

Министерство просвещения Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Московский педагогический государственный университет»

Институт изящных искусств
Факультет музыкального искусства



ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ В СОВРЕМЕННОМ МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Межвузовский сборник научно-методических трудов

Под общей редакцией Г. П. Стуловой, А. П. Юдина

МПГУ
Москва • 2020

УДК

ББК

Т

Рецензенты:

П. А. Черватюк, доктор педагогических наук, профессор кафедры музыкального образования ФГБОУ ВО «Московский государственный институт культуры», Заслуженный деятель искусств РФ

В. Д. Иванов, доктор искусствоведения, профессор кафедры эстрадно-джазового искусства ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»

Научные редакторы:

Г. П. Стулова, доктор педагогических наук, профессор кафедры музыкально-исполнительского искусства МПГУ,
действительный член МАНПО

А. П. Юдин, доктор педагогических наук, профессор кафедры музыкально-исполнительского искусства МПГУ

Т Традиции и инновации в современном музыкальном образовании: межвузовский сборник науч.-метод. трудов / под общ. ред. Г. П. Стуловой, А. П. Юдина. Москва : МПГУ, 2020. – 252 с.

ISBN

В данный сборник вошли труды преподавателей, аспирантов и студентов некоторых педагогических вузов страны. Объектом исследований авторов являются традиции и инновации в современном музыкальном образовании детей разных возрастных категорий и студентов музыкально-педагогических факультетов. В представленных работах нашли отражение вопросы теории и методики обучения детей и взрослых хорошему пению, вокальному искусству и игре на различных музыкальных инструментах.

Настоящее издание адресовано студентам, аспирантам и преподавателям музыкальных и музыкально-педагогических учебных заведений, а также любителям музыки.

Ответственность за содержание статей, достоверность ссылок на источники и литературу возлагается на авторов.

УДК

ББК

ISBN

© МПГУ, 2020

© Коллектив авторов, 2020

*К 60-летию основания факультета музыкального
искусства Московского педагогического
государственного университета*

Содержание

ХОРОВОЕ ИСКУССТВО

Мирошниченко С.В.

А.Т. Гречанинов: путь в музыку 7

Мирошниченко С.И.

Жанровые направления духовной музыки А.С. Гречанинова 11

Жарова Л.М.

Особенности вокально-хоровой работы над произведением

С. Рахманинова «Сосна» на стихи М. Лермонтова 16

Генералов В.А.

Фактура как основа интерпретации художественного

образа хоровых сочинений 21

Малярова А.В., Никитина Е.Н.

Специфика вокально-хоровой работы с хором мальчиков 28

Пантелеева Т.В.

Организация процесса обучения церковному пению в

Московской духовной академии 34

Володина Е.Е.

К вопросу о методике преподавания музыкально-теоретических

дисциплин в православных учебных заведениях 43

Пушкина Е.М., Генералов В.А.

К вопросу о формировании правильной интонации

в музыке и пении 49

Свиридова И.А.

Некоторые особенности работы с китайскими студентами

в процессе коллективного вокально-хорового исполнительства 53

ВОКАЛЬНОЕ ИСКУССТВО

Ким З.Б.

Принципы подбора учебного репертуара для студентов-вокалистов

музыкально-педагогического вуза 59

Морозова О.Е.

Е.К. Катувльская – выдающаяся певица и педагог 64

Ганешина М.А.

О педагогическом и методическом наследии Г.И. Урбановича

из воспоминаний учеников 67

<i>Козмин В.С.</i> 105-лет со дня рождения заслуженного деятеля искусств РСФСР, профессора Е.Г. Крестинского	74
<i>Ермилова Л.П.</i> Роль с системы К.С. Станиславского в подготовке студентов педагогических вузов к театральной деятельности в оперном классе	83
<i>Родина О.А.</i> Вокально-дидактическая игра как средство формирования правильной певческой артикуляции у старших дошкольников	87
<i>Павлова М.А.</i> Музыка дворянской усадьбы в эпоху русского сентиментализма на рубеже XVIII–XIX вв.	92
<i>Стулова Г.П., Торопова Т.Н.</i> К вопросу о содержании лекционного курса «Вокальная литература»	98

ПСИХОЛОГИЯ

<i>Петрушин В.И.</i> Психология личности в музыкальной педагогике	105
<i>Бодина Е.А.</i> Роль музыки в жизни современной молодежи	112
<i>Стулова Г.П.</i> Сущность и содержание категории «творческие способности»	117
<i>Стулов И.Х.</i> К вопросу о творческих способностях	125
<i>Панарет Д.Д.</i> Сущность и содержание категорий «эмоции» и «эмоциональная отзывчивость на музыку»	130
<i>Манейкина С.В.</i> Музыкотерапия в образовательных целях	136
<i>Харжевская А.А., Торопова А.В.</i> О содержании и развитии прогностической компетентности будущего педагога-музыканта в процессе вузовской подготовки	142
<i>Анисимова А.А.</i> Музыкальная культура как неотъемлемый элемент воспитания духовных потребностей общества	148

Люй Наньцяо

Произведения для фортепиано русских композиторов XIX века в учебно-педагогическом репертуаре 153

Гольдфайн Л.А.

Работа над полифоническими произведениями с учащимися детских музыкальных школ 158

Коржавина А.В.

Некоторые особенности фортепианной школы С.Е. Фейнберга на примере исполнительского освоения его сонаты № 12 163

Мариупольская Т.Г.

Научно-исследовательская работа будущего музыканта-педагога: опытно-практический/экспериментальный раздел выпускной квалификационной работы 171

Орышак И.М.

Педагогическая концепция Ганса фон Бюлова и современные методы организации музыкально-педагогического процесса 175

Самвелян Т.Э.

Ценностно-смысловые основания педагогики инструментального исполнительства: к постановке проблемы 182

Хо Да, Красовская Е.П.

Проблемы исполнительского освоения фортепианной полифонической музыки китайскими студентами 187

Жаров М.А.

Киномузыка А.Г. Шнитке 60-х годов XX века 195

Деменко Н.В., Ключникова А.А.

К истории развития искусства импровизации 199

Булатов С.С.

Исторический контекст в интерпретации музыкального текста (на примере «Прелюдии и фуги» А. Кулыгина) 203

Школьник М.Г.

Работа концертмейстера в классе Г.И. Урбановича 217

Рыжкова-Дудонова Т.А., Хаддис Е.Т.

Педагогическое наследие Д.М. Цыганова 223

Новоселов В.А.

Информационные технологии в музыкально-педагогическом пространстве дистанционного обучения 230

Редколлегия 250

С.В. Мирошниченко
(Москва)

А.Т. ГРЕЧАНИНОВ: ПУТЬ В МУЗЫКУ

Аннотация. Данная статья посвящена творчеству Александра Тихоновича Гречанинова. В ней прослеживается непростой путь композитора в музыкальное искусство, рассказывается о его семье. Представлены композиторы, оказавшие ключевое влияние на формирование творчества Гречанинова.

Ключевые слова: Гречанинов, многожанровый композитор, автобиографическая книга «Моя жизнь», Римский-Корсаков, Танеев, Чайковский, Аренский, Московская консерватория, Петербургская консерватория.

S.V. Miroshnichenko
(Moscow)

A.T. GRECHANINOV. WAY TO MUSIC

Abstract. This article is devoted to Alexander Tikhonovich Grechaninov's creativity. In it the difficult way of the composer to musical art is traced, it is told about his family. The composers who had a key impact on formation of creativity of Grechaninov are presented.

Keywords: Grechaninov, multigenre composer, autobiographical book «My Life», Rimsky-Korsakov, Taneev, Tchaikovsky, Arensky, Moscow conservatory, St. Petersburg conservatory.

Долгая и интересная жизнь выпала на долю Александра Тихоновича Гречанинова. Хотя, наверное, правильно было бы сказать о его «трех жизнях». Судьба распорядилась так, что композитор, как и многие отечественные деятели искусства в 1920-х годах вынужден был покинуть Россию. Гречанинов уехал в 1925 году, не предполагая, что оставляет Родину навсегда. Так в его жизни начался второй, французский период, а после начала Второй мировой войны и третий – американский этап творческого пути, исключительно плодотворный.

Гречанинов – композитор особой формации. Человек из народа, он сумел силой своего таланта подняться до вершин мирового искусства, завоевать мировое признание.

Каталог его сочинений насчитывает 200 опусов и около 100 произведений без номерного обозначения. Гречанинов – многожанровый композитор – автор 5 симфоний, 6 опер (три из которых детские), музыки к драматическим спектаклям, 4 квартетов, 2 трио, камерных произведений для скрипки, виолончели, флейты, кларнета, гобоя, арфы, балалайки, более 50 опусов для фортепиано, 8 Кантат, 4 Литургий, 5 Месс; 39 опусов

для хора а cappella; 18 – для хора с сопровождением; более 130 опусов произведений для голоса.

Александр Тихонович Гречанинов родился в Москве 13/25 октября 1864 года. Отец его занимался мелкой торговлей и был, по словам композитора, «полуграмотным. Читать он умел, но писал еле-еле, да ему это для его дела и не нужно было. Мать была совершенно неграмотна, но она была от природы богато одарена и всегда стремилась к свету» [1, с. 13]. По словам композитора, он унаследовал от своих родителей страсть к путешествиям. «Можно сказать, что я исколесил весь мир, давая свои концерты, а иногда просто, чтобы отдохнуть после какой-нибудь длительной работы» [1, с. 12].

Первые художественные впечатления Гречанинов с младенческих лет получил от няни, выростившей в семье множество детей (всего их было одиннадцать). Степанида Семеновна была для маленького Гречанинова незаменимой, прекрасной рассказчицей русских народных сказок, а также исполнительницей русских песен.

В 7 лет мальчика отдали в городское училище, по окончании которого (через три года) он должен был помогать в лавке отцу. Но все решил случай. Старший товарищ брата композитора, будучи наблюдательным юношей, разглядел в будущем композиторе одаренного мальчика и уговаривал родителей отдать его в гимназию «Может быть из него доктор выйдет?» [1, с. 14].

По воле случая открылся перед Гречаниновым и путь к профессии музыканта. «О существовании музыкального искусства, как такового в серой семье моих родителей, конечно, никакого представления не было. Но оба были музыкальны от природы. Мать за работой, если не было чтения, тихим голосом всегда что-нибудь напевала... это были сентиментальные мещанские романсы... У отца репертуар был лучше. Он часто, когда бывал дома, любил петь церковные песни...» [1, с. 15].

В 12 лет отец купил ему музыкальную машину, в которой было два валика по десяти песен. Страсть к музыке сделалась у Гречанинова неодолимой, он мог часами упиваться звуками одних и тех же песен.

Однажды у двоюродного брата он услышал гитару и более двух месяцев откладывал деньги, которые ему давали на завтрак, чтобы купить гитару. О существовании фортепиано Гречанинов даже не подозревал, и впервые увидел его лишь в 14 лет. В 17 лет в жизни будущего композитора наступил решающий перелом. Брат юноши женился на девушке из консерватории, которая утвердила Гречанинова в необходимости получить музыкальное образование. От нее он и услышал впервые о великих музыкантах – о Бахе, Гайдне, Моцарте, Бетховене, Глинке, Чайковском и о том, что существует консерватория. Композитор вспоминал: «Испытали мой слух, признали меня достаточно способным к музыке и записали в класс фортепиано к Н.Д. Кашкину.

Несмотря на предупреждение отца о лишении сына материальной помощи в случае отказа последовать родительскому примеру и совету в выборе профессии, семнадцатилетний гимназист благодаря поддержке матери решил все-таки поступить в консерваторию.

Гречанинов довольно поздно встал на путь профессиональной учебы, что выдвигало перед ним дополнительные трудности: приходилось преодолевать значительное отставание в степени музыкальной подготовки, особенно заметное в технике игры и общем уровне овладения фортепиано.

Начался его композиторский путь сочинением романсов. Первые романсы Гречанинова-композитора относятся к 1887–1890 гг.; некоторые из них автор позднее уничтожил, другие сохранились, в том числе «Колыбельная» на стихи М.Ю. Лермонтова. Гречанинов показывал ее в классе С.Танееву, но тот не обратил на нее особого внимания.

С.И. Танеев был не единственным среди крупных композиторов, кто не сразу распознал композиторское дарование Гречанинова-студента: не верил в его способность к сочинению музыки и профессор класса фуги А. Аренский. Однако через несколько лет, на концерте хора И. Мельникова и Ф. Беккера в Петербурге, после блестящего успеха хора «Над неприступной крутизною» Гречанинова ошеломленный Аренский, не ожидавший такого триумфа от своего бывшего ученика, казавшегося ему совсем бесперспективным, пришел к нему «мириться».¹

Гречанинов соединил в своем образовании две главные школы России – Московскую и Петербургскую. С 1881 по 1890 годы он обучается в Московской консерватории, где его учителями являются выдающиеся российские музыканты: по классу специального фортепиано – В.И. Сафонов и Н.Д. Кашкин, по музыкально-теоретическим дисциплинам – Г.А. Ларош, Н.А. Губерт, А.С. Аренский и С.И. Танеев. Получив здесь фундаментальную подготовку, он приезжает в Петербург и в течение трех лет (1890–1893 гг.) изучает курс свободного сочинения под руководством Римского-Корсакова.

Роль последнего, несомненно, была решающей в становлении Гречанинова как профессионального музыканта. Закономерно, что весь первый петербургский период (1890–1896 гг.) прошел для Гречанинова под знаком Римского-Корсакова, всецело под могучим воздействием его личности и музыкального стиля.

¹ В 1889–90 учебном году Аренский заявил Гречанинову, что тот лишен дара к сочинению и не сможет окончить курс фуги. Растущая с каждым днем напряженность в отношениях профессора и ученика закономерно привела к разрыву отношения между ними: отказавшийся выполнять очередное учебное задание, Гречанинов был тут же изгнан Аренским из класса и ушел из консерватории.

На формирование Гречанинова-музыканта решающее влияние оказали творческие контакты, дружба с выдающимися современниками, прежде всего его учителями – мастерами старшего поколения: Чайковским, Римским-Корсаковым, Танеевым.

В стиле Гречанинова весьма весома преемственность кучкистских традиций. Опираясь на традиции классицизма и романтизма в музыке, Гречанинов понимал роль композитора, прежде всего, как роль продолжателя непрерывно развиваемой и постепенно обновляемой традиции и стремился сохранить все то, наиболее ценное и жизнеспособное, что несли в себе русская композиторская школа.

«Он был последним из русских композиторов, которому удалось собрать позднюю осеннюю жатву с уже угасающего ствола «великой эры русской музыки», эпохи Чайковского, эпохи могучей кучки», писал о Гречанинове Леонид Сабанеев [2, с. 88].

Список источников и литературы

1. *Гречанинов А.Т.* Моя жизнь. СПб.: Петербургское Пушкинское общество, 2009. 240 с.
2. *Сабанеев Л.Л.* Воспоминания о России. М.: Классика-XXI, 2004. 268 с.
3. *Паисов Ю.И.* Александр Гречанинов. Жизнь и творчество. М.: Композитор, 2004. 599 с.
4. *Томпакова О.М.* Певец русской темы Александр Тихонович Гречанинов. СПб.: Композитор, 2007. 188 с.

Сведения об авторе:

Мирошниченко Светлана Витальевна (Россия, г. Москва), кандидат искусствоведения, доцент кафедры музыкально-исполнительского искусства Института изящных искусств ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет».

E-mail: svetic_m@mail.ru

Miroshnichenko Svetlana Vitalyevna (Moscow, Russia), candidate of science in arts, associate professor at the Musical and Performing Arts Department, Moscow Pedagogical State University.

E-mail: svetic_m@mail.ru

С.И. Мирошниченко
(Москва)

ЖАНРОВЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ДУХОВНОЙ МУЗЫКИ В ТВОРЧЕСТВЕ А.Т. ГРЕЧАНИНОВА

Аннотация. *Данная статья посвящена духовной музыке Гречанинова. Обзорно представлены сочинения разных периодов жизни композитора. Отмечается важность духовной музыки в педагогической практике: в классах дирижирования и хорового пения.*

Ключевые слова: *Гречанинов, духовная музыка, педагогическая практика, российская премьера, хоровое пение, дирижирование.*

S.I. Miroshnichenko
(Moscow)

GENRE ASPECTS OF THE SPIRITUAL MUSIC IN THE WORKS OF A.T. GRECHANINOV

Abstract. *This article is devoted to sacred music of Grechaninov. Compositions of the different periods of life of the composer are submitted. Importance of sacred music in student teaching is noted: in classes of conducting and choral singing.*

Keywords: *Grechaninov, sacred music, student teaching, Russian premiere, choral singing, conducting.*

В процессе совершенствования профессионально ориентированной подготовки хормейстеров, как и молодых музыкантов других исполнительских специальностей, обращение к классическому наследию отечественных композиторов неизменно способствует активизации их обучения. При этом важно не только включать в учебные программы те шедевры, которые являются яркими образцами различных музыкальных стилей: барокко, классицизма и романтизма, но и изучать сочинения тех отечественных композиторов, наследие которых по разным причинам становится доступным лишь в последние десятилетия. Речь здесь, в первую очередь, должна идти о хоровых произведениях мастеров, которые были вынуждены после Октябрьского переворота XX столетия уехать в эмиграцию, чтобы сохранить себя в творчестве и творчество в себе. К их числу принадлежит и А.Т. Гречанинов, наследие которого (и нотное, и книжное) стало доступным в России практически только с конца минувшего столетия. Как и его современники, например, С. Рахманинов и Н. Метнер, Гречанинов, живя за рубежом, работал в рамках своего давно сложившегося индивидуального стиля, который в значительной степени

опирается, как на фольклор, так и на традиции русской духовной музыки нового направления.

В своих воззрениях Гречанинов разделял идеи Смоленского, Кастальского, Рахманинова о жизненной необходимости возрождения традиций древнерусского певческого искусства. Это положение являлось основным в творчестве композиторов «Нового направления», сформировавшегося в отечественной церковной музыке к концу XIX началу XX веков.

В 1900 году была опубликована статья Гречанинова «О духе церковных песнопений», в которой автор подчеркивает, что «...для русского церковного песнопения, чтобы оно стало истинно русским, нужно вернуться к древнему славянскому песнопению, понять, полюбить и радоваться ему, как своему близкому, родному» [2].

В сфере духовной музыки творческие взгляды Гречанинова совпадали с позициями Рахманинова, Кастальского, Чеснокова, Никольского, Виктора Калинникова, Черепнина, Голованова, Ипполитова-Иванова, Ребикова.

Каждый из них мастерски объединял в своих церковных композициях приемы, свойственные русскому фольклору с опытом русской композиторской школы. И если для отдельных отечественных классиков создание духовных сочинений было явлением эпизодическим, приверженным к какому-либо периоду (в России или за рубежом), то А. Гречанинов создавал хоровые и сольные композиции на литургические тексты на протяжении всей жизни. В силу этого они и составили один из самых весомых разделов его композиторского наследия.

Гречанинов оставил сочинения православной традиции и на иноязычные и церковно-славянские тексты для хора *a cappella* и для голоса с инструментальным сопровождением. При таком образно-тембровом многообразии и огромном количестве партитур Гречанинов сочинял свою духовную музыку, всегда наполняя ее внутренним и внешним светом. О последнем говорит его тяга к манерной окраске духовных партитур, в отличие, например, от Чайковского. Отсюда особая простота и искренность, свойственная духовным произведениям Гречанинова. И это не удивительно. Церковная музыка с раннего детства завладела его сердцем. Семья музыканта была традиционно религиозной, посещение служб для детей являлось строго обязательным.

Отметим, что уже первый опыт в сфере духовной музыки, Литургия, оказалась не робкой пробой творческих сил, а демонстрацией их наличия у молодого композитора (особенно в отношении своеобразия голосоведения и мелодики). По своему образному наполнению она стоит ближе всего к творчеству Чайковского. Вместе с тем, уже следующие духовные сочинения Гречанинова – хоры ор. 19, а также театральная композиция былинной оперы «Добрыня Никитич» органически связаны с церковным обиходом православного певческого искусства.

В хорах Ор. 19 Гречанинов проявляет тонкое мастерство в выборе текстов. Явно преобладают «хвалитные» песнопения («Воскликните Господеви», «Свете тихий», «Хвалите имя Господне», «Хвалите Бога», «Слава в вышних Богу», «О Тебе радуется»). С другой стороны картинно-повествовательные и былинные («Благослови, душе моя, Господа», «Волною морскою», «Внуши, Боже») свидетельствуют о тонкой взаимосвязи с «Добрыней Никитичем».

С эстетикой духовных композиций Нового направления более связаны хоры ор. 24, 26, 34 и Литургия № 2, написанные в народно-эпическом стиле. Размахом замысла, богатством фактуры, драматической цельностью Литургия № 2, написанная в 1902 году, становится связующим звеном между циклами Чайковского и Рахманинова. Однако по духу она ближе творчеству Кастальского, нежели Рахманинова. Ее мажорность становится выше, чем в Литургии № 1. Преобладает диатонический строй гармонического языка с полным спектром септаккордов всех ступеней, колебания тональных центров и певучая пластичность мелодических линий.

Весьма своеобразен у Гречанинова жанр «Страстной Седмицы» – литургическое акапельное хоровое действо на канонические тексты. Необычайно художественное богатство страстных служб побудило Гречанинова синтезировать их в оригинальный литургический сюжет. Отличительная черта цикла – лейтмотивность, извлечение из распевов ключевых смысловых интонаций и развитие их на протяжении всего произведения. В принципе применение лейтмотивов в «Страстной Седмице» ощущается влияние оперной эстетики (цикл сочиняется в период завершения оперы-мистерии «Сестра Беатриса»).

Оригинальный художественный облик имеет и Всенощная Гречанинова ор. 59, написанная в 1912 году. Ее особая мажорность восходит к преобладанию «высоких» блестящих тональностей (E, H, Cis, Fis), к насыщенной и разнообразной фактуре.

В дальнейшем композитор выходит за пределы акапельного хорового письма, и появляются сочинения, стоящие ближе к концертному жанру с участием инструментов. К таковым относятся: кантата «Хвалите имя Господне» (Laudate Deum (ор. 65); две концертные арии – «Благослови, душе моя, Господа» (ор. 88), «Хвалите имя Господне» для альты или меццо-сопрано, струнного квартета, органа и арфы (ор. 60); первая редакция Демественной литургии (Liturgies domestic). В последней композитор приблизился к сфере бытового духовного музицирования. Композитор опирается на форму воплощения текста, близкую к романсу с вкраплением аллюзий на знаковые свойства церковного обихода.

Это сочинение Гречанинов предназначал для домашнего употребления любителям духовного пения. Однако для такой цели Литургия мало подходила ввиду своей сложности. В то же время драматургически было

не совсем оправданным длительное концертное звучание. Поэтому впоследствии автор делает вторую, прежде всего тембровую редакцию сочинения: для солистов, хора и оркестра. Гречанинов вводит новые разделы. В этом варианте *Domestic* с большим успехом исполнялась на Западе, в Европе, в США.

В России «Демественная Литургия» впервые была исполнена в 1999 году Государственной Академической Капеллой Санкт-Петербурга под управлением Владислава Чернушенко. Автору статьи посчастливилось побывать на репетициях и премьере этого сочинения на родине композитора.

Приведу некоторые комментарии дирижера капеллы: «тот факт, что Литургия названа Гречаниновым «Демественной», позволяет еще раз убедиться в том, как пристально вслушивался автор в прекрасную суровость древней архаики российских песнопений и молитв, как деликатно и тонко использовал он введение в певческую ткань чуждых инструментальных тембров, не нарушив при этом духа и строя церковного отправления, как бережно, с необычайной сыновней любовью и силой, воссоздал он величавую образность многовековой Руси».

В Русском Зарубежье Гречанинова по праву считали первым церковным композитором. В 1934 году композитор начал работу над *Missa Oecumenica* – «Вселенской мессой» (на латинский текст, написанную для смешанного квартета солистов, хора, оркестра и органа). Гречанинов соединил попевки православной церкви, григорианские и еврейские с текстом католической Литургии. Это привело к созданию яркого масштабного произведения. Первое исполнение состоялось в США в 1944 году под управлением Кусевицкого. Во второй раз месса прозвучала по радио по всей Америке и в третий – силами хора и оркестра Гарвардского Университета. В России «Вселенская месса» впервые была исполнена в 1999 году Симфонической капеллой под управлением В. Полянского.

В 1937 году Гречанинов принял участие в конкурсе на сочинение мессы и пяти мотетов, объявленном парижским католическим издательством. Все сочинения композитора получили премии, а месса «*Festiva*» в том же году была исполнена в *Notre Dame de Paris*.

Впоследствии Гречанинов продолжил работу в этих жанрах. Им были написаны еще три мессы, гораздо меньшие по масштабу (Месса для женского или детского хора и органа *op. 165* (1939), «*Et in terra pax*» для смешанного хора и органа *op. 166* (1942), «*Sancti Spiritu*» для смешанного хора и органа *op. 169* (1943).

Последним крупным духовным произведением композитора стала Литургия № 4 «Новый обиход» *op. 177* (1945). В письме к Зирингу читаем: «Недавно вышла из печати моя новая литургия № 4. Назвал я ее «Новым обиходом». Она вся из попевок знаменного распева, стильно гармонизована, проста и очень легка для исполнения» [3]. Литургия была

издана в г. Сан-Франциско (Copyright 1950 by San Francisco «R» Club Chapter 140 of the Federated Russian Orthodox Clubs of Amerika). «Целью создания новой Литургии обиходного характера было – дать более подходящее русскому стилю гармоническое одеяние наших простых церковных напевов» [4].

Отрадно, что в нашем столетии, неизвестные в России духовные сочинения Гречанинова исполняют такие выдающиеся дирижеры, как В. Чернушенко и В. Полянский. Задачей современных педагогов-хормейстеров является популяризация и более частое использование духовных сочинений Гречанинова в педагогической и исполнительской практике.

На заданный себе риторический вопрос о причине его отъезда из России в 1925 году Гречанинов сказал, что тогда не было бы жизни самому духу его музыки и ему «пришлось бы ампутировать самого себя». Завершая свою жизнь, он постулировал совсем иное – «Теперь мои сочинения будут печатать новыми изданиями» [5, с. 37].

Именно эти времена и наступили в наши дни.

Список источников и литературы

1. *Гречанинов А.Т.* Моя жизнь. СПб.: Петербургское Пушкинское общество, 2009. 240 с.
2. *Гречанинов А.Т.* О духе церковных песнопений // Московские ведомости. 1903. 16/10.
3. *Гречанинов А.Т.* Письмо к Зирингу, 12 ноября 1950 г. ВМОМК им. Глинки. Ф. 22. Ед. хр. 723.
4. *Гречанинов А.Т.* Предисловие к партитуре Литургии № 4. Сан-Франциско, 1950.
5. *Казем-Бек А.* Наш Гречанинов (после беседы с композитором) // Новая заря. 1944. 26 октября. РГАЛНИ. Ф. 2085. Оп. 1. Ед. хр. 625.
6. *Паисов Ю.И.* Александр Гречанинов. Жизнь и творчество. М.: Композитор, 2004.
7. *Томпакова О.М.* Певец русской темы Александр Тихонович Гречанинов. СПб.: Композитор, 2007. 188 с.

Сведения об авторе:

Мирошниченко Светлана Исмагиловна (Россия, г. Москва), кандидат искусствоведения, профессор, заведующая кафедрой музыкально-исполнительского искусства Института изящных искусств ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», Заслуженная артистка Российской Федерации.

E-mail: miroshnichenko.svetlana.2012@mail.ru

Miroshnichenko Svetlana Ismagilovna (Moscow, Russia), candidate of science in art history, Head of Musical and Performing Arts Department, Institute of Fine Arts, Moscow Pedagogical State University, Professor, Honored artist of the Russian Federation.

E-mail: miroshnichenko.svetlana.2012@mail.ru

Л.М. Жарова
(Москва)

ОСОБЕННОСТИ ВОКАЛЬНО-ХОРОВОЙ РАБОТЫ НАД ПРОИЗВЕДЕНИЕМ С. РАХМАНИНОВА «СОСНА» НА СТИХИ М. ЛЕРМОНТОВА

Аннотация. *Цель статьи – раскрыть специфику вокально-хоровой работы над произведением С.В. Рахманинова «Сосна» на стихи М.Ю. Лермонтова из цикла «Шесть хоров» для женских или детских голосов в сопровождении фортепиано.*

В этом хоре с полной силой проявился гений С. Рахманинова: порывистость и страстность, задумчивость и философские размышления, нежность и лиричность.

Сделан музыкально-теоретический анализ сочинения, выявлены вокально-хоровые трудности, исполнительские возможности, определены необходимые разнообразные исполнительские средства: хорошая вокальная основа, контрастные темпы, богатейшая динамика, разная манера пения, дикции, типы дыхания, ритмическое разнообразие. И все это заложено в музыке, надо только внимательно отнестись к тексту произведения и тщательно выполнить все авторские указания.

Ключевые слова: *С. Рахманинов, хоровая музыка, произведение, средства музыкальной выразительности, стиль, анализ сочинения, вокально-хоровые трудности, исполнительские возможности*

L.M. Zharova
(Moscow)

FEATURES OF THE VOCAL-CHORAL WORK ON THE COMPOSITION S. RACHMANINOV «PINE» TO THE VERSES OF M. LERMONTOV

Abstract. *The purpose of the article is to reveal the specifics of the vocal-choral work on the work of S.V. Rachmaninov «The Pine» to the verses by M.Yu. Lermontov from the cycle «Six Choirs» for female or children's voices accompanied by a piano.*

The genius of S. Rachmaninov was manifested with full force in this choir: impetuosity and passion, philosophical thoughtfulness, tenderness and lyricism.

A musical and theoretical analysis of the composition is given, vocal and choral difficulties, performing abilities are revealed, the necessary various performing tools are identified: a good vocal base, contrasting tempo, rich dynamics, different manners of singing, diction, types of breathing, rhythmic variety. And all this is inherent in music, you just need to carefully pay attention to the text of the work and follow the author's instructions.

Keywords: *S. Rachmaninov, choral music, work, means of musical expressiveness, style, analysis of the composition, vocal-choral difficulties, performing abilities.*

Основываясь на трех направлениях развития вокального искусства – народной, духовной и классической, С.В. Рахманинов создает свой индивидуальный музыкальный стиль. Основные качества рахманиновского стиля – певучесть и яркость эмоциональной выразительности мелодики, взаимопроникновение динамики и статики, необычайно энергичный и прихотливый ритм, разнообразие тембровых красок, ярчайшие динамические сопоставления. И всё это со всей полнотой проявилось в цикле «Шесть хоров» (ор. 15), написанном двадцатидвухлетним С. Рахманиновым в (1895–1896 гг.).

Цикл состоит из таких номеров, как: «Славься» (сл. Н. Некрасова, первоначальный вариант – К. Романова), «Ночка» (сл. В. Ладыженского), «Сосна» (ст. М. Лермонтова), «Задремали волны» (сл. К. Романова), «Неволя» (сл. Н. Цыганова), «Ангел» (ст. М. Лермонтова).

Все миниатюры разнообразны по характеру и содержанию художественного образа. Virtuозное фортепианное сопровождение несет главную смысловую нагрузку.

«Шесть хоров» представляют собой объект пристального внимания всех хормейстеров, так как, они кажутся вполне доступными для исполнения женским или даже детским хором. Однако, это обманчивая простота, на самом деле исполнение этого цикла требует достаточной вокальной подготовки хоровых певцов и понимания трудностей их исполнения хормейстером. Как говорил сам автор, несмотря на то, что цикл предназначен для детского хора, хоровые партии в этих пьесах сложные, «которые, между прочим, ни одни дети не споют».

В хоре «Сосна» с полной силой проявился гений С. Рахманинова.

Форма этой хоровой миниатюры, состоящая из 3-х периодов.

В 1-ом периоде из 7 тактов для создания образа сурового севера, состояния одиночества и грусти композитор использует такие средства хорового письма, как: темп – *lento*, размер 12/8, нюанс *forte*, дублирование хоровой партитуры фортепианным сопровождением, яркую драматическую динамику, акценты, сочетание жестких гармоний с ясными и простыми аккордами. Впервые появляется главная интонация этого произведения – тритон (кварта увеличенная), звучащая как призыв и создающая состояние тревоги на протяжении всего произведения.

Гений С. Рахманинова позволяет точно передать смысл стихотворения М. Лермонтова путем использования акцентов на слова, несущие главное содержание текста. Так, в 1 периоде для достижения драматического накала композитор использует тритон, создающий напряжённость звучания, акцентом подчеркивает слово – «диком». А далее, он подкрепляет акцентами хроматический ход у хора.

Совершенно ясно что, создание такого образа требует от исполните-

лей очень четкой, утрированной, даже жесткой дикции. А смена нюансировки – *crescendo* и *diminuendo* на последнем звуке раздела предполагает наличие определенного певческого мастерства.

Хоровая партитура в этом периоде ясная и строгая – сопрано и альты поют в октавный унисон. Но это и создает большую трудность для исполнения, так как при пении октавного унисона любые интонационные неточности сразу слышны. В начале хор поет на одном звуке, затем скачок на тритон, а потом нисходящую интонацию по хроматизмам, которая приводит к тонике. Нюанс – *forte* следует плотным и насыщенным обертонами звуком. Трудности интонирования в этом периоде – октавный унисон, хроматизмы, скачки на тритон (4ув.) и на 5ч.

Второй период состоит из 8 тактов. Для изображения «дремлющей» сосны С. Рахманинов меняет фактуру фортепианного сопровождения. Вместе с мерным покачиванием триолей звучит призывная интонация – тритон (ув. 4), являющаяся основным тематическим рефреном произведения.

Хоровая партитура изложена в гомофонно-гармоническом стиле – 3х-голосными нисходящими по хроматизмам аккордами, создающими образ покачивания. Хроматические ходы проходят по разным партиям. В отличие от 1-го периода 2-й излагается в нюансе *pp*, только на последних 2-х тактах – *crescendo* и *diminuendo*.

Следовательно, от исполнителей потребуется другое прикосновение к звуку, другая манера пения. Качественное исполнение этого раздела хоровой партитуры возможно только при пении на хорошей «опоре» звука на дыхание. Дикционные трудности здесь будут другого порядка. Короткие, качающиеся фразы, заканчивающиеся шипящими согласными: «качаясь», «сыпучим» должны звучать на *diminuendo* и произноситься всем хором одновременно, без «хвостов».

К другим трудностям можно отнести и аккомпанемент, так как достаточно статичная хоровая партитура сочетается с ярким, страстным, очень взволнованным фортепианным сопровождением, построенным на тритонах и хроматических нисходящих интонациях, и имеет свой ритмический рисунок, отличный от хоровой партитуры.

Этот раздел сочинения звучит в нюансе – *pp*. Последние 2 такта с динамикой – *pp* – *cresc.* – *ff* – *dim.*, построенные на тритоне (4ув.), являющиеся рефреном произведения, завершают 2 период так же, как и первый.

Третий период (10+2 такта) создает совершенно иной образ. Это – сновидение, греза. Композитор использует следующие музыкальные средства: темп – немного скорее, динамика – *pp*, *cresc.* до *mf*. В последних 2-х тактах (расширение): темп медленнее предыдущего, нюансировка: *dim.*, *mf*, *f*, *dim.*, *pp*.

Хоровая партитура здесь простая и в то же время сложная, так как тоническая терция F-dur звучит на протяжении 5 тактов, а затем перехо-

дит в тониическую терцию A-dur (5+2 такта). То есть, гармонически создается ощущение ув. 3/5, чему способствует мастерски сделанная модуляция в трепетном и страстном аккомпанементе, который поддерживает хор интонационно, а ритмически не совпадает с хоровым голосоведением, что также представляет собой значительную трудность для исполнения.

В этом разделе своего решения требует еще одна вокально-хоровая задача: дыхание. В отличие от первых двух периодов, где оно берется по фразам, разделенным паузами, здесь необходимо использовать цепное дыхание. Это обусловлено замыслом композитора. Для создания образа грезы, сновидения композитор использует длинные хоровые фразы, требующие непрерывного звучания, которые возможны только с помощью цепного дыхания. Именно, поэтому С. Рахманинов использует ритмические несовпадения хора и сопровождения.

В 3-ем периоде хору отводится значительная роль для создания художественного образа, причем минимальными средствами: длительное пение в терцию в нюансе *pp*, (в аккомпанементе – *ppp*) требует от хоровых певцов и экономного и длительного фонационного выдоха, четкой дикции при сохранении единой манеры исполнения разных гласных звуков.

Произведение завершается 6-и-тактным, взволнованным фортепианным заключением, утверждающим просветленное мажорное настроение.

Общение с музыкой С. Рахманинова оказывает большое влияние на исполнителей, особенно молодых. Сама возможность прикоснуться к музыке великого композитора приносит огромную радость.

Особенности вокально-хоровой работы над произведением «Сосна» связаны с многообразием штрихов, темпов, использованием различной манеры голосообразования и типов дыхания, разнообразием нюансировки, дикцией. Работа над исполнением данного произведения может принести огромную пользу для совершенствования вокально-технических и исполнительских навыков певцов хора.

Исполнительские возможности интерпретации этого сочинения неисчерпаемы. С.В. Рахманинов, следуя за текстом М. Лермонтова, музыкальными средствами раскрывает содержание его художественного образа. Исполнителям надо только глубоко осмыслить логику его эмоционального развития и строго выполнить все указания композитора.

Знакомство с хоровым творчеством С.В. Рахманинова позволяет сделать выводы о том, что его музыка окрыляет, учит добру, вдохновляет на творчество и неизменно доставляет эстетическое удовольствие, как исполнителям, так и слушателям.

Список источников и литературы

1. *Келдыш Ю.В.* Рахманинов и его время / Ю.В. Келдыш. Ин-т истории искусств Мин-ва культуры СССР. М.: Музыка, 1973. 470 с.

2. *Михеева М.В.* Архив С.В. Рахманинова в Петербурге как источник изучения творчества и биографии композитора / М.В. Михеева. Музей-усадьба С.В. Рахманинова «Ивановка». Тамбов; Ивановка, 2012. 208 с. 32: цв. ил.
3. *Сенков С.Е.* С.В. Рахманинов: сборн. статей / С.Е. Сенков. Музей-усадьба С.В. Рахманинова «Ивановка». Тамбов: Першин Р.В., 2013. 134 с.

Сведения об авторе:

Жарова Любовь Михайловна (Россия, г. Москва), кандидат педагогических наук, профессор кафедры музыкально-исполнительского искусства Института изящных искусств ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет».

E-mail: ljchoir@mail.ru

Zharova Lubov Michailovna (Moscow, Russia), candidate of science in pedagogy, Professor at the Musical and Performing Arts Department, Institute of Fine Arts, Moscow Pedagogical State University.

E-mail: ljchoir@mail.ru

В.А. Генералов
(Москва)

ФАКТУРА КАК ОСНОВА ИНТЕРПРЕТАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗА ХОРОВЫХ СОЧИНЕНИЙ

Аннотация. *Статья представляет собой методическую модель музыкально-теоретического анализа хоровых произведений. Авторы определяют, что исполнительская интерпретация художественного образа хоровых сочинений будет наиболее объективной при детальном анализе фактуры музыкального текста на основе первоначальных источников. В качестве примера, в синтезе музыкально-теоретического и теологического аспектов, показан анализ духовного произведения «Ныне отпущаеши» из цикла духовных песнопений Всенощное бдение С.В. Рахманинова.*

Ключевые слова: *хоровая музыка, фактура, интерпретация, художественный образ, анализ, синтез, Всенощное бдение, С.В. Рахманинов.*

V.A. Generalov
(Moscow)

FACTURE AS THE BASIS FOR THE INTERPRETATION OF THE ARTIST OF THE CHORAL COMPOSITIONS

Abstract. *The article is a methodological model of musical-theoretical analysis of choral works. The authors determine that a performing interpretation of the artistic image of choral works will be most objective in a detailed analysis of the texture of a musical text based on the original sources. As an example, in the synthesis of musical-theoretical and theological aspects, the analysis of the spiritual work «Now let go» from the cycle of spiritual chants «All-night Vigil» S.V. Rachmaninov.*

Keywords: *choral music, texture, interpretation, artistic image, analysis, synthesis, All-Night Vigil, S.V. Rachmaninov.*

Сегодня хоровая музыка, а особенно духовная, обретает все большую значимость. Создаются новые, в том числе любительские хоровые коллективы, открываются хоровые студии, придается большое значение изучению хоровых дисциплин в высших музыкальных учебных заведениях.

Для объективной интерпретации хоровой музыки необходимо понимать одну из главных составляющих компонентов всей музыкальной ткани – фактуру. Огромная часть мирового музыкального наследия обладает яркой, своеобразной фактурой. Гениальные композиторы разных эпох с помощью различных средств выразительности закладывали в содержание произведений яркие образы и сюжеты, которые отражались в фактуре и формировали её.

Однако, возникают вопросы:

- что такое «фактура музыкальных произведений»?
- как понимать её сюжетность в поисках интерпретации художественного образа хоровых произведений?

По определению словаря Н.В. Романовского «Фактура – (от лат. *factura* – обработка и *facio* – делаю) – совокупность средств музыкального изложения, образующая технический склад произведения, его музыкальная ткань. В отличие от формы, под фактурой разумеется одновременно (по вертикали) развертывающиеся компоненты произведения. Иногда вместе термина фактура употребляют выражение: склад, строение, сложение, изложение. Элементами фактуры являются мелодия, бас, аккорды, фигурация, отдельные голоса, орнаментика, выдержанные звуки и пр.

Фактура обусловлена *содержанием произведения*, композиционными принципами, (напр., *гомофония, полифония*), выразительными и техническими возможностями инструментов и голосов. Основные формы фактуры – музыкальные склады: монодический, подголосочный, аккордовый, гомофонический; чаще всего применяются смешанные виды этих складов.

Фактура хоровых произведений определяется, не только музыкальными требованиями, но ещё и спецификой хоровых партий (диапазоном, тесситурой), возможностями их сочетания, голосоведением.

Ее характеристика включает:

- а) общий тип фактуры (гармонический, полифонический и т.д.);
- б) состав хора (смешанный, однородный и т.д.); количество голосов, употребление дивизии,
- в) ансамбль, значение в нем хоровых партий, наличие солистов, сопровождения,
- г) приемы изложения (хоровое или отдельными группами, партиями); тематизм, передача мелодии из одной партии в другую, постепенное включение (или выключение) партий; сопоставление или обособление хоровых групп; дублирование (унисон, удвоение), перекрещивание, наложение, окружение; контрапункт, аккомпанирующие голоса, выдержанные звуки и т.д.

Фактура может быть более или менее сложной и удобной для исполнения, отчего зависит и способ изучения произведений» [5, с. 116].

Таким образом, в хоровом словаре Н.В. Романовского для нас представлено исчерпывающее определение понятия фактуры. В результате обобщения формулировок данного понятия можно сказать, что фактура – это комплекс, набор элементов музыкального языка и видов его изложения. Данный вывод позволяет нам рассматривать фактуру как систему, что упрощает анализ, ибо все элементы уже являются её содержанием.

В научной литературе проблема фактуры рассматривалась, главным образом, с позиции музыкознания в работах таких авторов, как:

- И.В. Батюк, Ю. Паисов, Г. Григорьева, А. Тевосян (теория и практика анализа);
 - Е.В. Назайкинский (логика в музыкальной композиции);
 - И. Способин, Л. Мазель, В. Цуккерман, В. Холопова (символика и формообразование в музыке);
 - Б. Асафьев, Б. Яворский, С. Скребков, Л. Таруашвили, М. Скребковой-Филатовой (вопросы взаимодействия статики и динамики, устойчивости и устремленности фактуры);
 - Н.А. Римский-Корсаков (особенности и разновидности орнаментального изложения);
 - А.С. Аренский (теория фигурационной композиционной техники);
 - Б. Толмашевский (жанровая доминанта).
- В научных трудах, посвященных творчеству С.В. Рахманинова:
- В. Брянцева, А. Кандинский, Ю. Келдыш, Б. Асафьев (труды, где раскрываются стилистические особенности музыки Рахманинова);
 - Н. Симакова, В. Задерацкий, В. и Ю. Холоповы, Л. Геккеля, К. Южак, Г. Павлия (теоретические положения о характеристике типов полифонической структуры рахманиновских сочинений);
 - Е. Смирнова (структурные особенности рахманиновской фактуры);
 - Т. Берштатская (работы по выявлению особых качеств мелодики Рахманинова);
 - Е. Скурко (о вариантно-вариационном методе преобразования тематизма в музыке Рахманинова).

Несмотря на большое количество теоретических работ в области музыкознания, исследования в области интерпретации и анализа фактуры духовных сочинений не достаточно представлены в современной отечественной антологии науки.

Сегодня на фоне всё возрастающего интереса к православной духовной музыке особенно необходимо понимать, какие сюжеты зашифрованы в фактуре её хоровых сочинений. Необходимо четкое представление о правилах исполнения и интерпретации художественных образов духовных произведений, написанных на сакральные тексты православных молитв. Основное их содержание отражает взаимоотношение человека с Богом.

Духовная музыка создавалась для того, чтобы «сохранять в памяти людей все, что сделал для них Бог, чтобы уберечь их от поклонения ложным богам, чтобы научить их быть верными Единому Богу-Троице, чтобы помнили они, что впереди их ожидает вечная жизнь в Царствии Божьем» [6, с. 3].

Художественный образ духовного произведения будет объективно раскрыт только в том случае, когда он будет рассматриваться в синтезе теологического и музыкально-теоретического анализа.

В качестве примера можно рассмотреть одно из песнопений Всенощной С.В. Рахманинова «Ныне отпускаеши».

В основе содержания данного произведения заложены слова святого старца Симеона во время его встречи с Младенцем Иисусом Христом.

Святой Симеон был одним из 70-и книжников, работавших над переводом Священного писания на греческий язык. Этот перевод осуществлялся в городе Александрия в третьем веке до Рождества Христова при одном из египетских правителей династии Птолемеев.

Работая над текстом пророка Исаии, ученый усомнился в правильности написания при переводе еврейского слова «дева» родит Сына-Спасителя мира. Решив, что переводчики ошиблись (ведь *дева* без мужа не может родить), он посчитал необходимым изменить в греческом переводе слово «дева» на слово «жена».

Тут ему явился Ангел и остановил Симеона, сказав ему, что за его сомнение он не умрет, пока не встретится со Спасителем, рожденным от непорочной девы. И довелось Симеону жить 300 лет, претерпевая немощи и болезни, ожидая исполнения данного обещания. И вот настал этот момент.

По установленному обычаю в Израиле на 40-й день после рождения первенца мужского пола, его надлежало приносить в храм для обряда посвящения Господу.

Пресвятая Богородица и наречённый Ей муж Иосиф в назначенный день принесли в храм младенца Христа. Симеон в тот же день по высшему проведению тоже пришел в храм в сопровождении Святой старицы Анны.

Здесь Симеон встречает Марию со Святым Младенцем. Он взял Богомладенца на руки и произнес с великим смирением проникновенные слова:

*«Ныне отпускаеши раба Твоего, Владыко,|
по глаголу Твоему, с миром;|
яко видеста очи мои |
спасение Твое,|
еже еси уготовал пред лицем всех людей,|
свет во откровение языков,|
и славу людей Твоих Израиля.»*

В переводе на русский язык это означает:

*Ныне Ты отпускаешь раба Твоего, Владыка,|
как и обещал когда-то, с миром, |
потому что увидели глаза мои |
спасение Твое, |
которое Ты приготовил перед лицом всех людей: |*

*свет для просвещения язычников /
и славу народа Твоего Израиля.*

Слова святого старца звучали умиротворенно и спокойно, как человека, предавшего свою душу полностью на Волю Божию. В своем обращении к Всевышнему, он просит Его исполнить ангельское предсказание и с миром закончить его земную жизнь. Песнопение заканчивается оптимистической надеждой на просвещение язычников и славу народа Израиля.

Подобно израильским пророкам, Симеон заранее знал о явлении Спасителя в мир и о будущем Израиля, благодаря прозорливости, идущей от Божией благодати.

Указывая на Младенца, старец сказал Деве Марии: «Лежит Сей на падение и на восстание многих в Израиле».

Тут мы видим страшную реальность поврежденной человеческой природы. Христос подарил людям свободу воли: человек сам выбирает чему служить: добру или злу. Свет пришел в мир, но тогда люди так и не смогли выдержать его сияния.

В честь этого события в православном календаре был установлен праздник «Сретения Господня» означающий конец Старого Завета и начально Нового. А в народном календаре этот праздник отмечается как встреча зимы с весной.

По литературной форме данный литургический канонизированный текст является кратким монологом – просьбой от первого лица.

По синтаксическому построению литературный текст песнопения «Ныне отпустиши» состоит всего из нескольких строк, которые складываются в два предложения. В первом предложении – 2 строки, а во втором – 4. Текст написан в стиле *прозы* на церковно-славянском языке.

Песнопение «Ныне отпускаеши» ежедневно совершается в Богослужбном суточном круге, в конце чина Вечерни перед началом Утрени. В смысловом отношении эти две службы есть молитвенное переживание встречи ветхозаветной и новозаветной эпохи.

Данная характеристика художественного образа помогает понять многие элементы фактуры музыкального текста, например:

1) первым элементом художественного образа произведения является соло тенора, который изображает главного героя – святого старца Симеона. Высокая тесситура тенора дает ощущение надрыва, усталости от жизни, мольбу и благоговение перед Господом;

2) следующим элементом художественного образа произведения является хоровой аккомпанемент для голоса солиста, из монотонно повторяющихся четвертей на протяжении всего произведения, что создаёт впечатление интонации плача и покачивания Младенца на руках Богоприимца;

3) мажорная терция в 23 такте произведения (см. рис. 1), является смысловой кульминацией, абсолютom Божьего откровения, но этот эффект достигнут не сам по себе, а с помощью предыдущей кульминации в 21–22 тактах (см. рис. 2). После мощной динамической развязки в тишине возникает «светящийся» интервал, открывающий дорогу партии альтов в 24-м такте, сопрано и тенорам в 25-м;

Рис. 1. Фрагмент песнопения С.В. Рахманинова
«Ныне отпускаеши», начало – 1 такт

Рис. 2. Фрагмент песнопения С.В. Рахманинова
«Ныне отпускаеши», кульминация, 22–24 такты

4) после 25 такта открывающего проведение последней части звучат пророческие слова Святого Симеона о том, что Христос принес на землю спасение, и свободу выбора для всех людей между добром и злом, просвещение язычников и славу народа Израиля, который увидит царствие Божье на земле;

5) высокая тесситура преобладает не только в партии солиста, но и в партиях высоких голосов – сопрано и тенора, которые сопровождают выражение святым Старцем надрыва и усталости от земной жизни.

Таким образом, понимание смысла содержания художественного образа музыкального произведения, заложенного в системе музыкальных

элементов фактуры, обусловлено его историческим контекстом. Понимание духовного смысла данного контекста способствует певцам хора глубже вникнуть в содержание литературного текста и найти способы соответствующей эмоциональной выразительности художественного образа исполняемого произведения.

Список источников и литературы

1. *Асафьев Б.В.* Музыкальная форма как процесс. Л.: Музыка, 1971. 376 с.
2. *Генералов В.А.* Сергей Рахманинов – композитор и пророк // Творчество С.В. Рахманинова в исполнительской подготовке педагога-музыканта: матер. Междун. науч.-практ. конф., г. Москва, 10 декабря 2018 г. / под общ. ред. Г.П. Стуловой, А.П. Юдина. М.: Изд-во МПГУ, 2018. 314 с.
3. *Кошкарева Н.В.* Хоровая композиция в современной отечественной музыке: дис. ... канд. искусств.: 17.00.02. Москва, 2007. 204 с. Ил. РГБ ОД, 61 07-17/184.
4. *Красникова Т.Н.* Фактура в музыке XX века: дис. ... д-ра искусств.: 17.00.02. Москва, 2010. 306 с.: ил.
5. *Романовский Н.В.* Хоровой словарь. 2-е изд., доп. Л.: Музыка. 1972. 136 с.
6. *Стулова Г.П.* Подготовка регентов в России: прошлое и современность: уч. пособие. СПб.: Планета музыки, 2016. 176 с.
7. *Фролова Ю.В.* Мелодика в современной хоровой музыке: на примере творчества отечественных композиторов второй половины XX века: дис. ... канд. искусств.: 17.00.02. Ростов н/Д, 2002. 170 с.: ил. РГБ ОД, 61 03-17/16-6.
8. *Фрейверт Л.Б.* Общие принципы формообразования в невербальных искусствах (Музыка, живопись, архитектура) : дис. ... канд. филос. наук: 09.00.04. М., 2003, 160 с. РГБ ОД, 61:04-9/128-4.

Сведения об авторе:

Генералов Владимир Андреевич (Россия, г. Москва), студент магистратуры кафедры музыкально-исполнительского искусства Института изящных искусств ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет».

E-mail: utythfkjd2015@gmail.com

Generalov Vladimir Andreevich (Moscow, Russia), M.A. student, Musical and Performing Arts Department, Institute of Fine Arts, Moscow Pedagogical State University.

E-mail: utythfkjd2015@gmail.com

Научный руководитель: **Стулова Галина Павловна**, доктор педагогических наук, профессор кафедры музыкально-исполнительского искусства Института изящных искусств ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», действительный член Международной академии наук педагогического образования.

*А.В. Малярова,
Е.Н. Никитина
(Москва)*

СПЕЦИФИКА ВОКАЛЬНО-ХОРОВОЙ РАБОТЫ С ХОРОМ МАЛЬЧИКОВ

Аннотация. *В статье рассматриваются характерные особенности вокально-хоровой работы с хором мальчиков. Авторы рассматривают хоровые занятия, прежде всего, как средство воспитания у них коммуникативных способностей, что им будет необходимо для работы в любом коллективе. Рассмотрены психофизиологические особенности мальчиков начальных классов, что определяют особенности методов организации музыкально-педагогического процесса.*

В статье подчёркивается необходимость системности в вокально-хоровой работе, целенаправленной на музыкально-исполнительское и творческое развитие певческого коллектива. Особое внимание уделяется проблеме выбора учебного репертуара, соответствующего интересам учащихся, что способствует формированию у них мотивации к обучению хоровому пению.

Ключевые слова: *вокально-хоровая работа, хор мальчиков, руководитель хора, психофизиологические особенности, вокально-хоровые навыки, мотивация учащихся, репертуар.*

*A.V. Malyarova,
E.N. Nikitina
(Moscow)*

SPECIFIC FEATURES OF VOCAL AND CHORAL WORK WITH THE BOYS' CHOIR

Abstract. *The article discusses the characteristic features of the vocal and choral work with the boys' choir. The authors consider the choir lessons first as an educating tool for communicative skills development, which will be necessary for working in any team. We examine psychological and physiological characteristics of primary school boys and their influence on the organization of the musical pedagogical process. The paper underlines the need for systematic choral and vocal work, aimed at formation of musical and performing, as well as creative development of the choral ensemble. The paper pays special attention to the problem of educational repertoire choice, compatible with the interests of students, that contributes to the formation of their motivation to choral education.*

Keywords: *vocal and choral work, boys' choir, choir director, psychological and physiological characteristics, vocal and choral skills, student motivation, repertoire.*

Современный невысокий уровень культурно-нравственного и духовного развития молодежи ставит вопрос о необходимости приобщения подрастающего поколения к различным формам творческой деятельности. Наиболее доступным видом детского музыкального исполнительского творчества является хоровое пение, который можно рассматривать как коллективный вид деятельности и универсальный способ воспитания духовно-нравственных идеалов.

Хоровое пение обладает мощным воспитательным потенциалом, что особенно важно для мальчиков. Пение в хоре дисциплинирует, способствует выработке усидчивости, воли, ответственности за общий результат, приобщает к нормам поведения, формирует навыки общения со сверстниками, направлено на формирование гармоничной личности, способной работать в команде.

Непрезойдённой эстетической ценностью считается пение хора мальчиков. Его характерной особенностью является широкий диапазон и большие вокально-исполнительские возможности. Это связано, прежде всего, с характерным для мальчиков младшего школьного возраста серебристым тембром их голосов, что при хоровом пении создает неповторимое по красоте общее звучание.

Среди лучших хоровых коллективов мира можно назвать такие, как: Венский хор мальчиков, Эсколания де Монсеррат, Нижегородская капелла мальчиков, Владимирская капелла мальчиков, Хор мальчиков училища им. А.В. Свешникова.

В 2013 году в ДМШ им. Б. Чайковского создан хор мальчиков – учащихся 2–4 классов инструментального отделения, которые в течение года посещали занятия общего хора первоклассников, где получили начальное представление о хоровом пении.

Занятия с хором мальчиков в ДМШ им. Б. Чайковского проходят два раза в неделю по 45 минут. В хоре 20 учащихся с различным уровнем музыкальных способностей, индивидуальными характерами и разной мотивацией. Работа с мальчиками требует от педагога знания их психолого-физиологических особенностей: возрастных и поведенческих.

Исследования нейропсихологов (В.Д. Еремеевой, Т.П. Хризман), включающие сравнение энцефалограмм мальчиков и девочек, показали определённые различия в работе мозга. У мальчиков легче определяется какое полушарие мозга больше развито, а у девочек разница менее заметна. Также существуют различия в биологическом возрасте: мальчики отстают на 1–1.5 года по психическому развитию от девочек. Есть различия и в умственной деятельности: среди мальчиков больше как ярко выраженных логиков-мыслителей, так и ярко эмоциональных людей. Мальчики могут переживать ситуации более глубоко, чем девочки. У мальчиков чаще, чем у девочек, наблюдаются перепады в настроении –

от излишней уверенности в себе к потере этой уверенности, но в сравнении с девочками они склонны переоценивать себя [14, с. 23].

В процессе обучения мальчиков необходима частая смена деятельности и быстрый темп ведения занятия. Мальчикам сложно выдерживать повторы, закрепление выученного материала – их внимание ослабевает [6, с. 12].

На хоровых занятиях не следует уделять много времени повторению одного и того же фрагмента произведения, лучше вернуться к повтору через небольшой промежуток времени. У мальчиков потребность в движении проявляется больше, чем у девочек. Мальчики не могут долго находиться в спокойном состоянии. Поэтому необходимо давать им возможность подвигаться во время занятия. Например, перед распеванием выполнить упражнения дыхательной гимнастики А.Н. Стрельниковой («Погончики», «Насос», «Обними плечи»), а также на занятиях необходимо включать упражнения на внимание, в том числе выполнение заданий по руке дирижера (смена динамики, штриха, характера музыки и пр.).

Особое внимание в работе с хором мальчиков должно уделяться дисциплине. Необходимо быть изобретательным, поскольку один найденный способ вернуть дисциплину через некоторое время перестает работать. Мальчики способны на кратковременное усилие, поэтому замечания необходимо излагать четко, не задерживаться на одном виде деятельности, давать задания на сообразительность, устраивать разного рода соревнования, инициировать поисковую деятельность. Чтобы учащиеся не отвлекались, убирать все отвлекающие предметы (телефоны, рюкзаки, игрушки и т.д.).

Все этапы жизнедеятельности детского хорового коллектива пронизывает работа по формированию вокально-хоровых умений и навыков, которые формируются постепенно и целенаправленно. Умение ансамблировать, понимать руку дирижера, формировать навыки певческого дыхания, голосообразования, голосоуправления и дикционной четкости – постоянно находятся в зоне внимания педагога-хормейстера.

Репетиции хора мальчиков инструментального отделения ДМШ им. Б.А. Чайковского начинаются с дыхательной гимнастики, которая плавно перетекает в художественно-технические упражнения. Каждое распевание направлено на формирование певческих навыков и преодоление технических трудностей в разучиваемых произведениях. Вокальные упражнения начинаются с тщательного выстраивания унисона отдельной хоровой партии, а затем и всего хора на различных гласных (а, о, у, и) – это необходимо для выработки единой манеры формирования гласных и слитности голосов.

В.С. Попов, чей жизненный и творческий путь неразрывно связан с хором мальчиков, считал, что в первую очередь необходимо научить хористов чисто интонировать малые и большие секунды, а остальные

интервалы постепенно «встанут на свои места». Подводя участников хора к сознательному различию, ощущению тона и полутона, руководитель хора совмещает слуховое и зрительное восприятие, опираясь на межпредметную связь с занятиями по сольфеджио и чтению с листа.

Вокальные упражнения могут включать попевки из народных песен («Вдоль по Питерской», «Ты река ль моя реченька»). Мальчики любят («Посоревноваться» друг с другом в мастерстве пения небольших музыкальных отрывков. Целесообразно использование скороговорок для улучшения дикции, которая у многих учащихся недостаточно развита (например, «Вез корабль карамель, а потом он сел на мель...» и др.). Художественно-технические упражнения завершаются упражнениями на двухголосное пение. После первого этапа урока коллектив приступает к работе над репертуаром.

Работа с хором мальчиков возлагает на педагогов огромную ответственность, поскольку именно в этом возрасте закладываются основы многих процессов, связанных с приобщением к музыкальной культуре, формированием мотивации учащихся к обучению музыке и пению. И здесь невозможно переоценить роль репертуара, который должен включать произведения, разнообразные по характеру и кругу художественных образов. Песни о Родине, о дружбе, о военных событиях близки по своей тематике восприятию мальчишеской аудиторией. Не стоит избегать произведений о маме, которые обычно исполняются с особым чувством, и в исполнении мальчиков звучат очень проникновенно.

Также необходимо включение в репертуар произведений русских и зарубежных композиторов-классиков, обработок народных песен. Большой интерес вызывают у мальчиков песни, литературная канва которых персонифицирована, насыщена событиями и активными действиями и пригодна для хоровой театрализации, которая по своей сути близка к игре и удовлетворяют детей в потребности к движениям, а также постоянной смене видов деятельности.

В репертуаре хора мальчиков ДМШ им. Б. Чайковского есть песни о Родине и о любви к нашей стране (Я. Дубравин, А. Чепуров «Родина», С. Смирнов «Сердце отдай России»), русские народные песни («Во кузнице», «Вниз по матушке по Волге»). С большим вдохновением ребята поют про мужские профессии (К. Вильбоа, Н. Языков «Моряки», С. Бодренков, П. Синявский «Матрос»), о спорте и храбрости (А. Пахмутова, Н. Добронравов, С. Гребенников «Трус не играет в хоккей»), песни из кинофильмов (И. Дунаевский, В. Лебедев-Кумач «Спой нам ветер»). Особое место в репертуаре занимают песни, посвященные Великой Отечественной Войне (А. Пахмутова, Н. Добронравов «Сигнальщики-горнисты», М. Блантер, А. Коваленков «Солнце скрылось за горою»).

Обучение мальчиков пению в хоре – сложный многоаспектный процесс, в организации которого руководителю хора необходимо учиты-

вать возрастные и психофизиологические особенности учащихся, быть творчески изобретательным в методах и приёмах работы. Это, безусловно, увлекательная работа, в основе которой лежит взаимопонимание между учителем и учащимися, доверие и любовь к музыке и детям.

Список источников и литературы

1. *Алиев Ю.Б.* Настольная книга школьного учителя. М.: ВЛАДОС, 2000. 336 с.
2. *Бабанский Ю.К.* Оптимизация процесса обучения. М., 1977. 253 с.
3. *Гембицкая Е.Я.* Обучение мальчиков пению в хоре. М.: Изд-во акад. пед. наук РСФСР, 1955. 108 с.
4. *Гембицкая Е.Я., Лобачева Е.А.* Хор Института художественного воспитания. Содержание и методы работы. М.: Изд-во акад. пед. наук РСФСР, 1954. 152 с.
5. *Емельянов В.В.* Развитие голоса. СПб.: Лань, 2000. 190 с.
6. *Еремеева В.Д.* Мальчики и девочки. Два разных // Классное руководство. № 3(3), 1–14.02.2007. С. 50.
7. *Живов В.Л.* Хоровое исполнительство. Теория. Методика. Практика. М., 2003. 207 с.
8. *Кабалевский Д.Б.* Воспитание ума и сердца. М.: Просвещение, 1981. 206 с.
9. *Никольская-Береговская К.Ф.* Русская вокально-хоровая школа: от древности до XXI века: уч. пособие для студ. выс. уч. завед. М.: ВЛАДОС, 2003. 304 с.
10. *Оськина С.П.* Хоровое пение мальчиков. История и современность: матер. науч.-практ. конф. в рамках III Межд. хор. Фест. «Vivat, мальчишки!» им. С.П. Оськиной. 37 с.
11. *Струве Г.А.* Хоровое сольфеджио. М.: Музыка, 1979. 71 с.
12. *Струве Г.А.* Школьный хор: кн. для учителя. М.: Просвещение, 1981. 191 с.
13. *Стулова Г.П.* Теория и практика работы с детским хором. М.: ВЛАДОС, 2002. 176 с.
14. *Хрипкова А.Г., Колесов Д.В.* Мальчик – подросток – юноша. М.: Просвещение, 1982. 208 с.
15. *Шереметьев В.А.* Пение и воспитание детей в хоре. Челябинск: Версия, 1998. 251 с.

Сведения об авторах:

Малярова Александра Владиленовна (Россия, г. Москва), руководитель хоров инструментальных отделений ДМШ им. Б.А. Чайковского, выпускница музыкального факультета ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет».

E-mail: Vladilenovna2010@mail.ru

Malyarova Alexandra Vladilenovna (Moscow, Russia), choir director at the instrumental department of the B.A. Tchaikovsky children's music school, graduate of the Faculty of Music of the Moscow Pedagogical State University.

E-mail: Vladilenovna2010@mail.ru

Никитина Екатерина Николаевна (Россия, г. Москва), кандидат педагогических наук, профессор кафедры музыкально-исполнительского искусства Института изящных искусств ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет».

E-mail: nikitina@inbox.ru

Nikitina Ekaterina Nikolaevna (Moscow, Russia), candidate of science in pedagogy, Professor at the Musical of Performing Arts Department, Institute of Fine Arts, Moscow Pedagogical State University.

E-mail: nikitina@inbox.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ЦЕРКОВНОМУ ПЕНИЮ В МОСКОВСКОЙ ДУХОВНОЙ АКАДЕМИИ

Аннотация. В статье впервые рассматривается вопрос об организации процесса обучения церковному пению в православных вузах на примере реализации дисциплины «Церковное пение» в Московской духовной академии. Предмет входит в базовую часть образовательной программы 48.03.01 «Теология» Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки «Практическая теология Православия». Исходя из целей и задач духовного образования, в статье раскрываются принципы, формы и методы, с помощью которых студенты осваивают содержание учебного материала и получают необходимые компетенции для последующей профессиональной деятельности, организации ими певческо-хорового дела на месте своего служения. Данная модель образовательного процесса может послужить образцом для других учебных заведений. Отдельно затронут вопрос о профессиональном облике преподавателя, ведущего учебный курс, и требующихся от него особых компетенций в области теологии и музыки одновременно.

Ключевые слова: образование в духовных вузах, Московская духовная академия, церковное пение, процесс обучения, целеполагание, компетенции преподавателя дисциплины «Церковное пение», программные требования, средства, методы и формы обучения.

T.V. Panteleeva
(Sergiev Posad)

EDUCATIONAL PROCESS ORGANIZATION FOR THE CHANT COURSE AT THE MOSCOW THEOLOGICAL ACADEMY

Abstract. The article for the first time discusses the organization of the process of teaching church singing in Orthodox universities on the example of the implementation of the discipline «Church singing» at the Moscow Theological Academy. The subject is included in the basic part of the educational program 48.03.01 «Theology» of the Federal State Educational Standard of Higher Education for training in «Practical Theology of Orthodoxy». Based on the goals and objectives of spiritual education, the article reveals the principles, forms and methods by which students master the content of educational material and gain the necessary competencies for subsequent professional activities, and their organization of the singing and choral work at the place of their service. This model of the educational process can serve as a model for other educational institutions. The issues of the professional qualities of the teacher conducting the training course, and the special competencies required from him in the field of theology and music at the same time, are also under consideration.

Keywords: *education in theological universities, Moscow Theological Academy, church singing, learning process, goal setting, competencies of the teacher of the discipline «Church singing», program requirements, means, methods and forms of teaching.*

Московская духовная академия – старейшее высшее учебное заведение, имеющее за плечами более чем трехсотлетнюю историю, знаменитое своими традициями и новациями, профессорами и выпускниками, богословскими трудами и миссионерской деятельностью. В Русской Православной Церкви учебных заведений такого типа в настоящее время имеется еще три: Санкт-Петербургская, Киевская и Минская духовные академии.

Духовные вузы, готовящие священнослужителей, на протяжении всего периода существования ставили своей целью не только духовно-нравственное воспитание личности, но и стремление дать своим воспитанникам блестящее образование, заключающееся в передаче всей полноты и богатства накопленных богословских знаний за многовековую историю христианства, а также сообщении фундаментальных знаний различных наук и искусств в историческом и современном дискурсе через призму православной веры.¹

На высшей ступени духовного образования уровень требований к знаниям, умениям и навыкам студентов предъявлялся достаточно высокий не только по богословским дисциплинам, но и по такой, казалось бы, специфической узкоспециальной дисциплине как «Церковное пение». Тому подтверждением являются учебные планы, программы и экзаменационные требования по церковному пению, хранящиеся в архиве Московской духовной академии и еще ожидающие своего исследователя.

Выпускники академии должны владеть не только определенной богословской школой учебного заведения, но и быть носителями и строителями традиционного обиходного пения, обладать способностью вести диалог с профессиональными музыкантами, а также с преподавателями теологических и музыкальных дисциплин.

Программные требования предмета «Церковное пение» соотносятся с целями обучения, ориентированными на ожидаемый результат. В настоящее время целью дисциплины является формирование у студентов компетенций в области практической теологии Православия: богослужебного пения, приобретения умений и навыков, необходимых для качественного осуществления священнического служения. Курс входит в базовую часть образовательной программы 48.03.01 «Теология» уровня бакалавриата.

¹ Исключение составлял советский период: по идеологическим соображениям власти запрещали преподавать в духовных вузах психологию, логику, историю философии, историю литературы для того, чтобы выпускники церковных учреждений по уровню образованности были ниже выпускников светских учебных заведений [19].

Данная программа является федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования с 2014 года [17].

Дисциплина «Церковное пение» способствует формированию общекультурных (с 2019 г. – универсальных [12, с. 10]), общепрофессиональных и профессиональных компетенций.

Выделим основные педагогические цели, которые достигаются в процессе освоения курса студентами, придерживаясь классификации, представленной у В.С. Безруковой [2, с. 36].

1. *Нормативно-государственные цели* предполагаются в знании обучающимися принципов обработки и обобщения информации, методики системного подхода; умении анализировать и систематизировать разнородные данные; владении навыками обработки, анализа и синтеза информации, методикой системного подхода для решения профессиональных задач [9, с. 2].

2. *Общественные цели* ориентированы на знание и понимание студентами основных теологических, музыкальных, специальных церковно-певческих терминов, понятий и определений; умении свободно ими оперировать, самостоятельно интерпретировать и применять в своей профессиональной деятельности; владении системой практических умений и навыков, понятийными категориями в области теологии [9, с. 37].

3. *Инициативные цели* направлены на развитие задатков, музыкальных способностей и интересов учащихся; способности творчески использовать полученные знания, умения и навыки в своей профессиональной деятельности.

В результате обучения студенты должны знать: основные средства музыкальной выразительности, жанры и формы церковных обиходных песнопений, церковно-хоровую литературу, историю и теорию богослужебного пения; уметь: координировать свой голос с внутренним слухом, интонировать мелодию на заданном высотном уровне, уметь петь сольно, в ансамбле и хоровом коллективе обиходные и авторские произведения; владеть: интонационной и метrorитмической организацией церковных песнопений, основами дирижирования обиходных песнопений и элементарными навыками игры на клавишном музыкальном инструменте [9, с. 2].

Принципы, являющиеся основополагающими в процессе изучения предмета «Церковное пение», во многом перекликаются с общими принципами музыкального образования, систематизированными Э.Б. Абдулиным и Е.В. Николаевой [1, с. 59]. Перечислим некоторые из них:

- нацеленность процесса обучения на развитие духовно-нравственных качеств и личности студента, его музыкальных способностей;
- опора на православную музыкальную культуру;
- изучение церковной музыки в общеисторическом контексте и во взаимосвязи с другими видами искусства (например, архитектурой,

иконописью, риторикой, мелодекламацией) и богословскими науками (например, литургикой, катехизисом, церковно-славянским языком);

– ориентация на высокохудожественные образцы православной духовной музыки;

– интонационный подход и жанровая, стилевая опора в изучении и исполнении церковной музыки;

– направленность на овладение учащимися различными видами музыкальной деятельности, такими как пение, дирижирование, игра на фортепиано;

– принцип дифференцированного подхода в обучении [1, с. 61];

– принцип научности, системности и последовательности в организации уроков, их увлекательность и др.

Все вышеперечисленные принципы требуют от преподавателя, ведущего в вузе учебный курс «Церковное пение», достаточно высокий уровень профессиональной музыкальной и богословской грамотности, ориентации на православные духовные ценности. Желательно наличие у педагога как высшего профессионального музыкального, так и православного теологического образования.

В настоящее время существует тенденция создания регентских факультетов в государственных высших светских учебных заведениях, дающих больше знания музыкальные, нежели богословские. Вузы готовят, в основном, регентов и певчих церковных хоров, и в меньшей степени – преподавателей церковного пения, ориентированных, при этом, главным образом, на работу в воскресных школах [14, с. 98].

Еще в XIX веке В.Ф. Одоевский писал о том, что церковное пение и «музыка вообще» – не одно и то же: «Обучению церковному пению есть часть музыкальной науки, но часть отдельная, имеющая весьма мало общего с остальными частями сей науки» [8, с. 66].

Для преподавания церковного пения необходимы знания различных распевов и напевов, осмогласия, истории и теории богослужебного пения; практическое умение распеть молитвы по определенному мелодическому образцу; владение дирижерскими навыками как симметричных ритмов, так и свободной, несимметричной ритмики [6, с. 3] и др. Теологическое образование дает системность и широту богословских знаний, помогающих оперировать ими в области церковного пения. Богословские науки способствуют проникновению в суть исполняемых молитвословий, раскрытию их смысла и подчинению музыкальной составляющей богослужебному тексту.

В Московской духовной академии оказывается предпочтение высококвалифицированным специалистам в области православного богословия и церковного пения, с практическим опытом работы на клиросе и знающим певческие традиции Московских духовных школ. Последнее является немаловажным, так как содержание учебного материала дисциплины

«Церковное пение» во многом состоит из практического пения уставных распевов Русской Православной Церкви в современной традиции их исполнения в Московских духовных школах и Троице-Сергиевой лавре.²

Программный репертуар дисциплины находится в учебных пособиях (нотных и аудио) и церковно-певческих сборниках. В учебную программу первого года обучения входит изучение осмогласия основных гимнографических жанров: тропарей, стихир (с запевами) и ирмосов [4, С. 28–29, 34–40, 48–49] знаменного, киевского, греческого распевов и московского напева [7]; неизменяемых песнопений всенощного бдения [11]; литургии обиходных напевов и в авторской редакции [10].

Программу второго года обучения составляют величания и заდостойники двенадцатых праздников знаменного распева и прот. П. Турчанинова; главные песнопения Великого Поста и Пасхи обиходных напевов; а также песнопения, исполняемые при совершении крещения, венчания, отпевания, панихиды, соборования, молебнов [18].

Теоретический учебный материал курса состоит из элементарной теории музыки, истории и теории богослужебного пения. Учебники, учебные пособия и книги имеются в академической библиотеке и в открытом доступе в электронном виде.

Весь практический и теоретический материал распределен по разделам согласно модульной структуре учебного плана дисциплины. Каждый из них содержит задания текущего и промежуточного вида контроля.

Для очного и заочного отделений предусмотрены следующие методы контроля (с разной долей веса в зависимости от формы обучения):

- *устные*: индивидуальный опрос;
- *письменные*: эссе, сочинения, тесты открытого и закрытого типа;
- *практические*: пение программного репертуара, музыкальные викторины;
- *зачеты и экзамены*: ответ по билету, включающий вопросы теоретического и практического материала всего курса.

На экзамене студенты должны продемонстрировать знания в области теории музыки и умение петь различные церковные молитвословия.

Дисциплина «Церковное пение» является основой для прохождения учебной и производственной практики. Студенты на очном отделении регулярно участвуют не только в богослужебной жизни в качестве певчих и регентов, но и достаточно часто выступают в концертах по России и за рубежом академическими студенческими хорами [см., например, 16, с. 445, 452, 605, 620, 625, 671], записывают аудиодиски [см., например,

² Московские духовные школы и Троице-Сергиева лавра находятся на едином территориальном пространстве, что предопределяет их общность в духовной, богослужебной и других сферах жизни.

13, с. 63, 65, 109]. В концертный репертуар входят церковные песнопения, народные песни и произведения классической музыки.

Богослужебная практика является обязательным условием и для обучения на заочном отделении. Студенты-заочники участвуют в богослужениях в качестве пономарей, иподиаконов, псаломщиков, чтецов, певчих, регентов. Учащиеся в священном сане совершают богослужение в качестве дьяконов и священников. Кроме того, во многих епархиях существует определенная тенденция иметь концертные хоры, состоящие из священнослужителей, исполняющих православную и народную музыку.

Таким образом, при реализации дисциплины используются все формы организации обучения:

– *теоретические*: семинарские занятия, консультации, зачеты, экзамены;

– *практические*: практические занятия, учебные и производственные практики;

– *внеурочные формы* профессиональной подготовки: концертная деятельность;

– *самостоятельная работа*: доклады, конспектирование учебного материала и реферирование специальной литературы, сочинения, эссе, подготовка к занятиям, контрольным срезам и экзамену, самообразование.

Количественное многообразие методов, используемых на занятиях «Церковного пения», и доминирование одних над другими, определяется в зависимости от форм обучения. В Московской духовной академии на очном отделении преобладают семинарские и практические занятия, на заочном – самостоятельные формы работы.

Перечислим общедидактические методы, придерживаясь их классификации по характеру познавательной деятельности обучающихся [5]:

– *объяснительно-иллюстративные*: рассказ, объяснение, показ, лекция, работа с учебником, демонстрация;

– *репродуктивные*: тренинговые навыки, инструктивные упражнения, ответы на вопросы;

– *проблемные*: создание проблемных ситуаций, проблемное изложение, беседа;

– *частично-поисковые или эвристические*: создание поисковых ситуаций, метод наблюдения и сравнения, самостоятельная работа, дискуссия, поиск новых решений, поиск допущенных ошибок;

– *исследовательские*: творческие задания, самостоятельное изучение и наблюдение.

На занятиях церковного пения широко используются различные общие методы музыкального образования и специальные профессиональные. Их выбор зависит от содержания учебного материала и варьируется также от формы и темы конкретного занятия:

- *словесные методы*: рассказ, объяснение, пояснение, предварительное знакомство с богослужебными текстами;
- *визуальные методы*: дидактические пособия, интерактивные пособия, графики, схемы, нотная запись, мануальный показ, видеометод;
- *слуховые методы*: музыкальные викторины, слушание музыки, интонационно-слуховые упражнения, восприятие и анализ своего пения и участников группы, упражнения на развитие внутреннего слуха, метод мысленного пения [15, С. 157–160];
- *инструктивные методы*: распевание, сольфеджирование мелодий, игра на фортепиано, анализ нотного текста, простукивание метра или ритма, тактирование, фонопедический метод [3];
- *методы организации вокально-хоровой работы*: пение со словами, пение соло, дуэтами, трио, квартетами, хоровое пение, концентрический и фонетический методы [там же, С. 150–155];
- *методы организации пластического интонирования*: ритмические движения, жестовая прорисовка мелодии, свободное дирижирование симметричных и несимметричных ритмов, регентование;
- *другие методы*.

Таким образом, как видим, организация учебного процесса в Московской духовной академии по предмету «Церковное пение» имеет ряд общих черт с преподаванием других дисциплин государственного стандарта высших учебных заведений, а также, в силу своей определенной специальной направленности, обладает и рядом специфических черт. Образовательный процесс, представляя собой систему с четкой структурой и целеполаганием, дает студентам возможность приобретать знания, профессиональные навыки и умения, позволяющие им в последствии на практике, как в своем непосредственном служении, так и опосредовано через организацию хорового пения на клиросе, создание приходских церковно-певческих школ или курсов, реализовывать полученные компетенции.

Список источников и литературы

1. *Абдуллин Э.Б., Николаева Е.В.* Теория музыкального образования: уч. для вузов. 2-е изд., исправ. и доп. М.: Прометей, 2013. 431 с.
2. *Безрукова В.С.* Педагогика. Проективная педагогика: уч. для индустр.-пед. техн. и учеб. пособие для инж.-пед. спец. Екатеринбург: Деловая книга, 1996. 339 с.
3. *Емельянов В.В., Трифонова И.А.* Развитие показателей академического певческого голосообразования. Формирование и коррекция регулировочного образа собственного голоса: метод. разраб. по II и III уровням обуч. для муж. голосов многоур. обуч. прогр. В.В. Емельянова «Фонопедический метод развития голоса» (нотно-метод. прил. к книге «Развитие голоса. Координация и тренинг»). Тюмень, 2011. 79 с.

4. *Киприан (Керн)*, архимандрит. Литургика: гимнография и эортология. М.: Изд-во Крутиц. Патр. подворья, 2002. 150 с.
5. *Лернер И.Я., Скаткин М.Н.* О методах обучения // Советская педагогика. М., 1973. № 3. С. 115–128.
6. *Львов А.Ф.* О свободном или несимметричном ритме. СПб., 1858. 55 с.
7. Одноголосный обиход: уч. пособие по изуч. осмогласия / ред.-сост. Т.В. Пантелеева. Сергиев Посад: Изд-во Моск. дух. акад., 2019. 128 с.
8. *Одоевский В.Ф.* Мнение кн. Одоевского по вопросам, возбужденным министром народного просвещения по делу о церковном пении // Русская духовная музыка в документах и материалах / сост. А.А. Наумов, М.П. Рахманова; вступ. ст., подг. текста и коммент. М.П. Рахмановой. М.: Языки славянской культуры, 2002. Т. III: Церковное пение пореформенной России в осмыслении современников, 1861–1918. С. 66–79.
9. *Пантелеева Т.В.* Рабочая программа дисциплины «Церковное пение» по направлению подготовки 48.03.01 Теология (уровень бакалавриата). Сергиев Посад: Изд-во Моск. дух. акад., 2019. 63 с.
10. Песнопения Божественной Литургии (для однородного хора) / сост. игум. Никифор (Кирзин). Сергиев Посад: Изд-во Моск. дух. Акад., 2018. 240 с.
11. Песнопения Всенощного бдения (для однородного хора) / сост. архим. Матфеев (Мормыль), игум. Никифор (Кирзин). Сергиев Посад: Изд-во Моск. дух. акад., 2014. 208 с.
12. Проект федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 48.03.01 Теология // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования [Электронный ресурс]. URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/ProjFGO_SVO3++/Vak3++/480301_V_3plus_12092019.pdf (дата обращения: 30.01.2020).
13. Рыцарь регентского служения отец Матфей (Мормыль): Материалы. Воспоминания. Исследования / сост. Н.Г. Денисов, Н.А. Филатов. СПб.: Пушкинский дом, 2017. 544 с.
14. *Стулова Г.П.* Подготовка регентов в России: прошлое и современность: уч. пособие. СПб.: Лань, Планета музыки, 2016. 176 с.
15. *Стулова Г.П.* Теория и практика работы с детским хором: уч. пособие для студ. пед. вузов по спец. «Муз. образ.». М.: ВЛАДОС, 2002. 172 с.
16. *Трофимчук М.Х.* Академия у Троицы. Воспоминания о Московских духовных школах. Сергиев Посад: Изд-во Свято-Троицкой Сергиевой лавры. 2005. 639 с.
17. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования: Уровень высшего образования бакалавриат: направление подготовки 48.03.01 Теология // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования [Электронный ресурс]. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/480301.pdf> (дата обращения: 30.01.2020).
18. Церковное пение: уч. пособие для дух. семина. / сост. прот. А. Ширинкин. Сергиев Посад: Изд. Свято-Троицкой Сергиевой лавры, 2012. 176 с.
19. *Шкаровский М.В.* Русская Православная Церковь при Сталине и Хрущеве. М., 1999. С. 377–378.

Сведения об авторе:

Пантелеева Татьяна Владимировна (Россия, г. Сергиев Посад), старший преподаватель кафедры Церковно-практических дисциплин Московской духовной академии и преподаватель Регентского факультета МДА; аспирант кафедры музыкально-исполнительского искусства Института изящных искусств ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет».

E-mail: pantavum@yandex.ru

Panteleeva Tatyana Vladimirovna (Sergiev Posad, Russia), senior lecturer at the Department of Church and Practical disciplines and educator at the Regent department of the Moscow Theological Academy; postgraduate at the Musical and Performing Arts Department, Institute of Fine Arts, Moscow Pedagogical State University.

E-mail: pantavum@yandex.ru

Научный руководитель: **Стулова Галина Павловна**, доктор педагогических наук, профессор кафедры музыкально-исполнительского искусства Института изящных искусств ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», действительный член Международной академии наук педагогического образования.

Е.Е. Володина
(Москва)

К ВОПРОСУ О МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ПРАВОСЛАВНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

Аннотация. *Методика преподавания музыкально-теоретических дисциплин в православных учебных заведениях в настоящее время разработана очень слабо. Это касается как отдельных предметов, так и проблемы установления межпредметных связей, и связано с корректировкой обычных учебных программ, неизбежно возникающей при обращении к образцам духовной музыки. В настоящем исследовании предлагается рассмотрение особенностей корректировки преподавания основных предметов музыкально-исторического и теоретического циклов: истории и теории богослужебного пения, сольфеджио, гармонии, полифонии и анализа музыкальных произведений.*

Ключевые слова: *православие, духовность, преподавание, исторический и теоретический курсы, сольфеджио, гармония, полифония, музыкальная палеография.*

E.E. Volodina
(Moscow)

ORGANIZING THE EDUCATIONAL PROCESS IN ORTHODOX MUSICAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Abstract. *Methodology of teaching musical and theoretical disciplines in Orthodox educational institutions is currently very poorly developed. This applies to both individual subjects and the problem of establishing intersubject communications, and is associated with the adjustment of ordinary programs, that inevitably occurs when referring to samples of sacred music. This study proposes to consider the adjustment features of teaching the main subjects of the musical-historical and theoretical cycles: history and theory of liturgical singing, solfeggio, harmony, polyphony and analysis of musical works.*

Keywords: *orthodoxy, spirituality, teaching, historical and theoretical courses, solfeggio, harmony, polyphony, musical paleography.*

В настоящее время назрела существенная необходимость разработки специального курса для православных учебных заведений, в котором были бы отражены все основные этапы истории богослужебного пения с древнейших времен. Этот курс должен стать стержневым, определяющим особенности преподавания остальных предметов музыкально-теоретического цикла. В курсе истории богослужебного пения необходимо рассмотрение вопросов раннехристианской, византийской и древнерусской богослужебной практики, анализ духовных сочинений компози-

торов различных школ и направлений последующего времени, исследований по истории церковного пения отечественных и зарубежных авторов. Отдельно необходимо рассматривать вопрос об особенностях монастырской богослужебной традиции.

Специфика анализируемого музыкального материала предполагает необходимость переработки методики преподавания остальных предметов. Так, в курсе анализа музыкальных произведений необходимо введение специального раздела о монодических формах византийской и древнерусской певческой практики. Этот раздел особенно важен, так как возрождение традиций древнерусского певческого искусства является в настоящее время одной из существенных задач православных духовных школ.

Освоение попевочной структуры духовных песнопений, своеобразный подход к понятию лада в византийской и древнерусской богослужебной практике предполагает совершенствование содержания обучения. Наряду с традиционным подходом к обучению необходимы новые формы преподавания таких предметов, как: знаменное пение (освоение попевочной структуры песнопений) и сольфеджио (отход от системы темперации).

Освещение подобных вопросов поможет осуществлять более адекватную трактовку художественного образа при исполнении духовных произведений. Например, византийская традиция пения с исоном не может быть механически применима в современных условиях, так как она не сопоставима с инерцией ладотонального восприятия музыкальных построений. Византийская и современная греческая музыкальная система выходит за рамки чистой темперации.

Из опыта преподавания знаменного пения представляется целесообразным переход на попевки и систему согласий обиходного звукоряда. Изучение попевок на основе расшифровок не приводит к ожидаемым результатам: живая интонация, по определению В.И. Мартынова, распадается на ряд «мертвых точек». Именно этим объясняется дробность исполнения знаменных песнопений в процессе богослужения, на что неоднократно указывали в выступлениях на научных конференциях представители старообрядческих традиций.

Попевка – это определённый, веками установленный элемент музыкального языка, из сочетания попевок складывается песнопение, духовная сущность которого будет восприниматься совершенно иначе, чем при пении по знакам линейной нотации. Через попевки передаётся определённый духовный опыт, заложенный в данном мелодическом образовании. В связи с этим заслуживает внимания предложение отдельных преподавателей знаменного пения вообще начинать образование регентов без профессиональной музыкальной подготовки не с освоения нотопейных знаков, а с изучения попевок и системы согласий обиходного звукоряда.

Система темпации музыкального строя больше относится к инструментальной, чем вокальной традиции. В современной практике работы над богослужебными произведениями различных стилей необходимо использование законов интонирования высоких и низких ступеней, с ориентацией на систему П. Чеснокова. В связи с этим встаёт вопрос о переработке методики преподавания сольфеджио.

С учётом специфики анализируемого музыкального материала должен быть переработан и курс анализа церковных песнопений этого времени. Особое внимание необходимо уделить вопросам соотношения гомофонно-гармонических и полифонических элементов.

В курсе гармонии в связи с этим необходимо рассмотрение линейно-мелодического принципа образования гармонических вертикалей, введение понятий условных или мнимых аккордов, особое внимание необходимо уделить проблемам ладовой переменности. Существенно необходимым представляется введение в учебную практику курса полифонии.

Классификация гомофонно-гармонических и полифонических форм должна быть представлена также с учётом своеобразия их применения в церковно-исполнительской практике. Отдельные вопросы требуют при этом специального изучения. Например, проблема анализа структуры строфической формы в современном богослужении и в том виде, как она представлена при разборе византийских кондаков в исследованиях византийских гимнографов.

Понятия строки и строфы чётко разграничены при анализе произведений византийской традиции. Двенадцать девятнадцатистрочных чередуются с двенадцатью семистрочных строф (каждая со своим рефреном) в греческом варианте Благовещенского акафиста. Содержание *первой* части составляет история земной жизни Иисуса Христа от Благовещения до встречи с Симеоном Богоприимцем.

Вторая часть содержит молитву о таинстве воплощения и толкование этого события для истории человечества. Завершается акафист молитвой Пресвятой Богородице. Каждая из девятнадцатистрочных строф состоит из двух частей. В *первой* даётся описание событий, а во *второй* – прославление Пресвятой Богородицы голосами ангелов, певцов и самого автора.

Такое чёткое определение понятия строфы, состоящей из определённого количества музыкальных строк, со временем постепенно размывается. Понятия музыкальной строфы и строки нередко используются в настоящее время как синонимы.

Особое внимание необходимо обратить на проблему византийского влияния в истории русского богослужебного пения. Русские, как и все народы, принявшие христианство от Византии, рассматривали практику византийского богослужения как некий канонический образец. В связи с этим представляется необходимым всестороннее рассмотрение указанно-

го первоисточника в курсе истории богослужебного пения. Например, в России попевочная структура церковных песнопений тесно связана с усвоением византийского принципа каноничности церковного искусства.

По мысли христианских авторов, основные принципы художественного творчества установлены Богом, и задачей художника (в том числе – музыканта) является постижение и сохранение этих принципов, а не создание новых. Деятельность гимнографов строго ограничивалась повторением и разработкой определённых поэтических мыслей, а композиционная структура песнопений состояла из ряда определённых мелодических формул, соединённых короткими речитативными переходами.

Заслуживает внимания также рассмотрение вопроса о традиционных жанрах византийского богослужения и особенностях их усвоения и развития в древнерусской и современной практике православного богослужения. Так, жанр византийского кондака, который представлял собой сложную поэтическую композицию, как уже было показано, ассоциируется больше с современным акафистом. Понятие же кондака сегодня приближено к тропарю (также в современном понимании этого слова). Кондак в настоящее время – это тот же тропарь, занимающий лишь определённое местоположение в структуре службы. И распеваются кондаки на тропарные гласы.

В каноне византийской певческой традиции соотношение ирмосов и последующих мелодических строф также отличается от современной традиции. В византийском каноне ирмос служил мелодической моделью для распевания последующих тропарей (от 6 до 9 в каждой песне). Первоначально канон состоял из 8–9 различных ирмосов, на мелодию которых пелись последующие тропари. И если кондаки пелись на мелодию более простого силлабического типа, то мелодический стиль ирмосов был более орнаментированным. В канонах современного богослужения тропари не поются, а читаются, гласовые распевания ирмосов отличаются от византийских.

При рассмотрении жанров византийской музыкальной традиции необходимо отметить, что понятие тропаря как самостоятельного произведения и как части более крупных форм также неоднозначно. Заслуживает внимания и вопрос об особенностях распространения стихирного жанра в русской православной церкви.

Связь предметов истории и теории богослужебного пения осуществляется при анализе византийских и древнерусских певческих рукописей со знаками музыкальной нотации. При этом особенно ясно прослеживается взаимосвязь византийской и древнерусской музыкально-певческой традиции уже с периода XI–XII веков.

В русских певческих книгах этого времени большинство песнопений записано без музыкальных знаков и предназначалось для пения «на подобен», о чём говорит употребление в тексте византийского знака подобна.

Для русских певцов это было особенно трудно, так как требовало перенесения мелодии не на оригинальный текст, а на его перевод. Не справляясь со своими задачами, исполнители могли отходить от оригинала: неверное исполнение могло в какой-то мере распространиться, открывая путь для проникновения в церковное пение интонаций народного музыкального языка, но основной задачей исполнителя являлось как можно более точное воспроизведение византийского напева.

Другие песнопения записаны в певческих книгах со знаками знаменной и кондакарной нотаций. Оба вида нотации – византийского происхождения. Кондакарная развивалась на основе хирономических знаков, а знаменная – на основе знаков просодической, экфонетической и частично – ранневизантийской нотаций. Хотя в кондакарной нотации встречаются просодические, а в знаменной – хирономические знаки, это не даёт основания предполагать свободу использования на Руси знаков византийской нотации. Это объясняется тем, что в самой византийской нотации в другие временные периоды могло меняться значение того или иного знака, хотя сохранялось его название и способ написания. Отсюда – сложность определения, в каком значении византийские знаки употреблялись в русских рукописях.

Процесс изменения значения певческих знаков во многом характерен и для самой русской практики (например, использование знака фиты). Уже из анализа музыкально-певческих рукописей раннего периода ясно видно, что музыкально-певческая культура Византии была воспринята на Руси как образец для подражания.

Музыкальные знаки рукописей более позднего времени поддаются точной расшифровке и могут быть детально освоены в курсе теории богослужебного пения.

Комплексный подход к изучению предмета истории богослужебного пения, выделение особого курса теории и практики древнерусской богослужебной традиции, связанной с изучением знаменного пения и установление межпредметных связей в процессе обучения будущих служителей Русской Православной Церкви представляется в настоящее время задачей первостепенной важности для освоения и распространения музыкальной культуры православного мира.

Представляется необходимым также создание учебно-методического центра по разработке учебных программ и созданию учебных пособий по основным предметам музыкально-теоретического цикла для регентских отделений православных учебных заведений.

В заключение хотелось бы отметить, что в настоящее время особого внимания заслуживают также вопросы методики преподавания церковного пения и истории богослужебного пения в православных и историко-филологических гимназиях и церковно-приходских школах. По данным вопросам можно рекомендовать использовать программы, разработанные

автором данной статьи для историко-филологических и православных гимназий с нотными приложениями для трёхголосного детского хора гласового обихода, Литургии, Постовой и Пасхальной службы, опубликованные в журнале «Вышенский паломник» и в виде отдельных сборников в 2019 году.

Список источников и литературы

1. *Алексеев Э.Е.* Проблемы формирования лада: на матер. якут. нар. песни: исследование. М.: Музыка, 1976. 288 с.
2. *Асафьев Б.В.* Русская музыка от начала XIX столетия. М.; Л.: Academia, 1930 (Гос. тип. изд. «Лен. правда» в Ленинграде.). XIII. 320 с.
3. *Комаров В.* Практическая школа хорового пения, М., 1875. 80 с.
4. *Протопопов С.В.* Элементы строения музыкальной речи / под ред. Б. Яворского. М.: Музыкальный сектор, 1930 (нотопечатня Госиздата). 2 т.; 23x15 см. Ч. 1. 1930. 165, [3] с. : нот. ил.
5. *Риман Г.* Музыкальный словарь. О–Я: пер. с 5-го нем. изд. Б. Юргенсона / доп. русским отделом, сост. при сотрудн. П. Веймарна и др.; пер. и все доп. под ред. Ю. Энгеля. М.; Лейпциг: Юргенсон, 1901–1904. С. 933. 1531 с.
6. *Римский-Корсаков Н.А.* Музыкальные статьи и заметки (1869–1907) / со вступ. ст. М.Ф. Гнесина; под ред. и с предисл. Н. Римской-Корсаковой. СПб., 1911. XLVI, [2]. 223 с.
7. *Смоленский С.В.* О древнерусских певческих нотациях: ист.-палеограф. очерк Ст. Смоленского, чит. в О-ве любителей древ. письменности 26 янв. 1901 г. СПб.: Изд-во Общ. любит. древ. письм., 1901. [2]. 120 с.

Сведения об авторе:

Володина Елена Евгеньевна (Россия, г. Москва), кандидат искусствоведения, доцент кафедры методологии и технологий педагогики музыкального образования ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет».

Volodina Elena Evgenyevna (Moscow, Russia), candidate of science in art history, Associate Professor, Department of Methodology and Technology of Musical Pedagogy, Institute of Fine Arts, Moscow Pedagogical State University.

*Е.М. Пушкина,
В.А. Генералов
(Москва)*

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ПРАВИЛЬНОЙ ИНТОНАЦИИ В МУЗЫКЕ И ПЕНИИ

Аннотация. *В статье представлены теоретические аспекты, связанные с научно-объективным пониманием сущности и содержания категории «интонация» в музыке и пении. Раскрыто определение данного понятия с позиций гуманитарных наук. Затронут вопрос о роли скрипки в процессе обучения хоровому пению. На основе обобщения собственного опыта работы с детьми сделаны выводы о том, что пение в сопровождении скрипки способствует более успешному формированию у детей слухо-двигательной координации, необходимой для правильного интонирования звуков мелодий разучиваемых песен.*

Ключевые слова: *теория, хоровое пение, интонация речевая и вокальная, скрипка, tessitura, постановка голоса.*

*Е.М. Pushkina,
V.A. Generalov
(Moscow)*

TO THE QUESTION OF FORMING CORRECT INTONATION IN MUSIC AND SINGING

Abstract. *The article represents the theoretical aspects connected with the scientific and objective understanding of the essence and content of the intonation category in music. The definition of this concept from the position of the humanitarian and acoustic scientific directions is given. The article speaks about the importance of the violin in chorus singing. Based on the generalization of their own experience with children, conclusions were drawn that singing accompanied by a violin contributes to a more successful formation of auditory-motor coordination in children, necessary for the correct intonation of the sounds of melodies of the songs being studied.*

Keywords: *theory, chorus singing, the intonation of speech and voice, violin, tessitura, voice setting.*

В европейской традиции, еще в эпоху средневековья, католическая церковь активно использовала орган для сопровождения богослужений, что придавало голосу исполнителей специфику тембра инструментального звучания. В православной традиции русской Богослужебной практики пение в храме обрело самостоятельность и осуществляется без музыкального сопровождения. В светской же музыкальной культуре Востока и Запада, не считая фольклора, пение практически всегда сопровождалось

какими-либо музыкальными инструментами (особенно струнными). Любой инструмент мог играть роль аккомпанемента или равноправно перекликаться с голосом певца в стиле полифонической фактуры изложения музыкального материала, или служить украшением вокального звучания. Традиция использования различных музыкальных инструментов при сольном вокальном и хоровом исполнении является общепринятой в мировой исполнительской практике.

В современной школьной практике в процессе обучения детей пению в качестве аккомпанемента особенно часто используется фортепиано.

В результате анализа опыта работы учителей музыки дореволюционной школы [1], становится очевидным, что на уроках музыки хоровое пение нередко сопровождалось игрой на скрипке. Звуки мелодии, исполняемые на скрипке, отличаются большей протяжённостью, чем при игре на фортепиано и по своей тембровой природе более близки к звучанию певческого голоса детей. Поэтому использование скрипки для обучения их хоровому пению должно быть приоритетным.

Наш практический опыт работы с детским хором в школе свидетельствует о том, что пение в сопровождении скрипки способствует более успешному формированию у детей слухо-двигательной координации, необходимой для правильного интонирования звуков мелодий разучиваемых песен.

Однако, несмотря на данные эмпирические наблюдения, специальных исследований на данную тему ещё не проводилось: нет должного теоретического обоснования и разработки методики формирования слухо-двигательной координации у детей в процессе обучения их пению в сопровождении скрипки.

Несмотря на большое количество работ связанных с проблематикой интонирования в музыке и пении, недостаточно раскрыты:

- физические свойства категории «интонации» в музыке и пении;
- эффективные приемы и методы формирования навыка правильного звуковысотного интонирования в пении;
- принципы подбора учебного репертуара по этапам работы;
- методы формирования правильного звуковысотного интонирования у детей с недостатками в развитии слухо-двигательной координации.

Поскольку правильное интонирование в музыке и пении представляет собой достаточно сложное явление, то проблема формирования данных навыков требует дальнейших исследований и поиска эффективной методики.

Категория «интонация» практически рассматривалась с позиций прикладных наук, таких как акустика, лингвистика, методики, театральной педагогики и музыкознания.

В области философии данное понятие не рассматривается, потому что оно представляет собой частный случай, характеризующий качество

всякого звукового явления, в то время как философия описывает свойства более общих явлений.

В искусствоведении интонация – это соотнесённость и связь музыкальных тонов по горизонтали. Организация тонов и ритма в звучащей музыке. Единство интонации и ритма – это мелодия.

Интонация в музыке и речи во многом схожи, особенно, в отношении звуковысотного компонента. Как певческая, так и речевая интонация характеризуются изменениями высоты тона, отражающего определённую эмоцию. Эмоциональное состояние исполнителя, как в речи, так и в пении отражается на характере работы дыхания и мышечной системы голосового аппарата. Эта взаимосвязь прослеживается в аналогичном выделении главных по смыслу слов и звуков, как в речи, так и в пении. Развитие мелодической линии обычно начинается от звука в нижней части диапазона, затем происходит чередование подъёмов и спусков и, как правило, заканчивается нисходящим движением в её заключительной фазе.

Однако в интонации речи и пения имеют место и различия по их содержанию и форме. Если в речевой интонации звуки не имеют зафиксированной высоты даже с относительной точностью, то в вокальных произведениях интонацию создают музыкальные тоны – звуки, более или менее строго разграниченные в высотном отношении благодаря их большей протяжённости.

В процессе нашей работы с детским хором было замечено, что большой вокальной проблемой является формирование у детей навыка тянуть длинные ноты без затухания силы голоса. Этому способствует пение в сопровождении скрипки, звуки которой по своей природе имеют более выдержанную протяжённость по силе в отличие от затухающих звуков фортепиано.

Скрипка – это струнный смычковый музыкальный инструмент, воспроизводящий звуки в наиболее высокой тесситуре из всех других инструментов скрипичного семейства. Скрипка имеет 4 струны, настроенные по квинтам: g, d, a₁, e₂. Общий звуковой диапазон скрипки более 4 октав. Такие характеристики данного инструмента должны учитываться при использовании его в работе с хором. Высокая тесситура звуков скрипки будет обязательно провоцировать певцов к завышению их интонирования при пении, когда этого совсем не требуется.

В тоже время, высокое звучание скрипки может сыграть положительную роль в работе над хоровым или сольным произведением, если при его исполнении у певцов наблюдается тенденция к понижению звуковысотного интонирования. Натуральный строй данного инструмента позволяет завышать звучание мелодии на $\frac{1}{4}$ или $\frac{1}{8}$ тона, что можно использовать, как метод для исправления низкого интонирования звуков при пении. Скрипка обладает очень яркой эмоциональной выразительностью

звучания и большими техническими возможностями, что позволяет подражать интонации человеческой речи, пению птиц, животных, звукам природы и пр.

Таким образом, можно предположить, что в процессе обучения пению использование скрипки в работе с детским хором может создавать условия для более эффективного формирования слухо-двигательной координации у учащихся, что является основным условием правильного звуковысотного интонирования в пении. Однако данное предположение требует подтверждения в рамках специального исследования.

Список источников и литературы

1. *Зарин Д.И.* Методика школьного хорового пения в связи с практическим курсом. Год 1 / сост. Дм. Зарин, преп. пения Моск. 1 муж. гимназии, Мариин. епарх. жен. уч., учит. жен. семинарии В. Чепелевской и др. уч. заведений. Москва: Унив. тип., 1907. [6], XII, 152 с.
2. *Кондаков Н.И.* Логический словарь-справочник / под. научной ред. Стяжкина Н.И. Л.: Наука, 1975. 721 с.
3. *Стулова Г.П.* Развитие детского голоса в процессе обучения пению. М.: Прометей, 1992. 270 с.
4. *Стулова Г.П.* Акустические основы вокальной методики: учеб. пособие для студ. магистр. муз. факул. СПб.: Лань: Планета музыки, 2015. 142, [1] с.

Сведения об авторах:

Пушкина Екатерина Михайловна (Россия, г. Москва), студент бакалавриата факультета музыкального искусства Института изящных искусств ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет».

Pushkina Ekaterina Mikhailovna (Moscow, Russia), BA student at the Musical and Performing Arts Department, Institute of Fine Arts, Moscow Pedagogical State University.

Генералов Владимир Андреевич (Россия, г. Москва), студент магистратуры кафедры музыкально-исполнительского искусства Института изящных искусств ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет».

E-mail: utythfkjd2015@gmail.com

Generalov Vladimir Andreevich (Moscow, Russia), M.A. student, Musical and Performing Arts Department, Institute of Fine Arts, Moscow Pedagogical State University.

E-mail: utythfkjd2015@gmail.com

Научный руководитель: **Стулова Галина Павловна**, доктор педагогических наук, профессор кафедры музыкально-исполнительского искусства Института изящных искусств ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», действительный член Международной академии наук педагогического образования.

*И.А. Свиридова
(Москва)*

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ С КИТАЙСКИМИ СТУДЕНТАМИ В ПРОЦЕССЕ КОЛЛЕКТИВНОГО ВОКАЛЬНО-ХОРОВОГО ИСПОЛНИТЕЛЬСТВА

Аннотация. *В статье рассматриваются и обосновываются педагогические условия развития вокально-хорового исполнительского потенциала китайских студентов в музыкально-образовательном процессе педагогического вуза. Актуальность статьи обусловлена с одной стороны, увеличением количества студентов Китайской Народной Республики, получающих российское высшее образование (в частности, на музыкальных факультетах педагогических вузов), с другой стороны, огромным интересом китайских обучающихся к мировой музыкальной культуре. В статье представлены методы обучения вокально-хоровому исполнительству, особенности репетиционного процесса и концертной деятельности. Работа имеет междисциплинарный характер, в ней затрагиваются вопросы истории, психологии, педагогики, филологии и музыковедения.*

Ключевые слова: *китайские студенты, студенты Китайской Народной Республики, вокально-хоровое исполнительство, хор, хоровое пение, смешанный хор студентов КНР.*

*I.A. Sviridova
(Moscow)*

SOME PECULIARITIES OF WORKING WITH THE CHINESE STUDENTS IN THE PROCESS OF GROUP VOCAL-CHORAL PERFORMANCE

Abstract. *The article discusses and justifies the pedagogical conditions for the development of the vocal and choral performance potential of Chinese students in the musical and educational process of a pedagogical University. The relevance of the article is due on the one hand, to the increase in the number of students of the people's Republic of China receiving Russian higher education (in particular, at music faculties of pedagogical universities), on the other hand, to the great interest of Chinese students in the world music culture. The article presents methods of teaching vocal and choral performance, features of the rehearsal process and concert activity. The work has an interdisciplinary character, it touches on issues of history, psychology, pedagogy, Philology and musicology.*

Keywords: *Chinese students, students of the people's Republic of China, vocal and choral performance, choir, choral singing, mixed choir of Chinese students.*

Залогом успешного обучения китайских студентов, формирования у них необходимых профессиональных компетенций, осуществления нормальной адаптации к новым условиям жизни в России является овладение ими русским языком, что сопряжено с рядом трудностей, связанных с иной социокультурной и языковой средой, разницей в русском и китайском менталитетах, культурных традициях, правилах поведения, в системах обучения [3, с. 221].

«Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года», государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 гг. и других официальных документах одной из приоритетных задач является привлечение на обучение в российские вузы иностранных студентов, доля которых, по оценкам ЮНЕСКО, к 2020 г. должна вырасти до 10%. Реализация данной стратегической задачи будет показателем повышения международной конкурентоспособности российского образования, критерием его высокого качества и позволит России стать одним из лидеров в области экспорта образовательных услуг.

В связи с развивающимся в последние десятилетия взаимодействием России и Китая в области международной политики, экономики, образовательной сферы, особой популярностью у китайских студентов, осваивающих различные направления и профили профессиональной подготовки, пользуются российские вузы. В меморандуме «О реализации Плана действий по развитию российско-китайского взаимодействия в гуманитарной сфере» (2012 г.) говорится о необходимости проведения мероприятий, направленных на углубление взаимовыгодного партнерства в сфере высшего образования, расширение практики молодежных обменов в области образования, распространение и изучение русского и китайского языков как иностранных в китайских и российских образовательных учреждениях, распространение и внедрение прогрессивных методов ведения учебного процесса и т.д. [3, с. 221].

На факультете музыкального искусства Института изящных искусств Московского педагогического государственного университета (ФМИ/ИИИ/МПУ) обучается более 100 иностранных студентов. Среди них, студенты Китайской Народной Республики составляют примерно 90% от общего контингента иностранных обучающихся – 32 студента-бакалавра и 68 магистрантов (вокалисты, инструменталисты, дирижеры).

В связи с современными тенденциями усвершенствования образования, поисками инновационных методик и технологий обучения, выявления и обоснования педагогических условий, направленных на становление и развитие интеллектуального и эмоционального потенциала личности студента-музыканта, его музыкально-исполнительских качеств [6, с. 77] в Учебные планы 2019 года были внесены изменения и появились две новые дисциплины: «Коллективное вокально-хоровое исполни-

тельство»¹ и «Хоровое пение» (магистратура). В соответствии с новыми Учебными планами на факультете музыкального искусства было создано два хоровых коллектива.²

➤ **смешанный хор бакалавров КНР**

дирижёр – кандидат искусствоведения, доцент кафедры музыкально-исполнительского искусства, лауреат Всероссийских и Международных конкурсов и фестивалей, руководитель вокального ансамбля «*Bel canto*» Свиридова Ирина Александровна;

➤ **смешанный хор магистрантов КНР**

дирижёр – кандидат искусствоведения, доцент кафедры музыкально-исполнительского искусства, лауреат Всероссийских и Международных конкурсов и фестивалей, руководитель женского хора «Весна» Кальченко Елена Викторовна.

В данной работе представлены методы обучения коллективному вокально-хоровому исполнительству способствующие освоению китайскими студентами не только певческих навыков, но и русского языка, других иностранных языков посредством хорового пения, а также особенности репетиционного процесса и концертной деятельности.

Из опыта хормейстерской работы с китайскими студентами-бакалаврами необходимо отметить несколько основных *трудностей* начального этапа, с которыми сталкивается дирижёр:

- уровень начальной музыкальной подготовки у обучающихся не одинаковый (многие недостаточно музыкально образованны, мало эмоциональны, некоммуникабельны);
- студенты-бакалавры обучаются по различным специальностям: вокалисты (академический вокал), инструменталисты (фортепиано, струнные инструменты, духовые и ударные инструменты) – это тормозит и несколько дезорганизует репетиционный процесс, требует отдельных занятий с различными группами студентов, так как вокалисты и дирижёры имеют достаточно высокий уровень певческих навыков, а у инструменталистов певческие навыки слабые или полностью отсутствуют;
- учебные занятия ведутся на русском языке, что зачастую замедляет процесс понимания студентами КНР поставленных задач;
- китайским студентам сложно перестроиться на произношение и интонационное осознание семиступенного звукоряда «до-ре-ми-фа- соль-

¹ Код и направление подготовки: 44.03.01. Музыкальное образование (для иностранных обучающихся).

² 27.09.2019 года сводный хор студентов КНР Факультета музыкального искусства Института изящных искусств МПГУ (руководитель Свиридова И.А.) выступил на концерте в рамках Международной научно-практической конференции «70 лет КНР: история, современность и перспективы развития» в атриуме главного корпуса МПГУ. В концерте прозвучали: Государственный гимн Китайской Народной Республики, китайская народная песня «Жасмин» и Старинный студенческий гимн «*Gaudeamus*».

ля-си-До» («с-d-e-f-g-a-h-C»), так как в Китае ноты обозначаются цифрами «1-2-3-4-5-6-7-1 (с точкой);

- китайские студенты не умеют пользоваться «цепным дыханием»;
- особые затруднения вызывает произношение согласных звуков «д», «р», «ш», «ч», и сочетания звуков «бл», «др», «тр» и многие другие.

Однако можно отметить и положительные моменты обучения китайских студентов коллективному вокально-хоровому исполнительству:

- работа в хоре устраняет психологический барьер в общении: студенты получают возможность осваивать и отрабатывать коммуникативные умения и навыки;
- доминирующим в вокально-хоровом исполнительстве является слуховой компонент: вначале у студентов происходит осознание артикуляционных движений в единстве с их звуковыми образами (акустической нормой), затем осуществляется работа по формированию произносительных навыков;
- освоение китайскими студентами русского языка и других иностранных языков происходит в процессе деятельности, что является наиболее эффективным;
- китайским студентам легче осваивать русский язык в коллективной учебной деятельности, а не индивидуально, что связано с особенностями китайской культуры;
- китайские студенты хорошо читают русские тексты, хотя не всегда понимают их смысл;
- фонетика китайского языка, его «певучесть» оказывают глубокое внутреннее влияние на исполнение вокально-хоровой музыки;
- проявление любви к хоровому пению, особенно к исполнению популярных китайских и русских народных песен, песен советского периода [1; 2; 5; 7; 8].

Организационные построения репетиционной работы традиционны: дыхательная и артикуляционная гимнастика, проговаривание скороговорок, вокальные упражнения и распевания, разучивание хоровых сочинений разных эпох, стилей и жанров.

Действенными методами обучения китайских студентов являются:

- повтор текста (многократное произношение текста с исправлением неточностей в классе и запись текста на диктофон для прослушивания и заучивания наизусть в процессе домашних занятий);
- повтор мелодии (исполнение детских русских народных песенок-попевок, например, «Скок, скок поскок, молодой дроздок», музыкальных считалочек и т.п.)
- коллективное произношение слов песен или голосовые игры (например, подражание звукам природы или звукам города);

- пластическое интонирование (показ жестом смысловой и интонационной вершины фразы, протяженность произношения гласного звука);
- подпевание, подхватывание (продолжение участниками всего хора или отдельной хоровой партией музыкальных фраз, начатых солистом);
- визуальное восприятие (работа с хоровой партитурой при прослушивании эталонного звучания произведения в аудио или видеозаписи) и другие.

Основу репертуара хора на начальном этапе работы составляют, как было сказано выше, популярные китайские и русские народные песни, советские массовые песни. Особенно любимы к.н.п. «Жасмин», р.н.п. «Калинка», р.н.п. «Во поле берёзка стояла», р.н.п. «Ах ты, душечка», «Подмосковные вечера», «Катюша» и многие другие. Безусловно, постепенно репертуар будет обогащаться хоровыми произведениями зарубежной и русской классики, духовными сочинениями и современной музыкой.

В заключение хотелось бы отметить, что применяемые приёмы и методы решают педагогические задачи освоения китайскими студентами не только певческих навыков, помогают в освоении не только русского, но и других иностранных языков посредством пения. Так как хоровая музыка по своей природе всегда программная (то есть имеет заголовок и литературный текст), коллективное вокально-хоровое исполнительство решает одну из главных задач музыкальной педагогики – развивает **эмоциональную сферу личности при восприятии и исполнении музыкальных произведений.**

По высказыванию профессора МПГУ Е.П. Красовской: «Опрос обучающихся (студентов КНР – *И.А.*) показал, что название исполняемых произведений зачастую выступает для них единственной «подсказкой» в прояснении сложного музыкального содержания... Заголовок даёт ориентир в определении характера изучаемой музыки, конкретизирует сферу образов, задаёт векторную направленность работе мышления, воображения и фантазии» [4, с. 112].

Список источников и литературы

1. Вокально-хоровое искусство и образование: вчера, сегодня, завтра // Межд. метод. хор. ассамблея «ХОРЭКСПО 2017»: сборн. метод. матер. / сост. Т.А. Жданова. М.: Радость, 2017. Вып. 3. 110 с.
2. *Ду Сувэй*. Формирование певческих умений у вокалистов в высших учебных заведениях КНР: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Москва, 2008. 215 с.
3. *Кашина Н.И., Тагильцева Н.Г., Добровольская Л.В., Овсянникова О.А.* Освоение китайскими студентами русского языка в процессе вокального ансамблевого исполнительства // Язык и культура. 2019. № 45. С. 220–232.
4. *Красовская Е.П.* Педагогическое руководство процессом освоения фортепианных произведений С.В. Рахманинова студентами Китайской Народной Республики // Музыкальное искусство и образование. 2019. Т. 7. № 2. С. 109–124.

5. *Лю Минхуэй*. Педагогические условия освоения студентами КНР творчества русских композиторов в контексте профессиональной музыкально-исторической подготовки педагога-музыканта: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Москва, 2017. 212 с.
6. *Петелин А.С., Петелина Е.А., Лу Х.* Педагогические условия развития вокально-исполнительского потенциала китайских студентов // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 2(75). С.77–79.
7. *Тагильцева Н.Г., Бодун В.* Приобщение китайских студентов к российской музыкальной культуре // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2017. № 4. С. 65–69.
8. *Черватюк А.П.* Пение как средство овладения английским языком // Искусство и образование. 2009. № 6(62). С. 103–114.

Сведения об авторе:

Свиридова Ирина Александровна (Россия, г. Москва), кандидат искусствоведения, доцент кафедры музыкально-исполнительского искусства Института изящных искусств ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет».

E-mail: irina_swiridova@mail.ru

Sviridova Irina Alexandrovna (Moscow, Russia), candidate of science in arts, associate professor at the Musical and Performing Arts Department, Institute of Fine Arts, Moscow Pedagogical State University.

E-mail: irina_swiridova@mail.ru

З.Б. Ким
(Москва)

ПРИНЦИПЫ ПОДБОРА УЧЕБНОГО РЕПЕРТУАРА ДЛЯ СТУДЕНТОВ-ВОКАЛИСТОВ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Аннотация. *В статье рассматривается проблема формирования и классификации учебного репертуара студентов, обучающихся в классе сольного пения в музыкально-педагогическом вузе. Отмечаются основные принципы подбора музыкальных произведений с учетом дидактических принципов обучения и возрастных особенностей учащихся. Приводится пример составления учебного репертуара из опыта практической работы автора статьи.*

Ключевые слова: *учебный репертуар, классификация, возрастные особенности, дидактические принципы, последовательность, вокальные навыки, навыки преподавания вокала.*

Z.B. Kim
(Moscow)

PRINCIPLES OF THE EDUCATIONAL REPERTOIRE SELECTION FOR THE VOCAL UNDERGRADUATES AT THE MUSIC AND PEDAGOGICAL UNIVERSITY

Abstract. *The article discusses the problem of formation and classification of the educational repertoire of students studying in the academic vocal classes in a musical-pedagogical university. We note the basic principles of music selection, taking into account the didactic principles of teaching and the age characteristics of students. The article provides an example of classical vocal repertoire compilation from the working experience of Z.B Kim, senior lecturer at the Faculty of Musical Arts of the MPGU.*

Keywords: *educational repertoire, classification, age features, didactic principles, sequence, vocal skills, vocal teaching skills.*

В настоящее время занятия вокальным искусством являются одним из самых приоритетных видов музыкальной деятельности на всех уровнях современного образования. Проблема формирования учебного репертуара студента-вокалиста является актуальной, особенно исходя из приоритетов формирования его компетенций, как обучающегося в высшем учебном заведении педагогической направленности. Студент должен не только уметь правильно петь, но и быть осведомлённым в вопросах составления учебного репертуара.

Чтобы грамотно решить задачу подбора певческого репертуара необходимо иметь четкое представление о возрастных особенностях восприятия учащегося, а также о дидактических принципах обучения.

Проблема подбора репертуара была затронута в работах таких исследователей как: Э.Б. Абдуллин, Л.Ф. Афонченко, К.М. Дурай-Новакова, М.И. Дьяченко, Н.В. Кузьмина, В.А. Слостенин, Е.В. Чугунов и др.

Принципам отбора учебного музыкального репертуара посвящены работы А.Б. Гениуш, Е.А. Поддубного и др.

Научно-теоретическими и методическими основами вокального искусства и образования являются работы И.Ю. Алиева, Ю.А. Барсова, Л.Б. Дмитриева, Л.Л. Куприяновой, М.В. Медведевой, Н.К. Мешко, В.П. Морозова, А.В. Неждановой, Л.Д. Ротбаум, М.Б. Сидоровой, Л.П. Христиансен, В.П. Чаплина, Л.В. Шаминой, В.И. Юшманова, Г.П. Стуловой и мн. др.

Несмотря на теоретическую и методическую основу разработанности проблемы, тема формирования репертуара в классе сольного пения продолжает оставаться актуальной. Кроме того, отсутствуют четкие представления о *принципах* подбора учебного репертуара для студентов разных возрастных групп. Поэтому необходимо проанализировать психофизиологические особенности юношеского и зрелого возраста, а также рассмотреть основные дидактические принципы, которые необходимо учитывать при подборе вокальных произведений.

Для юношеского возраста характерно не всегда адекватное восприятие окружающей действительности и максимализм суждений, из-за чего студенту может казаться, что он способен петь самые сложные партии, арии и научить этому других, хотя для этого еще нет необходимых знаний и не сформированы соответствующие навыки. Из особенностей поведения – повышенная интеллектуальная активность и сопровождающая её оригинальность мышления. Если по биологическим показателям юношеский возраст проходит в интервале от 20–23 лет, то молодость считается от 20–30, частично захватывая при этом юношество. И именно в этом интервале выявлены следующие особенности поведения: стремление к знаниям, доминирует потребность в самоуважении и самоактуализации, переживание за будущее всего человечества, что можно рассматривать как положительные качества. Из отрицательных качеств: может возникнуть чувство безразличия, апатии, самоуничижения, нежелание заботиться о других (называется «устойчиво концептуальной социализацией, когда вырабатываются и закрепляются индивидуальные свойства личности человека).

Любая педагогическая работа базируется на основных *дидактических* принципах обучения. В частности, таких, как: научность, связь теории с практикой, последовательность, систематичность, наглядность, активность и пр.

К специфическим принципам обучения музыкальному и вокальному исполнительству можно отнести такие, как:

- соответствие эмоциональной выразительности исполнительского произведения содержанию его художественного образа;
- осмысленность произношения слов;
- чистота интонирования;
- верность авторскому тексту;
- единство технических и художественных задач;
- слуховой анализ исполняемых произведений;
- стилиевой подход к выбору средств эмоциональной выразительности исполняемого произведения;
- опора на стиль как историческую категорию, необходимость компетентного диалога между учителем и учеником.

Следовательно, необходимо подбирать учебный репертуар, исходя из обозначенных возрастных особенностей, дидактических и специфических принципов.

На основе этих принципов можно составить критерии по подбору репертуара в классе академического вокала:

- необходимо подбирать репертуар, исходя из приоритетности задач обучения учащегося в соответствии с уровнем его музыкального и вокального развития;

- репертуар должен соответствовать эмоционально-потребностной сфере личности обучающегося и содержать различные виды эмоционального содержания, чтобы ученик смог более полно раскрыть свои личностные качества. «Помимо степени подготовленности студента преподаватель обязательно должен учитывать личностные качества своего ученика, особенности его характера. К примеру, если один полностью раскрывает возможности своего голоса на произведениях шуточного характера (ариях из комических опер, задорных песнях и т.д.), и они способствуют его дальнейшему профессиональному продвижению, то другому ученику подходят лирические произведения, более спокойные и напевные, которые помогут ему совершенствовать вокальные навыки и музыкальность» [3, с. 2];

- репертуар должен помогать планомерному и последовательному формированию вокальных навыков в процессе обучения;

- в репертуар необходимо включать произведения, относящиеся к различным стилям и жанрам, например, народные песни с академической направленностью, романсы, арии из опер различных исторических эпох, крупная форма, современные вокальные произведения, детские песни;

- необходимо отметить роль преподавателя и заострить внимание на принципе компетентного диалога. Это особенно важно для студентов – будущих педагогов. Для того, чтобы студент понимал, что он учиться не только для себя, но и с целью освоения профессией, связанной с педаго-

гической деятельностью, педагогу необходимо выстраивать соответствующую политику общения со студентом на занятиях. Мы должны помнить, что главная направленность в педагогическом вузе – это педагогическое образование. Поэтому педагог должен правильно общаться со студентом на занятиях, а именно необходимо создавать ощущение присутствия третьего лица. На занятиях со студентом педагогу нужно разговаривать соответствующими фразами – «вот так надо учить», «таким образом, вы должны развивать у своих будущих учащихся соответствующие навыки». То есть, все время на уроке создаётся модель учебного процесса в работе со своими будущими учениками.

Табл. 1. Пример репертуара для низких и высоких женских голосов

№ программы по принципу «от простого к сложному»	Народные песни	Романсы	Арии и песни из опер	Вокализы
1	Русская народная песня «Калинушка с малинушкой»	М. Минков Пейзаж № 5	Песня № 1 Ильинишны к трагедии Н.В. Кукольника «Князь Холмский»	Абт Франц. Вокализы для низкого и среднего голоса с № 1–10
2	Русская народная песня «По небу, по синему»	Н. Черепнин «Я тебя поцеловала...»	П. Чайковский «То не звездочка засветилась...» ариозо из кантаты «Москва»	Абт Франц вокализы для низкого и среднего голоса с № 10–20
3	Русская народная песня «Зачем сидишь до полуночи» в обработке А. Варламова	Р. Фримль «Весна»	А. Даргомыжский ариозо Княгини из оперы «Русалка»	В. Кикта. «Вокализ», В. Шуть. «Вокализ», Ю. Челкаускас. «Вокализ», Н. Раков. «Вокализ № 1» и № 2
4	Русская народная песня «Ох, долга ты, ночь...» в обработке П. Триодина	Г. Форте «Пробуждение»	Дж. Верди Saper vorreste из оперы «Бал-маскарад»	Э. Леонов «Вокализ»

5	Русская народная песня «Травушка-муравушка» в обработке В. Городовской	Р. Яхин «Звезда»	А. Рубинштейн Песня цыганки из оперы «Дети степей»	С. Урбах «Вокализ»
6	Русская народная песня «По улице мостовой» обработке В. Городовской	Р. Шуман «Лунная ночь»	Соло Магды из оперы «Ласточка» Дж. Пуччини	Ю. Мейтус. Танец Гюльнар из оперы «Махтумкули»

Список источников и литературы

1. *Абдуллин Э.Б., Николаева Е.В.* Методика музыкального образования: уч. для студ. высш. пед. учеб. заведений / под общ. ред. М.И. Ройтерштейна. М.: Музыка, 2006. 336 с.
2. *Ермилова Л.П., Ким З.Б.* Песни, романсы, арии для высокого и низкого голосов в сопровождении фортепиано / Библиотека вокалиста. Ч.1 М.: Ритм, 2020. 72 с.
3. *Комиссарова Ю.В.* Индивидуальный подход к подбору репертуара в классе академического вокала [Электронный ресурс]. URL: <http://files.scienceforum.ru/pdf/2016/26164.pdf> (дата обращения: 10.01.2020).
4. *Мякишева М.М.* Формирование готовности студентов к освоению современного репертуара в классе сольного народного пения: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Краснодар, 2009. 190 с.: ил. РГБ ОД, 61 09-13/890.

Сведения об авторе:

Ким Зинаида Бенчановна (Россия, г. Москва), старший преподаватель кафедры музыкально-исполнительского искусства Института изящных искусств ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет».

E-mail: 9091607085@mail.ru

Kim Zinaida Benchanovna (Moscow, Russia), senior lecturer at the Musical and Performing Arts Department, Institute of Fine Arts, Moscow Pedagogical State University.

E-mail: 9091607085@mail.ru

*О.Е. Морозова
(Москва)*

Е.К. КАТУЛЬСКАЯ – ВЫДАЮЩАЯСЯ ПЕВИЦА И ПЕДАГОГ

Аннотация. *Данная статья знакомит читателей с основными принципами и методами вокально-педагогической деятельности выдающейся русской певицы, народной артистки СССР – Елены Клементьевны Каткульской, по воспоминаниям её учеников. За годы работы в Московской государственной консерватории имени П.И. Чайковского она создала свою вокальную школу, что позволило ей воспитать в своём классе немало профессиональных певцов и вокальных педагогов, верных заветам своего учителя.*

Ключевые слова: *вокальная школа, общая культура, творческая инициатива, внутренний слух, тембр, творческое воображение.*

*О.Е. Morozova
(Moscow)*

E.K. KATULSKAYA – THE OUTSTANDING SINGER AND EDUCATOR

Abstract. *The current article introduces the reader to the main principles and methods of vocal and pedagogical work of Elena Klementievna Katulskaya – outstanding Russian singer and people’s artist of the USSR, as remembered by her students. During the years of work at the Tchaikovsky Moscow State Conservatory, she created her vocal school, where she could train and educate a number of professional singers and vocal teachers, who were true and loyal to her principles.*

Keywords: *vocal school, common culture, creative initiative, inner ear, timbre, creative imagination.*

Интерес Каткульской к педагогической деятельности проявился еще в молодые годы, а с 1935 года она входила в основной состав педагогов оперной студии при Большом театре. До 1951 года она являлась вокальным консультантом ГАБТа. Коллеги Каткульской помнят ее интересные доклады по методическим вопросам вокального искусства и воспитания певческой молодежи. И совершенно естественен был ее приход в Московскую консерваторию, профессором которой она становится в 1950 году.

За небольшой промежуток времени Каткульская успешно вырастила плеяду молодых талантливых певцов, которые украсили сцены лучших театров СССР: ГАБТа, Музыкального театра им. К.С. Станиславского и В.И. Немировича-Данченко, Новосибирского театра оперы и балета.

Колоссальный творческий опыт (спектакли и бесценная работа с великими дирижерами, режиссерами, концертмейстерами), а также анализ

педагогических систем своих великих педагогов, позволили ей создать свою собственную школу обучения молодых вокалистов.

Изучив индивидуальность каждого ученика, создавался стратегический план обучения. Елену Клементьевну в студенте интересовало абсолютно все: предыдущий вокальный опыт (насколько он успешен), кругозор, характер, интеллект. Очень большое значение она придавала развитию общей культуры ученика и воспитанию в нем нравственных качеств.

Для успешной учебы, кроме отменного здоровья, нужны такие качества, как: трудоспособность, самостоятельность в работе, адекватная оценка собственного пения, творческая инициатива. У кого-то эти качества в избытке, а кому-то надо потрудиться и воспитать их.

Часто для нас (студентов нашего класса) устраивались импровизированные концерты, в которых мы слышали редко исполняемую вокальную музыку. И как же замечательно звучал голос певицы в 77 лет. Он был молодым, звонким, чистым. Я никогда не слышала такой филировки до 3-ей октавы, как у Елены Климентьевны.

Чему же учила Катульская?

Корифеи русского вокального искусства помогают нам понять определяющую черту нашей национальной школы пения. И это – высокая, разносторонняя культура певца. Но личные душевные качества певца придают пению особое обаяние. Творческое воображение, тонкое чувствование прекрасного помогает в пение вложить душу, а разностороннее умственное развитие помогает осмыслению исполнения, его анализу.

Исходным положением методики Катульской является девиз, что пение – это музыка. Следовательно, воспитывать надо музыканта.

Следующая неопровержимая вещь – одновременное развитие музыкальности и вокальной техники.

Вокальные занятия с Еленой Климентьевной проходили по классической схеме: 10–15 минут вокальные упражнения для легкого голоса и 20 минут для крепкого и низкого голоса; 15 минут – время вокализов, а остальное время для романсов и арий. Она считала, что упражнения, вокализы и сольфеджирование – ценнейший художественный материал для развития голоса.

Е.К. Катульская постоянно напоминала о том, что вокальные упражнения нельзя петь безучастно. Их цель (кроме технической стороны) – развитие слуха, музыкальной памяти, вкуса, ощущения лада, мелодических тяготений и т.д. Технические задачи: развитие эластичности мышц, сглаживание регистров, развитие беглости, пение хроматизмов, staccato, marcato...

Вначале обучения ученику предлагаются довольно легкие упражнения, которые в дальнейшем постепенно усложняются и превращаются в средство не только технического, но и музыкального развития студента. С первых шагов ученик должен научиться понимать указанные знаки – то

есть изучить специальную терминологию музыкального языка. Вот эти волшебные слова: *crescendo*, *forte*, *piano*, *portamento* и пр.

Упражнения мы не только пели, но и играли, вслушиваясь в их мелодическую структуру, благодаря чему наше ухо привыкало к интервалам, созвучиям и мы приобретали способность к внутрислуховым представлениям исполняемых мелодий, что положительно сказывалось на качестве их интонирования в пении. Это очень полезно для развития внутреннего слуха и музыкальной памяти.

Основополагающим принципом вокальной методики Катувльской является понятие о единстве пения и музыки. Она стремилась воспитать в своих учениках любовь к музыке – одному из искусств, облагораживающих человека и воспитывающих чувство прекрасного. Е.К. Катувльская считала, что музыкальное развитие поднимает человека на качественно новый уровень жизни, что позволяет ему ощущать себя счастливым.

Своим прекрасным пением Катувльская приобщала нас к традициям национальной русской школы, выдающейся представительницей которой она являлась. В пении Елены Климентьевны были сплетены воедино необыкновенная природная музыкальность и трепетное, волнующее слушателей тембровое звучание её голоса с тончайшим певческим вибрато.

Совершенство её вокальной техники и необычайная эмоциональная выразительность исполнения являлись результатом упорного труда всей её жизни, в которой были радость и счастье общения с музыкальным искусством.

Список источников и литературы

1. *Грошева Е.А.* Катувльская. М.: Музгиз, 1957. 237 с.
2. *Катувльская Е.К.* Сборник статей / под ред. Е. Грошевой. М., 1973.
3. *Яковлева А.С.* Искусство пения. М.: ИнформБюро, 2007. 476 с.

Сведения об авторе:

Морозова Ольга Ефимовна (Россия, г. Москва), доцент кафедры музыкально-исполнительского искусства Института изящных искусств ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет».

E-mail: o.efimovna@yandex.ru

Morozova Olga Efimovna (Moscow, Russia), associate professor at the Musical and Performing Arts Department, Institute of Fine Arts, Moscow Pedagogical State University.

E-mail: o.efimovna@yandex.ru

*М.А. Ганешина
(Москва)*

О ПЕДАГОГИЧЕСКОМ И МЕТОДИЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ Г.И. УРБАНОВИЧА ИЗ ВОСПОМИНАНИЙ УЧЕНИКОВ

Аннотация. *Статья раскрывает одну из страниц истории преподавания вокала на музыкально-педагогическом факультете МГПИ (ныне кафедра музыкального исполнительства Института изящных искусств МПГУ). Рассмотрено педагогическое и методическое наследие профессора Георгия Ивановича Урбановича, названы принципы его педагогической деятельности, описаны приемы работы над различными аспектами музыкальных произведений. Особое внимание уделено методике работы с камерным вокальным репертуаром.*

Ключевые слова: *Г.И. Урбанович, музыкально-педагогический факультет, вокал, вокальная методика, камерное вокальное искусство, камерный вокальный репертуар, педагогика, музыкальные жанры.*

*М.А. Ganeshina
(Moscow)*

ON THE PEDAGOGICAL AND METHODOLOGICAL HERITAGE OF G.I. URBANOVICH

Abstract. *The article reveals one of the pages of the history of vocal teaching at the music and pedagogical faculty of MGPI (now the Musicaland PerformingArts departmentof the Institute of Fine Arts of the Moscow State Pedagogical University). The pedagogical and methodological heritage of Professor Georgy Ivanovich Urbanovich is considered, the principles of his teaching activity are described, and techniques for working on various aspects of musical works are described. Particular attention is paid to chamber vocal art and the technique of working with chamber vocal repertoire.*

Keywords: *Georgy IvanovichUrbanovich, musical and pedagogical faculty, vocal, vocal technique, chamber vocal art, chamber vocal repertoire, pedagogy, musical genres.*

Г.И. Урбанович (1929–2012) стоял у истоков музыкально-педагогического факультета нашего вуза. Он получил прекрасное вокальное образование (класс Г.Г. Адена в ГМПИ им. Гнесиных) и приобрел серьезный сценический опыт в процессе работы в Московском драматическом театре им. К. Станиславского в качестве артиста хора и в мимансе. Много лет он руководил оперной студией в Доме культуры «Компрессор», был педагогом по вокалу и хормейстером. Свои знания и опыт он поставил на службу музыкальной педагогике: его стараниями вокал в педвузе из дисциплины общеобразовательного уровня преобразовался в самостоя-

тельное профессиональное направление в учебном плане, как отдельная вокальная специализация. Переломным моментом стал государственный экзамен 1988 года, сольную вокальную программу из семи произведений (старинная ария, зарубежная ария XIX века, русская ария, русский романс, зарубежный романс, народная песня без сопровождения и произведение с детской тематикой) спели семеро выпускников, трое из них ученики Георгия Ивановича Урбановича.

Г.И. Урбанович, как и все педагоги вокальной секции, осуществлял активную методическую работу: составлял программы, разрабатывал репертуарные планы, вел индивидуальные дневники для каждого из своих учеников. Длительная и тщательная работа вокальной секции вывела обучение на уровень ведущих музыкальных вузов страны: в выпускных программах по специальности «Сольное пение» исполнялись барочные арии, арии из русских и европейских опер XIX–XX веков, камерные произведения русских и зарубежных авторов. Народные песни без сопровождения, и вокальные произведения с детской тематикой – отличительная черта выпускных программ музыкально-педагогического факультета.

Говоря о педагогическом и методическом наследии Г.И. Урбановича, мы можем назвать самые разные приемы и принципы его деятельности.

Основным принципом работы в вокальном классе Г.И. Урбанович полагал единство технической и художественной работы, то есть целостный подход к вокальному обучению. Он требовал от учеников не «выучить – отчитаться», а «выучить-прочувствовать-исполнить». Всем ученикам в процессе обучения прививалась не просто культура пения, но культура музыкальная в широком смысле, не только учебная дисциплина, а отношение к творчеству как к труду.

Огромное значение Г.И. Урбанович придавал уровню концертмейстера в вокально-педагогической работе. В его классе по многу лет работали высококвалифицированные концертмейстеры: Нина Михайловна Борисова, Дина Ростиславовна Гостева, Ольга Владимировна Козлова, Михаил Григорьевич Школьник. Он считал особенно важным общение начинающих музыкантов с мастерами, совместное музицирование, поиск общих музыкально-исполнительских решений.

По мнению Георгия Ивановича, нужно не только ОБУЧИТЬ, но РАЗВИТЬ и ВОСПИТАТЬ будущих музыкантов-педагогов.

В процессе работы с разнообразным по сложности и художественно разноплановым музыкальным материалом Г.И. Урбанович был поистине методически виртуозен: типичные методы и приемы он мгновенно подстраивал под текущий технический уровень и психоэмоциональное состояние ученика. Георгий Иванович всегда стремился обучить и воспитать не бездумного «звучкодуя» (по острому слову самого Г.И.), а серьезного исполнителя и грамотного педагога.

Г.И. Урбанович никогда не замыкался в рамках узких учебных задач. В своей работе он демонстрировал ученикам вокальные технологии, методы и приемы обучения – и акцентировал внимание на эстетике музыкальной деятельности, особое внимание уделял стилистической точности исполнения; прорабатывал сложные технические моменты в произведениях и побуждал к самостоятельному исполнительскому поиску. Уроки его всегда были эмоционально наполненными, он вдохновлял учеников своим ярким, высокохудожественным показом.

Особое значение Г.И. Урбанович придавал ансамблевой работе. В репертуаре его класса всегда было много ансамблей от камерных дуэтов до оперных сцен (несколько раз, как только среди студентов оказывался подходящий состав, ставил Пролог из оперы Римского-Корсакова «Сказка о Царе Салтане...»).

В ансамблевой работе Георгий Иванович особенно любил использовать дуэты: «Вы не придёте вновь» Глинки, «В огороде возле броду» и «Слёзы» Чайковского, «Уж вечер» из оперы «Пиковая дама» и «Слыхали ль вы» из оперы «Евгений Онегин» Чайковского.

Обязательным аспектом учебной и исполнительской деятельности Г.И. Урбанович считал работу с литературным текстом наравне с проработкой музыкальной ткани произведения. Он всегда требовал от учеников не просто выученные слова и ноты, а точное знание и понимание драматургии произведения в каждом его моменте. Осмысление и обсуждение литературного текста, нахождение единой мысли, единого развития психологической линии произведения, общего воображаемого зрительного ряда – все это, как считал Георгий Иванович, помогает более глубокому чувству и пониманию музыкальной интонации, музыкальной драматургии. Кроме того, Георгий Иванович всегда понуждал учеников определять в музыкальной ткани отношение композитора к литературному тексту и доносить это до слушателей.

Следует отметить, что для адекватного восприятия литературного текста, если он не на русском языке, Г.И. Урбанович считал необходимым разбирать не только художественный или эквиритмический перевод, но и подробный подстрочник. Делалось это для того, чтобы студент в каждое мгновение исполнения знал, о чём поет, чётко понимать место поэтической кульминации, определять ключевые слова, полнее и точнее ощущал эмоциональную атмосферу литературного первоисточника. В итоге достигается точное слияние текста с мелодией – выверенная фразировка эмоциональная наполненность каждой музыкальной фразы.

Не меньшие требования предъявлял Георгий Иванович к артикуляции и произношению русских и иноязычных текстов.

Внимание к вокальной технике было для Г.И. Урбановича обязательным компонентом каждого урока с каждым учеником. И здесь важно отметить такие его педагогические приёмы: педагогический показ –

всегда ярко, эмоционально и технически точно, индивидуализация упражнений, для выстраивания звуковедения особое значение придавалось работе над русскими народными протяжными песнями.

Выбирая для учеников репертуар, Георгий Иванович нередко усложнял им задачу: максимально высоко ставил исполнительскую и техническую планку. Но такое решение позволяло видеть перспективу обучения, мотивировало учеников, кроме того, можно было в случае затруднений остановиться, отложить произведение на время и вновь вернуться, когда набирался вокальный опыт. Такое возвратно-поступательное движение смягчало эмоциональные потери учащихся от неудач, а затем выводило на качественно новый уровень пения.

Также свой педагогический расчет был и в количестве заданий: например, предлагалось учить не одну арию из оперы, а все, не один номер, а весь вокальный цикл. И, несмотря на то, что тщательно работали все же с одним эпизодом, ученик получал целостное представление об оперной партии или о вокальном цикле, а также представление о трудностях технического и художественного плана, с которыми мог столкнуться в перспективе.

Георгий Иванович считал, что ученики должны слушать уроки друг друга: чужие ошибки нагляднее, со стороны яснее, понятнее закономерности вокальной техники. Безусловно, к каждому был свой поход. Но каждый мог проработать на своем и чужом репертуаре огромный спектр вокальных произведений, что является весьма эффективным методом воспитания певца.

Особое внимание Г.И. Урбанович уделял камерному репертуару. Он справедливо полагал, что именно здесь в комплексе практически решается множество художественно-исполнительских задач. Камерный класс он считал обязательным компонентом подготовки преподавателя вокального искусства.

Камерное пение позволяет сосредоточиться на работе с произведениями малых форм (романс, песня, баллада, lied и т.п.). Эти жанры отличаются от оперных арии и сцен, от ораториальных сольных номеров простотой формы, драматической законченностью, часто повествованием от одного лица (рассказ, воспоминание и т.д.) и имеют точную эмоциональную доминанту (обращение с просьбой, объяснение в любви, раскаяние и т.п.). Все это позволяет исследовать психологическое состояние образа, дает исполнителю опыт существования в предлагаемых обстоятельствах (по Станиславскому), приучает видеть драматургическое развитие, движение, «жизнь человеческого духа в относительно краткий промежуток времени» (К.С. Станиславский). Произведения камерной вокальной музыки удобны для постановки конкретных задач певцу-артисту, для отбора выразительных средств, для учета индивидуальных особенностей и воспитания исполнительских навыков.

Основной задачей камерного класса как учебной дисциплины он полагал интенсивное развитие вокально-исполнительских навыков, развитие музыкально-аналитического и художественно-образного мышления студента, а также ознакомление с основами актерского мастерства в практическом аспекте. В камерном репертуаре Георгий Иванович находил бесчисленные возможности проявить ученикам уже твердые умения – и получить новые, закрепить методические решения – и поступить по-новому, обращаться к любимым авторам – и расширять кругозор в области вокальной музыкальной литературы.

Г.И. Урбанович в камерном классе отчетливо различал задачи учащихся и задачи педагога. Для студента важно совершенствование профессиональных исполнительских качеств одновременно с всесторонним развитием личности, с расширением художественного кругозора, ростом познавательной и творческой активности. Задача педагога класса камерного пения - научить студента сопоставлять, обобщать, анализировать музыкальный текст, логику его движения, т.е. развивать музыкальное мышление.

Камерный репертуар, что очевидно, способствует обогащению эмоциональной сферы студента через чувственное переживание художественного образа. Особенно важно, по мнению Георгия Ивановича, обращать внимание на поэтический текст и научить студента увязывать, можно сказать, подчинять свое индивидуальное эмоциональное восприятие художественного образа логике чувств текста и композиционным намерениям автора, понимать внутреннее действие, смену психофизических состояний и т.д. Тогда в итоге можно требовать от студента-исполнителя полноты раскрытия содержания произведения, грамотной фразировки, соблюдения нюансировки, четкой формы, ритмической гибкости, интонационной и декламационной выразительности.

Игра воображения, концентрация внимания, «внутреннее» видение, интонационно-смысловое наполнение слова и фразы, учет «предполагаемых обстоятельств» и другие элементы актерского мастерства – все это входит в круг условий воспитания исполнителя. И одновременно все это – предмет внимания и личные умения педагога класса камерного пения. Поэтому работа с камерным репертуаром требует от педагога дополнительных знаний, широкой педагогической эрудиции и обязательного личного опыта, и мастерства в исполнительской деятельности.

Подбор камерного репертуара Георгий Иванович считал не менее трудным и ответственным делом, чем работу с оперным материалом. С одной стороны, он должен соответствовать индивидуальным голосовым возможностям студента, должен учитывать его музыкальный опыт. С другой стороны, за время обучения необходимо охватить как можно более широкий стилевой диапазон отечественной и зарубежной камерной вокальной литературы XIX–XX столетий. С точки зрения вокальной

техники камерная музыка может требовать прямо-таки оперной оснащенности голоса, но в то же время она требует тончайшей нюансировки эмоций – и все это на «короткой дистанции» текста романса или песни. В целом, в процессе работы с камерным репертуаром совершенствовалась вокальная техника, углублялось понимание масштаба музыкальных форм, стилей и жанров, осознавалась сложность каждого музыкального высказывания.

В классе Г.И. Урбановича студентам приходилось много петь русской камерной музыки: от песенно-романсной лирики композиторов-«дилетантов», романсов М.И. Глинки и А.С. Даргомыжского – до романсов М.А. Балакирева, Ц.А. Кюи, М.П. Мусоргского, Н.А. Римского-Корсакова, П.И. Чайковского, С.В. Рахманинова, С.И. Танеева и музыки композиторов XX века, как: С.С. Прокофьев, Н.К. Метнер, Г.В. Свиридов, Д.Д. Шостакович, Д.Б. Кабалевский, Т.Н. Хренников, и др. Не менее внушительен список предлагаемых произведений зарубежных авторов: Ф. Шуберт, Р. Шуман, И. Брамс, Ф. Лист, Р. Вагнер, К. Дебюсси, Х. Вольф, Э. Шоссон, Ф. Пуленк, Б. Бриттен, Г. Маллера, Я. Сибелиус и др. Всячески поощрялось исполнение вокальных циклов, полностью или частично, или значительных по объему произведений: «Детская» и «Без солнца» М.П. Мусоргского, «Басни Крылрва», «Испанские песни», «Сатиры» Д.Д. Шостаковича, фрагменты из «Плм «Зимнего пути» Ф. Шуберта, «Гадкий утенок» и «Пять стихотворений Анны Ахматовой» С.С. Прокофьева, «Любовь поэта» Р. Шумана, «38 оп.» С.В. Рахманинова.

В домашнем архиве Георгия Ивановича остались блокноты с записями о работе с тем или иным учеником, о работе над различными произведениями. Они еще ждут внимательных и вдумчивых исследователей. Сохранились в архивах факультета учебные программы для вокалистов, составленные Георгием Ивановичем. И эти сухие, на первый взгляд, тексты многое добавляют к его педагогическому образу. В типичных структурах методичек за частоколом педагогической терминологии не потерялся живой голос, энергичная мысль Георгия Ивановича. Удивительным образом ему удавалось вполне научно формулировать цели, задачи обучения, характеризовать методологическую основу, но одновременно выводить на первый план высокие требования общей КУЛЬТУРЫ ученика. Среди условий педагогического и исполнительского успеха он называет не только вокальную технику, даже не столько ее, сколько развитие личности, ее духовный рост. Это очень хорошо видно в том, какими словами пользовался автор: он говорит не об обучении студента – о ВОСПИТАНИИ исполнителя, не о формировании – о ВОСПИТАНИИ навыков. Как маститый педагог, он четко называет уровни будущей деятельности выпускников музыкального факультета, четко определяет методическую специфику вокальных курсов и спецкурсов. Но в итоге заботится о том, чтобы музыкальный материал стал ПИЩЕЙ ДУХОВНОЙ.

Список источников и литературы

1. *Ганешина М.А., Урбанович Г.И.* Работа над вокальным ансамблем в классе сольного пения // Перекрёстки и параллели. № 2. М.: Волшебный фонарь, 2013. С. 12–25.
2. *Ганешина М.А.* Об учителе // Перекрёстки и параллели. № 3. М.: Волшебный фонарь, 2013. С. 6–9.
3. *Урбанович Г.И.* Певческий голос учителя музыки // Музыкальное воспитание в школе. Вып.12. М.: Музыка, 1977. С. 23–33.

Сведения об авторе:

Ганешина Мария Андреевна (Россия, г. Москва), доцент кафедры музыкально-исполнительского искусства Института изящных искусств ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет».

E-mail: ganeshina@yandex.ru

Ganeshina Maria Andreevna (Moscow, Russia), associate professor at the Musical and Performing Arts Department, Institute of Fine Arts, Moscow Pedagogical State Univeristy.

E-mail: ganeshina@yandex.ru

В.С. Козмин
(Москва)

105-ЛЕТ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ ЗАСЛУЖЕННОГО ДЕЯТЕЛЯ ИСКУССТВ РСФСР, ПРОФЕССОРА Е.Г. КРЕСТИНСКОГО

Аннотация. *Статья посвящена 105-летию со дня рождения Заслуженного деятеля искусств, мастера вокального искусства, профессора Евгения Григорьевича Крестинского. Автор данной статьи, являющийся учеником мастера, освещает вопрос профессиональной деятельности своего учителя. Раскрываются основные методические и исполнительские принципы и методы обучения пению, базирующиеся на синтезе традиций русского и итальянского вокального искусства.*

Ключевые слова: *Е.Г. Крестинский, жизнь, биография, творчество, вокальное искусство, принципы, методика.*

V.S. Kozmin
(Moscow)

105TH BIRTH ANNIVERSARY OF THE HONORED ART WORKER OF THE RSFSR, PROFESSOR E.G. KRESTINSKY

Abstract. *The article is dedicated to the 105th birthday of the Honored Art Worker, master of vocal art, Professor Evgeny Krestinsky. The author of the article, a former student of the professor, highlights the issue of the professional activity of his teacher. The basic methodological and performing principles of teaching in the organic synthesis of the Russian performing school and Italian methodological thought are revealed.*

Keywords: *E.G. Krestinsky, life, biography, creativity, vocal art, principles, methodology.*

Евгений Григорьевич Крестинский (см. рис. 1) родился и вырос в семье музыкантов. Учился у своего отца профессионального певца – ученика знаменитого итальянского певца и педагога Алессандро Броджи [1, с. 351].

Вся жизнь Крестинского была тесно связана с музыкой. С 1933 по 1938 годы он обучался на фортепианном отделении в музыкальном училище при МГК им. П.И. Чайковского. Затем продолжил своё образование по классу фортепиано уже в консерва-



*Рис. 1. Портрет Евгения Григорьевича Крестинского
(фото сделано ок. 1970 г.)*

тории, где два года учился в классе профессора Г.Г. Нейгауза, но окончив второй курс, в 1941 году был призван в ряды Красной армии (РККА) и направлен в ансамбль песни и пляски Дальневосточного военного округа, где прослужил до 1948 года.

В эти годы Е.Г. Крестинский работал в качестве концертмейстера, певца-солиста, дирижёра, с успехом выступал во многих городах Дальнего Востока. В это же время началась и его педагогическая деятельность. Крестинский успешно занимается вокалом с артистами ансамбля, консультирует солистов Хабаровского театра музыкальной комедии, а также артистов Московского камерного театра, эвакуированного во время войны в Хабаровск.

За время службы в армии Е.Г. Крестинский был награжден медалями за боевые заслуги: «За победу над Германией» и «За победу над Японией». После демобилизации с 1948 года по 1952 год работал в музыкальном училище в Ростове-на-Дону в качестве концертмейстера, одновременно занимался педагогической деятельностью и выступал с концертами от филармонии и на радио.

С 1952 по 1958 годы Крестинский работает в Саратовской консерватории концертмейстером оперного класса и педагогом-консультантом в театре оперы и балета им. Н.Г. Чернышевского. Одновременно Крестинский успешно учится на вокальном факультете Саратовской консерватории им. Л.В. Собинова, которую окончил в 1958 году. В Саратовской консерватории он имел возможность общаться с такими известными певцами, как: Народная артистка СССР Галина Ковалева, Заслуженный артист РСФСР Владимир Степанов и Ирина Малинина.

С 1958 года Крестинский работал в Горьковской государственной консерватории им. М.И. Глинки сначала старшим преподавателем, затем доцентом, а с 1976 года в статусе профессора на кафедре сольного пения и оперной подготовки.

За время работы в Горьковской консерватории он воспитал целую плеяду певцов, более 70-ти выпускников. Среди них: солистка Новосибирского академического театра оперы и балета Народная артистка РСФСР Зинаида Диденко, Заслуженный артист Игорь Беренов, солист Московской государственной филармонии, лауреат всесоюзного конкурса творческой молодежи – Юрий Антонов, Народный артист Бурятской АССР Юрий Шевченко, солист Калининградской филармонии, Заслуженный артист Марийской АССР Борис Артемьев, Заведующий вокальным отделением Горьковского музыкального училища, Заслуженный работник культуры РСФСР Владимир Широков, преподаватель Горьковской консерватории, ныне профессор Марина Амелина, директор Благовещенского музыкального училища Владимир Побережский, солист Новосибирского оперного театра Семен Зайдес, Валерий Алиев – лауреат конкурса советской песни «Сочи 80» (I премия), он же лауреат всерос-

сийского конкурса камерных певцов (II премия), лауреат II всесоюзного конкурса вокалистов им. М.И. Глинки (III премия); Павел Татаров – солист Куйбышевского театра оперы и балета, удостоенный в 1987 году «Почетного звания Заслуженный артист РСФСР», Вера Плахотная – солистка музыкального театра Республики Коми АССР, Заслуженная артистка СССР; Валерий Иванов – солист Чувашского музыкального театра, лауреат всероссийского конкурса оперных и камерных певцов (IV премия), Юрий Шкляр – солист Ижевского музыкального театра, впоследствии солист Мариинского оперного театра, автор книги «Острый угол моей жизни», Федор Кузнецов – лауреат I премии (1987) всероссийского конкурса оперных и камерных певцов в Перми и мн. др.

Выступления учеников Е.Г. Крестинского записаны на грампластинки фирмы «Мелодия» (Е. Мазуркевич, С. Уховой, Ю. Антонова, З. Диденко, В. Алиева).

До 1973 года Крестинский постоянно совмещал педагогическую работу с исполнительской деятельностью, давал ежегодные сольные концерты в зале консерватории, выступал по телевидению, радио, выезжал с концертными программами в Москву, Владимир, Иваново, Киров и другие города.

В его репертуаре большое место занимали произведения советских композиторов. В частности, Е.Г. Крестинский успешно сотрудничал с горьковскими композиторами: А. Касьяновым, А. Нестеровым, Б. Гецелевым, Б. Благовидовым, С. Стразовым, А. Бендицким.

Успешно занимался Е.Г. Крестинский и научно-методической работой. Он написал двухчастные вокализы для всех голосов, получившие высокую оценку на 12 всероссийском конкурсе выпускников музыкальных вузов.

Многочисленные отклики вызвала статья Е.Г. Крестинского «О подготовке певцов», опубликованная в Журнале «Советская музыка» [2]. В дискуссии приняли участие Народные артисты СССР Сергей Лемешев и Павел Лисициан.

К Е.Г. Крестинскому приезжали за помощью и консультациями по вокальному искусству преподаватели и артисты из различных городов страны и он никогда не жалел ни времени, ни сил для методической помощи своим коллегам из консерватории, солистам оперного театра и филармонии.

Выпускники и студенты Е.Г. Крестинского, даже не самой выдающейся музыкальности, благодаря уникальной методике преподавания быстро приобретали качество льющегося характера звука с хорошей опорой на дыхание.

Евгений Григорьевич говорил: «Мой принцип работы – не исправление отдельных недостатков голосообразования, а прививание певцу правильных навыков. Почти все описанные в вокальной литературе недо-

статки певческого звука (горловой, гнусавый, тремолирующий, качающийся, прямой и др.) имеют одну главную причину – правильное голосообразование. Пение – настолько слаженный комплекс и все элементы его настолько взаимосвязаны и взаимозависимы, что один недостаток просто не может существовать изолированно от другого, так как он всегда вызывает и другие. Стереотип правильного голосообразования, к которому следует стремиться в работе с певцом, включает в себя следующие обязательные для всех типов голосов элементы:

1) сочетание высокой певческой позиции и низкой опоры дыхания с «близким словом»;

2) умелое использование трех резонаторов (головного – главного, грудного и гортанного);

3) особый «певческий зевок», который позволяет с одной стороны обеспечить высокое положение нёба, с другой – глубокую дыхательную опору и, как следствие, освобождение гортани от мышечных зажимов (гортань должна занимать постоянное и удобное для данного голоса положение)».

В самом начале занятий Крестинский предлагал упруго выпрямить спину, что способствует правильному певческому положению диафрагмы, затем легко вдохнуть, низко и как бы «в спину» на уровне поясницы, после этого сделать задержку дыхания. Этот приём кажущийся непривычным на первом этапе обучения, даёт большие преимущества во время пения (отсутствие форсировки звука, экономный расход воздуха, ощущение внутреннего резонирования в груди). Кроме того, незаметное и бесшумное дыхание певца более эстетично. Евгений Григорьевич не указывал певцу место, куда следует вдохнуть, это определяется в процессе обучения, в индивидуальном порядке, как завышенный вдох, так и перегруженный, который запирает дыхание, делает невозможной правильную дыхательную опору: «как вдохнешь – так и споёшь».

Далее предлагалось брать каждый звук одновременно как бы «сверху» и у корней передних зубов. Действительно, достаточно представить себе, что звук берётся «сверху», с точки «над лбом», то можно почувствовать, что мягкое нёбо приподнимается, образуя некий «купол». Поднимается мягкое нёбо, но по ощущению «купол» образует, как бы твёрдое нёбо. Этот «купол», начинаясь с точки «над лбом» по ощущению прилегает как бы изнутри к носу и щекам, то есть к тому, что итальянцы называют «маской».

Именно в этой части купола певец должен ощущать звук. Приемом, способствующим нахождению точного места, куда посылается звуковая струя, является пение «немым» звуком с обязательно открытым ртом. Пение упражнений с закрытым ртом Крестинский считал рискованным, так как это может привести к зажатию всего голосового аппарата. Пение «немым» звуком в упражнениях он использовал в небольших количе-

ствах, и не в целях тренировки голоса, а как прием, наводящий на ощущение головного резонирования. При этом и возникает ощущение твердого неба, что снимает лишнюю нагрузку со связок и регулирует экономный выдох. Исходя из этого, становится понятной неправомерность требования «близкого» звука на раннем этапе обучения, когда еще не сформировалось ощущения «купола». Это приводит к формированию плоского, горлового и необъёмного звука.

Соединению «купола» с диафрагмой способствует певческий «зевок», который с одной стороны позволяет точнее почувствовать нёбо, как нечто подвижное, с другой он создает ощущение внутренней «пустоты», глубины опоры и освобождения гортани от зажатия. Таким образом, «зевок» играет служебную роль. Однако чрезмерное увлечение им может привести к тому, что звук, который при правильном «зевке» направляется вперед, будет отводиться от «маски» назад и формироваться в затылке. В среднем регистре зевок должен ощущаться как лёгкое удивление, «улыбка в горле». С увеличением высоты звука, которое требует ощущения более высокого «купола» и более низкой опоры, должен увеличиваться и «зевок».

Итак, сначала нужно сделать правильно вдох, затем небольшая задержка дыхания, и сразу начинать петь. Просьба выдыхать медленно и экономно дополняло первые требования профессора к певцу. При их выполнении правильное певческое дыхание формируется без каких-либо утрированных мышечных усилий, развивается быстро и естественно, так что начинающий ученик может сознательно филировать некоторые звуки, что считается одним из признаков вокального мастерства. Крестинский говорил: «Тот, кто не филирует, не является обученным певцом – музыкантом».

В оформлении каждого правильного певческого звука участвуют головной и грудной резонаторы, в сочетании которых находятся определенные пропорции. Такой приём обогащает звук голоса, который окрашивается за счёт головного резонирования, усиливается и дополнительно обогащается грудным резонированием. Этот эффект называется – «эхо».

Надо еще раз подчеркнуть огромную роль головного резонирования. «Нет «купола» – не будет и правильного эластичного дыхания». Звук в голове должен оформляться «узко», а в горле «широко». Это значит, что в вершине «купола» ученик должен представлять звук «уже» того, который он поёт в горле. Например, в горле «а», а во лбу – «о», в горле «о», во лбу – «у».

Все вышесказанное составляет словесную часть метода обучения. Эти сведения профессор непосредственно сообщает ученику. Главное, что позволяет достигнуть поставленной цели – это правильное построение урока, то есть сочетание определенных упражнений, подбор каждого

упражнения и особый индивидуальный подбор чередования гласных для их выравнивания.

Вот вкратце принцип исполнения упражнения: при каждом ходе мелодии вверх нужно постепенно увеличивать «зевок» и опирать звук на диафрагму, а при каждом ходе мелодии вниз – сохранять «зевок», то есть состояние вдоха, удерживать высокую позицию до конца упражнения, не забывая при этом о глубокой дыхательной опоре и медленном выдохе. При выполнении учеником этих рекомендаций его рот автоматически открывается ровно настолько, насколько индивидуально ему это необходимо для пения. Вообще такие элементы, как положение головы, степень открытия рта и т.п. формируются при правильной общей установке сами по себе и индивидуально у каждого певца. Какие-то единые требования в этом Крестинский считал излишними. Индивидуальный подход к певцу состоит в том, чтобы добиваться одной цели разными путями с учетом особенностей голоса каждого певца.

Несколько слов об этапах развития певца. Дело в том, что несвоевременные установки, даваемые ученику без учета уровня его развития как певца, могут принести ему вред. Так, например, требования очень близкого звука, ясного, широкого произношения гласных в горле, утрированного выделения согласных, когда еще не сформировался в достаточной степени «звуковой столб», может затормозить правильное развитие певца и вызвать грудную или горловую «опору» и плоский, «детский», несфокусированный звук.

Большое значение имеет ровность певческого голоса и сглаженность, плавность перехода из одного регистра в другой. Требования некоторых педагогов «ничего не менять» при переходе из одного регистра в другой профессор Крестинский считал неверным, так как исполнение в разных регистрах одной манерой и создает «пестроту звука». Есть совершенно определенное правило: мужские голоса при переходе в верхний головной регистр зауживают звуки в головном резонаторе (о-у, а-о, э-и). Женские голоса округляют верхние звуки в головном резонаторе, а переходя в грудной регистр, должны умело пользоваться смешанным резонированием «голова – грудь». Ровности регистров и плавности перехода из одного регистра в другой профессор добивался специальным подбором сочетания гласных в упражнениях и всегда индивидуально для каждого ученика.

При подходе к переходным звукам голос ученика «прикрывался» раньше. Это особенно необходимо на раннем этапе развития певческого голоса, так как петь предельные звуки среднего регистра открытой манерой и сохранять при этом глубокую дыхательную опору затруднительно, а прикрытие переходных звуков помогает подготовить высокую позицию для верхних нот. Наконец, умение петь переходные звуки и открытой, и прикрытой манерой обогащает звуковую палитру певца. Что касается

женских голосов, поскольку женщины поют на октаву выше, чем мужчины, для них возрастает роль головного резонирования и «зевка». Крайние верхние звуки диапазона нужно брать особым приемом, при котором «купол» достигает предельной высоты, «зевок» становится больше, затылок как бы «отодвигается назад», верхние зубы как бы «идут вперёд» (туда же и направляется звук), рот открывается больше и шире, опора предельно понижается.

Особое место в подготовке певцов занимают упражнения для развития колоратурной техники. Быстрые ноты (16-е и мельче), морденты, форшлаг и трели исполняются при помощи специального приёма: без «купола» и без глубокой дыхательной опоры, только гортанью, которой певец издает нечто вроде звука (латинского «h»), придыхательного. Следующий за украшением протяжный звук берётся, как обычно, на опоре. Исполнение таких партий, как партии Розины, Фигаро, графа Альмавивы невозможно без овладения колоратурной техникой, поэтому необходимо обучать этой технике и мужчин, и женщин. Наиболее способные, старательные ученики овладевают трелью, широко распространённой в произведениях старинных мастеров, кроме того, колоратурные упражнения способствуют освобождению гортани, лёгкости и молодости голоса, выносливости его и более быстрому вокальному развитию.

Евгений Григорьевич Крестинский написал вокализы, в которых в частности, применяются приёмы формирования колоратурной техники.

Часто возникает вопрос о том, следует ли играть упражнения в унисон с пением ученика. Крестинский считал, что заставлять ученика на младших курсах петь упражнения без сопровождения – это значит ставить перед ним слишком сложную задачу: ощущать одновременно высоту звука, ритм, динамику упражнения и исполнять его. Исполнение упражнений без сопровождения практиковалось только на старших курсах. Одновременно с развитием ученика до минимума сокращались словесные пояснения с тем, чтобы он работал более сознательно и самостоятельно.

Уже говорилось о том, что с появлением глубокой певческой опоры дыхание становится всё более гибким и позволяет филировать звук даже на раннем этапе обучения. В дальнейшем филированию уделяется всё большее внимание, даются специальные упражнения с напоминанием о том, что необходимо удерживать грудь (грудная опора звука) и низкую опору дыхания, сохраняя при этом предельно высокую точку головного резонирования, во избежание киксов в голосе, т.е. «петуха».

Необходимо сказать, что задачи овладения технической и музыкальной стороной исполнения неотделимы друг от друга. Вокальное упражнение рассматривается как музыкальная фраза, имеющая начало, кульминацию, окончание, динамику развития и т.д. Благодаря этому, ученик, приступая к работе над вокализами и музыкальными произведениями, уже умеет довольно грамотно, музыкально и вокально исполнять все

мелодические ходы. Певец обязан подробнейшим образом изучить весь нотный и текстовый материал, все нюансы и оттенки, указанные или подразумеваемые композитором, и лишь после этого приступать к работе с педагогом-вокалистом. И только в этом случае пение будет высокопрофессиональным. Часто приходится слышать певцов, обладающих «богатыми голосами», исполнение которых всё же не доставляет желаемого эстетического наслаждения из-за малой выразительности, отсутствия красочности тембрового звучания, непонимания стиля произведения. Тогда ученику предлагалось петь малоизвестные камерные произведения, работа над которыми всесторонне обогащала его голосовую палитру, воспитывая музыкальный вкус, чувство стиля вокального произведения, гибкость исполнения, приучая трудиться над нотным материалом, а не воспроизводить то, что «на слуху».

В заключение о принципах и методах вокальной школы Е.Г. Крестинского следует привести цитату из книги его выпускника – солиста Мариинского оперного театра Юрия Шкляра «Острый угол моей жизни». «Евгений Григорьевич рассказал мне, что хотя официально он окончил вокальный факультет Саратовской консерватории, на самом деле вокальную школу он получит от своего отца – талантливого тенора, безвременно погибшего в Киеве во время бомбежки. В свою очередь, отец Крестинского обучался пению в Милане у знаменитого педагога Алессандро Броджи, чей портрет и вызвал мой интерес. Евгений Григорьевич Крестинский также рассказал мне, что во время гастролей театра «Ла Скала» в Москве ему удалось присутствовать на занятиях ведущих солистов со своими педагогами, которых они всюду возили с собой. Указания последних практически полностью соответствовали той вокальной школе, которую унаследовал мой педагог от Броджи через своего отца» [4, С. 39–40].

Список источников и литературы

1. *Дмитриев Л.Б.* Основы вокальной методики: уч. пособие для муз. вузов. М.: Музыка, 1968. 675 с.: ил., нот. ил.; 22 см.
2. *Крестинский Е.Г.* О подготовке певцов // Советская музыка. 1961. № 6. С. 141.
3. *Левидов И.* Певческий голос в здоровом и больном состоянии. М.; Л.: Искусство, 1939. 146 с.
4. *Шкляр Ю.А.* Острый угол моей жизни: мысли вокалиста. СПб.: Композитор, 2010. 132 с.

Сведения об авторе:

Козмин Владислав Семенович (Россия, г. Москва), профессор кафедры музыкально-исполнительского искусства Института изящных искусств ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет». Заслуженный работник культуры России.

E-mail: vlad.kozmin2016@yandex.ru

Kozmin Vladislav Semenovich (Moscow, Russia), Professor at the Musical and Performing Arts Department, Institute of Fine Arts, Moscow Pedagogical State University, Honored Worker of Culture of the Russian Federation
E-mail: vlad.kozmin2016@yandex.ru

*Л.П. Ермилова
(Москва)*

РОЛЬ СИСТЕМЫ К.С. СТАНИСЛАВСКОГО В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ К ТЕАТРАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОПЕРНОМ КЛАССЕ

Аннотация. *В статье представлены основные положения уникальной системы театрального искусства К.С. Станиславского. Автор отмечает, что понимание и осмысление принципов и методов данной системы необходимо студентам – будущим учителям музыки при их подготовке к театральной деятельности в рамках предмета «Оперный класс». Приобретённые навыки сценического мастерства и режиссёрской деятельности могут пригодиться выпускникам педагогического вуза в дальнейшей практической работе с учащимися в системе дополнительного образования. В данной статье подчёркивается роль театральной системы К.С. Станиславского в подготовке специалистов в области не только театрального искусства, но и образования для успешной организации учебного процесса в оперном классе.*

Ключевые слова: *К.С. Станиславский, система, оперный класс, театральное искусство, принципы, сценический образ.*

*L.P. Ermilova
(Moscow)*

ROLE OF THE K.S. STANISLAVSKY' SYSTEM IN PREPARATION OF THE PEDAGOGICAL UNIVERSITIES' STUDENTS TO THEATER ACTIVITIES IN THE OPERA CLASS

Abstract. *The paper presents the famous theater training system of K.S. Stanislavsky. As noted, understanding of this system and its principles is necessary when teaching students the "Opera class" discipline in a higher educational music institution to master the stage skills successfully. The author mentions that the artistic and directing skills might be helpful for the students' future professional activities in the system of complementary education. This article also underlines the relevance of the Stanislavsky's system for the preparation and training of the specialists in theater arts and education, as well as the significance of its ground principles for the successful organization of the educational process in the opera class.*

Keywords: *K.S. Stanislavsky, system, opera class, theater art, principles, stage image.*

В настоящее время в системе дополнительного образования большой популярностью у школьников пользуются различного рода музыкально-театральные коллективы. Однако среди выпускников музыкально-педагогических вузов наблюдается тенденция, свидетельствующая о том, что уровень подготовки студентов к участию в музыкальных спектаклях,

а тем более к режиссёрской деятельности в своей дальнейшей практической работе с учащимися оставляет желать лучшего. Причина этого заключается не только в состоянии страха перед аудиторией, а порой в отсутствии способности раскрыться перед публикой, в неспособности ошутить себя частью сюжетного, сценического действия.

Многие отечественные советские актеры театра и кино являются учениками классической театральной школы К.С. Станиславского. Имя Константина Сергеевича Станиславского, реформатора русского театра, выдающегося режиссера и артиста, по праву стоит в ряду великих имен мировой культуры. «Работы Станиславского переведены на многие языки мира. Его основные идеи стали достоянием актеров и режиссеров многих стран и оказывают большое влияние на современную жизнь и развитие мирового искусства» [2]. Реформаторская система К.С. Станиславского является научно обоснованной теорией с позиции психологии искусства, сценического искусства и метода актерской техники, хотя «сам К.С. Станиславский рассматривал создаваемую им систему не в качестве методики, частной дидактики, но в качестве определенной формы театральной культуры» [1, с. 3]. Суть её заключается в том, что мы акцентируем внимание не на осмыслении конечного результата творчества, а анализируем причины, порождающие результат. То есть, «актер должен не представлять образ, а должен сам стать «образом», его переживания, чувства, мысли сделать своими собственными» [2].

Не смотря на то, что данную тему анализировали в своих работах такие исследователи как:

– Л.С. Выготский, Б.В. Теплов, С.Л. Рубинштейн, П.В. Симонов, А.Р. Лурия и др. (специфика театрального творчества);

– И.Л. Вишневская, П.В. Маркова, К.Л. Рудницкий, А.П. Свободина, Т.Н. Смелянская и многие др. (работы по искусствоведению и театроведению);

– А.Д. Дикий, Ю.А. Заводской, М.О. Кнебель, В.Э. Мейерхольд, О.Я. Ремез, А.Я. Таиров, Г.А. Товстоногов, Ф.И. Шаляпин, М.А. Чехов и др. (труды, роли и постановки великих артистов и режиссеров, работавших по системе Станиславского); система Станиславского остается осмысленной не до конца.

Сегодня теоретики и практики театра постоянно ссылаются на систему Станиславского, но при этом отсутствует достаточно полное и систематическое осмысление принципов и оснований этой системы. Также в области практического применения система недостаточно экстраполируется в оперном, и вообще музыкальном театре, что делает данную тему исследования актуальной. Как пишет профессор М.К. Найдено в своей диссертации – «в пользу актуальности изучения системы К.С. Станиславского говорит само время, заставляющее по-новому осмыслить наследие величайшего художника, теоретика, создателя основ современной теат-

ральной культуры. Весь современный театр, даже те его направления, которые настойчиво противопоставляют себя традициям и стремятся к самореализации в эпатажных формах, сознательно или неосознанно опираются на театральную культуру, созданную К.С. Станиславским» [1, С. 3–4].

Такие же тенденции сегодня можно наблюдать не только в драматическом театре, но и в оперном классе. В погоне за дешевым эпатажем режиссеры и артисты искажают саму духовно-нравственную суть классической литературы и музыки.

Система театрального искусства Константина Сергеевича Станиславского состоит из двух разделов:

1) первый раздел посвящен проблеме работы актера над собой (тренировки и приемы подготовки к работе на сцене);

2) второй – работе актера над ролью, завершающейся органическим слиянием актера с ролью, перевоплощением в образ.

«К.С. Станиславский определяет пути и средства к созданию правдивого, полного, живого характера. Образ рождается, когда актер полностью сливается с ролью, точно поняв общий замысел произведения. В этом ему должен помочь режиссер. Учение Станиславского о режиссуре как об искусстве создания постановки основывается на творчестве самих актеров, объединенных общим идейным замыслом. Цель работы режиссера – помочь актеру перевоплотиться в изображаемое лицо» [2]. Для этого Станиславский выдвинул следующие принципы своей системы:

- *жизненной правды* – или – принцип *реалистического искусства*;
- *сверхзадача* – цель произведения, это то, ради чего актер или режиссер хочет внедрить свою идею в сознание людей, то есть конечный итог всех стремлений (мечта, цель, желание, идея). Подобные чувства проще пробудить музыкой, однако совмещать актерскую игру и музыкальное исполнение является не простой задачей;
- *активность действия* – не изображать образы и страсти (не переигрывать во время исполнения песни или арии, так как музыка может побуждать к тому), а действовать в них, то есть разбудить естественную человеческую природу чувств актера для органического творчества в соответствии со сверхзадачей;
- *органичность* (естественность) вытекает из предыдущего принципа. Все должно быть более, менее естественно (надо создать ощущение у зрителя, что исполнение сложных партий и арий не мешает драматической игре и психологически не зажимает исполнителя);
- *перевоплощение* – конечный этап творческого процесса – создание сценического образа через органическую метаморфозу, полное погружение в образ персонажа.

Таким образом, построение работы над сценическим репертуаром в оперном классе также должен строиться на данных 5-ти нерушимых принципах, тесно взаимосвязанных между собой.

При постановках оперных спектаклей имеет большое значение определение и выбор вокального репертуара. Он прежде всегда должен соответствовать уровню технических возможностей участников спектаклей. Кроме того совсем не просто оказывается одновременно петь и драматически играть свою роль на сцене. Это очень трудно не только для студента, но даже для опытного профессионального певца.

Роль режиссёра в создании художественного образа актёров на сцене имеет большое значение с педагогической точки зрения, особенно в работе с учащимися. В связи с этим можно вспомнить слова знаменитого французского комического актёра – Луи де Фюнеса, который в одном из своих интервью сказал: «Режиссер должен показать чего он хочет, но актер не должен чувствовать давления» [3]. Это высказывание также относится и к работе режиссёра в оперном классе.

К специфике режиссёрских постановок оперных спектаклей можно отнести то, что основная трудность в исполнении своей роли на сцене актёрами-певцами заключается в их стремлении, прежде всего, к качественному исполнению вокального произведения.

В заключении можно сказать, что успешная подготовка студентов музыкально-педагогических вузов к музыкально-режиссёрской деятельности в оперном классе возможна при условии соблюдения принципов, методов и основных установок системы великого реформатора театрального искусства К.С. Станиславского.

Список источников и литературы

1. *Найденко М.К.* Система К.С. Станиславского: социокультурные основы и культурологические основания: дис. ... д-ра культурологических наук: 24.00.01. Краснодар, 2005. 305 с. РГБ ОД, 71:05-24/13.
2. Принципы системы Станиславского [Электронный ресурс]. URL: <http://www.elitarium.ru/sistema-stanislavskogo-akter-dejstvие-chuvstva-obraz-rol-tvorchestvo/> (дата обращения: 01.02.2020).
3. Интервью с Луи де Фюнесом. Париж, 1968 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=A7B8H2Xbnu4> (дата обращения: 15.02.2020).

Сведения об авторе:

Ермилова Людмила Петровна (Россия, г. Москва), профессор кафедры эстрадно-джазового искусства Института изящных искусств ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет».

E-mail: liuda.ermi@yandex.ru

Ermilova Lyudmila Petrovna (Moscow, Russia), Professor at the Pop and Jazz Arts Department, Institute of Fine Arts, Moscow Pedagogical State University.

E-mail: liuda.ermi@yandex.ru

О.А. Родина
(Москва)

ВОКАЛЬНО-ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВИЛЬНОЙ ПЕВЧЕСКОЙ АРТИКУЛЯЦИИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. *Статья посвящена некоторым проблемам вокальной работы с детьми старшего дошкольного возраста. Одной из них является проблема формирования правильной артикуляции певческих гласных и выравнивание их звучания в процессе фонации, что является основой постановки певческого голоса. Обучая детей пению, автор использует вокально-дидактические игры, которые рассматривает как эффективное средство для достижения цели с позиции теории и опыта собственной практической деятельности. В статье выводятся общие принципы формирования певческой артикуляции, излагаются некоторые рекомендации педагогам для вокальной работы с дошкольниками в этом направлении.*

Ключевые слова: *игра, дидактическая игра, пение, старшие дошкольники, вокальная артикуляция, вокально – дидактическая игра.*

O.A. Rodina
(Moscow)

DIDACTIC VOCAL PLAY AS MEANS OF DEVELOPMENT OF CORRECT CANTATORY ARTICULATION WITH OLDER PRESCHOOL CHILDREN

Abstract. *The article addresses certain problems that arise in the course of vocal work with older preschool children. One of them is to develop the correct articulation of cantatory vowels and smooth them in the process of phonation, which are the basic aspects of voice coaching. Teaching children to sing, the author uses vocal and didactic games that the author believes are very effective from the point of view of the theory of the process and their own experience. The article states the main principles of development of cantatory articulation as well as recommendations on this matter for teachers who give such training to preschool children.*

Keywords: *play, didactic games, singing, older preschool children, vocal articulation, vocal and didactic games.*

Игра – ведущий тип деятельности ребенка дошкольного возраста. Игры удовлетворяют основные потребности дошкольников: стремление к самостоятельности, познание окружающего мира, усвоение различных умений и навыков, потребность в общении, в активных движениях. Игры способствуют психическому, физическому и интеллектуальному развитию детей.

Сочетания различных игровых проявлений в совокупности с реализацией их в педагогической теории сформировали особую разновидность

игр – *дидактические игры* (синонимы термина в педагогической литературе: учебные, обучающие, познавательные). Дидактические игры активно используются как эффективное средство обучения и развития во многих видах деятельности дошкольников, в том числе и певческой. Несмотря на обширное применение дидактических игр в различных методиках общемузыкального и певческого развития, категория «вокально-дидактическая игра» вводится впервые.

Вокально-дидактическая игра рассматривается как специфический вид деятельности, форма организации учебного процесса, средство и метод формирования вокальных умений и навыков в процессе обучения пению. К ним можно отнести:

- голосовые игры (В.И. Емельянов, Е.А. Трифонова),
- музыкальные игры (Н.В. Ветлугина, Э.П. Костина, М.Б. Зацепина);
- игры с пением (Т.А. Рокитянская, Т.Э. Тютюнникова, И.М. Каплунова, И.А. Новоскольцева, А.Н. Зимина и др.),
- игры с голосом (О.В. Кацер).

Анализ обучающих программ по музыкальному воспитанию дошкольников и методик развития их певческого голоса показал, что большинство вокально – дидактических игр направлены на формирование следующих певческих навыков: певческое дыхание, эмоциональная выразительность исполнения песенного репертуара, отчетливое произношение согласных звуков, естественность голосообразования в пении, развитие слухо-двигательной координации. При этом формирование правильной артикуляции певческих гласных, как одного из важнейших вокальных навыков, ещё не являлось предметом исследований.

Певческая артикуляция гласных – особая манера уклада внешних и внутренних артикуляционных органов, отличных от укладов бытовой речи.

К артикуляционным органам относятся:

- органы *внешней* артикуляции: нижняя челюсть и губы, формирующие видимый образ певческих фонем;
- органы *внутренней* артикуляции: язык, мягкое небо, глотка и гортань, формирующие невидимый образ певческих фонем.

Правильное формирование артикуляционных укладов в пении способствует приобретению таких акустических характеристик голоса, как легкость, звонкость, серебристость, мягкость, что соответствует эстетическим нормам детского пения.

В результате многолетней практической работы с детьми дошкольного возраста нами был разработан комплекс вокально – дидактических игр, направленных на формирование у них правильной артикуляции гласных фонем в процессе пения. В основу комплекса методов был положен принцип: «от простого к сложному» с позиций фонетической трудности

произношения различных гласных, которые необходимо прорабатывать в определенной последовательности: У – А – Э – О – И.

Освоение внешних укладов вокальных гласных осуществляется постепенно в процессе следующих операций:

- 1) поднятие щёк и натяжение губ в полуулыбке;
- 2) правильное открытие рта;
- 3) оголение кончиков нижних и верхних зубов.

Внутренние вокальные уклады гласных у дошкольников формируются рефлекторно при фонетически определённом их произношении.

Поднятие щёк и натягивание губ в полуулыбке – артикуляционный уклад, формирующий близкую вокальную позицию, активизирующий органы внешней артикуляции.

«У» наиболее удобная гласная для формирования данного уклада. Это связано с тем, что детям на звуке «У» не нужно думать об открытии рта. Дети учатся петь «на сопротивлении» – губы тянутся вперед, образуя трубочку, а щеки растягиваются в полуулыбке. Звук «У» рефлекторно устанавливает внутренние вокальные уклады, особенно если он исполняется на легком *staccato*. Приём пения *staccato* не допускает форсировку звука, активизирует краевое смыкание голосовых связок и настраивает голосовой аппарат на звукообразование без мышечных зажимов [4, с. 211]. По мнению Л.А. Венгрус, гласная «У» представляет собой «мощный вокально-фонопедический комплекс, способствующий формированию вокально-телесной схемы, вокальной формулы, певческого тона; используемый в области фониатрии в процессе восстановления певческого голоса» [1, с. 49].

Для обучения дошкольников певческой атаке звука «У» на легком *staccato* применяется игра «Иголочка». Педагог предлагает детям представить, будто они шьют, например, платье, тоненькой иголочкой. Но не простое платье, а волшебное. Вместо иголки у детей будет их голос. Каждый ребенок придумывает, что он будет шить (платье или рубашку для куклы или какую-нибудь игрушку). Дети складывают пальцы (указательный, большой и средний) вместе, как будто держат в руке иголку. Они как будто шьют, имитируя укол иголки сложенными пальчиками вместе со звуком: сначала дважды укол иголки (*staccato*), потом иголочка вытягивается вместе с ниточкой (дети поют длинный звук). На субъективном ощущении легкого укола дети учатся точной и легкой атаке звука. Педагог поясняет в начале игры: «Ваша иголочка тоненькая, лёгкая, поэтому и ваш голос не должен быть грубым!».

Правильное открытие рта – следующий артикуляционный уклад. От того, насколько свободно опускается нижняя челюсть, зависит свобода всего голосового аппарата.

Звуки «А» и «Э» – самые удобные гласные для формирования уклада. Рот открывается свободно, но умеренно, при этом шире, чем в речи.

Гортань в такой артикуляционной позиции рефлекторно занимает положение нейтрала, что необходимо для настройки детского голоса. Необходимо отметить, что чрезмерное открытие рта на данных гласных увеличивает плотность смыкания голосовых складок. Это стимулирует усиление грудного резонирования [11, с. 117], что крайне нежелательно в начале обучения детей дошкольного возраста. Широкое открытие рта может непропорционально спровоцировать детей на крик.

Гласные «А», «Э» в бытовой речи звучат плоско, что является непригодным для пения, поэтому педагог произносит фонемы, фокусируя их слегка в глубине глотки, немного сориентировано на внутреннее округление. Дети, рефлекторно копируя педагога, постепенно осваивают элементы внутренней артикуляции.

Приведем пример вокально – дидактической игры, направленной на формирование правильного открытия рта – *«Обезьянка на прогулке»*. Педагог предлагает детям представить, будто обезьянка идет по джунглям. У обезьянки длинный – длинный хвост, такой длинный, что на него обязательно кто-нибудь нечаянно наступит. Обезьянка удивляется, открывая рот, и говорит: «Ах!» Все дети по очереди придумывают, кто наступил на хвост обезьянке, и все вместе восклицают: «Ах!». У детей на интонации «удивления» рефлекторно происходит расширение глотки и поднимается мягкое небо.

Гласный звук «О» – следующий в фонетической очередности. Навыки, сформированные на предыдущих гласных, переносятся на данный звук. Детям необходимо следить за необходимой степенью открытия рта, при этом, растягивая щеки в полуулыбке.

Оголение кончиков нижних и верхних зубов – третий внешний артикуляционный уклад. Способствует формированию близкой вокальной позиции, в результате освоения уклада голоса детей становятся более звонкими.

Артикуляционный уклад формируется на гласном «И». Звук «И» один из самых «проблемных» в пении. Дети растягивают губы в улыбке «лягушкой» и зажимают челюсть. Как следствие, гортань занимает положение выше нейтрала, звук становится плоским, невокальным. Решить проблему помогает рекомендация педагога «оголить кончики верхних и нижних зубов». Легче устанавливается певческий «объем»: челюсть опускается свободнее, округление звука формируется рефлекторно на основании педагогического показа.

«Птичка, лети» – одна из самых любимых детьми вокально – дидактических игр. Дети исполняют попевку: «И, и, и, птичка лети», после чего один ребенок «про себя» загадывает какую-нибудь птицу и вслух описывает ее. Остальным детям необходимо отгадать, что это за птичка.

Певческая артикуляция – сложный навык, требующий хорошо развитой слухо-двигательной координации.

Поэтапная работа над формированием внутренних и внешних артикуляционных укладов в пении в процессе вокально – дидактических игр является эффективным средством обучения дошкольников певческой артикуляции.

Список источников и литературы

1. Венгрус Л.А. Пение и «фундамент музыкальности»: монография. Великий Новгород: Изд-во НовГУ, 2000. 204 с.
2. Ветлугина Н.А., Кенеман А.В. Теория и методика музыкального воспитания в детском саду: уч. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Дошкол. педаг. и психол.». М.: Просвещение, 1983. 255 с.
3. Емельянов В.В., Трифонова И.А. Развивающие голосовые игры: метод. разраб. для самост. работы студ. по I уровню обуч. прогр. Фонопедический метод развития голоса. Тюмень: Изд-во Тюм ГУ, 2005. 40 с.
4. Стулова Г.П. Развитие детского голоса в процессе обучения пению. М.: Прометей, 1992. 270 с.
5. Зацепина М.Б. Музыкальное воспитание в детском саду для занятий с детьми 2–7 лет. ФГОС. М.: Мозаика-Синтез, 2018. 96 с.
6. Зимина А.Н. Основы музыкального воспитания и развития детей младшего возраста. М.: ВЛАДОС, 2000. 304 с.
7. Капдунова И.М., Новоскольцева И.А. Ладушки. Программа по музыкальному воспитанию детей дошкольного возраста. СПб.: РенOME, 2005. 64 с.
8. Кацер О.В. Игровая методика обучения детей пению: уч.-метод. пособие. СПб.: Музыкальная палитра, 2005. 41 с.
9. Костина Э.П. Камертон: программа музыкального образования для детей раннего и дошкольного возраста. М.: Просвещение, 2004. 223 с.
10. Рокитянская Т.А. Воспитание звуком. Музыкальные занятия от 3 до 9 лет. ФГОС ДО. М.: Национальное образование, 2019. 176 с.
11. Стулова Г.П. Теория и практика работы с детским хором: уч. пособие для студ. пед. высш. учеб. завед. М.: ВЛАДОС, 2002. 176 с.
12. Тютюнникова Т.Э. Уроки музыки: система обучения К. Орфа. М.: Астрель, 2000. 94 с.

Сведения об авторе:

Родина Оксана Александровна (Россия, г. Москва), аспирант кафедры музыкально-исполнительского искусства Института изящных искусств ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»; педагог дополнительного образования ГБУК г. Москвы «КЦ «Вдохновение».

Rodina Oksana Alexandrovna (Moscow, Russia), postgraduate at the Musical and Performing Arts Department, Institute of Fine Arts, Moscow Pedagogical State University; educator at the «Inspiration» cultural center of supplementary education.

Научный руководитель: **Стулова Галина Павловна**, доктор педагогических наук, профессор кафедры музыкально-исполнительского искусства Института изящных искусств ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», действительный член Международной академии наук педагогического образования.

М.А. Павлова
(Москва)

МУЗЫКА ДВОРЯНСКОЙ УСАДЬБЫ В ЭПОХУ РУССКОГО СЕНТИМЕНТАЛИЗМА НА РУБЕЖЕ XVIII–XIX ВВ.

Аннотация. В данной статье приводится сценарий концерта, посвящённого музыке эпохи русского сентиментализма. Сообщаются интересные факты из биографий композиторов и поэтов того времени. Даны основные характеристики стиля эпохи сентиментализма. Приведены примеры сентиментализма в живописи, поэзии, драматургии. Концертная программа «Музыка дворянской усадьбы» с большим успехом исполнялась автором статьи в усадьбах Остафьево, Горки, Ярополец. Видеозаписи этих выступлений зафиксированы на портале YouTube. Музыкальная программа и вся обстановка концерта в сочетании с прекрасными интерьерами способствовала полному погружению в мир и жизнь дворянской усадьбы. Данный материал может помочь учителю при подготовке к уроку музыки в школе по теме: «Эпоха русского сентиментализма».

Ключевые слова: русская музыка, сентиментализм, усадьба, чувства, душевный мир человека, подготовка к концерту, сценарий, методическое пособие, радость творчества, вокально-исполнительская практика студентов, камерная вокальная и инструментальная музыка.

М.А. Pavlova
(Moscow)

MUSIC OF THE NOBLE MANOR WITHIN THE PERIOD OF RUSSIAN SENTIMENTALISM XVIII –XIX CENT

Abstract. The aim of the paper is to help performers to prepare a music concert from the era of Russian sentimentalism. Interesting facts of biographies of composers and poets of that time were found, as well as the main characteristics of this style are given. We provide examples of sentimentalism in painting, poetry, and drama. The concert program «Music of the Russian noble estate» was performed with great success by the author of the article in the estates of Ostafievo, Gorki, and Yaropolets. You can watch videos of performances on YouTube. Combined with beautiful interiors, the concert program contributes to a full understanding and immersion in the world of the Russian noble estate. This material can be utilized in preparing the music lesson «The Era of Russian sentimentalism» in a secondary school.

Keywords: Russian music, sentimentalism, noble estate, feelings, human soul world, preparation for a concert, script, methodological guide, joy of creativity, vocal and performing practice of students, chamber vocal and instrumental music.

Звучит «Вальс» А. Грибоедова. Добрый день, дорогие друзья! Рассказывайте поудобнее. Атмосфера этого прекрасного зала поможет нам

совершить музыкальное путешествие во времени – сегодня нас ждет удивительная, тонкая, чувствительная музыка русских композиторов конца 17 – начала 18 века – музыка эпохи сентиментализма, музыка Дубянского, Бортнянского, Варламова, Булахова, Глинки и Даргомыжского.

Эпиграфом нашего концерта может служить цитата Жан Жака Руссо «Разум может ошибаться, чувство – никогда!». Давайте немного поговорим, что мы знаем об эпохе сентиментализма? «Сентиментализм» – от английского слова sentimental – чувствительный. «Чувство» сентименталисты сознательно противопоставляют «разуму». Чувство становится центральной эстетической категорией этого направления.

Зарождение сентиментализма связано с переосмыслением рационалистических принципов классицизма с его монументальностью, ригористичностью и героизмом, продуманностью норм и правил. Философской основой сентиментализма стал сенсуализм (Дж. Локк), развитый в трудах А. Шефтсбери, согласно воззрениям которого мораль заложена в самой природе человека и связана не с разумом, но с особым «нравственным чувством»: человек обладает врождёнными способностями отличать добро от зла и стремиться к добродетели. Через открытое проявление чувств он выражает принадлежность к обществу и собственную индивидуальность. Чувствительность осмысливается как фундамент гражданского общества, поэтому на раннем этапе сентиментализм оказывается близок просветительским идеям воспитания человека и совершенствования мира.

Сентименталисты концентрируют внимание на эмоциональной сфере человеческой жизни – «жизни сердца» и «движениях души»; на первый план выдвигаются незначительные в масштабах истории, но важные для конкретной судьбы события, происходящие в семье, дружеском кругу, между влюблёнными. Культ «естественного» в значительной степени способствовал обращению к первозданному ландшафтам, а также к будням сельских жителей – владельцев небольших поместий, деревенских священников, крестьян, в жизни которых обнаруживается непосредственная связь между природной добродетелью человека и «добротой» природы.

Значительное влияние на сентиментализм оказали идеи Ж.Ж. Руссо о «естественном человеке», способном сохранить свою нравственную невинность и чистоту вдали от соблазнов цивилизации.

В России идеи сентиментализма наиболее ярко проявился в творчестве Н.М. Карамзина; М.Н. Муравьёва, И.И. Дмитриева, Ю.А. Нелединского-Мелецкого, В.В. Капниста, Н.А. Львова; черты сентименталистской поэтики присущи произведениям А.Н. Радищева, Вяземского, Жуковского, Батюшкова. Характерные жанры поэзии этого направления в искусстве – элегия, идиллия, послание; драматургии – слёзная комедия, мещанская драма; в прозе преобладают эпистолярный роман, путевые заметки, дневники и другие формы с ярко выраженным исповедальным началом.

Стремление вызвать у читателя ощущение близости рассказываемой истории к его собственному жизненному опыту и её абсолютной достоверности породило своеобразные местные легенды: например, о существовании реального дерева, под которым сидел Вертер, герой романа Гёте; пруда, где утопилась бедная Лиза из одноименной повести Н.М. Карамзина.

В изобразительном искусстве характерными признаками сентиментализма можно считать нежность, изящество моделировки и колористичность оттенков, воздушность далей, листвы и т. п.; общий отпечаток загородной простоты; утверждение самоценности внутреннего мира человека – в поэтичных женских, юношеских и детских портретах скульпторов Э.М. Фальконе, М.И. Козловского, живописцев Ж.Б. Грёза, Ж.Л. Вуаля, М.Л. Э. Виже-Лебрён, Т. Гейнсборо, А. Кауфман, В.Л. Боровиковского, в меланхолических пейзажах с античными руинами и парковыми постройками Ю. Робера, Семёна Ф. Щедрина и др.

В русской музыке выразителями сентименталистских настроений были Дубянский, Бортиянский, Гурилев, Варламов, ранние произведения Глинки и Даргомыжского.

Эстетика данного направления оказала прямое воздействие на развитие оперы: в характеристике персонажей акцентировались богатство и утончённость эмоций, врождённое благородство. Излюбленным стал сюжетный мотив «испытания добродетели», где высокие моральные качества главного героя (в комической опере обычно простолюдина) противопоставляются аморализму его противников. Это наиболее отчётливо проявился в опера-комик [1, С. 923–926].

Наш концерт открылся прекрасными вальсами А. Грибоедова, сейчас, послушайте знаменитый романс «Красный сарафан», написанный в стиле русских народных песен композитором Александром Егоровичем Варламовым, автором около 150 романсов и песен, вошедших в классику русского искусства и не утративших современного звучания вплоть до нашего времени. Автор стихов – поэт Николай Григорьевич Цыганов.

Ярким представителем музыки сентиментализма был Федор Михайлович Дубянский. Композитор родился в 1760 году и прожил всего 36 лет. Федор был сыном Михаила Федоровича Дубянского, который являлся унтер-егермейстером Ее Императорского Величества и активным участником в назначении и возведении на престол Екатерины II. Композитор учился играть на скрипке, но это скорее было его увлечение. Он сочинял романсы на стихи Дмитриева и Капниста. Так же известны его фортепианные произведения, которые завораживали слушателей. Помимо творческой работы, Дубянский младший был советником правления в Заемном банке. К несчастью, переправляясь через реку Неву, Федор Михайлович утонул. После смерти композитора Г.Р. Державин посвятил тому оду «Потопление». Фёдор Дубянский стал известен,

благодаря своей музыке написанной на стихотворение Ивана Ивановича Дмитриева «Стонет сизый голубочек», которое считается классическим образцом поэзии русского сентиментализма. Стихотворение было опубликовано в «Московском журнале» Н. Карамзина. Нежная, трогательная мелодия Дубянского звучала в шумных гостиных, на шумных балах, в тиши помещичьих усадеб. Можно сказать, что «Голубочек» был хитом того времени. Давайте насладимся этим трогательным сочинением.

Далее, звучат романсы Ф. Дубянского: «Неверность» (сл. В. Капниста), «Уже со тьмою ночи...» (сл. В. Капниста), «Тобой всечасно мысль питая...» (сл. неизвестного автора).

Русский композитор и первый директор придворной певческой капеллы Бортнянский Дмитрий Степанович, родился в городе Глухове (Черниговской губернии) и семилетним мальчиком был взят в придворный певческий хор. Продолжил свое обучение в Италии, написав ряд крупных сочинений, опер, кантат и сонат. Вернувшись в Санкт-Петербург, он был назначен «композитором придворного певческого хора» и первым ее управляющим и получил звание «Директора вокальной музыки». Комическая опера «Сокол» (*Le faucon*, полное название «Сокол Федерико дельи Альбериги») – опера в трёх действиях. Она была создана в 1786 году на либретто библиотекаря будущего императора Павла I швейцарца Франца Германа Лафермьера, написанное на французском языке. Опера впервые была исполнена придворными в Гатчинском дворце 11 октября 1786 года. По словам князя И.М. Долгорукова, для этого «благородного театра господин Лафермьер сочинил (имеется ввиду либретто) французскую оперу «*Le Faucon*», которая понравилась и действительно была затейлива; вся в тогдашнем вкусе, т.е. очень романическая... Музыку сочинил для неё господин Бортнянский превосходную. Их высочествам угодно было, чтоб мы ее разыграли. Тут же розданы роли и назначено ее учить... и так, вытвердили мы оперу...». Представление удалось, – и несколько раз было повторено с большим удовольствием. Любительская труппа, которую (по свидетельству князя И.М. Долгорукова) «набрал» и которой «заправлял» граф Г.И. Чернышев, состояла из лиц, занимавших первые придворные должности: князь П.М. Волконский, князь Н.А. Голицын, граф Г.Г. Кушелев, граф А.А. Мусин-Пушкин... и «всякий себе за честь ставил попасть в список» (актеров). Послушайте «Ария Федерико» из 1 действия оперы «Сокол».

Ещё один прекрасный русский композитор Даргомыжский Александр Сергеевич (1813–1869). Родился 14 февраля 1813 г. в селе Троицком (ныне в Тульской области) в дворянской семье. Получил разностороннее домашнее образование. Решение молодого Даргомыжского посвятить себя музыке в значительной мере вызвано знакомством с М.И. Глинкой в 1835 г. Вокальная музыка была одним из главных творческих интересов Александра Даргомыжского, который с радостью давал уроки вокала,

причем бесплатно. Огромно число его учеников. Среди них выделяется Л.Н. Беленицына (Кармалина), Шиловская, Гирс, Бартенева, Пургольт (Молас), княгиня Манвелова. Даргомыжского всегда вдохновляла женская симпатия, тем более – певиц. О последних он полушутя говорил, что, не будь их, не стоило бы становиться композитором. Сейчас прозвучат три романса Александра Сергеевича Даргомыжского. Романсы, яркие образцы направления женского сентиментализма: «Юноша и дева» (сл. А. Пушкина), «Я всё ещё его люблю» (сл. Ю. Жадовской), «Расстались гордо мы...» (сл. В. Курочкина).

Инструментальный номер: «Канцона» И. Хандошкина.

Сейчас, прозвучит романс М. Яковлева, на стихи А. Пушкина «Зимний вечер».

Послушайте интересные вариации композитора А. Дюбюка на русскую песню «Вдоль по улице метелица метёт».

Сейчас, прозвучит произведение современного композитора Льва Солина, написанное в стилистике романсов эпохи сентиментализма, для телеспектакля по повести Пушкина «Метель» «Цветок».

Дорогие зрители! Наше музыкальное путешествие в эпоху русского сентиментализма конца XIII – начала XIX вв. подошло к завершению. Мы открыли мир тонких чувств, переживаний, где все внимание уделяется душевному миру человека и на первом месте стоят чувства, а не разум. Благодарим вас, за теплый прием и горячие аплодисменты. Спасибо за внимание! До новых встреч!

Приведенные ссылки на видео-ролики могут послужить примером исполнения и учебным материалом, способствующий всестороннему музыкально-художественному развитию певца.

Список литературы и источников

1. Музыкальная энциклопедия / гл. ред. Ю.В. Келдыш. Т.6 М.: Советская энциклопедия, 1978. 976 с.
2. *Дубянский Ф.* Неверность [Электронный ресурс]. URL: https://www.youtube.com/watch?v=jWuCY8CGi_g&list=UUPG3zYenoBYd5dJl92yp8BA&index=6 (дата обращения: 04.01.2020).
3. *Бортнянский Д.* Ария Федерико из оперы «Сокол» [Электронный ресурс]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=licfTsri4qI&list=UUPG3zYenoBYd5dJl92yp8BA&index=10> (дата обращения: 05.01.2020).

Сведения об авторе:

Павлова Мария Александровна (Россия, г. Москва), кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыкально-исполнительского искусства Института изящных искусств ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет».

E-mail: Mariypavlova@yandex.ru

Pavlova Maria Alexandrovna (Moscow, Russia), candidate of science in pedagogy, associate professor at the Musical and Performing Arts Department, Institute of Fine Arts, Moscow Pedagogical State University.
E-mail: Mariypavlova@yandex.ru

**Г.П. Стулова,
Т.Н. Торопова**
(Москва)

К ВОПРОСУ О СОДЕРЖАНИИ ЛЕКЦИОННОГО КУРСА «ВОКАЛЬНАЯ ЛИТЕРАТУРА»

Аннотация. Данная статья посвящена актуальной проблеме, относящейся к структуре и содержанию лекционного курса «Вокальная литература» в системе высшего музыкального образования. Автор отмечает, что изучение студентами данного курса не должно сводиться только к знакомству с вокальными произведениями различных эпох. Немаловажное значение для будущих педагогов по сольному пению имеет развитие у них вокального слуха, позволяющего по качеству тембрового звучания певческого голоса оценивать достоинства и недостатки в работе голосового аппарата певца и соответственно интерпретации вокального произведения содержанию его художественного образа. С целью решения данной проблемы автором предложена методическая модель лекционного курса «Вокальная литература» для студентов магистратуры, где определены цель, задачи, содержание обучения, методы аналитического восприятия качества звучания вокальных произведений в процессе их прослушивания.

Ключевые слова: лекционный курс, содержание, методическая модель, музыкально-слуховой опыт, вокальный слух, характеристики, критерии.

**G.P. Stulova,
T.N. Toropova**
(Moscow)

TO THE QUESTION OF THE LECTURE CONTENT TO THE «VOCAL LITERATURE» COURSE

Abstract. The article deals with a topical issue related to the structure and content of the lecture course "Vocal literature" in the system of higher musical education. The author notes that this course should not be limited just to acquaintance with vocal works of various eras. Development of the vocal hearing is of a great importance for the future solo-singing teachers and trainers, as this allows them to assess advantages and disadvantages of the singer's vocal apparatus by the quality of the voice timbre, as well as to evaluate the correspondence of a vocal work interpretation with the content of its artistic image. In order to solve this problem, the author proposes a methodological model of the lecture course «Vocal literature» for Master students that determines the purpose, objectives, training content, and methods of analytical perception of the sound quality of vocal works while listening to them.

Keywords: lecture course, content, methodological model, musical and hearing experience, vocal hearing, characteristics, criteria.

Из практики подготовки педагога-вокалиста в системе высших учебных заведений с педагогической направленностью, замечено, что студенты недостаточно владеют навыками вокально-слухового анализа качества звучания певческого голоса, что так им необходимо для их практической исполнительской и педагогической работы. Поэтому возникает вопрос: как можно решить данную проблему в рамках курса «Вокальная литература»?

Основная цель данного курса заключалась в том, чтобы познакомить студентов с вокальными произведениями мировой классики в исполнении выдающихся певцов.

Однако изучение предложенной программы не должно сводиться только к знакомству с вокальными произведениями различных эпох. Немаловажное значение для будущих педагогов по сольному пению имеет развитие у них вокального слуха, позволяющего по качеству тембрового звучания певческого голоса оценивать достоинства и недостатки в работе голосового аппарата певца и соответствие интерпретации вокального произведения содержанию его художественного образа.

На примере курса «Вокальная литература» педагогу необходимо рассказать не только о вокальной литературе и репертуаре мирового музыкального оперного наследия, но и научить:

- слушать вокальную музыку;
- понимать язык эмоций певца в процессе вокального исполнения;
- оценивать качество звучания певческого голоса;
- понимать причины недостатков в звукообразовании у певца.

Успешное решение этих задач возможно только при наличии у студента хорошо развитого музыкального, а, особенно, вокального слуха.

В отечественной науке о певческом голосе немало исследований посвящено раскрытию сущности и содержания категории «вокальный слух».

По определению И.И. Левидова, – «вокальный слух» связан не только со «способностью различать в голосах малейшие оттенки, нюансы, краски», но и с возможностью «определить, ... движениями каких мышечных групп вызывается то или иное изменение в звуковой окраске» [1, с. 217].

По исследованиям В.П. Морозова «Вокальный слух – это, прежде всего, не только слух, а сложное музыкально-вокальное чувство, основанное на взаимодействии слуховых, мышечных, зрительных, осязательных, вибрационных, а может быть, и еще некоторых других видов чувствительности...» [2, с. 83].

Следовательно, можно сделать вывод о том, что «вокальный слух» – это способность к восприятию, пониманию и оценке достоинств и недостатков в звукообразовании в процессе фonnации у певца с точки зрения вокальной техники и художественной выразительности исполнения.

Такая способность слуха у человека помогает ему установить не только качество звуковысотного интонирования в пении (высокая, низкая или нормальная), но и понять, какие именно недостатки в работе голосового аппарата являются причиной её нарушения. То есть задача не ограничивается лишь выделением основной частоты спектра звука, что относится к понятию «звуковысотный слух», а намного шире.

Однако для профессионального музыканта оценка качества звука голоса не ограничивается только интонацией, для этого должны оцениваться все его акустические характеристики.

Таким образом, «вокальный слух» – это способность к восприятию, пониманию и оценке достоинств и недостатков в работе голосового аппарата певца по качеству звучания его голоса.

В большинстве случаев «взрослые люди не отдают себе отчет ни в том, как они производят звуки, ни в том, каков биомеханизм образования голоса у другого певца. Их мышечные чувства неопределенные, неясные, а слуховые ощущения – неосознанные» [5, с. 132].

Задача педагога в формировании вокального слуха у студентов – сделать их осознанным, то есть надо развивать вокальный слух.

Не углубляясь более в теорию вопроса о сущности и содержании понятия «вокальный слух» обратимся к методике работы педагога, целенаправленной на его развитие.

Любое восприятие как психическая функция мозга человека – это процесс приема и преобразования сенсорной информации, формирующий субъективный целостный образ через совокупность ощущений, инициируемых данным объектом [4, с. 19]. Слуховое восприятие является предшественником вокально-слуховых представлений и с него необходимо начинать. Надо научиться не только слушать, но и слышать человеческий голос.

Музыкальное восприятие в науке характеризуется как целостно-дифференцированный процесс. Целостность музыкального восприятия – это понимание эмоционального содержания вокального произведения, а дифференцированность – это умение вычленять и оценивать отдельные элементы вокального исполнения такие, как: нюансировка, интонация, дикция, вокальная позиция, певческое дыхание, дикция, резонирование, степень мышечной напряженности голосообразующей системы при пении и пр. Оценка качества звучания певческого голоса в результате прослушивания вокального исполнения должна осуществляться, прежде всего, по основным его акустическим характеристикам [7, с. 6]:

- 1) *интонационная* – чистота звуковысотного интонирования;
- 2) *динамическая* – ширина динамического диапазона голоса певца, то есть градация от «пiano» до «форта», наличие или отсутствие разнообразия нюансировки и форсировки звука;

3) *тембральная* (окраска звука) – темна или светлая; звонкость и полётность голоса, свобода или напряженность звучания, качество певческого вибрато;

4) *временная* – чувство ритма, ритмическая точность исполнения;

5) *дикция* – правильное произношение слов, редуцирование гласных и согласных звуков, фонетические особенности при пении на иностранных языках.

С целью диагностики и развития вокального слуха, учащихся можно предложить следующие вопросы:

1) Наличие или отсутствие фальшивых нот при пении?

2) Какая атака звука: мягкая или твёрдая, интонационно точная или с «подъездом»?

3) Переходы между звуками, разными по высоте: быстрые и интонационно точные или медленные с глиссандированием?

4) Соответствует ли диапазон и характер данного вокального произведения типу голоса исполнителя?

5) Какой характер нюансировки: разнообразный или монотонный?

6) Соблюдается ли плавность нюансировки в *crescendo* и *diminuendo*?

7) Соответствует ли система кульминаций логическим вершинам литературного текста вокального произведения?

8) Используются динамические контрасты при исполнении вокального произведения?

9) Какая у певца вокальная позиция: близкая, заваленная в макушку, стабильная или переменная?

10) Как можно охарактеризовать тембр голоса: светлый, тёмный, открытый, прикрытый или не в меру перекрытый?

11) Используются разнообразные тембровые краски как средство эмоциональной выразительности?

12) Насколько полноценно озвучены резонаторы: грудные и головные?

13) Присутствует ли в голосе певца певческое вибрато как амплитудно-частотная модуляция по высоте и силе звука голоса?

14) Какое качество певческого вибрато по частоте при восприятии на слух: нормальное (6–7 Гц), ускоренное, напоминающее бляение барашка, или замедленное, создающее впечатление качки голоса?

15) Свободно или напряжённо звучит голос певца?

16) Соблюдается ли метроритм и характер звуковедения в процессе исполнения вокального произведения?

17) Тянется ли звук на длинных нотах ровным по силе голосом, без его затухания, то есть, не снимая с дыхания?

18) Соблюдаются ли правила произношения слов в пении: скорость переходных процессов при смене слогов и высоты тонов, что лежит в основе кантилены в пении; правильные ударения в словах; разделение новой атакой двух гласных, встречающихся на стыке слов или слогов,

редуцирование гласных в соответствии с фонетическими правилами произношения литературного языка при пении и мн. др?

19) Какими средствами эмоциональной выразительности пользуется певец?

20) Соответствует ли эмоциональная выразительность исполнения содеранию художественного образа вокального произведения?

21) По каким признакам определяется уровень художественности исполнения вокального произведения?

Вопросы для анализа качества исполнения вокальных произведений следует вводить поэтапно, а не все сразу, то есть по принципу постепенности и последовательности в процессе обучения. Ответы студентов на данные вопросы будут способствовать активизации их слухового восприятия, и делать его более целенаправленным.

Для развития у студентов музыкального, эмоционального и вокального слуха очень полезно использовать *метод сравнительного анализа* в результате прослушивания записи одного и того же вокального произведения в исполнении сначала настоящего мастера своего дела, а затем неопытного певца, начинающего приобретать опыт в области вокально-исполнительского искусства. Такие задания можно давать студентам для домашней работы, которые пригодятся ему в процессе семинарских занятий в классе.

В учебный репертуар для прослушивания можно включать вокальные произведения различных жанровых направлений и стилей: арии из оперной классики, романсы, песни в исполнении таких выдающихся певцов с мировым именем, как: Лучано Паваротти, Пласидо Доминго, Хосе Каррерас, Марсело Альварес, Андреа Бочелли, Рамон Варгас, Франко Корелли, Зураб Иванович Анджапаридзе, Владимир Андреевич Атлантов, Ирина Константиновна Архипова, Елена Васильевна Образцова, Николай Николаевич Фигнер, Иоаким Викторович Тартаков, Леонид Витальевич Собинов, Галина Павловна Вишневская, Джоан Сазерленд, Тито Гобби, Монсеррат Кабалье, Дитрих Фишер-Дискау, Франческо Таманьо, Жан-Александр Талазак и др. [9; 10].

Для сравнительного анализа *качества звучания певческого голоса* ярким примером могут послужить видеозаписи знаменитых концертов «Трёх теноров» – Хосе Каррераса, Пласидо Доминго и Лучиано Паваротти [11]. Все они являются выдающимися певцами. Каждый из них по своему проявляет свою индивидуальность в отношении вокальной техники, приёмов звукообразования и интерпретации художественного образа при исполнении одного и того же вокального произведения.

Если Лучиано Паваротти поёт легко, без напряжения в свойственной ему спокойной манере, с отчётливыми переходами между нотами, то Каррерас и Доминго в своём исполнении делают акцент на достижении полноценного *legatissimo* с ярко выраженной экспрессией. При этом

голос Каррераса звучит размашисто, даже иногда близко к форсировке звука, особенно в верхней тесситуре, а у Доминго – более утонченно. Однако голос каждого из этих исполнителей отличается красотой и неповторимостью своего тембра.

В процессе сравнительного анализа различных элементов вокального искусства по качеству акустических характеристик певческого голоса постепенно слуховое восприятие слушателя становится осознанным. Формируется представление о качестве эталонного звучания певческого голоса, образуется взаимосвязь между вокальным восприятием, внутрислуховым представлением воспринятого слухового образа и способом звукообразования как в собственном исполнении, так и при восприятии звучания голоса у других певцов. Это и лежит в основе психофизиологии вокального слуха.

Таким образом, в учебном плане лекционного курса «Вокальная литература», кроме знакомства с определённым репертуаром в исполнении выдающихся певцов, необходимо решать проблему формирования у студентов вокального слуха, который совершенно необходим будущему учителю музыки для успешной собственной педагогической и исполнительской деятельности.

Список источников и литературы

1. *Левидов И.И.* Рот как резонатор певческого голоса, в связи с вопросом об оперативном вмешательстве на тонзиллит у певцов // Научные труды ГИДУВ: Л.: 1935. С. 217–229.
2. *Морозов В.П.* Вокальный слух и голос. М.; Л.: Музыка, 1965. 86 с.
3. *Морозов В.П.* Тайны вокальной речи. Л.: Наука. 1967. 204 с.
4. *Садкова О.В.* Словарь терминов музыкальной акустики и психоакустики: учеб. пособие. Н. Новгород: Изд-во Нижегород. гос. консерв. им. М.И. Глинки, 2012. 64 с.
5. *Стулова Г.П.* Развитие детского голоса в процессе обучения пению. М.: Прометей, 1992. 270 с.
6. *Стулова Г.П.* Теория и методика обучения пению: учеб. пособие. СПб.: Лань; Планета музыки, 2017. 140 с.
7. *Стулова Г.П.* Акустические основы вокальной методики. М.: РИТМ, 2015. 136 с.
8. *Трифоновна И.А.* Академическое вокальное искусство как социокультурный феномен: дисс. ... канд. филос. наук: 24.00.01; Тюмен. гос. ун-т. Тюмень, 2011. 183 с.
9. Лучшие оперные певцы мира [Электронный ресурс]. URL: <http://kalendarprazdnikov.ru/?p=6103> (дата обращения: 10.02.2020).
10. 9 лучших оперных певцов современности [Электронный ресурс]. URL: <http://ratethemall.com/352-luchshih-opernyh-pevca-sovremennosti> (дата обращения: 10.02.2020).

11. Концерт «Трёх теноров» на Марсовом Поле в г. Париже, 10 июля 1998 года [Электронный ресурс]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=t9kXnpVJIAU> (дата обращения: 10.02.2020).

Сведения об авторах:

Стулова Галина Павловна (Россия, г. Москва), доктор педагогических наук, профессор кафедры музыкально-исполнительского искусства Института изящных искусств ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», действительный член Международной академии наук педагогического образования.

E-mail: stulova.galina@mail.ru

Stulova Galina Pavlovna (Moscow, Russia), doctor of science in pedagogy, Professor at the Musical and Performing Arts Department, Institute of Fine Arts, Moscow Pedagogical State University.

E-mail: stulova.galina@mail.ru

Торопова Татьяна Николаевна (Россия, г. Москва), доцент кафедры музыкально-исполнительского искусства Института изящных искусств ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет».

E-mail: conference.mpgu@gmail.com

Toropova Tatyana Nikolaevna (Moscow, Russia), associate professor at the Musical and Performing Arts Department, Institute of Fine Arts, Moscow Pedagogical State University.

E-mail: conference.mpgu@gmail.com

В.И. Петрушин
(Москва)

ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ В МУЗЫКАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКЕ

Аннотация. В статье раскрываются возможности построения концепции музыкального воспитания в соответствии с данными современной гуманистической психологии. Традиционный подход в практике музыкального воспитания имеет или тематическую или историческую основу. В статье предлагается строить репертуар музыкальных произведений в соответствии с теми задачами, которые предстоит решить, исходя из уровня развития личности на определенном возрастном этапе.

Ключевые слова: музыкальная педагогика, гуманистическая психология, концепция личности Маслоу.

V.I. Petrushin
(Moscow)

PSYCHOLOGY OF PERSONALITY IN MUSIC PEDAGOGY

Abstract. Current paper reveals the opportunities of building the concept of musical education in accordance with the data of modern humanistic psychology. Conventional approach to the musical training and practice has either thematic or historical basis. The article proposes to create musical repertoire in accordance with the tasks to be solved, based on the level of personal development at a certain age.

Keywords: music pedagogy, humanistic psychology, Maslow's humanistic theory of personality.

Использование музыки в качестве воспитательного средства получило широкое распространение во всем мире.

«Музыкальное воспитание – это не воспитание музыканта, а, прежде всего, воспитание человека» [3] – замечательные слова, сказанные в свое время выдающимся отечественным педагогом В.А. Сухомлинским.

Но удивительным образом во всех этих публикациях не было обозначен тот тип личности, который должен был получиться в результате музыкального воспитания. Все достижения современной психологии как будто проходят мимо методистов, авторов многочисленных публикаций по теории и практике музыкально-нравственного воспитания. Большинство рекомендаций в этих пособиях сводились к уровню здравого смысла. На этом уровне объяснялось, что слушать классическую музыку – это хорошо и полезно, а слушать музыку «легкую» и эстрадную в их разнообразных жанровых модификациях – рок, джаз, поп – это плохо и вредно.

Результатом такого подхода в решении проблемы не было особого прогресса. Поэтому в настоящее время программы музыкального воспитания строятся либо по тематическому принципу, либо по историческому.

Но проблема формирования личности средствами музыки может быть решена, если адекватно соединить методику музыкального воспитания с положениями современной гуманистической психологии.

Среди многочисленных концепций развития личности обратимся к той, которая была разработана американским психологом Абрагамом Маслоу в середине прошлого века.

В концепцию А. Маслоу входят такие сложные и прекрасные по своей сути понятия и ценности, как: *Истина, Добро, Красота, Цельность, Свобода-Ответственность (Единство противоположностей), Жизненность, Уникальность, Совершенство, Необходимость, Завершенность, Справедливость, Порядок, Простота, Богатство, Непринужденность, Игра, Самодостаточность* [1].

Развитие человека согласно подходу А. Маслоу [1] идёт по восходящей линии от его природного биологического начала, связанного с удовлетворением физиологических потребностей и потребностей в безопасности, к удовлетворению потребностей психологических, социальных и духовных.

На более высоких уровнях кроме потребностей в безопасности и здоровья появляются потребности психологического, социального и духовного уровня. Отметим, что удовлетворение этих потребностей в полной мере может быть достигнуто в условиях общества, которое имеет развитую инфраструктуру.

А. Маслоу считал, что количество людей, удовлетворяющих свои потребности на разных ступенях своего развития, уменьшается с переходом от одного уровня на более высокий. Если на первом и втором уровне пирамиды находится наибольшее количество людей, то на самом верхнем, пятом уровне, таких людей, по мнению А. Маслоу, остаётся всего 1–1,5% от общего количества населения данной страны. Но именно эти люди составляют цвет нации и именно они заставляют весь социум расти и развиваться по пути как технического, так и духовного прогресса.

Если на первых двух уровнях человек заботится главным образом о себе и о здоровье своей семьи, то по мере перехода на последующие уровни он начинает заботиться о благополучии и развитии того социума, в котором он живет. На каждом последующем уровне возрастает и расширяется зона ответственности, которую человек готов принять на себя. В конечном счете, главной заботой зрелой личности становится процветание всего социума в целом на основе *бытийных* ценностей, которые А. Маслоу считал определяющими для нормального функционирования социума.

Для нас принципиально важным является положение о том, что каждый уровень пирамиды Маслоу может и должен иметь своё музыкальное сопровождение и именно музыка может стать сильнейшим катализатором роста и созревания личности, которые имеют место быть на каждом уровне пирамиды. Отметим, что на первых двух уровнях, связанных физиологией и потребностями в безопасности, музыка может быть внепрограммной, т.е. исполняться без литературного текста. На последующих уровнях чувства, вызываемые музыкой, нуждаются в конкретизации с помощью литературного текста (стихов), же программного названия музыкального произведения.

По мере личностного роста и перехода на следующий уровень растёт объём ответственности человека за ту социальную сферу, в которой человек находится. Вместе с чувством ответственности усиливается сила мотивации, которая становится более мощной и значимой.

На первом уровне пирамиды А. Маслоу можно говорить о *физиологической диете*, которая предлагает организму алиментарное питание необходимыми жирами, белками, углеводами и витаминами. Музыкальное сопровождение этого уровня может быть представлено в виде произведений легкой музыки, под которую можно разговаривать, танцевать или же заниматься какими-то другими посторонними делами. Такую музыку для сопровождения обедов и балов создавали Гайдн и Моцарт, когда находились на службе в Австрии у графа Эстергази. Результатом успешного прохождения этого уровня является выживание и более или менее комфортное состояние организма. Сегодня эту функцию на себя берёт легкая музыка развлекательного характера, создающая приятную атмосферу вокруг того или иного события социального характера.

В музыкальной педагогике здесь могут быть предложены детские песни о правильном питании, о витаминах и отдельных полезных продуктах.

На втором уровне, который А. Маслоу отводил потребностям в *безопасности*, мы расположим *функциональную диету*, в задачи которой входит обеспечение организма физическими нагрузками, необходимыми для развития крепости мышц и здорового дыхания, что обеспечивает функциональную готовность всех систем организма к нормальной работе. На этом уровне можно говорить о подъеме уровня физической энергии человека, представив и сравнив энергетiku двух людей весом в 100 кг. Но при этом один человек будет носить на себе 100 кг жира, а другой – 100 килограмм мышц. Естественно, что у человека, обладающего развитой мускулатурой, общая энергия организма будет выше, мощнее и сильнее. Музыка с её вибрациями, ритмами, мелодиями и гармониями является мощным источником сильных энергий, которые обладают большой мотивирующей силой, необходимой для достижения больших и сложных целей и их результатов.

Музыкальное сопровождение этого уровня может быть представлено в виде ритмичной музыки различных темпов, стилей и направлений, начиная от воинственного марша и кончая шутливым озорным танцем вроде польки или опереточного канкана. Благодаря такой музыке физические движения становятся более ритмичными, точными и координированными.

В качестве примера можно привести такие популярные в свое время песни, как «Спортивный марш» И. Дунаевского на слова В. Лебедева-Кумача из к/ф «Вратарь»; песню А. Пахмутовой «Герои спорта» на стихи Н. Добронравова, «Утренняя гимнастика», слова и музыка Вл. Высоцкого. К сожалению, в современном эфире аналогов таких песен практически нет. Поэтому должен быть социальный заказ.

Третий уровень, который у А. Маслоу связан с личностным статусом и с межличностными отношениями в малой группе, для своего осуществления нуждается в *эмоциональной (психологической) диете*, которая питает уже не столько физическое тело, сколько сферу чувств и межличностных отношений. Здесь мы имеем более ценную по своей сущности энергетику по сравнению с той, которую мы имеем на предыдущем уровне. В самом деле, во многих случаях доброе слово поддержки и слова любви оказываются для человека важнее, чем обладание хорошим здоровьем и более ценным, чем вкусная и аппетитная еда. Если на первом уровне человеку надо учиться, как надо правильно питаться, на втором – как правильно нагружать себя физическими упражнениями, то на третьем уровне человек должен озаботиться развитием себя в направлении постижения культуры общения, налаживания контактов и понимания смысла тонкостей межличностных отношений. На этом уровне происходит первичная социализация, связанная с вхождением в малую группу и приобретением тех социальных навыков, которые обеспечивают психологически комфортное существование в малой социальной группе.

Музыкальное сопровождение этого уровня – песни о любви и дружбе, о верности и о различных испытаниях. Таких песен в изобилии можно найти в музыкальной культуре любого народа. Через песни подобного рода в сознание человека входят нормы социальных отношений, которые эмоционально закрепляются и становятся убеждениями, благодаря чему процесс социализации протекает в наиболее комфортных условиях.

В музыкальной педагогике примерами таких песен могут служить такие песни, как: «Нежность» А. Пахмутовой на слова С. Гребенникова и Н. Добронравова; «Миллион алых роз» Р. Паулса на слова А. Вознесенского; «Если с другом вышел в путь» В. Шаинского на слова М. Танича; «Песня о друге», слова и музыка Вл. Высоцкого.

Четвертый уровень в пирамиде А. Маслоу связан с потребностями приобретения *социального статуса*. В современном социуме этот статус приобретается вместе с *профессиональными достижениями* человека,

которые позволяют ему вносить свой вклад в развитие социума. Поэтому мы вправе говорить здесь о *социальной диете*, которая основана на деятельности в профессиональном сообществе. Подобная диета, связанная с освоением производственных навыков, а так же информации, связанной с выбранной профессией, проявляется в чтении специальной литературы, в деловом общении с коллегами по работе, в стремлении быть в курсе того, что на избранном человеком поприще с его точки зрения делает этот мир лучше.

Вклад человека в социально значимое общее дело при помощи избранной профессии даёт ему радость социального признания, которая вырастает из тех дел и поступков, которые человек совершает в процессе самоактуализации и это становится значимым для развития науки, культуры, общественных отношений. В конечном счете, в результате деятельности многих профессионалов, достигших высокого личностного и профессионального развития, социум в том или ином отношении становится более совершенным, более умным, более добрым и более здоровым.

Музыкальное сопровождение этого уровня – песни о профессиях, о занятии любимым делом, дающего человеку возможность глубже ощущать радость творческой самореализации и самоосуществления в избранной профессии. В качестве примера подобных песен можно привести такие песни, как: «Офицеры», слова и музыка О. Газманова; «Марш высотников», музыка Р. Щедрина, слова В. Котова; «Песня пилотов» (Потому, потому что мы пилоты, небо наш, небо наш родимый дом), музыка В. Соловьёва-Седого, слова А. Фатьянова; «Песня о врачах» слова и музыка Вл. Высоцкого.

Однако следует отметить, что в настоящее время таких песен стало значительно меньше, чем песен о любви и всякого рода развлечениях. В современном российском социуме по данным социологов произошёл существенный сдвиг в сторону потребительской психологии.³ Это и сказывается на общем нравственном климате нашего общества. По данным сайта «Sostav.ru» «В отличие от новых мировых тенденций, российский потребитель ищет счастья в материальном мире. Больше денег сделали бы счастливые 92% россиян (против 80% в среднем по миру). Новый мировой тренд Experience is new having, вдохновляющий людей искать счастье не в вещах, а жизненном опыте, совершенно не актуален даже для подвинутых российских потребителей.⁴

³ Нравственность современного российского общества: психологический анализ / отв. ред. А.Л. Журавлев, А.В. Юревич. М.: Изд-во ин-та психол. РАН, 2012. 413 с. (Психология социальных явлений).

⁴ Патриотизм и счастье: образ нового российского потребителя. Статья Максима Лемперта [Электронный ресурс]. URL: <http://www.sostav.ru/publication/patriotizm-i-schaste-obraz-novogo-rossijskogo-potrebitelya-25564.html> (дата обращения: 12.01.2020).

Пятый уровень в концепции А. Маслоу [1] подчинен идеям самореализации и само актуализации и чувство ответственности на этом уровне носит всеобъемлющий характер. От занятий, связанных с профессией locus контроля перемещается на благополучие всего социума в целом. На этом уровне можно говорить о *духовной диете*, которая связана с высшими моральными, нравственными и эстетическими ценностями, которые в концепции А. Маслоу связаны с ценностями *Бытия*.

На этом уровне для музыкальной педагогики актуальны песни о призвании и о служении своей Родине, желании установлении в ней высших этических и эстетических норм. Примерами таких песен могут служить: «Марш энтузиастов», музыка И. Дунаевского, сл. Д. Дактиль; «С чего начинается Родина», музыка В. Баснера, слова В. Харитонов; «Надежда», музыка А. Пахмутовой, слова Н. Добронравова и др.

Из бытийных ценностей можно выделить три главные из них, которые являются важнейшим условием для нормального функционирования демократического общества. Это – *Свобода, Истина и Справедливость*. Они напрямую связаны с деятельностью социальных институтов, которые занимаются свободным научным поиском и внедрением в жизнь полученных результатов на основе общечеловеческих нравственных принципов.

Очень важным моментом для нормального развития социума является движения каждого его члена от пассивности к активности, от позиции равнодушного обывателя к позиции активного гражданина, который участвует в общественной жизни, обладает внутренним locus контроля, берет ответственность за свою жизнь, не перекладывая её на кого-то вовне.

Все это может быть обобщено и представлено в виде следующей таблицы (см. табл. 1):

Табл. 1. Мотивирующие диеты и их музыкальное выражение

Виды диет	Цель	Песня и музыка
Духовная	Миссия	О величии жизни, красоте природы, о процветании истины и справедливости
Социальная	Освоение профессии	О предназначении, о профессиях, о труде, постановке и достижении целей
Психологическая	Круг друзей, семья	О дружбе, о любви, надежде и верности
Физически функциональная	Здоровье	Спортивные, об утренней зарядке, о здоровье, радости физического движения
Физиологическая	Удовлетв. потребностей	Застольные, Урожайные, Колыбельные

Непреодолимые ценности любого демократического общества такие, как: *свобода, истина и справедливость*, дают свои всходы только в сознании тех людей, умы которых для этого соответствующим образом подготовлены. Эти ценности растущий человек должен усваивать с самого раннего детства, расширяя круг зоны своей ответственности от себя самого в сторону ответственности за свою страну и мир в целом.

Этот вопрос – формирование национального характера, отвечающего интересам и запросам демократического общества, должен и может решаться не только на уровне личностной психологии, но и на уровне музыкального образования.

Сегодня музыкальная педагогика не может пройти мимо общественного запроса в нашей стране на демократические преобразования, которым необходим лично зрелый человек, исповедующий те правила, нормы и ценности, о которых писал в своих работах А. Маслоу.

Список источников и литературы

1. *Маслоу А.* Новые рубежи человеческой природы. М.: Смысл, Альпина нон-фикшн, 2011. 495 с.
2. *Бердяев Н.* Судьбы России. М., 1918. С. 230.
3. *Сухомлинский В.А.* О воспитании. М.: Политическая литература, 1982. 270 с.

Сведения об авторе:

Петрушин Валентин Иванович (Россия, г. Москва), доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»; вице-президент межрегиональной общественной организации «Ассоциация музыкальных психологов и психотерапевтов».

E-mail: valpetr-psy@yandex.ru

Petrushin Valentin Ivanovich (Moscow, Russia), doctor of science in pedagogy, Professor the Psychology Department, Moscow Pedagogical State University; Vice-President of the interregional non-governmental organization «Association of music psychologists and psychotherapists».

E-mail: valpetr-psy@yandex.ru

РОЛЬ МУЗЫКИ В ЖИЗНИ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

Аннотация. *Статья посвящена исторически и культурно обусловленным изменениям в приобщении к музыке подрастающих поколений. Охарактеризованы условия формирования приоритетов и предпочтений современной молодежи, изменения в отношении к музыке как носителю духовно-формирующего и личностно-воспитательного потенциала. Названы новые факторы восприятия музыки молодежью, свидетельствующие о его легковесности и безоценочности. Показаны причины доминирования у молодежи аудиовизуальной сферы интересов.*

Ключевые слова: *педагогика искусства, воспитательная роль музыки, изменение потребностей, аудиовизуальная сфера интересов, «информационное изобилие», коллективное потребление, педагогическая поддержка, ренессанс церковно-певческой культуры.*

E.A. Bodina
(Moscow)

ROLE OF MUSIC FOR CONTEMPORARY YOUTH

Abstract. *The paper considers historically and culturally driven alternations in attracting younger generations to music. The author describes conditions for the priorities and preferences formation of the contemporary youth and the changes in their attitude to music as a carrier of spiritual-forming and personal-educational potential. In this article, we enumerate new factors of young people's perception of music, which testify to its light and judgement-free matters, as well as reasons for the prevailing interest to the audiovisual sphere among young people.*

Keywords: *pedagogics of art, educational role of music, alternation of needs, audiovisual sphere of interests, «informational abundance», collective consumption, pedagogical support, renaissance of church-singing culture.*

На протяжении многих веков, начиная с эпохи античности, музыка всегда была одним из основных средств воспитания, в первую очередь, молодежи. Выдающиеся педагоги видели в музыке огромный потенциал воздействия – действенного и многоаспектного. Основанием для надления музыки функцией действенного влияния на молодежь (и не только) стал принцип уподобления. Уподобление явилось основополагающим принципом, регулирующим взаимосвязь человека с музыкальным искусством. Так, Пифагор, Платон, Аристотель считали музыку абсолютно

незаменимой в процессе гармонизации внутренней духовной жизни и внешнего поведения человека.

Они считали, что слушая музыку, человек уподобляется ее характеру, ритму, мелодике, динамике. Эти свойства музыки оказывают наблюдаемое и очевидное влияние на человека. Но еще важнее внутреннее, духовное ее воздействие, проявляющееся не всегда сразу, а со временем. Именно поэтому педагоги относились к музыкальному воспитанию ответственно и взвешенно. В итоге педагоги и философы стали строго регламентировать практическое применение музыки.

Так, Платон впервые в истории выступил с новаторской идеей непрерывного музыкального воспитания человека с 7 до 60 лет, разделив жизнь человека на три периода. Он полагал, что самым строгим, продуманным и регламентированным должно быть музыкальное воспитание детей от 7 до 17 лет. В этом возрасте позволялось воспитание только музыкой в дорийском и фригийском ладу с размеренными ритмами и ограниченным составом музыкальных инструментов (лира, кифара в городе и свирель в деревне), что предписывалось общегосударственной античной теорией этноса. Следующий этап – от 17 до 30 лет допускал определенные послабления (в первую очередь, в музыкальном воспитании женщин), а последний этап – от 30 до 60 лет был наиболее свободный в отношении и женщин, и мужчин. На этом этапе воспитания граждан музыка, по мнению Платона, уже не могла нанести вреда: сделать человека распущенным, неумеренным в выражении своих чувств, дисгармоничным в личностном плане [1].

Все последующие культурно-исторические эпохи стали примером изменяющегося отношения общества и педагогического корпуса к пониманию и реализации воспитательной функции музыки. Однако, несмотря на различия, к музыке и ее возможностям влиять на каждую отдельную личность и общество в целом проявлялось повышенное внимание. А музыка, в свою очередь, оставалась любимым видом искусства, опережая по популярности другие его виды.

Примером высокой общественной потребности в музыке и ее безоговорочной популярности у всех слоев и возрастных категорий общества, особенно – у молодежи, явился XX век. Сначала музыкально-танцевальная, а затем певческая культура заняла устойчивое первое место среди художественно-эстетических предпочтений молодых поколений.

Однако следует признать, что доминирующая роль музыки, которая в первую очередь обеспечивала потребности молодежи второй половины XX в. сегодня - в первую четверть XXI в. – значительно трансформировалась. Основная причина этого – бурное развитие информационно – коммуникационного потенциала науки и общества. Сегодня молодежь ориентирована в равной мере на музыку, а также на информацию – причем не

столько аудиальную, сколько визуальную. Подобное изменение потребностей молодежи связано с рядом факторов, которые отмечают ученые.

Так, на передний план вышли определенные социальные слои (предприниматели, банкиры, менеджеры высшего звена и пр.), явившиеся носителями определенных ценностных ориентаций. Социологи констатируют иллюзию изменения структуры общества, хотя, по их мнению, меняется не столько структура, сколько «атмосфера жизни общества в зависимости от того, кто задает в нем тон» [6, с. 11].

Идеи бытового благополучия и необременительного добывания средств существования становятся господствующими в сравнении с гуманитарными и духовными ценностями, а «лидирующие социальные слои» все более отдаляются от традиционных идей духовности, «возвышенности помыслов» (Б.П. Юсов), альтруизма и ориентации на «другого» (М.М. Бахтин), стремления к красоте как воплощению богатства и роскоши, а не как «самосвидетельства мира о собственной ценности» (В.В. Розанов).

Усложнение структуры общества и многоплановость процессов, характеризующих его развитие, ведут к дезориентации человека в окружающем мире, поскольку для сознательной ориентации в динамично меняющихся условиях жизни личной практики уже недостаточно. А это, по мысли исследователей, опять-таки требует возрастающей и упорядочивающей роли искусства в общественной жизни. Приобщение к искусству и раньше, и сегодня во многом обеспечивает познавательную и творческую активность людей [6].

Специальные социологические исследования показали, что у людей, не имевших уроков искусства в школе, снижены ценностные ориентации по отношению к семье, друзьям, интересной работе и даже – материальной обеспеченности. Ценностные показатели у людей, имевших уроки искусства и охваченных внеклассной и внешкольной художественно-педагогической работой, значительно выше [5]. Отсюда – закономерный вывод: развивающий потенциал искусства в школе надо не ослаблять, а всемерно усиливать и способствовать его наиболее полной реализации [3; 4].

Заметим, что на фоне повышенного интереса школьников к информации, стимулируемого повсеместным распространением современных средств связи и доступностью Интернета, проявился и определенный рост интереса к искусству, который, однако, сопровождается усилением легковесного к нему отношения, минимизацией эмоционального восприятия, безоценочностью суждений и т.д.

Доминирование аудиовизуальной сферы интересов молодежи сказалось и на заметном падении интереса к художественной литературе, а также на определенном снижении интереса к музыке. Налицо явная переориентация молодежи на «аудиовизуальные формы» художественной

культуры. Однако эта тенденция сопровождается общим обеднением художественной культуры молодого поколения, поскольку процесс потребления искусства становится все более поверхностным и обезличенным [6, С. 219–224].

Укажем на парадоксальное наблюдение исследователей: при росте интенсивности интересующейся искусством молодежи доля *дейтельно* интересующихся искусством постоянно уменьшается. Это определяется как «расслоение» на увлекающихся искусством и равнодушных к нему.

В настоящее время главным объектом интересов школьников становится кино- и видео-продукция. Музыка по притягательности для молодежи переместилась с первого на второе место. При этом ученые отмечают доминирующую роль коллективного потребления, взаимодействия и общения [6, с. 230].

Замечено: чем выше дифференцированная позиция и избирательность в отношении школьников к искусству, тем чаще они обращаются к отечественным фильмам, музыке, художественной культуре в целом. Однако ведущая роль предметов искусства в школе в процессе формирования ценностных ориентиров подрастающих поколений во многом нивелируется. Это происходит либо из-за обязательно-принудительного характера занятий искусством на уроках, либо из-за вынесения предметов искусства за рамки обязательных учебных дисциплин. Ныне все чаще уроки искусства – «по желанию» учеников и их родителей, причем нередко – на платной основе, что способствует уменьшению числа желающих обучаться искусству. В этом смысле система дополнительного образования, учитывающая реальные интересы школьников, оказывается более свободной и потому эффективной.

Помимо прочего, укажем на неостребованность современной серьезной музыки в молодежной среде. В этом плане можно приветствовать крупное научное исследование директора Института художественного образования и культурологии РАО Е.М. Акишиной, посвященные системному освоению отечественной музыкальной культуры конца XX – начала XXI веков в непрерывном музыкальном образовании [2].

В связи со сказанным обратим внимание на очевидный ренессанс религиозно-певческой культуры в России, активное участие молодежи в церковных хорах, обучение в воскресных школах. Думается, что в условиях культуры «предельного произвола», а именно так определяют ученые тип современной культуры, уродливого «попсовения» искусства и резкого снижения требований к его художественному уровню как показателю качества – это закономерный результат.

Стремление к духовной обусловленности искусства и «музыке церковной традиции» (термин Г.П. Сергеевой и Е.Д. Критской) свидетельствует о неудовлетворенности значительной части молодежи создавшейся социокультурной обстановкой, потерей важнейших ценностных

ориентаций в сфере искусства. На этом фоне очевиден большой разрыв с академической традицией, не востребовавшей основной массой молодежной аудиторией. В противовес вульгарной «попсе» и оторвавшегося от массового слушателя академического искусства церковная музыка явилась привлекательным источником духовно-здорового начала, непритязательного и искреннего, лишенного горделивого академического самолюбования и оглушающих эстрадных инструментов.

Сегодня, в условиях «информационного изобилия», как никогда актуальны вопросы: что предпочесть – смотреть, читать и слушать? В этих условиях очевидна необходимость в педагогической поддержке процесса формирования идейных ориентаций молодежи, ее взаимодействия с искусством, направленного не на качество жизни вообще, а на качество духовной жизни подрастающих поколений.

Список источников и литературы

1. *Бодина Е.А.* История музыкальной педагогики. М.: Юрайт, 2017. 234 с.
2. *Бодина Е.А.* Освоение современной музыки как фундаментальная проблема образования / Педагогика искусства. 2018. № 1. С. 7–10.
3. *Бодина Е.А., Тельшьева Н.Н.* Проблема обновления содержания современного образования: о музыке и не только // Искусство и образование. 2019. № 4. С. 9–17.
4. Педагогика искусства и современное художественное образование. М.: Сфера, 2017. 306 с.
5. Перспективы исследования современных проблем педагогики. М.: Экон-Информ, 2017. 254 с.
6. *Фохт-Бабушкин Ю.У.* Искусство в жизни молодых поколений России. СПб.: Алетейя, 2005. 320 с.

Сведения об авторе:

Бодина Елена Андреевна (Россия, г. Москва), доктор педагогических наук, профессор Института культуры и искусств ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

E-mail: bodinae@mail.ru

Bodina Elena Andreevna (Moscow, Russia), doctor of science in pedagogy, Professor of the Institute of Culture and Arts, Moscow City Pedagogical University.

E-mail: bodinae@mail.ru

СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ КАТЕГОРИИ «ТВОРЧЕСКИЕ СПОСОБНОСТИ»

Аннотация. *Статья посвящена обзору литературы по психологии творчества, креативности и одарённости детей и взрослых людей. Это позволит будущим исследователям быстрее сориентироваться в информационном поле по вопросам в данной области знаний. Автор подчёркивает острую потребность современного общества в воспитании творчески мыслящих людей в связи с быстро растущим техническим прогрессом во всех сферах науки и культуры. Современному человеку недостаточно только иметь обширные знания по различным дисциплинам. Основная цель общего образования – развитие у учащихся самостоятельности и способности к самоорганизации, коммуникабельности и толерантности, а главное – формирование у них креативных способностей и творческих навыков.*

Автор статьи пытается найти ответы на вопросы: что такое творческие способности, можно ли научить творчеству, какие нужны условия для раскрытия творческого потенциала личности и др. Ответы на поставленные вопросы зависят от различных подходов к решению проблемы, таких, как: философский, психологический, педагогический, акмеологический и андрогогический.

П. Торранс разработал тест для измерения уровня развития творческого мышления у людей. Дж. Гилфорд модифицировал этот тест и использовал его в исследованиях творческих способностей у детей. По результатам их исследований основными показателями уровня развития творческого мышления у людей являются: беглость, гибкость, оригинальность мышления и точность ответов на вопросы при тестировании.

Автор приходит к выводу о том, что творческими способностями от природы обладают все люди. Но большинство из них, просто не знают о своих возможностях или даже не задумываются об этом. Однако, как и все способности у людей, при определённых условиях и целенаправленной работе педагога поддаются развитию и совершенствованию.

Развитие творческих способностей у детей дошкольного возраста, особенно от 3,5 до 4,5 лет, когда по результатам исследований в области психологии, их природная креативность достигает своего пика, рассматривается нами как одно из средств формирования личности ребёнка.

Ключевые слова: *творчество, креативность, способности, сущность, содержание, развитие, дети, студенты, интеллект, тесты, формирование личности.*

THE ESSENCE AND CONTENT CATEGORIES OF «CREATIVITY»

Abstract. *The article is devoted to a review of literature on the psychology of creativity, creativity and talent of children and adults. This will allow future researchers quickly navigate in the information field on issues in this area of knowledge. The authors emphasize the urgent need of modern societies in educating creative-minded people due to the rapidly growing technical progress in all spheres of science and culture. Modern man it is not enough to have extensive knowledge in various disciplines. The main goal of General Education is developing students' self-dependence and ability to self-organization, communication skills and tolerance, and most importantly – the formation of these creative abilities and creative skills.*

The authors of the article are trying to find answers to the questions: what is creative abilities, can you teach creativity, what conditions are needed for the disclosure the creative potential of the individual, etc. The answers to the questions posed depend on different approaches to solving problems, such as: philosophical, psychological, pedagogical, acmeological and andragogical.

P Torrance developed a test to measure the level of development of creative thinking in people. J. Guilford modified this test and used it in studies of creative abilities in children. According to the results of their research The main indicators of the level of development of creative thinking in people are: fluency, flexibility, originality, accuracy.

The authors conclude that all people possess the creative abilities by nature. But most of them simply don't know about their capabilities or do not even think about it. However, like all abilities in humans, with certain conditions and purposeful work of the teacher are amenable to development and perfection.

The development of creative abilities in preschool children, especially from 3.5 to 4.5 years, when according to the results of research in the field of psychology, their natural creativity reaches its peak, is considered by us as one of the means formation of the child's personality.

Keywords: *creativity, creativity, abilities, essence, content, development, children, students, intelligence, tests, personality formation.*

В современном мире в эпоху быстро растущего технического прогресса остро стоит вопрос о поиске новых путей для дальнейшего развития общества. Один из таких путей пролегает через образование, направленное на формирование творчески мыслящих людей.

Непрерывный прогресс в науке, быстро растущий объём информации в любой области требует от человека высокого уровня развития мышления. Для современного человека явно недостаточно только иметь обширные знания по различным дисциплинам. Основная цель образования – развитие у студентов самостоятельности и способности к самоорганизации, коммуникабельности и толерантности, а главное – формирование креативных способностей и творческих навыков.

Выявление креативных способностей и развитие творческого мышления у студентов – музыкантов даёт возможность выхода современного музыкального образования на новый, более высокий и качественный уровень подготовки специалистов в области музыкальной культуры общества. Творчески мыслящие учителя музыки, исполнители и специалисты в области культуры и искусства расширяют аудиторию «потребителей искусства», что повышает культурно-качественный уровень жизни общества.

Проблеме формирования и развития творческих способностей учащихся посвящено немало исследований в области психологии и педагогики. Каким же образом с позиций науки трактуется категория «творческие способности» или «креативность» (от лат. «creation» – созидание)?

Немецко-американский философ, психолог и социолог, основоположник неотрейдизма *Эрих Фромм (1900–1980)* даёт определение категории «творческая способность», как способность удивляться и самостоятельно добывать знания, находить решение проблем в нестандартных условиях, как ориентация на создание нового и как способность к осознанию своего опыта.

По мнению отечественного психолога В.И. Петрушина «творчество – это деятельность человека, направленная на создание какого-либо нового и оригинального продукта в сфере идей, наук, искусства, а также в сфере производства и организации [3, с. 3].

Как в первом, так и во втором определении авторы делают акцент на «создании нового», «открытии нового». Таким образом, «творчество» можно определить, как «деятельность», в результате которой появляется нечто качественно новое, никогда ранее не существовавшее, характеризующееся неповторимостью, оригинальностью и уникальностью.

У исследователей всегда возникали вопросы:

- Что такое творческие способности?
- Можно ли научить творчеству?
- Какие условия необходимы для раскрытия творческого потенциала личности?
- Какие знания и навыки нужны человеку, чтобы он смог достичь вершин в своей профессии и стал мастером своего дела?

Эти вопросы всегда волновали человеческую цивилизацию на всех этапах своего исторического существования.

Среди исследований феномена творческих способностей можно выделить различные подходы к решению проблемы, например, такие, как: философский, психологический, педагогический, акмеологический и андрогогический.

С позиций философии вопросы развития творческих способностей освещались в трудах Н.А. Бердяева, В. Гумбольдта, Э. Кассирера, М.К. Мамардашвили, В. Франкла, Э. Фромма, К.Т. Ясперса и др.

Проблемы психологии творчества достаточно полно представлены в трудах ряда авторов: Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д. Гилфорд, А. Маслоу, К. Роджерс, Э.П. Торранс и др.

В *дидактике* существуют различные научные направления, посвящённые изучению путей развития способностей к творчеству. Основными из этих направлений можно считать:

- проблемное обучение (А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов);
- развивающее обучение (Л.В. Занков, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин);
- педагогика творчества, основанная на теории решения проблем изобретательства и теории развития творческих способностей учащихся (Г.С. Альтшуллер, И.М. Верткин).

В *акмеологии* проблема творчества взрослых отражена в трудах А.А. Бодалёва, Н.Ф. Вишнякова, Ю.А. Ганина, Н.В. Кузьминой, и др.

В *андрагогике*¹ развитие творческих способностей личности рассматривается в трудах Р.М. Смит, М.Ш. Ноулс, Х.Ш. Джарвис.

Различные аспекты развития творческой активности учащихся исследовали такие отечественные учёные, как: Л.П. Аристова, Ю.Н. Кулюкин, П.И. Пидкасистый, И.И. Родак, Г.Н. Сухобская, Т.И. Шамова, В.С. Шубинский, Г.И. Щукина и др.

Многие исследователи подчёркивают роль самостоятельности в развитии творческого мышления личности, что показано в работах Л.Г. Вяткина, Н.Е. Воробьёва, Э.И. Мизюровой, В.Ф. Паламарчук и др. Проблемой творческого саморазвития занимались В.И. Андреева, Д.Н. Васильева, В.Я. Макашов, Ю.Н. Можарова и др.

Влияние рефлексии на формирование творческих способностей исследовалось в трудах И.В. Байера, Е.П. Варламовой А.В. Карпова, И.Н. Семёнова, С.Ю. Степанова и др.

Из анализа исследований, посвящённых творческим способностям, можно отметить, что решающее значение в актуализации творческого процесса имеет сознательная деятельность человека, его целеустремлённость. Однако швейцарский психолог К. Юнг придерживается иного мнения, считая, что творческий процесс – это бессознательный акт.

К. Юнг пишет: «Творческий человек попадает во власть первообразов и архетипов, то есть во власть бессознательного начала, в котором содержится огромный запас знаний и идей опыта прошлых поколений» [7, с. 42].

¹ *Андрогогика* – это раздел теории обучения, раскрывающий специфические закономерности освоения знаний и умений взрослым субъектом учебной деятельности, а также особенности руководства этой деятельностью со стороны профессионального педагога. Понятие «*андрагогика*» было введено в научный обиход в 1833 году немецким историком педагогики Александром Каппом.

На основе собственных наблюдений из практического опыта можно считать, что качество творческого процесса зависит от уровня интеллекта, характера и творческой фантазии человека, его идейной направленности, интереса, культуры, опыта, знаний. Творчество требует развитого воображения, строгой рефлексии. Оно тесно связано с эмоциональным напряжением социальной и общественной жизни, которая создаёт условия, побуждающие человека к творческой деятельности.

Большинство исследователей сходятся во мнении о том, что способность к творчеству присуща каждому человеку от природы и в процессе обучения она поддается развитию при определенных условиях, связанных с его внутренним миром, особенностями переживаний, чувствами и эмоциями в процессе взаимоотношений с окружающей средой.

Зарубежные учёные достаточно глубоко изучали сущность психических процессов, относящихся к проявлению творческого мышления. По результатам их исследований, некоторые люди имеют определённые способности к новому и необычному кодированию информации. При этом креативные дети имеют более высокие оценки на способность к её категоризации. Познавательная сфера креативных индивидов характеризуется широтой категорий, синтетичностью в восприятии окружающего мира и высокой гибкостью когнитивных процессов. В исследованиях с применением теста *Томаса Баррона*² было установлено, что творческие личности при выполнении тестовых заданий выбирают более сложные комплексные и асимметричные фигуры [1, с. 66].

Джексон и Мессинк выделили следующие критерии оценки продуктов творческой деятельности:

- творческие продукты проявляют устойчивость во времени, в течение которого раскрываются всё новые и новые их стороны, они одновременно сочетают в себе простоту и сложность;
- творчески развитые люди характеризуются разнообразием сочетания уровня развития интеллектуальной и эмоциональной сферы их личности;
- творческие способности определяются наличием таких качеств личности, как воображение, фантазия и чувство юмора.

Дж. Гилфорд предложил оценивать уровень развития творческих способностей личности по таким характеристикам:

² Процедура тестирования: испытуемым предъявляются поочерёдно карточки с двумя фигурами – одна из них симметрично структурирована и статична, другая представляет собой эскиз асимметричной графики.

Задание: какой из двух эскизов вам больше нравится. Аргументируйте свой выбор.

Оценка результатов: подсчитывается количество выборов испытуемым рисунков с чётными и нечётными номерами. Больше количество выборов ассиметричных, динамичных, неординарно структурированных фигур свидетельствует о высоком уровне творческого потенциала личности в сфере художественной деятельности.

- «способность предлагать свой, необычный способ решения проблемы (оригинальность мышления);
- острота восприятия всех элементов окружающей среды и обстоятельств, связанных с решением проблемы (чувствительность);
- способность одновременно учитывать и объединять несколько противоположных условий подхода к решению проблемы» [2, с. 89].

По утверждению *Мак-Коннена*, с оригинальностью личности связаны ещё три характеристики: доминантность, отзывчивость к переживаниям других людей, проявление фемининности (женственности) у мужчин.

И.А. Раскин считает, что существует взаимосвязь между творческими способностями и такой чертой личности, как *нарциссизм*³ [4, с. 95].

Торранс, изучая креативность мышления у людей, приходит к выводу о том, что их креативность достигает своего пика в возрасте от 3,5 до 4,5 лет, далее обостряется в первые три года обучения в школе, потом уменьшается в последующие несколько лет, а затем получает новый толчок к развитию [5, с. 63].

Креативность неоднозначно зависит от уровня образования. Большинство детей со временем постепенно теряют своё спонтанное бесстрашие, когда становятся «окультуренными».

Учителя начальной школы в процессе общения с детьми в первых трёх классах более спонтанны и детоцентричны. В работе с подростками они делаются строгими и **более** требовательными.

Гетзелс и *Джесксон* оценивают творчески мыслящих детей по уровню развития их интеллекта. Они установили, что дети с достаточно высоко развитым интеллектом обладают ярко выраженными творческими способностями и характеризуются, как некомфортные, неуправляемые и трудные в общении.

Дж. Гилфорд, психолог, который является одним из основоположников – теории мышления, с помощью разработанной им системы тестов изучал взаимосвязи между дивергентностью мышления и творческим потенциалом личности [2, с. 67].

Он выделил два типа творческого мышления: *конвергентное* и *дивергентное*, результатом которых является конвергентная и дивергентная продукция.

Конвергентная продукция – это поиск вполне определённых ответов на вполне конкретные вопросы. Она требует от субъекта достаточно развитого аналитического типа мышления.

³ *Нарциссизм* – это свойство характера, заключающееся в чрезмерной самовлюблённости и завышенной самооценки – грандиозности, в большинстве случаев не соответствующей действительности. Данный термин происходит из греческого мифа о Нарциссе, прекрасном молодом человеке, который предпочёл любоваться на своё отражение в водах ручья и отверг любовь нимфы Эхо. В наказание за это он был обречён влюбиться в собственное отражение в воде и в итоге превратился в цветок, его же именем и названный.

Дивергентная продукция – это поиск и генерирование новых идей. Для этого требуется более широкий тип творческого мышления.

По мнению большинства психологов, творческие способности людей не являются синонимами способностей их к обучению. Творческие способности также не всегда совпадают с уровнем развития интеллекта.

По определению психологов, интеллект – это совокупность всех познавательных способностей человека. К ним относятся: способности восприятия и ощущения, память, мышление, представление, воображение.

Творческие способности – это способность человека быстро принимать творческие решения и генерировать принципиально новые идеи.

Из сравнительного анализа этих определений можно заключить, что интеллект и творческие способности, конечно, не являются синонимами, однако трудно предположить, что человек с низким уровнем развития интеллекта может генерировать новые идеи.

В экспериментальной психологии принято измерять уровень развития интеллекта при помощи теста IQ. Однако полученные этим методом результаты не всегда совпадают с истинным положением дел.

Исследователи из Пенсильвании, США, выяснили, что высокие баллы IQ зависят не только от развития интеллекта, но и от серьёзной мотивации человека. Если у испытуемого имеются веские причины хорошо сдать тест, например, чтобы «получить за это награду», то показатели тестирования заметно повышаются.

П. Торранс разработал тест для измерения уровня развития творческого мышления у людей. *Дж. Гилфорд* модифицировал этот тест и использовал его в исследованиях творческих способностей у детей.

По результатам их исследований основными показателями уровня развития творческого мышления у людей являются:

– *беглость* (лёгкость и скорость в решении задач, что определяется общим числом правильных ответов);

– *гибкость* (способность к быстрому переключению внимания, что определяется числом классов решённых задач);

– *оригинальность* (своеобразие и необычность подходов к решению проблем, что определяется числом редко приводимых ответов, необычным употреблением терминологии, необычностью структуры ответа);

– *точность* (стройность и логичность ответа, что определяется выбором способа решения, соответствующего содержанию данной задачи).

Наиболее значительные открытия и изобретения в истории человечества совершались благодаря творческому мышлению отдельных особо выдающихся личностей – представителей в той или иной области науки или искусства и культуры.

Существует мнение, что творческими способностями от природы обладают все люди. Но большинство из них, просто не знают о своих возможностях или даже не задумываются об этом. Однако, как и все

способности у людей, при определённых условиях и целенаправленной работе педагога поддаются развитию и совершенствованию.

По результатам исследований в области психологии природная креативность детей дошкольного возраста достигает своего пика от 3,5 до 4,5 лет, а затем у детей младшего школьного возраста – от 7 до 10 лет. Следовательно, работа учителя, целенаправленная на развитие творческих способностей у детей может быть более успешной именно в этот возрастной период их жизни.

Одним из самых доступных средств формирования креативных способностей детей является музыка: обучение пению и игре на различных музыкальных инструментах, движения под музыку и танцы.

При разработке методики и содержания обучения необходимо, прежде всего, учитывать психофизиологические возрастные особенности детей и индивидуальные различия уровня их развития.

На основе практических наблюдений можно заключить, что креативные способности субъекта в одной области творчества, как правило, проявляются и в других видах его жизнедеятельности.

Развитие творческих способностей у детей рассматривается нами как одно из средств формирования личности ребёнка.

Список источников и литературы

1. *Баррон Т.* Эстетическая шкала 1952 г. // Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одарённости. М., 2013. 413 с.
2. *Гилфорд Дж.* Три стороны интеллекта. Структура интеллекта. Тесты: сборник «Психология мышления». М., 1965.
3. *Петрушин В.И.* Психология и педагогика художественного творчества. М.: Гаудеамус, 2008. С. 66.
4. *Раскин И.А.* Проблема предмета теоретической психологии // Ильинские чтения 18–19 февраля 1997 г., М., 1997.
5. *Торранс П.* Тест творческого мышления // Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одарённости. М., 2013. С. 63.
6. *Фромм Эрих.* Иметь или быть? М.: АСТ, 2019. 320 с.
7. Юнг К. Архетип и символ. М.: Ренессанс, 1992. 280 с.

Сведения об авторе:

Стулова Галина Павловна (Россия, г. Москва), доктор педагогических наук, профессор кафедры музыкально-исполнительского искусства Института изящных искусств ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», действительный член Международной академии наук педагогического образования.

E-mail: stulova.galina@mail.ru

Stulova Galina Pavlovna (Moscow, Russia), doctor of science in pedagogy, Professor at the Musical and Performing Arts Department, Institute of Fine Arts, Moscow Pedagogical State University.

E-mail: stulova.galina@mail.ru

К ВОПРОСУ О ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЯХ

Аннотация. *Статья посвящена анализу сущности и содержания категории «творческие способности». Автор подчёркивает, что способность разума человека к творческому преобразованию окружающей его действительности объясняется тем, что Творец Вселенной создал человека «по своему образу и подобию». Несмотря на то, что способности к творчеству даны каждому человеку от природы, однако, как показывает практика, в разной степени. Кроме того, человек в течение всей своей жизни должен трудиться над своими способностями.*

В заключении автор приходит к выводам о том, что:

1) творческие способности людей – это такое интегративное свойство личности, основу которой представляет целый комплекс личностных качеств: самостоятельность, любознательность, наблюдательность, фантазия и воображение, настойчивость и др., имеющие полифункциональную структуру;

2) способности к творчеству у людей имеют врождённый характер, но, как и все другие способности, при определённых условиях они могут развиваться в процессе обучения в любой области знаний.

Ключевые слова: *творческие способности, человек, фантазия, воображение, наблюдательность, любознательность, развитие, обучение.*

I.H. Stulov
(Moscow)

TO THE QUESTION OF CREATIVITY

Abstract. *The article is devoted to the analysis of the essence and content of the category «creative abilities». The author emphasizes that the ability of the human mind to creatively transform the surrounding reality is explained by the fact that the Creator of the Universe created man «in his own image and likeness». Despite the fact that creativity is given to every person by nature, however, as practice shows, to varying degrees. In addition, a person throughout his life must work on his abilities.*

In conclusion, the author concludes that:

1. People's creative abilities are such an integrative property of a person, the basis of which is a whole complex of personal qualities: independence, curiosity, observation, fantasy and imagination, perseverance, etc., having a multifunctional structure.

2. Human creativity abilities are innate, but, like all other abilities, under certain conditions they can develop in the learning process in any field of knowledge.

Keywords: *creativity, man, fantasy, imagination, observation, curiosity, development, learning.*

Библейское повествование свидетельствует о том, что Бог, сотворивший Вселенную, создал человека «по своему образу и подобию» [1, с. 18]. Не задаваясь целью раскрыть во всей полноте сущность и содержание этого утверждения, хотелось бы подчеркнуть, что подобие человека своему Творцу, по всей видимости, заключается, прежде всего, в способности разума человека к творческому преобразованию окружающей его действительности.

Творческие способности человека – это удивительное и ещё не до конца изученное свойство личности, позволяющее ему создавать ранее не существовавшее, что и является единственным источником интеллектуального и материального прогресса человеческого общества.

Творческие способности проявляются у детей от момента его рождения и развиваются в процессе его исследовательской деятельности.

Исследовательский характер имеют первые голосовые проявления ребёнка, особенно в, так называемый, период «гуления»: от 2-х до 6-и месяцев его жизни. В этот период он играет звуками своего голоса, изучает свои голосовые возможности, а также исследует реакции родителей или окружающих его взрослых людей на эти голосовые сигналы и в результате он учится уже целенаправленно добиваться от них внимания к себе и удовлетворения своих физиологических потребностей.

Позже ребёнок исследует окружающие его предметы, стараясь постигнуть их изнутри, и поэтому нередко ломает их к неудовольствию взрослых. Ребёнок испытывает особую радость, если ему удаётся составить какую-нибудь комбинацию из отдельных предметов, или построить домик из кубиков и т.п.

Творчество всегда приносит радость не только детям, но и взрослым. Нельзя без волнения читать слова Р. Роллана, выраженные монологом Жана Кристофа: «Радость, бешеная радость, божественная радость творчества! Есть только одно счастье – творить. Есть только те люди, что творят. Остальные – это лишь тени, блуждающие по земле, чуждые жизни... Творить в области плоти или духа – значит вырваться на волю из тёмного тлена, рвануться в ураган жизни, быть тем, кто существует. Творить – значит убивать смерть» [5, с. 28].

Таким образом, творчество, по мнению Р. Роллана, является источником смысла жизни и оправданием нашего существования. Само собой разумеется, что жизнь каждого человека не бесконечна. Только то, что человек создал ценного для других, останется бессмертным в веках.

Учёные в области педагогики и психологии творчества задаются вопросами:

- все ли могут творчески мыслить?
- как стать творческой личностью?
- всем ли это доступно?

Несмотря на то, что способности к творчеству даны каждому человеку от природы, однако, как показывает практика, в разной степени. Кроме того, человек в течение всей своей жизни должен трудиться над своими способностями. Как сказано в одной из притч Иисуса Христа о талантах, которые он раздавал людям. Он заповедал им трудиться над ними, чтобы преумножить их. И кто не трудится и не заботится о преумножении своих талантов, у того они отнимаются [2, гл. 19, ст. 12–26].

Педагогическая практика убеждает нас в том, что любые способности можно развивать. Однако результат обучения во многом предопределяется феноменом врождённых способностей, и зависит от методов работы педагога. Поиски эффективных способов воспитания и методов обучения являются предметом исследований целых поколений учёных, психологов и выдающихся педагогов-практиков в области воспитания и образования.

Весь опыт практической работы с учащимися свидетельствует о том, что эффективное развитие их творческих способностей является результатом сочетания врождённого и приобретённого.

Поскольку природные способности у детей проявляются не одинаково, то каждому нужно разное количество времени и труда для их развития. Некоторым не хватит даже целой жизни, чтобы достигнуть желаемого результата. Однако в педагогической практике традиционно ставится задача развития творческих способностей в определённой степени за реально приемлемый период времени, например, в период обучения в данном учебном заведении.

Творческие способности можно развивать на любых этапах обучения: в детском саду, в школе, среднем учебном заведении или вузе. Творческие способности, как свойство личности, необходимы не только деятелям искусства и науки. Они нужны всем людям и могут проявляться в любом виде трудовой деятельности, в жизни и быту.

Проявления творческой в любом виде деятельности человека имеет разную степень выраженности, которые оцениваются как способности, талант или гениальность. На современном этапе развития науки о работе мозга человека, о его психических свойствах пока нет достаточно убедительных способов точного измерения степени выраженности творческих способностей у людей. Однако большинство авторов сходятся во мнении о существовании определённых условий, необходимых для формирования творческих способностей.

Основными условиями формирования творческих способностей являются: наличие знаний в конкретной области, способность к самообразованию, любознательность, фантазия, воображение, наблюдательность, скептицизм, настойчивость, энтузиазм, память, физическое здоровье, работоспособность.

И в самом деле, возможно ли творчество без знаний?

По законам дидактики, процесс формирования опыта человека в любой области проходит три этапа: *знания, умения, навыки*. Творческий характер деятельности – это высшая форма опыта, который невозможен без знаний.

Основной способ развития творческих способностей учащихся – *самостоятельная работа*. В связи с этим можно вспомнить афоризм Г.К. Лихтенберга:¹ «Человека ничему нельзя научить. Он всему должен научиться сам» [4, с. 37].

Любознательность – одна из замечательных способностей человеческого разума. Она проявляется как бескорыстное стремление к знаниям, что побуждается исключительно научными интересами.

Фантазия и воображение – это умение домыслить то, чего не было в имеющейся информации о данном объекте, связать разрозненные о нём факты гипотезой о результатах, которые можно получить в процессе их взаимодействия.

Наблюдательность – это высокий уровень внимания к объектам окружающей действительности. Только благодаря этому человек может проникать в суть предметов и явлений и постигать закономерности их развития.

Скептицизм – это критическое отношение к установившимся догмам и общепризнанным мнениям. Творческие люди стремятся всегда идти своим путём, всё проверять в результате собственного опыта.

Настойчивость – это такое свойство личности, которое совершенно необходимо человеку для преодоления неизбежных трудностей, возникающих на пути реализации его открытий и новых для окружающего общества идей.

Энтузиазм творческой личности проявляется в его участии в общественной жизни общества, в стремлении к активному действию, побуждаемому желанием принести пользу людям результатами своей работы.

Память – это «хранилище» знаний, что является необходимым условием успешности творческого процесса.

Физическое здоровье. Человек, занимающийся творческой деятельностью, не обязательно должен быть атлетом. Однако хорошо известно, что регулярность работоспособности и трудолюбие индивидуума напрямую зависит от состояния его психического и физического здоровья. Поэтому, творческим людям, как и всем другим, необходимо вести здоровый образ жизни, соблюдать режим труда и отдыха и следить за своим здоровьем.

¹ Георг Кристоф Лихтенберг (1742–1799) – немецкий учёный и публицист, известный современному читателю более всего своими афоризмами для детей и взрослых.

Таким образом, творческие способности людей – это такое интегративное свойство личности, основу которой представляет целый комплекс личностных качеств, и имеют полифункциональную структуру.

Способности к творчеству у людей имеют врождённый характер, но всегда в разной степени одарённости и характера их направленности. С позиций законов дидактики, как и все другие способности, при определённых условиях они могут развиваться в любой области знаний в процессе целенаправленного обучения.

На основе анализа специальной литературы и обобщения опыта практических наблюдений можно заключить, что занятия различными видами искусства, а, особенно, музыкой, обладают огромным потенциалом для успешного развития творческих способностей и креативности мышления у детей с самого раннего возраста. Однако это будет возможно при условии комплексного подхода к разработке методики обучения, направленной не только на развитие специфических умений и навыков в данной области искусства, но и на формирование их личностных качеств.

Список источников и литературы

1. Библия: Ветхий завет и Новый завет. М.: Российское Библейское общество, 1993. 543 с.
2. Новый завет Иисуса Христа. Евангелие от Луки. Глава 19, стихи 12–26. М.: Московская патриархия. 1985. 367 с.
3. *Ильин Е.П.* Психология творчества, креативности, одарённости. СПб.: Питер, 2012. 213 с.
4. *Лихтенберг Г.* Афоризмы /изд. подгот. С. Слободкин. 2-е изд. М., 1965. 114 с.
5. *Роллан Ромен.* Жан Кристоф. Т. 1. М.: Правда, 1982. 348 с.

Сведения об авторе:

Стулов Игорь Харьевич (Россия, г. Москва), кандидат педагогических наук, доцент кафедры эстрадно-джазового искусства Института изящных искусств ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет».

E-mail: igorstulov1982@gmail.com

Stulov Igor Kharievich (Moscow, Russia), candidate of science in pedagogy, associate professor at the Pop and Jazz Arts Department, Institute of Fine Arts, Moscow Pedagogical State University.

E-mail: igorstulov1982@gmail.com

*Д.Д. Панарет
(Москва)*

СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ КАТЕГОРИЙ «ЭМОЦИИ» И «ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ ОТЗЫВЧИВОСТЬ НА МУЗЫКУ»

Аннотация. *Данная статья рассматривает понятия «эмоции» и «эмоциональная отзывчивость на музыку» с точки зрения психологии. Автор подчеркивает значимость обращения к проблеме формирования эмоциональной отзывчивости на музыку у детей младшего школьного возраста. В результате анализа теорий зарубежных и отечественных ученых, касающихся эмоций и эмоциональной отзывчивости на музыку, дано определение данной категории, как интегративное свойство личности, структурными компонентами которой являются: мотивационный, содержательный и операциональный.*

Ключевые слова: *эмоции, эмоциональная отзывчивость на музыку, музыкальная педагогика, музыкальная психология, структура.*

*D.D. Panaret
(Moscow)*

EMOTIONS AND EMOTIONAL RESPONSIVENESS TO MUSIC: SUBSTANCE AND CONTENT

Abstract. *The article examines the concepts of «emotions» and «emotional responsiveness to music» from the perspective of psychology. The author emphasizes the importance of the problem of the formation of emotional responsiveness of school-children. As a result of analysis of theories of foreign and domestic scientists concerning emotions and emotional responsiveness to music, the author gives a definition of the last one as an integrative quality of personality which includes three components: motivational, substantive, and operational.*

Keywords: *emotions, emotional responsiveness to music, music pedagogy, music psychology, structure.*

Главным признаком живого существа еще со времен Античности считается способность эмоционально реагировать на явления окружающей его действительности. Однако в XXI веке, который является веком информационных технологий, все большее число людей сталкивается с проблемой неспособности общения с людьми, так как стремительная компьютеризация погружает человечество в виртуальный мир, в котором отпадает необходимость уметь понимать эмоции других людей. Именно поэтому так важно на сегодняшний день обратиться к проблеме формирования эмоциональной отзывчивости у детей. Известно, что в психическом развитии ребенка эмоции играют особую роль, и именно младший

школьный возраст является наиболее сенситивным периодом для формирования эмоциональной сферы мозга. В связи с этим стоит подробнее рассмотреть такие понятия как: «эмоции» и «эмоциональная отзывчивость на музыку».

В психологии «эмоции» (от лат. *emovere* – волновать, возбуждать) рассматриваются как особый класс психических процессов и состояний (человека и животных), связанных с инстинктами, потребностями, мотивами и отражающиеся в форме непосредственного переживания (удовлетворения, радости, страха и т.д.), они зависят от действующих на индивида явлений и ситуаций для осуществления его жизнедеятельности. «Сопровождая практически любые проявления активности субъекта, эмоции служат одним из главных механизмов внутренней регуляции психической деятельности и поведения, направленных на удовлетворение актуальных потребностей» [4, с. 632].

Советский физиолог П.К. Анохин определял эмоции как «физиологические состояния организма, имеющие ярко выраженную субъективную окраску и охватывающие все виды чувствований и переживаний человека – от глубоко травмирующих страданий до высоких форм радости и социального жизнеощущения» [2, с. 340].

С.Л. Рубинштейн, советский психолог и философ считал, что *эмоции* – конкретно-субъективная форма существования потребностей, и в своем труде «Основы общей психологии» определил следующие ступени развития эмоций:

1) элементарные чувствования как проявления органической аффективной чувствительности, играющие у человека подчиненную роль общего эмоционального фона, окраски, тона или же компонента более сложных чувств;

2) разнообразные предметные чувства в виде специфических эмоциональных процессов и состояний;

3) обобщенные мировоззренческие чувства; все они образуют основные проявления эмоциональной сферы, органически включенной в жизнь личности» [9, с. 276].

Другой взгляд на определение *эмоций* исходит из того, что эмоции (чувства) являются формой активного отношения человека к окружающему миру. Отечественный психолог П.М. Якобсон считал, что «... человек не пассивно, не автоматически отражает окружающую его действительность. Активно воздействуя на внешнюю среду и познавая ее, человек в то же время субъективно переживает своё отношение к предметам и явлениям реального мира» [15, с. 24].

Американский психолог К.Э. Изард дал следующее определение: «эмоция – это нечто, что переживается как чувство, которое мотивирует, организует и направляет восприятие, мышление и действия [5, с. 27]. Он выдвигает гипотезу об основной мотивационной системе человека.

Д. Уильям американский философ-идеалист и психолог в своей статье «Что такое эмоции?» (1884) утверждал «что телесные изменения следуют непосредственно за восприятием волнующего факта и что наше переживание этих изменений, по мере того как они происходят, и является *эмоцией*» [8, с. 84].

По мнению Р.М.Нессе, американского физиолога *эмоции* можно объяснить, как «особые состояния, сформированные в естественном отборе, которые увеличиваются в соответствии конкретными ситуациями» [7, с. 4].

Эмоции служат одним из главных механизмов внутренней регуляции психической деятельности и поведения, направленных на удовлетворение актуальных потребностей. Эмоции выполняют подкрепляющую функцию. Установлено, что без участия эмоций не происходит приобретение новых навыков [3, с. 292].

Эмоции различают по видам в зависимости от устойчивости, длительности и силы на:

1) Настроение – это длительное эмоциональное состояние, связанное со слабо выраженными положительными или отрицательными эмоциями, окрашивающее все другие переживания, мысли и действия человека.

2) Аффект – это сильное, кратковременное эмоциональное состояние.

3) Страсть – это яркое, сильное эмоциональное состояние, направленное на удовлетворение потребностей и захватывающее человека надолго.

4) Чувство – более сложное, устоявшееся отношение человека к тому, что он познает и делает. Как правило, чувство включает в себя целую гамму эмоций. Чувства свойственны только человеку, они социально обусловлены, придают полноту и яркость нашему восприятию, поэтому эмоционально окрашенные факты помнятся дольше. У разных народов и в разные исторические эпохи чувства выражаются по-разному.

В музыкальной психологии категория «*эмоции*» – это непосредственное переживание значимости действующих на индивида явлений и ситуаций.

По мнению целого ряда авторитетных авторов, (Э. Курта, Б.В. Асафьева, С.Н. Беляевой-Экземплярской, Б.М. Теплова и др.) *эмоции* являются основным содержанием музыки, ее «интонируемым смыслом». При восприятии и создании музыки в ее содержании и содержании сознания слушателя, исполнителя чаще, чем что-либо другое, обнаруживаются *эмоции, настроения, переживания, аффекты, чувства* [13, с. 81].

Таким образом, изучив различные точки зрения зарубежных и отечественных авторов, мы пришли к выводу, что эмоции – это непосредственное отражение сложившихся отношений, переживания, связанные с удовлетворением или неудовлетворением потребностей. Эмоции являются основным содержанием музыки и участвуют во всех психических

процессах человека и при любых его состояниях. Они способны предвосхищать еще не наступившие события и могут возникать в связи с представлениями о пережитых ранее или воображаемых ситуациях

Что же такое эмоциональная отзывчивость на музыку?

Советский психолог Б.М. Теплов первым ввёл понятие эмоциональной отзывчивости на музыку как основу музыкальности и определил его следующим образом «переживание музыки как выражения некоторого содержания» [11, с. 53]. Речь идет о способности чутко улавливать эмоционально-смысловое наполнение музыкальной единицы. Б.М. Теплов подчеркивает, что эмоциональное переживание будет музыкальным в том случае, если имеет место «переживание выразительного значения музыкальных образов, а не просто эмоциональная реакция во время восприятия музыки» [Там же, с. 54]. Другими словами, эмоциональная отзывчивость на музыку связана не с возникающими настроениями во время прослушивания мелодии, а со смысловым переживанием выразительной функции образа.

Ю.А. Цагарелли выделил два типа эмоциональной отзывчивости на музыку: внешнюю, которая связана с психомоторной реакцией на компоненты музыкальной выразительности, и внутреннюю, направленную на постижение эмоционального содержания исполняемого произведения [14, с. 18]. Также Ю.А. Цагарелли включил эмоциональную отзывчивость на музыку в состав музыкальных способностей.

К.В. Тарасова в своём исследовании «Онтогенез музыкальных способностей» считает, что эмоциональная отзывчивость на музыку – достаточно раннее психическое образование, которое формируется уже в младшем дошкольном возрасте (около 3 лет). Дети с развитой эмоциональной отзывчивостью на музыку демонстрируют живой интерес к звучанию инструментов, механизмам извлечения мелодии, к тому, что играет аккомпаниатор [11, с. 78].

По словам О.П. Радыновой «эмоциональная отзывчивость на музыку – одна из важнейших музыкальных способностей. Она связана с развитием эмоциональной отзывчивости и в жизни, с воспитанием таких качеств личности, как доброта, умение сочувствовать другому человеку» [9, с. 95].

А.Г. Костюк определяет эмоциональную отзывчивость на музыку как процесс заинтересованности младшего школьника к музыке, механизм её «слышания-чувствования-понимания». Также А.Г. Костюк подчеркивает, что динамика адекватности освоения идейно-образного содержания помогает в формировании эмоциональной отзывчивости детей [6, с. 118].

В результате анализа и сопоставления теорий разных авторов по вопросу эмоциональной отзывчивости на музыку, необходимо остановиться на близкой нам позиции В.П. Анисимова. Последний рассматривает эмоциональную отзывчивость на музыку как «способность личности к соответствующему переживанию музыкального содержания и ценностно-

смысловому осознанию своих ассоциаций, мыслеобразов в процессе восприятия, исполнения и сочинения музыки» [1, с. 45].

Эмоциональная отзывчивость на музыку – наиболее яркая форма проявления эмоциональной отзывчивости в целом, в основе которой лежат эмоции. При восприятии, исполнении и сочинении музыки дети, переживая эмоции, соответствующие музыкальному содержанию, создают образ. Из чего следует, что развитие эмоциональной отзывчивости музыки – это развитие эмоциональной отзывчивости на другой образ, осознание его структуры, прочувствование его эмоционального содержания.

Выводы:

- *эмоции* – непосредственное отражение сложившихся отношений, переживания, связанные с удовлетворением или неудовлетворением потребностей, которые служат одним из главных механизмов внутренней регуляции психической деятельности и поведения человека;

- *эмоции* являются основным содержанием музыки;

- *эмоциональная отзывчивость на музыку*:

- музыкальная способность личности к соответствующему переживанию и осмыслению ассоциаций и образов в процессе взаимодействия с музыкой;

- интегративно-личностное образование, в структуру которого входят следующие компоненты: мотивационный, содержательный и операциональный;

- как и любая психическая функция мозга, *эмоциональная отзывчивость на музыку* поддается развитию в процессе целенаправленного обучения.

Список источников и литературы

1. *Анисимов В.П.* Диагностика музыкальных способностей детей. М.: ВЛАДОС, 2004. 130 с.
2. *Анохин П.К.* Эмоции // Большая медицинская энциклопедия. Т. 35. М., 1964. с. 339–341.
3. *Бим-Бад Б.М.* Педагогический энциклопедический словарь. М., 2002. 325 с.
4. Большой психологический словарь: М.; СПб.: АСТ; АСТ-Москва; Прайм-Еврознак, 2008. 811 с.
5. *Изард К.Э.* Психология эмоций: пер. с англ. К. Э. Изард. СПб.: Питер, 2006. 464 с.
6. *Костюк А.Г.* О мелодической ориентации музыкального восприятия // А.Г. Костюк. Восприятие музыки. М., 1980. С. 112–126.
7. *Николаева М.Е.* Существует ли единое определение эмоции в зарубежной психологии? // Современная психология: матер. IV Междун. науч. конф. (г. Казань, окт. 2016 г.). Казань: Бук, 2016. С. 3–5.
8. Психология эмоций. Тексты / под ред. В.К. Вилюнаса, Ю.Б. Гиппенрейтер. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. 288 с.
9. *Радынова О.П.* Слушаем музыку: уч. пособие. 2009. 439 с.

10. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2000. 712 с.
11. *Тарасова К.В.* Онтогенез музыкальных способностей. М.: Педагогика, 1988. 176 с.
12. *Теплов Б.М.* Психология музыкальных способностей. М.; Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1947. 355 с.
13. *Торопова А.В.* Музыкальная психология и психология музыкального образования: учеб. для бакалавр. и магистр. 4-е изд., испр. и доп. М.: Юрайт, 2019. 190 с.
14. *Цагарелли Ю.А.* Психология музыкально-исполнительской деятельности: автореф. дис. д-ра психол. наук. Л., 1989. 31 с.
15. *Якобсон П.М.* Психология чувств и мотивации: избр. психол. тр. / под ред. и с предисл. Е.М. Борисовой. М.: Изд-во ин-та практ. психологии; Воронеж: МОДЭК, 1998. 304 с.

Сведения об авторе:

Панарет Дарья Дмитриевна (Россия, г. Москва), студент магистратуры кафедры музыкально-исполнительского искусства Института изящных искусств ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет».

E-mail: darya_panaret@mail.ru

Panaret Daria Dmitrievna (Moscow, Russia), MA student at the Musical and Performing Arts Department, Institute of Fine Arts, Moscow Pedagogical State University.

E-mail: darya_panaret@mail.ru

Научный руководитель: **Стулова Галина Павловна**, доктор педагогических наук, профессор кафедры музыкально-исполнительского искусства Института изящных искусств ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», действительный член Международной академии наук педагогического образования.

МУЗЫКОТЕРАПИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЦЕЛЯХ

Аннотация. *Цель данной статьи – представить музыкальную терапию как один из способов преподавания музыки. В статье раскрывается суть понятия «музыкотерапия», говорится о её актуальности в сфере образования. Особое внимание уделяется выяснению природы звука, объясняется его воздействие на человека. Перечисляются функции музыкотерапии в работе с детьми, представляются некоторые её направления. Приводятся примеры практических занятий с использованием приёмов музыкальной терапии в процессе обучения детей. Результатом введения её элементов в образовательную программу может стать благотворное влияние на развитие детей.*

Ключевые слова: *музыкальная терапия, образование, звук, практические занятия, классическая музыка, психоэмоциональное состояние, сочинение, упражнение, игра.*

S.V. Maneykina
(Podolsk)

MUSIC THERAPY FOR EDUCATIONAL PURPOSES

Abstract. *The purpose of this article is to present music therapy as one way of teaching music. The article reveals the essence of the concept of «music therapy», shows its relevance in the field of education. Particular attention is paid to clarifying the nature of sound, explaining its effect on humans. The functions of music therapy in pedagogy are listed; some of its directions are presented. Examples of practical exercises using musical therapy techniques in the process of teaching children are given. The result of introducing its elements into the educational program can be a beneficial effect on the development of children.*

Keywords: *music therapy, education, sound, practical lessons, classical music, psycho-emotional state, composition, exercise, game.*

Ни для кого не секрет, что произведения, изучаемые в музыкальных школах, детских школах искусств, колледжах и других учебных заведениях, связанные с искусством, благотворно влияют не только на развитие ребёнка, но и на его психоэмоциональное состояние. На эту тему неоднократно говорили и продолжают говорить многие известные педагоги нашей страны и зарубежья. На основе многочисленных исследований влияния музыки на человека был определён такой термин, как *музыкальная терапия* – контролируемое использование различной по характеру, темпу, tessитуре звучания музыки с целью лечения или реабилитации людей с соматическими и психическими заболеваниями. Музыкалотерапия применима к людям разных возрастов, что даёт современным педагогам общеобразовательных школ и системы дополнительного образования

возможность использовать её в своей практике. В данном случае постараемся рассмотреть музыкальную терапию как один из аспектов современного подхода к преподаванию музыки.

Нельзя не отметить актуальность данного подхода к преподаванию, так как современным детям практически ежедневно приходится сталкиваться с большими учебными нагрузками, усталостью, нередко со стрессом, вызванным самыми разнообразными причинами. Физическая и эмоциональная напряжённость, как известно, довольно часто приводит к раздражению, плохому поведению и упадку работоспособности. Именно в этот момент педагогу может прийти на помощь музыкотерапия с её многообразием способов благотворного воздействия на сознание человека. Основной же плюс такого подхода заключается в «безболезненном» познании, получении важной и интересной информации посредством игры с элементами самообучения, без принуждения учащихся к какому-то труду. Кроме того, спокойная и приятная обстановка, создающаяся музыкальной терапией, может обеспечить доверительные отношения между учеником и учителем, сведя при этом к минимуму возможность возникновения недопонимания или конфликтов.

Прежде чем приступать к работе, педагогу стоит изучить особенности механизмов воздействия музыки на человека. Начать изучение следует с выяснения природы звука. Что такое звук? Прежде всего, это физическое явление, представляющее собой волнообразные колебания частиц окружающей среды, воспринимаемое слухом. Иначе говоря, своеобразный акустический сигнал, непостоянная волновая структура. Может ли отдельно взятый звук считаться музыкой? Однозначно, нет – скажем мы, и будем правы. Однако удивительным для многих является факт, что сам по себе звук способен влиять на человека на клеточном уровне. Волновая структура звука позволяет ему изменять активность клеток живого организма. Следовательно, если рассматривать музыку как особое гармоничное сочетание звуков, сложно представить, какое колоссальное влияние она может оказывать на нас! Особенно если речь идёт о детях, ведь они гораздо более уязвимы, то есть в большей степени поддаются влиянию со стороны объектов окружающего их мира, в отличие от взрослых людей. Прежде всего, стоит обратить внимание на то, как заметно реагирует на приятную для человека музыку сердечно-сосудистая система: наблюдаем замедление пульса, нормализацию артериального давления и расширение стенок кровеносных сосудов. Известный исследователь Д. Кемпбелл утверждал, что музыка способна благотворно влиять на память, способствует оживлению условных рефлексов и даже оказывает влияние на холестеринный обмен. Кроме того, музыка, в зависимости от её характера, жанра и пр., способна создавать какое-либо настроение, собирать или напротив, рассеивать внимание и управлять человеческими эмоциями.

Выделим важнейшие *функции* музыкотерапии в работе со школьниками, которые, безусловно, стоит взять во внимание педагогу, реализующему её методы воздействия на учащихся:

1. *Познавательная*. Поскольку идёт речь именно об образовательной среде, а не о способах работы с людьми, имеющими психологические расстройства, то данная функция будет стоять на первом месте.

2. *Эмоционально-психологическая*. Осознание ребёнком важности своего внутреннего состояния и того, как оно может влиять на здоровье, общение с родителями и сверстниками, учёбу, может помочь ему понять себя. А простые упражнения или игры, о которых пойдёт речь позднее, пойдут ученику на пользу, доставляя удовольствие от занятий.

3. *Эстетическая*. Многие методики предусматривают прививание детям «полезной» музыки, в частности, образцов классики и иногда джаза. Благодаря грамотному подбору произведений, а также выбору тех, которые не входят в образовательную программу, способствует формированию у учеников музыкального вкуса.

4. *Коммуникативная*. Сплочение коллектива (если речь идёт о классе), налаживание отношений между учеником и одноклассниками, а также между учеником и учителем – важные моменты в педагогической работе, обеспечивающие спокойную рабочую обстановку во время уроков.

Безусловно, музыкотерапия может составлять лишь часть от общего плана урока. Тем не менее, каждый педагог вправе решать, какую именно часть от занятия стоит ей уделить. Стоит отметить, что терапия может быть активной и пассивной.

В первом случае ученик имеет возможность непосредственно участвовать в игре, небольшом практическом задании или вовсе может попробовать сочинить музыку самостоятельно (или же досочинять предложенный вариант в нотном или звуковом виде)

Во втором – ребёнок слушает музыку, или же изучает какой-либо предложенный материал в виде картинки, текста, после чего ему задаются вопросы. При желании ученику позволяется что-то изменить, исправить в материале или проиграть услышанную музыку, сочинить вариации на тему услышанной мелодии – в таком случае пассивная музыкотерапия плавно перетечёт в активную.

С помощью музыки можно сдвинуть с мёртвой точки решение определённых детских проблем. Конечно, если речь идёт об индивидуальных занятиях с преподавателем, то работать в такой обстановке будет несколько проще. Однако работа в коллективе помогает расширить спектр обнаружения проблем, понять, как тот или иной ученик ведёт себя в социуме. В целом существует множество направлений терапии, которые педагог может принять во внимание в зависимости от обстановки:

- *Музыка и релаксация*. В данном случае методика работы направлена на физическое и эмоциональное расслабление. В пример приведём

наиболее известное упражнение – «Океан». Музыка является фоном, можно использовать и запись природных шумов. Текст приводится примерный: «Закройте глаза и ощутите себя в океане... Почувствуйте, что вы – волна в этом океане». Его можно дополнять или изменять. Музыка с частотой ритма около 60 ударов в минуту позволяет ребёнку расслабиться, сосредоточиться на создаваемых им образах. В конце упражнения уместно задать ученику вопрос о том, что он представил.

- *Музыка и фантазия, художественная экспрессия.* Многие считают детскую фантазию важной составляющей гармоничного развития детей. Фантазия иногда требует стимуляции, весьма подходящим для этого является упражнение «Животные». Ученикам предлагается подумать, как могли бы петь животные и попытаться это изобразить. Также можно предложить им показать на музыкальных инструментах, как звучат звери. Если есть возможность, можно создать небольшой «оркестр из зверей». Музыкальные инструменты ассоциируются с различными персонажами: флейта – птица, пианино – кошка или собака, бубен – змея и др. Также уместно предложить детям послушать такие произведения, как «Карнавал животных» К. Сен-Санса частями, заранее не говоря им, какому животному каждая из них относится, давая им возможность угадать.

- *Музыка и гиперактивность.* Гиперактивность – достаточно распространённое явление у современных детей. Музыка может способствовать синхронизации движения и сосредоточению. Для работы с такими детьми в любых упражнениях применяется музыка с ритмом 50–60 ударов в минуту, плавная и размеренная. Суть занятий в данном случае сводится к их регулярности, где классическая музыка может становиться как фоном, так и центральным объектом для внимания ребёнка.

- *Музыка и движение.* У некоторых детей разного возраста наблюдается нарушение координации движений, связанное с рассеянностью внимания или мышечной зажатостью. А для тех детей, которые испытывают трудности в обучении движению под музыку, характерно запоздалое развитие моторики. Существует упражнение «Спонтанное движение под музыку», во время которого ученику предлагается «перевести» язык музыки на язык движений и жестов – показать, как можно изобразить движение музыки. Как правило, для зажатых детей это очень сложно. В таких случаях педагогу следует показать самому, как можно это сделать, или дать ребёнку время подготовиться наедине, а затем продемонстрировать учителю. Наиболее подходящие произведения – циклы, связанные с образами природы (Чайковский, «Времена года»).

- *Музыка и агрессия.* Педагогам зачастую приходится иметь дело с агрессивными детьми. Под детской агрессией следует понимать неумение адекватно выражать свои чувства. Бывают ситуации, что это вовсе не связано с перенесением психических травм (эту тему затрагивают

исключительно специалисты в области психиатрии или психологии, а также неврологи), и в таких случаях стоит предложить ребёнку упражнение. В данном случае речь будет идти об индивидуальных занятиях с преподавателем. Упражнение «Послушай свой гнев» позволяет ученику показать, какой звук имеет гнев и насколько он может быть неприятен другим и самому источнику гнева. Активный метод: ребёнку предлагается ударить в заранее заготовленные железные ёмкости разного объёма. Чем меньше в ёмкости воздуха (то есть гнева), тем тише и приятнее звук. Можно также предложить ему прорычать на *f*, затем на *mf*, на *mp*, *p*, *pp* по убыванию, и сделать выводы о том, какой звук мягче, приятнее. Пассивный метод: прослушать с учеником несколько композиций. Как пример – «В пещере горного короля» и «Утро» Э. Грига. Затем поговорить с ним о том, какие образы предстали перед ним, какие ему понравились больше, а какие меньше.

- *Тонирование и вокалотерапия.* Эти два понятия стоит несколько обособить от всего сказанного ранее. «Голос человека – замечательное средство исцеления, одно из наиболее доступных звуковых лекарств» – слова Д. Кемпбелла. Многие исследователи в области музыкотерапии говорят о благотворном влиянии пения на работу внутренних органов, в особенности на мозг вследствие замедления его альфа-ритма, что соответствует состоянию успокоения человека. Тонирование – это воспроизведение звука в результате произнесения гласного звука в течение длительного времени. Одноимённые упражнения помогают детям расслабиться или сконцентрироваться. В зависимости от голосовых возможностей ученика берётся нота, на которой он тонирует гласные или согласные. Произношение звуков «м», «а» способствует расслаблению, «и» повышает тонус всего организма, «о» побуждает организм к активной деятельности. Такое упражнение можно проводить несколько раз в день в течение 3–5 минут, учитывая состояние организма.

Существуют и другие упражнения, способствующие хорошему самочувствию ученика во время музыкальных уроков, сочетающие в себе как познавательную часть, так и элементы игры.

Можно предложить наше упражнение под названием «Звучащие строки», предназначенное для детей среднего и старшего возрастов, направленное на развитие творческого мышления.

Правила игры таковы: буквы в алфавитном порядке переносятся на клавиши пианино, причём таким образом, что каждая из букв в соответствии с хроматической гаммой. Таким образом выстраивается ряд от «ми» малой октавы до «до» второй. Ученик самостоятельно выбирает для себя несколько строк из его любимого стихотворения или из произведения школьной программы. Затем он пробует «трансформировать» стихотворение в небольшое музыкальное произведение, переводя буквы в ноты. Если ученик затрудняется, педагог должен помочь ему разрешить

возникшую проблему. Ученик также может взять большее количество текста, переносить ноты в разные октавы на своё усмотрение, попробовать сдвинуть систему расположения букв на клавиатуре, иными словами – дать своей фантазии волю.

Таким образом, музыкотерапия – настоящий помощник для педагога. Музыка, игра и познание отлично сочетаются друг с другом, оказывая положительное воздействие на детей разного возраста. Познание открывает двери для новых возможностей. Игра расковывает, и при этом позволяет понять многое об устройстве мира и о самом себе. Музыка – это верный друг ребёнка, с которым ему будет не страшно идти по жизненной дороге и, благодаря которому огромный мир культуры с каждым днём будет представляться ему всё шире.

Список источников и литературы

1. *Ворожцова О.А.* Музыка и игра в детской психотерапии. М.: Изд-во ин-та психотерапии, 2004. 90 с.
2. *Кэджюсон Х., Шефер Ч.* Практикум по игровой психотерапии. СПб.: Питер, 2001. 416 с.
3. Вопросы музыкальной культуры и образования: сб. науч. трудов. Вып. 7. М.: Изд-во РИЦ МГГУ, 2010. 200 с.
4. Традиции и инновации в современном культурно-образовательном пространстве: матер. III Межд. науч.-практ. конф. / отв. ред. Л.А. Рапацкая. М.: Изд-во РИЦ МГГУ, 2012. 268 с.
5. Традиции и инновации в современном культурно-образовательном пространстве: матер. IV Межд. науч.-практ. конф. (г. Москва, 11 марта 2013 г.) / отв. ред. Л.А. Рапацкая. М.: Изд-во РИЦ МГГУ, 2013. 329 с.

Сведения об авторе:

Манейкина Светлана Вячеславовна (Россия, г. Подольск), студент бакалавриата Института изящных искусств ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет».

E-mail: maneykinasveta@gmail.com

Maneykina Svetlana Vyacheslavovna (Podolsk, Russia), BA student, Institute of Fine Arts, Moscow Pedagogical State University.

E-mail: maneykinasveta@gmail.com

*А.А. Харжевская,
А.В. Торопова
(Москва)*

О СОДЕРЖАНИИ И РАЗВИТИИ ПРОГНОСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА В ПРОЦЕССЕ ВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ

Аннотация. *В статье обсуждаются пути развития музыкального образования «в эпоху неопределённости» (А.Г. Асмолов), требующие от учителя музыки прогностической компетентности. Содержание последней, по мнению авторов, включает такие профессиональные психологические качества педагога-музыканта как прогнозирующая интуиция и критическое мышление. Выделяются глобальный и локальный уровень проявления прогностической компетентности с целью развития преадаптивного потенциала современного учителя музыки в условиях культурно-эволюционных изменений, среди которых нахождение «срединных путей» преподавания, рефрейминг на основе критического мышления и использование технологий краудсорсинга – передачи решения части задач обучения обширному кругу лиц и среде, например, через цифровизацию обучения в некоторых допустимых аспектах содержания образования.*

Исследование выполняется при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований, грантовый проект № 19-013-00171 А.

Ключевые слова: *музыкальное образование, педагог-музыкант, прогностическая компетентность, личностные ресурсы, прогнозирующая интуиция, критическое мышление, краудсорсинг, преадаптивный потенциал.*

*A. A. Kharzhevskaja,
A. V. Toropova
(Moscow)*

ABOUT THE CONTENT AND DEVELOPMENT OF PROGNOSTIC COMPETENCE OF THE FUTURE MUSIC TEACHER IN THE PROCESS OF THE UNIVERSITY EDUCATION

Abstract. *The article discusses the development of musical education «in the era of uncertainty» (A.G. Asmolov), requiring from a music teacher to have predictive competence. The content of the latter, according to the authors, includes such professional psychological qualities of a music teacher as predictive intuition and critical thinking. The global and local levels of manifestation of prognostic competence are distinguished with the aim of developing the preadaptive potential of a modern music teacher in the context of cultural and evolutionary changes. They include finding the «middle paths» of teaching, reframing based on critical thinking and using crowdsourcing technologies – transferring the solution of some of the learning problems to a wide circle of people and the environment, for example, through the digitalization of instruction in certain permissible aspects of educational content.*

The present research is supported by the Russian Foundation for Basic Research, grant 19-013-00171 A.

Keywords: *musical education, a music teacher, prognostic competence, personal resources, predictive intuition, critical thinking, crowdsourcing, preadaptive potential.*

В историко-эволюционной перспективе становится более значимой роль прогностической компетентности педагога-музыканта, проявляющейся, по нашему мнению, в таких его профессиональных психологических качествах как прогнозирующая интуиция и критическое мышление. Развитие и реализацию обозначенных ресурсов можно представить в виде «преадаптивного потенциала» личности, описанного А.Г. и Г.А. Асмоловыми [2]. В современном мире на первый план выходит способность педагога сонастраиваться с учениками для реализации сложных задач музыкального образования в изменяющемся мире.

В постоянно ускоряющихся процессах жизни особое место занимает *прогнозирующая интуиция*, представляющая собой продуктивность в ситуации неопределённости. Пространство музыкальной культуры нашего времени - пластично, динамично и изменчиво. Музыкальное образование не может не отзываться на непредсказуемую динамику развития культурных практик. Это требует от педагога-музыканта соответствующих компетенций, взращённых в процессе вузовской подготовки и включающих открытость новому опыту, гибкость и интерес к незнакомому и незнаемому. Преодолевать сопротивление к восприятию новых музыкальных явлений, не теряя при этом рациональной критичности, слышать эмоционально-смысловое сообщение от порождающих эти стили поколений и вступать в диалог с ними посредством сопоставления художественных образов разных эпох и направлений – это тот результирующий навык, который может стать индикатором достигнутой компетентности.

Педагогу-музыканту современности необходимо обладать навыками самоподдержки, саморегуляции, рефлексии, основанными на критическом осмыслении происходящего, устраняя симптомы профессиональных деформаций в виде эмоционального выгорания или ригидности и застревания на освоенных стратегиях поведения на ранних этапах их появления.

Критическое мышление педагога-музыканта в данном случае проявляется в умении осознавать культурные общности и различия, существующие между представителями как одного поколения, так и между педагогом и его учащимися. С особой важностью необходимо относиться к подбору музыкального материала занятий, для общения с современными школьниками педагогу-музыканту следует «успевать за временем», а, следовательно, знать обновлённую «музыкальную картину» мира. Преодоление поколенческих трудностей – главный источник наращивания личностной ресурсности, которая помогает педагогу развивать свою

прогностическую компетентность как часть личного преадаптивного потенциала [2].

Прогностическая компетентность является многомерным термином, включающим в себя как направленные вовнутрь личности качества, среди которых упоминаемые выше саморегуляция, самоконтроль, рефлексия, так и вовне: понимание перспектив развития своих учеников на локальном (личностном) и глобальном (во взаимосвязи с изменением общества) уровнях.

Локальный уровень представляет собой «зоны ближайшего развития» (термин Л.С. Выготского) конкретного ученика [3], осознание границ наращивания его личностных ресурсов, среди которых обусловленные психологическими особенностями: коммуникативность, эмоциональная удовлетворённость, адекватная самооценка, жизнестойкость и коллаборация. Глобальный уровень – осознание культурного и образовательного пластов формирования мышления учащихся, их созвучия выбранным программам преподавания, поиск возможностей сонастраивания со всеми учениками в рамках групповых занятий с помощью нахождения «срединных путей» преподавания.

Одной из важных характеристик педагога-музыканта современности может стать «научение» краудсорсингу, как процессу передачи решения части задач обширному кругу лиц [6], чему может способствовать современная цифровизация образования. Таким образом, преадаптивный потенциал педагога-музыканта может проявляться в умении привлекать в свою деятельность специалистов из смежных областей для решения таких задач, как составление современных медиаучебников с необходимыми аудио и видеозаписями. Коллаборация, или сотрудничество для создания средовых воздействий профессиональных педагогических общностей, становится одним из ключевых паттернов поведения, необходимых современному педагогу-музыканту.

Обобщая сказанное, подчеркнём, что прогностическая компетентность учителя музыки представляет собой многомерное и многофункциональное понятие, надстраивающееся над профессиональной компетентностью как профессионально-значимый психологический ресурс преадаптации к неопределённости.

Умение критически мыслить и рефлексировать по отношению к своим выборам и поступкам в профессиональной жизни является важным компонентом преадаптивного потенциала, который следует наращивать студентам в процессе вузовской подготовки. Интерес к музыке новых стилей и поколений помогает начинающим педагогам говорить с учениками на одном языке. Молодое поколение учителей наиболее гибко воспринимает новые тренды и тенденции, таким образом, развитие их прогностической компетентности для адаптации и преадаптации к неопределённости легче осуществимо на старших курсах университета,

когда они уже обладают небольшим педагогическим опытом. Одной из задач современного образования можно назвать создание условий для рефрейминга [4] отношения студентов к своей профессии через обучение «сонастраиванию!» с учениками и преодолению стереотипов мышления, а также подталкивание к непрекращающемуся «саморазвитию через обучение» на протяжении всей жизни.

Фундаментальным параметром психологических исследований является изменчивость-неизменяемость личности, так вот в умении меняться мы и видим почву для развития ресурсности личности и наращивания преадаптивного потенциала. Н.В. Гришина в статье «Изменяется ли человек в изменяющемся мире?» размышляет, что «... в рамках традиционных подходов стабильность и изменчивость рассматриваются в качестве оппозиционных характеристик» [5, с. 11]. Однако далее исследователь отмечает, что «определение жизни как «пребывание в изменении» было дано ещё С.Л. Рубинштейном, который понимал его как «процесс сохранения тождества внутри изменения». Вывод, к которому приходит Н.В. Гришина, цитируя других авторов, созвучен той цели, которую мы перед собой ставили и ставим: «сохранение устойчивости, интегративности личности связано с её постоянным изменением (Журавлев, Харламенкова, 2009) и стабильность невозможна без перемен (Талев, 2014)» [5, с. 12].

Прогностическая компетентность современного педагога-музыканта может развиваться только при условии принятия им необходимости постоянной «самоизменяемости» посредством внутренней работы, или «преобразования многомерной реальности существования в индивидуальное жизненное пространство» [5, с. 15]. На этот процесс влияет музыкальный опыт индивида, который может помочь через музыку сделать окружающую реальность частью себя. При этом музыка может стать частью «privacy», или приватной зоны личности, способствующей «включению» самоконтроля и рефлексии.

Современный технологический прогресс ставит на первое место именно прогностическую компетенцию учителя, его способность видеть «творчески разворачивающееся будущее» учеников, а, следовательно, непрерывно учиться и совершенствоваться, принимая вызовы сложности, разнообразия, неопределённости и ответственности [1].

Развитие прогностической компетентности педагога-музыканта необходимо для сохранения самого музыкального образования под воздействием культурно-эволюционных изменений. Будет ли востребовано музыкальное образование, зависит от того, готово ли оно гибко трансформироваться вместе с цивилизационным развитием. Ключевой фигурой изменений становится личность педагога, обладающего навыками функционирования в условиях многозадачности при сохранении базовых профессиональных умений, среди которых музыкальное исполнитель-

ство, владение необходимым тезаурусом и знание истории музыки и музыкального образования различных эпох и культур.

Сохранению потребности общества в музыкальном образовании может способствовать расширение границ «дозволенных» к преподаванию музыкальных направлений, создание гибких курсов, основанных на предпочтениях обучающихся. В заключении следует отметить, что перед музыкально-образовательным сообществом стоит огромное количество задач, требующих скорейшего решения для встраивания в музыкальную картину будущего, где важнейшую роль играет прогностическая компетентность педагога-музыканта.

Список источников и литературы

1. *Асмолов А.Г.* Психология неопределённости: вызовы неопределённости, сложности и разнообразия // *Mobilis in mobili: личность в эпоху перемен* / под ред. А.Г. Асмолова. М.: ЯСК, 2018. С. 13–26.
2. *Асмолов Г.А., Асмолов А.Г.* Интернет как генеративное пространство: историко-эволюционная перспектива // *Вопросы психологии*. 2019. № 4. С. 3–28 [Электронный ресурс]. URL: https://asmolovpsy.ru/sites/default/files/field_pdf/01_vp_20194_asmolov_asmolov_1.pdf (дата обращения: 31.01.2019).
3. *Выготский Л.С.* Психология искусства. М.: Искусство, 1986. 573 с.
4. *Гриндер М.* Исправление школьного конвейера. Минск: Попурри, 2009. 247 с.
5. *Гришина Н.В.* Изменяется ли человек в изменяющемся мире? // *Седьмая Всероссий. науч.-практ. конф. по экзистенциальной психол.: матер. сообщений* / под ред. Д.А. Леонтьева, А. Х. Фам. М.: Смысл, 2019. С.10–17.
6. *Мостицкий И.* Универсальный дополнительный практический толковый словарь. 2005–2012.
7. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. Спб.: Питер, 2000. 712 с.

Сведения об авторах:

Харжевская Анна Альбертовна (Россия, г. Москва), аспирант кафедры методологии и технологий педагогики музыкального образования Института изящных искусств ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет».

E-mail: kharzhik@gmail.com

Kharzhevskaja Anna Albertovna (Moscow, Russia), postgraduate at the Department of Methodology and Pedagogical Technologies of Musical Education, Institute of Fine Arts, Moscow Pedagogical State University.

E-mail: kharzhik@gmail.com

Торопова Алла Владимировна (Россия, г. Москва), доктор педагогических и психологических наук, профессор кафедры методологии и технологий педагогики музыкального образования Института изящных искусств ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет».

E-mail: allatoropova@list.ru

Toropova Alla Vladimirovna (Moscow, Russia), doctor of science in pedagogy and psychology, Professor at the Department of Methodology and Pedagogical Technologies of Musical Education, Institute of Fine Arts, Moscow Pedagogical State University.
E-mail: allatoropova@list.ru

*А.А. Анисимова
(Москва)*

МУЗЫКАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА КАК НЕОТЪЕМЛЕМЫЙ ЭЛЕМЕНТ ВОСПИТАНИЯ ДУХОВНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ ОБЩЕСТВА

Аннотация. *В данной статье автор на примере русского общества в период от славянско-языческих верований до настоящего времени показывает, как историческое развитие общества на определенных этапах приводило к необходимости развития музыкальной грамотности и музыкальной культуры в целом. Музыкальная грамотность же, в свою очередь, влияла на развитие духовных потребностей общества, формируя запрос на все более сложную и техничную музыку. Автор также указывает на сложившуюся в современном обществе тенденцию к упрощению музыки, что, вероятно, приведет к падению духовных нравов людей.*

Ключевые слова: *музыкальная грамотность, духовные ценности, русская музыкальная культура, народ.*

*А.А. Anisimova
(Moscow)*

MUSICAL CULTURE AS AN ESSENTIAL ELEMENT FOR THE SPIRITUAL DEVELOPMENT OF THE SOCIETY

Abstract. *In this article, author reveals how historical development of the society at the certain stages led to the necessity of development of music literacy and musical culture in common, at the example of Russian society in the historical period from the Slavic native beliefs until present days. The musical literacy, in its turn, influenced the development of spiritual needs of the society, creating a requirement for more complex music in terms of both technic and perception. Author also points out to the current tendency to music simplification, what probably will lead to fall of the human spiritual morals.*

Keywords: *musical literacy, spiritual values, Russian musical culture, and people.*

Обращаясь к вопросам культуры и общества, первым делом стоит отметить то, что взаимосвязь этих двух понятий очень близка и неразрывна. Любая культура имеет ярко выраженный народный характер. Существовая в двух ипостасях, материальной и духовной, она является отражением беспрерывной созидательной мысли народа и его стремления к формированию гармонически развитой личности, способной творить новое и поддерживать традиционное старое.

Большое значение для любого народа всегда имела музыка. Целыми столетиями она окружает людей на всех промежутках их жизни. Музыка является в жизнь человека буквально с самого рождения в форме колы-

бельных песен матери и сопровождает отбывающего в мир иной в виде «плачей» в языческой культуре, а позже – заупокойными службами у христиан.

Века сменяют друг друга, но музыка по-прежнему занимает огромное место в сердце любого человека. Она и уводит человека в мир грёз и мечтаний, и предается грусти вместе с ним в дни его неудач и печалей. В любом своем воплощении музыка является не только бесшумным спутником человека на всем его длинном жизненном пути, но и пронизывает собой весь тот материальный мир, что его окружает.

На примере истоков развития русской музыки можно рассмотреть два направления, в которые устремилась музыка Древней Руси: в фольклорное творчество и церковно-певческое искусство. Многие исследователи того времени писали про особенность отсутствия срединного начала, т.е. светского искусства, которого не будет вплоть до XVIII в., объясняя это бесконечным стремлением русского народа в любом деле «впадать в крайности». Об этом писали и П.Я. Чаадаев, и Н.А. Бердяев, и В.С. Соловьев, и А.Я. Гуревич, и Г.Д. Гачев [1, с. 9]. К этой мысли подробно обращался даже великий певец Ф. И. Шаляпин в своем небезызвестном труде «Маска и душа» [2, с. 230].

Фольклор и богослужбная практика Древней Руси стали носителями национального музыкального начала, той почвой, на которой выросло все великое древо русской музыкальной классики. Появление данных двух традиций отражает историческую последовательность духовного развития русского народа.

Фольклорное творчество древних славян сводилось к их языческому образу жизни и тогдашним верованиям, где обожествлялись растения, животные, стихийные явления, и, соответственно, тот пантеон богов, который «участвовал» в различных сферах человеческой жизни. Основная мысль древних славян была цикличной. Все аспекты их жизни и всё, что их окружало, подчинялось по их поверьям бесконечному круговороту бытия, где жизнь – есть череда «этого» и «того» света. Языческий уклад жизни позволял человеку тех времен быть свободным от мук совести, поисков высших духовных смыслов. Вся музыкальная составляющая их творчества сводилась, в основном, к обрядовым песням. В этих песнях отчётливо наблюдается традиционный уклад их жизни, граничащий между бытом и обрядом. В их духовные потребности входило упрощение труда (распеванием песни), просьбы верховных существ о помощи (обрядовые песни и плачи) или же просто желание отвести душу.

С приходом христианства был брошен вызов всему языческому укладу жизни. Оно поведало народу о высшем предназначении человека и ценности человеческой личности, тем самым открыв пути и возможности для беспредельного духовного совершенствования людей в их извечном стремлении достичь небес и Бога. Христианские ценности поспособство-

вали развитию особого символического языка искусства, воплощавшего особую красоту духовных и возвышенных чувств.

Богослужбное пение стало тем видом искусства, которое несло за собой музыкальное профессиональное начало. Основным видом богослужбного пения в средневековой Руси являлось пение по крюкам и знаменам – знаменное пение. Знаменные распевы были одноголосными и исполнялись мужским хором. Семь веков культивирования одноголосного пения на Руси послужили в дальнейшем большому развитию мелодического начала – основы русской музыкальной культуры. Профессиональная подготовка певцов, да и всей ветви искусств, тесно связанной с церковью, требовала в своей идеологии во всем придерживаться канонov – устойчивых правил и требований. Кроме всего прочего, личностное начало творцов (композиторов, иконописцев, художников и др.) подавлялось, являя собой некую форму воспитания духа в христианстве. Даже певцы следовали строгим каноничным установкам распевов, опираясь на крепко укоренившиеся традиции своих предшественников, сосредотачиваясь на передаче глубинного, религиозно-философского подтекста музыки. Профессиональный подход и грамотность, соблюдение канонov и традиций – всё это, несомненно, открывало и воспитывало в людях стремления и потребности в высших духовных и светлых идеалах.

В эпоху Просвещения в России богослужбное пение отходит на второй план, и вместо него начинает господствовать светская культура. После того как Петр I «прорубил окно» в Европу, в Россию несметным потоком хлынули светские идеи, новые мировоззрения, новое мироощущения. Однако музыка теперь считается низшей ступенью искусства, а музыканты заняли в обществе положение полуприслуги. К тому же, в России отсутствовали специальные школы, способные дать действительно профессиональную подготовку музыкантам. Образование получали частным путём, либо же прямо «на рабочем месте» – в Придворной певческой капелле, оркестре или же в частных коллективах, где могли работать в качестве педагогов европейские музыканты с образованием. Русская музыка проделала огромный и трудный путь, прежде чем освоила и закрепила в себе европейские достижения.

К XVIII в. танцы под музыку, посещение концертов и опер становится любимым развлечением дворянского сословия, а внутри дворянских семей встает вопрос об обучении музыке. Образование всё ещё носит частный характер. В XVIII–XIX вв. в обязательный комплекс воспитания и обучения детей дворянского сословия вошли уроки пения и владение инструментом. По представлениям людей «высших кругов», сформировалось твердое суждение о том, что истинный дворянин должен быть человеком, максимально просвещенным в областях политики, культуры (в том числе и музыки) и науки.

Русская музыка постепенно стала покорять вершины, прежде казавшиеся недостижимыми. Толчком к ее развитию стали М.И. Глинка и его первый оперный труд «Жизнь за царя», а также такие композиторы как А.А. Алябьев, А.Е. Варламов и А.Л. Гурилев, благодаря которым родился и сформировался классический русский романс.

Спустя некоторое время классические традиции русского национального музыкального искусства продолжил А.С. Даргомыжский, вложив в свои музыкальные труды черты русского реализма, а еще время спустя явились другие выдающиеся личности – русские музыкальные просветители, в числе которых А.Н. Серов, А.Г. Рубинштейн, М.А. Балакирев и Ц.А. Кюи.

Благодаря братьям Рубинштейн открываются долгожданные первые консерватории в Петербурге и Москве. Как показала история, известный конфликт между кучкистами и приверженцами консерваторского образования не помешал ни тем, ни другим воплощать в своем творчестве высокие национальные идеи. Кучкисты, в силу самобытности и образования, полученного частным образом, тяготели ко всему народному. Они вдохновлялись всем тем, что упиралось в глубокие корни души русского народа. Именно эта тяга вознести русское музыкальное искусство позволила оставить после себя уникальное классическое наследие в виде опер «Борис Годунов» и «Хованщина» Мусоргского, «Князь Игорь» Бородина, «Снегурочка» и «Садко» Римского-Корсакова и др.

Консерватория, в то же время, позволила раскрыться другим уникальным талантам, также вознесшим отечественное музыкальное искусство на вершину, пусть и не имея за собой цели воплотить в нём всё исконно национальное. Это был несравненный Чайковский, чья музыка покорила не только Россию, но и всю Европу, это были и композиторы «серебряного века», среди которых есть такие гремящие фамилии как Прокофьев, Стравинский, Скрябин и Рахманинов. Их вознесли на вершину их индивидуальные потребности в воплощении своих собственных грандиозных идей и замыслов.

Советские композиторы среднего и позднего советского периода попадают уже под сильное влияние соответствующего политического режима, которое значительно ограничивало их творческую деятельность. Музыка этого времени впитывает в себя дух событий и новые уклады жизни русского (советского) человека. Композиторы начинают не только активно использовать атональность и полиритмию, но и пускают в ход какофонию, воплощая в своих произведениях хаос, диктуемый духом времени.

Вместе с тем зарождается еще одна форма музыкального творчества этого времени – кинематограф, позволивший композиторам сочинять музыку к кинофильмам.

В настоящее время музыкальное образование стало гораздо более доступным и открытым. Постигнув всю красоту великих достижений классиков и познакомившись с музыкальной грамотой, человек начинает воспринимать мир звуков гораздо более масштабным и сложным. Особенно сейчас, когда тенденции современного мира являют собой упрощение музыкального языка и литературного слова, это актуально как никогда. Более развитый человек нуждается в более качественных объектах искусства. Музыкальное образование, основанное на таких понятиях как «дух», «духовность» [3, с. 148], способно развить и воспитать в человеке по-настоящему культурно развитую личность.

Список источников и литературы

1. *Рапацкая Л.А.* История русской музыки от Древней Руси до «серебряного века»: учеб. для пед. вузов по спец. «Музыкальное образование». М.: ВЛАДОС, 2001. 383, 1 с.: ноты, портр. Библиогр.
2. *Шаялин Ф.И.* Страницы из моей жизни; Маска и душа // Ф.И. Шаялин. Повести // Популярная библиотека. Дневники. Мемуары. Свидетельства / сост., вступ. ст. Е. Дмитриевской, В. Дмитриевского. М.: Книжная палата, 1990. 462, 1 с., 16 л. ил.
3. *Целковников Б.М.* Мировоззренческие убеждения педагога-музыканта: поиск их смысла в диалоге с наукой, с искусством и с самим собой: уч. пособие к курсу «Методология музык.-пед. образования» по спец. 030700-Музыкальное образование. М.: б. и., 1998. 156 с. Библиогр.: С. 147–156.
4. Вопросы эстетического воспитания и музыкального образования молодежи: сб. статей // Научные труды. Свердлов. гос. пед. ин-т / редкол.: В.В. Кукшанов (отв. ред.) и др. Свердловск: Изд-во Свердл. гос. пед. ин-та, 1974. 207 с.: ил.
5. *Кошмина И.В.* Русская духовная музыка // История. Стили. Жанры. Кн. 1. М.: ВЛАДОС, 2001. 220, 2 с.: ноты. Библиогр.: с. 220–221.

Сведения об авторе:

Анисимова Анна Андреевна (Россия, г. Москва), студент бакалавриата кафедры музыкально-исполнительского искусства Института изящных искусств ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет».

E-mail: qrumia@gmail.com

Anisimova Anna Andreevna (Moscow, Russia), BA student at the Musical and Performing Arts Department, Institute of Fine Arts, Moscow Pedagogical State University.

E-mail: qrumia@gmail.com

Люй Наньцяо
(Москва)

ПРОИЗВЕДЕНИЯ ДЛЯ ФОРТЕПИАНО РУССКИХ КОМПОЗИТОРОВ XIX ВЕКА В УЧЕБНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ РЕПЕРТУАРЕ

Аннотация. В статье рассматривается проблема освоения фортепианной музыки русских композиторов XIX века учащимися китайских музыкальных школ и студентами педагогических университетов. Автором статьи показано, что фортепианное творчество таких русских композиторов XIX века, как Балакирев, Бородин, Мусоргский, Кюи и Римский-Корсаков, являющихся участниками «Могучей кучки», питала общая идейно-эстетическая платформа, основанная на традициях прогрессивного русского искусства. Построенная на основе этих традиций педагогическая модель поможет китайским учащимся-пианистам успешно осваивать фортепианные произведения вышеуказанных русских композиторов.

Ключевые слова: русские композиторы XIX века, «Новая русская музыкальная школа», «Могучая кучка», «кучкизм», русское фортепианное искусство, фортепианная педагогика.

Liu Nanqiao
(Moscow)

WORKS FOR PIANO BY RUSSIAN COMPOSERS OF THE XIX CENTURY IN THE EDUCATIONAL AND PEDAGOGICAL REPERTOIRE

Abstract. The article deals with the problem of mastering piano music by Russian composers of the XIX century by students of Chinese music schools and students of pedagogical universities. The author of the article shows that the piano works of Russian composers of the XIX century, as Balakirev, Borodin, Mussorgsky, Cui and Rimsky-Korsakov, who were members of the «Mighty handful», had a common ideological and aesthetic platform, based on the traditions of progressive Russian art. The pedagogical model based on these traditions will help Chinese piano students to successfully master the piano works of the above-mentioned Russian composers.

Keywords: Russian composers of the XIX century, «New Russian music school», «Mighty bunch», «kuchkizm», Russian piano art, piano pedagogy.

Одной из характерных особенностей современного этапа развития мировой цивилизации является тенденция взаимовлияния и диалога локальных культур разных регионов мира. В области музыкальной культуры эта тенденция проявляется в таких её компонентах как композиторское творчество, исполнительское искусство и образование. В дан-

ном контексте наблюдается интенсивное развитие процесса сближения в области фортепианного искусства и педагогики между Китаем и Россией.

Однако если до настоящего времени упомянутое выше взаимодействие ограничивалось в основном совершенствованием исполнительского мастерства китайских пианистов в российских музыкальных вузах, то сейчас назрели условия для переноса российского опыта в области фортепианной педагогики в музыкальные учебные заведения Китайской Народной Республики.

Сказанное относится не только к вопросам методики обучения игре на фортепиано, но и к тому репертуару, на основе которого это обучение реализуется. Очевидно, что использование достижений российской теории и практики профессионального обучения пианистов станет более эффективным, если оно будет основываться на соответствующем учебно-художественном репертуаре, неразрывно связанным с русской музыкальной культурой.

Настоящим кладезем такого репертуара является творчество русских композиторов XIX века и, прежде всего, представителей Могучей кучки, в недрах которой рождались такие шедевры мирового репертуарного фонда, как «Картинки с выставки» Мусоргского или «Исламей» Балакирева.

Композиторское творчество членов Могучей кучки, в частности, М.А. Балакирева, М.П. Мусоргского, А.П. Бородина, Н.А. Римского-Корсакова и Ц.А. Кюи изучено недостаточно. Однако существующие разработки направлены, прежде всего, на исследование тех сторон их творчества, в которых они с наибольшей силой воплотили идеи своего окружения и собственные творческие склонности и пристрастия.

Учитывая, что главными устремлениями членов балакиревского кружка было создание масштабных оркестровых и оперных полотен, отражающих героические страницы русской истории, национальную самобытность этноса, их интерес к сольной инструментальной, в частности, фортепианной музыке, выражен не столь ярко. Этим отчасти объясняется сравнительно небольшое количество научных исследований, посвященных фортепианному творчеству членов «Могучей кучки».

Вместе с тем, балакиревцы проложили одно из магистральных направлений русского пианизма, связавшее фортепианное творчество М. Глинки с могучим расцветом русского пианизма второй половины XIX - первой половины XX века. Поэтому обращение к фортепианному искусству кучкистов должно по-новому «осветить» эту страницу русской музыкальной истории.

При этом важно отметить, что произведения каждого из композиторов «Могучей кучки», обладая неповторимой индивидуальностью и самобытностью, в той или иной степени неизбежно отражали общую художественную направленность творчества балакиревцев, их единую эстетиче-

скую платформу. Поэтому идея более пристального рассмотрения фортепианного творчества композиторов «Могучей кучки» не в монографическом формате, а в качестве результата совместной деятельности «коллективного творца», одержимого общими художественными установками и представляющего собой исключительный и неповторимый феномен в истории русской музыкальной культуры, даёт возможность вскрыть глубинные основания, лежащие в основе «фортепианного кучкизма». Изучение фортепианного наследия членов балакиревского кружка с этих позиций позволит не только выявить диалектику общего и особенного в их творчестве, но и «подобрать ключи» к его освоению.

Исследованию феномена кучкизма посвящена книга Е.М. Гордеевой «Композиторы Могучей кучки» [1]. Но, во-первых, эта работа была впервые опубликована в шестидесятых годах XX столетия, то есть более полувека назад (последующие переиздания не содержали существенных изменений и дополнений), а во-вторых, предмет её исследования является не фортепианное искусство кучкистов как таковое, а музыкальное творчество этих композиторов в целом.

В связи с этим представляется необходимым проведение исследования, которое, с одной стороны, было бы направлено на восполнение некоторых пробелов в российском музыкознании, с другой – открывало новые пути модернизации китайской музыкальной педагогики в области освоения фортепианной музыки, созданной выдающимися русскими композиторами, вошедшими в состав «Могучей кучки».

Важно подчеркнуть, в связи со сказанным выше, что творчество кучкистов явилось одним из ярчайших феноменов в истории русской и мировой музыкальной культуры. Членов этого творческого содружества, именуемого «Новой русской музыкальной школой», «Балакиревским кружком», «Русской пятёркой» или «Могучей кучкой» объединяла не только общность взглядов на музыкальное творчество, но и особая атмосфера коллективного созидания, когда каждое новое произведение участников содружества подвергалось пристрастному обсуждению, а часто – критическому анализу со стороны коллег. Поэтому есть все основания рассматривать это явление как особый случай коллективного творчества в искусстве, результаты которого – музыкальные, в частности, фортепианные произведения – независимо от принадлежности перу того или иного участника объединения носят общие устойчивые признаки или основания, «просматриваемые» сквозь индивидуальный творческий почерк композитора.

Как было показано выше, таким основанием является прежде всего идея народности в профессиональном музыкальном искусстве. Вместе с тем, идея народности, впервые провозглашённая и практически реализованная в творчестве создателя русской классической музыки М.И. Глинки, являясь знаменем кучкистской художественной идеологии,

не могла проявиться в полной мере без таких её компонентов, как реализм и гуманистическая направленность искусства. Если гуманизм является сущностным свойством подлинно демократического искусства, способствующим утверждению идей о высоком достоинстве и ценности человека, независимо от его материального положения или общественного статуса, о его праве на свободное волеизъявление, то реализм выступает как творческий метод адекватного и правдивого отражения явленного действительности и внутреннего мира человека средствами искусства.

История русской художественной культуры убедительно показала, что идеи народности, гуманизма и содержательности искусства всегда проявлялись в лучших произведениях русских поэтов, писателей, художников и композиторов. В музыкальном творчестве эти идеи составили основу традиций, заложенных основателями русской музыкальной классики М.И. Глинкой и А.С. Даргомыжским. В творчестве кучкистов эти идеи и традиции проявились особенно рельефно, обогатив русскую музыкальную культуру непревзойдёнными шедеврами мирового художественного репертуара.

«Конвертация» этих традиций в принципы и установки музыкальной педагогики позволяют создать теоретико-методическую модель освоения фортепианной музыки композиторов «Могучей кучки» учащимися музыкальных и музыкально-педагогических заведений КНР. Использование этой модели в практике исполнительского обучения китайских учащихся-пианистов позволит с успехом разрешить ряд противоречий, возникших на современном этапе развития китайского фортепианного искусства и педагогики. Прежде всего, это противоречие между:

- возрастающим интересом китайской общественности к русскому фортепианному искусству и недостаточной презентацией этого искусства в концертном и педагогическом репертуаре современного Китая;

- недостаточно глубоким уровнем психологического «погружения» китайских пианистов в мир образов фортепианных произведений русских композиторов и подлинной глубиной содержания этих произведений;

- готовностью учащихся китайских музыкальных учебных заведений к полномасштабному и художественно-полноценному освоению произведений русских композиторов и недостаточно разработанным теоретико-методическим обеспечением процесса изучения русской музыки в музыкальных учебных заведениях КНР.

Данные противоречия составляют ядро проблемы, связанной с возможностью в обозримой перспективе обеспечить кардинальное повышение уровня музыкально-исполнительской подготовки китайских учащихся-пианистов в области освоения русской фортепианной музыки, в частности, произведений композиторов – членов творческого объединения «Могучая кучка» на основе ассимиляции русских национальных художественно-педагогических принципов.

Решение этой проблемы лежит, прежде всего, в обращении к традициям российского музыкального образования в области фортепианной педагогики, которые, в силу своей всеобщности и универсальности, могут быть с успехом использованы в национальной системе музыкального образования Китая. Это позволит обеспечить адекватное и художественно-полноценное освоение произведений композиторов Могучей кучки китайскими учащимися-пианистами.

Список источников и литературы

1. *Асафьев Б.В.* Избранные труды. Т.3. М., Изд-во АН СССР, 1954. 384 с.
2. *Асафьев Б.В.* Избранные труды. Т. 4. 1955. 439 с.
3. *Гордеева Е.М.* Композиторы «Могучей кучки». М.: Музыка, 1985. 447 с.
4. Римский-Корсаков Н.А. и музыкальное образование: статьи и матер. / под ред. С.Л. Гинзбурга. Л.: Музгиз, 1959. 327 с.

Сведения об авторе:

Люй Наньцяо (Россия, г. Москва), аспирант кафедры музыкально-исполнительского искусства Института изящных искусств ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет».

Liu Nanqiao (Moscow, Russia), postgraduate at the Musical and Performing Arts Department, Institute of Fine Arts, Moscow Pedagogical State University.

Научный руководитель: **Юдин Алексей Петрович**, доктор педагогических наук, профессор кафедры музыкально-исполнительского искусства Института изящных искусств ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет».

*Л.А. Гольдфайн
(Москва)*

РАБОТА НАД ПОЛИФОНИЧЕСКИМИ ПРОИЗВЕДЕНИЯМИ С УЧАЩИМИСЯ ДЕТСКИХ МУЗЫКАЛЬНЫХ ШКОЛ

Аннотация. *В настоящей статье рассматриваются вопросы освоения полифонических произведений учащимися детских музыкальных школ, как в младших, так и в старших классах. Дается обзор основных «подгрупп» полифонических произведений – подголосочная полифония, контрастная и имитационная. Особое внимание в статье уделяется работе над сочинениями имитационного склада, которые начинают изучать в старших классах ДМШ. Обозначены также необходимые приемы для работы над полифонией. Даются конкретные понятия об инвенции и фуге. Подчеркивается роль темпоритма и метроритма, а также важнейшее значение тембродинамики. Приводится список произведений И.С. Баха, рекомендуемых для изучения в ДМШ.*

Ключевые слова: *полифония, ученик, ДМШ, танец, инвенция, фуга, преподаватель, И.С. Бах, тема, голос, мелодия, размер, имитационный характер, темп.*

*L.A. Goldfine
(Moscow)*

WORK ON POLYPHONIC COMPOSITIONS WITH PUPILS OF CHILDREN'S MUSIC SCHOOLS

Abstract. *This article considers the problems of exploration of polyphonic works by students and children, learners in primary and senior classes of music schools for children (MSFC). There are an overview of the main "subgroups" of polyphonic works in the article namely — the undertone (sub-vocal) polyphony, contrast and imitation polyphony. Special attention is paid to the work on the variations of the imitation variety, which students begin to study in senior classes of MSFC. The necessary techniques for working on polyphony are also indicated. A concrete concept of the musical invention and the Fugue is also given. The article emphasizes the role of tempo rhythm and measured rhythm, as well as the crucial importance of timbre dynamics. The list of works by J.S. Bach recommended for studying in the MSFC is also applied.*

Keywords: *polyphony, pupil, student, children's music school, dance, musical invention, Fugue, teacher, I.S. Bach, theme, voice, melody, time signature, imitation style, tempo.*

«В полифонии музыкальными средствами отображено высшее единство личного и общего, индивидуума и массы, человека и вселенной и выражено звуками все заключенное в этом единстве философское, этическое и эстетическое содержание» [3, с. 158].

Полифония, то есть многоголосие, по общему признанию является основой воспитания и обучения музыканта. Уже на первом году обучения начинающие пианисты приступают к изучению 2-х-голосия в простейшей его форме, которое учит слышать и проводить оба голоса, а также сочетать различные движения двух рук.

Малоразвитые в музыкальном отношении ученики (особенно незнакомые с хоровым пением) хорошо слышат только верхний голос, нижний же проигрывают только приблизительно; иногда выделяют лишь отдельные, наиболее выразительные моменты. Иногда это бывает и у продвинутых учеников.

Для предотвращения этой опасности необходимо воспитывать полифоническое слышание с первых шагов обучения, несмотря на нелюбовь многих учащихся к полифоническим произведениям из-за их трудности. В связи с этим педагог должен подобрать для каждого ученика доступные и интересные ему произведения.

«Занятие полифонией не только лучшее средство развития духовных качеств пианиста, но и чисто инструментальных, технических, так как ничто не может так научить пению на рояле, как многоголосная ткань в медленных вещах» [3, с. 156].

Так как полифонические произведения изучаются на протяжении всех лет обучения в ДМШ, то можно разделить их на «подгруппы» для разных возрастных периодов:

1. Народнопесенная музыка *подголосочного* склада, где второй голос (иногда несколько голосов) не является самостоятельным, а поддерживает, обогащает основной мотив (Например, «Ах, вы, сени» или «Как под яблонью»).

2. Произведения с двумя контрастирующими голосами, где основную мелодию ведет верхний голос. То есть мы говорим в основном о пьесах старинных авторов, написанных в стиле *контрастной полифонии*.

В качестве примера вспомним знаменитый менуэт d-moll Леопольда Моцарта, (который играют практически все ученики младших классов), где верхний голос очень протяжен, предельно выразителен и излагается короткими фразами, которые разделены небольшими цезурами, а к концу менуэта выразительность мелодии и силы звучания значительно вырастают. Нижний голос в произведениях такого рода желательно исполнять *portamento*, мягко и ровно, как бы в некотором отдалении, контрастируя с верхним голосом.

Безусловно, шедеврами пьес этого типа являются полонезы, менуэты, марши из «Нотной тетради Анны-Магдалены Бах».

Поскольку дети подчас не очень хорошо представляют себе смысл названия, то необходимо разъяснить им суть этих терминов. Например, *менуэт* (от французского «menu») переводится как мелкий, маленький. Это танец всегда с размером 3/4, который родился во Франции изначально-

но как хороводный крестьянский танец по характеру довольно подвижный, но затем он попадает в королевский дворец, где становится плавным с приседаниями и поклонами.

Или *бурре* (от французского – делать неожиданные скачки) – старинный народный французский танец, который возник в середине XVI века. Начиная с XVII столетия стал тоже придворным танцем с двухдольным размером, четким ритмом, быстрым темпом и с обязательным затактом в одну тактовую долю.

Не менее распространенным танцем был *полонез* – (в переводе с французского обозначает польский), всегда с размером 3/4, чем-то по характеру напоминающий марш (только марш двухдольный). Это танец полный достоинства и величия.

3. Сочинения *имитационного* склада, которые уже начинают изучать в старших классах ДМШ. Соответственно сам полифонический репертуар становится более разнообразным и сложным. Основной материал – Бах, Гендель, русские авторы, а также современные зарубежные и российские композиторы.

Здесь следует обозначить *необходимые приемы* для работы над полифоническими произведениями:

– Ученик играет один голос, а преподаватель (может быть второй ученик) другой;

– Один голос поется, другой играет на инструменте;

– Один голос исполняется вслух, другой про себя (это, на наш взгляд, пожалуй, самое трудное).

В принципе приемы работы над полифоническими произведениями по сути своей мало чем отличаются в младших и старших классах. Однако, углубляется работа над *темой* произведения, его композицией и выразительными средствами.

Следует ученикам дать конкретные представления об инвенции и фуге.

Инвенция (от латинского *inventio* – изобретение, находка) – небольшая 2-х – 3-х-голосная пьеса имитационного склада, в которой достаточно ясно реализуется конкретная композиционно-техническая идея.

Наиболее известны 15 двухголосных и 15 трехголосных инвенций Баха. Начиная с XX века к написанию инвенций обращались многие композиторы, в том числе Гедике (как учебно-педагогический репертуар), Щедрин («Полифоническая тетрадь»), Губайдулина и многие другие.

«Музыкальному искусству в целом каждого исторического периода присущи те или иные характеристические черты, которые находят свое выражение в конкретных специфических музыкальных формах. Гомофонные формы и fuga являются моделями различных способов осмысления действительности, различных типов мышления. Каждая новая эпоха, воплощая «свое» содержание, открывает для себя в полифонической

форме, в частности фуге новый смысл, новые выразительные возможности... Родион Щедрин считает, что полифония – это не только метод мышления в музыкальном искусстве, а метод жизни и существования» [1, с. 25]

Фуга (от латинского *fuga* – быстрое течение, бег, бегство) – полифоническая форма имитационного характера, которая вобрала в себя все богатство полифонических средств.

Ученикам следует объяснить, что исторически фуга начала складываться в XVII веке как инструментальная форма, ей предшествовали канцона, токката и каприччо. Классический облик фуга приобрела в творчестве Баха и Генделя в XVIII веке. Композиционные элементы фуги – тема, ответ, противосложение, интермедия, стретта (наложение одного проведения темы на другое). В работе над фугой следует добиваться слышания голосов, их сочетаний, индивидуальной тембровой окраски каждого голоса, их вступлений и окончаний, кульминации и спада.

Мы рекомендуем использовать различные приемы изучения: работать отдельными руками над каждым голосом, над парой голосов, слышать горизонталь и вертикаль полифонического письма, всегда добиваясь тщательного исполнения темы. В идеале хотелось бы, чтобы ученик знал наизусть все голоса.

Важнейшими аспектами при изучении полифонических произведений являются *темпоритм* и *метроритм*. Нужно сразу же объяснить ученикам, что подвижные полифонические произведения не содержат в себе ту стремительность, которая характерна для искусства других эпох. А с другой стороны, медленные произведения учащиеся часто исполняют слишком статично, в то время как они всегда заключают в себе внутреннюю активность. Ученикам полезно взять на заметку, что итальянские обозначения темпов, в данном случае выражают не столько скорость движения, сколько настроение и характер произведения. Говоря о ритме, мы должны объяснять, что он, наряду с артикуляцией, особенно в старинной музыке, является важнейшим средством выразительности.

А, если эталоном полифонических произведений является музыка Баха, то отметим, что ритм в его музыке отличается активностью и точностью и по мнению А. Швейцера «... всякое чувство у Баха связано преимущественно с определенным ритмом» [4, с. 406].

Здесь также необходимо отметить, что при исполнении фуги очень важна роль *тембродинамики*. Имеется ввиду умение извлекать на инструменте необходимую звучность, пытаясь «подражать» тембру различных оркестровых инструментов.

В частности, знаменитый музыкант-органист И. Браудо придавал большое значение умению инструментовать на фортепиано. «Первой заботой руководителя будет научить ученика извлекать из фортепиано определенную, необходимую в данном случае звучность. Это умение я бы

назвал... умением логично инструментовать на фортепиано. Большое воспитательное для слуха значение имеет исполнение двух голосов в различной инструментовке. Это различие иной раз удобно сделать ясным для ученика путем образных сравнений» [2, с. 16].

Для развития полифонического мышления в школьной практике изучаются в основном произведения И.С. Баха:

- Нотная тетрадь А.М. Бах;
- Маленькие прелюдии и фуги;
- Французские сюиты (отдельные танцы из них);
- Маленькие органнне прелюдии и фуги в обработке Д. Кабалевского;
- Некоторые прелюдии и фуги из ХТК (например, d-moll – I, II тома, B-dur, Fis-dur, c-moll – I том, f-moll – II том и некоторые другие).

Список источников и литературы

1. *Бабинец А.Н.* Полифонический цикл Р. Шедрина в репертуаре учителя музыки в школе // Профессиональная подготовка учителя музыки: матер. межрег. науч.-практ. конф. Москва, 28–30 марта 2000 г. М.: Изд-во МПГУ, 2000. 231 с.
2. *Браудо И.* Об изучении клавирных сочинений И. С. Баха в музыкальной школе. М., 2004. 88 с.
3. *Нейгауз Г.Г.* Об искусстве фортепианной игры. М.: Музыка, 1967. 309 с.
4. *Швейцер А.* Иоганн Себастьян Бах. М.: Классика XXI, 2011. 816 с.

Сведения об авторе:

Гольдфайн Леонид Аркадьевич (Россия, г. Москва), доцент кафедры музыкально-исполнительского искусства Института изящных искусств ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет».

E-mail: Goldfine@list.ru

Goldfain Leonid Arkadievich (Moscow, Russia), associate professor at the Musical and Performing Arts Department, Institute of Fine Arts, Moscow Pedagogical State University.

E-mail: Goldfine@list.ru

*А.В. Коржавина
(Москва)*

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРТЕПИАННОЙ ШКОЛЫ С.Е. ФЕЙНБЕРГА НА ПРИМЕРЕ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОГО ОСВОЕНИЯ ЕГО СОНАТЫ № 12

Аннотация. *В данной статье рассматриваются методы педагогической и исполнительской школы, профессора Московской государственной консерватории им. П.И. Чайковского, одного из корифеев советского фортепианного искусства, воспитавшего не одно поколение музыкантов-пианистов, педагогов, лауреатов престижных международных конкурсов – Самуила Евгеньевича Фейнберга. Некоторые принципы работы мастера будут иллюстрироваться на примере фортепианной сонаты № 12 (являющейся последним произведением композитора).*

Ключевые слова: *С.Е. Фейнберг, композитор, техника, методика, приемы, фортепианная школа, исполнительство.*

*A.V. Korzhavina
(Moscow)*

SOME FEATURES OF THE PRINCIPLES OF THE PIANO SCHOOL OF S. E. FEINBERG ON THE EXAMPLE OF SONATA No. 12

Abstract. *This article discusses some methods of the pedagogical and performing school of the professor of the Moscow State Conservatory named after P.I. Tchaikovsky, one of the luminaries of the Soviet piano school, who brought up more than one generation of pianist musicians, laureates of prestigious international competitions of Samuil Evgenievich Feinberg. The principles of the master's work are demonstrated by the example of the piano sonata No. 12, which is the last work of the composer.*

Keywords: *S.E. Feinberg, composer, techniques, piano school, performance.*

Музыкальное искусство XX века – период расцвета советской исполнительской и педагогической школ. Фортепианная школа Московской консерватории имени П.И. Чайковского имеет давние и глубокие традиции, заложенные её основателем Н.Г. Рубинштейном и продолженные такими выдающимися пианистами и педагогами как В.И. Сафонов, Н.С. Зверев, С.В. Рахманинов, А.Н. Скрябин. С середины 30-х годов XX века, когда профессиональный авторитет Московской консерватории достиг всемирного признания, четыре ведущие фортепианные школы и соответственно четыре кафедры, возглавляемые такими непревзойденными мастерами пианизма как А.Б. Гольденвейзер, К.Н. Игумнов,

Г.Г. Нейгауз и С.Е. Фейнберг, создали почву для мощного развития российской школы пианизма и её триумфа на мировой концертной арене.

Огромный вклад в этот процесс был сделан выдающимся пианистом-композитором, исполнителем, педагогом и теоретиком фортепианного искусства Самуилом Евгеньевичем Фейнбергом, автором фундаментального труда «Пианизм как искусство», в котором он не только осветил основные проблемы фортепианного исполнительства и педагогики, но заострил особое внимание на стилистических закономерностях музыкальной интерпретации. Именно этой проблеме он посвятил первую часть своей книги, включающую два раздела – «Композитор и исполнитель» и «Стиль».

С.Е. Фейнберг придерживается типичных для русской исполнительской школы взглядов на необходимость точного воспроизведения авторского текста. Среди главных фортепианно-педагогических идей Фейнберга нельзя не назвать такие, как использование природных особенностей пальцев в процессе звукоизвлечения, инициирование жестов и движений рук, соответствующих стилю и характеру исполняемого произведения, принципы экономии сил и владения разнообразными исполнительскими штрихами, достижения звукового легато без подкладывания первого пальца с помощью педали.

Весьма полезным представляется также принцип группировки и членения пассажей, использования параллельной и симметричной аппликатуры, что позволяет исполнителю логически осмыслить свои действия, приводя «сложное к простому» путём «научной организации» и экономии своих движений. Нельзя не остановиться на весьма полно и подробно разработанной Фейнбергом теории и практике педализации. Автор книги даёт исчерпывающий перечень педальных приёмов, среди которых такие виды педали как педаль тектоническая и декоративная, акустическая и пространственная, лимитированная и компромиссная, предварительная и запаздывающая, намеренно дублированная и вокальная.

Наконец, весьма интересен подход автора книги к фортепианным упражнениям, которые, по его мнению, должны быть существенно проще и легче встречающихся в тексте изучаемых произведений. Следует специально остановиться на весьма важной для исполнителя закономерности, раскрытой автором книги: соотношение исполнительского ритма и метрической организации нотного текста является прерогативой исполнителя, который, тем не менее, не должен выходить за рамки здравого смысла, искажая авторский замысел.

На примере исполнительского освоения последнего произведения С.Е. Фейнберга – 12-й фортепианной сонаты, автор данной статьи сделал попытку практической реализации изложенных выше исполнительских и педагогических принципов Самуила Евгеньевича Фейнберга – одного из корифеев российского фортепианного искусства и педагогики.

Импульсом к созданию 12 сонаты послужило предложение от М.Г. Соколова (одного из составителей «Школа игры на фортепиано») в середине XX века. Автор сборника предложил С.Е. Фейнбергу сочинить «Сонатину», и через некоторое время произведение было готово. Но специфика детской музыки требует от автора особого композиторского подхода, а «Сонатина» С.Е. Фейнберга, несмотря на свою незатейливость, никак не соответствовала особенностям детского восприятия музыки. История с «сонатиной для детей» завершилась созданием полноценного сонатного цикла из трёх частей: 1 – «Сонатина», 2 – «Интермеццо» и 3 – «Импровизация».

Начало первой части («Сонатины») сосредоточено в среднем регистре, главная партия впечатляет слушателя спокойным созерцанием незатейливого сюжета. На протяжении всей первой части диапазон звучания крайних контуров фактуры произведения не выходит за пределы четырёх октав, а интервальные расстояния между пальцами укладываются в объём октавы. Возможно, С.Е. Фейнберг преднамеренно отдал предпочтение такому несложному фортепианному изложению – как известно, «Сонатина» сочинялась с учётом физиологических возможностей совсем юных пианистов – исполнителей. Однако основная сложность первой части заключается в непрерывном развитии музыкальной мысли на протяжении десяти страниц, где основным штрихом почти везде будет *legato*. В главной партии, в начале каждой лиги стоит акцент, своего рода отправная точка для последующих пластичных действий локтя и кисти. Кинетика движений пианистического аппарата в данном случае предполагает заранее продуманным композитором перераспределением ощущений веса руки на все звуки мелодии (с 1-го по 9-й такты).

Слияние в единую мелодическую линию последовательностей звуков (штрих *legato*) во многом зависит от: 1 – фразировки (ощущение внутренним слухом мелодической линии) и 2 – пластики игры (движения или «дыхания» кисти, локтя). Физиология кисти (использование природной пластичности для приёма перемещения веса руки с одного пальца на другой) помогает объединять пальцы в исполнении штриха *legato*. С.Е. Фейнберг особо подчёркивает значение пластических качеств кинетики пианистического аппарата: владение природными данными как одной из возможностей тела, позволяющей исполнителю не только фразировать мелодические линии, но и контролировать вес руки в процессе управления динамикой и наполнения тембрами звучание рояля.

В процессе исполнения штриха *legato* можно провести некоторую аналогию с кинетикой движения смычка у исполнителей на струнных инструментах. Если внимательно приглядеться, то можно зрительно уловить гибкость плечевого пояса, локтя и кисти в процессе ведения мелодической линии. Возможно, данное наблюдение может быть полез-

ным и для пианистов, как одно из средств к освоению казалось бы, одного из самых трудных пианистических приёмов – *legato*.

Побочная партия (23-й – 26-й такты) вносит в характер музыки некоторое смятение, создаваемое интервалом восходящей квинты. Штрих *tenuto* на повторяющихся нотах потребует от исполнителя одного объединяющего движения кисти и локтя с обязательным плотным звукоизвлечением, неким «выбиранием» пальцами звуков из рояля. Несколько иной штрих *tenuto* будет с 39-го – по 45-й такты. Если в побочной партии пальцы «выбирали» звук из инструмента, то здесь будет целесообразно применить умеренный нажим пальцев с ощущением лёгкого вдавливания клавиши в рояль. Возможно, приём звукоизвлечения в 39-м – 45-м тактах можно сравнить со штрихом *non legato*.

Многообразие пианистических приёмов заключается во взаимосвязанной работе плеча, локтя, кисти и пальцев; к тому же, все действия пианистического аппарата можно рассматривать с точки зрения касания, нажима, удара, движения и жеста. Игру на рояле вполне можно определить как сложную систему относительно слабых или сильных нажимов – ударов по клавишам, с последующим снятием пальца с инструмента. Исходя из анализа взаимодействия всех составляющих пианистического аппарата и особенностей стилистики музыкальных произведений, мы приходим к выводу, что соотношение нажима – удара и условий долготы звучания и будет определять различие фортепианных штрихов. В дополнении к вышеперечисленным способам звукоизвлечения, которыми необходимо овладеть пианисту – исполнителю, можно отметить ещё одну особенность мастерства пианиста, а именно тренировки «пальцевой», тактильной памяти – опирающейся на особое внимание к осязанию клавиши, как особым сосредоточении исполнительской воли в кончиках пальцев (прим. автора).

При более внимательном рассмотрении потенциальных возможностей пианистического аппарата, можно обратить внимание на некоторые составляющие его элементы, образующие виртуозность исполнителя, такие как: пальцевая техника; техника пальцев при участии кинетики кисти; пластика движений кисти и локтя (с участием всей руки). С.Е. Фейнберг также отмечает, что, в игре на рояле недостаточно применять только возможности кисти, локтя, руки. «Включение» всего корпуса помогает исполнителю объединить в единое движение несколько элементов «крупной техники» (октавы, аккорды, а также позволяющее соединять более мелкие элементы техники в быстром темпе).

В 12-й фортепианной сонате, отсутствуют авторские указания педали, тем самым предлагая исполнителю создавать свою интерпретацию произведения. Во всех частях сонаты использование ножной педали напрямую связано с обогащением тембра звучания рояля, а в некоторых случаях,

применение педали наслаивается на пианистические штрихи *staccato* и *tenuto*, тем самым обогащая художественную сторону произведения.

Если в первой части Сонаты («Сонатини») использование лимитированной педали равно, как и в произведениях композиторов раннего классицизма, обусловлено особенностями стиля, то в остальных двух частях Сонаты композитор изначально подразумевает применение обобщающе-декоративной, тектонической педали, т.к. музыкальная мысль и фортепианная фактура больше напоминает стихию романтической музыки 19-го века.

Во второй части («Интермеццо»), в 1-ом такте, при исполнении аккомпанемента, пианисту следует применять короткую запаздывающую педаль, сменяющуюся на каждой новой гармонии в партии левой руки. Мелодия при такой педализации не теряет своей чистоты, но окрашивается «обволакивающим» её гармоническим фоном. Фактурное изложение не меняется до 11-го такта, за исключением перехода мелодической линии в левую руку (8-й – 9-й такты). В 11-ом такте происходит оживление тематического материала за счёт смены метрической основы и включения шестнадцатых нот в аккомпанементе. Скользящая линия мелодии начинает рассыпаться на более мелкие фрагменты. В данном эпизоде сохраняется принцип обобщающе-декоративной педализации (определённые С.Е. Фейнберга), с применением запаздывающей, полу- или даже четверть- педали. Приём использования неполной педали создаёт эффект наслаивания гармонических призывков на основе отголосков от предыдущих гармоний. В 14-ом такте (*Agitato teneramento*) аккомпанемент сливается с мелодией, которая распадается на двухнотные интонации и стремительным потоком приводящих к пред-кульминационному эпизоду в 20-ом такте (*Adagio*). Характер мелодического развития в сочетании с тонкой педализацией, охарактеризованной выше, создаёт в «Интермеццо» настроение мятежности и беспокойства. В завершении части, в последних тактах (44-й – 47-й такты) возможно применение тектонической педали, создающей.

Исполнительская свобода музыканта – художника, по мнению С.Е. Фейнберга, – это возможность рационального и гармоничного владения техническими навыками любой сложности. Как правило, предпосылки к физиологическим, психологическим зажимам (скованность, исполнительский страх) происходят от технических проблем, с которыми вынужден сталкиваться любой артист-музыкант. Для исправления подобных неудобств, С.Е. Фейнберг предлагает применять способ переключения мышления исполнителя на художественную составляющую музыкального произведения. Исполнителю необходимо «выключить» из сознания *трудность исполняемого эпизода* и увидеть задачу *«как бы»* в упрощённом варианте. Здесь применимы следующие способы:

- разбивать большие пассажи на более мелкие элементы;

– подбирать знакомые или уже освоенные элементы *технических неудобств*, обязательно используя максимально удобную аппликатуру. Важным условием предлагаемых способов является освоение технических сложностей, не предполагающих «упрощения» художественной стороны произведения.

В целях достижения технического совершенства музыкального произведения, С.Е. Фейнберг руководствовался принципом: *«игра на рояле должна быть удобной в любом темпе, а исполнение сложных технических мест не должно приносить физиологических зажимов или дискомфорта для пианиста»*. Исходя из этого утверждения, необходимо рассматривать освоение фортепианной фактуры по следующим параметрам:

1) основой для поиска технического комфорта должен быть «концертный» темп;

2) искать и находить удобную аппликатуру и комфортные позиции пианистического аппарата на клавиатуре необходимо с учётом индивидуальных особенностей кисти;

3) учитывать физиологические особенности «сильных» и «относительно сильных» пальцев, а так же природную зеркальность пианистического аппарата;

4) анализировать структуру пассажей и научиться «разбирать» их на более мелкие составные части.

С.Е. Фейнберг считал, что **аппликатуру нужно учить** студента, как наиважнейшему знанию, помогающему преодолевать на рояле технические сложности, с целью комфортного исполнения фактуры произведения. Аппликатуру следует выстраивать, отталкиваясь от структуры пассажа, разбивая его на микро-части, начинающиеся от 1-го, 2-го или 4-го, 5-го пальцев. Здесь можно вернуться к примеру главной партии части «Сонатины» (удобная и естественная позиция кисти правой руки, позволяет пианисту беспрепятственно собирать звуки мелодической линии).

В выборе оптимальной аппликатуры, исполнитель также может опираться на следующие аппликатурные принципы Фейнберга: зеркальность пианистического аппарата как отражение естественного строения человеческих рук на рояля; комфортные позиционности кисти на клавиатуре; зрительный анализ нотного текста (сенквенционность или повторяемость музыкальных элементов на разных участках клавиатуры); наработанные ранее исполнителем автоматические движения пальцев в гаммах, арпеджио и других видах техники.

Одной из установок фортепианной школы С.Е. Фейнберга, направленных на преодоление технических трудностей, является использование **«способа группировки»**. Данный способ применим ко всем видам техники: пальцевой, октавной, аккордовой, двойным нотам, а также к многоголосному изложению. «Разбивая» пассажи на более мелкие части

(звенья), исполнителю, по возможности, стоит обратить внимание на совпадение вертикалей звуков в нотном тексте, на повторяемость, синхронность или зеркальность (если мы говорим о двуручном исполнении) аппликатуры в каждом из звеньев. Образование цепочки одинаковых элементов нередко может быть распределено между двумя руками, облегчая тем самым исполнителю техническую задачу и создавая ровность звучания

На примере третьей части («Импровизации») 12-й фортепианной сонаты, исполнитель, анализируя авторский текст, может наметить для своей дальнейшей работы некоторые особенности композиции. К примеру, с точки зрения «выстраивания» позиционности пианистического аппарата:

1) разложенные аккорды, чередующиеся в разных регистрах (своего рода перемещение одной и той же позиции пальцев без подкладывания первого пальца, но в разных местах клавиатуры (в данном случае можно применить способ группировки на звенья);

2) вступительная мелодическая фраза в унисонном изложении укладывается в диапазон близких по расположению четырёх клавиш и предполагает «зеркальность» аппликатуры. Рациональный подход к освоению технических сложностей, с применением некоторых принципов С.Е. Фейнберга, могут значительно облегчить исполнительский труд.

В педагогической практике, С.Е. Фейнберг особо подчёркивал метод «наведения», как способ преодоления технических неудобств и на пути к поиску художественной ценности произведения. Прибегая к данному методу, педагог предлагает учащемуся широкий взгляд на техническую сторону произведения (предложить учащемуся некоторые варианты, способы для преодоления технических сложностей), а ряд ассоциативных идей, примеров из области музыкального или других искусств – как предполагаемая возможность наметить исполнительский план на основе композиторского замысла. Хорошим импульсом для инициативности учащегося в техническом, художественном совершенствовании своих идей может послужить исполнительский показ педагога. Наилучшие результаты самостоятельной работы пианиста – когда работа соизмеряется с инициативностью и интересом молодого музыканта опираясь на индивидуальные способности учащегося. Метод наведения, предложенный С.Е. Фейнбергом, может быть полезен, и применим на всех уровнях обучения исполнителей-музыкантов.

Список источников и литературы

1. Бунин В.В., Фейнберг С.Е. Жизнь и творчество. М.: Музыка, 1999. 143 с.
2. Фейнберг С.Е. Пианизм как искусство. М.: Музыка, 1965. 516 с.
3. Фейнберг Л.Е., Натансон В.А. Мастерство пианиста. М.: Музыка, 1978. 207с.
4. Фейнберг С.Е. Пианист. Композитор. Исследователь: сб. статей / ред.-сост. И.В. Лихачёва. М.: Советский композитор, 1984. 232 с.

Сведения об авторе:

Коржавина Анна Васильевна (Россия, г. Москва), ассистент кафедры музыкально-исполнительского искусства Института изящных искусств ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет».

E-mail: korzhavinaanna@yandex.ru

Korzhavina Anna Vasilievna (Moscow, Russia), assistant at the Musical and Performing Arts Department, Institute of Fine Arts, Moscow Pedagogical State University.

E-mail: korzhavinaanna@yandex.ru

*T.G. Mariupolskaya
(Moskva)*

**НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА БУДУЩЕГО
МУЗЫКАНТА-ПЕДАГОГА: ОПЫТНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ/
ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ ВЫПУСКНОЙ
КВАЛИФИКАЦИОННОЙ РАБОТЫ**

Аннотация. *В статье идет речь о содержании опытно-практического/экспериментального раздела выпускной квалификационной работы. Предлагается и обосновывается вариант организации практической части ВКР не в форме эксперимента, проводимого на участниках специально организованных групп испытуемых, а в виде изложения конкретных путей и методов исполнительского освоения того или иного музыкального произведения/произведений. Утверждается, со ссылками на авторитетные источники, а также на многовековой педагогический опыт, что исполнительство – это исследовательская деятельность, которая осуществляется с применением конкретно-научного, опытно-практического инструментария.*

Ключевые слова: *научное, опытно-практическое/экспериментальное исследование, контент-анализ, исполнительская деятельность.*

*T.G. Mariupolskaya
(Moscow)*

**RESEARCH WORK OF THE FUTURE MUSICIAN-TEACHER:
EXPERIMENTAL/EXPERIMENTAL SECTION
OF THE FINAL QUALIFYING WORK**

Abstract. *The article deals with the content of the experimental/experimental section of the final qualifying work. The author suggests and justifies the option of organizing the practical part of the WRC not in the form of an experiment conducted on participants of specially organized groups of subjects, but in the form of a statement of specific ways and methods of performing development of a particular musical work/works. It is stated, with references to authoritative sources, as well as centuries of pedagogical experience, that performance is a research activity that is carried out using specific scientific, experimental and practical tools.*

Keywords: *scientific, experimental/experimental research, content analysis, performance activities.*

Каждый студент, заканчивающий обучение на музыкальном факультете педагогического вуза, в рамках государственной итоговой аттестации представляет к защите выпускную квалификационную работу, в которой он должен продемонстрировать свои способности к проведению научного исследования по заявленной тематике, изложению основных его

положений и выводов. Тем самым, подводится итог пребывания студента в вузе, резюмируются и подвергаются оценке приобретенные компетенции, полученные знания, умения и навыки, накопленный теоретический и практический опыт в области педагогического образования. Традиционно первая глава ВКР посвящена теоретическому исследованию поставленных задач, во второй – излагается ход проведения опытно-практической или экспериментальной работы. Однако не все студенты музыкальных факультетов имеют возможность организовать полноценное экспериментальное исследование, предполагающее наличие двух групп испытуемых – экспериментальной и контрольной, в которых должны проходить проверку (причем, на протяжении достаточного временного периода) сформулированные в ходе теоретического изучения вопроса методологические положения и рекомендации. В этом плане изложение практического раздела ВКР студентами в варианте, когда в нем описывается ход исполнительского освоения конкретного музыкального произведения (или произведений) в соответствии с предложенными автором приемами, формами, способами и методами работы над ним, представляется весьма обоснованным и логичным. В первую очередь это относится к тем студентам, которые выбрали в качестве дополнительной исполнительскую специальность.

В работах такого рода в полной мере оказывается задействованным достаточно широкий инструментарий опытно-практического исследования – наблюдения и самонаблюдения, опросы и беседы, контент-анализ и др., позволяющие систематизировать и обобщить полученную в ходе проведения научного изыскания информацию. В общении на уроках с педагогом, в беседах с ним студент не только воспринимает и осмысливает объяснения, комментарии, касающиеся исполнения изучаемого произведения в деталях и в целом, но и учится наблюдать за исполнительским показом педагога, оценивая реальные действия и получаемые художественные результаты. Этот опыт наблюдения в классе экстраполируется на процесс самостоятельной работы уже в качестве самонаблюдения за своими исполнительскими действиями, самооценки и саморефлексии, включая тем самым механизм самопроектирования в решении различных музыкальных и технических проблем, что в соответствующем виде отражается на страницах ВКР.

Что же касается контент-анализа, то такого рода содержательный анализ подразумевает под собой множественные параметры. Это анализ на морфологическом уровне, то есть с точки зрения построения и понимания музыкального языка, как способа воплощения творческого замысла автора сочинения, а именно: принципы развертывания музыкального материала и использования музыкально-выразительных средств, особенности фактуры изложения и тонально-гармонического движения, стратегия сопряжения частей и разделов формы. Это и анализ произведения в

контексте стилевых традиций, художественных течений эпохи, в которую жил композитор, сопоставление с творчеством современников и последователей, а также различные аллюзии и ассоциации. Может быть рассмотрен и такой вопрос, как прослушивание исполнения произведения в записях разных музыкантов с последующим анализом достоинств и недостатков звучащего артефакта. Это и предложенные исполнительские и педагогические приемы, позволяющие в наиболее убедительной и педагогической форме выполнить поставленные перед музыкантом эстетические, художественные и технологические задачи. Таким образом, исследователь имеет возможность продемонстрировать не только уровень своей профессиональной подготовки к будущей работе, общий и музыкальный кругозор, самостоятельность мышления, но и индивидуальный подход к решению разного рода проблем.

Музыкальное исполнительство, которым должен владеть будущий музыкант-педагог – чрезвычайно сложная деятельность. Расшифровать язык композитора, отыскать верное, адекватное логике и творческому замыслу автора сочинения художественное решение, создать интерпретаторскую концепцию исполнения, найти способы воплощения задуманного, пройдя путь множественных поисков, проб, ошибок – все это исследовательские задачи, которые невозможно решить при отсутствии развитого музыкального мышления исполнителя, знания которого самым непосредственным образом переплавляются в практику.

Интересны по этому поводу мысли известной пианистки и педагога Н.И. Голубовской, которая замечала, что **исполнительство – это «исследование – поскольку по строгости и логичности оно сопоставимо с точными науками; художественное – поскольку мерилom истинности является непосредственное переживание, чувство правдивого человеческого высказывания. Музыкант подвергает исследованию не только текст, но и свои непосредственные впечатления: «ставит опыт на себе (...). В сущности, это работа ученого-экспериментатора, причем объектом эксперимента является не только музыкальная ткань, но и сам исследователь (...). Первоначальная безотчетная эмоциональная реакция получила ясное оформление, без которого она не может быть предметом искусства»** [1, с. 239]. (*Разрядка моя – Т.Г.М.*)

Солидарен с этим высказыванием и другой известный музыкант – С.И. Савшинский, ученик Л.В. Николаева, который говоря о преодолении различных трудностей и исполнительских проблем, полагает, этот процесс связан с непрерывными поисками и изобретениями. «Нередко приходится эмпирическим путем и, устраняя одну предположенную причину за другой, добираться до подлинной» [2, с. 118]. Можно добавить, что в ходе такой работы через призму аналитического рассмотрения пропускается все, что содержит в себе изучаемое произведение.

Таким образом, исполнительская работа над произведением по своей сути во многом совпадает с научно-исследовательской работой. В арсенале исполнителя – поистине научно-поисковые, опытно-практические методы. Аналитическая и синтетическая деятельность позволяет музыканту частное поднимать до общего и от общего идти к частному. Кроме того, интеллектуальная деятельность в исполнительстве всегда имеет эмоциональную окраску. А это еще больший плюс для исследователя, особенно в сфере музыкального образования. Проникновение в экспрессивную суть музыкально-выразительных средств, которыми пользуется композитор, осознание и чувственное переживание каждой клеточки «материи» музыки, всех ее составляющих – по-настоящему профессиональный подход музыканта к исполнительству. Постижение «духа» и «буквы» творения композитора – фундаментальные основы этого вида деятельности. В конце концов, осуществляется комплексное, многоаспектное исследование, происходящее не в виртуальном, а в реальном пространстве. Личностные достижения и найденные решения художественных и технологических проблем, выходящие на уровень обобщения и излагаемые в виде «продукта», подытоживающего результаты обучения в учебном заведении, становятся вкладом в общее развитие музыкально-педагогической мысли.

Список источников и литературы

1. Денисов С.Г. Школа Н.И. Голубовской – В.В. Нильсена: основы музыкального мировоззрения (по письмам военных лет) // Музыкально-исполнительское и педагогическое искусство XIX–XX веков: идеи, личности, школы: сб. статей. Ч.1. СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2012. 334 с.
2. Савишинский С.И. Работа пианиста над музыкальным произведением. М.: Классика-XXI, 2004. 191 с.

Сведения об авторе:

Мариупольская Татьяна Геннадиевна (Россия, г. Москва), доктор педагогических наук, профессор кафедры музыкально-исполнительского искусства Института изящных искусств ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет».

E-mail: t.g.mari@mail.ru

Mariupolskaya Taniana Gennadiievna (Moscow, Russia), doctor of science in pedagogy, Professor at the Musical and Performing Arts Department, Institute of Fine Arts, Moscow Pedagogical State University.

E-mail: t.g.mari@mail.ru

И.М. Орышак
(Москва)

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ ГАНСА ФОН БЮЛОВА И СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ ОРГАНИЗАЦИИ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

Аннотация. *Статья посвящена педагогическому опыту великого музыканта Ганса фон Бюлова и особенностям методики преподавания мастер-классов. Особенности педагогической концепции музыканта и его новаторские образовательные тенденции породили новое направление в практике постижения глубин пианизма. Многие из творческого наследия Бюлова: групповой урок, «школа высшего мастерства», может находить широкое применение в современной музыкальной педагогике, с успехом быть внедрено в фортепианные занятия музыкально-педагогических заведений и плодотворно использоваться передовой музыкально-педагогической теорией и практикой.*

Ключевые слова: *Ганс фон Бюлов, фортепианная педагогика, мастер-класс, инновации, музыкальное образование, школа мастерства, принципы фортепианной техники, музыкальное обучение.*

I.M. Oryshak
(Moscow)

MODERN METHODS OF ORGANIZING THE PEDAGOGICAL PROCESS ON THE EXAMPLE OF THE EXPERIENCE OF THE GREAT TEACHER-MUSICIAN HANS VON BULOW

Abstract. *The article is devoted to the pedagogical experience of the great musician Hans von Bulow and the peculiarities of the methods of teaching master classes. The peculiarities of the musician's pedagogical concept and his innovative educational tendencies gave birth to a new direction in the practice of comprehending the depths of pianism. Much of Bulov's creative heritage – a group lesson, a «school of higher skill» – can find wide application in modern music pedagogy, can be successfully introduced into piano classes in music-pedagogical institutions, and can be fruitfully used by advanced music-pedagogical theory and practice.*

Keywords: *Hans von Bulow, piano pedagogy, master class, innovation, music education, school of excellence, principles of piano technique, music teaching.*

Ганс фон Бюлов (1830–1894), о котором пойдет речь в нашей статье, принадлежит к старшим ученикам Ф. Листа. Он продолжил и развил просветительские и педагогические традиции своего учителя. С 1855 по 1864 годы Бюлов был профессором консерватории Штерна в Берлине, а в последние годы жизни преподавал в консерватории Раффа в Гамбурге и

фортепианной школе Клиндворта в Берлине. С именем Ганса фон Бюлова – выдающегося педагога-музыканта и исполнителя – связана одна из замечательных страниц в истории мировой музыкальной педагогики и культуры 2-й половины 19 века. В своей педагогической деятельности, которую мастер трактовал широко и многосторонне, Бюлов большое внимание уделял развитию общего и музыкального кругозора учащихся, становлению их профессионального интеллекта, стимулированию творческого воображения, считая своей главной задачей формирование в процессе обучения многогранной, эмоционально и духовно развитой творческой личности.

Бюлов является одним из основоположников интеллектуального направления в пианизме, он принадлежал к художникам, подчинявшим свои эмоции руководящей роли разума. «Ум, – говорил Бюлов, – должен регулировать чувство. Различие громадное между осмысленным и неосмысленным чувством» [7, с. 10]. Наиболее ярко черты интеллектуализма Бюлова проявились в подходе к проблеме интерпретации, в музыкальных образах, создаваемых в творческой лаборатории музыканта. Сила интеллекта, своеобразие выдающейся личности, удивительная способность проникать в глубины художественных произведений, масштабность исполнительских концепций придавала бюловским музыкальным образам особую характерность, цельность и завершенность, а бюловскому исполнению «значительность и содержательность». Большинство критиков называло пианиста мыслителем, «глубоким и умным интерпретатором», относило его «к самым интересным личностям музыкального мира» [10, с. 311].

Бюлов-пианист был известным исполнителем своего времени, однако в историю национальной и мировой музыкальной культуры он вошёл и как выдающийся м у з ы к а н т – п р о с в е т и т е л ь.

Бюлов являлся одним из музыкантов, чья деятельность была направлена на широкое распространение музыкальной культуры. У него «были высокие стремления. Он чувствовал, что призван действовать как музыкальный воспитатель и при этом он применял новые своеобразные средства» [8, с. 59], – отмечала в своих воспоминаниях о Бюлове Штаргард-Вольф. «Бюлов является выдающимся просветителем своего времени» [9, с. 25], – подчёркивал Л. Шеман.

Видоизменить традиционную систему проведения индивидуальных занятий Бюлов решил в силу ряда причин.

Во-первых, одного часа в неделю фортепианных занятий который получал каждый учащийся, было явно недостаточно для решения намеченных учебно-воспитательных задач. Объединение нескольких часов и группировка учащихся с одинаковой степенью подготовки позволили соединить воедино форму индивидуальной и групповой работы.

Во-вторых, Бюлов искал более плодотворную форму общения с учащимися, которая бы способствовала усилению воздействия педагога на личность воспитанника. Раздвигая рамки урока, он превращал его в семинар по общим или конкретным вопросам музыкального искусства. На лекции-уроке каждый из учащихся занимался индивидуально с педагогом, но в присутствии остальных соучеников, что повышало ответственность исполнителя не только перед учителем, но и перед группой. Принадлежность каждого ученика к группе давала возможность учиться у других, сравнивать свои достижения с их достижениями.

Работая с тем или иным учеником, Бюлов обращался не только к исполнителю, но и ко всем присутствующим, стремясь к тому, чтобы творческая удача или ошибка одного были уроком для всех. Лекции уроки позволили учащимся расширить свои знания музыкальной литературы, познакомиться с большим кругом художественно-стилевых явлений; все это способствовало их общемузыкальному развитию, обогащало профессиональное сознание, музыкально-исполнительский опыт.

Такой метод работы позволял музыканту максимально активизировать внимание и слух учащихся: каждый из воспитанников не только играл сам, но и внимательно слушал своих товарищей.

Разъясняя свои мысли, иллюстрируя их многочисленными примерами, Бюлов хотел, чтобы творческая удача или ошибка одного были достоянием и уроком для многих.

Форма диалогического общения и в наши дни является важнейшей составляющей процесса обучения. Диалог учитель-ученик, и учитель-группа – словесный и образно-звуковой, посредством общения через игру на фортепиано, задает контекст совместной учебной деятельности, в которой происходит развитие разных сторон мышления учащегося, а также осуществляется процесс взаимного обучения учеников в группе.

В 80-е годы педагогическая работа Бюлова приобрела несколько иную направленность. В течение нескольких лет в летние месяцы, свободные от концертных поездок, он читал курс лекций о фортепианном искусстве в различных городах Европы. Бюлов явился первым музыкантом-педагогом, начавшим чтение подобных лекций. Он явился пионером такого популярного в наше время направления, как мастер-класс – обучение и разделение своего опыта большого музыканта с молодыми коллегами, достигшими уже определенного мастерства в профессии. В дальнейшем его примеру следовали многие выдающиеся исполнители и педагоги (Ф. Бузони, Л. Годовский, Э. Фишер, А. Шнабель).

Последний период музыкально-педагогической деятельности Бюлова во многом отличался от предыдущих, которые характеризовались прежде всего систематической фортепианно-педагогической работой. В течении пяти лет (с 1882 по 1887 гг.) в летние месяцы, свободные от концертных поездок, Бюлов выступал с лекциями, посвященными проблемам

интерпретации. Это были серии «открытых уроков», сопровождавшихся развернутыми комментариями и исполнением многочисленных сочинений Баха, Бетховена, Шопена, Брамса и других композиторов. Лекции Бюлова проводились в различных городах Европы – в Берлине, Базеле, Петербурге, Флоренции, Франкфурте – на Майне, – и были рассчитаны на подготовленных музыкантов. Это была своеобразная «школа высшего мастерства». На занятиях присутствовали не только пианисты, но и дирижеры, инструменталисты, композиторы, певцы.

Основные фортепианно-педагогические принципы Бюлова за годы его жизни не претерпели существенных изменений, а необычная для большинства слушателей форма «открытых уроков» явилась в какой-то степени продолжением собственных поисков в совершенствовании процесса обучения музыкантов. Начало этих поисков, как уже отмечалось выше, относилось к берлинскому периоду педагогической деятельности Бюлова. Несмотря на общность определенных черт этих занятий, между ними было и существенное различие.

Во-первых, различным был масштаб аудитории: на уроках первого периода присутствовало 3–4 ученика, а последнего – 30–40 человек.

Во-вторых, иным был и уровень профессиональной подготовки слушателей. Музыканты и студенты консерваторий, игравшие Бюлову, в своем большинстве уже стояли на высшей художественной ступени [3, с. 6].

Одну из главных задач своих лекций Бюлов видел в том, чтобы способствовать развитию молодых музыкантов, причем эта задача выдвигалась как особая, специальная цель. «Я посвящаю четыре недели своей жизни, – говорил он на одной из лекций, – не для того, чтобы разучить с вами несколько произведений, но чтобы содействовать вашему всестороннему музыкальному образованию» [7, с. 18]. Эти лекции служили главным образом развитию, – дополняет Т. Пфейфер высказывания своего учителя, который стремился направлять слушателей, расширять их кругозор и воображение, раскрывать эстетические ценности прослушиваемых сочинений. Следовательно, не стремление тщательно разобрать и проанализировать лишь ограниченное число сочинений, а желание познакомить присутствующих на занятиях с возможно большим количеством музыкальных произведений, – составляло сущность одного из музыкально-дидактических принципов Бюлова.

Опубликованные учениками Бюлова – Т. Пфейфером и В. да Мотта – материалы лекций дают представление об объеме разбираемых во время занятий музыкальных произведений: чаще всего Бюлов прослушивал до пяти сочинений одного или нескольких авторов, причем наряду с прелюдиями и фугами, пьесами и этюдами, были представлены концерты, вариации, сонаты.

Анализ лекций Бюлова позволяет выделить несколько основных положений, определявших содержание занятий. Первое из них связано с отбором высокохудожественных произведений для прослушивания, причем он точно определял материал для исполнения учениками, не соглашаясь слушать многие произведения, которые хотели бы сыграть присутствующие на лекциях. При этом Бюлов стремился анализировать такие сочинения, на которых можно было бы в наиболее доступной форме представить основные и характерные особенности стиля композитора, жанровое своеобразие тех или иных произведений и т.д.

Суть второго положения заключается в стремлении Бюлова направлять внимание слушателей на основные, существенные моменты в изучаемых произведениях, обеспечить установление широких внутренних связей и отношений между различными сторонами и явлениями музыкального искусства – историческими, теоретическими, стилистическими и т.д. Это в свою очередь создавало благоприятные условия для постижения слушателями важнейших принципов и закономерностей исполнительства, которыми они могут воспользоваться в своей практической деятельности при решении конкретных задач фортепианной игры.

Особое внимание во время своих занятий Бюлов уделял уяснению слушателями общих закономерностей музыкальных стилей. «Я прихожу сюда, – говорил он, – чтобы дать Вам руководство в исполнительстве и рассказать, что следует понимать под «стильным» исполнением... Кроме того, мне хочется подготовить вас к путешествию в страну поэтов и представить путеводитель для этого: путеводитель – Баха, Бетховена и т.д.» [5, с. 45].

Бюлов не только напоминал слушателям о необходимости чувствовать своеобразие каждого композитора, каждого произведения, начиная от замысла и кончая мельчайшими деталями и штрихами, но и, стремясь помочь им глубже уяснить стилистические особенности исполняемых сочинений, часто посвящал каждому композитору отдельные лекции; при этом он «отбирал стилистически единый музыкальный материал, – писал Пфейфер, – так, например, в один день был интерпретирован только Бах, на другой – только Бетховен, на третий – Брамс, на четвертый – Моцарт и Мендельсон, на пятый – Шопен, а на шестой – Рафф и Лист». Иными словами, не менее важным принципом, которым руководствовался Бюлов во время проведения своих лекций, – обращение к сравнительно большому кругу художественно-стилевых явлений при максимальной концентрации внимания на стилистическом своеобразии исполняемых произведений и установка на постижение этих особенностей в сжатые отрезки времени. Изучение значительного количества произведений одного автора, по мнению Бюлова, позволяет глубже проникнуть в его стиль, музыкальный язык, средства художественной выразительности и т.д., что в свою очередь прокладывает пути к решению проблемы обще-

музыкального развития молодых музыкантов, раздвигает их профессиональный кругозор. Для Бюлова-исполнителя проведение монографических концертов было характерной и отличительной чертой. Такие концерты, по его глубокому убеждению, углубляют понимание слушателями стилистических особенностей воспринимаемой музыки. Проведение моно-лекций явилось продолжением поиска Бюловым рациональных и продуктивных форм работы с молодыми музыкантами, реализаций вышеупомянутого дидактического принципа. Разбирая на лекциях те или иные произведения, Бюлов умел в них подметить главное, не загромождая внимание слушателей чрезмерным количеством замечаний. В одном случае он указывал на необходимость более внимательного отношения к ритмике произведения – «вначале был ритм; можно играть в такт и все-таки – неритмично, но никогда не наоборот». В другом – на важность осмысления гармонического своеобразия произведения – «чтобы вникнуть в сочинение Баха, необходимо научиться понимать его басы; этого можно достигнуть, играя баховские органные сочинения в оригинале на фортепиано в четыре руки, причем второй исполнитель играет педаль органа октавой ниже, чем написано» [7, с. 25]. В третьем – направляя исполнителя на поиски верного аппликатурного решения, подчеркивая, что «та самая аппликатура самая хорошая, с помощью которой исполнение удастся лучше всего (конечно, не в отношении удобства, но в смысле музыкальной передачи)» [Там же, с. 21]. Для того, чтобы присутствовавшие на лекциях лучше уяснили особенности и принципы работы над произведениями, Бюлов использовал на занятиях доступный и относительно несложный для подготовленных музыкантов материал, так как понимание исполняемого, его своеобразия лучше формируется на простых сочинениях, чем на сложных. Обращаясь к слушателям, Бюлов часто повторял: «Играйте легкие пьесы; вы здесь не должны удивлять меня виртуозным исполнением, что для вас должно быть, кроме того, и трудно: я хочу показать, как и в легчайших пьесах распознаются трудности и затем побеждают их» [Там же, с. 22].

Многое из творческого наследия Бюлова: основные музыкально-дидактические принципы и положения, представленные в формах организации процесса обучения музыкантов: групповой урок, «школа высшего мастерства» – может находить широкое применение в современной музыкальной педагогике. Они могут быть с успехом внедрены в фортепианные занятия педагогических, музыкально-педагогических и культурно-просветительских заведений различных видов и типов (училищ, институтов) плодотворно использоваться передовой музыкально-педагогической теорией и практикой.

Список источников и литературы

1. *Алексеев А.Д.* История фортепианного искусства: учеб. для музык. вузов. В 2 ч. М.: Музыка, 1967. Ч. 2. 284, [1] с.
2. *Bulow H.* Briefe und Schriften. Hrsg. von M. v. Bulov, b. 4, Leipzig, 1898, P.1.
3. *Vogel B.* Hans von Bulov. Leipzig, 1887. P. 24–25.
4. *Гофман И.* Фортепьянная игра / И. Гофман. М.: Классика–XXI, 2002. 188, [3] с.
5. *Da Motta J.V.:* Nachtrag «Studien bei Hans von Bülow» von Th. Pfeifer. Berlin, 1896. P. 45
6. *Орышак И.* Художественно-просветительская и преподавательская деятельность выдающегося педагога-музыканта Ганса Бюлова. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1979.
7. *Пфейфер Т.* Лекции Ганса Бюлова, составленные Теодором Пфейфером // Пер. с 4 нем. изд. с примеч. А. Буховцева. М.: Юргенсон, 1895. 115 с.
8. *Stargardt-Wolff E.* Wegbereiter großer Musiker. Bote & Bock, Berlin und Wiesbaden, 1954.
9. *Schemann L.* Hans von Bulow in Lichte der Worheit. Regensburg, 1935.
10. *Hanslick E.* «Concerte, Componisten und Virtuosen...» 1870–1885, 3 Aufl. Berlin, 1896.

Сведения об авторе:

Орышак Игорь Максимович (Россия, г. Москва), профессор кафедры музыкально-исполнительского искусства Института изящных искусств ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет».

E-mail: oryshak.igor@yandex.ru

Oryshak Igor Maximovich (Moscow, Russia), Professor at the Musical and Performing Arts Department, Institute of Fine Arts, Moscow Pedagogical State University.

E-mail: oryshak.igor@yandex.ru

Т.Э. Самвелян
(Москва)

ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫЕ ОСНОВАНИЯ ПЕДАГОГИКИ ИНСТРУМЕНТАЛЬНОГО ИСПОЛНИТЕЛЬСТВА: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ

Аннотация. *Цель статьи заключается в теоретико-методологическом обосновании ценностно-смысловых оснований педагогики инструментального исполнительства. На основе культурологического, аксиологического, герменевтического и ценностно-смыслового подходов инструментальное исполнительство исследуется как культурный феномен, осуществляется попытка выявления смысловой природы музыкально-исполнительского творчества и педагогики инструментального исполнительства. В работе раскрывается междисциплинарный характер научных поисков смысловой составляющей музыкального искусства, музыкального исполнительства и педагогики; раскрывается актуальность и значение постижения ценностно-смысловой сущности музыкального искусства в процессе обучения инструментальному исполнительству.*

Ключевые слова: *смысл, ценности, музыкальное содержание, смысловые механизмы, смысловая педагогика, педагогика инструментального исполнительства.*

T.E. Samvelyan
(Moscow)

VALUE-SEMANTIC BASES OF PEDAGOGY OF INSTRUMENTAL PERFORMANCE: TO THE PROBLEM STATEMENT

Abstract. *The purpose of the article is to provide a theoretical and methodological justification of the value-semantic bases of instrumental performance pedagogy. On the basis of cultural, axiological, hermeneutical, and value-semantic approaches, instrumental performance is studied as a cultural phenomenon, and an attempt is made to identify the semantic nature of musical performance creativity and the pedagogy of instrumental performance. The paper reveals the interdisciplinary nature of scientific searches for the semantic component of musical art, musical performance and pedagogy. it reveals the relevance and significance of understanding the value-semantic essence of musical art in the process of teaching instrumental performance.*

Keywords: *meaning, values, musical content, meanings mechanisms, meaning pedagogy, pedagogy of instrumental performance.*

Проблемы смысловой сущности музыкального искусства и ее постижения являются «вечными вопросами» музыкального бытия человека. Процесс проникновения в смысл музыкального произведения абсолютно

субъективен и индивидуален: каждый человек по-своему воспринимает и понимает предмет музыкального содержания и поэтому точнее было бы говорить об ощущении постижения смысла музыки, которая, по словам современного философа искусства К.В. Зенкина, есть «несказанное и выражение невыразимого» [2].

«Душой мироздания» называли музыку поэты эпохи романтизма, а прикасаться к этой душе композитор и слушатель доверяют рукам музыканта. Не случайно великий Глен Гульд говорил, что «пианист – это коммуникатор», то есть творческий посредник между автором и аудиторией.

Ответственность, возложенная искусством на музыканта-исполнителя, сообщает большую значимость процессу его музыкальной подготовки и «высвечивает» незаметную подчас фигуру педагога, который находится рядом с начинающим музыкантом многие годы, и от которого зависит не только техническое мастерство подопечного, но и его отношение к музыке, профессии, окружающему миру.

Обучение музыкальному исполнительству есть сложнейший, многогранный и многоуровневый процесс познания музыкального искусства. Одним из традиционных взглядов на музыкально-исполнительское образование долгое время считалось главенство формирования исполнительского мастерства как определенного уровня умений и навыков. Этот подход условно может быть назван технологическим или «технократическим» (И.А. Колесникова) [3].

В многочисленной специальной литературе наиболее часто освещаются инструментально-методические аспекты обучения игре на музыкальном инструменте, но не проблемы становления личности, ее творческого развития и познания музыкально-смысловых коммуникаций – словом, вопросы музыкального обучения, а не воспитания. На это указывает Е.Н. Федорович: «При исследовании содержания педагогической деятельности изучаются преимущественно принципы и методы формирования фортепианно-исполнительского мастерства, а не принципы и методы формирования личности» [8, с. 76].

Нередки в широкой музыкально-педагогической практике и примеры преподавания с позиций формирующей и авторитарной педагогики, когда «... педагогический интерес сосредоточен на отдельных функциях ребенка, ... а смысл музыкально-педагогической деятельности сводится к приложению предметно-методических умений, нередко задан извне, направляясь и исчерпываясь узко социальной функцией» [7, с. 14].

Многие музыканты и педагоги неоднократно подчеркивали приоритетное начало личностного развития в ходе музыкального обучения, под которым они подразумевали, прежде всего, духовное становление музыканта – постижение им содержания музыки и раскрытие ценностного потенциала личности в процессе ее исполнения. Другими словами, они отстаивали важность осознания музыкального исполнительства как

смыслонесущей деятельности, а музыканта-исполнителя рассматривали как носителя эстетических, моральных и мировоззренческих ценностей.

Ценностная сторона музыки неотделима от содержательности музыкально-исполнительского творчества и музыкальной педагогики. Одной из важнейших характеристик процесса индивидуального обучения исполнителю, по нашему мнению, является осуществление ценностно-смыслового взаимодействия в триаде «музыкальное произведение – обучающийся-исполнитель – педагог-музыкант», где музыкально-смысловые коммуникации опосредуются личностными контактами педагога и ученика. Именно смысловое общение с искусством позволяет соединить воедино эти различные уровни взаимодействия – художественной и музыкально-педагогической коммуникации.

Необходимо акцентировать внимание на важности воспитания у обучающихся способности «считывания», восприятия и расшифровки эстетической и семантической информации, заключенной в музыкальном сочинении. Учебный процесс в исполнительском классе во многом должен моделировать опыт музыкально-исполнительского творчества, поэтому в педагогике инструментального исполнительства значимо рассмотрение смысловых свойств музыкального искусства, способов объективации музыкального смысла в исполнительском освоении произведений, установления личностного смысла музыкальной деятельности – всего, что воспитывает исполнителя-коммуникатора – проводника ценностей и смыслов.

Ценностно-смысловая ориентация содержания современного образования, изучение общих закономерностей процесса обучения инструментальному исполнительству приводит музыкантов-исследователей к поиску «точек соприкосновения» педагогики исполнительского искусства с общей педагогикой, психологией, аксиологией, философией музыки, социологией. Научные поиски смысловой составляющей музыкального искусства, музыкального исполнительства и педагогики осуществляются в поле нескольких гуманитарных наук. Точнее будет сказать, что подобные исследования носят междисциплинарный характер.

Проблема постижения смысловой сущности искусства имеет глубокие и обширные теоретико-методологические основания. В гуманитарных науках – это труды Т. Адорно, С.Ф. Анисимова, М.М. Бахтина, В.С. Библера, Д.Б. Богдавленной, Б.С. Братуся, В.В. Бычкова, Г.П. Выжлецова, С.И. Гессена, В.П. Зинченко, М.С. Кагана, А.Н. Леонтьева, Д.А. Леонтьева, А.Ф. Лосева, Ю.М. Лотмана, В.В. Налимова, Г. Риккерта, М. Рокича, В.С. Соловьева, Г.Л. Тульчинского, В. Франкла, М. Хайдеггера и др. В настоящее время в гуманитарных науках признается, что результаты воспитания не могут быть ограничены усвоением личностью только социального опыта, так как он не несет в себе того творческого компонента, который необходим для развития как человечества в целом, так и для индивидуальности в частности. Нужен опыт полноценного проживания

ния в культуре и взаимодействия в ней, поскольку целью и смыслом культуры является уникальная творческая личность.

Исследуемая тематика находит свои начала в богатейшем педагогическом опыте отечественных педагогов-пианистов прошлого: Ф.М. Блуменфельда, А.Н. Есиповой, К.Н. Игумнова, Г.М. Когана, Б.Л. Кременштейн, Я.И. Мильштейна, Н.К. Метнера, Л.В. Николаева, Г.Г. Нейгауза, А.Г. Рубинштейна, Н.Г. Рубинштейна, С.И. Савшинского, В.И. Сафонова, С.Е. Фейнберга, А.П. Щапова и др.

К числу музыкантов – отечественных исследователей периода второй половины XX века и современности, обращавшихся в вопросам ценностно-смыслового содержания музыкального искусства и музыкального образования следует отнести М.Ш. Бонфельда, Л.Л. Бочкарева, Н.М. Гаринову, И.В. Дотоль, К.В. Зенкина, Г.В. Иванченко, Л.П. Казанцеву, Г.Г. Коломиец, М.Д. Корноухова, Р.А. Куренкову (Тельчарову), В.В. Медушевского, Л.Л. Надирову, Н.Б. Нечаеву, А.И. Николаеву, Л.А. Рапацкую, В.Г. Ражникова, А.В. Торопову, Е.Н. Федорович, В.Н. Холопову, Ю.Н. Холопова, Б.М. Целковникова, Г.М. Цыпина, О.Ф. Шульпякова, А.И. Щербакову и др.

Теоретические подходы к изучению смысловых процессов в музыкальном образовании осуществляются, в том числе, через обоснование категорий педагогики искусства и педагогики инструментального исполнительства. Задача раскрытия смысловой природы музыкально-исполнительского творчества и педагогики инструментального исполнительства предполагает исследование инструментального исполнительства как культурного феномена через призму культурологического, аксиологического, герменевтического и ценностно-смыслового подходов.

Смысловые механизмы инструментально-исполнительского обучения имеют достаточно широкую направленность и ракурсы преломления: это проблемы смыслообразного постижения содержательной стороны музыкального произведения; вопросы соотношения интеллектуального и эмоционального начал в учебно-исполнительской практике; диалогические и рефлексивные основания педагогики инструментального исполнительства и др. В круг обозначенной проблематики входит и обращение к инструментальному исполнительству как сфере творческой самореализации личности [5]. В контексте смысловой педагогики самостоятельная работа музыканта рассматривается не только как средство накопления им репродуктивных умений и навыков, но и как фактор становления творческой активности личности, то есть феномены самостоятельной работы и творческой активности оказываются сущностно взаимосвязаны.

Таким образом, постижение смысловой природы музыкального искусства и ценностных оснований педагогики инструментального исполнительства выводят процесс индивидуального музыкального обучения на принципиально иной содержательный уровень. Ценностная сторона

музыки неотделима от содержательности музыкально-исполнительского творчества и педагогики инструментального исполнительства. Если учебную деятельность не трансформировать в собственно смысловую художественную деятельность, развивая внутреннюю потребность в творчестве как культурно-образовательной ценности, если внешние значения учебы не перевести в смыслы профессиональной деятельности, то в итоге развивающая человекоформирующая функция музыкального образования будет сведена к минимуму.

Список источников и литературы

1. *Абдуллин Э.Б.* Методология педагогики музыкального образования: учебник. М.: Гном, 2010. 416 с.
2. *Зенкин К.В.* Музыкальный смысл как энергия // Израиль – XXI (Музыкальный журнал) [Электронный ресурс] URL: <http://www.21israel-music.com/Energy.htm> (дата обращения: 15.01.2020).
3. *Колесникова И.А.* Педагогические цивилизации и их парадигмы // Педагогика. 1995. №6. С. 84–89.
4. *Леонтьев Д.А.* Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 2-е испр. изд. М.: Смысл, 2003. 487 с.
5. *Самвелян Т.Э.* Музыкально-исполнительская деятельность как сфера личностной самореализации студента // Образование и право. 2019. № 10. С. 249–253.
6. *Торопова А.В.* «Смысловое устройство» музыкального сознания личности // Мир психологии. 2008. № 2 (54). С. 127–137.
7. *Федорова К.Н.* Лекционные материалы по курсу «Музыкально-педагогическая герменевтика»: уч. пособие. Новосибирск: НГПИ, 2010. 44 с.
8. *Федорович Е.Н.* Педагогическое наследие крупнейших российских пианистов: монография. Екатеринбург: Изд-во УрГПУ, 2001. 254 с.
9. *Холопова В.Н.* Три стороны музыкального содержания // Музыкальное содержание: наука и педагогики: матер. Первой Росс. науч.-практ. конф. М.–Уфа: Изд-во РИЦ УГИИ, 2001. С. 55–76.
10. *Цытин Г.М.* Музыкально-исполнительское искусство: теория и практика. СПб.: Алетей, 2001. 320 с.

Сведения об авторе:

Самвелян Тереза Эдуардовна (Россия, г. Москва), кандидат искусствоведения, доцент кафедры музыкально-исполнительского искусства Института изящных искусств ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет».

E-mail: tereza_samvelian@yahoo.com

Samvelyan Teresa Eduardovna (Moscow, Russia), candidate of science in arts, associate professor at the Musical and Performing Arts Department, Institute of Fine Arts, Moscow Pedagogical State University.

E-mail: tereza_samvelian@yahoo.com

*Хо Да,
Е.П. Красовская
(Москва)*

ПРОБЛЕМЫ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОГО ОСВОЕНИЯ ФОРТЕПИАННОЙ ПОЛИФОНИЧЕСКОЙ МУЗЫКИ КИТАЙСКИМИ СТУДЕНТАМИ

Аннотация. В статье анализируются причины затруднений, возникающих у китайских студентов-пианистов в ходе работы над полифоническим репертуаром. Показана их обусловленность специфическими особенностями китайской системы музыкального образования, своеобразием национальной культуры (определяющим положением в ней монодии, главенством пентатонно-модальной системы, представлением о логике развёртывания музыкального содержания, принципиально отличающимся от европейской трактовки), а также недостаточным уровнем теоретических знаний учащихся о полифонии как особом феномене в музыкальном искусстве и путях его интерпретации. В работе также охарактеризованы основные направления и конкретные методы развития полифонической компетентности студентов; подчёркивается значимость адаптации накопленного в российской педагогике музыкального образования опыта освоения многоголосной фактуры для понимания и профессионального истолкования китайскими студентами мирового полифонического наследия.

Ключевые слова: полифонические произведения, исполнительское освоение, китайские студенты, класс фортепиано, система пианистической подготовки в КНР, российская педагогика музыкального образования, методы изучения полифонического репертуара.

*Ho Da,
E.P. Krasovskaya
(Moscow)*

PROBLEMS OF PERFORMING ACQUISITION OF THE PIANO POLYPHONIC MUSIC BY THE CHINESE STUDENTS

Abstract. The article analyzes the causes of difficulties encountered by Chinese pianist students during their work on the polyphonic repertoire. They are shown to be conditioned by the specific features of the Chinese system of music education, the peculiarity of national culture (the determining position of the monody in it, the dominance of the pentatonic-modal system, the idea of the logic of the development of musical content, fundamentally different from the European interpretation), as well as the insufficient level of theoretical knowledge of students about polyphony as a special phenomenon in the art of music and the ways of its interpretation. The main directions and specific methods for the development of polyphonic competence of students are characterized. The importance of adapting the experience accumulated

in Russian pedagogy of music education of the development of polyphonic texture for understanding and professional interpretation by Chinese students of the world polyphonic heritage is emphasized.

Keywords: *polyphonic works, performing development, Chinese students, piano class, the system of piano training in China, Russian pedagogy of music education, methods of studying the polyphonic repertoire.*

На современном этапе музыкального образования КНР изучение полифонической музыки в классе фортепиано признано неотъемлемым компонентом профессионализма обучающихся. Наряду с исполнительским освоением полифонических опусов композиторов национальной школы важнейшей частью пианистической подготовки учащихся является работа над сочинениями, входящими в «золотой фонд» мирового полифонического наследия. Обязательное исполнение студентами произведений, созданных в этом жанре И.С. Бахом, Г.Ф. Генделем, Д. Букстехуде, Д.Д. Шостаковичем, П. Хиндемитом, Р.К. Щедриным и другими композиторами, не только включено в аттестационные испытания, но и является неотъемлемым условием участия молодых пианистов Китая в международных фортепианных состязаниях.

Между тем, анализ практики обучения китайских обучающихся в фортепианном классе, демонстрирует многочисленные затруднения в их работе над полифоническим репертуаром [4; 7]. Вследствие отсутствия в КНР государственной системы начального и среднего специального музыкального образования (её реализация является прерогативой центральных консерваторий, расположенных в крупнейших мегаполисах страны), учащиеся приступают к исполнительскому освоению полифонических опусов различной стилиевой и жанровой направленности преимущественно после поступления в вузы.

Низкий уровень фундаментальной профессиональной подготовки, полученной в процессе обучения игре на фортепиано в детском и юношеском возрасте, приводит к недостаточной сформированности у студентов слухового опыта восприятия *многоголосия* (речь идёт об ассимиляции в внутреннеслуховой сфере обучающихся гармонической вертикали). Становлению представлений учащихся о полифонической фактуре и путях её интерпретации не способствуют также и специфические черты национальной музыкальной культуры Китая – господство в ней монодийности.

Другая трудность в освоении полифонических произведений связана с отсутствием у студентов опыта восприятия *европейского многоголосия*, основанного на интонационной и ладо-гармонической системе взаимообусловленности элементов, коренным образом отличающейся от китайской. В музыкальном этносе Китая ведущая роль принадлежит, как известно, пентатонно-модальной системе ладового мышления. Главная её особенность заключена в отсутствии температуры и полутоновое тяготе-

ния звуков. Не меньшей специфичностью характеризуется и национальный интонационный словарь. В нём смысловое значение музыкальной интонации как носительницы смысла принципиально отличается от трактовки, принятой в европейских государствах и России. Если характерной чертой формообразования в западноевропейской музыке выступает линейное развёртывание звукового потока во времени, при котором важнейшая роль отводится мелодическому обороту, то в китайской музыкальной культуре доминирует «принцип признания определяющей роли отдельного звука» Н.А. Иофан [2]. Это значит, что отдельный музыкальный тон может выступать не только самостоятельной, но и, что представляется принципиально важным, самодостаточной (!) категорией, способной символически воплощать в себе Вселенную [12, с. 128]. Будучи многократно повторен и расцвечен, он сам по себе способен образовывать музыкальную конструкцию.

Влияние особенностей музыкальной культуры Китая на освоение студентами образцов полифонической музыки дополняется своеобразием национальных лингвистических и мировоззренческих факторов. Важнейшими среди них выступают:

- специфика тоновости языка (при которой интонирование выполняет не эмоциональную функцию, а является фонематическим средством, проясняющим смысл слова;

- неразрывная взаимосвязь китайской музыки с мировоззренческими традициями даосизма, и, в первую очередь, его фундаментальным принципом «созерцательной пассивности» – у-вэй.

Благодаря указанным факторам в слуховой сфере обучающихся кристаллизуются особые представления о логике музыкального образа как *со-зерцании каждого звука*, которые автоматически переносятся ими на произведения европейской и российской полифонической классики. Опора на сформированные в недрах национальной культуры представления затрудняет осознание студентами особенностей европейской логики организации музыкального содержания. Без соответствующей подготовки им сложно понять, что созданный в канонах европейской традиции музыкальный образ представляет собой разворачивающееся во времени повествование, все элементы которого находятся между собой в тесной взаимосвязи. Интерпретация художественного образа осуществляется исполнителем на основе *со-переживания*, то есть эмоционального погружения в экспрессивную сущность интонации, и выстраивания синтаксических связей с помощью перспективного мышления и антиципации. Благодаря им отдельные акустические тоны превращаются в «замкнутую связь линейного движения» [5], что позволяет исполнителю собрать произведение по форме и воссоздать целостность композиторского замысла. И если такой подход определяет качество работы над произведениями гомофонно-гармонического склада, то при освоении полифони-

ческой ткани достижение текучести, векторной направленности звучащего потока по горизонтали становится задачей первостепенной важности.

К перечисленным причинам затруднений в освоении обучающимися полифонии следует добавить также низкий уровень их тезауруса, проявляющийся в несформированности музыкально-исторического мышления поверхностности теоретических знаний о полифонии как особом феномене европейской музыкальной культуры [6]. Как показывает педагогическая практика работы в вузе, студенты не только слабо ориентируются в разновидностях полифонической музыки, не могут проанализировать её строение, дифференцировать роль каждого из элементов в организации многоголосной фактуры, но и имеют весьма приблизительные представления о традициях её исполнительской интерпретации.

По нашему мнению указанные недочёты во многом объясняются *объективными причинами*, и прежде всего - небольшим объёмом часов, выделяемых на освоение теоретических предметов в вузах Китая. Так в ходе проведения анализа учебных планов подготовки бакалавров, нами было выявлено, что такие курсы как «Теория музыки», «Гармония», «Сольфеджио», «Музыкальная форма» и «История музыки» осваиваются учащимися в совокупности не более 4-х семестров, что представляется недостаточным при отсутствии фундаментальной довузовской подготовки. Изучение же дисциплины «Полифония» ограничено рамками 18 (!) часов, в течение которых студенты в основном анализируют полифонические опусы китайских авторов [10]. При этом следует отметить, что выполнение обучающимися практических заданий по сочинению фуг либо других полифонических форм в ходе освоения дисциплины вообще не предусмотрено.

Ситуация усугубляется отсутствием в учебных планах образовательных программ «Хорового класса», занятия в котором создают уникальные условия для развития полифонического слуха и мышления учащихся-пианистов. В результате этого студенты не получают представление о хоровых партитурах, тембровой специфике голосов, гармоничном взаимодействии партий в структуре целого. А главное – лишаются возможности приобрести столь важный для пианиста-интерпретатора вокально-исполнительский опыт работы над ключевыми атрибутами музыкальной речи – эмоционально-ценностным отношением к интонации как носительнице смысла, взятием дыхания, логикой построения фразы, соблюдением цезур, содержательным наполнением пауз и т.д.

В числе факторов, негативно сказывающихся на изучении студентами полифонического репертуара, отметим также необеспеченность библиотек китайских вузов базовой учебно-методической литературой по проблемам теоретического анализа и исполнительской интерпретации мировой полифонической классики. К настоящему времени ведущие музыкальные издательства КНР только приступают к выпуску учебников

по рассматриваемой нами проблематике. Ценным в этом отношении является выход в свет исследования Чжао Сяошена, подготовленного издательским домом «Шанхайская музыка» [11]. Пособие посвящено исполнительскому анализу ряда прелюдий и фуг, входящих в ХТК И.С. Баха, и может стать определённым ориентиром в работе молодых пианистов над другими бинарными циклами композитора.

К моменту обучения в вузе у некоторых студентов есть полученные в процессе частных занятий с педагогом определённые компетенции актуализации полифонической музыки. Однако приобретённый ими опыт базируется в основном на репертуаре китайских авторов - Дин Шаньдэ, Ло Чжожон, Линь Хуа, Чэнь Миньчжи и пр. Дифференцированный анализ полифонических произведений композиторов КНР [9] показывает, что использовать данный опыт в ходе работы над полифоническими полотнами, написанными в канонах инокультурной – европейской, русской - традиции, невозможно. Сказанное обусловлено не только рассмотренными выше особенностями национальной музыкально-языковой культуры, но и спецификой трактовки национальными авторами жанра прелюдии и фуги, что создаёт дополнительные сложности при освоении обучающимися бинарных циклов мировой музыкальной классики.

Скованные жёсткими сроками освоения полифонии, не успевая конкретизировать представления об эффективных способах раскрытия содержательных пластов многоголосной фактуры, китайские студенты в процессе самостоятельной домашней работы концентрируют усилия на штудировании технологии исполнения и копировании заимствованных из системы Интернет интерпретаций. В итоге на зачётах и экзаменах они демонстрируют механистичное воспроизведение нотных знаков. Полифонические опусы в их исполнении уподобляются инструктивным этюдам, что выступает доказательством непонимания художественного содержания, отношения к нему как абстрактной форме, не имеющей смысловой нагрузки. По мнению российских специалистов указанная ситуация свидетельствует о необходимости усиления внимания к методической компетентности педагогов фортепианного класса в вопросах освоения полифонического репертуара и принятия мер, направленных на повышение её уровня [8].

Завершая краткий анализ поставленной в статье проблемы, можно прийти к заключению о серьёзных недостатках подходов к изучению полифонической музыки в современной системе музыкального образования Китая. Их несовершенство приводит к неготовности учащихся осознавать и интерпретировать полифонию как самостоятельную художественную форму, основанную на дифференцированном слышании многоголосия в его целостности. Без формирования в слуховой сфере такого объёмного (стереоскопического) представления о полифонической

фактуре интерпретация студентами даже самых элементарных опусов, написанных в этом жанре, превращается в неразрешимую задачу.

Российская педагогика музыкального образования обладает огромным методическим опытом освоения полифонического репертуара, который мог бы принести ощутимую пользу преподавателям КНР в работе с учащимися-пианистами над данным пластом мировой музыкальной культуры [1; 3 и др.]. Вместе с тем, в силу указанных выше причин, накопленный опыт не может быть экстраполирован в практику обучения китайских студентов без соответствующей адаптации и проведения определённых пропедевтических мер.

Важнейшая из них заключается в формировании тезауруса обучающихся (что подразумевает овладение полифонической терминологией, расширение знаний о видах и жанрах полифонии, её характерных чертах, исторических предпосылках зарождения, особенностях организации) и пополнении багажа слуховых впечатлений о полифонической музыке, путём прослушивания (с последующим анализом) созданных в этом жанре произведений европейских и российских композиторов.

Неотъемлемой частью подготовительной работы по освоению образцов полифонической музыки является ознакомление обучающихся с европейской теорией аффектов, риторическими фигурами, мотивной символикой, интонационным словарём эпохи, нашедшим своеобразное воплощение в индивидуальных моделях композиторов-полифонистов.

Существенное влияние на успешность овладения студентами полифонической музыкой окажет также приобретение обучающимися навыков сравнительно-сопоставительного анализа различных редакций полифонических опусов и формирование представлений об их интерпретационных трактовках авторитетными пианистами XX столетия – С. Рихтером, Г. Гульдтом, Т. Николаевой, С. Фейнбергом, М. Гринберг и др.

Указанные меры создадут почву, которая позволит обогатить традиционно применяемые в КНР способы работы над полифоническим репертуаром следующими эффективными методами российской педагогики музыкального образования [4]:

– *предельно дифференцированная работа над фразировкой отдельно-го голоса многоголосной ткани* (способствует прояснению и полноценному художественному воплощению выразительных особенностей каждого из мелодических компонентов, входящих в полифоническое целое);

– *вокальное интонирование (выразительное, интонационно осмысленное пропевание обучающимися) горизонтальных пластов полифонического целого;*

– *визуализация голосов полифонической фактуры путём применения метода цветовой палитры* [14];

- конструирование пространственно-временных характеристик формы посредством использования художественно-ассоциативного метода, основанного на идее синтеза искусств;

- актуализация обучающимися различных голосов полифонической фактуры в процессе ансамблевого исполнения партитуры наизусть на двух фортепиано.

Формирование полифонической компетентности студентов в силу отмеченных в статье причин требует продуманного педагогического руководства. Представляется, что одним из перспективных направлений исследования проблемы освоения полифонического репертуара станет дальнейшая разработка и совершенствование форм адаптации позитивного зарубежного опыта в музыкальном образовании Китая. Важнейшей составляющей её частью, на наш взгляд, является участие педагогов, ведущих фортепианные занятия, в семинарах, круглых столах, мастер-классах, открытых уроках, курсах повышения квалификации, посвящённых вопросам интерпретации рассматриваемого феномена, а также в обсуждении проблем исполнительского анализа полифонического репертуара и методов его освоения в источниках, размещённых в сети Интернет [13].

Список источников и литературы

1. *Баренбойм Л.А.* Разучивание полифонических произведений // Фортепианная педагогика. М.: Классика–XXI, 2007. С. 156–176.
2. *Иофан Н.А.* Культура древней Японии. М.: Наука. Главная редакция восточной литературы, 1974. 262 с.
3. *Каузова А.Г.* Развитие полифонического слуха учащегося-пианиста в процессе работы над современным репертуаром: уч. пособие. М.: Прометей, 1997. 64 с.
4. *Красовская Е.П., Хо Да.* Педагогические подходы к освоению полифонических циклов И.С. Баха и Д.Д. Шостаковича в классе фортепиано студентами Китайской Народной Республики // Музыкальное искусство и образование. 2019. Т. 7. № 3. С. 105–125.
5. *Курт Э.* Основы линейного контрапункта. Мелодическая полифония Баха: пер. с нем. З. Эвальд / под ред. Б. В. Асафьева. М.: Музгиз, 1931. 304 с.
6. *Лю Минхуэй.* К проблеме освоения истории русской музыки студентами КНР // Преподаватель XXI век. 2014. №2. С. 163–172.
7. *Михайлова Е.А.* О некоторых трудностях в работе с китайскими студентами в процессе изучения музыки И. С. Баха в классе фортепиано // Методическое обеспечение самостоятельной работы иностранных студентов кафедры фортепиано. СПб.: СПбГИК, 2017. С. 11–14.
8. *Се Хэн.* Проблемы фортепианной педагогики в Китае [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/problemy-fortepiannoy-pedagogiki-v-kitae> (дата обращения: 14.07.2019).
9. *Сунь Вэйбо.* Полифонический цикл в фортепианном творчестве китайских композиторов: традиции и новаторство: дис. ... канд. искусств.: 17.00.02.

- Минск, 2006. 199 с. [Электронный ресурс] URL: <https://e-catalog.nlb.by/Record/BY-NLB-br0000008925> (дата обращения: 16.08.2019).
10. 张云轩. 《复调音乐分析》(以中国钢琴作品为例). 上海: 上海音乐出版社, 2004年. 413页. Чжан Юньсюань. Курс анализа полифонической музыки (на примере китайских фортепианных произведений). Шанхай: Шанхайская музыка, 2004. 413 с.
 11. 赵晓生. 《时空重组巴赫〈平均律键盘曲集〉新解》上册. 上海: 上海音乐出版社, 2017. 上册 560页., 中册. 477页., 下册. 556页. Чжао Сяошэн. Перестройка Времени и пространства: Новый анализ «ХТК» Баха. Шанхай, 2017. Ч. 1. 560 с. Ч. 2. 477 с. Ч. 3. 556 с.
 12. У Ген-Ир. К проблеме изучения традиционной музыки стран Дальнего Востока (Китай, Корея, Япония) // Мир художественной культуры. С. 122–132. [Электронный ресурс]. URL: <https://docplayer.ru/39886030-Mir-hudozhestvennoy-kultury.html> (дата обращения: 03.12.2019).
 13. Освоение полифонии в фортепианном классе [Электронный ресурс]. URL: https://www.youtube.com/watch?v=MPE5bSbOtk8&feature=emb_title (дата обращения: 14.01.2020).
 14. Яворский Б. Статьи, воспоминания, переписка: сборник в 2 т. Т. 1. Изд. 2-е, испр. и доп. / ред.-сост. И.С. Рабинович; общ. ред. Д. Шостаковича; предисл. И. Рабиновича, И. Саца. М.: Советский композитор, 1972. 711 с.

Сведения об авторах:

Научный руководитель и соавтор: **Красовская Елена Павловна** (Россия, г. Москва), кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры музыкально-исполнительского искусства Института изящных искусств ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет».

E-mail: krasovskaya_ep@mail.ru

Academic supervisor and co-author: **Krasovskaya Elena Pavlovna** (Moscow, Russia), candidate of science in pedagogy, Professor at the Musical and Performing Arts Department, Institute of Fine Arts, Moscow Pedagogical State University.

E-mail: krasovskaya_ep@mail.ru

Хо Да (Россия, г. Москва), аспирант кафедры методологии и технологий педагогики музыкального образования Института изящных искусств ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет».

E-mail: hddkk@qq.com

Но Да (Moscow, Russia), postgraduate at the Department of Methodology and Pedagogical Technologies of Musical Education, Institute of Fine Arts, Moscow Pedagogical State University.

E-mail: hddkk@qq.com

М.А. Жаров
(Москва)

КИНОМУЗЫКА А.Г. ШНИТКЕ 60-Х ГОДОВ XX ВЕКА

Аннотация. *Шестидесятые годы XX века – начало работы А.Г. Шнитке в киноиндустрии. В этот период была написана музыка в общей сложности к четырнадцати картинам, включающим в себя художественные, телевизионные и мультипликационные фильмы.*

Цель статьи – провести музыковедческий анализ периода 60-годов работы А.Г. Шнитке в кинематографе.

В данной статье рассматривается музыкальный язык, творческие идеи, эволюция стиля композитора на примере таких картин, как «Вступление», «Похождение зубного врача», «Стеклянная гармоника», «Роза и крест», «Вызываем огонь на себя», «Тоска», «Чайка», «Дядя Ваня».

Музыкальный материал в фильмах использовался весьма экономно. В этом заключается парадокс киномузыки А.Г. Шнитке – очень глубокой по своему содержанию, при небольшом количестве нотного текста.

Ключевые слова: *А.Г. Шнитке, киномузыка, кинематограф, стиль, анализ сочинения, произведение, фильм, мультфильм, сериал, оркестровка.*

М.А. Zharov
(Moscow)

FILM MUSIC A.G. SCHNITTKE OF THE 60S OF THE XX CENTURY

Abstract. *The sixties of the twentieth century – the beginning of the work of A.G. Schnittke in the film industry. During this period, music was written for a total of fourteen films, including feature, television and animated films.*

The purpose of the article is to conduct a musicological analysis of the period of the 60s of A.G. Schnittke in the cinema.

This article discusses the musical language, creative ideas, the evolution of the composer's style on the example of such paintings as «Introduction», «The Dentist's Adventures», «Glass Harmonica», «Rose and the Cross», «Bringing Fire to You», «Longing», «The Seagull», «Uncle Vanya».

Musical material in films was used very sparingly. This is the paradox of film music A.G. Schnittke is very deep in content, with a small amount of musical text.

Keywords: *A.G. Schnittke, film music, cinema, style, analysis of the composition, work, film, cartoon, series, orchestration.*

Музыка для кино – значимая часть творчества А.Г. Шнитке. Композитор создавал киномузыку на протяжении всей своей жизни. А.Г. Шнитке в общей сложности написал около семидесяти кинопартитур, большинство из которых хранятся в «Шнитке-центре» Московского Государственного Института Музыки им. А.Г. Шнитке.

Шестидесятые годы XX века – начало работы композитора в кинематографе. В этот период была написана музыка в общей сложности к четырнадцати картинам, включающим в себя художественные, телевизионные и мультипликационные фильмы.

Первое сочинение А.Г. Шнитке в этом жанре – музыка к фильму «Вступление» (режиссер И. Таланкин). В данном фильме прослеживаются музыкальные идеи, которые пройдут лейтмотивом через все творчество композитора в киноиндустрии, а именно: темы войны и мира, современной жизни и недавней истории. А.Г. Шнитке обращается к нравственным проблемам, к душевным состояниям людей в тяжелейших условиях жизни. В это время музыку к близким по жанру фильмам пишут многие известные композиторы: С.А Губайдулина, Э.В. Денисов, Б.А. Чайковский.

Другая, сатирическая, «гоголевская» линия киномузыки А.Г. Шнитке проявляется в партитуре к фильму «Похождения зубного врача», в которой открывается важнейшая сверхтема А.Г. Шнитке – страдания о человеке. Эта тема получит свое продолжение в анимационном кино. Мультфильм «Стеклопанная гармоника» написан на три года позже, чем фильм «Похождения зубного врача». Между кинофильмом и мультфильмом возникли такие известные произведения, как второй концерт для скрипки и камерного оркестра, а также первый струнный квартет. В этот же период была создана музыка к фильму «Комиссар». Вершиной же траги-гротескной линии в творчестве А.Г. Шнитке является музыка к «Ревизской сказке» (1978 г.), а также «Гоголь-сьюита (1981 г.).

Стоит отметить, что в музыке к фильму «Похождения зубного врача» возникают некоторые лирические отступления. Отсюда берет начало лирико-психологическая сфера киномузыкальных образов А.Г. Шнитке. Также именно в кинопартитуре – «Похождение зубного врача» рельефно проявляются черты полистилистики, которые получают еще большее развитие в мультипликационном фильме «Стеклопанная гармоника».

«Стеклопанная гармоника» – это первый опыт работы композитора в жанре мультипликации, с которого начинается большой период творческого сотрудничества А.Г. Шнитке и А.Ю. Хржановского, в результате чего появились семь совершенно непохожих, своеобразных, невероятно глубоких и серьезных кинопроизведений с аллегориями, метафорами, пронизывающими всю кинематографическую и музыкальную партитуру. Мультипликационный фильм вышел на новую ступень очень серьезного современного искусства. Именно в период работы над мультфильмом

«Стеклянная гармоника» А.Г. Шнитке стал использовать технику много-стилевого синтеза музыкальных образов.

Шестидесятые годы XX века – время появления в СССР первых телеспектаклей и сериалов. А.Г. Шнитке стал одним из первых композиторов, который ощутил специфические задачи телевидения. В 1962 г. он написал музыку к фильму «Роза и крест» (режиссер Л. Елагин), в 1965 г. к телеспектаклю «Спрятанный кабальеро» (режиссер Е. Завадский). В этот же период композитор создает музыку к телесериалу «Вызываем огонь на себя».

Работа над четырьмя сериями телесериала «Вызываем огонь на себя» имела важное значение для формирования стиля А.Г. Шнитке как кинокомпозитора. Необходимость продумывания музыкального ряда вперед, использование полиритмии, алеаторики, кластеров стало определенной вехой в его работе в кинематографе.

В шестидесятые годы в киномузыке А.Г. Шнитке появляется многое из того, что впоследствии станет визитной карточкой его композиторского стиля. Образы, раскрываемые киномузыкой также проявят себя и в разных произведениях академического жанра этого периода, таких как: оратория «Нагасаки» (1958 г.), кантата «Песни войны и мира» (1959 г.), неоконченная опера «Одиннадцатая заповедь» (1962 г.), второй скрипичный концерт (1966 г.).

Идея коллажа из собственных произведений, которую мы можем услышать в произведении А.Г. Шнитке «Серенада для пяти музыкантов» (1968 г.) сформировалась в процессе работы композитора над партитурами для кино.

На границе шестидесятых – семидесятых годов в советском кино проявляется интерес к классической литературе. Это связано с поднятием в обществе нравственных проблем: смысла жизни, свободы и вседозволенности, правды и лжи. Фильмы, созданные в этот временной период называли «жесточкой классикой». Киномузыку в данной жанровой направленности писали многие крупные композиторы, среди которых В.А. Овчинников, Д.Д. Шостакович, Р.К. Щедрин.

Образы русской классики также входят в музыкальный мир А.Г. Шнитке. Он пишет кинопартитуры к нескольким фильмам по произведениям А.П. Чехова. В 1969-70 г. композитор написал музыку к фильмам: «Тоска» (режиссер А.Бланк), «Чайка» (режиссер Ю.Карасик) и «Дядя Ваня» (режиссер А. Михалков-Кончаловский). На просторах чеховского творчества А.Г. Шнитке чувствует себя очень легко и естественно. В киномузыке этих картин заметную роль играет полистилистика. Это особенно органично сочетается с отсутствием линейного хода событий, с созданием свободной композиции режиссерами данных кинофильмов. Здесь композитор широко использует подготовленное фортепиано, а также различные шумовые эффекты.

В заключение стоит отметить, что А.Г. Шнитке в своем кинотворчестве использовал всевозможные современные средства музыкальной выразительности. Причем, музыкальный материал в фильмах использовался весьма экономно. В этом заключается парадокс киномузыки А.Г. Шнитке – очень глубокой по своему содержанию, при небольшом количестве нотного текста.

Список источников и литературы

1. *Богданова А.* В архиве «Госфильмофонда»: художественные фильмы с музыкой Шнитке // Богданова А. О киномузыке Альфреда Шнитке: художественные фильмы. М.: Изд-во МГИМ им. А.Г. Шнитке, 2015. С. 11–61.
2. *Валькова В.* Новые виды тематизма в современной симфонической музыке (1960-е – первая половина 1970-х годов): дис. ... канд. искусств.: 17.00.02. М., 1981. 232 с.
3. *Кагарлицкая А.* Стеклопанная гармоника. О киномузыке Альфреда Шнитке // Музыкальная жизнь. 1987. № 17. С. 17–19.

Сведения об авторе:

Жаров Михаил Александрович (Россия, г. Москва), преподаватель кафедры фортепианного искусства ГБОУ ВО города Москвы «Московский государственный институт музыки имени А.Г. Шнитке».

E-mail: mjplano@list.ru

Zharov Mikhail Alexandrovich (Moscow, Russia), lecturer at the Piano Arts Department, A.G. Schnittke Moscow State Institute of Music.

E-mail: mjplano@list.ru

*Н.В. Деменко,
А.А. Ключникова
(Москва)*

К ИСТОРИИ РАЗВИТИЯ ИСКУССТВА ИМПРОВИЗАЦИИ

Аннотация. *Статья посвящена историко-культурному вопросу развития музыкальной импровизации, как ранним формам ее возникновения, связанное со средневековой народной и духовной музыкой, прежде всего инструментальной, так и музыкой последующих периодов. В статье отмечается значение развития музыкально-творческих способностей к импровизации в формировании молодого музыканта-исполнителя.*

Ключевые слова: *музыкальная импровизация, народное творчество, органист, полифоническая музыка, жанры.*

*N.V. Demenko,
A.A. Klyuchnikova
(Moscow)*

ON THE HISTORY OF THE ART OF IMPROVISATION

Abstract. *The article is devoted to the historical and cultural question of the development of musical improvisation, as the early forms of its origin, associated with medieval folk and spiritual music, primarily instrumental, and music of subsequent periods. The article notes the importance of developing musical and creative abilities for improvisation in the formation of a young musician-performer.*

Keywords: *musical improvisation, folk art, organist, polyphonic music, genres.*

Одна из задач, поставленных перед Российским образованием, направлена на полихудожественное развитие личности, формирование общекультурного кругозора обучающихся, приобщение их к музыке, в частности, к искусству импровизации. В настоящее время формирование способностей к импровизации является важным аспектом музыкального образования. Именно процесс импровизирования (франц. improvisation, итал. improvvisazione, от лат. improvisus – неожиданный, внезапный) предполагает создание художественного произведения непосредственно в процессе его исполнения, что, несомненно, способствует развитию музыкально-творческих способностей учащихся, развитию артистизма и прививает интерес к музыке в целом.

Импровизация возможна в разных видах искусства: поэзии, музыке, танце, театральном искусстве. Самое большое распространение получили

поэтические и музыкальные импровизации, искусство которых обогащалось народным творчеством. У различных народов с древнейших времен были особые категории певцов-импровизаторов такие как: русские скоморохи, сказители, гуслиры, украинские кобзари, бандуристы, казахские и киргизские акыны, древнегреческие аэды, западноевропейские трубадуры, шпильманы, миннезингеры и другие.

Ранние формы музыкальной импровизации в Европе так же связаны со средневековой вокальной и инструментальной культовой музыкой. Причиной тому послужила особая запись музыки того времени. Она осуществлялась с помощью невмов и крюков, была приблизительной и неполной, поэтому каждый исполнитель в какой-то мере должен был уметь импровизировать свою партию.

Профессионализм музыканта-органиста в эпоху барокко заключался в свободном умении импровизировать в полифонических музыкальных формах: прелюдиях, фугах, хоралах. Большая часть музыки И.С. Баха, которую он исполнял, служа органистом в церкви, была импровизационной и не зафиксированной, в связи с этим до нас дошел не полный объем его сочинений. Во все времена важной частью работы церковного органиста является гармонизация хоралов, когда на известные мотивы прихожане поют молитвы, в то же время органист играет мелодию, добавляя к ней несколько дополнительных голосов. Кроме того, каждому хоралу, предшествует короткое импровизационное вступление органиста, а в определённых моментах литургии, к примеру, при причастии и выносе святых даров, принято исполнять развёрнутые импровизации.

Со временем импровизация становилась более регламентированной и менее стихийной. В конце XVI века утверждается гомофонно-гармонический склад и распространяется система генерал-баса, которая предусматривает сочинение аккомпанемента к мелодии по правилам голосоведения. В XVI–XVIII веках импровизация проявляется в украшении инструментальных и вокальных произведений орнаментикой, которая позволяла исполнителю импровизировать с помощью определённых мелодических фигур, передавая эмоции, чувства и технику, не отходя от основной партитуры. В своих органных концертах Георг Фридрих Гендель часто отмечал места, употребляя термин «ad lib», что в переводе с латинского означает «по желанию», так же важно отметить, что большинство его работ отличается почти импровизационной гибкостью.

В прежние века в разной степени импровизировали все музыканты. Подобно органистам, клавиристы не только исполняли собственные сочинения, произведения других композиторов, но и прекрасно импровизировали на заданные темы, при этом свободно владея навыками транспонирования, импровизации генерал-баса, приемами мелодического варьирования. В настоящее время в органных, как и клавирных концертах сохранилась традиция импровизирования. Органисты, клавесинисты в

завершении концертного выступления часто импровизируют прелюдии и фуги, на темы, предложенные слушателями.

Во второй половине XVIII – начала XIX века в инструментальных концертах использовался прием каденций, где солист, согласно практике того времени, демонстрируя виртуозное мастерство, искусство импровизации, использовал мотивы, ранее изложенных тем. Как правило, каденция, она же импровизация, в те времена не всегда фиксировалась в нотном тексте. Лишь в начале XIX века ноты каденций были записаны Людвиг Ван Бетховеном, который, наряду с другими композиторами был великолепным импровизатором.

Музыкальный жанр экспромт также относят к импровизации. В переводе с латинского *xprom(p)tus* означает «готовый, быстрый», в музыкальной литературе чаще используется термин *Impromptu*. Впервые данный термин применил чешский композитор Ян Вацлав Воржишек в 1817 году для обозначения своего произведения. Экспромт – музыкальное произведение порывистого и импровизационного характера, сочинённое под влиянием настроения, переживаемого в данную минуту. В этом жанре сочиняли такие известные композиторы, как Роберт Шуман, Франц Шуберт, Фредерик Шопен. Позже, во второй половине XIX века к жанру экспромта обращались в своих сочинениях Габриель Форте и Александр Скрябин. Несомненно, экспромт, также, как и токката, прелюдия, фантазия представляют собой зафиксированные импровизации, их имитации.

Великие композиторы: Моцарт, Лист, Шопен, Рахманинов выступали как гастрوليрующие музыканты, а импровизация часто являлась обязательным номером концертной программы. Позже, во второй половине XIX – начале XX века тапёры, обеспечивали музыкальным сопровождением танцы на вечерах, балах, а затем – немые фильмы. Музыканты, чаще пианисты, должны были уметь импровизировать на несложные темы, подходящие по настроению происходящего на экране. Известно, что в молодости Дмитрий Шостакович с успехом работал пианистом-тапёром в кинематографе. С появлением звукового кино и к 30-ым годам XX века данная профессия потеряла значимость. В наше время, благодаря интересу к старым фильмам, некоторые музыканты возрождают искусство тапёра в качестве эксперимента.

Следует сказать, что во многом основанное на импровизации джазовое музыкальное искусство как вид исполнительского искусства, возникшее в конце XIX – начале XX вв., вобрало все то лучшее, что было накоплено в народной и духовной музыке. Характерная для инструментальной музыки полиритмическая, синкопированная пульсация, в соединении с народной вокальной музыкой, основанной на импровизации, послужила основой возникновения нового вида оркестровой музыки. Широко известны интересные примеры совместного музицирования, коллективной, в чередовании с сольной импровизацией народных и джазовых оркестров.

В современной профессиональной музыкальной культуре импровизация также занимает видное место. Композиторы модернистских течений активно применяют произвольную импровизацию. Так, в фортепианных концертах Р. Щедрина в отдельных фрагментах в нотном тексте не фиксируется высота звука, тональность и размер, композитор указывает только время, в течение которого исполнитель должен импровизировать.

Погружение в историко-культурную атмосферу, связанную с историей развития музыкальной импровизации, несомненно, играет важную роль в формировании способности к восприятию музыки, расширению общего и музыкального кругозора обучающихся музыкантов-исполнителей.

Список источников и литературы

1. Дайте ля: Григорий Кротенко об импровизации в европейской классической музыке [Электронный ресурс]. URL: <https://theoryandpractice.ru/posts/14503-dayte-lya-grigoriy-krotenko-ob-improvizatsii-v-evropeyskoy-klassicheskoy-muzyke> (дата обращения: 20.01.2016).
2. *Залесский Л.* Музыкальные поединки в истории барокко // Искусство. № 1. М.: Первое сентября, 2009.
3. *Зорге Г.А.* Anleitung zur Fantasie, oder Zu der schönen Kunst das Clavier wie auch andere Instrumente aus dem Kopfe zu spielen // Введение к фантазии, или О прекрасном искусстве с ходу играть на клавире и других инструментах. Lobenstein, 1767.
4. *Мальцев С.М.* О психологии музыкальной импровизации. М.: Музыка, 1991. 88 с.

Сведения об авторах:

Научный руководитель и соавтор: **Деменко Наталья Владимировна** (Россия, г. Москва), кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыкально-исполнительского искусства Института изящных искусств ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет».

E-mail: ndemenko@mail.ru

Academic supervisor and co-author: **Demenko Nataliya Vladimirovna** (Moscow, Russia), candidate of science in pedagogy, senior lecturer, Musical and Performing Arts Department, Institute of Fine Arts, Moscow Pedagogical State University.

E-mail: ndemenko@mail.ru

Ключникова Алена Андреевна (Россия, г. Москва), студент бакалавриата кафедры музыкально-исполнительского искусства Института изящных искусств ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет».

E-mail: alyonushik@gmail.com

Klyuchnikova Alyona Andreevna (Moscow, Russia), BA student, Musical and Performing Arts Department, Institute of Fine Arts, Moscow Pedagogical State University.

E-mail: alyonushik@gmail.com

**ИСТОРИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ В ИНТЕРПРЕТАЦИИ
МУЗЫКАЛЬНОГО ТЕКСТА
(НА ПРИМЕРЕ «ПРЕЛЮДИИ И ФУГИ»
А. КУЛЫГИНА)**

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы интерпретации музыкального текста на примере прелюдии и фуги современного композитора Александра Павловича Кулыгина. Автор статьи анализирует возможность, как через структуру музыкального текста выйти на уровень исторических аналогий, которые помогут выстроить концепцию, позволяющую понять замысел композитора. Для достижения поставленной задачи, автор статьи опирается на работы Андреаса Вермайстера, посвященные христианской цифровой символике, а также использует метод содержательного анализа инструментальных произведений И.С. Баха, разработанный Б. Яворским и его последователями. В статье перечисляются необходимые исполнителю навыки, умения и компетенции.

Ключевые слова: полифония, символика, интерпретация, текст, форма, риторика, фигура, концепция, тональность.

S.S. Bulatov
(Moscow)

**HISTORICAL CONTEXT IN THE INTERPRETATION
OF A MUSICAL TEXT ON THE EXAMPLE OF
«PRELUDE AND FUGUE» BY A. KULYGIN.**

Abstract. The article deals with the interpretation of a musical text on the example of a prelude and Fugue by the contemporary composer Alexander Pavlovich Kulygin. The author of the article analyzes the possibility of reaching the level of historical analogies through the structure of the musical text, which will help to build a concept that allows understanding the composer's idea. To achieve this goal, the author of the article relies on the works of Andreas Vermeister devoted to Christian digital symbolism, and also uses the method of meaningful analysis of instrumental works of J. S. Bach, developed by B. Yavorsky and his followers. The article lists the necessary skills, abilities and competencies for the performer.

Keywords: polyphony, symbolism, interpretation, text, form, rhetoric, figure, concept, tonality.

Цикл «Прелюдия и fuga» был сочинен Александром Павловичем Кульгиным в 2011 году. Автор статьи не ставит цели найти биографические события в жизни композитора, которые могли бы послужить поводом для создания именно этого произведения, но предлагает путь, следуя которому, можно с достаточной уверенностью утверждать, что причины для появления этого цикла мы найдем в нотном тексте «Прелюдии и Фуги», в его музыкально-эстетическом и этическом смыслах.

Обращением к жанру прелюдии и фуги А.П. Кульгин задает именно тот пространственно-временной вектор, двигаясь в направлении которого, мы естественным образом приблизимся к пониманию замысла композитора. Вне зависимости от того, кто вступает в контакт с сочинением, исполнитель или слушатель, сам жанр фуги всей историей своего развития, создает информационное поле, внутри которого действуют законы и правила, выверенные самой логикой развития музыкальной науки. Безусловно, чтобы достойно следовать в заданном направлении, необходимо иметь серьезную профессиональную подготовку.

Исполнитель должен владеть знаниями, определяющими уровень компетенций, которые позволяют через реальное сценическое исполнение произведения, ввести слушателя в мир идей и образов музыкального текста, чтобы и исполнитель, и слушатель соединились в едином информационном потоке музыкального звучания сочинения. В этой статье мы не будем подробно останавливать наше внимание на технических задачах, стоящих перед исполнителем, а только перечислим те необходимые навыки, умения и компетенции, которыми он должен обладать.

1. Соблюдать дифференциацию голосов на динамическом и тембральном уровнях. Уметь сохранять индивидуальность каждого голоса не только тогда, когда несколько голосов находятся в партии одной руки, но и тогда, когда голос или голоса переходят из партии одной руки в партию другой.

2. Указание композитором в самом начале фуги, как обязательного условия, *sempre legato* требует от исполнителя умения находить аппликатуру, которая не только не нарушит замысла автора, но и подчеркнет характерные особенности произведения.

3. Определять и передавать во время исполнения ладово-гармонических характеристик, как в каждом голосе, так и в их сочетании друг с другом.

4. Уметь донести до слушателя исполнительскими средствами особенности энгармонических замен, что в свою очередь позволит проявить ладово-ритмическую пульсацию всей фактуры музыкального текста.

5. Обладать способностью слышать обертональный уровень реально-го звучания и осознанно подключать его к общей партитуре музыкально-го текста в качестве голоса, имеющего свое особое предназначение.

Форма прелюдии, которую А. Кулыгин избрал для воплощения своего замысла, имеет многоуровневую структуру, некоторые варианты которой мы рассмотрим далее. Одному из уровней соответствует простая трехчастная форма (см. рис. 1).

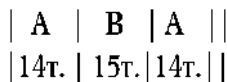


Рис. 1. Первый уровень структуры формы прелюдии А. Кулыгина

В.Н. Холопова в своей книге «Формы музыкальных произведений» отмечала, что «простая трехчастная форма со схемой АВА, – одна из самых универсальных по содержанию...» [9, с. 69]. Совершенство трех-частной формы В.Н. Холопова, объясняет «исторически сложившимися семантическими источниками, наиболее полно выраженными во фран-цузском и немецком Просвещении.... От немецких установок на мысль, идею («Гамбургская драматургия» Лессинга) идет риторическая трактов-ка трехчастной формы: А – изложение мысли, В – анализ, обсуждение мысли, А (репризное) – возвращение и утверждение первоначальной мысли» [Там же, с. 69]. Но может быть и другое решение. Если мы будем относиться к окончанию среднего раздела «В», как к устойчивому кадан-су, то структуру формы АВ|А прелюдии можно определить, как – простая двухчастная с репризой-кодой.

Второму уровню структуры формы прелюдии может соответствовать следующая схема (см. рис. 2), в структуре которой отчетливо видны черты такой формы, как – рондо-сонаты. Автор статьи считает, что все три взгляда на структуру прелюдии имеют право на существование, так как, различия между ними вызваны расхождениями между музыкальной драматургией и музыкальной композицией.

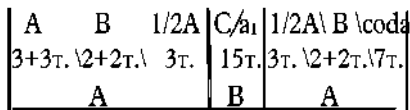


Рис. 2. Второй уровень структуры формы прелюдии А. Кулыгина.

Прелюдия написана в полифоническом жанре. Это канон, пропостой (proposta) которого является трехголосная аккордовая фактура партии правой руки, а респостой (risposta) двухголосная партия левой руки.

Имитация проводится со смещением в две четверти. Канону прелюдии можно дать определение – интервальный. Но, так как, есть несовпадения в количестве голосов, небольшие изменения в мелодии, то канон можно назвать ритмическим. Чередование размеров в тактах 6/4, 2/4, 3/4, 5/4... синкопированный ритм, динамическая гибкость – все эти проявления сближают мелодию каждой из партий канона с мелодекламационными принципами, с природой человеческой речи, а интонационный строй наполняет ее молитвенным смыслом.

Эмоциональная сдержанность, аскетическая сосредоточенность, соответствующие звуковому образу каждой партии канона в их горизонтальном движении, обретает совершенно иной характер в соединении обеих партий по вертикали. Интервал вступления респосты в увеличенную октаву Ges-G (риторическая фигура *parrhesia*), диссонансные интервалы между голосами, отсутствие разрешения (риторическая фигура *catachreses* в сочетании с фигурой *interrogatio*) все это генерирует невероятное напряжение в звуковой атмосфере. Авторское указание к динамике в начале первого такта пиано пианиссимо, давая возможность сконцентрировать внимание и вслушаться в каждый звук, только усиливает напряжение, которое возникает в результате одновременного сочетания ми-минорного квартсекстаккорда в партии правой руки и малой терцией Es – Ges в партии левой. В акустическом, обертоном пространстве во время реального звучания ощущаются ее неустойчивые вибрации между ми-бемоль минором и энгармонически измененными звуками партии правой руки (пропосты) До-бемоль мажором (Es – Ges – H) (см. пример 1).

Пример 1. Прелюдия А. Кулыгина. Первая фраза

Отсутствие третьего голоса в партии левой руки (респосты), неразрывно связано с музыкально-драматургическим планом прелюдии. Си бемоль, как звук, которого недостает в es-moll-ном квартсекстаккорде, но который должен был быть, является своеобразным знаком, задачей которого – привлечение нашего внимания к отсутствию гармоничного и пропорционального баланса между двумя партиями (см. пример 1).

Развитие первого раздела прелюдии строится вокруг идеи поочередной смены расположения звуков партий правой и левой руки относительно белых и черных клавиш. Это чередование создает атмосферу, в звуках которой, ощущается драматизм неразрывных, диссонансирующих параллелей «белого» и «черного». Невероятно сложны и энгармонические смещения, искажающие привычные ладовые соотношения (см. пример 1).

Что же стоит за этим реалиями звучания? В поисках ответа можно обратиться к творчеству самого композитора и найти в некотором роде подсказки среди его сочинений. Например, у А.П. Кульгины, среди его многочисленных произведений для хора, есть диптих с названием «Белое и черное» на стихи Андрея Белого и Саши Черного. Можно обратиться к искусству живописи, а именно к одному из направлений авангардизма начала XX века – к супрематизму, основателем которого считается Казимир Малевич. В двадцатом году Малевич в статье «Супрематизм. 34 рисунка» писал: **«Самое главное для супрематизма два основания – энергия черного и белого...»**, – далее он продолжает, – **.... черное и белое в супрематизме служат как энергии, раскрывающие форму, ...»** [5, с. 187] Рассуждая о своих знаменитых трех квадратах (Черном, Красном и Белом) Малевич отмечал: **«Супрематические три квадрата есть установление определенных мировоззрений и миростроений... Странная вещь – три квадрата указывают путь, а белый квадрат несет белый мир (миростроение), утверждая знак чистоты человеческой творческой жизни [5, с. 188].»**

В поиске ответа в музыкальном «пространстве», мы будем опираться на достижения музыкальной культуры, которые помогут сформировать наше мышление в соответствии с логикой того исторического времени, когда происходило становление жанра прелюдии и фуги и с миром художественно-эстетических представлений эпохи барокко, когда жанр фуги достиг своего апогея в творчестве И.С. Баха.

Одним из самых значительных сочинений Баха в жанре прелюдии и фуги без сомнения можно назвать «Хорошо темперированный клавир (Das Wohltemperirte Clavier)». Начиная с XX века многие выдающиеся музыканты и ученый, посвятили себя изучению наследия И.С. Баха. В этой статье, мы будем опираться на концепцию, предложенную крупнейшим отечественным музыковедом, замечательным музыкантом Б.Л. Яворским и на труды его последователей – Р.Э. Берченко, С.Н. Рязова, В.Б. Носина и А.Ю. Кудряшева, сделавших всеобщим достоянием его «метод содержательного анализа инструментальных произведений И.С. Баха... Суть метода можно представить в следующих основополагающих моментах: религиозно-риторически предопределенная «культура готового слова»...; семантическая интерпретация разнообразных экстрамузыкальных знаков барокко, изобразительных и вырази-

тельных музыкально-риторических фигур (риторическое *decoratio*); наличие мотивной символики, использование музыкальных аффектов – эмоциональных «эманаций» подразумеваемого Слова; проявление числовой символики» [6, с. 78].

Б.Л. Яворский создал целостную систему взглядов, концепцию которых можно сформулировать в следующих словах: ««Хорошо темперированный клавир» есть художественное толкование образов и сюжетов Священного Писания» [2, с. 9]. Мы не будем подробно останавливаться на строении Хорошо Темперированного Клавира (в дальнейшем ХТК), так как оно прекрасно известно каждому музыканту с детских лет. Отмечу, что Л. ван Бетховен будучи знаком с ХТК с детства, называл его «музыкальной Библией».

При внимательном взгляде на историю развития музыки можно проследить тенденцию. Если ХТК включает в себя 48 прелюдий и фуг, каждая из которых посвящена одному из сюжетов Нового или Ветхого Заветов и связана с основными догматами христианской религии. В этом стройном здании Хорошо Темперированного Клавира каждая тональность обрела значение знака и символа, актуальность которых не только не уменьшилась, но и неуклонно возрастала в композиторской практике. Еще во времена И.С. Баха появление в музыкальном тексте того или иного трезвучия, а иногда даже отдельного звука было невероятно информативным событием. В XX веке П. Хиндемит создает свой полифонический цикл «*Ludus tonalis*», Поводом для его создания стало приближение 200-летия со дня, когда И.С. Бах в 1744 году завершил второй том ХТК. Цикл «*Ludus tonalis*» «воплощает новую ладовую концепцию, где двенадцать фуг цикла демонстрируют порядок родства двенадцати полиладовых тональностей – мажоро-миноров, которыми исчерпывается «тональный круг» Хиндемита... Главная двенадцатиступенная полиладовая тональность Хиндемита (C) служит «проекцией» по отношению к его тональной системе микрокосмосом – проекцией «гармонии мира». Поскольку каждая тональность – единый «вселадовый» мажоро-минор, знаки при ключе не выставляются и нет обозначений лада при названии тональности: указывается лишь ее основной тон – in C, in F и т.п.» [1, с. 195]. А. Кулыгин не называет тональность своего цикла, но, оставляя чистый ключ, дает ясный ориентир, позволяя исполнителю и слушателям через драматургию сложнейших ладово-гармонических событий находить для себя ответы в звуковом поле макротональности цикла. Отсутствие знаков в прямом смысле слова можно считать «ключом», воспользовавшись которым, мы можем открыть для себя путь к важным смыслам цикла «Прелюдия и fuga».

I и II том ХТК открывают прелюдии и фуги в тональности До мажор. Согласно концепции предложенной Яворским, они отражают основополагающие события Нового Завета: прелюдия и fuga I тома – Благовеще-

ние, прелюдия и fuga 2 тома – события Пасхальной ночи, являющиеся главными ценностями в жизни христианина, события, связанные с началом и окончанием земного пребывания Иисус Христа. Можно сделать вывод, что для исполнителя, цикл «Прелюдия и fuga» Кульгина начинается еще до его реального звучания – от чистого ключа нотоносца. Для слушателя все начинается с Ми-минорного квартсекстаккорда пропосты и Ми^b-минорной терцией ристосты. Как уже говорилось выше, этот гармонический комплекс определяет эмоциональный тон прелюдии.

И вновь обратимся к ХТК. И.С. Баха и концепции Б. Яворского (см. таблицу 1).

Табл. 1. Тональные сопоставления микроциклов ХТК по концепции Б. Яворского

белые клавиши	черные клавиши
Ми минор I том – Посещение Марией Елизаветы. Ассоциативный образ: Долина слез. (Лука 1, 39). Прелюдия и fuga II том – Вознесение Христа	Ми ^b минор I том – Оплакивание, снятие с креста, обвивание тела Христа плащаницей
жизнь	смерть

Ми минор олицетворяет начало жизни и свет Вознесения, а Ми^b минор связан с одним из самых трагических событий страстной недели.

В контексте сказанного, канон первого раздела прелюдии Кульгина можно рассматривать, как диалог, предметом обсуждения которого являются – жизнь и смерть. Во втором разделе прелюдии соединяются полифонические принципы развития с элементами разработки характерными для рондосонаты. Композитор, используя принцип вертикально-подвижного контрапункта, меняет местами партии хора. Ристоста становится одноголосной. Риторическая фигура *Ex Abrupto* своим вступлением *sub. Forte*, буквально «разрывает» тишину окончания первого раздела. По мнению автора статьи, здесь вступает третий голос, который отсутствовал во второй партии первого раздела. В мелодической структуре продолжает развиваться идея сопоставления белых и черных клавиш. Это настоящий монолог, драматический пафос которого, можно сравнить со знаменитым монологом Гамлета из одноименной трагедии В. Шекспира – «Быть или не быть, вот в чем вопрос». Для того чтобы проявить эмоциональное напряжение этого высказывания, композитор прибегает к использованию таких риторических фигур, как: *katabasis*, *interrogatio* (фигура вопроса) и обращенную вниз сексту фигуры *exclamatio*.

Если в первом разделе прелюдии развитие достигается средствами диссонирующего контрапункта с опорой на ладово-гармонические соотношения, а так же на энгармонические несоответствие внутри привычных акустических и гармонических построений, то во втором разделе к выше

перечисленным добавляются средства динамического и фактурного развития (см. пример 2).

Пример 2. Прелюдия А. Кулыгина. Переход к среднему разделу

В начале среднего раздела прелюдии динамический контраст между пропостой и риспостой – piano и Forte соответственно, то посредством poco a poco crescendo к середине второго раздела прелюдии динамический контраст выравнивается. А к кульминации всей прелюдии, когда пропоста и риспоста обретают свой первоначальный облик, ладово-гармонический контраст первого раздела прелюдии возвращается и предстает со всей мощью и экспрессией, подчеркнутой композитором указанием Fortissimo. Вновь возвращаются мотивы тридцатьвторых, но теперь они звучат одновременно в обеих партиях канона. Противопоставления белых и черных клавиш усиливается возрастанием масштаба диапазона от Ми^б большой октавы до Соль третьей. Эмоциональное напряжение подчеркнутое риторическими фигурами-спутниками (saltus duriusculus, katabasis, passus duriusculus) возрастает, и на пике кульминации обрывается паузой риторической фигуры arosiopesis, символизирующей смерть. Невольно возникает ассоциация с фортепианной сюитой Дебюсси «По белым и черным». Сочинение, написанное в 1915 г., и навеянное войной 1914 г., где жизнь и смерть находились рядом. Вторая из трех частей сюиты посвящена «Лейтенанту Жаку Шарло убитому врагом в 1915 г., 3 марта».

Интересно отметить, если бы прелюдия не имела среднего раздела, то ее полифоническая форма соответствовала бесконечному канону (см. рис. 3).

$$| A | B | 1/2A + 1/2A | B | coda |$$

Рис. 3. Гипотетически возможная структура формы прелюдии А. Кулыгина

Реприза возвращает первоначальный облик канона. Небольшое добавление из семи тактов, которые можно рассматривать в качестве коды вносит пропорциональное равновесие формы.

А заключительный нисходящий мотив в окончании прелюдии, напоминая о монологе среднего раздела, приобретает значение доминанты, разрешающейся в тонику политональности (parthessia) в которой

соединились идеи, первой и второй партий канона, объединив во временной вертикали идеи рождения и смерти (см. пример 3).

Пример 3. Прелюдия А. Кулыгина. Заключение

Для композиторского стиля А. Кулыгина характерно, что каждая нота музыкального текста, каждый аккорд и интервал имеют значение символа, объяснение которого необходимо искать не только в иерархической структуре двадцати четырех тональностей квинтового круга, но и в **христианской числовой символике барокко**. Одним из самых авторитетных ученых, занимавшихся толкованием Чисел, можно назвать Андреаса Веркмайстера (1645–1706). В своих трудах он обобщил практически всю литературу, касающуюся аллегории числа. Его «воззрения стали основой концепции музыкального барокко для теоретиков XX столетия,... а символические значения ряда натуральных чисел из трактата «Парадоксальные рассуждения о музыке» – «отправной точкой» для интерпретации числовой символики» [3, с. 39] не только в барочных музыкальных сочинениях, но и в произведениях XX и XXI веков.

В трактате «Парадоксальные рассуждения о музыке» Андреас Веркмайстер, размышляя о числах с точки зрения натурального обертонового звукоряда, писал, что мажорное трезвучие символизирует св. Троицу. Прима трезвучия, как число 1 есть единство (Unitat), первое лицо Троицы. Квинтовый тон – связан со следующим ликом Троицы и означает вечное Слово, которое и есть Бог-Сын. Терцовый тон трезвучия – Святой Дух [4, с. 40]. Веркмейстер особое значение придает числу 7. «В первой главе «Парадоксальных рассуждений» он пишет: «Только это число не дает консонанса с предыдущими числами, и посему оно несет в себе нечто особенное, это число покоя, оно называется “числом множественности”». В следующих главах он называет 7 «числом мистерии и двойственности... в том смысле, что оно есть сумма «божественного» числа 3 и «земного» 4. Это священное число не может познать никто, кроме божественного духа. Называет 7 Числом Креста» [3, с. 41].

В музыкальном тексте Фуги можно найти много общего идеям Веркмайстера. Как и чистый ключ в начале нотоносца, так и тактовый размер фуги 7/8, можно рассматривать в качестве символа.

Даже при простом взгляде на текст фуги можно увидеть своего рода эмблему, выраженную делением основных длительностей на две группы по 4 и 3 восьмых, а появление в указании размера цифры 7, которую Веркмайстер называл Числом Креста, говорит о слиянии числовой и мотивной символики в концепции музыкального содержания фуги.

Идея чередование белых и черных клавиш продолжает свое развитие в фуге. Так, утвердительная нисходящая секундовая интонация Си^b – Ля может рассматриваться как контрагумент к вопросительной интонации Ля – Си^b риторической фигуры interrogatio заключительного мотива партии левой руки прелюдии (см. примеры 3 и 4), а продолжающий ее восходящий ход к звуку Ми напоминает о толковании мажорного трезвучия А. Веркмайстером, где квинта олицетворяет второе лицо Троицы.

Пример 4. Фуга А. Кулыгина. Начало. Тема и ответ

Трагический пафос темы выражают риторические фигуры *passus duriusculus*, *katabasis*, *exclamation* и очень важная для всей фуги тема Креста – Си^b – Ля – Ре^b – До, первые два звука которой начинают тему фуги, а вторые два заканчивают ее (см. пример 4). Диапазон темы определяет фигура *exclamation* – ход на большую сексту Ля^b – Фа. Одна из задач этой фигуры привлечь наше внимание к нисходящей малой секунде Фа – ми, которая вместе с начальной интонацией фуги выстраивает тему Креста Си^b – Ля – Фа – Ми и подготавливает вступление темы следующего голоса. Другая задача – подчеркнуть звук Ми, который в дальнейшем займет свое место в архитектурной структуре фуги. Второе проведение темы – это реальный ответ на квинту выше, словно эстафету подхвативший трагическую идею темы креста, а риторические фигуры *tnesis*, удержанного противосложения усиливают аффекты скорби и отчаяния (см. пример 4).

Кульминация фуги совпадает с зоной золотого сечения – 24–25 такты. Здесь невероятная концентрация риторических фигур, мотивных символов и цитат хоралов, интервальная и тональная символика. Применяя терминологию Б. Яворского, можно сказать, что ассоциативный образ кульминации фуги – «Лествица, возводящая к небесам». «Один из догматов христианства, заложенный еще в VI веке игуменом синайского монастыря Иоанном Лествичником» [6, с. 132]. В Хорошо Темперированном

Клавире И.С. Баха образу «Лестницы» соответствует прелюдия и fuga E-dur из II тома.

Подход к кульминации начинается нижний голос проведением темы в увеличении (21 такт). Концентрация событий за единицу времени в кульминации очень высока, и этот момент требует более подробного рассмотрения. Первая нисходящая интонация темы Соль – Фа[#] акцентирует внимание на драматургической идее цикла – чередовании «белого и черного». Тема противопоставлена верхним голосам, аффект которых, соответствует содержанию фигур-спутников Katabasis и Passus duriusculus (нисходящий хроматический ход в объеме кварты – эмблема страдания). Звуковое напряжение усиливают риторические фигуры catachreses (неправильные разрешения, синкопированные диссонансы), parthesia (диссонансные созвучия, образующиеся в линейном движении голосов) С 23 такта первый и второй голоса, двигаясь почти параллельно, начинают свое восхождение (anabasis). Идея, объединяющая оба голоса соответствует хоралу «Gen himmel aufgeghren ist» (исполняемого на праздник Вознесения), но драматургическое содержание каждого голоса различно. Так, второй голос начинается свое восхождение с мотива (см. пример 5), который буквально вплетен в структуру хорала «Gen himmel aufgeghren ist». В.Б. Носина характеризует его как «символ жертвенности» [8, с. 91].

Музыкальный пример 5. Фуга А. Кулыгина. Кульминация фуги. Изображение представляет собой нотный пример с несколькими голосами. Вверху показан фрагмент мелодии. Основное изображение — это партитура с нотами и различными музыкальными пометками. Среди пометок: «Katabasis», «Passus duriusculus», «Climax», «Anabasis», «Catachrese», «Exclamatio», «Parthesia». Также есть текстовые пометки на русском языке: «символ жертвенности», «Крест ВАСН», «Г. Креста», «Г. Креста», «Climax», «Exclamatio», «Catachrese». В центре нотного текста есть цитата: «Was Gott tut, das ist wohlgetan». Внизу под нотами есть пометка: «ингармонически измененный мотивный символ SDG».

Пример 5. Фуга А. Кулыгина. Кульминация фуги

Восхождение первого голоса начинается цитатой хорала «Was Gott tut, das ist wohlgetan» («Что Бог хочет, то во благо»). Его мелодия, соединяясь с хоралом «Вознесения», словно по лестнице (риторическая фигура Climax) восходящей секвенции фигуры Креста (ВАСН) с опорой на звуки Соль – До – Ре – Ми хорала «Was Gott tut, das ist wohlgetan» (в примере 4 отмечены кружочками), через звук Фа[#] приходит к вершине кульминации

– звуку Соль, образуя восходящую интонацию, идейное содержание которой противоположно началу темы в увеличении (см. пример 5).

Окончание темы в увеличении приходится точно в зону золотого сечения фуги. Необходимо отметить, что энгармоническая замена в конце темы звука Си^b на Ля[#] изменяет структуру темы, в которой определяющим символом была тема Креста. Энгармонизм, изменивший тему Креста, одновременно изменяет идею мотива, смысл и значение которого трудно переоценить (см. пример 5). Речь идет о мотиве «Soli Deo Gloria» (SDG – «Единому Богу Слава»). Через несколько тактов мелодию нижнего голоса остановит пауза – фигура *aposiopesis*, символизирующая окончание жизни, уход в вечность. События двадцать пятого такта подтверждают ассоциативный образ «Лестницы». Именно здесь композитор сознательно оставляет 4 диеза: Фа[#], До[#], Соль[#], Ре[#], которые соответствуют тональности Ми мажор. Политональная гармоническая вертикаль, фундамент которой составляет квинта До – Соль и мажорная терция Ми – Соль[#] олицетворяет соединение образов двух тональностей – До мажора и Ми мажора, о которых уже говорилось ранее.

Репризная стретта – это поступенное восхождение к звуку «До» третьей октавы, венчающему собой весь цикл (см. пример 6). Каждое новое проведение темы сопровождается восклицанием, которое отражено в нотном тексте риторической фигурой *Exclamatio*. Темы словно по ступеням лестницы (риторическая фигура *Climax*) с возрастающей силой (риторическая фигура *Gradatio*), сохраняя тему в неизменном виде реального ответа, очередностью своего вступления изображая эмблему Креста – от четвертого голоса ко второму и от третьего к первому приходят к кульминации стретты, которая совпадает с проведением во втором голосе мотива-символа, который построен на начальных звуках, хорала «Dies Irae» («День Гнева»), в обратном движении (*per motum retrogradum*) (см. пример 6).

Музыкальный пример 6. Фуга А. Кулыгина. Репризная стретта и заключение. Сопровождается текстом: «да кто-то спросил: "Was Gott tut, das ist wohlgetan"», «в первом хорале в обратном движении "Was Gott tut, das ist wohlgetan"», «lunge» и динамикой «PPP». Внизу указано: «9 декабря 2011 г. Москва».

Пример 6. Фуга А. Кулыгина. Репризная стретта и заключение

В музыкально-риторической практике содержание символа, проведенного в ракоходном движении, приобретало противоположное значение. Очень важно отметить, что мотив-символ хорала «Dies Irae» в репризной стретте фуги, совпадая с начальной мелодией нижнего голоса партии правой руки прелюдии, где он записан звуками Си – Ре – Ре^b – Ре, образует архитектурно-риторическую арку цикла, но в кульминации заключительной части фуги композитор проводит этот мотив энгармонически исправленным Си – Ре – До[#] – Ре (см. пример 1 и 6). После репризной стретты мотив До – Си – Ре – До[#], как напоминание звучат заключительные такты прелюдии, но с ритмическими и мотивно-интонационными изменениями. Политональный аккорд, образуя архитектурно-риторическую арку с прелюдией, завершает цикл А. Кульгина «Прелюдия и Фуга». А авторское указание «lungo» переводит события музыкальной драматургии в область обертонового звучания (см. пример 6).

Безусловно, ракурс, предложенный автором статьи для рассмотрения цикла «Прелюдия и фуги», раскрывает лишь некоторые стороны этого сочинения, хотя и позволяет проникнуть на разные уровни его художественного содержания. Хочется отметить, что ...«невозможно расшифровать все сплетения музыкальной ткани, ... останется тайна самого звучания, тайна его взаимодействия с окружающим миром и с каждым из нас» [3, с. 150]. В связи с этим вспоминаются слова из книги Николая Карловича Метнера «Муза и мода»: «Музыка это язык несказанного... несказанных чувств и несказанных мыслей» [7, с. 14].

Прелюдия и фуга – это *музыкальное* обращение, призыв ко всем нам и призыв к пониманию того, что сама история с ее культурным кодом, имеющим источники своего формирования во всех сферах человеческой деятельности, является важнейшей частью процесса именуемого творчеством, что без искреннего сопереживания и творческого преобразования в реальном исполнительском процессе, без ясного представления и осознанного принятия того, что музыка с ее безграничными возможностями находится вне времени, но неотделима от истории человечества, исполнение любого сочинения может превратиться, условно говоря, в красивую настенную репродукцию, лишенную авторской воли и его душевной теплоты. Хочется верить, что общими усилиями будут сохранены и преумножены дары, оставленные нам мастерами мировой культуры.

Список источников и литературы

1. Бергер Л. Контрапунктический принцип композиции в творчестве Хиндемита и его фортепианный цикл «LUDUS TONALIS» // Теоретические проблемы музыкальных форм и жанров: сб. статей / сост. Л. Раппопорт; общ. ред. А. Сохора, Ю. Холопова. М.: Музыка, 1971. С. 365.

2. *Берченко Р.Э.* В поисках утраченного смысла. Болеслав Яворский о «Хорошо темперированном клавире». М.: Классика-XXI, 2005. 372 с.
3. *Блажевич М.* Музыкальные структуры и библейская символика в трактатах Андреаса Веркмейстера // Музыкальный альманах Томского государственного университета. № 4. Томск: Изд-во Том. ун-та, 2017. 56 с.
4. *Булатов С.С.* Тональность «До диэз минор» в образной символике фортепианных произведений Рахманинова: вопросы интерпретации в контексте европейской и русской музыкальной культуры // Творчество С.В. Рахманинова в исполнительской подготовке педагога-музыканта: матер. Межд. науч.-практ. конф., г. Москва, 10 декабря 2018 г. / под общ. ред. Г.П. Стуловой, А.П. Юдина. М.: Изд-во МПГУ, 2018. 314 с.
5. Казимир Малевич. Собрание сочинений в пяти томах. Т. 1. М.: Гилея, 1995. 397 с.
6. *Кудряшов А.Ю.* Теория музыкального содержания. Художественные идеи европейской музыки XVII–XX вв. СПб.: Лань, 2010. 432 с.
7. *Метнер Н.К.* Муза и мода: защита основ музыкального искусства. Париж: YMCA Press, 1978, 154 с.
8. *Носина В.* О символике «Французских сюит» И.С. Баха. М.: Классика–XXI, 2009. 156 с.
9. *Холопова В.Н.* Формы музыкальных произведений: уч. пособие. 2-е изд., испр. СПб.: Лань, 2001. 496 с.

Сведения об авторе:

Булатов Сергей Сергеевич (Россия, г. Москва), доцент музыкально-исполнительского искусства Института изящных искусств ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет».

E-mail: sssbulatov@yandex.ru

Bulatov Sergey Sergeevich (Moscow, Russia), senior lecturer, Musical and Performing Arts Department, Institute of Fine Arts, Moscow Pedagogical State University.

E-mail: sssbulatov@yandex.ru

М.Г. Школьник
(Москва)

РАБОТА КОНЦЕРТМЕЙСТЕРА В КЛАССЕ Г.И. УРБАНОВИЧА

Аннотация. В статье изложены материалы о работе в качестве концертмейстера класса профессора Георгия Ивановича Урбановича, показаны основные принципы организации взаимодействия вокалистов и концертмейстеров, особенности учебного и творческого процесса. Особое внимание уделено участию в вокальных конкурсах.

Ключевые слова: Георгий Иванович Урбанович, вокал, вокальная педагогика, вокальный конкурс, русская фортепианная школа, исполнительское мастерство, концертмейстер, аккомпанемент, коучинг.

M.G. Shkolnik
(Moscow)

THE WORK OF ACCOMPANIST IN THE CLASS OF G.I. URBANOVICH

Abstract. The article sets out materials on working as a class accompanist by professor G.I. Urbanovich, shows the basic principles of organizing the interaction of vocalists and accompanists, especially the educational and creative process. Particular attention is paid to participation in vocal competitions.

Keywords: Georgy Ivanovich Urbanovich, vocals, vocal pedagogy, vocal competition, Russian piano school, performing arts, accompanist, accompaniment, coaching.

Работа концертмейстера в классе вокала – весьма непростое, но увлекательное занятие. На протяжении почти двух десятилетий мне посчастливилось работать в классе известного педагога-вокалиста Георгия Ивановича Урбановича. Одной из его педагогических установок было требование постоянного участия на занятиях концертмейстеров, в числе которых в течение многих лет были такие высококвалифицированные аккомпаниаторы как его дочери Ольга Агасян и Мария Урбанович.

Благодаря нашему многолетнему сотрудничеству я стал лучше и тоньше понимать проблемы педагогики фортепианного исполнительства. Так, для меня стало очевидно, что в основе русской фортепианной школы лежит певческая «подкладка». Более «вокально» стали слышаться интонации фортепианных произведений, что, в свою очередь, помогало при подготовке программ с вокалистами.

Вместе с тем, работа концертмейстера в вокальном классе приносит ему очевидную пользу в области исполнительской деятельности. Никогда

Георгию Ивановичу не было интересно видеть за инструментом ремесленника, который сидит за роялем, вовремя играет правильные ноты и не проявляет никакой инициативы. И тем более он не принимал равнодушного к музыке человека, работающего исключительно ради материального вознаграждения. Напротив, для Георгия Ивановича всегда было важно, что в ансамбле с его учеником-вокалистом участвует не просто пианист, а истинный музыкант.

Никогда Георгий Иванович не разделял бытовавшую среди некоторых педагогов-вокалистов точку зрения, что лучший концертмейстер – это «немой концертмейстер». Напротив, он создавал условия для подлинного сотворчества певца и аккомпаниатора. В повседневной работе в классе Георгий Иванович хотел видеть в концертмейстере полноправного участника и учебного процесса, и творческих поисков. Концертмейстер, по его мнению, не только мог, но должен был иметь свое видение произведения, должен был включаться в художественные поиски.

Совместная работа в классе Георгия Ивановича помогала развивать очень важные для концертмейстера качества: контактность и терпение. Только в процессе работы приходит понимание, что настоящий концертмейстер является не простым участником ансамблевого музицирования, а опытным наставником, который должен терпеливо помогать студенту как менее опытному музыканту и исполнителю, уметь корректно исправлять его ошибки. И человеку за роялем не меньше, чем педагогу, приятно видеть, когда ученик обнаруживает профессиональный рост. Это окрыляет, это вдохновляет.

Вместе с тем, в работе с концертмейстером Георгий Иванович не позиционировал пианиста как модного ныне коуча, который, практически не обладая знаниями в сфере конкретной деятельности, может помочь ученику найти решения для получения положительного результата. Напротив, Георгий Иванович доверял опыту концертмейстера, который, хоть и не является специалистом в области вокальной педагогики, но в результате многолетней деятельности постигает некоторые профессиональные тонкости в работе с учеником вокального класса.

Отдельной темой работы концертмейстера в классе вокала надо назвать конкурсы.

Георгий Иванович был одним из основателей и в течение многих лет председателем вокального жюри конкурсов музыкальных факультетов педагогических вузов в г. Екатеринбурге и г. Костроме. Он постоянно был среди гостей и выводил на сцену своих студентов на конкурсе в Санкт-Петербурге. Его регулярно приглашали в Москве на окружные конкурсы педагогов ДМШ. Нередко его ученики становились лауреатами и дипломантами этих конкурсов, а теперь уже ими становятся и ученики его учеников: В. Кальбергенова, М. Константинова, А. Фокина, Р. Явасв (класс доцента М.А. Ганешиной, МПГУ).

Георгий Иванович всегда приветствовал участие в конкурсах, поскольку считал конкурсы хорошим стимулом для развития исполнителя. Но вместе с тем, состязательность как задачу Георгий Иванович не принимал никогда и не настраивал студентов на состязание. Он считал, что выступающему надо думать не о том, чтобы с кем-то соревноваться, а о том, чтобы как можно яснее донести до публики свои мысли и чувства на языке композитора. Надо постараться присвоить их, хотя бы максимально приблизиться, найти свои интонации, предельно близкие к авторским, и не обращать внимания, кто что сказал, как оценил и т.п.

Георгий Иванович считал, что ехать надо тогда, когда ты уверен, что готов на первую премию. Если так, то ты получишь хотя бы вторую, а если готов только на вторую и едешь только за второй – можешь ничего вообще не получить. Тогда, как считал Георгий Иванович, лучше не ехать. Идея просто участия для Георгия Ивановича была невозможна, он считал, что этот вариант как раз не полезен.

Частота участия в конкурсах не была задачей для учеников Георгия Ивановича. Безусловно, он стремился к тому, чтобы ученик хотя бы раз вышел на этот уровень. Надо, по мнению Георгия Ивановича, ставить себе самые сложные задачи, чтобы познавать себя. Но и слишком много внимания уделять конкурсам тоже не считал правильным, особенно для тех, кто уже состоялся в профессии. Профессионал должен, по мнению Георгия Ивановича, не по конкурсам кататься, а готовить программы и выходить на сцену.

Период подготовки, безусловно всегда более интенсивен, чем обычные занятия. Подготовка к конкурсному выступлению – серьезная задача и для студента, и для концертмейстера, и для педагога. Совместная тщательная работа этого триумвирата, конечно, шла под контролем Георгия Ивановича. Но концертмейстер конкурсанта никогда не рассматривался им как сопровождение – только как полноценный участник музыкального действия, исполнения. Следовательно, требования к концертмейстеру как к исполнителю были столь же высоки. Для Георгия Ивановича всегда важно было, кто сидит за роялем. И никогда Георгий Иванович без особых обстоятельств (не причин!) не соглашался, чтобы его студент ехал на конкурс и выступал с неизвестным концертмейстером. Потому что момент сотворчества был принципиален. Георгий Иванович вообще всегда требовал, чтобы был не просто аккомпанемент, а совместное художественное исполнение. Он считал, что ехать на конкурс должен опытный музыкант, который может помочь воплотить совместный замысел. Да, бывало, «приставал» со своими пожеланиями в процессе занятий. Если ехали без него, возлагал ответственность на концертмейстера. Всегда после пристрастно расспрашивал: как концертмейстер оценивает итоги, что получилось, как слушали, что говорили, как принимали и т.п.

Задачи перед конкурсантами Георгий Иванович ставил предельно ясные: максимально качественно подготовиться и с технической, и с художественной стороны. Собственно говоря, такие задачи ставились вообще перед учениками. Задача номер один всегда для всех, на уроке ли, на конкурсе – выйти и ИСПОЛНИТЬ произведение. Конечно, обязательно точно знать текст, показать качество вокала. Но непременно надо высказаться от себя, выразить свои мысли и чувства. Георгий Иванович говорил: «Ну, кому будут понятны нотки, если ты не расскажешь их от себя, о том, что ты чувствуешь? Может, ты чувствуешь не совсем то, что написано в этих крючочках, но ты чувствуешь – и это важнее, чем просто соблудности и отчеканить все галочки-вилочки. На конкурс могут приехать люди с лучшей подготовкой, с сильными, сформированными голосами, но не будут выражать ничего личностного, человеческого, а тебя с твоим, может быть, технически не самым лучшим, небольшим голосом заметят, услышат и оценят выше».

Как правило, камнем преткновения становилось не выучивание произведения: это уровень ремесла, этому практически все научаются. Была у Георгия Ивановича такая, можно сказать, шкала: есть «звучкодуи», есть вокалисты, есть певцы и есть музыканты. С двумя первыми уровнями просто: научил правильно и вокально приемлемо исполнять набор нот – и дело сделано. А вытащить из него то, что даст уровень певца и даст шанс на конкурсе, получается не всегда. Бывало, стоит человек, поет, грамотно, правильно, но нет настоящего художественного исполнения. И тогда спорили, ссорились, до слез доходило. Иногда Георгий Иванович сознательно доводил певцов до слез: чтобы раскрепостить, растормошить душу. Ведь любой человек накапливает за жизнь достаточный опыт переживаний, и это должно помочь выразить, передать то, что написал композитор. В большинстве произведений мысли и эмоции, заложенные автором, достаточно естественны, редко, когда высказывается нечто непонятное, сложное. Георгий Иванович знал, что эмоции можно вытащить наружу. Но это сложно. Человек, стоящий у рояля, должен это не только понимать, но и уметь практически реализовывать.

Никогда в ходе конкурса Георгий Иванович не позволял ученику засомневаться, закопаться в себе, не разрешал переделывать исполнительский план в последний момент. Поэтому уровень готовности программы всегда был максимальный.

Участие в конкурсе позволяет не только певцу, но и концертмейстеру послушать сразу множество исполнителей разного уровня, поучиться на чужих ошибках и получить удовольствие от хороших выступлений.

И помимо всего прочего, Георгий Иванович в конкурсе видел возможность выявить талантливых людей. На конкурсах я от него часто слышал: «Как много прекрасных, чудесных голосов в провинции!»

Особая проблема конкурсов – репертуар. У Георгия Ивановича были свои принципы построения конкурсных программ: ставить, по возможности, больше произведений давно выученных, впетых, проверенных. С них же считал правильным начинать выступление, чтобы минимизировать потери от особого конкурсного волнения.

Во время работы в жюри Георгий Иванович всегда активно фиксировал свои замечания как вокально-технического, так и исполнительского плана – то есть постоянно шла тонкая аналитическая работа.

Важно отметить, что Георгий Иванович принципиально разделял студенческий и профессиональный конкурс. И когда его ученики, даже закончившие, собирались участвовать в серьезных конкурсах, он относился к этому осторожно. Чувствовалось, что Георгий Иванович адекватно оценивал возможности человека. Еще он считал, что, прежде чем выходить на профессиональный конкурс, надо много сделать на другом уровне – набрать сценический опыт.

Заключительный этап любого конкурса – разбор, работа над ошибками. При всей требовательности Георгия Ивановича, никогда ни ученики, в случае неудач, ни концертмейстеры не слышали резких высказываний, брани, но и прямая похвала была большой редкостью. Вообще ругать после выступления было не в его правилах. Это чаще делал я, а Георгий Иванович меня за это ругал. Студентам говорил: «Ну, в следующий раз будет лучше». Выносить вердикт сразу после конкурса Георгий Иванович не любил, все происходило позже, и желательно в неформальной обстановке, что позволяло смягчать горечь неудач и не давало превозноситься после успешных выступлений. Чаще он укорял себя, говорил, что переоценил возможности ученика, не учел недостатки, которые на сцене оказались очень заметны.

Кроме того, при подготовке к конкурсам Георгий Иванович внушал своим студентам: «мы едем из Москвы. Это культурный центр, культурная столица. Да, здесь много самодовольства. Но мы должны показать настоящее умение во всех отношениях – тонко, профессионально, грамотно и, конечно, от души исполнить произведение, чтобы все поняли: мы представляем Москву как столицу культуры».

Требовательное отношение Георгия Ивановича к концертмейстерам побуждало к ответственному отношению пианиста к работе. Не секрет, что в класс вокала довольно часто приходят уже взрослые люди, которые в большинстве случаев не имеют того длительного и системного музыкального образования, какое получают пианисты. Концертмейстер же предстает перед учащимися как носитель музыкальных знаний.

Одно из условий воспитания хорошего концертмейстера – научиться аккумулировать и реализовывать в работе все знания, которые исполнитель получает и в классе фортепиано, и в классе вокала.

Вообще у концертмейстера иной, более широкий взгляд на процесс: вокалист сам себя не слышит, педагог больше времени уделяет вокальной технологии и меньше – художественному замыслу. У концертмейстера зачастую и в учебном, и в творческом процессе – организующая роль. В этом, на мой взгляд, и есть лучшее, высшее воплощение понятия «концертмейстер».

Сведения об авторе:

Школьник Михаил Григорьевич (Россия, г. Москва), доцент кафедры музыкально-исполнительского искусства Института изящных искусств ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет».

Shkolnik Mikhail Grigoryevich (Moscow, Russia), assistant professor at the Musical and Performing Arts Department, Institute of Fine Arts, Moscow Pedagogical State University.

*Т.А. Рыжкова-Дудонова,
Е.Т. Хаддис
(Москва)*

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ
Д.М. ЦЫГАНОВА**

Аннотация. *Д.М. Цыганов – выдающийся скрипач, артист, профессор Московской консерватории имени П.И. Чайковского, первая скрипка Государственного струнного квартета им. Бетховена, а также автор многочисленных переложений и обработок для скрипки и фортепиано. В статье рассматриваются основные вехи жизни профессора, которые оказали влияние на его творческий и педагогический путь. Статья также освещает педагогические методы работы с учащимися в классе скрипки. За свою жизнь Д.М. Цыганов взрастил более 200 учеников, многие из которых являются лауреатами различных конкурсов, а также успешно продолжают дело своего учителя в педагогической деятельности. Д.М. Цыганов занимает достойное место в истории становления и развития русской скрипичной школы.*

Ключевые слова: *Дмитрий Михайлович Цыганов; Д. Ойстрах; Д. Шостакович; скрипичное искусство; скрипка; скрипичная школа; педагогика; искусство; музыкальная интерпретация; Московская государственная консерватория имени П.И. Чайковского; А. Ширинский; квартет им. Бетховена.*

*Т.А. Ryzhkova-Dudonova,
E.T. Khaddis
(Moscow)*

**PEDAGOGICAL LEGACY OF
DIMITRI M. TSYGANOV**

Abstract. *Dimitri M. Tsyganov is a remarkable violinist, performer, professor of Tchaikovsky Moscow State Conservatory, the first violin in the State String Beethoven Quartet and the author of numerous arrangements for violin and piano. The article analyses the main stages of professor's life that had an influence on his artistic and pedagogical way. The article also sheds more light on pedagogical methods of D.M. Tsyganov in his violin class. Professor D.M. Tsyganov grew about 200 students. Most of them are the winners of various violin competitions and they continue the lifework of his teacher through pedagogical activity. D.M. Tsyganov occupies a deserved place in the history of formation and development of violin school.*

Keywords: *Dimitri M. Tsyganov; David F. Oistrakh; Dmitri D. Shostakovich; violin art; violin; violin school; pedagogic; art; music interpretation; Moscow State Tchaikovsky Conservatory; A. Shirinskiy; State String Beethoven Quartet.*

Дмитрий Михайлович Цыганов (1903–1922) – советский российский скрипач, педагог, артист, профессор Московской консерватории им. П.И. Чайковского, во многом став продолжателем развития русской скрипичной школы, внес весомый вклад в развитие её отечественных традиций. Д.М. Цыганов родился в Саратове 27 февраля (12 марта) 1903 года в музыкальной семье. Его отец был скрипачом и педагогом, а мать и сестра играли на фортепиано. В доме постоянно звучали квартеты, скрипичные и фортепианные произведения.

Начиная с восьмилетнего возраста, Дмитрий Михайлович начинает учиться игре на скрипке и делает настолько значительные успехи, что его принимают в Саратовскую консерваторию, которая на тот момент давала возможность освоить начальную ступень музыкального образования. Зачислили юного музыканта в класс профессора Ярослава Гаека, который оказал большое влияние на всю творческую жизнь Д. Цыганова. С ранних этапов обучения игре на скрипке Д.М. Цыганов начал проявлять удивительную виртуозность. Первое выступление его состоялось в девятилетнем возрасте с Шестым концертом П. Роде, а уже к четырнадцати годам ему посчастливилось играть фантазию. «Отелло» и «Венгерские мелодии» Эрнста.

В 1919 году музыкант вступил добровольцем в Красную Армию, был концертмейстером симфонического оркестра Политотдела Юго-Восточного фронта, первым скрипачом квартета и скрипачом-солистом. Немаловажную роль на пути становления Дмитрия Михайловича как артиста сыграл композитор Александр Тихонович Гречанинов, присутствовавший на концерте Д. Цыганова в г. Вольске Саратовской губернии. По-видимому, почувствовав в скрипаче большой потенциал, именно А.Т. Гречанинов рекомендовал юному дарованию продолжить музыкальное образование в Москве [3].

Так Д.М. Цыганов оказался Московской консерватории им. П.И. Чайковского. Он с отличием окончил обучение по классу скрипки у Александра Яковлевича Могилевского и по классу композиции у Георгия Львовича Катуара. Затем Д.М. Цыганов продолжает обучение в аспирантуре и много выступает с сольными концертами. Его концертный репертуар был богат не только классическими, но и современными произведениями таких композиторов, как Н. Метнер, С. Прокофьев, К. Шимановский [4].

В 1923 произошло событие, значительно повлиявшее на творческий путь Д. Цыганова. Этим событием стало создание Государственного струнного квартета имени Л. Бетховена. Его основателями стали выпускники Московской консерватории: скрипачи Дмитрий Цыганов и Василий Ширинский, альтист Вадим Борисовский и виолончелист Сергей Ширинский. Первый концерт квартета в стенах Малого зала консерватории прошёл 30 ноября 1923 года. Первоначально ансамбль выступал под назва-

нием «Квартет Московской консерватории», но в 1931 году стал носить имя Л. Бетховена благодаря первому исполнению в рамках одного цикла всех струнных квартетов данного композитора. Квартет им. Бетховена являлся ярким представителем музыкальной жизни. Во время ВОВ участники ансамбля дали более 100 концертов. Квартет просуществовал около пятидесяти лет – немногие ансамбли могут похвастаться столь длительным сотрудничеством.

Д.М. Цыганов стал уникальным интерпретатором квартетных произведений. Совместно с другими участниками квартета им. Бетховена он провёл большую работу по восстановлению авторских текстов, благодаря чему были исполнены первое в истории русской камерной музыки трио А. Алябьева и его же Третий (неизданный) струнный квартет, Русская прелюдия для квартета В. Одоевского, неизданный квартет С. Танеева [5, с. 16]. Став первой скрипкой в квартете, Д.М. Цыганов вдохновлял своей игрой таких композиторов, как Н. Мясковский, С. Прокофьев, Р. Глиэр, В. Шебалин.

Особенное значение в жизни Д.М. Цыганова играло его творческое содружество с Д. Шостаковичем, который посвятил ему свой 12-й струнный квартет. В послевоенный период Д.М. Цыганов сосредоточил все свои силы на камерно-квартетном исполнительстве. По его собственным признаниям, именно квартетные шедевры В.А. Моцарта, Л. Бетховена, Ф. Шуберта, И. Брамса, П.И. Чайковского ему были ближе, чем собственные сольные концерты [9, с. 8]. Не исключено, что такую любовь к камерной музыке, и в частности к квартетам, ему привили его учителя. Известно, что Я.Я. Гаек был сторонником художественных традиций «Чешского квартета», в которых органично сочетались благородный артистизм и стройность ансамблевого музицирования [2]. А.Я. Могилевский в 1909 году основал струнный квартет, занимавший особую роль в музыкальной жизни Москвы [6]. Сам Д.М. Цыганов, уже будучи профессором Московской консерватории им. П.И. Чайковского, вёл квартетный класс.

Д.М. Цыганов является также автором многочисленных обработок и переложений для скрипки и фортепиано, которые приобрели большую популярность среди исполнителей во всём мире. В их число входят не только старинные произведения, но и творения композиторов XX века. Среди обработок Д. Цыганова: Второе скрипичное соло из балета «Лебединое озеро» П.И. Чайковского, «Интермеццо» из оперы «Гойески» Э. Гранадоса, Скрипичное соло из балета «Спящая красавица» П.И. Чайковского. Материалом для обработки и переложений Д. Цыганова часто выступали произведения Д. Шостаковича (обработки 19-ти фортепианных прелюдий) и Р. Щедрина («В подражание Альбенису»).

Говоря об отличительных особенностях исполнительского стиля Д.М. Цыганова, стоит отметить:

- понимание различных стилей и музыкальных эпох;
- блестящую, виртуозную технику;
- яркость и динамичность мелодики;
- большую исполнительскую волю [9].

Участник квартета им. Бетховена альтист Ф. Дружинин вспоминает: «Дмитрий Михайлович Цыганов – бесспорно, душа Квартета, его волевой и безотказный двигатель, с темпераментом и энергией юноши, в любой час суток готовый к очередной репетиции... Дело не в том, что у него была особенная школа владения скрипкой – у него была пламенная и вечно горящая душа артиста» [8].

Д.М. Цыганов преподавал в Московской консерватории начиная с 1930 года вплоть до 1986 года. В 1935 году ему было присвоено звание профессора, а в 1956 году, после смерти заведующего кафедры скрипки А.И. Ямпольского, коллектив принял единогласное решение о передаче руководства Д. Цыганову. Среди учеников Д. Цыганова заслуженные артисты и лауреаты всероссийских и международных конкурсов: С. Гиршенко, Н. Забавников, В. Малинин, Г. Фейгин, А. Ширинский, М. Шмитас. Некоторые из них, например З.У. Шихмурзаева и М. Федотов, стали профессорами Московской консерватории. Помимо артистической и преподавательской деятельности, Д.М. Цыганов являлся членом жюри различных международных конкурсов скрипачей, а также был постоянным членом жюри Международного конкурса скрипачей им. П.И. Чайковского.

Все занятия в классе Д. Цыганов старался выстроить, основываясь на мастерстве интерпретаторского искусства. По воспоминаниям ученика Д.М. Цыганова А. Ширинского, педагог, создавая художественный образ произведения, всегда выделял два аспекта:

- 1) совершенствование инструментальных приёмов;
- 2) творческая интерпретация музыкального содержания [9, с. 18].

Совершенствование технических навыков является неотъемлемой частью занятий любого музыканта. В этом смысле Д.М. Цыганов придерживался методических принципов Л. Ауэра, корифеев франко-бельгийской школы, а также К. Флеша, Й. Сигети.

Основными задачами в занятиях профессор считал:

- 1) побуждение ученика к проявлению инициативности и творческой воли;
- 2) использование принципа от целого к частному;
- 3) приобщение студентов к культуре сценических выступлений;
- 4) расширение кругозора учеников и знакомство с различными музыкальными стилями.

Виртуозность игры, по мнению профессора, не должна перекрывать замысел композитора. Это всегда является трудной задачей для исполни-

теля, поэтому, в первую очередь, необходимо пробудить творческую волю ученика. Чтобы добиться этого, следовало оживить домашние занятия: например, путём изучения эпизодов из каприсов Паганини или его же «*Regretium mobile*», с тем, чтобы избежать отвлечённо-механистического характера работы над упражнениями [9, с. 22]. Внимательно Д.М. Цыганов относился и к системе разучивания произведения, выделяя четыре способа работы с текстом:

- со скрипкой и с нотами;
- со скрипкой без нот;
- с нотами без скрипки;
- без скрипки и без нот [9, с. 22].

Последний способ Д.М. Цыганов считал наиболее полезным при проверке текста произведения наизусть. Этот вариант выявлял неточности и предполагал запись нотного текста по памяти. Но профессор советовал также не увлекаться игрой без нот, так как это, незаметно для самого исполнителя, часто приводило к отступлению от оригинального текста, замысла автора.

Д.М. Цыганов, создавая художественный образ произведения, всегда придерживался принципа от целого к частному. От своих учеников он добивался того, чтобы они уже на начальных этапах разучивания произведения видели цель, которая в дальнейшем помогала совершенствовать художественные задачи. В том числе, для этого профессор рекомендовал своим ученикам прослушивать записи таких выдающихся исполнителей, как Я. Хейфец, И. Менухин, И. Стерн, Г. Шеринг. К слову, метод прослушивания аудиозаписей применял и Д. Ойстрах [1, с. 177]. При этом Д.М. Цыганов советовал избегать слепого копирования игры и призывал брать от исполнения лишь самое ценное. Поскольку такая тактика требует внимания к деталям, профессор заранее обговаривал со студентами, на что именно стоит обратить внимание при прослушивании той или иной записи.

В своей работе со студентами Д.М. Цыганов всячески прививал любовь к сольному исполнению на сцене. После выступления всегда шёл анализ игры учащегося, в котором рассматривались достоинства и недостатки исполнения. Но выявленные проблемы исполнения нужно было решать, поэтому Д.М. Цыганов был сторонником постоянной работы над совершенствованием того или иного произведения. При этом репертуар, изучаемый учениками в классе профессора, постоянно дополнялся новыми шедеврами отечественной и мировой музыки, новым опытом, который непременно должен был быть включен в практику выступлений.

Особенно много внимания Д.М. Цыганов уделял развитию эстетического мировосприятия и музыкального вкуса у молодого поколения.

Профессор призывал педагогов воспитывать в учениках стремление к непрерывному общечеловеческому и духовному росту. В заметках о подготовке музыкантов Д.М. Цыганов пишет: «Поощрять в своих питомцах радость движения, процесс совершенствования, процесс, который никогда не завершается и вечно зовёт вперёд – вот, по-моему, одна из важнейших задач всякого педагога и особенно педагога, воспитывающего артистов» [7, л. 5].

Таким образом, Д.М. Цыганов во многом стал продолжателем идей корифеев русской скрипичной школы, но при этом своим удивительным отношением к музыке и мастерским ощущением произведений как художник-интерпретатор, внёс несомненный вклад в развитие отечественных традиций.

Список источников и литературы

1. *Григорьев В.Ю.* Методика обучения игре на скрипке. М.: Классика-XXI, 2007. 254 с.
2. Гаек Ярослав Ярославович // Зональная научная библиотека им. В.А. Артисевич [Электронный ресурс]. URL: <http://library.sgu.ru/elcol/gaek.htm> (дата обращения: 05.02.2020).
3. Государственный Квартет имени Бетховена // Московская государственная филармония. М.: Изд-во Моск. гос. филарм., 1963. 31с.
4. Гречанинов Александр Тихонович // Зональная научная библиотека им. В. А. Артисевич [Электронный ресурс]. URL: <http://library.sgu.ru/elcol/grechaniinov.htm> (дата обращения: 05.02.2020).
5. Могилевский Александр Яковлевич // Музыкальная энциклопедия [Электронный ресурс]. URL: <http://www.musenc.ru/html/m/mogilevskiy.html> (дата обращения: 05.02.2020).
6. Цыганов Дмитрий Михайлович // Московская государственная консерватория имени П.И. Чайковского [Электронный ресурс]. URL: <http://www.mosconsrv.ru/gu/person.aspx?id=46069> (дата обращения: 03.02.2020).
7. *Цыганов Д.М.* Заметки о подготовке музыкантов. Гаук А.В. Памяти учителя. Нейгауз Г.Г. Ф.М. Блуменфельд. Гинзбург Л.С. Замечательный музыкант: статьи // Редакция журнала «Советская музыка» (Москва, 1933–1992). РГАЛИ. Ф. 654. Оп. 4. Ед. хр. 546. 37 л.
8. *Шервинская Е.С.* Ф.С. Дружинин: Воспоминания. Страницы жизни и творчества [Электронный ресурс]. URL: <http://bakastra.sdf.org/beethoven-quartet/history.html#druzhinin> (дата обращения: 07.02.2020).
9. *Ширинский А.* Д.М. Цыганов – скрипач, артист, педагог. М.: Изд-во Моск. Гос. Конс., 1999. 174 с.

Сведения об авторах:

Научный руководитель и соавтор: **Рыжкова-Дудонова Татьяна Александровна** (Россия, г. Москва), кандидат культурологии, профессор кафедры музыкально-исполнительского искусства Института изящных искусств ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет».

E-mail: tard@inbox.ru

Academic supervisor and co-author: **Ryzhkova-Dudonova Tatiana Alexandrovna** (Moscow, Russia), candidate of science in culture, Professor at the Musical and Performing Arts Department, Institute of Fine Arts, Moscow Pedagogical State University.
E-mail: tard@inbox.ru

Хаддис Елизавета Тесфайевна (Россия, г. Москва), студент бакалавриата кафедры музыкально-исполнительского искусства Института изящных искусств ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет».
E-mail: liza_haddis@mail.ru

Khaddis Elizaveta Tesfayevna (Moscow, Russia), BA student at the Musical and Performing Arts Department, Institute of Fine Arts, Moscow Pedagogical State University.
E-mail: liza_haddis@mail.ru

В.А. Новоселов
(Москва)

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. Информационные технологии становятся нормой в образовательных учреждениях – от детских школ искусств до музыкальных вузов. Особенно востребованы они стали в период массового перехода на дистанционное обучение с середины марта 2020 года. Это начало длинного пути к трансформации традиционного обучения с учётом новых реалий.

Тогда с целью поддержания активной и продуктивной деятельности студентов в нетрадиционных условиях стали систематически использоваться следующие формы коммуникации на основе информационных и сетевых технологий: электронные почтовые сервисы, информационно-образовательные порталы, интернет-мессенджеры, файлообменники, платформы для видеосвязи (видеоконференций), тематические группы в социальных сетях, электронные приложения к учебникам.

Автор статьи опирается на собственный опыт, показывает возможности применения информационных технологий в дистанционном обучении; определяет сложности применения некоторых программ, средств, а также предлагает пути преодоления проблем.

Ключевые слова: дистанционное обучение, студенты вузов, информационные технологии, музыкально-педагогическое пространство, дирижирование.

V.A. Novoselov
(Moscow)

INFORMATION TECHNOLOGIES IN MUSICAL AND PEDAGOGICAL CONTEXT OF DISTANCED LEARNING AND EDUCATION

Abstract. Information technologies become a norm in all of the educational institutions from the children's music schools up to the musical universities. They became especially popular during the period of a mass transfer to the distance-learning platform that began in mid-March 2020. This has become a beginning of a very long path towards transformation of the traditional educational system taking account of the new realia.

At that time, aiming to support active and productive activity of the students in these unconventional conditions, we have started to implement the following communicational forms based on information and networking technologies systematically: electronic mailing services, informational and educational platforms, and

messengers, sharing services, videoconference tools and platforms, groups in social networks, electronic applications to the textbooks.

Author of the current paper shares own experiences and illustrates the opportunities of implementing informational technologies for the distanced learning, points out difficulties and obstacles for using some of the programs and tools, as well as offers possible ways to solve the problems.

Keywords: *distance learning, university students, information technologies, musical and pedagogical context, conducting.*

Введение в проблему.

Пандемия, ворвавшаяся в марте 2020 г., внесла в традиционную систему образования неожиданные, а где-то и суровые перемены, связанные с необходимостью вынужденного временного перевода студентов на дистанционное обучение.

Музыкально-педагогический академический корпус принял создавшиеся условия и начал внедрять дистанционные формы работы: вебинары, семинары, виртуальные встречи с деятелями образования, культуры и искусства, фестивали-конкурсы, конференции, заседания кафедр, демонстрации открытых уроков и др., а также разрабатывать документы, ранее не востребованные [см. напр. 1; 13]. Изменились и формы коммуникации.

Однако отметим, что далеко не все оказались готовы к новым реалиям, у многих они вызвали стрессовое состояние, «потерянность» в пространстве. Образовательные учреждения столкнулись с неожиданными вопросами:

Что делать?

Как осуществлять образовательный процесс в новых условиях?

Что следует переосмыслить?

Перестройка основной деятельности образовательных учреждений повлекла появление новых задач:

1) требовалось ускоренными темпами выработать новые подходы к преподавательской деятельности, коммуникации со студентами;

2) оперативно составить индивидуальные планы по творческим дисциплинам для каждого студента;

3) перенести теоретические и иные курсы, дисциплины в электронный формат для дистанционного доступа;

4) установить новые отношения профессорско-преподавательского состава с учреждением (заключить дополнительные соглашения и т.п.);

5) внедрить в качестве основной дистанционную форму связи;

6) повысить уровень самостоятельности студентов и т.п.

Обратившись к терминологическому словарю, разделу учебника по информационным технологиям в образовании И.Г. Захаровой [4, С. 194–201], мы находим два ключевых понятия, затрагиваемых в данной статье.

Так, «информационная технология – система научных и инженерных знаний, а также методов и средств, которая используется для создания, сбора, передачи, хранения и обработки информации в предметной области» [4, с. 198]. Из этого следует, что понятие «информационная технология» тесно связано с техническими средствами (компьютером, современными гаджетами) и может пониматься в широком смысле, иметь классификацию, включающую разнообразные её компоненты. Применительно к музыкальному образованию можно выделить прикладное программное обеспечение: текстовые, графические, нотные редакторы, виртуальные студии, плагины, музыкальный софт, мультимедиа и пр., сетевые технологии: интернет, электронная почта, мессенджеры, чаты, образовательные порталы и др. Эти и другие компоненты являются информационными ресурсами, способными повлиять на повышение качества образования, подготовки будущего конкурентоспособного специалиста.

В самом понятии «дистанционное обучение» уже заложена его сущность, что, собственно, означает «обучение на расстоянии с использованием учебников, персональных компьютеров и сетей ЭВМ» [4, с. 197].

Мы не ставим целью рассмотреть все информационные технологии и способы их использования в дистанционном обучении. Остановимся лишь на часто встречающихся в музыкально-педагогической практике.

Возможные пути решения проблем.

Поддержание учебной функции студентов в условиях дистанционного обучения возможно с помощью средств информационных технологий, среди них:

- 1) электронные почтовые сервисы;
- 2) информационно-образовательные порталы;
- 3) интернет-мессенджеры;
- 4) файлообменники;
- 5) платформы для видеосвязи (видеоконференций);
- 6) тематические группы в социальных сетях;
- 7) электронные приложения (CD и DVD диски) к учебникам.

Рассмотрим в общих чертах каждую из форм:

Электронные почтовые сервисы – электронная почта (e-mail).

Это, пожалуй, самый распространённый инструмент компьютерной коммуникации, актуальный для тех, кому сложно освоиться в пространстве информационных технологий, и кто их только начал осваивать. Электронные почты предоставляются различными сервисами: «Яндекс», «Google», «Mail.ru», «Рамблер» и др., доступны каждому и не предполагают какой-либо серьёзной подготовки.

Действительно, сегодня все имеют представление, как написать письмо, выбрать адресата, прикрепить к письму вложение, отправить его. В образовательных целях эта технология служит для связи не только с

одним обучающимся, позволяя точно разослать нужную информацию, но и одновременно соединять многих, например, когда преподавателю нужно отправить всей группе сообщение о предстоящем семинаре или лекции.

Замечено использование ресурсов электронных почт для пересылки выполненных заданий в виде текстовых файлов, видео-, аудио- отчётов. А наличие внушительных виртуальных дисков, предоставляемых почтовыми сервисами, позволяет не только хранить материал разного типа файлов, но и использовать для временного хранения с последующей отправкой через ссылку адресату, тем самым избежать использования дополнительных ресурсов, файлообменников и сделать обмен данными удобней.

Замечено, что если студент изучает одновременно несколько разных дисциплин, то на его электронной почте скапливается объёмный материал, поступающий от преподавателя. А если это личная почта (что чаще бывает), куда приходит информация не только от педагогов, то, конечно, возникают сложности со систематизацией поступающего материала. Целесообразно создать виртуальные закладки, именуя их, например, по названию дисциплины («Речевые практики», «Педагогика», «Философия»...) или по своему усмотрению. А педагогам можно сделать закладки по курсам (к примеру, 1 к. бак., 2 к. маг., 1 асп.). С одной стороны это удобно, но чтобы не пропустить какое-либо письмо, созданные папки нужно регулярно просматривать.

Упомянем, что нередко бывает, что студент, работая на компьютере, не всегда имеет возможность просмотреть электронную почту, а в любой момент может прийти срочная и важная информация. Чтобы предотвратить это, в интернет-браузере, на базе которого функционирует электронная почта, легко настраивается уведомление: в случае поступления нового письма на мониторе отобразится плавающее окно с указанием отправителя письма и первыми словами содержания. Это позволяет оперативно реагировать на корреспонденцию.

Электронная почта позволяет студенту направить вопрос, который может и не относиться к изучаемой дисциплине, и не переживать, что сообщение увидит кто-то еще, кроме адресата.

Демократичность электронных почт, их доступность позволяют «назвать эту технологию обязательной ИТО¹ для современного учебного заведения» [4, с. 44]. Педагоги охотно используют потенциал этого ресурса для коммуникации со студентами. С середины марта 2020 года в расписании факультета музыкального искусства МПГУ электронная почта фигурирует в качестве основного средства связи со студентами.

¹ Информационная технология обучения.

Информационно-образовательные порталы – это, пожалуй, самый распространённый ресурс, который системно реализуется в рамках электронного обучения.² Разумеется, в каждом учреждении это реализуется по-своему. Среди таких систем отметим «Универсариум»: <https://universarium.org/> – электронную систему дистанционного онлайн-образования, «LMS Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) – модульную объектно-ориентированную динамическую среду обучения, используемую в РГПУ им. А.И. Герцена для поддержки дистанционного и смешанного обучения» [15] или «ИнфоДа Moodle», что означает: «ИнфоДа – это информационная среда университета, учебный портал для преподавателей и студентов МПГУ» [2]. Имея непосредственное отношение к последнему интернет-ресурсу и опыт работы с ним, представим свои наблюдения и некоторые пути продуктивного использования в учебной работе студента.

Прежде чем начать говорить об «ИнфоДа Moodle», отметим, что со времени массового перехода на дистанционное обучение студентов МПГУ популярность обращения к этому portalу возросла, так как многие из курсов и дисциплин, ранее отсутствовавших на платформе, стали оперативно разрабатываться, переноситься в электронный формат. Это хорошее подспорье для студента, который может изучать тот или иной курс очно и посещая образовательный портал. Для работы в «ИнфоДа Moodle» создан ряд обучающих руководств, методических инструкций по работе на портале, организации дистанционного образования [см.: 7, 17; 18; 19; 20; 21].

Итак, «ИнфоДа» МПГУ – это информационная образовательная среда (ИОС) (И.Г. Захорова [4, с. 21]), где объединяются преподаватели и студенты по разным курсам, учебным дисциплинам в электронном формате. Доступ к portalу возможен как с главной страницы официального сайта университета: <http://mpgu.su/> (кликнув левой кнопкой мышью на виртуальную кнопку «Личный кабинет МПГУ»), так и по прямой ссылке: <https://lk.mpgu.su/?logout=true>.

При переходе на образовательный портал будет предоставлена возможность ознакомиться с инструкциями по работе в системе, как для студентов, так и для преподавателей. Авторизация, доступ осуществляется посредством ввода персонального логина и пароля, который получает каждый в соответствии с категорией: педагог, студент, администратор и др. – с присвоением ему определенного статуса.

² К примеру, академик М.П. Лапчик, и к.п.н. Г.А. Федорова охарактеризовали особенности электронного обучения студентов средствами образовательных порталов в Омском государственном педагогическом университете [см. 9].

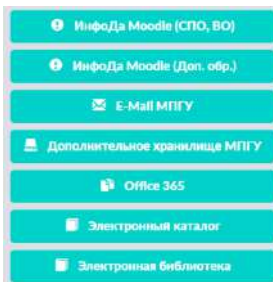


Рис. 1. Информационные сервисы МПГУ

При входе в систему, пользователю открывается широкий перечень инструментов, которые ему предоставлены в пользование (см. рис. 1):

В настоящей статье, мы рассмотрим лишь некоторые стороны первого раздела образовательной среды «ИнфоДа Moodle» – «ИнфоДа Moodle (СПО, ВО)», предназначенного для изучения курсов, учебных дисциплин.

Рассматриваемый образовательный портал удобен в работе, ведь он снабжен простым интерфейсом; отмечается особой последовательностью изложения учебного материала; публикация рабочей программы дисциплины помогают студенту определить, какие задания нужно выполнить в рамках изучаемого предмета, как отчитаться. Инструмент «Навигация», который расположен в правой части рабочего окна, помогает в быстром поиске нужного раздела.

Для преподавателей широкого круга дисциплин в «ИнфоДа Moodle (СПО, ВО)» предоставлено много полезного. Можно разработать комплекс электронных материалов к обучению: тестовые задания, тематические таблицы, графики, рисунки; упражнения, задания к различным разделам; лекции в виде текстов, учебники в PDF формате. Можно прикреплять аудио- и видеофайлы, презентации, интегрировать ссылки на сторонние полезные интернет-ресурсы; проводить вебинары, видеоконференции и пр. Есть возможность размещать и распределять материал различного уровня (по трудности и объёму) в соответствии с уровнем подготовленности как группы, так и отдельного студента. Всё это позволяет обучать студента с учётом его индивидуальной траектории.

«ИнфоДа Moodle (СПО, ВО)» отличается гибкостью инструментария, что позволяет преподавателям разрабатывать индивидуальные, со своим специфическим наполнением, электронные курсы и дисциплины, а также настроить параметры курса так, чтобы ни один из существенных вопросов не ускользнул от взора студента. Например, если дисциплина не освоена и по ней не выполнены и не отправлены педагогу через портал какие-то из заданий (наиболее важных в изучаемом курсе), устанавлива-

ется ограничение на выполнение итогового теста или контрольной работы. Отметим, что это справедливо.

Конечно, упомянутая платформа является хорошим дополнением к традиционному образовательному процессу, помогающим оценить работу каждого студента на основе разработанного рейтинг-плана, в ядре которого – бальная система. Интересно, что Е.А. Дубицкая провела в 2018 году анкетирование студентов МПГУ, выявив что «балльно-рейтинговая система оценивания не влияет на развитие учебной мотивации. Она, скорее, влияет на развитие оценочной мотивации, т.е. стремление получить одобрение преподавателя, высокую оценку выполняемой работы или большее количество баллов» [3, с. 31], которая допускает студента к сдаче сессии или позволяет получить «автомат», т.е. зачет экзамена по дифференцированной оценке, которая согласовывается со студентом либо лично, либо посредством сообщения в портале, – в случае одобрения студент может не приходить на экзамен.

Более того, рассматриваемая образовательная платформа – это открытая система, обеспечивающая каждому студенту свободу выбора собственного пути обучения, что удобно, ведь студент может обратиться к изучению материала курса и выполнению задач в удобное для него время.

На платформе легко отслеживается не только частота посещений студентом курса, но и возможность для преподавателя знакомиться с результатами деятельности по курсу и заносить оценки успеваемости по каждому отдельному студенту. А студент в реальном времени оперативно осуществляет контроль над собственной успеваемостью и отслеживает свои промежуточные результаты, при необходимости соответствующе реагируя на них (что-то подправляет, что-то глубже изучает, какое-то из заданий выполняет дополнительно и пр.). Более того, важно систематически выходить на дистанционную платформу изучаемого курса, дисциплины, с тем чтобы не пропустить важную информацию, а также срок прикрепления файлов с выполненными заданиями. В случае надобности можно связаться с педагогом по интересующему вопросу. Таким образом, минимизируются шансы пропустить какой-то материал.

Понятно, что при работе с порталом и освоением курсов в дистанционном формате предполагается большой объем самостоятельной работы студента.

Мы полагаем, что использование такого рода обучающих платформ, как «ИнфоДа Moodle», усовершенствовало процесс обучения современного студента в новых условиях, а особенно дистанционный, когда можно осуществлять учебную функцию, не выходя из дома. А для категорий граждан с ограниченными возможностями здоровья это основной способ получить образование.

Интернет-мессенджеры – относительно новые программы, приложения, применяемые в музыкально-педагогическом образовании с целью мгновенного обмена информацией посредством сообщений: текстовых, графических, аудио-, видео-. Помимо этого, можно не только отправлять готовые видео, загруженные на телефон из всемирной паутины, но и осуществлять звонки, видеозвонки, обмениваться голосовыми сообщениями. Среди популярных мессенджеров выделим «WhatsApp», «Viber», «Facebook Messenger», «Telegram». Ряд заинтересованных компаний, агентств проводят систематические рейтинги популярных мессенджеров [см. 6]. Эти программы в последнее время пользуются большим спросом, так как позволяют выгодно общаться (по сравнению с обычной перепиской через «СМС»): достаточно, чтобы на электронных устройствах было доступно интернет-соединение, а также установлены одинаковые (желательно с актуальной версией программы) мессенджеры.

Спрос пользователей мессенджеров привел к появлению возможности не только использовать их на базе карманных смартфонов, но и на персональных компьютерах, что становится удобно для преподавателей старшего поколения. Замечено, что текст набирать на клавиатуре ПК легче и привычнее, нежели на смартфоне с небольшим экраном, хотя мы понимаем, что дело тут в привычке.

Нам чаще всего приходилось работать с «WhatsApp». Он удобен для использования в образовании: создав тематическую группу/беседу, объединив ее участников, студентов, преподаватель может публиковать важную информацию (в различных форматах, о которых мы говорили выше), которую увидят все. Также мессенджер удобен, когда нужно отправить точно информацию (текст, задание, упражнение, записанное в аудио- видео- формате) кому-то из участников образовательного процесса. Если мессенджер используется на персональном компьютере, то в группу можно легко отправить видеозаписи выступлений музыкантов, хоров, фрагменты опер с тем, чтобы они изучались студентами.

Для совместного просмотра и анализа можно публиковать видео выступлений, записи видеоконференций, фрагменты открытых занятий, выступления учебных хоров, мастер-классы и др. Такого рода видеоконтент следует сопровождать кратким текстовым пояснением, с тем чтобы студент ориентировался, на что обратить внимание, и мог принять участие в дискуссии.

Удобно с помощью мессенджера «WhatsApp» направлять студентам видеопартитуры произведений. Они могут быть экспортированы из нотных редакторах по разным параметрам.³ перенос хоровой партитуры

³ И использоваться не только в дирижёрском классе [см. 12], но и перенестись в учебную работу студента на дому.

или детской песни в виде графики или видео – как в авторском оригинал-макете; с дидактической целью можно привнести в имитации хорового звучания видеопартитуры искажения: интонационные (высота звучания), нелогичную динамику, штрихи, темповые, ритмические отклонения. Можно заготовить партитуры для хоровых партий, например, видеoverсии партитуры смешанного хора: для каждой партии (С, А, Т, Б), когда она звучит выпуклее всех других; общая – уравновешенное звучание всех партий; вариант с превалированием мелодии над всеми партиями или партии аккомпанемента над хором.

Здесь нужно сделать замечание: музыка, перенесенная в электронный вид нотных редакторов, при сохранении материала в видеофайл впоследствии может лишь имитировать хоровое звучание (на слух это воспринимается как звучание на «а» всей фактуры), когда отсутствует озвучивание самого текста (его произношение), а также не ощущается «живое» дыхание, которое типично для певцов в момент пения. Вместе с тем, работать над агогикой и выразительными средствами, которые будут звучать в видеопартитуре возможно, но для этого требуется время, чтобы спрогнозировать и расставить в электронных нотах нотаторов все требуемые обозначения, придающие приближённость к нормальному звучанию партитуры.

Студенческая коммуникация с видеопартитурами, созданными в нотных редакторах и переведёнными в видеоформат, может вестись по-разному: одну партию поёт студент, другая проигрывается, какую-то играет на клавишах фортепиано одной рукой, другой дирижирует и пр. Для того чтобы видеть партитуру на видео, хорошо использовать планшет или ноутбук. Можно устанавливать электронные устройства на пюпитр фортепиано, что удобно – под рукой любимый инструмент. Однако такая работа должна исключать формализм. Всякий раз, такую деятельность следует переносить на воображаемый хор или работу с хористами (певцами). Причём, студенту, который использует фантазию и воображение, представляя, что работает с живыми людьми, просто необходимо накопить такой тезаурус, чтобы он мог как минимум, охарактеризовать звучание изучаемого произведения, пусть даже в электронном виде.⁴ Надо подчеркнуть, что это одно из немаловажных условий, являющихся своего рода ключом к пониманию и расшифровке музыкального материала. Этому будет способствовать сосредоточенность студента не только на нотном материале, но и активизация слуха будущего педагога-музыканта через вслушивание в звучание, повторение интонаций, пение партии вместе со звучанием другой.

⁴ Учебным материалом, где можно ознакомиться со словарём признаков характера звучания музыки, является исследование В.Г. Ражникова [14, С. 139–143].

Следует отметить, что мессенджеры имеют на сегодняшний день свои функциональные особенности, о которых следует упомянуть. Всё, что присылается в «WhatsApp», загружается в память гаджета и занимает определённое место, а память тоже имеет границы. Целесообразно все материалы, присланные посредством мессенджера, переносить в отдельное место (съёмный диск, дополнительная карта памяти, виртуальные диски, электронная почта и пр.). Так электронные устройства не выйдут из строя, а пользователи не потеряют данные.

Файлообменники служат для обмена объемными файлами (видеофайлы высокого разрешения: оперы, концерты хоровых коллективов), сложными или невозможными для отправки обычным электронным письмом. Файлообменников, как и мессенджеров, множество.⁵ При загрузке файла на файлообменник принимающей стороне следует отправить ссылку на скачивание. После получения материала адресатом ссылку можно удалить.

Если файлы менее 2 Гб, то их удобнее пересылать, используя почтовые сервисы или виртуальные диски, входящие в их арсенал.

Платформы для видеосвязи (видеоконференций). Оказались также востребованными в период массового перехода на дистанционное обучение студентов вузов, так как это возможность общения в режиме онлайн – живой коммуникации преподавателя и студента. «Здесь возможно общение типа один на один (консультация), один ко многим (лекция), многие ко многим (телемост)» [4, с. 44]. Ресурсов, способных поддержать видеосвязь, достаточно много. Это всем известный «Skype», имеющий ряд полезного: групповые встречи в виде видеоконференции до нескольких десятков человек, онлайн-чат со всеми участниками трансляции, возможность записи и отправки аудио- и видеосообщений; демонстрация экрана – особенно когда преподавателю требуется объяснить студентам новый материал, предложить схему или таблицу, или студенту прокомментировать свой ответ или сосредоточить внимание на каком-то из слайдов своей презентации.

Немалую популярность в период дистанционного обучения приобрела американская платформа для аудио и видеоконференций «Zoom» – это один из лидеров в мире видеоконференцсвязи.

Хорошо, что эта программа предоставляет возможность запланировать организацию видеоконференции, сгенерировать ссылку на неё, заблаговременно разослав приглашения по электронной почте, в чат мессенджера всем участникам будущей встречи, сэкономив время и не забыв кого-то, кто должен подключиться в запланированный час. Пользоваться

⁵ Файлообменники доступны по ссылкам: <https://dropmefiles.com/>, <https://my-files.ru/>, <http://transfiles.ru/>, <https://www.mediafire.com>.

«Zoom» можно как на компьютере или смартфоне, установив программу в систему, зарегистрировавшись, получив логин и пароль для входа, так и облачно, присоединившись к общению через ссылку-приглашение в браузере. Как и иные технологии, платформа имеет как ряд плюсов, так и недостатки [см. 25]. По нашему мнению, наиболее ощутимым явилось то, что бесплатные групповые онлайн-встречи ограничены по продолжительности до 40 минут, что неудобно, так как лекция или дискуссия может продлиться дольше, а после того, как программа закроется, требуется дополнительное время, чтобы вновь собрать участников для продолжения встречи.

Следующая программа для проведения видеоконференций – платформа «BigBlueButton», работающая на портале электронного обучения «Moodle». Она очень удобна для работы студентам. Так, преподаватель направляет ссылку на запланированную встречу. Приглашённым остается пройти по ней, внести своё ФИО в специальное поле открывшегося окна браузера, преподаватель одобрит – и всё: подключение осуществлено. Этот модуль отличается тем, что с помощью него успешно проводятся не только онлайн-встречи, лекции, презентации учебного материала, но и контрольные мероприятия: зачеты и экзамены.

Если в назначенное время видеоконференции программа выходит из строя, нужно оперативно воспользоваться другой, чтобы встреча всё же состоялась.

Что немаловажно, фактически все платформы и ресурсы позволяют произвести настройку оборудования, использовать встроенные в ноутбук микрофон и динамик или внешнюю гарнитуру. А в чём разница между двумя вариантами? При участии в лекции, семинаре с группой или индивидуальной консультации с педагогом внешняя гарнитура помогает сосредоточиться на предмете, к тому же не мешая окружающим. Ввиду того что в наушниках слышно собеседника несколько чётче, чем обычно, а микрофон передаёт ясность слова, исключается повторение вопросов уточняющего порядка.

Тематические группы в социальных сетях. Ввиду того что сегодня вся молодежь в «сетях», неудивителен интерес к использованию их в учебных целях, как студентами, так и педагогами. Из несчётного числа ресурсов социальных сетей «Instagram», «Facebook», «Одноклассники», «ВКонтакте» стоит остановиться на некоторых полезных:⁶

информационные:

https://vk.com/mpgu_edu – «Официальная группа МПГУ»;

⁶ Рассмотрим те, которые относятся к деятельности Московского педагогического государственного университета, в т.ч. Института изящных искусств факультета музыкального искусства МПГУ.

<https://vk.com/studmpgu> – «Студенчество МПГУ»;
https://www.instagram.com/mpgu_official/ – «mpgu_official»;
<https://vk.com/public64212937> – «Научная библиотека МПГУ»;
https://vk.com/uvr_mpgu – «Управление ВР и МП МПГУ»;

учебные:

личные странички, аккаунты преподавателей по разным дисциплинам; странички студентов, которые создают отдельные группы по музыкальным дисциплинам,⁷ где размещаются лекции, учебная литература, задания и ответы; посмотреть размещаемый материал доступно всем участникам группы, а вместе с этим провести анализ, изучить, поработать с материалом:

группы факультета музыкального искусства МПГУ (кафедры):

<https://vk.com/iimpgu> – «Институт изящных искусств (ХГФ, Музфак) МПГУ»;

https://vk.com/mpgu_music – «Кафедра эстрадно-джазового искусства МПГУ»;

<https://vk.com/club611453> – «Факультет музыкального искусства ИИИ МПГУ»;

творческие страницы по интересам:

<https://vk.com/club199410103> – группа Института изящных искусств МПГУ «Международный фестиваль-конкурс «О России петь...» 180-летию П. И. Чайковского посвящается (18–22 декабря 2020 года);

<https://vk.com/club194455081> – «Филармония ФМИ ИИИ».

Во всех указанных ресурсах размещается информация тематической направленности и содержания в соответствии с наименованием группы.

Электронные приложения (CD и DVD диски) к учебникам.

Также, являются большим подспорьем при использовании не только в очном обучении, но и в условиях дистанта. Нередко учебники, учебные пособия по дисциплинам, разрабатываемые преподавателями, снабжают аудио или видео- приложениями.⁸ Литература с таким материалом – большой помощник в слуховом изучении и анализе различий музыкальных текстов, исполнительского процесса отдельных исполнителей, что значительно облегчает освоение музыкальной дисциплины и способствует накоплению музыкально-слухового опыта в разрезе освоения практических навыков.

Информационные технологии используются в дистанционном обучении и по музыкальным дисциплинам. Например, по предмету «Дирижирование» большую роль играет видеосвязь, которая позволяет

⁷ Одна из таких групп: «4 КУРС МДО ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ»: <https://vk.com/club193127143>.

⁸ Среди такой литературы отметим пособия Г.П. Стуловой [22; 23], Ю.Г. Кинус [5].

объединить нескольких участников музыкально-образовательного процесса (в зависимости от формы проведения занятия: индивидуальной или мелкогрупповой): концертмейстера, педагога и студента или студентов. Такие видеоконференции являются ключевым звеном в проведении онлайн-занятий на платформах или программах «Zoom», «BigBlueButton», «Skype» и пр. и успешны в тот период, когда нет альтернативы. Они позволяют приобщить студента к творческой деятельности в процессе дирижирования перед видеокамерой, когда педагог видит его руки, корректирует, показывает свой жест.

Возможно ли, что такой вид коммуникации придет на смену живому контакту педагога со студентом? Вряд ли, ведь использование средств видеосвязи не передает важнейших тонкостей, которые доступны в классе дирижирования, когда студент и преподаватель чувствуют атмосферу от творчества, что царит в момент увлекательной работы. Отсутствуют тактильные прикосновения к рукам учителя и ученика, а это конечно важная составляющая в понимании сущности, свободы дирижирования. Это не позволяет говорить о полноценности обучения в условиях дистанта.

Фактом проведения занятия со студентом может являться скриншот (снимок с экрана компьютера) или видеозапись встречи, которая, кстати, также фиксирует не только участие студентов, но и их активность. Педагогу и студенту засчитывается это занятие.

Далее, упомянем видеохостинги – «сервис для просмотра и добавления видеороликов в браузере через специальный плеер» [16]. Они сегодня – база видеоконтента. На них загружен, в том числе, обучающий полезный материал, например, уроки видных дирижеров, преподавателей, мастер-классы, выступления ведущих хоровых коллективов, концерты учебных хоров разных лет и пр.

Однако из такого многообразия материала следует отбирать, в ходе совместных поисков с педагогом, наиболее ценное для каждого студента.

Существенное внимание при работе с учебным материалом студенту следует уделять самостоятельной работе, будь то изучение учебных пособий в электронном виде, просмотр учебных, документальных фильмов по освоению техники дирижирования, а также исполнение изучаемых в дирижерском классе произведений различными коллективами. Основным здесь является анализ, перенос полезного на свою деятельность (в т.ч. дирижирование), обсуждение просмотренного со своим педагогом.

И, конечно же, если мы хотим воспитать высококвалифицированного педагога-музыканта, важно не только владение навыками поиска, отбора нужного материала с дальнейшим применением в своей сфере, но знание самой музыки, наличие хорошего музыкального вкуса и пр., а это возможно только в случае должного внимания к художественно-

исполнительской работе, общения с высокохудожественными образами искусства (всё это входит в фундаментальное образование). Однако доктор педагогических наук профессор Б.Д. Критский пишет, что «сегодняшняя фундаментализация образования вылилась в сокращение учебных часов» [8, с. 21] (в сравнении с 80-ми годами прошлого века). Это тревожный сигнал, ведь без фундаментальной подготовки не может быть и речи о воспитании творческого, конкурентоспособного специалиста.

К сожалению, переход на дистанционный формат обучения показал, что далеко не все музыкальные факультеты педагогических вузов могут предоставить студентам фонотеки, включающие обильный спектр аудио- и видеозаписей. Их просто нет. А ведь было время, когда существовали некие библиотеки (их ещё именовали кабинетами звукозаписи), где использовались кассетные и катушечные магнитофоны, проигрывающие материал.

Сегодня актуальны библиотеки, которые предусматривают хранение музыкального материала в цифровом формате. Хорошо бы предусмотреть возможность передачи аудио-, видеоматериала студенту на съёмные носители или путем предоставления доступа к мультимедийной базе. Проигрывание музыкального материала в домашних условиях происходит чаще всего с помощью музыкальных проигрывателей – компьютерных программ, установленных практически на каждом компьютере.

Изучение музыки может идти по-разному. Знакомясь с произведением оркестрового типа в исполнении оркестра, можно смотреть на дирижера, слушать и тут же анализировать происходящее на площадке, останавливаться на том или ином фрагменте. А если на компьютере установлен видеопроигрыватель, который позволяет изменять темп проигрывания произведения, то это возможность неограниченного количества раз останавливаться на тех или иных фрагментах, глубже осваивая их не только технически, но и вслушиваясь в музыкальную ткань произведения. Почему нас интересуют такого рода музыкальные библиотеки? Всё просто: в интернете сегодня бывает всякое, и не редкость, когда проблематично определить подлинных авторов и исполнителей. Неопытный студент может найти запись, которая имеет неверное название или вовсе приписана другому композитору.

Это исключается созданием музыкальной аудио- и видео- библиотеки при музыкально-педагогических учреждениях. Более того, они оказали бы существенную помощь при создании мультимедийных викторин, используемых на занятиях, экзаменах, семинарах в ходе изучения предметов «История музыки», «Солфеджио», «Анализ музыкальных произведений» и пр. Причём наличие лицензии у вуза на использование

учебного материала не только повысит легальность использования материала, но и даст возможность знакомиться с ним каждому студенту.

Нам очень импонирует убеждение музыканта, доктора педагогических наук Г.М. Цыпина: «Сегодня стремительно развивается электроника; в быт прочно вошла аудио и видеоаппаратура. Может ли аппаратура (разного рода звукозаписывающие и звуковоспроизводящие устройства) быть с пользой для дела применена в учебном процессе, – например, в музыкально-исполнительских и историко-теоретических классах? Ответ очевиден: не только может, но и должна. Есть ли сегодня эффективные, профессионально разработанные и всесторонне апробированные методики применения аудио и видеотехники в музыкальной педагогике? Скорее нет, нежели да. Если такие методики и есть, то они малоизвестны и имеют локальный характер. Есть, конечно, индивидуальные, более или менее удачные приемы и способы работы с современными ТСО, но от внедрения в массовую практику обучения они далеки» [24, С. 124–125]. А ведь исследователь прав, и сегодня такая ситуация по большей степени сохраняется. Остаётся надеяться, что ситуация изменится.

Каковы сложности в работе с информационными технологиями в условиях дистанционного обучения?

1) Психологический аспект. Далеко не все готовы к использованию информационных технологий. А если говорить про онлайн-трансляции или записывание лекций, ответов студентов, то тут отмечается боязнь допустить ошибку.

2) Процесс обучения при использовании средств видеосвязи становится несколько искусственным, приходится отвлекаться, в частности, на то, как работает интернет: нестабильная связь или недостаточные технические возможности (характеристики) гаджетов приводят к нарушению процесса коммуникации, выраженному в искажении картинки или звука. Все это влияет на общий процесс.

Удивительно, но к настоящему времени мы не встретили сетевой ресурс, который бы на качественном уровне позволил проводить хоровые занятия с полноценным хором в рамках дистанционного обучения. К сожалению, время от времени пропадает видео, происходит запаздывание звука. В таких условиях руководитель учебного хора не имеет возможности для гибкой работы с интонацией, звуком, хоровым строем, с отдельными голосами солистов. Всё это указывает на неэффективность проведения дистанционных хоровых занятий с использованием сетевых технологий в настоящий момент.

3) Существенным на первых порах дистанционного обучения явилось то, что у студентов разные возможности. Так, кто-то имеет в домашних условиях фортепиано, электронный клавишный инструмент, компьютер с сопутствующими коммуникациями (наушники, микрофон, веб-камера и

пр.), хороший свет, бесперебойный высокоскоростной доступ в интернет, в том время как у других возможности ограничены.

4) Среди неожиданностей, возникавших в ходе дистанционного обучения, были, например:

- выход персонального компьютера из рабочего состояния;
- обесточивание жилого помещения;
- перебои с интернет-доступом;
- внезапный выход из действия интернет-платформы, на базе которой осуществляется видеосвязь.

Такие неприятности особенно остро воспринимаются, если происходят в момент зачетного мероприятия или экзамена. Здесь важно иметь запасной вариант действий. Прежде всего следует связаться с преподавателем, с которым не получилось выйти на связь, и совместно найти решение проблемы, а также выработать иной способ коммуникации.

5) Лекция, представленная в виде текста в электронном формате, не всегда продуктивна, так как нет живого общения студента с лектором и сверстниками, когда люди видят и понимают друг друга.

6) При создании обучающего видеоконтента преподаватели, да и ряд студентов нуждаются в приобретении новых навыков: работы на камеру, монтажа в видеоредакторах. А если говорить о качестве видео, то оно во многом зависит от качества видеоборудования, компьютера.

7) Тем, кто в своей очной деятельности уделял внимание съёмке открытых занятий, мастер-классов со студентами, проще работать в дистанционном режиме.

Что же полезного мы извлекли в ходе дистанционного обучения?

1) Дистанционное обучение позволило внедрить в практику активные формы коммуникации: вебинары, лекции, мастер-классы, открытые занятия, освоение студентами учебных дисциплин в электронном виде, участие в онлайн фестивалях-конкурсах и пр. Всё это позволило участникам образовательного процесса продолжать осуществлять учебную функцию в новых условиях.

2) Перенос теоретических дисциплин в электронные форматы придал структурность учебному курсу. Студенту стало понятнее, как отчитываться по результатам усвоенного, в какой последовательности изучать учебный материал.

3) В образование хлынула масса полезных курсов, на которые студент может ориентироваться, исходя из своих запросов.

4) Появилась возможность преподнести для аудитории информацию в различных форматах: визуальную, аудио и видео. С этим материалом на экране компьютера можно проводить некоторые полезные манипуляции: он может быть «увеличен, уменьшен, подан разнообразным шрифтом, цветом, сопровождается иллюстрациями и т.д., что является благоприятным

фактором для создания дидактической атмосферы урока» [10, с. 122]. От этого возрастает положительный эффект дистанционного образования, ведь работать с материалом становится легче, и есть условия для настройки отображения информации под свою зону комфорта (в соответствии с возможностями слуха, зрения и пр.).

5) Использование нотных редакторов представляет широкие возможности для творчества. Их по праву можно назвать «креативными» музыкально-компьютерными программами. Студент имеет возможность проявить себя в роли редактора или интерпретатора набираемого нотного текста: выставить динамику, размещать подтекстовку вокальной партии, артикуляционные обозначения, сохранять результаты работы в графические форматы, осуществлять экспортирование в видеофайлы.

Набранные ноты исключают возможность (если не ставится задача иначе) неверности сыгранной партии, чего не скажешь о фальшивых инструментах, с которыми нередко приходится иметь дело хормейстеру. Известно, что слух хормейстера, как и вообще музыканта, должен привыкать к эталону не только по высоте (чистоте пения), но и по другим характеристикам звучания.

В учебной работе студента нотный редактор может не только использоваться как тренажер, на котором производятся действия по изменению темпа, тональности, но и позволяет сделать какие-то ноты ярче, а некоторые увести на второй план, произвести микширование, применение эффектов и др. Однако для освоения какого-либо нотатора на должном уровне требуется ознакомиться со специальными учебными пособиями [11].

6) К электронному учебному материалу студент может обращаться в любое время и множество раз, с тем чтобы какую-то информацию уточнить, а с чем-то поработать вновь.

7) Не надо куда-то ехать (особенно значимо для тех, кто живёт далеко), уделив время, которое затрачивалось на дорогу до учебного заведения, иным видам деятельности.

Заключение.

Можно по-разному относиться к вынужденному переходу учебных заведений, в частности музыкально-педагогических, на дистанционное обучение, которое частично продолжается в ряде учреждений и сегодня. Мы столкнулись с реальностью, которую многие восприняли болезненно, с апатией, а то и вовсе не приняли. Но это вошло в нашу жизнь. Дистанционные информационные технологии, по сути, спасли образование от глобальных проблем. Благодаря многофункциональности, информационные технологии демонстрируют перспективу их использования порой в самых неожиданных ситуациях.

Пока рано говорить о каких-то конкретных результатах массового дистанционного обучения с применением информационных технологий, а тем более оценить качество такого обучения. Сейчас мы ещё только осмысливаем полученный опыт, а результативность дистанционного образования можно определить лишь спустя время. Технологии в условиях дистанта также потерпели изменения, они будут модифицироваться и дальше, придут новые ресурсы для массового пользования, в том числе, в музыкально-педагогическом образовании.

Занятия, организованные в условиях дистанционного обучения, безусловно, должны носить неформальный характер, чтобы студент не только получил объём информации, но и извлек из нее полезное, применимое для своей профессиональной подготовки.

К выбору информационных технологий следует подходить критически, ведь подготовка музыканта, творческой личности требует гибкости – на первом плане должна оставаться индивидуальная работа под присмотром мастера, особенно в период освоения музыкального инструмента, основ дирижирования, вокальной подготовки. Важен совместный поиск педагога и студента.

В завершении зададим вопрос, который нас волнует и нуждается в дальнейших исследованиях: как в условиях дистанционного обучения мастерам передать знания и опыт музыкального исполнительства, а их подопечным перенять этот бесценный багаж? Пока технологии не могут осуществить это в полной мере. А может, и не должны? Или как?

Список источников и литературы

1. Временные рекомендации по организации учебного процесса на случай сохранения или усложнения эпидемиологической обстановки на период начала 2020/21 учебного года [Электронный ресурс]. URL: <http://mpgu.su/wp-content/uploads/2020/08/Приказ-696-от-04.06.2020-Временные-рекомендации-по-началу-года.pdf> (дата обращения: 10.07.2020).
2. Добро пожаловать на сайт системы дистанционного обучения МПГУ ИнфоДа! [Электронный ресурс]. URL: <https://el.mpgu.su/> (дата обращения: 12.04.2020).
3. *Дубицкая Е.А.* Возможности электронного портала обучения ИнфоДаMoodle по повышению мотивации учебной деятельности у студентов педагогического вуза/ Сб. «Неделя науки и образования в интересах мира и развития. Итоговые материалы» / под ред. Л.В. Дудовой, М.А. Кривенькой [Электронное издание]. – Москва: МПГУ, 2018. С. 31.
4. *Захарова И.Г.* Информационные технологии в образовании: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования. 8-е изд., перераб. и доп. М.: Академия, 2013. 208 с. (Сер. Бакалавриат).
5. *Кинус Ю.Г.* Джаз: истоки и развитие. Ростов н/Д: Феникс, 2011. 491 с.

6. *Кожин Р.* Что такое мессенджер и для чего он нужен + список самых популярных мессенджеров и рекомендации по выбору [Электронный ресурс]. URL: <https://myrouble.ru/messenger/> (дата обращения: 05.11.2020).
7. Краткое руководство для преподавателей по организации дистанционного обучения в ИнфоДа Moodle [Электронный ресурс]. URL: <https://lk.mpgu.su/wp-content/uploads/2020/04/Instruktsiya-dlya-prepodavateley-E%60OS.pdf> (дата обращения: 12.08.2020).
8. *Критский Б.Д.* Давайте подумаем // Модернизация дирижерско-хоровой подготовки учителя музыки в системе профессионального образования: сб. науч. трудов / под ред. М.В. Кревсун. Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2005. С. 19–24.
9. *Ланчик М.П., Федорова Г.А.* Инновационный подход к подготовке педагогических кадров в области информатизации образования // Преподаватель XXI век. 2016. № 4 (часть 1). С. 28–41.
10. Музыкальное образование в XXI веке: традиции и инновации. (К 50-летию музык. фак-та МПГУ): материалы II Межд. науч.-практ. конф. Москва, 23–25 ноября 2009 года. Том II. М.: Изд-во Моск. гос. пед. ун-та, 2009. 212 с.
11. *Новоселов В.А., Дылько А.Г.* Информационные технологии в музыкальном образовании: уч.-метод. пособие. В 2 частях. Ч. 1: Нотные редакторы MuseScore, Sibelius: освоение и возможности практического применения. М.: МПГУ, 2019, 232 с.
12. *Новоселов В.А.* Применение нотатора Sibelius в дисциплинах дирижерско-хорового цикла студентами педвуза // Преподаватель XXI век. 2018. № 3 (часть 1). С. 175–186.
13. Приказ от 11.08.2020 № 857. «Об организации учебного процесса по образовательным программам высшего образования в условиях распространения новой коронавирусной инфекции COVID-19 в период с 14.09.2020 г. по 31.12.2020 г. [Электронный ресурс]. URL: <http://mpgu.su/wp-content/uploads/2020/08/Приказ-875-от-11.08.2020-об-организации-учебного-процесса.pdf> (дата обращения: 20.08.2020).
14. *Ражников В.Г.* Диалоги о музыкальной педагогике. М.: Классика-XXI, 2017. 187 с.
15. Российский государственный педагогический университет им А.И. Герцена. Центр дистанционной поддержки обучения [Электронный ресурс]. URL: <https://moodle.herzen.spb.ru/> (дата обращения: 04.04.2020).
16. *Руднева Т.* ТОП-10 лучших видеохостингов в России и в мире [Электронный ресурс]. URL: <https://postium.ru/top-10-luchshix-videoxostingov-v-rossii-i-v-mire/> (дата обращения: 17.06.2020).
17. Руководство пользователя по работе в системе ИнфоДаMoodle (для обучающихся МПГУ). Редакция 2 [Электронный ресурс]. URL: https://lk.mpgu.su/wp-content/uploads/2020/04/Obshhaya-instruktsiya-studenta_InfoDa.pdf (дата обращения: 05.07.2020).
18. Руководство пользователя по работе в системе ИнфоДаMoodle «Запись групп и ограничение доступа». М: МПГУ, 2020, 10 с.
19. Руководство пользователя по работе в системе ИнфоДа Moodle «Работа с группами на курсе» (для преподавателей МПГУ). М.: МПГУ, 9 с.

20. Руководство пользователя по работе в системе ИнфоДа Moodle «Создание вебинара». М.: МПГУ, 2020, 34 с
21. Руководство пользователя по работе в системе ИнфоДа Moodle «Создание видеоконференции Teams». М.: МПГУ, 2020, 11 с.
22. *Стулова Г.П.* Школа церковного пения. Церковный обиход: уч. пособие для уч-ся воскр. школ и правосл. гимн. Изд. 2-е, Владимир: Изд-во Владим. Епархии, 2001. 90 с.
23. *Стулова Г.П.* Школа церковного пения. Ноты осмогласия. М.: Ритм, 2017. 64 с.
24. *Цыпин Г.М.* Диссертационное исследование в области музыкальной культуры и педагогики (проблемы содержания, формы, языка и стиля). Тамбов: Изд-во Тамб. гос. муз.-пед. ин-та им. Рахманинова, 2005. С. 124–125.
25. Zoom проводник в мир видеоконференцсвязи [Электронный ресурс]. URL: <https://zoom-us.ru/> (дата обращения: 10.04.2020).

Сведения об авторе:

Новоселов Вячеслав Александрович (Россия, г. Москва), аспирант кафедры музыкально-исполнительского искусства Института изящных искусств ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», методист, хормейстер народного коллектива «Медвежье-Озерской ЦКС» (деревни «Медвежьи Озёра» городского округа Щёлково Московской области)
E-mail: slava.novoselov2610@yandex.ru

Novoselov Vyacheslav Alexandrovich (Moscow, Russia), postgraduate at the Musical and Performing Arts Department, Institute of Fine Arts, Moscow Pedagogical State University; methodological expert, choirmaster, art director of the «folk» ensemble of the Medvezhie-Ozerskaya CKS (Medvezhie Ozera, Shelkovo, Moscow district).

Научный руководитель: **Стулова Галина Павловна**, доктор педагогических наук, профессор кафедры музыкально-исполнительского искусства Института изящных искусств ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», действительный член Международной академии наук педагогического образования.

РЕДКОЛЛЕГИЯ

С. И. Мирошниченко, кандидат искусствоведения, профессор, заведующая кафедрой музыкально-исполнительского искусства Института изящных искусств ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», Заслуженная артистка Российской Федерации;

Г. П. Стулова, доктор педагогических наук, профессор кафедры музыкально-исполнительского искусства Института изящных искусств ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», действительный член Международной академии наук педагогического образования;

А. П. Юдин, доктор педагогических наук, профессор кафедры музыкально-исполнительского искусства Института изящных искусств ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», дипломант IV Всероссийского конкурса пианистов.

Технический редактор:

В. А. Новоселов, аспирант кафедры музыкально-исполнительского искусства Института изящных искусств ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», хормейстер народного коллектива, методист МБУК ГОЩ «Медвежье-Озерская ЦКС».

ДЛЯ ЗАМЕТОК

Научное издание

**ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ
В СОВРЕМЕННОМ МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ**

Межвузовский сборник научно-методических трудов

Под общей редакцией Г. П. Стуловой, А. П. Юдина

Компьютерная верстка В. А. Новоселов
Оформление обложки И. С. Надворский

Московский педагогический государственный университет (МПГУ)
119571, Москва, ул. Малая Пироговская, д. 1, стр. 1.

Управление издательской деятельности
и инновационного проектирования (УИД и ИП) МПГУ.
119571, Москва, пр-т Вернадского, д. 88, оф. 446,
тел.: + 7 (499) 730-38-61, e-mail: izdat@mpgu.su.

Отпечатано в
Индекс, город, улица, дом.

Подписано в печать Формат 60х90/16.
Бумага офсетная. Усл. п. л.
Тираж 700 экз. Заказ №

Штрих-код ISBN