мог бы взять на себя **функцию синтеза**, что принесёт неперенную пользу обучающимся, разовьёт творческое мышление, расширит музыкальный кругозор и эрудицию учеников, выведет качество дополнительного музыкального образования на новый, более высокий уровень.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. *Асафьев Б. В.* Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. М.; Л.: Музыка, 1965. 150 с.
2. *Игнатъев Е. И.* Возрастные особенности формирования зрительного образа у детей // Восприятие и воспитание. М.: Учпедгиз, 1963. 31 с.
3. *Выготский Л. С.* Воображение и творчество в детском возрасте. Психологический очерк. 2-е изд. М.: Просвещение, 1967. 93 с.
4. *Флоренский П. А.*, священник. Сочинения в 4 т. Т. 2 / сост. и общ. ред. игумена Андроника (А. С. Трубачёва), П. В. Флоренского, М. С. Трубачёвой. М.: Мысль. 1996. 877 с.
5. *Пономарев Я. А.* Психология творчества и педагогика. М.: Педагогика, 1976. 280 с.
6. *Лещинская И. М., Пороцкий В. Б.* Малыш за роялем. М.: Советский композитор, 1986. 112 с.
7. *Хереско Л. П.* Музыкальные картинки. Л.: Советский композитор. 1973. 135 с.
8. *Копчевский Н. А., Натансон В. А., Соколов М. Г.* Современный пианист. М.: Музыка, 1983. 157 с.
9. *Геталова О. А., Визная И. В.* В музыку с радостью. СПб.: Композитор, 2011. 176 с.
10. *Родионова Т. Н.* Обучение основам композиции в классах фортепиано детских музыкальных школ // Вопросы фортепианной педагогики. Вып. 4 / ред. В. А. Натансона. М.: Музыка, 1976. С. 46–62.
11. *Ладыженский П. А.* Программа по музыкальной композиции и тематические разработки. СПб.: Композитор, 2005. 108 с.
12. *Борухзон Л. М., Волчек Л. Л.* Азбука музыкальной фантазии. В 6 тетрадах. Тетрадь 1. Как сочинить мелодию. Пособие для детей младшего и среднего школьного возраста по развитию творческих навыков. СПб.: Композитор, 1997. 44 с.
13. *Ветлугина Н. А.* Методика музыкального воспитания в детском саду. Изд. 2-е доп. М.: Просвещение, 1982. 274 с.
14. *Готсдинер А. Л.* Музыкальная психология. М.: НВ Магистр, 1993. 190 с.
15. *Слонимский С. М.* Мысли о композиторском ремесле. СПб.: Композитор, 2006. 24 с.
16. *Артоблевская А. Д.* Первая встреча с музыкой. М.: Советский композитор, 1987. 101 с.
17. *Малые жанры русского фольклора: хрестоматия для филол. спец. ун-тов и пед. ин-тов / сост. Морохин В. Н. М.: Высшая Школа, 1979. 284 с.*
18. *Амелькина З. Д., Астахова И. Ю.* Скороговорки как один из аспектов обучения сценической речи. URL: https://xn--j1ahfl.xn--p1ai/library/skorogovorki_kak_odin_iz_aspektov_obucheniya_sctenich_121523.html (дата обращения: 25.04.2025).

19. Русские заклички про дождь. URL: <https://publicadomain.ru/folklore/russkie-narodnye-pesni/zaklichki/pro-dozd> (дата обращения: 25.04.2025).
20. Горбунова И. Б. Музыкальный компьютер (Musical Computer) // ИКОНИ / ICONI. 2020. № 2. С. 60–78. DOI: 10.33779/2658-4824.2020.2.060-078.
21. Белунцов В. Новейший самоучитель работы на компьютере для музыкантов. 3-е изд. М.: ДЕСС, 2003. 559 с.

Поступила 19.05.2025; принята к публикации 05.12.2025.

Об авторе:

Щекалева Юлия Евгеньевна, преподаватель кафедры музыкальной звуко-режиссуры федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Уральская государственная консерватория имени М. П. Мусоргского» (пр-т Ленина, 22, Екатеринбург, Российская Федерация, 620014), член Союза композиторов России, shchekaleva1976@mail.ru

Автором прочитан и одобрен окончательный вариант рукописи.

REFERENCES

1. Asafiev B. V. *Izbrannye stat'i o muzykal'nom prosveshchenii i obrazovanii* [Selected Articles on Musical Education and Training]. Moscow – Leningrad: Publishing House “Music”, 1965. 150 p. (in Russian).
2. Ignatiev E. I. *Vozrastnye osobennosti formirovaniya zritel'nogo obraza u detei* [Age-Related Features of Visual Image Formation in Children]. *Vospriyatie i vospitanie* [Perception and Education]. Moscow: Publishing House “Uchpedgiz”, 1963. 31 p. (in Russian).
3. Vygotsky L. S. *Voobrazhenie i tvorchestvo v detskom vozraste. Psikhologicheskii ocherk* [Imagination and Creativity in Childhood. A Psychological Essay]. 2nd ed. Moscow: Publishing House “Prosveshchenie”, 1967. 93 p. (in Russian).
4. Florensky P. A., the Priest. *Sochineniya v 4 t. T. 2* [Essays in 4 Vols. Vol. 2]. Comp. and the General Editorship of Abbot Andronik (A. S. Trubachev), P. V. Florensky, M. S. Trubacheva. Moscow: Publishing House “Mysl”, 1996. 877 p. (in Russian).
5. Ponomarev Ya. A. *Psikhologiya tvorchestva i pedagogika* [Psychology of Creativity and Pedagogy]. Moscow: Publishing House “Pedagogy”, 1976. 280 p. (in Russian).
6. Leshchinskaya I. M., Porotsky V. B. *Malysh za royalem* [Baby at the Piano]. Moscow: Publishing House “Soviet Composer”, 1986. 112 p. (in Russian).
7. Heresko L. P. *Muzykal'nye kartinki* [Musical Pictures]. Leningrad: Publishing House “Soviet Composer”, 1973. 135 p. (in Russian).
8. Kопchevsky N. A., Nathanson V. A., Sokolov M. G. *Sovremennyi pianist* [Modern Pianist]. Moscow: Publishing House “Music”, 1983. 157 p. (in Russian).
9. Getalova O. A., Voznaya I. V. *V muzyku s radost'yu* [Into Music with Joy]. St. Petersburg: Publishing House “Composer”, 2011. 176 p. (in Russian).
10. Rodionova T. N. *Obuchenie osnovam kompozitsii v klassakh fortepiano detskikh muzykal'nykh shkol* [Teaching the Basics of Composition in Piano Classes of Children’s Music Schools]. *Voprosy*

- fortepiannoi pedagogiki. Vyp. 4* [Problems of Piano Pedagogy. Vol. 4]. Ed. by V. A. Natanson. Moscow: Publishing House "Music", 1976. Pp. 46–62 (in Russian).
11. Ladyzhensky P. A. *Programma po muzykal'noi kompozitsii i tematicheskie razrabotki* [Musical Composition Program and Thematic Developments]. St. Petersburg: Publishing House "Composer", 2005. 108 p. (in Russian).
 12. Borukhzon L. M., Volchek L. L. *Azbuka muzykal'noi fantazii. V 6 tetradyakh. Tetrad' 1. Kak sochinit' melodiyu. Posobie dlya detei mladshego i srednego shkol'nogo vozrasta po razvitiyu tvorcheskikh navykov* [The ABCs of Musical Fantasy. In 6 Notebooks. Notebook 1. How to Compose a Melody. A Manual for Children of Primary and Secondary School Age on Developing Creative Skills]. St. Petersburg: Publishing House "Composer", 1997. 44 p. (in Russian).
 13. Vetlugina N. A. *Metodika muzykal'nogo vospitaniya v detskom sadu* [Methods of Music Education in Kindergarten]. 2nd Supplemented Edition. Moscow: Publishing House "Prosveshchenie", 1982. 274 p. (in Russian).
 14. Gotsdiner A. L. *Muzykal'naya psikhologiya* [Musical Psychology]. Moscow: Publishing House "NB Magistr", 1993. 190 p. (in Russian).
 15. Slonimsky S. M. *Mysli o kompozitorskom remesle* [Thoughts on the Art of Composition]. St. Petersburg: Publishing House "Composer", 2006. 24 p. (in Russian).
 16. Artobolevskaya A. D. *Pervaya vstrecha s muzykoi* [The First Meeting with Music]. Moscow: Publishing House "Soviet Composer", 1987. 101 p. (in Russian).
 17. *Malye zhanry russkogo fol'klora: khrestomatiya dlya filol. spets. un-tov i ped. in-tov* [Minor Genres of Russian Folklore: A Reader for Philological Specialized Universities and Pedagogical Institutes]. Comp. Morokhin V. N. Moscow: Higher School Publishing House, 1979. 284 p. (in Russian).
 18. Amelkina Z. D., Astakhova I. Yu. *Skorogovorki kak odin iz aspektov obucheniya stsenicheskoi rechi* [Tongue Twisters as an Aspect of Teaching Stage Speech]. Available at: https://xn--j1ahfl.xn--p1ai/library/skorogovorki_kak_odin_iz_aspektov_obucheniya_stsenich_121523.html (accessed: 25.04.2025) (in Russian).
 19. *Russkie zaklichki pro dozhd'* [Russian Rain Songs]. Available at: <https://publicadomain.ru/folklore/russkie-narodnye-pesni/zaklichki/pro-dozhd> (accessed: 25.04.2025) (in Russian).
 20. Gorbunova I. B. *Muzykal'nyi komp'yuter (Musical Computer)* [Musical Computer]. *IKONI* = *ICONI*. 2020, no. 2, pp. 60–78 (in Russian). DOI: 10.33779/2658-4824.2020.2.060-078.
 21. Belunsov V. *Noveishii samouchitel' raboty na komp'yutere dlya muzykantov* [The Newest Computer Self-Study Guide for Musicians]. 3rd ed. Moscow: Publishing House "DESS". 2003. 559 p. (in Russian).

Submitted 19.05.2025; revised 05.12.2025.

About the author:

Yulia E. Shchekaleva, University Lecturer at the Department of Sound Engineering of the Ural State Mussorgsky Conservatoire (Lenina Avenue, 22, Yekaterinburg, Russian Federation, 620014), Member of the Russian Composers' Union, shchekaleva1976@mail.ru

The author has read and approved of the final manuscript.

СТАНОВЛЕНИЕ ФОРТЕПИАННОГО ИСПОЛНИТЕЛЬСТВА В КАЗАХСТАНЕ В КОНТЕКСТЕ ТРАДИЦИЙ РУССКОЙ ФОРТЕПИАННОЙ ПЕДАГОГИКИ (К 150-ЛЕТИЮ А. Б. ГОЛЬДЕНВЕЙЗЕРА)

М. Я. Сепп, Д. Ж. Амирова, И. В. Олексенко,

Казахская национальная консерватория имени Курмангазы,
Алматы, Республика Казахстан, 050000

Аннотация. В статье анализируется процесс становления фортепианного исполнительства и педагогики в Казахстане в контексте традиций русской пианистической школы. Рассмотрены исторические этапы развития пианистического искусства Казахстана на основе анализа фактологического материала, определены истоки и преемственность исполнительских и педагогических традиций ветви московской фортепианной школы А. Гольденвейзер – Г. Гинзбург – Г. Аксельрод – Г. Кадырбекова, выявлены отличающие школу концептуальные методологические подходы к исполнительскому искусству и процессу профессиональной подготовки будущих пианистов. Представлена творческая биография Г. И. Кадырбековой и её вклад в развитие казахстанского фортепианного исполнительства и национальной музыкальной культуры в целом. Показано, что унаследованные традиции гольденвейзеровской школы, преломившись сквозь призму индивидуальных особенностей пианистки (профессиональных способностей, психологических качеств, духовной сферы), обрели в её исполнительской деятельности и учебно-воспитательной практике продолжение в новом качестве. Делается вывод о том, что устойчивость национальной школы обеспечивается сочетанием культурной преемственности и освоением высоких стандартов русской педагогики.

121

Ключевые слова: фортепианное исполнительство, фортепианная педагогика, русская фортепианная школа, казахстанская фортепианная школа, интерпретация, традиции, А. Б. Гольденвейзер, Г. Р. Гинзбург, Г. Б. Аксельрод, Г. И. Кадырбекова

Благодарность. Авторы выражают благодарность редакционному совету журнала «Музыкальное искусство и образование» и лично Елене Павловне

© Сепп М. Я., Амирова Д. Ж., Олексенко И. 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

Красовской за ценные замечания и советы, данные в процессе подготовки материалов статьи к публикации.

Для цитирования: *Сепп М. Я., Амирова Д. Ж., Олексенко И. В.* Становление фортепианного исполнительства в Казахстане в контексте традиций русской фортепианной педагогики (к 150-летию А. Б. Гольденвейзера) // Музыкальное искусство и образование / Musical Art and Education. 2025. Т. 13. № 4. С. 121–149. DOI: 10.31862/2309-1428-2025-13-4-121-149.

DOI: 10.31862/2309-1428-2025-13-4-121-149

THE FORMATION OF PIANO PERFORMANCE IN KAZAKHSTAN IN THE CONTEXT OF THE TRADITIONS OF RUSSIAN PIANO PEDAGOGY (ON THE OCCASION OF THE 150TH ANNIVERSARY OF A. B. GOLDENWEISER)

Maia Ya. Sepp, Dina Zh. Amirova, I. V. Oleksenko,

Kurmangazy Kazakh National Conservatory,
Almaty, Republic of Kazakhstan, 050000

Abstract. The article examines the formation of piano performance and pedagogy in Kazakhstan within the context of the traditions of the Russian pianistic school. The historical stages in the development of Kazakhstan's pianistic art are considered on the basis of an analysis of factual material; the origins and continuity of performing and teaching traditions within the Moscow piano-school lineage A. Goldenweiser – G. Ginzburg – G. Axelrod – G. Kadyrbekova are identified; and the conceptual methodological approaches that distinguish this school in relation to performance art and the professional training of future pianists are revealed. The creative biography of G. I. Kadyrbekova and her contribution to the development of Kazakhstani piano performance and to the national musical culture as a whole are presented. It is shown that the inherited traditions of the Goldenweiser school, refracted through the prism of the pianist's individual characteristics (professional abilities, psychological qualities, and spiritual sphere), found continuation in her performing activity and in her educational practice in a new form. The article concludes that the stability of the national school is ensured by a combination of cultural continuity and the adoption of the high standards of Russian pedagogy.

Keywords: piano performance, piano pedagogy, the Russian piano school, the Kazakhstani piano school, interpretation, traditions, A. B. Goldenweiser, G. R. Ginzburg, G. B. Axelrod, G. I. Kadyrbekova

Acknowledgement. The authors would like to thank the editorial board of the journal “Musical Art and Education” and personally Elena Pavlovna Krasovskaya for their

valuable comments and advice given during the preparation of the article materials for publication.

For citation: Sepp M. Ya., Amirova D. Zh., Oleksenko I. V. The Formation of Piano Performance in Kazakhstan in the Context of the Traditions of Russian Piano Pedagogy (on the Occasion of the 150th Anniversary of A. B. Goldenweiser). *Muzikal'noe iskusstvo i obrazovanie* = Musical Art and Education. 2025, vol. 13, no. 4, pp. 121–149 (in Russian). DOI: 10.31862/2309-1428-2025-13-4-121-149.

Введение

Актуальность данного исследования обусловлена недостаточной разработанностью в опубликованных работах вопросов влияния лучших традиций русской пианистической школы на процесс становления казахстанского фортепианного исполнительства. Научный интерес авторов статьи к деятельности Александра Борисовича Гольденвейзера (1875–1961) – русского и советского пианиста, композитора, педагога, публициста, музыкального критика, редактора, общественного деятеля, основателя одной из ветвей московской фортепианной школы, воспитавшего блестящую плеяду учеников и последователей, – обусловлен тем, что его исполнительские и педагогические принципы получили своё развитие в творчестве выдающейся казахской пианистки Гульжамилы Ихсановны Кадырбековой. Без изучения вклада Г. Кадырбековой в развитие национальной фортепианной школы, приобретающей в настоящее время мировое значение, невозможно рассмотрение процесса становления в Казахстане инструментального исполнительства и педагогики музыкального образования.

С исполнительскими и педагогическими принципами Мастера Г. Кадырбекова познакомилась в годы учёбы в Московской консерватории (1967–1974) в классе Глеба Борисовича Аксельрода, прошедшего обучение у Григория Романовича Гинзбурга – непосредственного наследника традиций Александра Борисовича Гольденвейзера.

Ценным методическим материалом для установления преемственных связей А. Гольденвейзер – Г. Гинзбург – Г. Аксельрод – Г. Кадырбекова послужили труды Д. Благого [1–3] – ученика Александра Борисовича, советского пианиста, педагога, композитора, музыковеда, автора диссертационного исследования «А. Б. Гольденвейзер-редактор и проблемы музыкальной текстологии» [4]. Наряду с этим значимая роль отводится работе А. Буасье «Уроки Листа» под редакцией Н. Корыхаловой [5]. И это не случайно. Данная книга, по свидетельству Б. Л. Яворского, является значимым дидактическим источником, поскольку содержит полученные «из первых уст» документальные свидетельства о методах и приёмах педагогической работы знаменитого венгерского пианиста, которые впоследствии, благодаря унаследованному «генеалогическому коду», успешно внедрялись его профессиональными «потомками»: А. Б. Гольденвейзером, Г. Р. Гинзбургом, Г. Б. Аксельродом, а в настоящее время Г. И. Кадырбековой.

Методология настоящего исследования базируется на диалектическом взаимодействии в деятельности музыканта-пианиста двух граней – исполнительской и педагогической, подробно рассмотренных в работах Л. Баренбойма [6], Г. Цыпина [7], И. Гофмана

[8], А. Гольденвейзера [9], Г. Нейгауза [10], Я. Мильштейна [11], а также на неповторимом, присущем педагогике музыкального образования подходе к трактовке взаимодействия между педагогом и обучающимся в инструментальном классе. Речь идёт о специфических особенностях системы межличностных взаимоотношений и взаимодействий между участниками учебного процесса, обеспечиваемых диадической формой индивидуальных занятий «учитель – ученик» (Ю. Хорошилова [12], С. Фейнберг [13], Г. Либерман [14], А. Николаев [15]), А. Вицинский [16–18], П. Хазанов [19].

Исследование опирается также на монографию Т. Г. Мариупольской, посвящённую проблемам традиций и новаторства в современной методике преподавания музыки [20], и работу Е. В. Климай, в которой анализируется понятие «генеалогического древа русской фортепианной школы» [21], проясняющие генезис и авторство исполнительских установок авторитетных представителей пианистического искусства, преемственность традиций выдающихся педагогов-пианистов, передаваемых следующим поколениям, и их влияние на становление национальных фортепианных школ.

Изучение литературы по рассматриваемой в настоящей статье проблематике показывает, что процесс становления казахстанской пианистической школы и творческая деятельность её видных представителей отражены в научных исследованиях фрагментарно. Отдельные аспекты проблемы представлены в работах последних десяти лет – диссертациях Д. Дуйсенбаевой [22] и А. К. Мухитовой [23]. Важный методический материал, посвящённый анализу специфических черт и особенностей школы А. Гольденвейзера, необходимый для установления и раскрытия профессиональных связей А. Гольденвейзер – Г. Гинзбург – Г. Аксельрод – Г. Кадырбекова, содержится в мемуарном наследии самого Александра Борисовича, воспоминаниях его супруги – Елены Ивановны Гольденвейзер и современников [24], стенограммах открытых уроков, исполнительских комментариях мастера, изданных под редакцией Д. Благого [1; 3] и др.

В настоящей работе были использованы также архивные документы из фонда библиотеки Казахской национальной консерватории имени Курмангазы, среди которых – материалы об истории кафедры специального фортепиано, методические работы её ведущих преподавателей – Е. Зингера [25; 26], А. Сапожниковой-Барак [27; 28], Э. Росмана [29] по проблемам исполнительского искусства.

Обращение к указанным источникам делает возможным осуществление более глубокого изучения проблемы становления казахстанской фортепианной школы, развивающейся в русле русского пианистического искусства, позволяет проследить динамику и тенденции её развития, а также в целом определить её место в мировом художественном пространстве. Действенным шагом в этом направлении может стать предпринятое в статье исследование имеющегося опыта творческой и педагогической деятельности Г. Кадырбековой как носителя лучших традиций школы А. Гольденвейзера.

Цель настоящей работы состоит в выявлении значимости традиций русской фортепианной школы и, в частности, школы А. Б. Гольденвейзера, в развитии фортепианного искусства Казахстана.

Задачи исследования предполагают:

- рассмотрение исторических этапов развития пианистического искусства Казахстана на основе анализа фактологического материала;

- определение истоков и преемственности исполнительских и педагогических традиций ветви московской фортепианной школы А. Гольденвейзер – Г. Гинзбург – Г. Аксельрод – Г. Кадырбекова;
- выявление отличающих школу концептуальных методологических подходов к исполнительскому искусству и процессу профессиональной подготовки будущих пианистов.

Исторические этапы формирования и развития пианистического искусства Казахстана

Начальный этап становления национальной пианистической школы приходится на конец XIX века. Данный период характеризуется постепенным проникновением в казахскую культуру европейского академического музыкального искусства. К указанному времени в Казахстане уже существовала самобытная и развитая традиционная музыкальная культура. Её отличительная особенность определялась устностью бытования фольклорного и профессионального видов музыкального творчества, что было во многом обусловлено спецификой кочевого уклада жизни, предопределившего своеобразие народного инструментария и музыкальных традиций. Указанное обстоятельство, по мнению А. Мухамбетовой, «типологически отличает музыкальную культуру казахов от оседло-земледельческих, в которых профессиональная музыка с давних времён была неотъемлемым атрибутом городской жизни» [30, с. 359–360]. В рамках кочевой культуры сформировалась система контактного обучения «посредством исполнительского общения учителя с учеником... входящего составной частью в комплексное профессиональное и межличностное общение мастера и преемника» [31, с. 32]. Передача музыкальных и поэтических традиций в таком непосредственном взаимодействии, как «учитель – ученик», «обусловила особую роль исполнительства как фактора фиксации и сохранения целостной творческой традиции» [Там же].

Вплоть до 1920–1930 годов в Казахстане существовали лишь единичные очаги городской культуры. Вместе с тем следует отметить, что уже после его присоединения к России, произошедшего, как известно, в конце XIX столетия, и появления таких городов, как Семипалатинск, Павлодар, Петропавловск, начался интенсивный культурный обмен между коренными жителями и представителями других областей империи. Его органичной частью стало появление в крупных административных центрах русских и европейских музыкальных инструментов, включая фортепиано, вызвавших неподдельный интерес населения. Возрастающая творческая активность и стремление жителей городов приобщиться к культуре других стран нуждались в упорядочивании и требовали принятия органами власти соответствующих конструктивных мер.

Кардинальным событием, активизировавшим процесс формирования национальной культуры и искусства, стал государственный регламент образования, изданный Советским правительством в 1930-е годы [32], что стимулировало открытие в Казахстане высших учебных заведений – институтов. Важным документом стал также Декрет Совета Народных Комиссаров образованной в 1936 году Казахской ССР о создании учреждений художественной направленности: музыкально-драматического техникума, детской специальной музыкальной школы, музыкально-хореографического комбината, музыкального училища [Там же].

С появлением новой государственности, несмотря на сложные обстоятельства и условия переходного этапа в экономической и социальной областях, были утверждены *регламентированные* стандарты обучения, что повлекло за собой реорганизацию детской музыкальной школы и открытие среднего специального учебного заведения – музыкального техникума. Именно в это время в столицу Казахстана Алма-Ату стали приезжать первые приглашённые правительством республики музыканты-педагоги.

Прослеживая относительно краткий путь исторического становления академического музыкального, в том числе фортепианного, искусства в Казахстане, необходимо отметить, что этому способствовали и некоторые имманентные факторы. В их числе следует назвать адаптивность казахской музыкальной культуры, обусловленную органичным существованием в ней устно-профессионального творчества, а также проявленную её представителями гибкость мышления, открытость и заинтересованность в освоении новых видов певческого и инструментального музицирования при сохранении особенностей национальной специфики.

Адаптация к новым историческим и культурным условиям в таких сферах художественной деятельности, как народное, профессиональное композиторское и самодетельное творчество, проявившаяся в синтезе традиционных национальных и академических жанров на основе бережного сохранения особенностей национальной культуры, активизировала стремление многих казахских музыкантов овладеть академическими видами художественного творчества. Среди них известные певцы: Куляш Байсеитова, Манарбек Ержанов, Канабек Байсеитов, Гарифулла Курмангалиев и др., – ставшие первыми солистами национального оперного театра [33, с. 34]. Это свидетельствует о том, что традиционная музыкальная культура явилась той благодатной почвой, на которой позже возшли ростки различных видов академического искусства, включая фортепианное.

30-е годы XX века отмечены небывалым подъёмом академической культуры Казахстана. За беспрецедентно короткий промежуток времени, т. е. в течение всего 40 лет, прошедших с начала её проникновения на национальную почву, в данной сфере произошли такие знаменательные события, как: утверждение упорядоченной системы профессионального музыкального образования, открытие в 1935 году Казахской государственной филармонии, организация целого ряда государственных художественных коллективов. Культурные завоевания республики были отмечены и на всесоюзном уровне: в 1936 году (и затем в 1958 году) в Москве с успехом прошли декады казахского искусства.

Значимым периодом в истории формирования национальной академической культуры стали годы Великой Отечественной войны [34], характеризующиеся интенсивным притоком российских специалистов и открытием в Алма-Ате консерватории. В это время Казахстан стал родным домом для многих представителей художественной интеллигенции Советского Союза. По указанию правительства страны в столицу республики были эвакуированы С. Прокофьев, С. Эйзенштейн, Г. Уланова, Н. Сац, Ю. Завадский, Г. Козинцев, И. Пырьев, Д. Вертов, Г. Рошаль, Б. Бабочкин, Н. Черкасов, В. Марецкая, М. Жаров, Н. Мордвинов, Э. Тиссэ, Б. Чирков, Л. Орлова, С. Михалков, Н. Кончаловская, С. Маршак, М. Зощенко, В. Паустовский. О значимости их деятельности для культурного развития республики свидетельствуют

многочисленные памятные знаки – мемориальные доски, установленные на улицах города во второй половине минувшего века (фото 1).

В связи с эвакуацией в Алма-Ате работала и целая плеяда замечательных музыкантов-педагогов. Широкое распространение получило так называемое «шефство», суть которого заключалось в «насыщении» преподавательского состава алматинских образовательных учреждений квалифицированными специалистами из ведущих консерваторий страны – Московской, Ленинградской, Свердловской, Киевской, Одесской, унаследовавшими лучшие отечественные и европейские традиции исполнительского искусства. В указанный период времени в музыкальных учебных заведениях республики преподавали: Р. Кацман, Е. Зингер, Э. Росман, А. Сапожникова (Барак), Л. Кельберг, Я. Фудиман, С. Крепс, И. Коган, Е. Коган, С. Коган, В. Хесс и др. Каждый из них щедро делился с казахскими обучающимися и их наставниками своими знаниями. Именно на военный период пришлось активизация новой области музыкальной культуры Казахстана – фортепианного исполнительства, а также последующее формирование педагогического и научно-исследовательского направлений в этой сфере.



Фото 1. Мемориальные доски С. Эйзенштейну, И. Пырьеву, Б. Бабочкину, Г. Козинцеву, В. Марецкой и др. в г. Алматы

Photo 1. Memorial plaques to S. Eisenstein, I. Pyryev, B. Babochkin, G. Kozintsev, V. Maretskaya, and others Russian cultural figures in Almaty

Сложившаяся в анализируемые годы особая творческая и профессиональная атмосфера послужила стимулом для открытия в Алма-Ате государственного высшего музыкального учебного заведения – консерватории. Успешности осуществления этой идеи способствовала глубокая предварительная организационная и методическая работа по созданию в Казахстане системы начального профессионального музыкального образования, разработке требований к специализированной подготовке одарённых детей, стремящихся впоследствии продолжить обучение в условиях среднего специального образования (музыкально-драматический техникум). Весьма действенным фактором, стимулирующим появление в республике музыкального вуза, стало также письмо, инициированное Ю. Завадским, Г. Улановой, В. Марецкой

и Н. Сац, руководству СССР, в котором содержалась убедительная аргументация необходимости осуществления данного шага [32, с. 8].

В результате в 1944 году в Алма-Ате состоялось торжественное открытие первой национальной консерватории. Это подлинно историческое событие для профессиональной культуры Казахстана дало импульс интенсивному развитию в республике различных видов инструментального исполнительства, включая фортепианное.

Консерватория стала подлинной кузницей творческих кадров в различных областях академического музыкального искусства. Формированию профессиональной фортепианной школы Казахстана способствовало талантливое созвездие работающих в её стенах педагогов-пианистов, получивших блестящее образование в высших учебных заведениях Москвы, Санкт-Петербурга/Ленинграда, Киева, Свердловска, Одессы, Минска и других городов СССР. В их числе – доценты и профессора Е. Гировский (заведующий кафедрой), Г. Петров, К. Господарь, А. Гринфельд, Р. Кацман, М. Гозенпуд, Е. Зингер, И. Станишевская, Л. Саксонский, С. Маргулис, С. Гинзбург, А. Канторович, С. Кан, Л. Кельберг, М. Моклецова, В. Миндлин, М. Окунь, А. Бирмак и др. Высокий уровень профессионального мастерства и методической культуры позволял многим из них плодотворно совмещать исполнительскую деятельность с педагогической. Выступления профессоров кафедры с сольными клавирабендами, участие в вечерах камерной музыки, исполнение концертов с симфоническим оркестром вдохновляли студентов-пианистов, активизировали желание беззаветно служить избранному делу.

Усилиями коллектива преподавателей создавался надёжный фундамент профессиональной фортепианной подготовки обучающихся: разрабатывались учебные планы, конкретизировалось содержание программ учебных дисциплин по специальности, концертмейстерскому классу, камерному ансамблю, исполнительской практике и т. д., а также требований к государственной итоговой аттестации выпускников. Сохраняя традиции русского и советского пианизма, педагоги осуществляли воспитание молодых музыкантов-исполнителей в новой – основанной на национальной почве – культурной среде, стремились заложить прочный фундамент для становления казахской фортепианной школы [35]. За период 1949–1954 годов Алма-Атинскую консерваторию окончили 15 пианистов. Среди первых представителей национальных кадров – пианист и композитор Нагим Мендыгалиев – ученик Е. Ф. Гировского (специальное фортепиано, выпуск 1951 г.) и Е. Г. Брусиловского (композиция, выпуск 1959 г.). В различные годы преподавал в Алма-Атинском музыкальном училище, Казахском женском педагогическом институте, консерватории (с 1973 года – доцент) [36].

По окончании Великой Отечественной войны в 1948 году состоялось открытие первой Республиканской средней специализированной школы-интерната (РССМШИ) имени Куляш Байсеитовой для одарённых детей. Её значение обуславливалось особой миссией – готовить в Алма-Атинскую консерваторию кадры из местных музыкантов, наиболее способных для получения дальнейшего образования [37]. Осуществлению этого знаменательного события предшествовала широкомасштабная работа по поиску талантливой молодёжи (в том числе проживающей в сельской местности), проделанная членами специально организованной комиссии, в состав которой вошли авторитетные деятели казахской культуры (А. Жубанов и др.). Многие из детей, отобранных ими, стали по окончании школы видными музыкантами [Там же].

Важное значение для развития национальной фортепианной школы в послевоенные годы имела поддержка правительством республики стремления многих эвакуированных в Казахстан российских музыкантов продолжить педагогическую деятельность в стенах консерватории, а также решение привлечь к работе в вузе молодые кадры, окончившие Алма-Атинскую, Московскую, Ленинградскую и другие консерватории страны. Так, в состав кафедры специального фортепиано вошли А. Г. Гринфельд (ученик Е. Ф. Гировского), Е. Б. Коган, А. П. Исакова и А. Г. Квернадзе (выпускники МГК им. Чайковского), Э. А. Росман и А. Л. Сапожникова (Барак), завершившие обучение в Уральской государственной консерватории им. М. П. Мусоргского.

В 1962 году кафедру специального фортепиано возглавила замечательный профессионал – Заслуженная артистка КазССР, профессор Е. Б. Коган (1928–1985) – наследник и продолжатель традиций Г. Р. Гинзбурга. Работа педагогического коллектива под её руководством стала важным этапом в развитии не только консерватории, но и музыкального искусства республики в целом. В числе многих талантливых выпускников её класса, вернувшихся по окончании *alma mater* на кафедру, – доценты Н. И. Потешкина, Л. Р. Зельцер, М. А. Вартанян, профессор, кандидат искусствоведения А. Ж. Досаева, профессора Г. Жолымбетова, С. Массовер, доцент, кандидат искусствоведения А. Мухитова, старший преподаватель Ш. Кыдырбек [36].

Показательно, что молодые преподаватели кафедры специального фортепиано совмещали работу в консерватории, музыкальном училище, детской музыкальной школе и музыкальной школе для одарённых детей имени К. Байсеитовой. Среди них и первые наставники юной Гульжамилы Кадырбековой: Маргарита Константиновна Романова и Людмила Ивановна Ошкукова (выпускница класса Е. М. Зингера).

В целом два послевоенных десятилетия можно охарактеризовать как один из наиболее динамичных и важных этапов становления фортепианного образования республики. В течение этого времени в Казахстане начали функционировать 12 новых музыкальных училищ и детская музыкальная школа в городе Дзезказган (1958). А в 1964 году состоялось открытие новой Республиканской казахской специализированной музыкальной школы-интерната для одарённых детей (РКСМШИ), которой позже было присвоено имя академика Ахмета Жубанова [37].

С середины 70-х годов минувшего столетия наступает особо значимый период для анализируемой нами области инструментального исполнительства в республике. Он связан с деятельностью легендарной личности – Гульжамилы Кадырбековой, вернувшейся в 1974 году в родную Алма-Ату по окончании образовательных программ специалитета и ассистентуры-стажировки МГК им. П. И. Чайковского, обучения в классе заслуженного артиста РСФСР, профессора, лауреата международных конкурсов Глеба Борисовича Аксельрода. Наряду с осуществлением педагогической деятельности в национальной консерватории она в качестве солистки была приглашена в Казахскую государственную филармонию имени Жамбыла. С этого момента начинаются активные гастроли молодого музыканта по городам Средней Азии, Сибири и Поволжья, выступления в Москве, Ленинграде, в европейской части СССР – Литве, Эстонии, Латвии, Украине, за рубежом (Чехословакия, Австрия, Италия, Кипр) [22, с. 38].

Подлинно знаменательным событием в профессиональной карьере замечательной пианистки стала победа в 1980 году на XXXI Международном конкурсе музыки и танца имени Дж. Б. Виотти в итальянском Верчелли. Уверенное покорение одной

из представительных вершин мирового фортепианного Олимпа способствовало расширению географии её концертных турне и увеличению интенсивности их графика.

Выход на мировую концертную сцену требовал от Г. Кадырбековой огромной работы по совершенствованию профессионального мастерства и пополнению репертуарного багажа сочинениями различной жанровой и стилевой направленности. В течение короткого времени в репертуар пианистки были включены оба тома «Хорошо темперированного клавира» Баха, сонаты Скарлатти, Моцарта, Бетховена, Рахманинова, Скрябина, Шостаковича, пьесы Шуберта, Шумана, Листа, Равеля, Дебюсси, концерты Шопена, Чайковского, Пуленка, Гершвина. Наряду с этим Гульжамия Ихсановна выступила ярким интерпретатором произведений национальных композиторов, пропагандирование которых считала действенной мерой расширения культурной географии казахской опус-музыки. Огромной заслугой музыканта стала запись серии дисков под названием «Антология казахской фортепианной музыки» (2020), в которую были включены в том числе и сочинения видного композитора, дирижёра и музыковеда Тимура Мынбаева, руководившего Симфоническим оркестром Казахстана в 1974–1986 годах. Сотрудничество с маэстро было особенно плодотворным в ходе гастролей пианистки в Ленинграде, состоявшихся в июле 1979 года.



Фото 2. Народная артистка Казахской ССР, лауреат международного конкурса, профессор Гульжамия Ихсановна Кадырбекова

Photo 2. People's Artist of the Kazakh SSR, winner of international competition, Professor Gulzhamilya Ikhsanovna Kadyrbekova

Успешные выступления Г. И. Кадырбековой – первой казахской пианистки-лауреата – неоднократно освещались в республиканской¹, всесоюзной² и международной³ прессе. Критики единодушно характеризовали её как вдумчивого и серьёзного музыканта, владеющего разнообразной звуковой палитрой и хорошо чувствующего стилистику исполняемых произведений, в частности самобытный стиль Баха.

Плодотворная деятельность замечательного музыканта-педагога неоднократно отмечалась правительством. В 1981 году Гульжамиле Ихсановне было присуждено звание Заслуженной артистки Казахской ССР, спустя 10 лет – Народной артистки республики. Среди наград Кадырбековой – памятная медаль Республики Казахстан – «Астана» (1998), государственные ордена «Курмет» (2000) и «Парасат» (2010).

Сегодня, в XXI столетии, Гульжамиле Ихсановна Кадырбекова – авторитетный профессор, признанный Мастер – полна деятельностной энергии и любви к жизни, продолжает творческий поиск в собственном интерпретаторском искусстве и педагогической работе с учениками, многие из которых являются лауреатами престижных международных фестивалей.

Ключевую основу её мировоззрения составляют идеи *преданного служения Музыке и Профессии*, понимаемого пианисткой в традициях школы А. Б. Гольденвейзера как неустанное продвижение к вершинам пианистического мастерства, вдохновенное (эмоционально яркое) и глубокое (базирующееся на аналитико-синтетической деятельности сознания) постижение художественного содержания на основе прояснения стилевых и жанровых особенностей изучаемых произведений, их интонационного своеобразия, дифференцированного анализа формы и средств музыкальной выразительности, расширения профессионального и культурного тезауруса путём углубления знаний о музыке, соприкосновения с мировыми художественными ценностями, подключения к работе над образом ассоциативных связей из смежных видов искусства и др.

Перечисленные позиции составляют фундаментальную основу школы А. Б. Гольденвейзера, с которой юная Кадырбекова познакомилась в годы обучения в Московской консерватории в классе Г. Аксельрода и творчески воплощала впоследствии в различных областях своей деятельности. Опираясь на свой более чем полувековой опыт служения искусству, Гульжамиле Ихсановна убеждена в том, что знание великих традиций, сложившихся в недрах школы одного из ярчайших представителей российской культуры, необходимо современной молодёжи, выбравшей профессию музыканта-педагога. Оно может стать важным вектором на пути постижения Музыки как особого – духовного – феномена, позволит осознать законы исполнительской деятельности и, что особенно важно (!), ощутить значимость миссии пианиста-интерпретатора как творческого посредника между композитором и слушательской аудиторией. Учитывая сказанное, остановимся более подробно на рассмотрении роли А. Б. Гольденвейзера в становлении одной из блистательных ветвей московской пианистической школы.

¹ «Казправда», «Простор», «Вечерняя Алма-Ата», «Мадениет жане турмыс», «Казахстан айелдери».

² «Правда», «Известия», «Музыкальная жизнь», «Советская культура», «Вечерний Ленинград».

³ «Stampa Sera», «L'Eusebiano», «La Sesia», «Gazzeta del Poppolo».

Личность А. Б. Гольденвейзера в контексте традиций русской фортепианной школы

Художественные традиции русской фортепианной школы, наследником и продолжателем которых является А. Б. Гольденвейзер, сформировались в русле динамичных социальных и культурных процессов России середины XIX века, а также в результате творческой деятельности выдающихся представителей Московской и Санкт-Петербургской консерваторий – исполнителей, композиторов, педагогов. Многие из этих традиций, зародившись в недрах европейского пианистического искусства, успешно ассимилировались и получили широкое распространение в русской академической культуре благодаря деятельности иностранных музыкантов на территории России. Достаточно назвать наиболее авторитетных европейских композиторов и исполнителей, а также имена их талантливых учеников, чтобы оценить глубину влияния на российскую культуру XIX столетия западноевропейских музыкальных традиций: Джон Фильд (ученики – Александр Дюбюк, Михаил Глинка, Александр Гурилёв), Теодор Готлиб Граверт (ученик – Василий Прокунин), Карл Вебер (ученица – Анна Граверт-Лавдовская), Адольф фон Гензелт (ученики – Николай Зверев, Фёдор Канилле, Вл. Стасов), Антон Доор (ученик – Пауль Пабст).

Среди знаковых фигур, повлиявших на становление профессионального облика А. Б. Гольденвейзера и формирование его школы, укажем на личность авторитетного немецкого музыканта Теодора Готлиба Граверта (1821–1881). В юные годы он брал уроки фортепиано у Ференца Листа, занимался композицией⁴ и увлекался изобразительным искусством⁵.

В возрасте 30-ти лет по приглашению княгини Теофилы Петровны Голицыной Т. Г. Граверт переезжает в Россию и получает должность преподавателя музыки в Александринском институте благородных девиц в Тамбове, одновременно занимаясь частной педагогической практикой. В числе его учеников – Павел Демидович Прокунин, муж дочери княгини – Юлии (в замужестве Прокуниной), внучки князя и военачальника Сергея Фёдоровича Голицына. Их сын *Василий Павлович Прокунин* (1848–1910) начал обучаться игре на фортепиано именно у Т. Г. Граверта. Высокий уровень профессиональной подготовки, полученной под руководством наставника, позволил талантливому юноше поступить в Московскую консерваторию в класс Николая Григорьевича Рубинштейна и Петра Ильича Чайковского (композиция). Яркий пианист, композитор и фольклорист, впоследствии внёсший весомый вклад в этнографию, Василий Прокунин по окончании консерватории увлёкся педагогической деятельностью. Став первым учителем восьмилетнего Александра Гольденвейзера, он сумел пробудить у своего подопечного искренний и глубокий интерес к музыкальному искусству, сформировал не только техническую независимость игрового

⁴ Перу Т. Граверта принадлежит опера «Князь Серебряный», созданная на сюжет вышедшего в 1862 году исторического романа Алексея Толстого «Князь Серебряный. Повесть времён Иоанна Грозного», Марш «Переход через Дунай», ряд аранжировок сочинений Р. Штрауса, Г. Мерклинга и др.

⁵ Музыкант примыкал к представителям художественного течения *Biedermeier*, ценя в работах живописцев изображение бытовых сцен, камерность и сентиментально-идиллические сюжеты, подобные картине «Пейзаж с коровами». В настоящее время полотно хранится в собрании Восточно-Казахстанского областного музея изобразительных искусств имени семьи Невзоровых в городе Семей – административном центре Абайской области, расположенном в восточной части Казахстана.

аппарата, но и представление о мягкости и правдивости художественного высказывания, колоритности и яркости создаваемых музыкально-выразительных образов.

В контексте влияния личности Т. Граверта на становление школы Гольденвейзера отметим ещё одну примечательную деталь биографии немецкого музыканта. В 40 лет он женился на родной сестре своего ученика Павла Демидовича Прокунина – Анне. Их дочь, известная пианистка Анна Граверт-Лавдовская (1867–1946), получив основательную профессиональную подготовку под руководством отца, к тому времени сменившего своё немецкое имя-отчество Теодор Готлиб на Фёдор Богданович (Граверт), и Карла Вебера⁶, прожила насыщенную творческую жизнь, преподавала в учебных заведениях Тамбова – музыкальном училище, Александринском институте и женской гимназии. В последствии одним из её учеников станет Виктор Карпович Мержанов (1919–2012), обучавшийся у Самуила Евгеньевича Фейнберга – одного из самых ярких представителей школы А. Б. Гольденвейзера.

Анализ профессионального генеалогического древа (круга педагогов и наставников) А. Б. Гольденвейзера даёт основания предположить, что одним из знаковых его корней выступает исполнительское искусство Ференца Листа [21, с. 329]. И вот почему. У прославленного венгерского музыканта в своё время брал уроки профессор и наставник Гольденвейзера в Московской консерватории Александр Ильич Зилоти. Блестящий виртуоз, тонкий музыкант, он был воспитанником знаменитого Николая Сергеевича Зверева и Николая Григорьевича Рубинштейна – основателя и директора Московской консерватории, также совершенствовавшего своё исполнительское мастерство под руководством Листа. За три года преподавания в alma mater Зилоти-педагог добился впечатляющих результатов. Выгравированные на мраморной доске имена трёх его учеников – Сергея Рахманинова, Константина Игумнова и Александра Гольденвейзера, удостоенных золотых медалей, – вошли в историю мирового исполнительского искусства. После отъезда Зилоти из России Гольденвейзер продолжил обучение в классе профессора Павла Августовича Пабста, первоклассного музыканта, яркого виртуоза, наследника венской пианистической школы и романтических традиций Ф. Листа, давшего Пабсту несколько уроков исполнительского мастерства.

Огромное влияние на формирование творческих ориентиров молодого Гольденвейзера оказало профессиональное общение с выдающимся музыкантом, педагогом-новатором, талантливым организатором В. И. Сафоновым, в классе которого юноша постигал секреты камерного ансамбля, а также С. И. Танеевым, А. С. Аренским и М. М. Ипполитовым-Ивановым, преподававшим в консерватории дисциплины музыкально-теоретического цикла. Их изучение стимулировало развитие аналитических способностей молодого музыканта, укрепило желание сочинять музыку, пробудило интерес к исследованию проблемы синтеза интеллектуального

⁶ Карл Вебер (1834–1913) – композитор, пианист и педагог, творческая индивидуальность которого формировалась под влиянием немецкой и итальянской культур. Первоначально он обучался музыке в первой немецкой консерватории, основанной в Лейпциге в 1843 году, в классах Игнаца Мошелеса (ученика Бедржиха Вебера, основателя Пражской консерватории) и Антонио Сальери. В зрелом возрасте принял решение остаться в России, прожил в ней большую часть своей жизни, получив имя Кирилла Эдуардовича. Полностью посвятив себя музыкальной педагогике, Карл Вебер издал немало трудов в этой области («Руководство к систематическому первоначальному обучению игре на фортепиано» и др.), внося тем самым значительный вклад в методику работы с начинающими пианистами.

и эмоционального факторов в художественно-творческом процессе [38]. Глубокие знания и эстетические ориентиры, полученные юношей в годы обучения не только в классах выдающихся музыкальных наставников, но и в процессе его общения с авторитетными деятелями российского искусства (Л. Н. Толстым, М. Н. Ермоловой, Г. Н. Федотовой, Ф. И. Шаляпиным, К. С. Станиславским, М. П. Беляевым и др.), повлияли на становление духовного облика молодого пианиста, способствовали формированию его мировоззрения, определившего основные жизненные позиции, убеждения, идеалы, принципы познания и деятельности, ценностные ориентации, которые впоследствии составили фундамент музыкально-педагогической деятельности и привели к рождению особой – гольденвейзеровской – ветви российской фортепианной школы как явления музыкальной культуры и образования.

Согласно дефиниции А. Б. Бородина, под фортепианной школой следует понимать «неформальное объединение музыкантов, которое обладает центром или отличается полицентричностью, имеет индивидуальную парадигму, включающую эстетические, педагогические, исполнительские, профессиональные принципы, характеризуется прямым или опосредованным типом коммуникации и осуществляет сохранение, передачу, генерирование художественных идей и выработку технических средств для их воплощения в местном, национальном или интернациональном масштабе в рамках конкретного исторического периода» [39, с. 54]. Важнейшая роль в её становлении и развитии принадлежит, по мнению исследователя, лидеру школы – крупному музыканту. «Он должен быть незаурядной личностью, обладающей индивидуальными профессиональными, эстетическими и художественными принципами, которые составляют его парадигму, а, следовательно, и идеологию его школы» [Там же, с. 43]. В соответствии с творческими установками, этическими и эстетическими принципами лидера, на основе его исполнительской и педагогической деятельности актуализируется творческий процесс передачи исполнительских задач от учителя к ученику. Единство взглядов на исполнительские критерии и педагогические принципы школы достигается взаимным профессиональным и духовным тяготением Учителя и воспитанника, сплочённостью и вовлечённостью в творческий процесс.

К таким личностям можно отнести А. Б. Гольденвейзера, унаследовавшего и щедро передавшего российские традиции фортепианного искусства нескольким поколениям учеников.

В его исполнительской манере доминировало классическое – моцартианское – начало с характерными для него точностью, графичностью, рельефностью и филигранностью звукоизвлечения, декламационностью высказывания, что было обусловлено такими личностными качествами Гольденвейзера, как рациональность мышления, «дисциплинированность душевного мира, строгий контроль за проявлением художественных чувств» [20, с. 162]. При этом за внешней сухостью и некоторой холодностью манеры исполнения «скрывалось глубокое эмоциональное проникновение в суть искусства», которое находило выражение в бережном подходе к извлечению звука, теплоте и тонкости звуковых градаций, выразительности интонирования, пении на инструменте, внимательном отношении к синтаксическим связям музыкальной речи, осмысленности музыкальной фразировки, живому дыханию музыкальной речи [Там же].

В полном соответствии с исполнительскими принципами Мастера строилась его педагогическая деятельность, продолжавшаяся в течение 55-ти (!) лет. В ходе работы с учениками он опирался на усвоенные в консерваторские годы дидактические установки и педагогические заветы своих великих наставников, стремился к максимальной интеллектуализации процесса обучения, активизации познавательной деятельности молодых пианистов, их художественного вкуса и широкого общекультурного кругозора, чтобы как можно скорее сделать их самостоятельными. Свою задачу профессор видел в первую очередь в том, чтобы учащийся всегда исходил из приоритета художественного содержания произведения над техническими средствами его воплощения и умел направить свои усилия на достижения максимальной достоверности исполнительской трактовки, её адекватности композиторскому замыслу.

Прояснение авторской идеи произведения осуществлялось в классе Александра Борисовича путём стимулирования аналитико-синтетического сознания обучающихся, формирования глубокого, вдумчивого отношения к стилевым и жанровым особенностям изучаемого произведения. Неотъемлемым условием работы над звуковым образом выступал анализ формоструктуры и важнейших средств музыкальной выразительности (мелодии, гармонии, темпо-ритма, динамики, тембра, фактуры), проясняющий логику развёртывания художественной идеи как на уровне отдельных деталей, так и в целостном звуковом полотне. Осознание законов организации произведения осуществлялось в неразрывной связи с поиском необходимого звучания, достижения его певучести, содержательности, тембрового и колористического разнообразия – ключевых слагаемых культуры фортепианного интонирования, овладение которой выступало непреложным законом обучения [38].

Важнейшей «составляющей» педагогической системы Гольденвейзера выступала работа над формированием технического мастерства обучающихся, достижением свободы их пианистического аппарата. С этой целью студенты класса в обязательном порядке осваивали гаммы, различные виды арпеджио, этюды, упражнения (многие из которых, по предложению педагога, придумывались обучающимися самостоятельно с целью преодоления конкретной трудности, встречающейся в изучаемом произведении). Одним из наиболее сложных заданий являлось исполнение этюдов К. Черни в различных тональностях с соблюдением одинаковой аппликатуры, что было возможно на основе предельной концентрации мыслительной деятельности, внимания и волевых качеств учеников. Регулярная работа в этом направлении вела к формированию особой гибкости и пластичности пианистических движений, способствовала приспособляемости аппарата к разнообразным пианистическим позициям.

При внешней суровости Александра Борисовича, некоторой авторитарности управления педагогическим процессом (ортодоксальности требований к обучающимся) в классе мастера царилась любовь к ученикам и вера в безграничные возможности человеческого таланта. Важнейшей особенностью педагогики Гольденвейзера являлось сохранение индивидуальности обучающегося, о чём свидетельствует целая плеяда обладавших неповторимым творческим почерком выпускников его класса, имена которых по праву включены в «золотой фонд» советского фортепианного исполнительства и педагогики музыкального образования: С. Фейнберг, Г. Гинзбург, Р. Тамаркина, Т. Николаева, Д. Башкиров, Л. Берман, Д. Благой. Получив одну и ту

же фортепианную школу, впитав одни и те же пианистические традиции, все они, пройдя школу Гольденвейзера, по-разному подходили к решению ключевых художественно-образовательных задач, строили учебный процесс на основе индивидуальных художественных устремлений, уникальных педагогических приёмов работы с учениками, неповторимого личностного восприятия музыкального феномена, способствуя обогащению содержания российского музыкального образования и его поступательному движению к вершинам профессионального Олимпа.

Продолжение традиций школы А. Б. Гольденвейзера в деятельности его учеников

Одним из выдающихся представителей гольденвейзеровской школы по праву является Заслуженный деятель искусств РСФСР, профессор *Григорий Романович Гинзбург* (1904–1961) – любимый ученик Александра Борисовича, воспитанный им с семилетнего возраста. Их тесное профессиональное и человеческое общение длилось на протяжении жизни.

Характеризуя фортепианное искусство Гинзбурга как ярчайшего продолжателя школы, Г. М. Цыпин указывает на классический генезис его пианизма, проявившийся в ясной, гармоничной, уравновешенной в целом и в частности манере игры, несколько строгом, лаконичном и внешне деликатно-сдержанном эмоциональном колорите его исполнения. Многое в искусстве музыканта «определялось художественной мыслью, одухотворённым артистическим *ratio*», «тончайшим расчётом, приматом детально продуманной, огранённой в сознании интерпретаторской идеи» [40, с. 6]. Отдельной восторженной характеристики удостоивалась «поразительная пианистическая искусство» Гинзбурга, его «уникальная исполнительская умелость», нашедшие выражение «в ажурной чеканке пассажей орнаментики, лёгкости и элегантности исполнения аккордов или октав, изяществе фразировки, ювелирной отточенности всех элементов фортепианной фактуры» [Там же, с. 7].

136

Главенство художественно-интеллектуального начала находило выражение в различных аспектах творческого процесса музыканта: например, в освоении им музыкального содержания в уме (без опоры на звучание инструмента), осуществляемом путём сосредоточенной работы сознания и мобилизации воли. Отстранение от реальных игровых проблем позволяло пианисту конкретизировать внутреннеслуховые представления о каждой детали музыкальной ткани и сосредоточиться на выстраивании логики развёртывания художественного образа во времени и пространстве.

В работе с учениками Григорий Романович так же, как и его учитель А. Б. Гольденвейзер, основное внимание уделял выявлению и раскрытию заложенной композитором в сочинении целостности художественной идеи на основе ясного осознания его структуры и архитектоники. Уверенная ориентация студента-пианиста в художественных (под которыми понимались логика развёртывания звукового потока, эмоциональный колорит образа, его интонационное, темпо-ритмическое, гармоническое, динамическое, тембровое своеобразие) и технических задач (особенностей аппликатуры, штрихов, артикуляции, педализации и др.) выступала для Гинзбурга залогом подлинного профессионализма, условием овладения вершинами исполнительского мастерства, которое будет совершенствоваться в течение дальнейшей жизни.

Вспоминая о методических подходах Гинзбурга к освоению музыкального содержания, Р. А. Галустян пишет об условном делении работы на три этапа⁷. При ознакомлении с новым сочинением профессор требовал охватить «весь каркас, поглядеть на него с высоты, а затем переходить к деталям» [41, с. 108]. После осознания звукового образа в целом начиналась детализированная работа над достижением ясности очертания фраз и мотивов, лежащих в основе логики музыкальной речи. Важнейшей основой художественного исполнения и естественного дыхания в музыке выступало на уроках верное интонирование, овладение которым являлось одним из главных аспектов раскрытия авторского замысла. В процессе работы над деталями профессор предлагал обучающимся сосредоточиться «на проработке самых сложных мест», настаивая на доскональном знании партии каждой руки. Особое значение придавалось партии левой руки, выполняющей роль «своеобразного дирижёра» [Там же, с. 109]. Достижение свободы и выразительности её исполнения достигалось путём специального выучивания наизусть.

Отдельного внимания заслуживают дидактические подходы Гинзбурга к организации музыкального времени изучаемых сочинений. Он формировал представление учащихся о «двух настоящих темпах произведения – абсолютном и относительном». Под первым подразумевался темп, в котором ученик может исполнить произведение «в данный момент», под вторым – «темп эстрадного исполнения». Выбор темпа должен «соразмеряться индивидуальными возможностями исполнителя», т. е. определяться его стремлением сделать музыкальную речь понятной и доступной слушателям, передать мысль композитора «с предельной ясностью и выразительностью» [Там же, с. 108].

Формирование в сознании обучающихся чёткого представления о художественной задаче, конкретизирующего отбор приёмов её исполнительского (т. е. непосредственно связанного с налаживанием игровых движений) воплощения осуществлялось в классе Гинзбурга кропотливо и настойчиво не только за инструментом, но и путём овладения обучающимися приёмами внутреннеслуховых занятий, о ценности и продуктивности которых говорилось выше.

В работе над достижением технической независимости игрового аппарата своих учеников Гинзбург стремился находить принципиально новые, нетрадиционные пути. Постепенно отойдя от рекомендованного Гольденвейзером метода ритмических вариантов проучивания технологически сложных мест как наиболее продуктивных и действенных в *преодолении* технических трудностей, Гинзбург предложил ученикам метод *снятия трудностей* посредством глубокого обдумывания и анализа. [Там же, с. 105]. Исследование структуры того или иного пассажа, поиск и выявление в нём позиционной формулы, подбор вариантов аппликатуры и т. д. способствовали формированию у учащихся класса высокой профессионально-пианистической оснащённости, позволяющей добиться технической свободы, легко преодолевать технические неудобства и полностью сосредотачиваться на решении художественных задач.

В числе великолепных пианистов-исполнителей, воспитанников Г. Гинзбурга, продолживших традиции А. Гольденвейзера, назовём Заслуженного артиста

⁷ Подробнее об этом см. работу А. А. Вицинского [17].

РСФСР, профессора Московской консерватории, лауреата международных конкурсов *Глеба Борисовича Аксельрода* (1923–2003). Материалом для изучения его исполнительских установок и методических подходов к формированию пианистического мастерства стали личные беседы авторов статьи с Г. Кадырбековой и архивные документы пианистки.

Глеб Аксельрод на протяжении жизни был предан профессиональным принципам своего наставника, являясь, по мнению коллег, одним из немногих представителей гинзбургской пианистической школы, кто сумел наиболее полно постичь тайны исполнительского искусства Григория Романовича, творчески ассимилировать полученные знания в собственной исполнительской практике и работе со студентами консерватории.

Его пианизм характеризовался отменным мастерством, искренностью высказывания и ясностью исполнительских намерений. Интерпретационным решениям музыканта были присущи высокий художественный вкус и изысканная манера, благородный напор темперамента, виртуозное начало, скульптурная чёткость фразировки, активность интонирования, умение сочетать монументальность общей композиции с бережной отделкой деталей. В живом, инициативном творчестве пианиста особенно подкупали артистизм и дух молодости, замечательное владение истинно романтической, богатой колористически фортепианной звучностью, особенно при исполнении сочинений Листа [42, с. 9–10]. Определяемые беззаветным служением Музыке исполнительские принципы Аксельрода основывались на органичном синтезе художественно-творческого и аналитического подходов к интерпретационному искусству.

В соответствии с этими принципами строилась педагогическая деятельность профессора. По воспоминаниям Г. Кадырбековой, дидактические указания наставника были чужды ортодоксальности и никогда не являлись застывшим «сводом непреложных правил». В учебном процессе они постоянно совершенствовались и обновлялись в зависимости от стиля и жанра изучаемых произведений, их принадлежности к определённой эпохе. В ходе занятий мастер щедро делился уникальными по своей ёмкости и направленности на цель художественными и технологическими приёмами, способствующими глубокому осознанию и совершенному исполнительскому воплощению музыкального содержания.

В работе над музыкальным образом Глеб Борисович не давал готовых рецептов. Урок в его классе был связан с неустанным поиском художественного результата, адекватного авторскому замыслу. В процессе прояснения музыкального содержания он, следуя принципам школы Гольденвейзера – Гинзбурга, руководствовался принципом от общего к частному, шёл от ключевой идеи произведения к детальной проработке составляющих её элементов. Как опытный проводник, он вёл ученика к творческому воссозданию целостности композиторского замысла, как высшего закона интерпретаторской деятельности, культивировал внимание на прояснении важнейших смысловых опор в звуковом целом.

Первый шаг Аксельрода в работе со студентом над новым сочинением был связан с формированием в сознании обучающегося общего контура, так называемого эскиза произведения. Для этого было необходимо ощутить форму в целом, почувствовать характер музыки, её дух, уточнить темп, в общих чертах получить представление о логике и способах развития тематического материала.

Сформировав в сознании студента представление об общих контурах художественной идеи, Глеб Борисович переходил к детальной работе над фрагментами. Главным в ней выступали не многочасовые технические упражнения, а неустанное слуховое и мысленное (на основе методов работы без инструмента) совершенствование исполнительских средств выразительности.

Развивая когнитивные способности своих воспитанников, он с первых же уроков стремился добиться от них чёткого представления о формоструктуре сочинения, ясного понимания интонационного облика, гармонической логики, ритмического своеобразия. Под руководством профессора учащиеся анализировали и уточняли внутреннеслуховые представления о средствах музыкальной выразительности, искали пути их конкретизации в исполнительской практике. Применение на занятиях методов дифференцированного теоретического и исполнительского анализа являлось, по мнению Аксельрода, необходимым шагом к прояснению логики организации музыкального содержания, залогом выстраивания во времени целостности звуковой идеи.

Стремясь активизировать в процессе работы над образом различные виды восприятия, Глеб Борисович часто вносил в нотный текст специальные указания карандашом. В архиве Г. И. Кадырбековой сохранились ноты освоенных в классе Аксельрода произведений (Первого концерта П. И. Чайковского, Четвёртой сонаты С. Прокофьева и др.) с соответствующими пометками наставника, проясняющими интонационные, гармонические, динамические, тембровые, темпо-ритмические характеристики изучаемого сочинения, а также вариантами аппликатуры технически сложных фрагментов, основанных на анализе встречающихся трудностей.

Осознанию студентами временных закономерностей изучаемых произведений уделялось особое внимание. К поиску требуемого темпа, под которым подразумевалась не скорость исполнения произведения, а характер развёртывания во времени музыкальной мысли, он подводил постепенно, шаг за шагом, добиваясь в первую очередь от учащегося ясной слуховой оценки собственного результата. Предостерегал от темповых крайностей и перегибов, аргументированно доказывал, что слишком медленный темп препятствует достижению целостности единой линии развития, музыкальная ткань рассыпается на отдельные фрагменты; неоправданно быстрый ведёт к утрате интонационной ясности, к невнятности и невыразительности музыкального высказывания, техническому браку. Рекомендовал начинать учить произведение в удобном темпе, постепенно приближая его к итоговому варианту, близкому концертному исполнению.

В пометках наставника представлены также варианты аппликатуры технически сложных фрагментов, основанные на анализе встречающихся трудностей. В ходе занятий Аксельрод обращал внимание студентов на то, что истоки аналитического подхода к подбору аппликатуры, позволяющей добиться безупречного пианистического воплощения музыкального содержания, следует искать в искусстве великих пианистических предков: Ф. Листа, К. Черни, А. Зилоти, П. Пабста, – оказавших решающее влияние на формирование фундаментальных основ школы Гольденвейзера – Гинзбурга. Неоднократно напоминая об этом ученикам, Глеб Борисович любовно называл своих воспитанников «пра-пра-правнуками» блестящих представителей упомянутой плеяды.

По воспоминаниям Г. Кадырбековой, работа над формированием технического мастерства в классе Глеба Борисовича чаще всего велась на материале осваиваемых произведений. Иногда для овладения определёнными техническими «формулами» привлекались этюды и гаммы. Убеждая студентов в необходимости включения их в работу, он заострял внимание на художественной стороне инструктивного материала, считая любой технический экзерсис глубоко содержательной пьесой, требующей творческого подхода и подчинения двигательных задач музыкальным. В этом он продолжал традиции Григория Романовича Гинзбурга, работавшего над этюдами как над художественными произведениями⁸.

Уникальная природная пальцевая приспособляемость и двигательная одарённость Г. Б. Аксельрода, помноженная на годы работы над различными видами гамм, арпеджио и другими техническими упражнениями под неустанным контролем аналитического сознания, способствовали формированию первоклассного пианистического аппарата, который помогал ему в решении художественных задач. Особенное впечатление производили удивительно ясные, компактные и в то же время рассыпающиеся пассажи в его исполнении. Такого совершенства техники Глеб Борисович добивался интонированием и выразительностью фигураций, пластичностью движений рук. Безотказный аппарат позволял профессору Аксельроду в процессе занятий демонстрировать на клавиатуре множество аппликатурных вариантов решения той или иной трудности. При подборе наиболее подходящей аппликатуры он, как уже было отмечено выше, руководствовался принципами Листа, основанными на внутреннем её соответствии музыкальному содержанию. Наиболее значимыми из них выступали:

- использование всех пяти пальцев с учётом их индивидуальных особенностей;
- наряду с подкладыванием первого пальца, широкое применение подкладывания 2-, 3-, 4- и 5-го пальцев;
- охват возможно большего числа клавиш при одном и том же положении (позиции) руки;
- неограниченное употребление большого и пятого пальцев на чёрных клавишах;
- разрешение играть одним и тем же пальцем ноты, следующие подряд, с целью получения определённых звуковых эффектов [43, с. 143].

Наряду с перечисленными принципами студенты в ходе занятий получали представление о распределении трудностей между обеими руками (чередование рук), применении единой повторяющейся формулы (так называемая зеркальная или симметричная аппликатура), скольжении пальцев с одной клавиши на другую, учились применять их при освоении конкретных произведений.

Уроки Аксельрода всегда строились на ярчайшем эмоциональном и интеллектуальном подъёме, были бесконечно увлекательны и логично обоснованы. Профессиональное и духовное общение с профессором окрыляло обучающихся, укрепляло их веру в собственные силы, рождало убеждённость в успешном решении любой художественной и технологической проблемы. Профессор чрезвычайно бережно и внимательно относился к индивидуальности своих подопечных,

⁸ Доказательством тому является, к примеру, сборник отредактированных Гинзбургом этюдов К. Черни соч. 822. В некоторых из них достаточно щедро расставлены указания педали.

анализировал их характер, художественные предпочтения, манеру исполнения. Индивидуальный подход к обучающемуся проявлялся и в выборе музыкального репертуара. Важным атрибутом занятий являлось присутствие учеников класса на уроках друг друга, что было, по мнению наставника, чрезвычайно полезно не только для ознакомления с методикой освоения сочинений различной стилистической и жанровой направленности, но и для формирования стрессоустойчивости обучающихся, исполняющих программы в присутствии своих товарищей.

Бесценные уроки и советы Глеба Борисовича Аксельрода заложили прочную основу для дальнейшего самостоятельного «действия» Г. Кадырбековой в профессии. Они не только стимулировали поиск пианисткой собственных интерпретаторских решений, но и стали надёжным фундаментом её дидактических подходов в работе с учениками. Важнейшими среди них являются: неразрывная взаимосвязь в работе художественного и технологического факторов, интеллектуальное погружение в содержание звуковой идеи на начальном этапе работы над произведением, подключение умозрительной работы к решению технически сложных задач, обеспечение психологического комфорта на занятиях, бережное отношение к личности обучающегося, стимулирование его потребности в профессиональном росте и др. В опоре на перечисленные позиции Гульжамилы Ихсановны создала свою методику, с тщательной скрупулёзностью формируя в сознании учеников представление об исполнительском процессе как высшем творческом проявлении духовного потенциала человека. Таким образом, унаследованные традиции гольденвейзеровской школы, преломившись сквозь призму индивидуальных особенностей пианистки (её профессиональных способностей, психологических качеств, духовной сферы и т. д.), обрели в её исполнительской деятельности и учебно-воспитательной практике *продолжение в новом качестве*.

Отдельно следует остановиться на творческом подходе Г. Кадырбековой к реализации одного из ключевых заветов А. Б. Гольденвейзера – воспитанию потребности постоянного самосовершенствования, нашедшему выражение в знаменитом афоризме: «Тот, кто посвятил себя искусству, должен всё время стремиться вперёд. Не идти вперёд – значит идти назад» [44, с. 7]. Стремление не останавливаться на достигнутом нашло отражение в яркой детали её биографии – окончании с отличием Казахского государственного университета международных отношений и мировых языков в 1999 году. Зная, кроме казахского и русского, немецкий, английский и итальянский языки, она овладела ещё одной специализацией – «Французский язык».

По мнению пианистки, изучение языков сопряжено со многими трудностями, требует от музыканта недюжинных интеллектуальных и физических усилий, соблюдения дисциплины и систематичности в занятиях. Вместе с тем регулярная работа в этом направлении необходима для стимулирования когнитивных способностей (и в первую очередь логического мышления), повышения концентрации внимания, активизации мнемических механизмов, так как позволяет пианисту свободнее переключаться между различными задачами в ходе работы над звуковым образом, сохраняя при этом высокий коэффициент полезного действия.

Наряду с приведёнными аргументами, знакомство с художественными произведениями и научно-методическими публикациями на иностранных языках способствует погружению в традиции различных культур и исполнительских школ, выводя интерпретатора на иной, более высокий уровень профессионального и духовного развития.

Для самой Кадырбековой владение языками открыло уникальную возможность межкультурного диалога, глобального профессионального и личного сотрудничества. Пианистка свободно общается с коллегами жюри международных конкурсов, которые она возглавляет в Казахстане и за рубежом, проводит мастер-классы, ведёт занятия со студентами различных национальностей, обучающихся в консерватории.

Заключение

Проведённое исследование позволило рассмотреть становление казахстанской фортепианной школы в историко-культурном контексте с позиций системного подхода, выявить этапность её развития и внутренние механизмы адаптации исполнительских традиций русской пианистической школы в национальной среде. Установлено, что результативность данного процесса была обусловлена сочетанием институциональных факторов (например, формирование инфраструктуры профессионального музыкального образования) и культурной готовности общества к освоению новых художественных практик при сохранении национальной специфики.

Анализ процесса развития национальной фортепианной школы показал, что важнейшим историческим фактором развития академического исполнительства в годы Великой Отечественной войны стал приток высококвалифицированных российских музыкантов-педагогов, способствовавший концентрации художественных сил в Алма-Ате и созданию уникальной профессиональной среды. Это сделало возможным открытие в 1944 году первой национальной консерватории, что стало ключевым этапом институционализации исполнительской школы и обеспечило дальнейшее интенсивное развитие различных видов академического музыкального искусства республики, включая фортепианное.

Анализ преемственности исполнительских и педагогических традиций ветви московской фортепианной школы А. Гольденвейзер – Г. Гинзбург – Г. Аксельрод – Г. Кадырбекова подтвердил, что персонализированная передача художественно-эстетических и методических принципов (приоритет художественного содержания, аналитико-синтетическая работа с текстом, культура интонирования, расширение культурного тезауруса интерпретатора и т. д.) является ядром устойчивости и узнаваемости национальной школы. Практическая значимость исследования заключается в актуализации педагогического опыта ведущих представителей рассмотренной в статье фортепианной школы, что позволяет использовать полученные результаты в курсах истории фортепианного исполнительства и методики преподавания инструментально-исполнительских дисциплин, а также в процессе индивидуальных занятий со студентами.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. В классе А. Б. Гольденвейзера: сб. статей / сост. Д. Благой, Е. Гольденвейзер. М.: Музыка, 1986. 214 с.
2. *Гольденвейзер А. Б.* Статьи, материалы, воспоминания / сост. и общ. ред. Д. Д. Благого; Гос. центр. музей муз. культуры им. М. И. Глинки. М.: Советский композитор, 1969. 488 с.
3. *Гольденвейзер А. Б.* Тридцать две сонаты Бетховена: Исполнительские коммент. / сост., ред., авт. статьи Д. Благой. М.: Музыка, 1966. 288 с.
4. *Благой Д. Д.* А. Б. Гольденвейзер-редактор и проблемы музыкальной текстологии: в 2-х т.: дис. ... канд. искусствоведения. М., 1970. 590 с.
5. *Буасье А.* Уроки Листа / пер. с фр., вступ. ст. и коммент. Н. П. Корыхаловой. СПб.: Композитор, 2006. 73 с.
6. *Баренбойм Л.* Музыкальная педагогика и исполнительство. Л.: Музыка. Ленингр. отд-ние, 1974. 335 с.
7. *Цыпин Г.* Музыкально-исполнительское искусство: Теория и практика. СПб.: Алетейя, 2001. 320 с.
8. *Гофман И.* Фортепианная игра. Ответы на вопросы о фортепианной игре / пер. с англ. Г. Павлов. М.: Классика-XXI, 2007. 188 с.
9. *Гольденвейзер А. Б.* Советы педагога-пианиста: Из указаний в классе и архивных материалов; подгот. к печати, введ. и примеч. Д. Благого // Пианисты рассказывают: сб. ст. / сост., общ. ред. и вступ. ст. М. Г. Соколова. М.: Музыка, 1979. С. 159–177.
10. *Нейгауз Г. Г.* Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога / послесл. Я. И. Мильштейна. 4-е изд. М.: Музыка, 1982. 300 с.
11. *Мильштейн Я.* Вопросы истории и теории исполнительства: сборник. М.: Советский композитор, 1983. 266 с.
12. *Хорошилова Ю. А.* Школа А. Б. Гольденвейзера в общем эволюционном русле отечественной музыкальной педагогики: дис. ... канд. пед. наук. М., 2009. 164 с.
13. *Фейнберг С.* Пианизм как искусство / вступ. статья В. Натансона. 2-е изд., доп. М.: Музыка, 1969. 598 с.
14. *Либерман Е. Я.* Творческая работа пианиста с авторским текстом: учебное пособие. 5-е изд., стер. СПб.: Планета музыки, 2024. 240 с.
15. *Николаев А.* Основы советской пианистической школы // Мастера советской пианистической школы: очерки / под ред. А. А. Николаева. М.: Государственное музыкальное издательство, 1961. С. 5–40.
16. *Вицинский А.* Процесс работы пианиста-исполнителя над музыкальным произведением. Психологический анализ. М.: Классика-XXI, 2021. 100 с.
17. *Вицинский А.* Психологический анализ работы исполнителя над музыкальным произведением // Известия АПН РСФСР. Вып. 25. М., 1950. С. 171–215.
18. *Вицинский А.* Беседы с пианистами. М.: Классика-XXI (ПИК ВИНТИ), 2004. 227 с.
19. *Хазанов П. А.* Психолого-педагогические аспекты диадической формы обучения (на материале преподавания музыки) // Известия ВГПУ. 2006. № 4. С. 87–93.
20. *Марцупольская Т. Г.* Проблемы традиций и новаторства в современной методике преподавания музыки. М.: Прометей МПГУ, 2002. 204 с.
21. *Климай Е. В.* Методологические принципы русской фортепианной школы // Мир науки, культуры, образования. 2023. № 2 (99). С. 328–330.

22. *Дүйсенбаева Д. Г.* Творчество Гульжамили Кадырбековой в контексте фортепианного искусства Казахстана: дис. ... магистра искусствоведения. Астана, 2013. 84 с.
23. *Мухитова А. К.* Фортепианное искусство Казахстана второй половины XX века: дис. ... канд. искусствоведения. Алматы, 2009. 121 с.
24. *Гольденвейзер А. Б.* Воспоминания. М.: Дека-ВС. 2009, 560 с.
25. *Зингер Е. М.* Шопен и советское фортепианное исполнительство. Алма-Ата: Алма-Атинская государственная консерватория им. Курмангазы, кафедра специального фортепиано, 1949. 31 с.
26. *Зингер Е. М.* Бетховен-пианист. Алма-Ата: Алма-Атинская государственная консерватория им. Курмангазы, кафедра специального фортепиано, 1953. 16 с.
27. *Сапожникова А.* Некоторые вопросы воспитательной работы педагога-пианиста и формирование мировоззрения на уроках по специальности. Алма-Ата: Алма-Атинская государственная консерватория им. Курмангазы, кафедра специального фортепиано, 1984. 49 с.
28. *Сапожникова А.* Из опыта педагога-пианиста. Алма-Ата: Алма-Атинская государственная консерватория им. Курмангазы, кафедра специального фортепиано, 1987. 149 с.
29. *Росман Э. А.* Методические работы по различным аспектам фортепианного исполнительства / ред. Л. Ю. Платонова. Алматы: Сырым, 2006. 194 с.
30. *Мухамбетова А.* Традиционная музыкальная культура казахов в социальном контексте XX века // Аманов Б., Мухамбетова А. Казахская традиционная музыка и XX век. Алматы: Дайк-Пресс, 2002. С. 359–389.
31. *Амирова Д. Ж.* Казахская профессиональная лирика устной традиции (песенное искусство Сарыарки). Алматы: КНК им. Курмангазы, 2021. 156 с.
32. *Байкадамова Б. Б.* Алматинская консерватория. Год первый // *Saryn Art and Science Journal*. 2019. № 3 (24). С. 5–25.
33. *Дочь степи* (к 90-летию со дня рождения Ахмедовой Нурхан Батишевы, доктора экономических наук, профессора) / М-во образования и науки Респ. Казахстан, Центр. науч. б-ка; сост. Л. Д. Абенова. Алматы: [б. и.], 2006. 145 с.
34. *Джумакова У. Р.* Творчество композиторов Казахстана 1920-1980-х годов. Проблемы истории, смысла и ценности: дис. ... д-ра искусствоведения. М., 2003. 218 с.
35. *Сатбаева К. Б.* Этапы становления фортепианной исполнительской школы Казахстана // *European Journal of Arts*. 2017. № 1. С. 34–38. DOI: <http://dx.doi.org/10.20534/EJA-17-1-34-38>.
36. *Сепп М. Я., Амирова Д. Ж., Олексенко И. В.* Фортепианное искусство в контексте музыкальной культуры Казахстана // *Кеуен*. 2024. № 2 (83). С. 345–359.
37. *Жумабекова Д. Ж.* Скрипичная культура Казахстана: педагогика, исполнительство и композиторское творчество (от истоков до современности): дис. ... д-ра искусствоведения. М., 2015. 470 с.
38. *Сепп М.* Педагогические принципы А. Б. Гольденвейзера в контексте музыкальной культуры эпохи (к 145-летию со дня рождения) // *Искусство глазами молодых: материалы XIII Международной научной конференции*, Красноярск, 29–30 апреля 2021 года. Красноярск: СГИИ имени Дм. Хворостовского, 2021. С. 247–250.
39. *Бородин А. Б.* Формирование понятия «фортепианная школа» у музыкантов-исполнителей в процессе профессионального вузовского образования: дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2007. 162 с.
40. *Цытин Г. М.* Григорий Гинзбург // Г. Р. Гинзбург. Статьи. Воспоминания. Материалы / сост. М. Яковлев. М.: Советский композитор, 1984. С. 5–8.

41. *Галустян Р. А. Г. Р. Гинзбург-педагог // Г. Р. Гинзбург. Статьи. Воспоминания. Материалы / сост. М. Яковлев. М.: Советский композитор, 1984. С. 102–113.*
42. *Григорьев Л., Платек Я. Современные пианисты. Изд. 2-е, испр. и доп. М.: Советский композитор, 1990. 416 с.*
43. *Мильштейн Я. Ф. Лист. Т. 2. Изд. 2-е, расшир. и доп. М.: Музыка. 1970. 600 с.*
44. *Алексеев А. Жизнь музыканта // А. Б. Гольденвейзер. Статьи, материалы, воспоминания / сост. Д. Д. Благой. М.: Советский композитор, 1969. С. 7–33.*

Поступила 01.09.2025, принята к публикации 07.12.2025.

Сведения об авторах:

Сепп Майа Яковвна, старший преподаватель кафедры специального фортепиано факультета инструментального исполнительства, докторант Образовательной программы «8D02102 – Инструментальное исполнительство» Казахской национальной консерватории имени Курмангазы (пр-кт Абылай-хана, 86, Алматы, Республика Казахстан, 050000), maia1985@mail.ru

Амирова Дина Жусупбековна, доцент кафедры музыковедения и композиции факультета музыкознания, арт-менеджмента и социально-гуманитарных дисциплин Казахской национальной консерватории имени Курмангазы (пр-кт Абылай-хана, 86, Алматы, Республика Казахстан, 050000), кандидат искусствоведения, dinakz@yandex.ru

Олексенко Игорь Владимирович, доцент фортепиано кафедры вокального искусства факультета вокала и дирижирования Казахской национальной консерватории имени Курмангазы (пр-кт Абылай-хана, 86, Алматы, Республика Казахстан, 050000), olexenkoi@mail.ru

REFERENCES

1. *V klasse A. B. Gol'denveizera [In the Class of A. B. Goldenweiser]: Collection of Articles. Compiled by D. Blagoy and E. Goldenweiser. Moscow: Publishing House "Music", 1986. 214 p. (in Russian).*
2. *Goldenweiser A. B. Stat'i, materialy, vospominaniya [Articles, Materials, and Memoirs]. Comp. and ed. by D. D. Blagoy; State Central Museum of Music. M. I. Glinka Institute of Culture. Moscow: Publishing House "Soviet Composer", 1969. 488 p. (in Russian).*
3. *Goldenweiser A. B. Tridtsat' dve sonaty Betkhovena: Ispolnitel'skie komment. [Beethoven's Thirty-Two Sonatas: Performance Commentaries]. Comp., ed. and introd. article by D. Blagoy. Moscow: Publishing House "Music", 1966. 288 p. (in Russian).*
4. *Blagoy D. D. A. B. Goldenweiser-redaktor i problemy muzykal'noi tekstologii: v 2-kh t. [Goldenweiser as Editor and the Problems of Musical Textology: in 2 Volumes]: PhD Dissertation in Art History. Moscow, 1970. 590 p. (in Russian).*
5. *Boissier A. Uroki Lista [Liszt's Lessons]. Transl. from French language, Intro and Commentary by N. P. Korykhalova. St. Petersburg: Publishing House "Composer", 2006. 73 p. (in Russian).*

6. Barenboim L. *Muzykal'naya pedagogika i ispolnitel'stvo* [Musical Pedagogy and Performance]. Leningrad: Publishing House "Music" (Leningrad Branch), 1974. 335 p. (in Russian).
7. Tsy-pin G. *Muzykal'no-ispolnitel'skoe iskusstvo: Teoriya i praktika* [Musical Performance Art: Theory and Practice]. St. Petersburg: Publishing House "Aleteia", 2001. 320 p. (in Russian).
8. Hofmann J. *Fortepiannaya igra. Otvery na voprosy o fortepiannoii igre* [Piano Playing. Answers to Questions on Piano Playing]. Translated from English Language by G. Pavlov. Moscow: Publishing House "Klassika-XXI", 2007. 188 p. (in Russian).
9. Goldenweiser A. B. *Sovety pedagoga-pianista: Iz ukazanii v klasse i arkhivnykh materialov; podgot. k pečati, vved. i primech. D. Blagogo* [Advice of a Piano Teacher: From Classroom Guidance and Archival Materials; prepared for publication, intro and notes by D. Blagoy]. *Pianisty rasskazyvayut: sb. st.* [Pianists Speak: Collection of Articles]. Comp., Gen. Ed. and Intro by M. G. Sokolov. Moscow: Publishing House "Music", 1979. Pp. 159–177 (in Russian).
10. Neuhaus H. G. *Ob iskusstve fortepiannoii igry: Zapiski pedagoga* [The Art of Piano Playing: Notes of a Teacher]. Afterword by Ya. I. Milshtein. 4th ed. Moscow: Publishing House "Music", 1982. 300 p. (in Russian).
11. Milshtein Ya. *Voprosy istorii i teorii ispolnitel'stva* [Questions of the History and Theory of Performance]: Collection. Moscow: Publishing House "Soviet Composer", 1983. 266 p. (in Russian).
12. Khoroshilova Yu. A. *Shkola A. B. Goldenweisera v obshchem evolyutsionnom rusle otechestvennoi muzykal'noi pedagogiki* [The A. B. Goldenweiser School in the Overall Evolutionary Course of Russian Music Pedagogy]: PhD Dissertation in Pedagogy. Moscow, 2009. 164 p. (in Russian).
13. Feinberg S. *Pianizm kak iskusstvo* [Pianism as an Art]. Introd. Article by V. Natanson. 2nd ed., exp. Moscow: Publishing House "Music", 1969. 598 p. (in Russian).
14. Lieberman E. Ya. *Tvorcheskaya rabota pianista s avtorskim tekstom* [Pianist's Creative Work with the Author's Text]: Study Guide. 5th ed., stereotyp. St. Petersburg: Publishing House "Planet of Music", 2024. 240 p. (in Russian).
15. Nikolaev A. *Osnovy sovetskoii pianisticheskoi shkoly* [Foundations of the Soviet Piano School]. *Mastera sovetskoii pianisticheskoi shkoly* [Masters of the Soviet Piano School]: Essays. Ed. by A. A. Nikolaev. Moscow: State Music Publishing House, 1961. Pp. 5–40 (in Russian).
16. Vitsinsky A. *Protsess raboty pianista-ispolnitelya nad muzykal'nym proizvedeniem. Psikhologicheskii analiz* [The Process of a Performing Pianist's Work on a Musical Composition. A Psychological Analysis]. Moscow: Publishing House "Klassika-XXI", 2021. 100 p. (in Russian).
17. Vitsinsky A. *Psikhologicheskii analiz raboty ispolnitelya nad muzykal'nym proizvedeniem* [Psychological Analysis of the Performer's Work on a Musical Composition]. *Izvestiya APN RSFSR. Vyp. 25* [Proceedings of the Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR. Issue 25]. Moscow, 1950. Pp. 171–215 (in Russian).
18. Vitsinsky A. *Besedy s pianistami* [Conversations with Pianists]. Moscow: Publishing House "Klassika-XXI" (PIK VINITI), 2004. 227 p. (in Russian).
19. Khazanov P. A. *Psikhologo-pedagogicheskie aspekty diadicheskoi formy obucheniya (na materiale prepodavaniya muzyki)* [Psychological and Pedagogical Aspects of the Dyadic Form of Instruction (Based on Music Teaching)]. *Izvestiya VGPU* [Izvestia of Voronezh State Pedagogical University]. 2006, no. 4, pp. 87–93 (in Russian).
20. Mariupolskaya T. G. *Problemy traditsii i novatorstva v sovremennoi metodike prepodavaniya muzyki* [Problems of Tradition and Innovation in Contemporary Methods of Music Teaching].

- Moscow: Publishing House “Prometey” (Moscow State Pedagogical University), 2002. 204 p. (in Russian).
21. Klimay E. V. Metodologicheskie printsipy russkoi fortepiannoi shkoly [Methodological Principles of the Russian Piano School]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya* [World of Science, Culture, Education]. 2023, no. 2 (99), pp. 328–330 (in Russian).
 22. Duisenbaeva D. G. *Tvorchestvo Gulzhamili Kadyrbekovoi v kontekste fortepiannogo iskusstva Kazakhstana* [The Creative Art of Gulzhamilya Kadyrbekova in the Context of Kazakhstan’s Piano Art]: Master’s Thesis in Art History. Astana, 2013. 84 p. (in Russian).
 23. Mukhitova A. K. *Fortepiannoe iskusstvo Kazakhstana vtoroi poloviny XX veka* [Piano Art of Kazakhstan in the Second Half of the 20th Century]: PhD Dissertation in Art History. Almaty, 2009. 121 p. (in Russian).
 24. Goldenweiser A. B. *Vospominaniya* [Memoirs]. Moscow: Publishing House “Deka-VS”, 2009. 560 p. (in Russian).
 25. Zinger E. M. *Shopen i sovetskoe fortepiannoe ispolnitel'stvo* [Chopin and Soviet Piano Performance]. Alma-Ata: Alma-Ata State Conservatory Named After Kurmangazy, Department of Special Piano, 1949. 31 p. (in Russian).
 26. Zinger E. M. *Betkhoven-pianist* [Beethoven the Pianist]. Alma-Ata: Alma-Ata State Conservatory Named After Kurmangazy, Department of Special Piano, 1953. 16 p. (in Russian).
 27. Sapozhnikova A. *Nekotorye voprosy vospitatel'noi raboty pedagoga-pianista i formirovanie mirovozzreniya na urokakh po spetsial'nosti* [Some Issues of a Piano Teacher’s Educational Work and the Formation of a Worldview in Specialty Lessons]. Alma-Ata: Alma-Ata State Conservatory Named After Kurmangazy, Department of Special Piano, 1984. 49 p. (in Russian).
 28. Sapozhnikova A. *Iz opyta pedagoga-pianista* [From the Experience of a Piano Teacher]. Alma-Ata: Alma-Ata State Conservatory Named After Kurmangazy, Department of Special Piano, 1987. 149 p. (in Russian).
 29. Rosman E. A. *Metodicheskie raboty po razlichnym aspektam fortepiannogo ispolnitel'stva* [Methodological Works on Various Aspects of Piano Performance]. Ed. by L. Yu. Platonova. Almaty: Publishing House “Syrym”, 2006. 194 p. (in Russian).
 30. Mukhambetova A. Traditsionnaya muzykal'naya kul'tura kazakhov v sotsial'nom kontekste XX veka [Traditional Musical Culture of the Kazakhs in the Social Context of the 20th Century]. In: Amanov B., Mukhambetova A. *Kazakhskaya traditsionnaya muzyka i XX vek* [Amanov B., Mukhambetova A. Kazakh Traditional Music and the 20th Century]. Almaty: Publishing House “Daik-Press”, 2002. Pp. 359–389 (in Russian).
 31. Amirova D. Zh. *Kazakhskaya professional'naya lirika ustnoi traditsii (pesennoe iskusstvo Saryarki)* [Kazakh Professional Lyricism of the Oral Tradition (Song Art of Saryarka)]. Almaty: Kurmangazy Kazakh National Conservatory, 2021. 156 p.
 32. Baikadamova B. B. Almatinskaya konservatoriya. God pervyi [Almaty Conservatory. The First Year]. *Saryn Art and Science Journal* [Saryn Art and Science Journal]. 2019, no. 3 (24), pp. 5–25 (in Russian).
 33. *Doch' stepi (k 90-letiyu so dnya rozhdeniya Akhmedovoi Nurkhan Batishevny, doktora ekonomicheskikh nauk, professora)* [Daughter of the Steppe (On the 90th Anniversary of the Birth of Akhmedova Nurkhan Batishevna, Doctor of Economic Sciences, Professor)]. Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan, Central Scientific Library; Comp. by L. D. Abenova. Almaty: [s. n.], 2006. 145 p. (in Russian).

34. Dzhumakova U. R. *Tvorchestvo kompozitorov Kazakhstana 1920–1980-kh godov. Problemy istorii, smysla i tsennosti* [Works of Kazakhstan’s Composers of the 1920s–1980s. Problems of History, Meaning, and Value]: ShD Dissertation in Art History. Moscow, 2003. 218 p. (in Russian).
35. Satbaeva K. B. Etapy stanovleniya fortepiannoi ispolnitel’skoi shkoly Kazakhstana [Stages in the Formation of Kazakhstan’s Piano Performing School]. *European Journal of Arts* [European Journal of Arts]. 2017, no. 1, pp. 34–38 (in Russian). DOI: <http://dx.doi.org/10.20534/EJA-17-1-34-38>.
36. Sepp M. Ya., Amirova D. Zh., Oleksenko I. V. Fortepiannoe iskusstvo v kontekste muzykal’noi kul’tury Kazakhstana [Piano Art in the Context of Kazakhstan’s Musical Culture]. *Keruen* [Keruen]. 2024, no. 2 (83), pp. 345–359 (in Russian).
37. Zhumabekova D. Zh. *Skrpichnaya kul’tura Kazakhstana: pedagogika, ispolnitel’stvo i kompozitorskoe tvorchestvo (ot istokov do sovremennosti)* [Violin Culture of Kazakhstan: Pedagogy, Performance, and Compositional Creativity (From the Origins to the Present)]: ShD Dissertation in Art History. Moscow, 2015. 470 p. (in Russian).
38. Sepp M. Pedagogicheskie printsipy A. B. Gol’denveizera v kontekste muzykal’noi kul’tury epokhi (k 145-letiyu so dnya rozhdeniya) [Pedagogical Principles of A. B. Goldenweiser in the Context of the Musical Culture of the Era (On the 145th Anniversary of His Birth)]. *Iskusstvo glazami molodykh: materialy XIII Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii, Krasnoyarsk, 29–30 aprelya 2021 goda* [Art Through the Eyes of the Young: Proceedings of the XIII International Scientific Conference, Krasnoyarsk, April 29–30, 2021]. Krasnoyarsk: Dmitry Hvorostovsky Siberian State Institute of Arts, 2021. Pp. 247–250 (in Russian).
39. Borodin A. B. *Formirovanie ponyatiya ”fortepiannaya shkola” u muzykantov-ispolnitelei v protsesse professional’nogo vuzovskogo obrazovaniya* [Formation of the Concept of “Piano School” Among Performing Musicians in the Process of Professional Higher Education]: PhD Dissertation in Pedagogy. Yekaterinburg, 2007. 162 p. (in Russian)
40. Tsy-pin G. M. Grigory Ginzburg [Grigory Ginzburg]. In: G. R. Ginzburg. *Stat’i. Vospominaniya. Materialy* [G. R. Ginzburg. Articles. Memoirs. Materials]. Comp. by M. Yakovlev. Moscow: Publishing House “Soviet Composer”, 1984. Pp. 5–8 (in Russian).
41. Galustyan R. A. G. R. Ginzburg-pedagog [Ginzburg as a Teacher]. In: G. R. Ginzburg. *Stat’i. Vospominaniya. Materialy* [G. R. Ginzburg. Articles. Memoirs. Materials]. Comp. by M. Yakovlev. Moscow: Publishing House “Soviet Composer”, 1984. Pp. 102–113 (in Russian).
42. Grigoriev L., Platek Ya. *Sovremennye pianisty* [Contemporary Pianists]. 2nd ed., revis. and exp. Moscow: Publishing House “Soviet Composer”, 1990. 416 p. (in Russian).
43. Milshtein Ya. F. *List. T. 2* [Liszt. Vol. 2]. 2nd ed., exp. and suppl. Moscow: Publishing House “Music”, 1970. 600 p. (in Russian).
44. Alekseev A. Zhizn’ muzykanta [Musician’s Life]. In: A. B. Goldenweiser. *Stat’i, materialy, vospominaniya* [A. B. Goldenweiser. Articles, Materials, Memoirs]. Comp. by D. D. Blagoy. Moscow: Publishing House “Soviet Composer”, 1969. Pp. 7–33 (in Russian).

Submitted 01.09.2025; revised 07.12.2025.

About the authors:

Maia Ya. Sepp, Senior Teacher of the Department of Special Piano of the Faculty of Instrumental Performance, PhD Candidate of the Educational Program

“8D02102 – Instrumental Performance” Kurmangazy Kazakh National Conservatory (Abylai-khan Avenue, 86, Almaty, Republic of Kazakhstan, 050000), maia1985@mail.ru

Dina Zh. Amirova, Associate Professor of the Musicology and Composition Department of the Faculty of Musicology, Art Management and Social and Humanitarian Disciplines Kurmangazy Kazakh National Conservatory (Abylai-khan Avenue, 86, Almaty, Republic of Kazakhstan, 050000), PhD History of Arts, dinakz@yandex.ru

Igor V. Oleksenko, Associate Professor of Piano, Department of Vocal Art of the Faculty of Vocal Studies and Conducting Kurmangazy Kazakh National Conservatory (Abylai-khan Avenue, 86, Almaty, Republic of Kazakhstan, 050000), olexenkoi@mail.ru

The authors have read and approved the final manuscript.

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА

О. В. Калантарова,

Московский государственный институт музыки имени А. Г. Шнитке,
Москва, Российская Федерация, 123060

Аннотация. Статья посвящена проблеме исследовательской деятельности в работе педагога-музыканта. Несмотря на свою значимость, исследовательская работа не всегда осознаётся музыкантами в качестве инструмента поддержания эффективности профессиональной деятельности. На основе анализа научно-педагогической литературы раскрывается сущность исследования как творческого процесса созидания нового, осуществляемого через механизмы познания, самопознания. Выделяется специфика музыкального искусства (эмоционально-чувственное постижение смыслов бытия) как формы исследования, познания, самопознания в большей степени бессознательных аспектов бытия и вывода их на уровень сознательного осмысления в виде продукции понятий в теории или художественно-образного выражения в произведениях искусства. В этой связи особо подчёркивается значимость исследовательской деятельности в работе педагога-музыканта ввиду необходимости учить обучающихся понимать эмоции, чувства, произвольно генерировать их и управлять ими. Приводится характеристика этапов исследовательской деятельности и их преломление в музыкально-педагогическом процессе. Взгляд на самообразование с точки зрения актуального в педагогических исследованиях системно-синергетического подхода – как осуществляемого посредством процессов познания и самореализации через коммуникацию и деятельность самосозидания, самоформирования личности педагога-музыканта – даёт основания считать исследовательскую деятельность одной из основ профессионального самообразования (самосозидания) педагога-музыканта.

Ключевые слова: профессиональное самообразование, исследовательская деятельность, педагог-музыкант, творческий процесс, самоформирование

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

Для цитирования: *Калантарова О. В.* Исследовательская деятельность как основа профессионального самообразования педагога-музыканта // Музыкальное искусство и образование / Musical Art and Education. 2025. Т. 13. № 4. С. 150–164. DOI: 10.31862/2309-1428-2025-13-4-150-164.

DOI: 10.31862/2309-1428-2025-13-4-150-164

RESEARCH ACTIVITIES AS A BASIS FOR THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF A TEACHER-MUSICIAN

Olga V. Kalantarova,

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

Abstract. The article is devoted to the problem of research activity in the work of a teacher-musician. Although it is obviously necessary to maintain the effectiveness of professional activity, research work is not always recognized by musicians as such a tool. Based on the analysis of scientific and pedagogical literature, the essence of research is revealed as a creative process of creating something new through the mechanisms of cognition and self-cognition. The specificity of musical art (emotional and sensual comprehension of the meanings of being) is highlighted as forms of research, cognition, and self-cognition of largely unconscious aspects of being and bringing them to the level of conscious comprehension, giving them a certain form (production of concepts in theory or artistic expression in works of art). In this regard, the importance of research activities in the work of a music teacher is emphasized in view of the need to teach students to understand emotions, feelings, generate them arbitrarily and manage them. The characterization of the stages of research activity and their refraction in the music-pedagogical process is given. A look at self-education from the point of view of the system-synergetic approach, which is active in pedagogical research – as self-creation, self-formation of the personality of a teacher-musician, carried out through the processes of cognition and self-realization through communication and activity – gives grounds to consider research activity as one of the foundations of professional self-education (self-creation) of a teacher-musician.

Keywords: professional self-education, research activity, teacher-musician, creative process, self-formation

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

For citation: Kalantarova O. V. Research Activities as a Basis for the Professional Development of a Teacher-Musician. *Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie* = Musical Art and Education. 2025, vol. 13, no. 4, pp. 150–164 (in Russian). DOI: 10.31862/2309-1428-2025-13-4-150-164.

Введение

В среде музыкантов известно довольно распространённое стереотипное мнение о том, что музыкант-исполнитель или музыкант-педагог не имеют предрасположенности к исследовательской деятельности. Более того, встречается мнение, что исследовательская деятельность может негативно повлиять на способность естественно и непосредственно воспринимать, чувствовать музыку. Однако это суждение не исключает того факта, что музыканты так или иначе ведут регулярные эмпирические исследования (при работе над художественным образом, при подготовке к занятиям, при подготовке и реализации творческих проектов и т. п.), результаты которых нередко публикуются в виде методических пособий, статей, монографий, диссертаций, мемуаров.

Так возникает определённое противоречие между сложившимся стереотипом, ограничивающим возможности самообразования и самореализации, и непосредственной исследовательской практикой музыкантов, которая способствует профессиональному росту, формирует навыки поисковой работы, критического и аналитического мышления, систематизации профессиональных идей и их распространения в виде опубликованных работ, реализованных творческих проектов и т. п. Вместе с тем практика показывает, что музыканты, как исполнители так и педагоги, действительно зачастую не обладают базовыми навыками (или испытывают значительные затруднения ввиду отсутствия соответствующей практики) выражения, структурного описания своего опыта в вербальной письменной форме. Это, вероятно, обусловлено сложностью музыкального бытия, такого как «хаокосмос», «сплошная неуловимость и в то же время всеприсутствие, в каждый момент присутствие» [1]. В то же время «знак естественного языка разворачивается либо во времени (при его произношении), либо в пространстве (при написании)», т. е. обладает линейностью, которая проявляется в том факте, что «исключается возможность произношения (написания) двух знаков одновременно» [2, с. 14]. Именно это обстоятельство (необходимость линейного, последовательного выражения многомерных структур (хаокосмоса) музыкального искусства) составляет основную сложность научных исследований для музыкантов-исполнителей и музыкантов-педагогов. Вместе с тем учёными нередко затрагиваются вопросы о необходимости исследовательской подготовки студентов-музыкантов (Г. М. Цыпин [3], Э. Б. Абдуллин [4], О. Г. Орехова [5] и др.).

Целью статьи является раскрытие структуры исследовательского процесса в деятельности педагога-музыканта как одной из основ его самообразования.

Сущность исследовательского процесса

Под собственно исследованием, как правило, понимается именно научное исследование как один из видов познавательной деятельности, результатом которого является *выработка новых знаний* [6, с. 168]. Очевидно определённое сходство этого процесса с процессом творчества. Как и научное исследование, творчество представляет собой *процесс созидания нового* (творение знания, материи, технологий, реальности, себя как явления реальности, «качественно новых материальных и духовных ценностей» [7, с. 554]) через процессы познания имеющегося. О творческой сути процесса научного исследования упоминается не только в научной практике [8], но и в нормативных документах (в модельном законе «О статусе учёного и научного работника» прямо указывается, что научная деятельность – это «творческая деятельность, направленная на получение новых знаний» [9]).

Вместе с тем основные признаки творческого созидательного акта – оригинальность, необычность, новизна и т. п. – могут быть как субъективными, так и объективными, как внешними, так и внутренними, выступать как результат или процесс и имеют смысл только в контексте логики развития уже известных компонентов действительности и науки, т. е. основаны на процессе познания, самопознания.

Детерминируя специфику научного творчества, логично сравнить его с творческим процессом в художественных видах деятельности, в искусстве. К примеру, если музыкальное творчество предполагает создание качественно нового в любой из областей музыкального искусства (композиция, исполнение, проектирование и т. п.), «достижение художественного результата, отражающего в *образно-неповторимой форме* существующие черты действительности» [10, стб. 469], то научное творчество – это деятельность, направленная на процесс производства нового знания, понятий. «Искусство можно определить как «мышление в образах», а науку – как «мышление в понятиях», – отмечает В. Н. Едророва [11, с. 3].

Само музыкальное искусство, как форма познания мира, играет не менее значимую роль, чем теоретико-аналитическая деятельность исследовательской работы. В силу своей основной специфики (эмоционально-чувственное постижение смыслов бытия) оно в большей степени оперирует бессознательными процессами (архетипами по Юнгу [12]). Следовательно, мастерство художника заключается в умении управлять возможностями вывода результатов бессознательной работы на уровень осознанности, придавая им определённую форму (продукция понятий в теории или художественно-образное выражение в произведениях искусства). «Истинное искусство, – замечал К. С. Станиславский, – должно учить, как сознательно возбуждать в себе бессознательную творческую природу для сверхсознательного органического творчества» [13, с. 425].

Это обстоятельство приобретает особенную значимость в профессиональной деятельности педагога-музыканта. Его профессиональную компетентность составляет не только обладание специальными знаниями и умениями в предметной области (музыке), но и знаниями и опытом антропологического характера (умением находить различные способы трансляции, ретрансляции и трансформации специальных знаний и опыта, в зависимости от педагогической ситуации и индивидуальных

характеристик обучающихся, обладать коммуникативной виртуозностью, психической устойчивостью). Если учитывать специфику музыкально-педагогической деятельности, не менее важной является способность педагога-музыканта управлять психологическим, эмоциональным состоянием обучающегося (нередко берущим своё начало в области бессознательного), например, при подготовке к публичному выступлению [14]. Важной также является способность выводить на уровень осознанности знание обучающихся о чувствах, эмоциях, формах их проявления, нюансах восприятия, особенностях их произвольной генерации, управления динамикой их развития, поиска подходящих средств музыкальной выразительности для создания убедительного художественного образа [15].

В этой связи (учитывая то обстоятельство, что каждый обучающийся неповторим, каждая педагогическая ситуация уникальна) непрерывная исследовательская деятельность педагога-музыканта является необходимым условием поддержания эффективности профессиональной деятельности.

Характеристика научно-исследовательской деятельности в работе педагога-музыканта (анализ научно-педагогической литературы)

Анализ научно-педагогической литературы показал, что специфика научно-исследовательского труда в деятельности преподавателя различного уровня (от школы до вуза) рассматривается учёными с различных ракурсов. Часть исследователей фокусируется на необходимости научно-исследовательской деятельности для достижения более совершенного педагогического результата в контексте деятельности образовательных учреждений (В. И. Загвязинский [16], В. В. Краевский [17], М. Н. Скоткин [18] и др.). Часть из них обращает особое внимание на влияние научно-исследовательской деятельности на самообразование и развитие самого педагога как источника педагогического воздействия (М. Н. Коротяева [19] и др.), следуя принципам, заложенным ещё К. Д. Ушинским, который считал, что «воспитательная сила изливается только из живого источника человеческой личности» [20, с. 63]. Ряд учёных в качестве основы научно-исследовательской деятельности выделяет наличие специфических способностей (наблюдательность, воображение, проектирование, аналитические, рефлексивные, критическое мышление, способности к обобщению и т. п.) как необходимого условия продуктивной работы педагога (Н. В. Кузьмина [21], А. К. Маркова [22] и др.).

В музыкально-педагогической практике исследовательская деятельность заметным образом влияет на качество профессиональной деятельности педагога-музыканта. В этой связи Э. Б. Абдулин отмечает: «Практика показывает: педагоги-музыканты, вольно или невольно успешно занимающиеся такого рода работой, обычно достигают замечательных результатов в своей основной, преподавательской деятельности. И это не случайно. Ибо в таком случае происходит постоянный процесс профессионального самосовершенствования» [4, с. 8–9].

Согласно мнению Г. М. Цыпина, научно-исследовательская деятельность сама по себе приносит как прямую, «производственную» пользу, так и косвенную. «Активизируется профессиональный интеллект; расширяется кругозор; обогащается креативный потенциал; развивается способность человека логично

и последовательно мыслить, выделять основное и главное; формируется понятийно-категориальный “аппарат”, пополняется словарный запас. Человек учится находить точные слова для выражения своих мыслей, совершенствуется в умении говорить и писать» [3, с. 7]. Исследовательская работа по Цыпину – думать, искать, анализировать, сравнивать и сопоставлять, рационализировать и т. д., «нельзя заниматься творческой работой, не размышляя обо всём том, что с ней связано, о многочисленных проблемах, возникающих по ходу дела, не пытаясь найти рациональные пути решения этих проблем, не стремясь оптимизировать сам процесс творчества» [Там же, с. 6].

К исследовательской работе Г. М. Цыпин также относит самопознание и самосовершенствование. «Важно познавать себя в рамках профессиональной деятельности – свои потенциальные возможности, мотивы, стимулы, индивидуально-характерологические особенности, проявляющиеся в процессе творчества; важно выявлять внутренние (психологические) условия, способствующие повышению эффективности когнитивной деятельности или, напротив, снижающие её КПД» [Там же, с. 5].

Исследование как способ самообразования личности педагога-музыканта

Помимо новизны, составляющей сущность исследовательского процесса (созидание нового), значимую роль в нём играет личность исследователя, созидателя. Понимание творчества как свойства «сознания в контексте деятельности и общения» [23, с. 13], как самовыражения личности говорит о том, что именно личность человека (его бессознательное и возможности его осознания) является источником преломления традиционных подходов, возникновения новых идей и их реализации в действительности.

Наряду с этим сама личность исследователя, его внутренние субъективные процессы могут выступать в качестве предмета исследования, предмета познания (самопознания, самоисследования, саморефлексии [24]).

Субъективно-внутренняя новизна (новые знания о себе) детерминирует трансформацию образа самого творца-исследователя. Согласно актуальному в педагогике системно-синергетическому подходу [25], самообразование педагога-музыканта представляется как процесс самоорганизации человека как системы (психическая организация, характер, знания, понимание, осознание, самоидентификация и т. п.) посредством познавательной деятельности в процессе взаимодействия с иными системами (музыка, сообщества, культура и т. п.) и её объективации в образе «Я» в процессе деятельности. Иными словами, познать себя, увидеть себя можно только в результате коммуникации и в результатах своей деятельности, так как именно «в деятельности личность и формируется, и проявляется» [26, с. 847].

Основываясь на вышесказанном, можно констатировать, что исследовательские процессы способствуют самообразованию, самотворению личности [27], детерминируя её развитие как качественное изменение в структуре объекта [28, с. 397], как процесс «формирования личности, ориентированной на высокие профессиональные достижения и её профессионализма, осуществляемый в саморазвитии, профессиональной деятельности и профессиональных взаимодействиях» [29, с. 179].

Характеристика этапов творческого процесса исследования

Сам процесс творческой исследовательской работы человека, её особенности, механизмы, возможные затруднения и пути их преодоления редко становятся предметом научного внимания ввиду сложности выражения бессознательных аспектов этого процесса. Тогда как этапы научного исследования, особенности его логики достаточно широко раскрыты как в научной, так и в учебно-методической литературе в различных областях наук.

Различаясь количеством выделенных фаз творческого процесса и их детальной характеристикой во мнениях различных исследователей, в общем виде они могут быть представлены следующими основными этапами:

- 1) подготовительный (нахождение, постановка проблемы, противоречия);
- 2) разработка (уточнение проблемы, нахождения путей её решения, формулировка, оформление этих решений);
- 3) практическая проверка, доказательство или опровержение;
- 4) воплощение идеи в итоговую форму [30].

С. И. Некрасов выделяет три этапа:

1. Подготовительный этап (исследование, формирование и активация компонентов своего творческого потенциала – интуиция, творческое мышление, воображение, эмпатия, высокая чувствительность к окружающему миру, совокупность знаний, опыта и навыков).
2. Стадия созревания – трансформация, трансцендирование, анализ, проработка идеи, систематизация, выработка концепции, плана действий, коррекция и интеграция идей. Переход от виртуального уровня творческого потенциала к реальному. Процесс реализации бессознательного.
3. Закрепление (представление) результатов творческого процесса в культурно-информационной среде общества. Публичное представление произведения (публикация, выступление) [31].

156

Выдающийся учёный-математик А. Пуанкаре, анализируя процесс математического творчества, различает четыре фазы творческого процесса: 1) подготовительная фаза, 2) фаза инкубации или созревания, 3) фаза озарения или инсайта и 4) фаза проверки или верификации [32].

Похожую последовательность этапов творческого процесса применительно к изобретательской деятельности приводят В. М. Бродянский и Ю. М. Синявский: 1) подготовка – накопление информации, формулирование задачи; 2) концентрация усилий – работа над поставленной задачей; 3) вызревание технического решения – период, когда изобретатель не занимается непосредственно изобретением; 4) «озарение» – получение творческой идеи или видоизменение известной, приводящие к удовлетворительному решению задачи; 5) доработка – обобщение идеи, оценка перспективности [33].

Упомянутая учёными стадия инкубации, или созревания, и последующего озарения, инсайта, может представлять особый интерес для понимания одного из путей профессионального самообразования. На этом этапе исследователи наблюдают диалектический характер процесса работы своей сознательной сферы и сферы бессознательного, отмечая, что время «отдыха», отданное бессознательной работе, так же важно, как и сознательный труд по решению каких-либо задач [32].

Пуанкаре особо отмечает, что бессознательная работа «возможна или, по крайней мере, плодотворна лишь в том случае, когда ей предшествует и за ней следует сознательная работа», которая «играет роль связующего механизма, переводя результаты, полученные во время отдыха, но оставшиеся неосознанными, в осознанную форму» [32, с. 117]. «Я-подсознательное, – считает учёный, – умеет догадываться лучше, чем моё сознание, так как преуспевает там, где сознание этого не может» [Там же, с. 118].

Самонаблюдения исследователя также показали, что озарение, являющееся результатом бессознательной работы, даёт только отправные точки для решения задач, а не сами решения, которые необходимо формировать во время второго периода сознательной работы.

Опыт самоанализа учёного-математика показывает, что научно-творческие открытия (созидания нового), познание как таковое происходят в синергетическом единстве сознательной работы по получению и структурированию данных и их бессознательной обработки.

Структура исследовательского процесса в музыкально-педагогической деятельности

Приведённый выше анализ, описывающий структуру процесса научного творчества, а также взглядов на проблему художественного творчества музыкантов-исполнителей и педагогов-практиков даёт основания установить определённые корреляционные связи между процессами традиционного научно-теоретического исследования и исследования в рамках практической музыкально-педагогической работы. Структуру последней можно выразить в следующих этапах.

1. Первый этап – предварительный (ознакомительный) – в научно-исследовательской деятельности выражается в выборе темы (проблемы) научно-исследовательской работы. В музыкально-педагогической практике может выражаться в осознании, выборе для исследования проблемной области в преподавании.
2. Второй этап – организационный – заключается в ознакомлении с областью исследования. В научной работе он проявляется в подборе научно-литературных источников, формулировке цели и задач, объекта, предмета исследования, определения методологии, методов исследования, предварительной формулировке новизны, составления структурно-тематического плана работы. В музыкально-педагогической работе на этом этапе осуществляется обзор литературы, аудио- и видеозаписей по выбранной проблеме, постановка педагогических целей и задач, конкретизация проблемы, определение способов её решения, составление предварительного структурного плана внесения изменений в практику преподавания, предвосхищение действия принимаемых мер.
3. Третий этап – первичный аналитический – идентичен в обоих видах деятельности. Он заключается в изучении контекста и истории проблемы (работа над изучением соответствующей научно-методической литературы, документов, аудио-, видеоматериалов).

4. Четвёртый этап, самый продолжительный, представляет собой непосредственную практическую работу (этап выражения или воплощения), сопровождающуюся чередованием явных или неявных стадий инкубации/созревания и озарения/инсайта. В научно-исследовательской деятельности он проявляется в следующих действиях: 1) выражение мысли в форме текста, поиск наиболее подходящей формы, выражающей мысль (эскизы, черновики, заметки); 2) оттачивание техники управления смысловыразительными средствами письменной речи, выбор методов проработки решения затруднений (расширение словарного запаса, чтение показательных текстов, тренировка письменного воспроизведения мыслеобразов и т. п.); 3) цикличность процесса выражения (написания текста), зрительного и смыслового контроля (насколько точно и понятно получилось выразить мысль); 4) уточнение деталей – коррекция структуры, логики изложения, корректировка методов работы.

В музыкально-педагогической деятельности этот этап характеризуется последовательностью следующих действий: 1) выражение результатов познания (исследования) в виде системы педагогических воздействий – внедрение новых принципов, методов устного и письменного взаимодействия, методов демонстрации, объяснения, контроля и проверки изучения обучающимися материала, поэтапное апробирование отдельных элементов системы в педагогической практике; 2) отработка, оттачивание техники применения новых методов педагогического воздействия; 3) цикличность процесса выражения (внедрения методов) и методического контроля (насколько результативны применяемые средства); 4) уточнение деталей – коррекция структуры, последовательности применяемых педагогических средств, корректировка методов проработки проблемы. Анализ, систематизация, обобщение, реализация, контроль.

5. Пятый этап – предварительный итог (этап сборки). Проявляется в виде публичного представления (апробации) результатов работы в целостном виде. В научно-исследовательской деятельности это публичная демонстрация результатов исследования в виде выступления с докладом, отчётом о научно-исследовательской деятельности, публикации статьи и т. п. В музыкально-педагогической деятельности – открытый урок, мастер-класс, методическое сообщение, демонстрация выступлений учащихся на концертах, открытых уроках, мастер-классах и т. п.
6. Шестой этап – итоговый – знаменует собой оформление исследования в завершённый целостный «продукт». В научно-исследовательской деятельности подобным итогом, как правило, является защита диссертации, публикация монографии. В музыкально-педагогической сфере подобным итогом может стать авторская методика, оформленная в виде пособия, учебника, видеопособия и т. п.

Обозначенные этапы представлены в заметно обобщённом виде. В реальности каждый этап сопровождается тем, что нередко в практике называется «муками творчества». К примеру, «процесс выбора пьесы для репертуара, – пишет К. С. Станиславский, – протекает в нашем театре как тяжёлые роды» [13, с. 336].

Сравнение показывает, что процесс творческого труда сопровождается активным познанием (исследованием, поиском), самопознанием (выявлением своих текущих когнитивных, эмоциональных, знаниевых и других ограничений, возможностей их преодоления) и последующим созиданием и самосозиданием нового (субъективного или объективного, внутреннего и внешнего) посредством анализа, систематизации, трансформации познанного и осознанного.

Выводы

Из вышесказанного следует, что опыт исследования профессиональной действительности (в том числе интроспективного познания) может стать для педагога-музыканта отправной точкой для самообразования, самосозидания, открытия «нового себя» через самореализацию в продуктах собственной деятельности. Иными словами, он может стать механизмом преодоления текущей формы самосознания, выходом за его пределы и проявление, воплощением на сознательном уровне глубокого бессознательного потенциала личности, т. е. самообразования.

Таким образом, можно констатировать, что исследовательскую деятельность можно считать одним из оснований профессионального самообразования, самоформирования личности педагога-музыканта. Это, в свою очередь, детерминирует его актуальность в профессии, непрерывное совершенствование профессиональной деятельности. Вместе с тем открытыми остаются вопросы стимулирования педагогов-музыкантов к научно-исследовательской деятельности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Лосев А. Ф. Форма – Стиль – Выражение / сост. А. А. Тахо-Годи; общ. ред. А. А. Тахо-Годи и И. И. Маханькова. М.: Мысль, 1995. 944 с.
2. Бонфельд М. Ш. Музыка: Язык. Речь. Мышление. Опыт системного исследования музыкального искусства: монография. СПб.: Композитор, 2006. 646 с.
3. Цыпин Г. М. Диссертационное исследование в области музыкальной культуры и педагогики (проблемы содержания, формы, языка и стиля). Тамбов: Тамб. гос. муз.-пед. ин-т им. С. В. Рахманинова, 2005. 337 с.
4. Абдуллин Э. Б. Основы исследовательской деятельности педагога-музыканта: учебное пособие. СПб.: Лань: Планета музыки, 2014. 368 с.
5. Орехова О. Г. Подготовка студентов-хормейстеров к самостоятельной исследовательской деятельности в вузе // Вестник МГИМ имени А. Г. Шнитке. 2024. № 2 (28). С. 45–54.
6. Ракитов А. И. Исследование научное // Новая философская энциклопедия: в 4 т. Т. 2 / Ин-т философии РАН, Нац. общ.-научн. фонд; Научно-ред. совет: предс. В. С. Степин, заместители предс: А. А. Гусейнов, Г. Ю. Семигин, уч. секр. А. П. Огурцов. М.: Мысль, 2010. С. 168.
7. Столович Л. Н. Творчество // Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. 7-е изд., перераб. и доп. М.: Республика, 2001. С. 554.
8. Можно ли измерять научное творчество? (материалы круглого стола в редакции журнала «Вопросы философии», 06.05.2014) // Вопросы философии. URL: <http://vphil.ru/index>.

- php?option=com_content&task=view&id=952&Itemid=1&ysclid=ly19zlpkca329227676 (дата обращения 30.06.2024).
9. Модельный закон «О статусе учёного и научного работника» (принят постановлением Межпарламентской Ассамблеи государств – участников СНГ от 25 ноября 2008 г. № 31–14). URL: <https://base.garant.ru/2571707/948c9c0734b6e944a4727660f2d5a027/?ysclid=ly1bh239fu458175985>. Доступ из справ.-правовой системы Гарант. (дата обращения: 30.06.2024).
 10. Музыкальная энциклопедия. Т. 5. Симон – Хейлер / гл. ред. Ю. В. Келдыш. М.: Советская энциклопедия, 1981. 1056 с.
 11. *Едронова В. Н., Овчаров А. О.* Содержание, структура и специфические особенности науки как особого вида деятельности // *Экономический анализ: теория и практика*. 2013. № 2 (305). С. 2–14.
 12. *Юнг К. Г.* Архетипы и коллективное бессознательное / пер. с нем. А. Чечиной. М.: АСТ, 2024. 224 с.
 13. *Станиславский К. С.* Моя жизнь в искусстве. М.: Искусство, 1980. 430 с.
 14. *Жаров М. А.* Основные аспекты саморегуляции музыканта в конкурсных условиях // *Вестник МГИМ им. А. Г. Шнитке*. 2024. № 5 (31). С. 90–96.
 15. *Князева Г. Л., Печерская А. Б.* Развитие творческо-исполнительской эмоциональности в фортепианном классе // *Вестник МГИМ им. А. Г. Шнитке*. 2024. № 3 (29). С. 41–48.
 16. *Загвязинский В. И., Атаханов Р.* Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. 2-е изд., стер. М.: Академия, 2005. 208 с.
 17. *Краевский В. В.* Методология педагогического исследования: пособие для педагога-исследователя. Самара: Изд-во СамГПИ, 1994. 165 с.
 18. *Скаткин М. Н.* Методология и методика педагогических исследований: (В помощь начинающему исследователю). М.: Педагогика, 1986. 150 с.
 19. *Коротяева М. Н.* Самостоятельная работа с научно-педагогическими текстами как средство управления самообразованием преподавателя высшей школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2006. 26 с.
 20. *Ушинский К. Д.* Собрание сочинений: в 11 т. Т. 2: Педагогические статьи, 1857–1861 гг. / сост. и подгот. к печати В. Я. Струминский; гл. ред. А. М. Еголин; Ин-т теории и педагогики АПН РСФСР. М.-Л.: АПН РСФСР, 1948. 656 с.
 21. *Кузьмина Н. В.* Определение предмета фундаментальной акмеологии // *Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология*. 2022. Т. 28. № 4. С. 60–64.
 22. *Маркова А. К.* Психология труда учителя: книга для учителя. М.: Просвещение, 1993. 192 с.
 23. *Касавин И. Т.* Познание и творчество // *Эпистемология и философия науки*. 2010. Т. XXIV. № 2. С. 5–16.
 24. *Лукашенко Д. В.* Саморефлексия педагога и её роль в процессе обучения // *Антропологическая дидактика и воспитание*. 2024. Т. 7. № 5. С. 68–79.
 25. *Калимуллина О. А.* Современные детерминанты музыкальной педагогики: синергетический подход // *Антропологическая дидактика и воспитание*. 2024. Т. 7. № 6. С. 86–108.
 26. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. М.: АСТ, 2020. 960 с.
 27. *Калантарова О. В.* Самообразование как непрерывное формирование образа «я» индивида // *Педагогический журнал*. 2019. Т. 9. № 6-1. С. 460–470.

28. Грушин Б. Развитие // Новая философская энциклопедия: в 4 т. Т. 3 / Ин-т философии РАН, Нац. общ.-науч. фонд; Научно-ред. совет: предс. В. С. Степин, заместители предс.: А. А. Гусейнов, Г. Ю. Семигин, уч. секр. А. П. Огурцов. М.: Мысль, 2010. С. 397–398.
29. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала. М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. 752 с.
30. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одарённости. М.: Питер, 2009. 444 с.
31. Некрасов С. И. Этапы творческого процесса // Гуманизация образования. 2023. № 1. С. 127–136.
32. Адамар Ж. Исследование психологии процесса изобретения в области математики / пер. с франц. М. А. Шаталова и О. П. Шаталовой, под. ред. И. Б. Погребысского. М.: МЦНМО, 2001. 128 с.
33. Бродянский В. М., Синявский Ю. В. Учебное пособие по курсу «Проектирование криогенных систем»: Основы методики проектирования криог. установок / ред. М. Ю. Боярский. М.: МЭИ, 1981. 82 с.

Поступила 03.11.2025, принята к публикации 06.12.2025.

Об авторе:

Калантарова Ольга Владимировна, профессор кафедры философии, истории, теории культуры и искусства Московского государственного института музыки имени А. Г. Шнитке (ул. Маршала Соколовского, 10, Москва, Российская Федерация, 123060), кандидат педагогических наук, доцент, rom5832@mail.ru

Автором прочитан и одобрен окончательный вариант рукописи

REFERENCES

1. Losev A. F. *Forma – Stil’ – Vyrashtenie* [Form – Style – Expression]. Comp. A. A. Takho-Godi; General Ed. by A. A. Takho-Godi and I. I. Makhankova. Moscow: Publishing House “Mysl”, 1995. 944 p. (in Russian).
2. Bonfeld M. Sh. *Muzyka: Yazyk. Rech’. Myshlenie. Opyt sistemnogo issledovaniya muzykal’nogo iskusstva* [Music: Language. Speech. Mind. The Experience of Systematic Research of Musical Art]: Monograph. St. Petersburg: Publishing House “Composer”, 2006. 646 p. (in Russian).
3. Tsylin G. M. *Dissertatsionnoe issledovanie v oblasti muzykal’noi kul’tury i pedagogiki (problemy soderzhaniya, formy, yazyka i stilya)* [Dissertation Research in the Field of Musical Culture and Pedagogy (Problems of Content, Form, Language and Style)]. Tambov: Tambov State Museum of Music. S. V. Rachmaninov Institute, 2005. 337 p. (in Russian).
4. Abdullin E. B. *Osnovy issledovatel’skoi deyatel’nosti pedagoga-muzykanta* [Fundamentals of the Research Activity of a Teacher-Musician]: A Textbook. St. Petersburg: Publishing House “Lan”; Publishing House “Planet of Music”, 2014. 368 p. (in Russian).
5. 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 the MGIM Named After A. G. Schnittke]. 2024, no. 2 (28), pp. 45–54 (in Russian).

6. Rakitov A. I. Issledovanie nauchnoe [Scientific Research]. *Novaya filosofskaya entsiklopediya: v 4 t. T. 2* [New Philosophical Encyclopedia: In 4 Volumes. Vol. 2]. Institute of Philosophy of the Russian Academy of Sciences, National Society of Sciences-Scientific Foundation; Scientific-ed. Council: Chairman V. S. Stepin, Deputy Chairmen: A. A. Huseynov, G. Y. Semigin, Academic Secretary A. P. Ogurtsov. Moscow: Publishing House “Mysl”, 2010. P. 168 (in Russian).
7. Stolovich L. N. Tvorchestvo [Creativity]. *Filosofskii slovar’* [Philosophical Dictionary]. Ed. by I. T. Frolov. 7th ed., Revised and Add. Moscow: Publishing House “Republic”, 2001. P. 554 (in Russian).
8. *Mozhno li izmeryat’ nauchnoe tvorchestvo?* (materialy kruglogo stola v redaktsii zhurnala “Voprosy filosofii”, 06.05.2014) [Is it Possible to Measure Scientific Creativity? (Materials of the Round Table in the Editorial Office of the Journal “Voprosy filosofii”, 05/06/2014)]. *Voprosy filosofii* [Voprosy filosofii: Website]. Available at: http://vphil.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=952&Itemid=1&ysclid=ly19zlpkca329227676 (accessed: 30.06.2024) (in Russian).
9. *Model’nyi zakon “O statuse uchyonogo i nauchnogo rabotnika” (prinyat postanovleniem Mezhpaparlamentskoi Assamblei gosudarstv – uchastnikov SNG ot 25 noyabrya 2008 g. № 31–14)* [Model Law “On the Status of a Scientist and Researcher” (Adopted by Resolution of the Interparliamentary Assembly of the CIS Member States Dated November 25, 2008 No. 31–14)]. Available at: <https://base.garant.ru/2571707/948c9c0734b6e944a4727660f2d5a027/?ysclid=ly1bh239fu458175985> (accessed: 30.06.2024) (in Russian).
10. *Muzykal’naya entsiklopediya. T. 5. Simon – Heiler* [Music Encyclopedia. Vol. 5. Simon – Heiler]. Chief Editor Yu. V. Keldysh. Moscow: Publishing House “Soviet Encyclopedia”, 1981. 1056 p. (in Russian).
11. Edronova V. N., Ovcharov A. O. Soderzhanie, struktura i spetsificheskie osobennosti nauki kak osobogo vida deyatel’nosti [Content, Structure and Specific Features of Science as a Special Type of Activity]. *Ekonomicheskii analiz: teoriya i praktika* [Economic Analysis: Theory and Practice]. 2013, no. 2 (305), pp. 2–14 (in Russian).
12. Jung C. G. *Arkhetipy i kollektivnoe bessoznatel’noe* [Archetypes and the Collective Unconscious]. Transl. from German by A. Chechina. Moscow: Publishing House “AST”, 2024. 224 p. (in Russian).
13. Stanislavsky K. S. *Moya zhizn’ v iskusstve* [My Life in Art]. Moscow: Publishing House “Iskusstvo”, 1980. 430 p. (in Russian).
14. Zharov M. A. Osnovnye aspekty samoregulyatsii muzykanta v konkursnykh usloviyakh [The Main Aspects of Musician’s Self-Regulation in Competitive Conditions]. *Vestnik MGIM im. A. G. Shnittke* [Bulletin of the MGIM Named After A. G. Schnittke]. 2024, no. 5 (31), pp. 90–96 (in Russian).
15. Knyazeva G. L., Pecherskaya A. B. Razvitie tvorcheshko-ispolnitel’skoi emotsional’nosti v fortepiannom klasse [Development of Creative and Performing Emotionality in Piano Class]. *Vestnik MGIM im. A. G. Shnittke* [Bulletin of the MGIM Named After A. G. Schnittke]. 2024, no. 3 (29), pp. 41–48 (in Russian).
16. Zagvyazinsky V. I., Atakhanov R. *Metodologiya i metody psikhologo-pedagogicheskogo issledovaniya* [Methodology and Methods of Psychological and Pedagogical Research]: Textbook for Students. Higher Pedagogical Studies Institutions. 2nd Ed., Ster. Moscow: Publishing Center “Academy”, 2005. 208 p. (in Russian).

17. Kraevsky V. V. *Metodologiya pedagogicheskogo issledovaniya* [Methodology of Pedagogical Research]: A Guide for a Teacher-Researcher. Samara: SamGPI Publishing House, 1994. 165 p. (in Russian).
18. Skatkin M. N. *Metodologiya i metodika pedagogicheskikh issledovaniy: (V pomoshch' nachinayushchemu issledovatelyu)* [Methodology and Methods of Pedagogical Research: (To Help a Novice Researcher)]. Moscow: Publishing House "Pedagogika", 1986. 150 p. (in Russian).
19. Korotyaeva M. N. *Samostoyatel'naya rabota s nauchno-pedagogicheskimi tekstami kak sredstvo upravleniya samoobrazovaniem prepodavatelya vysshei shkoly* [Independent Work with Scientific and Pedagogical Texts as a Means of Managing Self-Education of a Higher School Teacher]: Abstract of the PhD Dissertation in Pedagogy. Moscow, 2006. 26 p. (in Russian).
20. Ushinsky K. D. *Sobranie sochinenii: v 11 t. T. 2: Pedagogicheskie stat'i, 1857–1861 gg.* [Collected Works: in 11 volumes. Vol. 2: Pedagogical Articles, 1857–1861]. Comp. and Get Ready. to the Press V. Ya. Struminsky; Chief Editor A. M. Egin; Institute of Theory and Pedagogy of the APN RSFSR. Moscow: APN RSFSR, 1948. 656 p. (in Russian).
21. Kuzmina N. V. *Opreделение predmeta fundamental'noi akmeologii* [Definition of the Subject of Fundamental Acmeology]. *Vestnik Samarskogo universiteta. Istoriya, pedagogika, filologiya* [Bulletin of Samara University. History, Pedagogy, Philology]. 2022, vol. 28, no. 4, pp. 60–64 (in Russian).
22. Markova A. K. *Psikhologiya truda uchitelya* [Psychology of Teacher's Work]: A Book for Teachers. Moscow: Publishing House "Prosveshchenie", 1993. 192 p. (in Russian).
23. Kasavin I. T. *Poznanie i tvorchestvo* [Cognition and Creativity]. *Epistemologiya i filosofiya nauki* [Epistemology and Philosophy of Science]. 2010, vol. XXIV, no. 2, pp. 5–16 (in Russian).
24. Lukashenko D. V. *Samorefleksiya pedagoga i eyo rol' v protsesse obucheniya* [Teacher's Self-Reflection and its Role in the Learning Process]. *Antropologicheskaya didaktika i vospitanie* [Anthropological Didactics and Education]. 2024, vol. 7, no. 5, pp. 68–79 (in Russian).
25. Kalimullina O. A. *Sovremennyye determinanty muzykal'noi pedagogiki: sinergeticheskii podkhod* [Modern Determinants of Musical Pedagogy: A Synergetic Approach]. *Antropologicheskaya didaktika i vospitanie* [Anthropological Didactics and Education]. 2024, vol. 7, no. 6, pp. 86–108 (in Russian).
26. Rubinshtein S. L. *Osnovy obshchei psikhologii* [Fundamentals of General Psychology]. Moscow: Publishing House "AST", 2020. 960 p. (in Russian).
27. Kalantarova O. V. *Samooobrazovanie kak nepreryvnoe formirovanie obraza "ya" individa* [Self-Education as a Continuous Formation of an Individual's Self-Image]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal]. 2019, vol. 9, no. 6-1, pp. 460–470 (in Russian).
28. Grushin B. *Razvitiye* [Development]. *Novaya filosofskaya entsiklopediya: v 4 t. T. 3* [New Philosophical Encyclopedia: In 4 Volumes. Vol. 3]. Institute of Philosophy of the Russian Academy of Sciences, National General Scientific Foundation; Scientific ed. Council: Chairman V. S. Stepin, Deputy Chairmen: A. A. Huseynov, G. Y. Semigin, Academic Secretary A. P. Ogurtsov. Moscow: Publishing House "Mysl", 2010. Pp. 397–398 (in Russian).
29. Derkach A. A. *Akmeologicheskie osnovy razvitiya professionala* [Acmeological Foundations of Professional Development]. Moscow: Publishing House of the Moscow Psychological and Social Institute; Voronezh: NPO MODEK, 2004. 752 p. (in Russian).
30. Iliin E. P. *Psikhologiya tvorchestva, kreativnosti, odaryonnosti* [Psychology of Creativity, Creativity, Giftedness]. Moscow: Publishing House "Peter", 2009. 444 p. (in Russian).

31. Nekrasov S. I. Etapy tvorcheskogo protsessa [Stages of the Creative Process]. *Gumanizatsiya obrazovaniya* [Humanization of Education]. 2023, no. 1, pp. 127–136 (in Russian).
32. Adamar Zh. *Issledovanie psikhologii protsessa izobreteniya v oblasti matematiki* [A Study of the Psychology of the Invention Process in the Field of Mathematics]. Transl. from French by M. A. Shatalov and O. P. Shatalova, Ed. by I. B. Pogrebysky. Moscow: ICNMO, 2001. 128 p. (in Russian).
33. Brodyansky V. M., Sinyavsky Yu. V. *Uchebnoe posobie po kursu "Proektirovanie kriogennykh system": Osnovy metodiki proektirovaniya kriog. ustanovok* [Textbook on the Course "Designing cryogenic systems": Fundamentals of Cryogenics Design Methodology. Installations]. Ed. by M. Yu. Boyarsky. Moscow: MEI, 1981. 82 p. (in Russian).

Submitted 03.11.2025; revised 06.12.2025.

About the author:

Olga V. Kalantarova, Professor at the Department of Philosophy, History, Theory of Culture and Art at Moscow A. Schnittke State Music Institute (Marshal Sokolovsky Street, 10, Moscow, Russian Federation, 123060), PhD in Pedagogic Sciences, Associate Professor, rom5832@mail.ru

The author has read and approved the final manuscript.

МУЗЫКАЛЬНОЕ ИСКУССТВО И ОБРАЗОВАНИЕ –
научный журнал, освещающий содержание и результаты научных
поисков отечественных и зарубежных учёных в сфере исследования
музыкально-педагогических проблем

ПАМЯТКА ДЛЯ АВТОРОВ

Статьи для публикации в журнале принимаются по электронной почте на адрес

e-mail: VESTNIK-MUSIC@yandex.ru

К рассмотрению принимаются научные статьи, посвящённые исследованию музыкально-педагогических проблем в сфере общего, дополнительного и профессионального музыкального образования, объёмом до 40 000 знаков с пробелами. Текст набирается в программе Word с расширением *.doc; шрифт – Times New Roman; 14 кегль в основном тексте, 12 – в сносках: сноски постраничные, ставятся с использованием функции «сноска» (ctrl+alt+f) в программе Word; межстрочный интервал – полуторный; все поля – 2 см; выравнивание текста по ширине; расстановка переносов автоматическая. Знак сноски – арабская цифра с верхним регистром, место установки знака сноски – перед запятой или точкой, но после вопросительного, восклицательного знаков, многоточия.

Статью завершает автоматически нумерованный библиографический список, оформленный в полном соответствии с действующими государственными стандартами и выстроенный в порядке обращения к источникам в основном тексте, а не в алфавитном порядке. В списке литературы должно быть не менее 15 источников, при этом как минимум 5 источников, опубликованных за последние 10 лет. Ссылки на используемую литературу в тексте оформляются указанием в квадратных скобках порядкового номера источника в библиографическом списке, данного в конце каждой статьи, и – после запятой – номера страницы. Примеры: [17, с. 25], [3, с. 36]. Примечания к основному тексту делаются постранично: нумерация автоматическая. Количество примечаний ограничено: не более одного-двух на всю статью. Нотные примеры, схемы и рисунки создаются в специализированных компьютерных программах.

Абзацы отмечаются отступом в 1,25 см (но не с помощью табуляции или пробелов); интервал между абзацами – обычный, шрифтовые выделения – курсив, в случае необходимости дополнительного выделения – разрядка (автоматическая, объём – 3 пт.), заголовки статей – ПРОПИСНЫЕ буквы (выравнивание по левому краю; после заголовка – инициалы и фамилия автора/авторов курсивом, обычными строчными буквами: выравнивание – слева), подзаголовки – полужирный шрифт, кавычки – типографские («»), внутри цитат – обычные (“”), оригинальные названия художественных произведений – как русских, так и иноязычных – везде даются обычным шрифтом,

с прописной буквы и в кавычках («»). Жанровые названия – с прописной буквы, без кавычек. Порядковые номера симфоний, концертов, сонат даются словами (не цифрой), также с заглавной буквы. Обозначения опусов не отделяются от названия запятой. Пример: Прелюдия h-moll op. 7 № 2, Второй фортепианный концерт op. 29.

Цитаты даются обычным шрифтом в кавычках, названия звуков – латинскими буквами: h, G, a².

Даты обозначаются цифрами: века – римскими, годы и десятилетия – арабскими. Использование русских букв «Х», «У», «Ш», «П» в написании римских цифр, буквы «О» вместо цифры «ноль» не допускается (как и наоборот).

Статья должна содержать аннотацию на русском языке (от 150 до 250 слов) и реферативное изложение основного содержания статьи на английском языке (от 250 до 350 слов), список ключевых слов даётся на русском и английском языках.

Название статьи представляется в редакцию на русском и английском языках.

Текст статьи предполагает деление на подразделы, каждый из которых предваряет подзаголовок, характеризующий его содержательную направленность.

Сведения об авторе на русском и английском языках должны содержать имя, фамилию и отчество (полностью), образование (с указанием учебного заведения и специальности), место работы или учебы (без сокращений), должность, учёное звание, учёную степень, круг научных интересов, e-mail, телефон. Магистранты, аспиранты и докторанты указывают также ФИО, степень, учёное звание, должность научного руководителя/консультанта. Название учебного заведения / место работы на русском и английском языках предоставляется в том варианте, как оно дано в официальных документах / на веб-страницах вузов или научных учреждений. Указывается также его почтовый адрес, включая улицу, дом, индекс населённого пункта.

Редакция оставляет за собой право редактирования, не нарушающего смысла статьи.

Точка зрения авторов публикаций не обязательно совпадает с позицией редакции. Авторы статей несут полную ответственность за точность приводимой информации, цитат, ссылок и списка использованной литературы и источников.

Издание материала, который был ранее помещён в другие печатные или электронные издания, не допускается.

Перепечатка материалов, опубликованных в журнале, невозможна без письменного разрешения редакции.