ISSN 2410-6348

ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА

2017/2 (11)

ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА • 2017/2 (11)

ISSN 2410-6348

9 772410 634007

Индекс 93547

Российская
Государственная
Специализированная
Академия
Искусств

Научный журнал «Художественное образование и наука» издается с 2014 года
Выходит один раз в квартал
Учредитель – *Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Российская государственная специализированная академия искусств»*

Главный редактор:
А. Н. Якупов, ректор Российской государственной специализированной академии искусств, доктор искусствоведения, профессор

Заместитель главного редактора:
М. М. Берлянчик, профессор Российской государственной специализированной академии искусств, доктор искусствоведения

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Г. П. Ивлиев, руководитель Федеральной службы по интеллектуальной собственности, кандидат юридических наук, доцент

А. О. Аракелова, директор Департамента образования и науки Министерства культуры Российской Федерации, доктор искусствоведения, профессор

Г. У. Лукина, профессор Российской государственной специализированной академии искусств, доктор искусствоведения, кандидат философских наук

О. Н. Смолин, заместитель председателя Комитета по образованию Государственной Думы Российской Федерации, вице-президент Всероссийского общества слепых

Г. Г. Лекарев, директор Департамента по делам инвалидов Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации

Е. Б. Долинская, профессор Московской государственной консерватории им. П. И. Чайковского и Московского государственного института музыки им. А. Г. Шнитке, доктор искусствоведения

Т. А. Зайцева, профессор Санкт-Петербургской государственной консерватории им. Н. А. Римского-Корсакова, доктор искусствоведения

М. И. Имханицкий, профессор Российской академии музыки им. Гнесиных и Российской государственной специализированной академии искусств, доктор искусствоведения

В. В. Медушевский, профессор Московской государственной консерватории им. П. И. Чайковского, доктор искусствоведения

Л. П. Робустова, заведующая кафедрой музыкального просвещения и образования Новосибирской государственной консерватории им. М.И. Глинки, кандидат искусствоведения, доцент

Г. Р. Консон, начальник прикладной докторантуры и подготовки научных кадров в докторантуре, профессор Российского государственного социального университета, доктор искусствоведения

А. В. Торопова, профессор кафедры методологии и методики преподавания музыки Московского педагогического государственного университета, ведущий научный сотрудник Психологического института РАО , доктор психологических наук, доктор педагогических наук

Д. В. Трубочкин, заведующий сектором античного и средневекового искусства Государственного института искусствознания, заведующий кафедрой искусствознания и гуманитарных наук Высшей театральной школы Константина Райкина, секретарь Союза театральных деятелей Российской Федерации, доктор искусствоведения

Л. В. Ширшова, профессор Российской государственной специализированной академии искусств, член-корреспондент Российской академии художеств, доктор искусствоведения

М. С. Скребкова- Филатова, профессор Московской государственной консерватории им. П. И. Чайковского, заведующая кафедрой теории и истории музыки Российской государственной специализированной академии искусств, доктор искусствоведения

Выпускающий редактор – руководитель редакционного отдела Российской государственной специализированной академии искусств **А. А. Волкова**

Редактор **В. Н. Кислицина**

Переводчик, кандидат педагогических наук, доцент кафедры языковой коммуникации Российской академии музыки им. Гнесиных **Е. Н. Борисова**

Дизайн и компьютерная верстка **О. Г. Свиридовой**

Свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-59742 от 30 октября 2014 г.

Адрес редакции: 121165, г. Москва, Резервный проезд, д. 12
E-mail: jurnalRGSAI@list.ru

Формат бумаги 60 х 84 1/8.
Печ. л. 17. Уч.-изд. 17. Тираж 1000 экз.

© Российская государственная специализированная академия искусств, 2017.

ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА

2017/2 (11)

СОДЕРЖАНИЕ

Вопросы методологии

Берлянчик М. М. Об английском и российском подходах к музыкальному образованию в школе 3
Борисов А. С. О неразрывной связи межнациональных отношений и театральных традиций в Республике Саха (Якутия) 5
Ощепкова О. В. Хоровой коллектив как средство воспитания молодежи 11
Закржевская С. А. Методологические проблемы гармонического анализа 15

Теоретические проблемы искусства и художественного образования

Якупов А. Н. Теоретические проблемы музыкальной коммуникации. Коммуникативный универсум музыки 25
Унарова Л. Д. Личность музыканта как важнейший ресурс развития культуры (к проблеме атрибуции) 29
Салдаева Г. М. К проблеме художественного развития пианиста: системность и последовательность в построении учебного репертуара 32
Куприянова Л. А. Модульная технология в музыкальном образовании 38
Якупова О. А. О развитии курса обязательного фортепиано на современном этапе 45
Болотских Е. Г. Цветовой код картины и архитектурная колористика 49
Варламова Т. П. О реализации принципа доступности в профессиональном обучении музыканта-исполнителя 52

Из истории искусств, художественного воспитания и образования

Берлянчик М. М. Учитель музыки — творческая личность, профессионал, педагог (штрихи к портрету О. Г. Кошелевой) 56
Усманова Н. А. Из истории становления в Якутии скрипичного исполнительского искусства и образования 59
Павлова-Борисова Т. В. Песнь «Туймаады» 62

Афанасенко С. М., Габышева Л. И. Опыт анализа системы подготовки скрипачей в Высшей школе музыки Республики Саха (Якутия) 67

Волкова А. А. Образ цыган в мировой культуре 72

Проблемы интерпретации в исполнительском искусстве

Промое С. В. Механизмы и этапы формирования замысла исполнения музыкального произведения в современной художественной практике 79

Урванцева О. А. О преемственности традиций исполнения духовно-концертной музыки в хоровом искусстве 85

Вопросы методики обучения

Васькевич В. С. Овладение образно-художественными компонентами исполнительства в процессе оркестровой игры 97

Абдуллин Э. Б. О введении новой школьной программы по музыке в контексте якутского проекта «Музыка для всех» 107

Фольклористика

Хасанов И. И., Рахимов Р. Г. Башкирская гармоника в национальной музыкальной культуре 110

Профессиональное обучение лиц с ограниченными физическими возможностями: методика, опыт

Гончарова А. Ю. Специфика формирования познавательной сферы лиц с нарушениями слуха 115

Информация о научных и творческих мероприятиях

О VI сессии Научного совета по проблемам истории российского музыкального образования (г. Воткинск, 17–22 апреля 2017 г.) 122

О Международной научной конференции «Искусствоведение в контексте других наук в России и за рубежом: параллели и взаимодействия» (Московский государственный институт музыки им. А. Г. Шнитке, 23–28 апреля 2017 г.) 123

О III Международной конференции «Искусство, дизайн и современное образование» (Российская государственная специализированная академия искусств, 29–30 мая 2017 г.) 124

Аннотации и ключевые слова статей 125

Сведения об авторах 131

Требования к оформлению статей, представляемых в журнал 135

М. М. Берлянчик

ОБ АНГЛИЙСКОМ И РОССИЙСКОМ ПОДХОДАХ К МУЗЫКАЛЬНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ В ШКОЛЕ

В наш век чрезвычайной перенасыщенности окружающей человека звуковой среды и широкого увлечения молодежи увеселительными музыкальными жанрами весьма актуальной становится проблема влияния художественно содержательной музыки на внутренний духовный мир личности, на ее жизнь и деятельность в обществе.

Само собой разумеется, что в этом плане внимание ученых-методологов и педагогов-практиков должно быть раньше всего привлечено к *начальной стадии* организованного соприкосновения растущего человека с так называемой *серьезной музыкой*, то есть с классическим музыкальным наследием. В настоящей статье предпринята попытка с этой точки зрения сопоставить подход, существующий в общеобразовательных школах Англии с традициями, укоренившимися в российских системах общего и музыкального образования.

Мы имели возможность наблюдать, как в Лондоне, а также в г. Брекли в 6-летней начальной школе *всех детей* учат играть на каком-либо музыкальном инструменте, в том числе на скрипке. Используется коллективный метод занятий, который не позволяет учитывать индивидуальные (музыкально-эмоциональные, слуховые, двигательно-координационные) данные, а также меру личной заинтересованности отдельных учащихся.

Дети в английских школах играют на инструментах, которые им не принадлежат, а выдаются во временное пользование для домашних занятий. Ясно, что в таких условиях обучение игре на фортепиано (наиболее подходящем для любительского музицирования) исключено. Перед уходом на летние (двухмесячные) и зимние каникулы (по две недели) инструменты отбирают, так что в это время дети лишены возможности заниматься музыкой.

Таким образом, подобные занятия вернее всего можно было бы называть «общей скрипкой», «общим кларнетом» и т.д. Хотя это не совсем правильно, поскольку ученикам предлагают сначала поучиться на одном инструменте, потом на другом, на третьем. Следовательно, обучение музыке не преследует конкретную цель овладеть инструментом хотя бы в самой скромной мере, например, для участия в смычковом или смешанном инструментальном ансамбле.

Обнаружились и другие подробности музыкальных занятий английских детей в начальной школе, довольно странные в свете подхода к решению задач первичного ознакомления с классической музыкой в нашей стране. Так, грамотным постановочным навыкам (держанию инструмента, игровым движениям пальцев и рук, свободному дыханию) специально не учат — каждый приспосабливается, как может.

Занятия на инструменте не сопровождаются ни целенаправленным изучением музыкальной (нотной) грамоты, ни развитием музыкальных представлений, внутреннего слуха (сольфеджио), ни уроками слушания (и разбора) музыкальных произведений, что является обязательным в российской системе музыкального образования.

В результате, значительное число (а, может быть, большинство) молодых людей оказываются в пространстве современных модных музыкальных течений — поп-музыки, авангарда, рока и проч. Они лишены того благотворного влияния, которое музыкальная классика — творения Баха, Моцарта и Бетховена, Шуберта и

Шопена, Чайковского и Рахманинова, других великих композиторов — оказывает на музыкально образованного человека.

Конечно, в Англии, как и в других странах Запада, немало молодых людей серьезно увлекается классическим музыкальным наследием и современной художественно содержательной музыкой. Но их увлечения продиктованы различными обстоятельствами — семейными традициями, воздействием среды, случайными контактами и проч., а отнюдь не социально-культурными тенденциями, поощряемыми и поддерживаемыми государством.

В России же в исторической ретроспективе существовал иной подход. Напомним известное: музыкально-социальные установки А. Н. Серова, Бесплатную музыкальную школу М. А. Балакирева, просветительские статьи Ц. А. Кюи, а в советское время слова В. И. Ленина о начале государственного музыкального строительства, прописанные в Декрете о национализации Московской и Петроградской консерваторий.

В России сложились две ветви музыкального образования детей: 1) урок музыки в школе; 2) музыкальная школа (музыкальное отделение школы искусств) для имеющих необходимые данные и желающих научиться играть на каком-либо инструменте. Показательно, что об улучшении преподавания музыки в общеобразовательной школе в 1930–1940-е годы неизменно заботились ведущие деятели отечественной музыкальной культуры Б. В. Асафьев и Б. Л. Яворский. Положительную роль сыграло преобразование урока пения в урок музыки. В 1970–1980-е годы широкое распространение получила оригинальная программа «Три кита», разработанная Д. Б. Кабалевским и знакомившая учащихся с тремя основополагающими музыкальными жанрами — песней, танцем и маршем, а затем с производными от них видами классической музыки — оперой, балетом, симфонией, кантатой и др.

Что касается детских музыкальных школ, то в послевоенное время их широкая сеть фактически покрыла всю страну вплоть до районных центров и крупных сел. Они-то и стали базой достижений отечественного музыкального искусства — профессионального и любительского.

Вместе с тем в России существует еще одна ветвь музыкального образования, которой государство уделяет большое внимание — средние специальные (бесплатные) музыкальные школы-одиннадцатилетки, находящиеся под патронажем консерваторий. Они предназначены для обучения и воспитания особо одаренных детей как музыкантов-исполнителей высшего уровня, способных достойно представлять российское музыкальное искусство в собственной стране и за рубежом. Подобное учебное заведение существует и в Англии: это музыкальная школа имени Иегуди Менухина в Лондоне, которая, однако, не имеет титула «королевской», а потому финансируется за счет общественных и частных средств. Кстати, среди педагогов этой школы есть скрипачи, воспитанные в России и впитавшие характерные черты российской скрипичной школы.

Итак, сопоставление двух подходов к начальному музыкальному образованию в школе позволяет заключить, что в английских школах приобщение детей к художественно содержательной музыке осуществляется довольно стихийно, недостаточно продуманно и не преследует принципиально важную цель — заложить основы воздействия классической музыки на духовный мир современной молодежи.

В России, напротив, запрограммирована такая *система*, которая при ее целенаправленной и последовательной реализации позволит достичь намеченной цели. Проблема же состоит в том, насколько и как эта системная программа осуществляется на практике. Но это уже совсем другая тема...

А. С. Борисов

О НЕРАЗРЫВНОЙ СВЯЗИ МЕЖНАЦИОНАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ И ТЕАТРАЛЬНЫХ ТРАДИЦИЙ В РЕСПУБЛИКЕ САХА (ЯКУТИЯ)

Для Якутского саха-академического театра имени П. А. Ойунского стало традицией посвящать каждой знаменательной дате в истории нашей страны большой театральный фестиваль. Его открытия ждут не только зрители, но и мы — актеры, режиссеры и художники театра. Для нас он является не только зрелищным художественным праздником, но и «рабочим» смотром театрального искусства — в этом отношении заменить его ничто не может. Не представляю, как бы мы жили без подобного рода фестивалей, где можно и на других посмотреть, и себя показать.

Однако ныне с самых разных трибун звучит немало упреков в адрес наших традиционных празднеств. Театральные фестивали, представляющие многонациональное искусство страны, в последние годы, как представляется, заметно потускнели, окостенели организационные формы как самих праздников-смотров, так и непременных научно-практических конференций, которые, согласно традиции, завершали каждый театральный форум. Все меньше на них возникает интересных дискуссий и споров, все больше повторения пройденного. Конечно, проблемы национального колорита всегда будут представлять интерес для режиссера, но можно ли по этому поводу говорить одно и то же в течение многих лет? Или, например, вопрос взаимного влияния театральных культур... Тут ведь тоже, казалось бы, нет особых проблем, а между тем, мы всё говорим, говорим, забывая о самом главном — «обогащать» может лишь то, что само богато. Если переводчик не может «подняться» над оригиналом, то безликая, серая пьеса после перевода не только не обогатит другую культуру, но и утратит то немногое, чем обладал оригинал.

Со временем в наших дискуссиях на общеизвестные темы стала ощущаться определенная несерьезность, все начали чувствовать фальшь. Мы по привычке твердили о взаимовлиянии и взаимообогащении культур, а между тем, в отдельных регионах в межнациональных отношениях вызревали явления, которые не могли не внушать тревоги. Мог ли театр как организм, наиболее чутко регистрирующий перемены в общественном климате, не звонить об этом в колокол? Думается, наш театр в своей национальной тематике слишком долго благодушествовал. Мы порядком устали от благостных картин.

Мы разучились говорить о подлинной дружбе между народами образно, впечатляюще, нешаблонно, смирившись с мыслью о том, что сфера национальных отношений (как, впрочем, и многое другое) находится в компетенции высоких и далеких инстанций. У каждого из нас — своя обыденная, так называемая неофициальная жизнь, полная личных, частных интересов и забот. Вот и получается: сфера национальных отношений, пронизывающая неофициальные и неформальные, порой очень интимные стороны человеческого общения, все более становится предметом исключительно официального внимания, выливаясь, по преимуществу, в празднично-торжественные обряды, которым не свойственно скрупулезное исследование проблем. Между тем, национальные проблемы уходят вглубь, обретая среду обитания в сфере неофициальной, частной жизни.

Спору нет: именно в области личной жизни человека глубокая, нерасторжимая интернациональная дружба не является редкостью. Кто не испытывал на себе ее влияние? Дружба, как верно сказано, — одна из самых чистых радостей, отпущенных человеку на земле. Если встречаются у нас «национальные пережитки» в сфере частной жизни, я отношу их к общей коррозии души, которая разъедает личность в целом.

Годы социальной апатии, охватившие наше общество в недавнем прошлом, не могли не сказаться на сфере национальных отношений. Ведь национальное самосознание не существует в безвоздушном пространстве, являясь частью гармоничного самосознания личности. Я убежден: культурный, интеллигентный человек не может оставаться в ладу с национальными предрассудками, потому что это оскорбило бы чувство его собственного достоинства. Но разве мало у нас псевдоинтеллигентов, представляющих социальную опасность? Ведь у таких квазиинтеллектуалов всегда в запасе новейшая и сенсационная «научная» теория, возникшая в какой-нибудь «светлой» голове.

Национальное непременно связано с социально-нравственным, поэтому театр не может

оставаться в стороне от этих вопросов. Вот почему так важно сегодня вернуться к подлинной исторической правде, к правде сегодняшней с ее реалиями, проступающими в картине развития национальных культур малочисленных народов. Мы не всегда умеем оценить это по достоинству, находясь подчас под действием «откровений» социальной демагогии. А факты, поразительные по своей культурно-исторической сути, мы нередко перестаем замечать.

Труппа якутского национального театра по уровню профессиональной образованности представляет собой явление, удивительное во всех отношениях (хотя, замечу, вовсе не уникальное — подобное изумление способны вызывать и другие национальные театры). Из сорока одного актера нашего театра лишь двое не имеют высшего театрального образования (кстати, они — талантливые актеры-самородки, народные артисты республики). Артисты четырех якутских национальных студий в разное время были воспитаны в Москве ведущими мастерами Малого театра в Театральном училище имени М. С. Щепкина. Это свидетельствует о высоком интернациональном братстве, глубоком внимании и заинтересованности в судьбе национального театра Якутии со стороны театральных деятелей России. Плохо, что мы еще не научились толком рассказывать об этом молодым зрителям, которые не всегда способны адекватно оценивать помощь наших русских друзей и коллег в становлении и развитии национального театра.

Не знаю ничего более действенного для благотворного развития межнациональных связей, чем тесное творческое сотрудничество в совместной работе на сцене драматурга, режиссера, художника и актеров — представителей разных народов нашей страны. Вот где возникает не поверхностный, «приуроченный» к определенной дате, а действительно глубокий, подлинный интерес к иной национальной культуре. Так, в ходе работы над спектаклем «Желанный, голубой берег мой» возникло деловое интернациональное товарищество — нам было хорошо, и работа спорилась. Повесть «Пегий пес, бегущий краем моря», которая легла в основу спектакля, принадлежит перу киргизского писателя Чингиза Айтматова. Герои повести — нивхи; спектакль ставил якут с якутскими актерами, а декорации и музыку создавали русские.

Для художника Г. Сотникова встреча с якутской культурой не была «открытием неизвестного материала»: он с малых лет воспитывался в атмосфере интереса к изобразительному искусству народов Севера, рос в окружении альбомов репродукций произведений прикладного искусства, рассказывавших о национальном орнаменте, резьбе по кости и одежде северных народов. Мы с ним путешествуем по Якутии, собираем для театра старинную утварь и другой реквизит. Такая совместная работа для нас, работников театра — плодотворнейший путь, ведущий к дальнейшему развитию реальных межнациональных отношений, в пространстве которых бытуют наш народ и наше искусство.

Нынешнее время демократизации жизни, благотворных перемен открывает новые перспективы в развитии межнациональных связей. Важно только понять, что это дело не только общее — оно и личное, требующее от каждого участия, инициативы, фантазии, выдумки...

Прочитав прекрасную повесть Айтматова, я увидел в ней тему, близкую и понятную якутам, моему театру. В повести прослеживаются библейская трактовка, мотивы христианства, а мы используем в театре символику, обычаи, обряды наших древних языческих верований. В Большой Медведице, покровительнице якутов, семь звезд — и в нашем спектакле семь героев. Говорят: не надо декларировать, надо делать. Я не согласен — это неправильная театральная установка. У театра обязательно должна быть ясная, осознанная программа; ее трудно изложить на бумаге, но она есть.

В критических статьях часто упоминается понятие *традиция*, а о том, что это такое, не пишут. Порой за традицию выдают обыкновенные театральные штампы. Однажды в пылу спора я сказал актерам, что наш театр молод, у нас нет традиций, каждый день все новое. И испугался. Правда, у нашего театра традиции, в основном, нравственные, этические. Было много привычных штампов, а истинные якутские театральные традиции таились где-то в глубине фольклора, вне нашего профессионального театра. Там их и следует искать.

Истоки театрального и драматургического искусства якутов очень глубоки. Исполнитель народного эпоса олонхо — *олонхосут* — был способен в течение трех ночей удерживать внимание зрителей, перевоплощаясь и показывая сорок разных характеров, описывая космос... Там и скрыто начало нашего театра, его драматургии. Народное искусство было заложено в шаманских ритуалах. Шаман заставлял верить в то, что он улетел, что его душа витает в небесах или находится под землей. Шаман брал ритмом, музыкой, гримом, использовал особый свет..., то есть представлял театр одного актера. Его блестящее актерское искусство лежит в природе нашего театра; это у нас в крови.

Театр — специфический организм: утром он один, вечером — другой. Несмотря на свою независимость, он всегда страшно зависим — от гвоздя, не туда вбитого, до классического произведения, которое нужно поставить. Но все-таки есть театр, замысел которого можно себе представить и ощутить...

Считаю, что на якутской сцене могут быть поставлены все произведения мировой драматургии, воспринятые, однако, по-якутски. Как по-японски воспринял Достоевского выдающийся японский кинорежиссер Куросава, поставивший своего «Идиота» так, что убедил в его подлинности весь мир, не изменив при этом духу великого русского писателя. Меня уверяли, что Айтматова ставить не надо: у писателя все противоречит нашему — якутскому — пониманию литературы. Прочитав повесть, писал инсценировку в деревне, где мне помогал глухонемой друг. Я объяснял ему действие, а он советовал, какими жестами это следует показывать. Глухонемые могут любое действие блестяще перевести на язык жестов. Друг показывал, как люди вскидывают руки вверх, когда тонут (таким приемом в спектакле передан уход из жизни взрослых ради спасения ребенка).

По содержанию внутреннего мира героев мы сделали чисто якутский спектакль. Когда ставили «Желанный, голубой берег мой», представляли не нивхов — мы играли поэму о самопожертвовании, о том, как человек ради сохранения жизни другого отдает последний глоток воды, покидая этот мир. Такие человеческие качества присущи темнокожему, русскому, грузину, якуту. Если актер доходит до сути произведения, играя искренне, обязательно получится свое, национальное. Не может быть вненационального актера, как и вообще вненационального искусства. А правдиво сыгранное произведение понятно всем.

Чингиз Айтматов в своей повести рассказал о нивхах, которых на свете осталось всего четыреста, и каждый нивх — продолжающий собственный род человек, который этим спасает свой народ. Нам, якутам, это близко и понятно. У нас тоже бывают такие туманы, такие же охотники и рыбаки, Поэтому ничего не требовалось исправлять — надо было все прочувствовать до глубины. Ведь известно: о чем бы человек ни говорил, он всегда рассказывает о себе. И наш спектакль — тоже.

До прихода в якутский театр в качестве режиссера я работал здесь же актером, хорошо знал труппу. Это облегчило работу. Актеры старшего поколения продолжали видеть во мне мальчишку, начинающего актера до тех пор, пока мы не начали работу над спектаклем по айтматовской повести. Актеры — удивительный народ с тонким чутьем; они всегда чувствуют, делом ты занимаешься или болтовней. Когда я прочитал им инсценировку на русском языке, всем понравилось. Работа шла без нажима: я был заряжен идеей, актеры жаждали интересной работы. Произошло совпадение желаний — идеальный вариант. Однако не все верили в удачу. Мои объяснения о том, что лодка в «Желанном, голубом береге» останется висеть, раскачиваясь над сценой, многие восприняли как детскую игру: как же мы будем изображать, что плывем, если лодка висит в воздухе? И некоторые актеры ушли из спектакля.

Когда режиссер нечетко видит замысел, то и актер не может его разглядеть — на актера надо воздействовать зримыми образами. Если режиссер ярко представил пьесу, образы героев, возникает взаимопонимание: актеры начинают размышлять и принимать участие в происходящих событиях. Не кто-то, не «образ, который создал актер», а сам актер. Это и есть идеальное воплощение связи актера с драматургом или писателем. Кстати, театроведы часто говорят: актер создал образ. Это неправда. Образ возникает, как вольтова дуга, при взаимодействии и актера, и музыки, и света, и зрителя. Образ — достояние общее: от драматурга до зрительного зала, режиссера, электрика, машиниста сцены.

Театр продолжает строить свой репертуар, развивая эти принципы. К 90-летию якутского классика Платона Алексеевича Ойунского, чье имя носит театр, мы поставили спектакль «Мной оставленные песни» в инсценировке автора этих строк и В. Протодьяконова. Это — поэтический спектакль-хроника о жизни П. Ойунского, поэта в солдатской шинели, всегда одинокого, но не сломленного. Всё делали вместе — и пьесу, и декорации, и музыку. Всё в одном ключе — в этом эстетика театра. Нет приоритета ни у драматурга, ни у художника, ни у композитора. Главное — импульс к работе.

Для меня как режиссера, актера и одного из авторов композиции по произведениям П. Ойунского эта работа была принципиальной. А как для главного режиссера спектакль стал для меня первым, поэтому я ставил перед собой определенные творческие задачи. Во-первых, репертуар нашего театра был засорен слабыми в литературном отношении пьесами, а у Ойунского звучит настоящее литературное слово. Во-вторых, раньше главные роли исполняла горстка актеров, остальные им подыгрывали. В данном спектакле играют все — он невозможен без единомыслия. Актерам приходится

быть единомышленниками, когда, например, они, играя солдат, идут строем, двигаясь от задника до рампы. Здесь коллективный труд: если не то слово сказано или не то сыграно, сразу все чувствуют. Спектакль в жанровом отношении является для нас новым, необычным, но просто назвать его поэтическим с полной уверенностью нельзя. Документы, стихи, проза... В нем нет строгой сюжетной линии, особых страстей...

Когда мы ставили «Мной оставленные песни» по Ойунскому, стремились поднять глубокие драматургические пласты. Гражданское освоение темы, проникновение в язык Ойунского, берущий начало от эпоса олонхо, — попытка создать спектакль, где нет ни ведущих, ни второстепенных исполнителей... Работать было трудно, все сорок актеров театра выкладывались полностью. Например, момент, который мы условно называли «Солдаты в буденновках»: строй солдат, беспристрастно жестокий и одновременно одухотворенный. Здесь продуман каждый жест, взгляд, все вплоть до пуговиц на шинелях.

Спектакль как явление театрального искусства — не бог весть какое открытие, но эта постановка открыла нам многое. Один из ведущих актеров Симон Федотов, исполнивший роль поэта, сказал, что впервые за время работы в театре почувствовал силу слова, его напористую мощь, эмоциональность... Да, «материнский наш язык»... Вот что значит взять не драматургическую поделку, а полноценный литературный текст... В слове Ойунского сконцентрирована вся боль. С помощью искусства театра мы стремились донести это слово до зрителя. Мы пытались рассказать и о героическом времени, пронизанном духом романтики, борьбы, и о трагической судьбе поэта. Главная тема — поэт и революция, революция и личность. В этой работе меня согревало высказывание народного писателя Якутии Д.К. Сивцева–Суорун Омоллоона о том, что «...вся его [П. Ойунского. — *ред.*] жизнь — как недопетая поэма, неоконченная драма и не раскрытая до конца трагедия...».

«Мной оставленные песни» вырастают в своем обобщении до идеи бескомпромиссной борьбы: так и только так идет человек к цели, одержимый животворной идеей революции, беззаветно преданный, влюбленный в нее, в поэзию революции. Поэт и мыслитель, опередивший свое время, как на исповеди, предстает перед вечностью. Только он и свист вьюги, только опаленное сердце поэта и черная бездна Вселенной за побеленными неструганными досками ворот... и слово. Нет, не слово — язык, «материнский наш язык». И он оживает, вместе с ним оживают история, дух. В чем смысл твоего существования, человек? Был ли ты прав, посвятив себя песне?

Наша следующая постановка — эпическое полотно «Ханидуо и Халерхаа», инсценировка романа юкагирского писателя Семена Курилова — является продолжением темы, начатой в спектакле «Желанный, голубой берег мой». Новый спектакль — и гимн, и реквием малочисленному народу — юкагирам. Почему-то принято считать, что спектакль не должен длиться более двух часов. Когда мы ставили «Ханидуо и Халерхаа», я написал сто страниц инсценировки, которая на сцене длилась четыре часа. В темпоритме спектакля, неспешном, как тундра, где совершается одно событие в год, существовало мироощущение времени и пространства. Когда мы сократили спектакль, возникла столь нужная театру динамика, сюжетная собранность, композиционная стройность, но исчезло эпическое «эхо». Очень жаль...

Прежде чем делать инсценировку, надо найти какие-то вехи и столбы, на которые можно все поставить, взвалить груз книги. В романе С. Курилова выразительно написаны массовые сцены: большое камлание трех великих шаманов, ярмарки и крещение. Между этими событиями происходит действие. Начало — от рождения новых людей до смерти самого могущественного шамана. После ярмарки — борьба за Ханидуо, которого пытаются сделать шаманом, отказ Ханидуо от власти. Крещение — крах шаманства, объединение тундры под знаком христианства.

Центральная сцена — ярмарка; главное событие — борьба из-за иголки, от которой люди звереют. Смысл жизни, тепло заключаются в одной иголке, ради которой отдают соболей, забывают о страхе и стыде — это должен быть самый сильный момент. Черт с ними с шаманами, с богами! Я представляю себе эту сцену именно так. Если в тундре воткнуть иглу в мох, ее не будет видно. А герой романа Куриль задумал церковь строить. Что народу важнее? Церковь для того времени — символ надежды, веры, равного брака между парнем и девушкой. Обычно старики решали. Здесь как бы продолжается тема женщины-рыбы из повести Айтматова «Пегий пес...». Но для Ханидуо вера в Христа кончается крахом, и он вновь уходит искать новую светлую, справедливую веру, так необходимую народу.

Драма людей, драма идей. Движение спектакля должно идти от конкретной ярмарочной истории. В сцене с иголкой все должно быть, как в жизни: и комедия, и ярмарка, и балаган, и драма, и трагедия — всё рядом, одновременно. К юкагирам пришла торговля; они еще не знают цену своего труда; царит сплошной об-

ман — несколько соболей за одну иголку! Уже наметился поворот в сторону трагедии: Куриль, организовав ярмарку, мечтал сделать добро, а идет грабеж. Герой хочет привить светлую веру, но не может дать иголку. Сцена балаганной гонки женщин должна быть страшной, пробуждать гамму чувств: и жалость, и досаду, и неприязнь, а главное, боль, сострадание. Вначале ажитация женщин вызывает смех, но взгляд каждой прикован к иголке, им нельзя иначе: не сошьешь теплую одежду, ребенок замерзнет. И вот финал бега: иголки сознательно разбрасываются по снегу — никто не получит. Толпа стоит на коленях перед торговцами, которые завалены шкурами песцов, все пытаются найти в снегу хотя бы одну иголку. Эта чудовищная картина должна взволновать зрителя.

В нашем театре, на мой взгляд, произошла знаменательная перемена: его работники осознали театр как часть народной культуры, что уже является не темой постановки, а сутью самого театра. Когда всё решается через тему народа, спектакль становится средством познания жизни.

Сейчас постепенно, через Брехта, мы подбираемся к постановке народного эпоса *олонхо*. Что такое олонхо? Раньше говорили, что это — сказка якутов, потом решили — эпос. Но эпос есть принадлежность литературы, а уникальность олонхо заключается в том, что он всегда играется; это, прежде всего, театр. Думаю, мы идем к театру олонхо. Но каким образом? Бессмысленно пытаться восстановить то, что делали наши предки. Создавая спектакль театра олонхо, я буду говорить языком Джоконды, Шекспира, Толстого, а олонхо возникнет эхом. Нужно говорить на языке, которым я владею, на языке, воспринимаемом зрителем. Причем, создавая спектакль, я основываюсь не на конкретном источнике олонхо, а на повести Платона Ойунского «Кудангса Великий», написанной по его мотивам. Материал уже собран. Мой олонхо не будет фольклорным — он содержит элементы мирового театра — олонхо для европейцев. Беру мизансцены у шаманов, камлание шаманов, вижу внезапные сопоставления. Например, шаманы — гениальные актеры брехтовского театра, которые, рассказывая, показывают. Сегодня Брехт мне нужен для того, чтобы лучше понять олонхо. Собираюсь обязательно ставить «Короля Лира» Шекспира — опять через судьбу народа; «Враг народа» Ибсена.

Еще одна важная работа — написанная в 1910 году пьеса нашего классика Анемподиста Софронова «Споткнувшийся», посвященная теме пьянства. Так же, как и Ойунский, автор пьесы — легендарная личность нашего народа. Сейчас молодой писатель Николай Лугинов пишет для якутского театра пьесу о судьбе Софронова. Поставил я и две пьесы рано ушедшего из жизни драматурга Геннадия Дьячкова («Розовая чайка» и «Сильная личность»). Мне близко его мироощущение. Тема розовой чайки, которая после смерти становится белой — это исследование души человека Севера.

Я живу проблемами своего народа, поэтому пьесы, проза и поэзия, которые мы ставим в нашем театре, не созданы для развлечения и не сводятся к мелким бытовым темам. Мы активно используем фантазию, условность, которые помогают преодолевать переход от частного к общему. Меня раздражают пьесы «новой волны»; хочется сказать драматургам: вы забыли, что пишете для театра, где можно очень многое сказать, где нет преград. Мне надоел их серый психологизм. Такое можно увидеть раз или два, но не следует ставить свое творчество на службу личному унылому пессимизму! Вопросы, которые мы ставим, обращаясь к мировой драматургии, к прозе Ч. Айтматова, С. Курилова, П. Ойунского — это проблемы уходящего племени. Хотим мы или не хотим, а уход продолжается. Все когда-то рождается и когда-то уходит; но уходить надо с достоинством. Если дано уйти, необходимо оставить о себе хорошую память, сознанию роковому вопреки восславить сердечный порыв.

Тема России велика, но из того, перед чем я преклоняюсь в русской классике, внимательно отбираю для будущих постановок близкое программе нашего театра. Знаю, что у нас не будет Тургенева, но мечтаю поставить «Власть тьмы» Л. Толстого. Нам близок Гоголь с его фантасмагорией и великими порывами. Поэтому решил ставить «Женитьбу», несмотря на то, что ее уже ставили большие мастера и меня упорно отговаривали от этой затеи. Играть Гоголя на якутском языке не так просто. Обычно, когда национальный театр играет русскую классику, существует определенный «допуск»: зрители многое прощают. Судя по высказываниям в прессе и по реакции в зале, в «Женитьбе» нам удалось преодолеть этот барьер (во время спектакля не думалось, что якут играет русского).

Считаю, что такому восприятию во многом помогла сценография главного художника театра Саргыланы Ивановой. За основу взят наш гостиный двор — кружало, старинная постройка в центре Якутска. Сразу возникли ассоциации, приблизившие к нам тему пьесы. Как-то я шел по улицам Якутска, глядя на старинные заборы с круглыми дырами, и вдруг понял занавес, проект которого предложила Саргылана.

Балаганный занавес — это, что нужно!.. Перечитал недавно «Невский проспект»: там всё о нашем спектакле сказано. Начало решили делать по-другому: начать с базара. Это правильно. Но у нас базар вообще, а это должен быть неповторимый базар, где рождается фантасмагория, откуда появляются персонажи. Маразм повседневности, не освещенной какой бы то ни было идеей, полное отсутствие духовности вдруг предстают перед нами безумным хаосом барахолки, толпами продающих и покупающих; из этого рождается свадебное шествие с портновским безголовым манекеном вместо жениха.

Кстати, о коллективности творчества, которая состоит не только в совместном создании спектакля, но и в атмосфере театра, в коллективной совести как мериле творчества. Режиссер должен ощущать это. В организме театра существует некая прана. Если ее нет, то нет жизни, нет духа театра, а это провал, конец. Это трудно объяснить... В творчестве всегда много необъяснимого...

Вот, к примеру, как объяснить нашу творческую дружбу с питерским художником Геннадием Сотниковым? Меня иногда спрашивают: что, среди якутских художников нет достойного сценографа? Почему я постоянно привлекаю Сотникова, ведь живет он далеко, ездить неудобно, а все постановки я почти всегда делаю с ним? Дело, конечно, не в том, что среди наших художников нет талантов; я уже говорил о главном художнике нашего театра С. Ивановой — мне с ней легко и интересно. Г. Сотников — не ангажированный сценограф из центра; здесь нечто другое... У нас с ним единый творческий настрой, мы просто близки друг другу по восприятию мира.

Идем мы с ним как-то по городу, настрой сентиментальный. Гена напевает: «...любимый город в синей дымке тает...». Возникает пауза. И снова «...в синей дымке тает...». Я бросаюсь к нему: «Ты понимаешь, синий дым Китая!». Вижу по его лицу: он тоже понимает — высекается искра, рождается решение спектакля. Теперь все идет в бешеном темпе. Спектакль готов — осталось только поставить его... Так мы с ним и работаем. Г. Сотников — явление поразительное. Подружившись с ним, я впервые по-настоящему открыл для себя Россию, понял, что такое Россия. Для меня Сотников — это яркое выражение именно русского художника. У него — северная Русь, у меня — северная Якутия. Нас объединяет северное восприятие земли, снега, холода, деревянных изб, дров, жарко натопленной печки.

Карл Сергучев занимается у нас музыкой. Он широко использует классику, народную и популярную музыку, шумовые эффекты. Мы хотим поставить в театре настоящее горловое пение, которое бывает только у якутов, когда второй голос выходит на первый план. Может быть, эта сложная смесь архаики и новаций мирового театра, классической литературы и фольклорных находок принесет то, о чем мечтаю, ради чего поехал учиться в ГИТИС, почему согласился возглавить театр, чем увлек и объединил большинство актеров — национальный якутский театр олонхо! Есть же японский театр Кабуки — явление национальное, но использующее достижения мировой культуры.

Назад пути нет. Фольклорные коллективы — это совсем другое. Обрывать связи со своим народом, создавая вторичный европеизированный коллектив с плохо понятым Станиславским или Брехтом, значит заведомо обрекать и себя, и всех артистов на пошлое пустое эпигонство, всегда тащиться в хвосте. Надо любить свой народ, его историю, культуру и с этим знанием смело идти вперед, занимая именно свое, никем не заменимое место в экологической и культурной нише мирового содружества народов.

О. В. Ощепкова

ХОРОВОЙ КОЛЛЕКТИВ КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЕЖИ

Хоровой коллектив — это группа людей, объединенных общей деятельностью, где личность может реализовать свою индивидуальность и творческий потенциал. Совместное хоровое пение является истинно народным искусством: «нет более простого, более доступного вида коллективного отдыха, способного доставить глубокое эстетическое наслаждение, чем задушевная песня, спетая хором. Поэтому в народе говорят: кто много поет, тот долго живет» [6, *52*]. Хоровой коллектив обладает огромными воспитательными возможностями, выполняя присущие любой группе функции: социализирующую, инструментальную, экспрессивную, поддерживающую [7, *321*].

Функция социализации заключается в том, что человек, входя в состав группы, обеспечивает себе выживание, а также осуществляет воспитание подрастающего поколения. Именно в общности индивид овладевает необходимыми социальными умениями и навыками, усваивает социальные нормы и правила. Первичные группы призваны создавать основу для включения личности в систему более широких социальных связей.

Инструментальная функция группы состоит в осуществлении совместной деятельности людей, поскольку многие ее виды человек не может осуществлять в одиночку. Бригада работающих на конвейере, футбольная команда, хореографический ансамбль, военное подразделение, защищающее Родину, хоровой коллектив — примеры групп, выполняющих в обществе инструментальную роль, участие в которых, как правило, обеспечивает человеку материальные средства жизни, предоставляет ему возможность самореализации.

Экспрессивная роль состоит в удовлетворении потребностей людей в одобрении, уважении, доверии. Часто эту функцию выполняют первичные и неформальные группы, где индивид получает удовольствие от общения с психологически близкими ему людьми.

Поддерживающая функция проявляется в стремлении людей перед лицом опасности психологически сближаться друг с другом: в группе они желают обрести поддержку, утешение, с тем чтобы ослабить неприятные чувства, найти помощь, содействие и сопереживание.

В условиях совместной хоровой деятельности указанные функции приобретают специфические особенности, которые рассмотрим применительно к социализирующей функции. Социализация личности есть «процесс вхождения индивида в социальную среду, овладение навыками практической и теоретической деятельности, преобразование реально существующих отношений в качества личности» [8, *16*]. Вхождение в социальную среду подразумевает обретение и последующее воспроизводство индивидом социального опыта, социальной культуры общества, частью которой является художественная культура как относительно самостоятельный пласт, «кристаллизующийся вокруг особой человеческой деятельности — художественного творчества, деятельности, которая опредмечивается в произведениях искусства» [2, *16*].

Приобщение к художественной культуре предполагает объединение трех направлений воспитательной деятельности:

1) воспитание художественного вкуса как психологического механизма, способного обеспечивать адекватное восприятие произведений искусства, и формирование более высоких уровней художественного сознания — взглядов, позиций, идеалов;

2) художественное образование, направленное на расширение знаний в области теории и истории искусства;

3) художественное научение, призванное развивать способности личности к художественному творчеству в одной или нескольких областях искусства (независимо от того, станет ли человек профессионалом или останется любителем, участником самодеятельного коллектива).

Соединение этих направлений в процессе социализации личности через художественную культуру, в конечном счете, приводит к формированию полноценной, духовно развитой личности. Искусство возвышает человека, приобщает его к добру, гуманности. Искусство «в силу своей социальной природы в большей мере, чем многие другие (например, природные) факторы, воздействующие на человека, выводит человека за рамки индивидуального, так как “подключает” к жизненному опыту, психологии, морали, эстетическим идеалам це-

лой социальной группы (класса, общественной прослойки и т.п.), которые отражаются в воспринимаемом произведении. При этом такое "подключение" личности к общественному сознанию благодаря эмоциональности искусства, непосредственности его воздействия, происходит как бы помимо воли человека. Искусство "социализирует" личность с поистине неотразимой силой» [10, *31*].

Хоровое пение, будучи доступным видом искусства, достойно того, чтобы «почитать его одним из самых великих. Песня пробуждает в человеке лучшее, что в нем есть, заставляет звучать самые тонкие и нежные струны сердца и, что бы он ни любил, к чему бы ни был привязан душой, всегда обращает его чувства к Родине, вызывает радостное ощущение ее красоты и величия» [6, *53*]. В этом состоит особенность функции социализации личности в хоровом коллективе.

Инструментальная функция коллектива проявляется в выполнении совместной деятельности, которую отдельно взятый человек выполнить не может. Для хорошего звучания хора необходимо наличие ансамбля — слаженно-согласованного, стройного исполнения, в котором ни один голос не должен выделяться. В. Г. Соколов (1908–1993), выдающийся российский хоровой дирижер и педагог, Народный артист СССР, определял ансамбль как «способность всех певцов петь одновременно, то есть вместе, как один, начинать песню и кончать ее, одновременно произносить слова во время пения, брать дыхание в указанном месте, переходить от пения в быстром темпе к медленному и от медленного к быстрому» [9, *24*].

Наличие ансамбля в звучании хора — одно из основных требований хорового исполнения, главный критерий его качества. В условиях ансамблевого исполнения человек должен обладать таким психологическим свойством, как конформность, что подразумевает уступчивость, податливость по отношению к мнению или сложившимся требованиям группы, готовность и желание приспособить свое исполнение к пению другого, подчиниться требованиям дирижера, соответственно откорректировать свои взгляды, убеждения, вкусы, идеалы. Особенно велико значение конформности в большом хоровом коллективе, поскольку «способность сбалансировать свою игру с игрой других партнеров в группе или отдельных групп между собой будет существенно влиять на качество всего ансамблевого исполнения» [1, *129*].

Следовательно, можно сказать, что хоровая деятельность формирует у человека умение прислушиваться к другим людям, слышать их, считаться с их возможностями и подстраиваться под них — качество, необходимое каждому человеку не только в хоровой деятельности, но и, вообще, в жизни. Об этом писал К. П. Кондрашин (1914–1981), выдающийся российский дирижер XX века: «Принципы игры в оркестре <...> зачастую резко отличаются от принципов сольного исполнения <...> Играя в оркестре, музыкант должен, в первую очередь, слушать не себя, а своих партнеров в группе и в целом оркестре, только тогда он будет правильно ощущать свое место в ансамбле» [3, *34*].

Экспрессивная функция хорового коллектива исходит из сущности музыки как деятельности человека, руководимой сознанием, которая «представляет собой разумное явление. Чувственный, то есть эмоциональный тонус, неизбежно присущий музыке, не является ее причиной, ибо музыка есть искусство интонируемого смысла» [2, *6*]. Чувства и эмоции в музыке не тождественны спонтанным, сиюминутным жизненным чувствам и переживаниям; они представляют собой только исходный материал музыки, который осмыслен и переработан автором (а впоследствии и исполнителем), опосредован художественным идеалом эпохи, системой ценностных представлений композитора, отбором имеющихся в данном временном континууме средств музыкальной выразительности. Музыка является феноменом, который напрямую связан с духовной жизнью человека.

В процессе постижения художественные эмоции при частом повторении чувств, вызванных музыкальным произведением, входят в эмоциональный фонд человека, обогащая его духовный мир, делая доступным понимание ситуаций, с которыми он в жизни не сталкивался, и, наконец, начиная влиять на его поведение. Музыка, главной притягательной силой которой является «могучее эмоциональное воздействие организованных звуков» [4, *125*], позволяет переживать потрясение чувств, редко достижимое в обыденной жизни.

О значении воспитания эмоционального мира личности, о важности проникновения в чувственно-эмоциональную сферу говорили многие психологи и педагоги. Так, В. А. Сухомлинский (1918–1970), выдающийся педагог-новатор, писатель, отмечал: «Эмоциональность натуры, свойственная нравственно и эстетически воспитанному человеку, выражается в том, что сердце становится восприимчивым к доброму слову, поучению, совету, напутствию. Если вы хотите, чтобы слово учило жить, чтобы ваши питомцы стремились к добру, воспитывайте тонкость, эмоциональную чуткость юного серд-

ца. Среди многочисленных средств воздействия на юное сердце важное место принадлежит музыке. Музыка — это язык чувств. Музыка и нравственность — это проблема, ожидающая глубокого изучения и исследования» [11, *165*]. В мощном воздействии хорового музыкального произведения на эмоциональную сферу исполняющих его людей заключается особенность экспрессивной функции хорового пения.

Поддерживающая функция хорового коллектива ярко проявляется в условиях концертного исполнения. Главная цель, ради которой осуществляется репетиционная хоровая работа — подготовить и исполнить на сцене в концертном выступлении музыкальное произведение на максимально качественном уровне. Музыкально-исполнительская работа с хором без концертного исполнения лишена значения. «Весь смысл деятельности хора и инструменталистов, певца и оркестра — в общении со слушателями. Реальное эстетическое существование музыки осуществляется в сознании слушателя, им переживается и оценивается. Поэтому общение между исполнителем и слушателем — необходимое условие существования музыкального искусства» [1, *130*].

У исполнителей встреча со слушателями, как правило, вызывает особое, восторженно-воодушевляющее или, напротив, подавленное, часто болезненное состояние, которое по аналогии с переживаниями человека в иных ситуациях определяется как волнение или стресс. О волнении, связанном с концертным выступлением, свидетельствуют вегетативные изменения: мобилизующая деятельность эндокринной системы, приводящая к биохимическим сдвигам в крови; порой значительные отклонения в работе сердечно-сосудистой и дыхательной систем (учащенный пульс и аритмичное дыхание); изменение электропроводимости кожи; биоэлектрические изменения в центральной нервной системе, которые регистрирует электроэнцефалограмма. Эти реакции носят генерализованный характер и сопровождаются одинаковой перестройкой организма как в ответ на эмоции радости и страха, так и на интеллектуальные и эстетические эмоции.

Один из крупнейших французских дирижеров XX века Шарль Мюнш (1891–1968) так характеризовал состояние дирижера перед выступлением: «...Вас перед каждым концертом пронизывает панический страх, который захлестывает все ваше существо, как волна во время прилива, и если с каждым разом вы все сильнее ощущаете этот грозный приступ отчаяния, значит, вы “растущий” дирижер и с каждым концертом будете понимать свою миссию чуть-чуть лучше» [5, *5*]. Предконцертное волнение испытывают и участники хора, оркестра; в этих условиях группа (хор) оказывает поддержку, объединяет исполнителей, рождает чувство сплоченности и единства, которое в процессе исполнения помогает продемонстрировать художественные достижения коллектива, дисциплину, мастерство, эмоциональность, способность подчиняться объединяющей воле руководителя.

Подчеркнем, в заключение, что художественно-творческий коллектив позволяет реализовывать индивидуальные и творческие возможности личности в совместной деятельности с другими членами коллектива, которая направлена на достижение цели, значимой как для личности, так и для коллектива, общества в целом. При этом любой коллектив выполняет социализирующую, инструментальную, экспрессивную, поддерживающую функции, принимающие в хоре специфические черты, присущие не только профессиональному, но и самодеятельному хоровому коллективу.

Так, в 1994 году на базе Самарского филиала Елабужской специальной средней школы милиции МВД России (ныне — Самарский юридический институт Федеральной службы исполнения наказаний России) был организован молодежный хор русской песни «Калинушка», бессменными руководителями которого стали Татьяна и Геннадий Ненилины. За время его существования через этот самодеятельный коллектив прошло более 400 курсантов — сотрудников уголовно-исполнительной системы Российской Федерации. Хор является постоянным участником ежегодных культурных и праздничных мероприятий города и Самарской области (День Победы, Масленица, День молодежи и т.д.). Кроме того, хор участвовал в епархиальном фестивале, приуроченном к празднику Святой Троицы на Царевом Кургане у Святого источника (г. Самара, 12 июня 2008 г.), в благотворительном концерте, посвященном сбору денежных средств для детского отделения больницы им. Пирогова (г. Самара, 9 декабря 2010 г.), в областном фестивале творчества «Золотая осень» (г. Самара, 2011 г.), в районном фестивале непрофессиональных исполнителей «Песенная молодость», приуроченном к Году культуры в России и 70-летию Победы в Великой Отечественной войне (Гран-при, Самара, 2014 г.), а также во многих других мероприятиях.

Приведем высказывания бывших хористов, которые после окончания института успешно работают в различных учреждениях Федеральной службы исполнения наказаний России.

Р. А.: «Несмотря на будничную репетиционную работу, пребывание в хоре — прекрасное

время в моей жизни, насыщенное яркими событиями, концертами, дружбой, творчеством».

С. Т.: «Хоровое пение — самый демократичный вид искусства, доступный практически каждому, потому что для этого не нужно обладать особым талантом, главное — уметь работать в коллективе. Чувство товарищества, теплое отношение всех участников хора друг к другу, что-то большое, светлое — все это создавало особую ауру и объединяло нас».

А. К.: «Хор – это коллектив единомышленников, создающих в едином творческом порыве образцы прекрасного. Хор – это то, что вселяет нам надежду, помогает стойко переносить неудачи жизни».

А. О.: «Не важно, в каком художественном коллективе ты реализуешь свои эстетические потребности, главное, чтобы твоя профессиональная деятельность не заглушила в душе интеллигентного человека тягу к музыке, литературе и искусству».

О. В.: «В хоре я ощутил красоту хорового и ансамблевого пения, научился в меру своих музыкальных способностей участвовать в коллективном создании этой красоты».

Ф. А.: «Всё, что связано с хором, не сравнимо ни с чем. Это какое-то возвышенное чувство, все воспоминания самые светлые, восторженные...».

Т. В.: «Хор обогатил меня не только знакомством с русской музыкальной песенной культурой. Он дал мне хороших, верных друзей, с которыми интересно общаться, делиться жизненными впечатлениями, просто отдыхать душой».

Думается, что приведенные высказывания являются лучшим доказательством того, что хоровой коллектив позволяет формировать полноценную, духовно развитую личность, вводит человека в мир художественной культуры определенной эпохи, обогащает его эмоциональную сферу и, влияя на поведение, воспитывает толерантность, объединяет людей в едином эмоциональном порыве.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Готсдинер А. Л.* Музыкальная психология. — М.: NB Магистр, 1993.

2. *Каган М. С.* Эстетическое и художественное воспитанием в развитом социалистическом обществе. — Л.: Знание, 1984.

3. *Кондрашин К. П.* О дирижерском искусстве. — Л.: Сов. композитор, 1970.

4. *Лук А. Н.* Чувства и музыка // Искусство, музыкознание, музыкальная психология и музыкальная педагогика: Хрестоматия. Вып. 1. Ч. 2 / Сост. Э. Б. Абдуллин, Б. М. Целковников. — М.: Изд-во «Прометей» МПГУ им. В. И. Ленина, 1991. — С.123–126.

5. *Мюнш Ш.* Я — дирижер. — М.: Музыка, 1965.

6. Памяти Александра Васильевича Свешникова. Статьи. Воспоминания / Сост. С. С. Калинин. — М.: Музыка, 1998.

7. Психология / Под ред. А. А. Крылова. — М.: «Проспект», 2000.

8. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений / Под ред. П. И. Пидкасистого. — Ростов-н/Дону: Феникс, 1998.

9. *Соколов В. Г.* Работа с хором. — М.: Музыка, 1983.

10. *Сохор А. Н.* Социальные функции искусства и воспитательная роль музыки // Философия, социология, психология искусства и музыкальная педагогика: Хрестоматия. Вып. 1. Ч. 1 / Сост. Э. Б. Абдуллин, Б. М. Целковников. — М.: Изд-во «Прометей» МПГУ им. В. И. Ленина, 1991.

11. *Сухомлинский В. А.* Сердце отдаю детям. — Киев: «Радянська школа», 1973.

С. А. Закржевская

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ГАРМОНИЧЕСКОГО АНАЛИЗА

Гармония — первый лекционный музыкально-теоретический курс, который вводит студента в научно-теоретическую проблематику, а также первая научно-практическая дисциплина, в рамках которой обучающийся получает (путем учебно-тренировочных заданий) начальные навыки научно-теоретической работы. Успех занятий и будущей работы всецело будет зависеть от понимания значения метода.

Метод — путь (способ, орудие, инструмент) исследования, система приемов (правил) подхода к изучению явлений, способ достижения результатов; метод в действии опирается на знания и вне таковых использоваться не может. «Знание метода имеет огромное практическое и эвристическое значение, так как ориентирует исследователя, помогает ему выбрать существенное и отчленить второстепенное, наметить путь восхождения от известного к неизвестному, от простого к сложному, от единичного к частному и общему, от исходных посылок к универсальному и т.д.» [6, *348*]. Для ученого правильно найденный метод — почти решенная проблема[1]. Значение метода для науки и практики выявляет *методология* — учение о системе принципов и способов организации деятельности.

В музыковедении, в отличие от некоторых гуманитарных наук, в частности, истории и филологии, пока нет специальных исследований по проблемам методов. Однако музыкальная наука, располагая определенным аналитическим аппаратом, на пути освоения различных подходов все чаще прибегает к исследовательским принципам, методикам, выработанным другими смежными науками при применении, конкретизации общенаучных методов познания.

Методы, используемые в процессе гармонического анализа и интерпретации его результатов[2], представляют разные уровни методологии, находящиеся в субординационных отношениях. Верхний уровень представляет материалистическая диалектика как общефилософская методология научного исследования, определяющая общее направление изучения, общие подходы к нему, действуя при этом через другие методы (например, системный или историко-сравнительный). Нижележащие уровни образуют общенаучные принципы познания в их специфической расшифровке применительно к музыковедению и методики как техники изучения.

Гармонический анализ — вид исследовательской работы (в том числе выполняемой студентом), который опирается на общенаучные методы — анализ, синтез, сравнение, обобщение, которые взаимодействуют, поэтому представить тот или иной метод в «чистом» виде не удается. На начальном этапе гармонического анализа применяется подход, отражающий цепочку исследовательских операций. Анализ-подход используется для выявления строения целого — гармонии — и предполагает: 1) извлечение гармонии из «живого» музыкального организма-произведения (его части, фрагмента); 2) членение гармонии на *элементы, отношения, свойства*; 3) изучение элементов, отношений, свойств как частей целого.

Вследствие членения из гармонической области музыкального произведения традиционно выделяются и становятся предметом изучения: *элементы* — аккорд, гармонический оборот, ладотональность; *отношения* — функционально-гармонические взаимосвязи аккордов, мелодические связи их тонов (голосоведение), связи ладотональностей, образующих ладотональный план; *свойства* — формообразующие и выразительные. Студент должен четко осознавать, что членение на элементы, отношения и свойства

[1] Нередко авторы, особенно молодые, охотно ссылаются на сведения и факты, почерпнутые из чужих работ, не упоминая о методе и принципах подхода к изучению темы, которые они заимствовали у какого-либо ученого, реализовав в собственном исследовании. Такое нарушение норм научной этики является более грубым, чем отсутствие ссылок на частные факты, открытия, установленные закономерности. Поэтому непременно следует об этом сказать студенту, для того чтобы предостеречь от подобных недопустимых ошибок в будущем.

[2] Интерпретация здесь — растяжимое понятие; она может располагаться в диапазоне от частного вывода до фундаментальной теоретической концепции. Правильнее было бы говорить о многоуровневой системе интерпретационных оценок: верхний уровень — концепция, нижний — частные выводы. В гармоническом анализе собственно анализ не отделяется от интерпретации; в этом случае она носит частный характер, что не исключает ее важности.

есть следствие разных позиций, с которых ведется наблюдение за объектом. Выбирая одну позицию, наблюдающий видит через элементы отношения и свойства, за отношениями — элементы и их свойства, за свойствами — элементы и их отношения. Остановимся здесь на компромиссном варианте, когда элементы рассматриваются в ракурсе «строение – отношения». Далее следует разграничить элементы, указав на разную степень сложности их внутреннего строения и субординацию. Важно, чтобы студенты воспринимали аккорд, оборот и тональность как явления разных уровней.

К каким сторонам элементов целесообразно привлечь внимание студента? В процессе изучения самого простого из выделенных элементов — аккорда (аккордов) — предстоит проделать следующее:

1) выяснить тип фигурирующих терцовых структур и разделить их на подклассы соответственно составу (неизбежно подключается сравнение);

2) зафиксировать вид (основной или обращение) аккорда, мелодическое положение и расположение;

3) установить, имеет ли место усложнение аккордов неаккордовыми звуками; определить вид неаккордовых звуков и условия их применения (аспект отношения);

4) выявить природу аккордов — диатоническую или хроматическую; если применяются те и другие, распределить по подгруппам.

Затем должен следовать ряд действий, относящихся к сфере, пограничной между аккордом и гармоническим оборотом. Следует определить: функциональное значение аккордов, состав функциональных групп. Обучающиеся, опираясь на опыт, должны знать, какой смысл имеет фиксация перечисленных параметров аккордики. Однако более типичной является другая ситуация, когда студенты, превосходно выполняя операции, не осознают, для чего они нужны, что они дают, что за ними скрывается. Ответ о значении данных непосредственного анализа будет возможен после рассмотрения всех элементов. Здесь уместно привести один-два примера, убеждающие студента в необходимости подмечать названные выше характеристики. В частности, сославшись на работу Э. Курта о «Тристане и Изольде» Вагнера, показать важность изучения неаккордовых звуков (задержания) для понимания специфики гармонического стиля оперы и ее особой выразительной атмосферы. Еще один пример, учитывающий функциональность аккордов, вид, мелодическое положение, расположение, природу, — тема Анданте Десятой фортепианной сонаты Бетховена.

Установив скромный (по числу представленных ступеней) аккордовый состав темы, преподаватель обратит внимание студентов на частое появление доминантовых аккордов, причем в различных вариантах; фигурируют трезвучие, секстаккорд, D_7 и его обращения; особенно активен D_{43}, он применяется во всех мелодических положениях, в различных вариантах расположения, как диатонический и хроматический. В условиях ограниченного набора аккордов разноплановое варьирование доминант позволило Бетховену разнообразить гармонию, добиться богатства выразительных оттенков. Ограничение вызвано большой ролью, которая отводилась гармонии (в частности, доминантовым аккордам и автентическим оборотам как средствам централизации) при выполнении главной задачи времени — создании крупных форм. То есть на долю каждой стороны аккорда ложится существенная нагрузка.

Остановимся на другом элементе гармонии — гармоническом обороте, понимаемом как последовательность функционально связанных аккордов. В иерархически организованной гармонической системе оборот занимает более высокое положение, чем аккорд, который входит в оборот на правах части. Указывая на важнейшие признаки оборота, определение не отражает его границы. Что же считать гармоническим оборотом? Последовательность из нескольких аккордов, заключенных между двумя тониками и потому образующих некую относительно завершенную гармоническую структуру-единицу, или произвольно вычленяемый ряд из двух, трех (а, может быть, четырех и более) аккордов? В научной и учебной практике имеют места оба понимания, поэтому при рассмотрении гармонического оборота мы также их сохраним: таким образом удастся выявить то, что трудно увидеть (или не увидеть вовсе) при односторонней ориентации. Единственная оговорка: произвольно (то есть вне зависимости от тоники) вычленяемую последовательность ограничим двумя и тремя аккордами. Обороты из двух аккордов извлекаются так, чтобы один цеплялся за другой. Приведем гармоническую схему из «Вокализа» Рахманинова (начало: I – I_2 – VI_7 –II_{43}). Из возможных трехчленных оборотов выбираются лишь те, в центре которых помещается диссонирующий аккорд.

Промежуточное положение между относительно завершенным и произвольно вычленненным оборотом займет каданс, поскольку он плотно спаян с предшествующим изложением

(отсчет ведется не от тоники), но ввиду специфического содержания и позиции в форме слух его точно фиксирует, вычленяя по-своему. В изучении гармонического оборота будем ориентироваться на два важнейших признака: состав (из частей-аккордов), а также внутренние отношения в виде функциональных связей и голосоведения. От этих параметров зависит формообразующее и выразительное действие оборота и его способность служить индивидуально-стилевым или историко-стилевым показателем.

Анализируя обороты из двух аккордов, необходимо: 1) установить вид связей, объединяющих аккорды, то есть характер отношений, действующих в малом радиусе; 2) проследить за связями каждого аккорда, констатируя его активность или пассивность. В оборотах из трех аккордов следует обратить внимание на типичность или нетипичность разрешения и голосоведение при подготовке диссонирующего аккорда, а также его разрешения. Относительно завершенные обороты представляют интерес с двух точек зрения: «расстояния» от тоники до тоники, то есть протяженности[3] и внутреннего наполнения. Для того чтобы получить эти характеристики, нужно: 1) «изменить» расстояние числом разных аккордов; 2) констатировать протяженность (может быть разной, с учетом композиционной функции анализируемого раздела); 3) применительно к протяженным выяснить, каким образом определяется тоника, какие гармонические приемы для этого используются.

Если позволяют «гармонические условия» изучаемого материала, все гармонические обороты необходимо разделить на традиционные (обычные) и характерные. К характерным отнесем последовательности с участием шубертовской шестой ступени, тристанова аккорда, рахманиновской гармонии, доминанты Скрябина, прокофьевской доминанты, неаполитанской гармонии; диатонические и мажоро-минорные терцовые ряды, доминантовые цепочки, фригийский оборот в диатоническом и хроматическом вариантах. При объяснении желательно подчеркнуть: специфическое как будто бы связывается с аккордом, однако, действительно специфическим является оборот. Исключение составляют альтерированные доминанты Скрябина. Указанные обороты целесообразно акцентировать, поскольку они выполняют ответственные функции, зачастую совмещая их: служат явными стилевыми показателями, семантическими знаками, выступают в качестве лейтгармонии и др. Целесообразным является ознакомление студентов с трудами, посвященными характерным оборотам [3, *65–88*; 5, *39–104*].

Наряду с характерными оборотами, чье действие распространяется на разные сочинения, встречаются и другие, возникающие в сочинении как яркий штрих или несколько более мягких штрихов, равномерно рассредоточенных по линии развития. Чаще всего в них участвуют малоупотребительные аккорды или (и) они строятся на необычных, редко встречающихся отношениях (например, начальные такты романса Грига «Лебедь», первый период мазурки Шопена ор. 17 № 4, пьеса Шумана № 21 из «Альбома для юношества»). Длинные обороты придают особый колорит отдельным произведениям (фрагментам), помогая раскрывать роль гармонии. Ввиду нерегламентированности подобных оборотов студенту трудно обнаружить их путем собственно анализа — тут необходимо сравнение.

Еще одна позиция, с которой рассматриваются гармонические последовательности, — их положение в форме. Что заслуживает изучения прежде всего? Ответ на вопрос находим у Асафьева: «Каждое музыкальное произведение развертывается между первичным толчком (точка отправления, момент отталкивания) и тормозом или замыканием движения (каданс)» [1, *61*]. В роли гармонического толчка как совокупного действия различных средств выступает начальный оборот, в функции которого входит «включение слуха в основной тон (тональная сфера) музыки, которой предстоит развертываться» [там же]. Задача изучающего — установить, как осуществляется функция: 1) путем непосредственной демонстрации тоники и ее последующего подтверждения–закрепления или 2) постепенным подведением к ней.

Что касается кадансов — своего рода формул, знаков завершения, то они заслуживают внимание как область наиболее устойчивых гармонических сопряжений, как сфера, содержащая «в наиболее сжатом лаконичном строе существенные признаки лада и тональности [1, *351*], как «один из характернейших признаков интеллек-

[3] У Асафьева есть интересные наблюдения и выводы, обосновывающие важность анализа гармонических оборотов с позиций протяженности: «Изучение эволюции музыкальных форм обнаруживает, что постепенное “удлинение” музыкального движения (увеличение продолжительности) шло крайне многообразными путями и доставалось нелегко <...> Эволюция музыкальных форм в Европе от первых опытов многоголосия (IX–XVIII века) до колоссальных размеров романтических симфоний (Брукнер, Малер) и опер (Вагнер) есть в некотором отношении процесс раздвижения границ музыки и расширения границ движения...» [1, *27*]. В гармонии оборот — низший уровень среди тех, где шло удлинение движения (другие — тональность и тональный план).

туально-стилевой деятельности умного мастерства и обнаруживания "личного почерка" композитора...» [там же]. Исходя из возможности анализа-приема, следует сосредоточить внимание на аккордовом составе каданса и цементирующих его функциональных связях, отметив степень устойчивости заключительной тоники.

Последний намеченный для анализа ладогармонический феномен — ладотональность — предстает как целостная, развертывающаяся мелодическая[4], гармоническая[5] или мелодико-гармоническая структура, обладающая формообразовательными и семантическими свойствами. Все ее горизонтальные (звуковысотные) и вертикальные (аккорды) элементы объединяются вокруг тоники на основе дифференцированных функциональных связей. Этот процесс совершается путем прямого (например, V – I или IV – I и т.д.) или опосредованного подчинения (II – V – I или VI – II_6 – I и т.д.). Это означает, что в ладотональности (далее везде — тональность) существует «двусторонняя связь элементов с центром и друг с другом..» [4, *157*]. Тональность раскрывается и функционирует как взаимодействие двух функционально различных сфер — устойчивой и неустойчивой, отношения которых складываются по-разному. Результатом же является отличающийся облик тональности, разные формообразовательные и выразительные свойства. В характере взаимодействия сфер, в их состоянии, внутреннем наполнении тональности отражаются эволюционные процессы и не только: облик тональности зависит от ее положения в форме, а также от раздела, который она представляет (экспозиционный, развивающий, «подводящий»).

Таким образом, позиция в форме диктует «содержание» тональности. Однако верно и противоположное: своим «содержанием» тональность, наряду с другими компонентами, определяет функцию раздела (этапа) формы.

Суммированные здесь сведения о тональности будем рассматривать в качестве отправных пунктов ее анализа. Добавим к вышеизложенному, что тональность, будучи элементом гармонии, вбирает другие, находящиеся в субординационной связи элементы — аккорд и оборот. То есть в ладогармонической иерархии она располагается ступенью выше оборота. Отсюда следует, что *анализ тональности как непременное условие включает анализ аккордики и оборотов*. Поскольку о методике их анализа речь уже шла, остановимся на сторонах и особенностях тональности, которые выявляют ее как элемент нового, более высокого уровня.

В формировании тональности участвуют мелодия и гармония. Первое, что предстоит сделать анализирующему — выяснить тональность, исходя из общего плана роли мелодии и гармонии в процессе утверждения тональности (предшествуют анализу аккордики и гармонических оборотов): роль будет равнозначной, либо какой-то компонент окажется ведущим. В первом случае обе позиции могут проявлять себя активно (см., например, Чайковский. Ноктюрн, начальный период) или ограничиваться достаточно характерными штрихами (см., например, Лист. Ноктюрн Ля бемоль мажор, начальный период). Во втором случае основным определителем тональности становится один из компонентов мелодии, когда гармония сводится к одному аккорду[6] или нейтральному последованию (см., например, Шопен. Мазурка ор. 56 № 2, начальное построение), напротив — гармония, когда в мелодическом голосе нет интонаций, откровенно и настойчиво подчеркивающих тональность (см., например, Лядов. Восемь русских народных песен, «Былина о птицах»).

«Силы» гармонии и мелодии (только гармонии в гармонической структуре) порой используются автором не для точного установления тональности, а для создания ощущения тональной неопределенности, которая в условиях мажоро-минорной гармонии всегда возникает в тональном контексте и оценивается в сравнении с тональностью. Не углубляясь в тему (этот вопрос освещается в специальной литературе [см.: 2; 12]), подчеркнем следующее: «тональная неопределенность» понимается здесь достаточно широко — не только как «нетональность», но и как слышание структуры в определенной тональности в зависимости от психологического настроя, который может меняться в процессе восприятия. Различить тонально неопределенную структуру — задача анализирующего.

Второй шаг в анализе тональности мелодико-гармонического построения — фиксация

---

[4] В мелодической структуре присутствует лишь горизонталь; вертикаль лишь подразумевается (имеется в виду мелодическая структура мажоро-минорной природы).

[5] Гармоническая структура — построение аккордового (хорального) склада или его фактурная трансформация.

[6] Здесь важен момент согласования опорных тонов мелодии и сопровождения. Если гармоническая и главная мелодическая опоры не совпадают, как во фрагменте [ц. 31] второй части Седьмой симфонии Прокофьева, то вопрос о тональности спорен (какая тональность: *до диез* или *ля*, а может быть, битональность?).

звукорядов мелодии и гармонии. Операция может показаться студенту формальной, однако, именно она помогает понять характер отношений мелодии и гармонии (для этого оба звукоряда сравниваются). Третий шаг — анализ аккордики. Четвертый — анализ гармонических оборотов. При выполнении указанных шагов выясняется природа построения — строго диатоническая, расширенно-диатоническая (диатоника с отклонениями), мажоро-минорная, хроматическая. Пятый шаг (для гармонических и мелодико-гармонических структур) — анализ устойчивости, включающий следующее:

1) осмысление формы тоники — консонирующей (трезвучие, секстаккорд) или диссонирующей (септаккорд, его обращения, тоника с квинтой и секстой одновременно), ее связи с аккордикой неустойчивости (преимущественная ориентация на консонирующие или диссонирующие вертикальные образования), гармоническими оборотами (условие, действительное для диссонирующей тоники, подразумевает наличие диссонирующих цепочек); положения в форме и тональности (начало становления тональности, промежуточные пункты в ее развертывании);

2) исследование функционирования тоники, для чего:

– устанавливаются способы утверждения тоники — метроритмический, мелодический (тоника очерчивается в мелодии), связанный с частотой появления (истинного или подразумеваемого вследствие тяготения диссонирующих доминант), собственно функциональный (тоника возникает как своеобразный вывод из последовательности неустойчивых функций или как результат разрешения диссонирующих доминант, причем первый способ не исключает второго);

– констатируется самостоятельное или совместное действие способов;

– определяется функциональная сила тоники, что имеет прямое отношение к установлению типа тональности.

Шестой шаг — раскрытие неустойчивости — включает:

1) выявление неустойчивости первого порядка (условное обозначение для аккордов диатоники, прямо или посредством других аккордов, подчиняющихся тонике) и второго порядка (условное обозначение неустойчивости, относящейся к временным тоникам, входящим в орбиту неустойчивости первого порядка);

2) анализ функционального состава неустойчивой сферы и функциональной силы ее представителей (в зависимости от положения в функциональной группе, консонантности или диссонантности, тяготения в тонику).

Седьмой шаг — раскрытие взаимодействия устойчивости и неустойчивости в свете двусторонних связей — предполагает:

1) признание взаимодействия, что является необходимым, поскольку взаимодействие отсутствует, если неустойчивость равна нулю (например, вступление к опере Вагнера «Золото Рейна») или устойчивость равна нулю (фрагменты срединно-разработочного изложения, которые Тюлин называет «внетональностью» [см.: 12]);

2) изучение контактов аккордов неустойчивых функций с тоникой (от того, какие представители определенной неустойчивости вступают в контакт с тоникой, отчасти зависит ее сила) на основе относительно завершенных и двучленных гармонических оборотов;

3) выявление способов продления (и усиления) неустойчивости, если такие используются (подразумеваются обороты, характеризующиеся ростом функционального напряжения, связанные с распространенным показом неустойчивой функции, с прерванными разрешениями диатонического или хроматического типов);

4) установление переменно-функциональных оборотов при условии их появления в аспекте специфического соотношения двусторонних связей и характеристика оборотов как особого состояния неустойчивости (неустойчивость с точки зрения целого и неустойчивость с позиций данного момента);

5) определение характера отношений и роли устойчивости и неустойчивости в становлении тональности [см.: 9, *433, 438*].

Восьмой шаг — обобщение (другой метод) предшествующих результатов в плане тонально-стилевого единства (состав гармоний, характер отношений, кадансное «обобщение» и проч.), типа организации тональности (возможные определения: жестко централизованная, централизованная, слабо централизованная), ее формообразующих и выразительных, функционально-динамических и колористических свойств.

В разноуровневых элементах гармонии, представленных выше с позиций анализа, намеренно (и по возможности, хотя не всегда по условиям материала) не затрагивались другие методы с целью показать анализ в действии. Самое важное — сконцентрировать внимание на материале и подходе к нему, без чего невозможно исследование гармонии. Отсюда следует вывод для студента: навыки анализа необходимо осваивать и развивать в предложенных направлениях, которые преподаватель может корректировать с уче-

том своих установок. Исключив восьмой шаг в технике изучения тональности, с известной оговоркой можно полагать, что полученные указанным путем данные принадлежат области гармонических фактов. Что же дают факты?

Факты служат иллюстрацией положений истории и теории гармонии; их накопление облегчит обучающемуся освоение исторической части курса. Главное значение фактов заключается в том, что они являются строительным материалом, используя который можно выйти на более высокие уровни знания: устанавливать формообразовательное и выразительное значение гармонии произведения, выявлять индивидуально-стилевые или историко-стилевые черты гармонии в целом или ее отдельных сторон (например, тональности). То есть реализовывать очерченные ранее возможности гармонического анализа возможно лишь на основании материалов, которые в качестве исходных предложит анализ-прием.

Следует кратко осветить и другие методы и приемы. Синтез (от греч. — соединение, сочетание, составление) — логико-мыслительный метод, противоположный анализу, но неразрывно связанный с ним. Приступая к анализу, исследователь исходит из общего, синтетического, представления об облике произведения. Синтез действует и далее: он подразумевается в ряде операций, которые предусмотрены рекомендациями по изучению элементов. Например, для установления тональности мелодико-гармонического построения приходится синтезировать «тональные» впечатления от мелодии и гармонии. Другой пример: определяя функциональную силу тоники, необходимо объединить данные о способах ее утверждения. Синтезом является также процесс последовательных рассуждений, подводящих к характеристике ситуации взаимодействия устойчивости и неустойчивости при становлении тональности (ход рассуждений следует в согласии с фактами, собранными в ходе седьмого шага). Учитывая, что данному процессу предшествует выяснение функциональной силы тоники, имеют место несколько ступеней синтетических суждений. Пожалуй, наиболее трудным для студента является синтез в гармоническом анализе, когда требуется выявить формообразующее и выразительное значение гармонии в произведении, «увидеть» ее место в системе средств, из которых строится музыкальный образ.

Сравнение (сопоставление) — важнейший познавательный прием, направленный на выявление сходства и различия сравниваемых объектов; в музыкознании используется для установления индивидуального (специфического) и общего (типичного), помогая вскрыть сущность объекта, дает результат — материалы, позволяющие познавать действующие в музыкальном искусстве закономерности, создавать картину эволюции искусства и развития национальных музыкальных культур, художественных направлений, школ, системы музыкальных средств, каждого средства и т.д. В музыковедческих исследованиях и учебных пособиях в сравнениях участвуют взятые в разных аспектах аккорды, обороты, ладотональности, ладотональные платы, модуляции, функциональные связи аккордов, отношения ладотональностей, голосоведение (как отношения голосов), формообразовательные и выразительные свойства. Сравнения выполняются в рамках одного произведения или выходят за его пределы; привлекаются сочинения того же автора, других авторов – современников и предшественников (сравнительный опыт филологических наук в данном случае становится весьма поучительным).

Работы по гармоническому анализу, связанные с использованием сравнения, весьма полезны, воспитывая внимание и тщательность, умение за различием видеть сходство, за кажущейся однотипностью — своеобразие, позволяя осознать множество явлений как богатство форм выражения единых закономерностей. Зафиксировать специфическое означает обнаружить творческую находку, художественное открытие, которое, как поясняет Л. А. Мазель, есть «воплощенное в произведении <...> новое видение, познание тех или иных сторон действительности, выразительных возможностей художественных средств» [10, *7*].

Сравнение неизменно присутствует при анализе элементов. Так, характеристика аккордики требует определить преобладающий характер звучания — консонирующий или диссонирующий; характеристика оборотов — выделить своеобразные последования или констатировать их единообразие, отметить типичные связи; характеристика тональности — установить функциональную силу тоники и проч. Все это выполняется студентом путем сравнения, но бессознательно. Полагаем, что навыки сравнительного анализа следует вырабатывать специально. В качестве соотносимых могут использоваться те же объекты, которые фигурируют в музыкознании. Напомним, что в подразделе об анализе–приеме содержатся рекомендации по изучению элементов, направленные на выявление *существенных* признаков, благодаря которым, согласно логике, происходит сравнение *однородных* предметов. Поэтому при сравнении

элементов эти рекомендации могут служить путеводителем; во избежание ошибок преподавателю следует сориентировать студента.

Начинать нужно со сравнения сторон объектов и относящихся к ним приемов. Опыт подсказывает, что на первых порах задания должны быть предельно конкретизированными, ёмкими. Например, ставятся задачи показать:

– способы использования диатонической секвенции в прелюдии Шопена Ми мажор (первое предложение) и романсе Шумана «Я не сержусь» (первая часть);

– особенности раскрытия Шопеном диатоники в мазурке ор. 24 № 2 (сравнительно с названной прелюдией);

– специфику фригийского оборота в теме «32 вариаций» Бетховена и прелюдии Шопена до минор;

– принцип вуалирования тональности как прием создания фантастического колорита в первом и втором «Фантастических танцах» Шостаковича;

– черты сходства и различия в трактовке Скрябиным тристанова аккорда в Четвертой сонате (первая часть, главная партия экспозиции) в сравнении с первоисточником.

Задания такого рода могут варьироваться, включая не два, а несколько произведений, образующих цепочки сравнительных звеньев (см. в настоящей статье: образцы рядов о значении гармонического анализа). Учитывая объем заданий, подчеркнем, что, в целом, они легко переводятся в план выразительного значения. После подробного разбора выводы-оценки обычно не вызывают затруднений у студентов. Желательны задания, рассчитанные на сравнение произведений одного автора и направленные на выявление типичных черт его гармонии (гармония-целое может стать объектом исследования только дипломной работы).

Важными являются гармонические анализы, в задачу которых входит обнаружение специфического в гармонии композитора. Учитывая, что это трудновыполнимо и требует временных затрат, целесообразно назвать студенту несколько произведений, предупредив, что их большая часть будет типичным фоном, меньшая же отразит своеобразное, индивидуальное. Например, предлагаются начальные периоды медленных (умеренно медленных) частей Первой – Девятой фортепианных сонат Бетховена. Предстоит выяснить, в чем проявляется своеобразие их гармонической структуры.

Другой случай: на основе анализа фрагментов «Турецкого танца» из оперы Глинки «Руслан и Людмила» (такты 1–8), увертюры вагнеровского «Тангейзера» (такты 1–15), марша из балета Чайковского «Щелкунчик» (такты 1–8) и арии Бориса «Достиг я высшей власти» из оперы Мусоргского «Борис Годунов» требуется определить тип возникающих тональных структур (централизованный, тяготеющий к классической тональности, или слабо централизованный, приближающийся к рассредоточенному), указать типичные образцы, выделив специфический.

Еще вариант задания: установить индивидуальный прием образования переменных функций, проанализировав следующие образцы: Равель, Сонатина для фортепиано, вторая часть, такты 1–8; Равель, «Павана», последний рефрен; Рахманинов, «Весенние воды», такты 1–6; Рахманинов, «Муза», такты 1–8. Для данных произведений цель анализа может быть сформулирована иначе, правда, к б льшему обязывая: выявить художественное открытие. Для чего это нужно? Как отмечает Л.А. Мазель, «обнаружить при анализе произведения художественное открытие (или открытия) очень важно. Ибо даже подробный рассказ о жизненном образно-эмоциональном содержании сочинения и средствах воплощения этого содержания еще не обеспечивает ни раскрытия индивидуального своеобразия произведения, ни такого его включения в исторический процесс, которое выяснило бы вклад произведения в художественную культуру. Верное же указание на художественное открытие (или открытия) неизбежно <...> связывается и с идеей, и со средствами произведения, и с его индивидуальным своеобразием, и с его исторической ролью. Вот почему уловить открытие и характер его реализации значит найти ключ к наиболее глубокому пониманию произведения» [10, *9*].

Сравнение на предмет творческой интерпретации влияний — полезный вид задания, являющийся продолжением-выводом задачи, содержащей вопрос о трактовке Скрябиным тристанова аккорда. В плане творческой интерпретации общих структурно-гармонических идей можно рекомендовать сравнить прелюдии До мажор и Ми минор ор. 11 Скрябина с прелюдиями До мажор и Ми минор Шопена.

Задание может быть составлено так, что при обсуждении одного сочинения будут предполагаться и другие, которые должен обозначить студент (имеются в виду произведения, в которых используется стилизация, например, песня Моцарта «Старуха», пьеса Шумана «Шопен» из «Карнавала», «Классическая симфония» Прокофьева и др.). То есть вероятны задачи, решение которых содержит установление

сходства и различия. Но сходства и различия с чем? Так, песню Моцарта «Старуха» следует рассматривать в связи с венской классической гармонией, с одной стороны, и раннеклассической — с другой, а сходства и различия студент может определить, лишь прослушав песню. Специально доказывать то, чего нет, едва ли целесообразно; установить же существующее — разумно (это и будет доказательством). Зачем Моцарт использовал художественный прием воссоздания черт музыки прошлого? Содержание вопроса, оформленное словесно, — тема задания по гармоническому анализу, выполняя которое студент придет к мысли о необходимости использовать инструмент сравнения. Пример показывает: задание, требующее сравнения, может иметь разную внешнюю форму, что важно с точки зрения поддержания интереса к занятиям гармоническим анализом.

Возвращаясь к поставленному выше вопросу, отметим, что, в отличие от песни Моцарта, «Классическую симфонию» Прокофьева следует анализировать путем двойных связей, как подсказал композитор, пояснив, что написал симфонию так, как написал бы ее Гайдн, если бы жил в XX веке.

Заключая фрагмент, подчеркнем, что сравнение есть плодотворный исследовательский прием, служащий разным целям, поэтому его следует широко использовать в работах по гармоническому анализу.

Гармонический анализ как процесс изучения определенной стороны музыкального произведения не должен ограничиваться указанными выше методами: он даст более полное представление об изучаемом, если привлекаются хотя бы некоторые аспекты системного подхода, занимающего высокое положение в иерархии методов. Данный подход, базирующийся на одноименном философском принципе, направляет исследователя на раскрытие целостности объекта (установление механизмов целостности) и выявление внутренних и внешних связей объекта (системный подход включает в себя ранее рассматривавшиеся методы). Осуществление системного подхода сопряжено с определенными трудностями. Конечно, в студенческой работе он неосуществим, однако, студенту следует знать его возможности, видеть в действии, стремясь к посильному использованию, предполагающему постижение внутренних и внешних связей объекта.

Своеобразной предтечей системного подхода в музыкознании является целостный анализ, подразумевающий разностороннее, детальное исследование произведения и требующий выхода за его пределы (с опорой на музыкально-исторические данные), а также раскрытие содержания через содержательную сторону музыкальной формы. Целостный анализ занимает достаточно прочную позицию в курсе анализа музыкальных произведений. Вероятно, под влиянием этой дисциплины в занятиях по гармоническому анализу практикуется подобие целостного анализа — подобие, потому что объектом изучения становится не произведение в *единстве* его сторон, а отдельная сторона, рассматриваемая в формообразующем и выразительном действии, которое согласуется с действием других сторон.

Есть ли необходимость в привлечении какой-либо стороны системного подхода, если отработаны аналитические принципы, направленные к главной цели — раскрытию роли гармонии в произведении? Есть, и, по крайней мере, по двум причинам. Первая: системный подход акцентирует внутренние и внешние связи объекта; студент, ориентируемый таким образом, старается увязать и осмыслить внутренние зависимости и внешние связи гармонии, что помогает постичь сущность объекта. Вторая причина: системный подход дает возможность глубже познать не только гармонию отдельного сочинения (на что направляет модифицированный — в нуждах дисциплины — целостный анализ), а гармонию как индивидуально-стилевое или историко-стилевое явление.

Системный подход, согласно которому объект включается в широкую познавательную реальность, определенным образом пересекается с методом историзма. Проблема историзма и по сей день остается актуальной для теоретического музыкознания. Поэтому важно учить студентов владеть названным методом. Один путь — лекции по истории гармонии: здесь студент может непосредственно осваивать метод. Однако такая задача исключительно трудна, так как ее решение зависит не только от аналитических способностей обучаемого, но его музыкального и общекультурного кругозора (он должен быть очень широким, что маловероятно для студента первого–второго курса). Думается, что педагог может сообщить необходимые сведения (заранее или в ходе проверки задания) либо так направить студента, чтобы тот смог «добыть» их сам. Средством эффективного использования метода историзма является письменная аналитическая работа, выполняемая в конце курса, или дипломная работа.

Каким образом студенты могут осваивать системный подход и метод историзма в собственной работе? Видятся два пути: первый — постижение некоторых форм подхода и основ метода в процессе чтения литературы, второй — выполне-

ние аналитических заданий. Чтение литературы предполагает познание метода путем «извлечения» из указанных преподавателем источников: во-первых, студент сможет установить исследовательские приемы, в совокупности образующие подход, во-вторых, покажет определенные результаты. Разделим изучаемую литературу на две группы. Первую составят исследования, демонстрирующие метод на примере гармонии. Это, прежде всего, «проблемы классической гармонии» Л. А. Мазеля — фундаментальный труд, отвечающий принципу историзма и реализующий некоторые возможности системного подхода. На наш взгляд, студенты должны изучать эту монографию в конце курса (она охватывает большой исторический материал). Можно провести семинарское занятие на тему «Принцип историзма и системный подход в исследовании Л. Мазеля "Проблемы классической гармонии"» [9]. Другие работы для изучения, помогающие иллюстрировать принцип историзма — «Современная гармония и ее историческое происхождение» Ю. Тюлина [12], «Об однотерцовых тональностях» Л. Мазеля [7], о неаполитанской гармонии В. Беркова [3].

Литература второй группы — целостные анализы отдельных произведений, принадлежащие Л. Мазелю и В. Цуккерману. Гармония здесь присутствует как одна из сторон произведения и рассматривается в совокупности с другими сторонами, выделяются некоторые гармонические факты. Целостные анализы помещены в учебной литературе и опубликованы как самостоятельные исследования [7, *184–220*; 11, *188–192*; 8, *100*; 13, *641–749*]. Анализы рекомендуются студентам в целях сосредоточения внимания на описании внутренних и внешних связей гармонии. В случаях, когда уровень мышления студента позволяет выполнять работу, подобную той, с которой он познакомился, он берет на вооружение чужой опыт.

Обратимся ко второму — практическому — пути освоения студентами некоторых доступных им форм системного подхода и принципа историзма. Для заданий, выполняемых в ходе изучения курса, можно предложить анализы-темы с акцентом на определенном гармоническом средстве, на формообразующей и выразительной роли или внутренних и внешних связях гармонии. Когда в качестве объекта анализа выбрано гармоническое средство, студенту следует исходить из его строения, функций, взаимоотношений со средой, а также из исторических связей и закономерностей развития. Если предлагается задача установить формообразующую и (или) выразительную роль гармонии (отдельного средства), то есть выяснить ее функцию по отношению к целому, предстоит проанализировать (по принципу параллельного, противоположного или дополняющего действия), как построены средства, осуществляющие функцию, как они соотносятся с другими музыкально-выразительными средствами в процессе наполнения роли. Актуальными являются вопросы взаимоотношений со средой, исторических связей и закономерностей развития.

Для анализирующего, чья работа основана на рассмотрении одного сочинения (группы сочинений одного композитора, разных композиторов одного периода), всегда таится опасность допустить ошибку в определении приема, средства как индивидуального или присущего только данному времени[7]. Опасность исчезает, если прослеживаются широкие связи явления, коренящиеся не только в музыкальном контексте времени, но уводящие вглубь, к историческим корням явления[8]. Таким образом, предоставляется возможность установить, как развивалось данное средство (прием), каким закономерностям подчинялось развитие, приведшее к определенному качественному состоянию средства. Только на такой основе складываются необходимые выводы и оценки, которые могут представлять объект в новом свете: фиксировать общее и особенное или традиционное и новаторское; могут формулироваться и обосновываться как художественные открытия; могут располагаться в плоскости исторического значения и художественной ценности. Подобная работа требует времени и потому может выполняться параллельно с другими заданиями по гармоническому анализу. Кроме того, она должна быть ограничена определенным материалом, пределы которого определяет педагог. Ограничения требует и исходный материал (если это не одно произведение), и относящиеся к историческим связям средства.

Предметом задания может служить аккорд (аккордика группы, функциональных групп), оборот, тональность, тональный план, модуляции, функциональные отношения и др. одного

---

[7] Представим себе студента, который анализирует первый и второй «Фантастические танцы» Шостаковича: он еще не прослушал цикл лекций по истории гармонии и по неведению полагает, что композитор нашел оригинальные средства воссоздания фантастического колорита в виде вуализирования тональности и альтерированных аккордов (в частности, увеличенных трезвучий).

[8] Связи прослеживаются путем сравнения. Принцип историзма подразумевает сравнение как необходимый прием. Реализация этого принципа в гуманитарных науках привела к созданию историко-сравнительного метода, на базе которого изучаются исторические связи, различаемые по типам.

сочинения или группы сочинений композитора. Большие объемы трудны для освоения, да и вряд ли целесообразны на данной стадии.

Интересным предметом анализа являются формообразовательные и выразительные свойства гармонии, рассматриваемые в разных аспектах по отношению к одному средству или группе средств, в одном сочинении или в нескольких. Некоторые объекты уже упоминались в настоящей статье, поэтому конкретные приемы изучения их строения известны. Соответствующие рекомендации дает преподаватель. Важно, чтобы объект предстал носителем функций, что означает необходимость вскрывать и учитывать разнообразные внутритекстовые связи. Сравнение объекта с аналогичным в других текстах предполагает, что последний предварительно рассмотрен в тех же ракурсах. Сравнение остается за кадром, результаты же сообщаются преподавателю в процессе рассказа-отчета о выполненном задании. Полезными представляются аналитические работы, нацеленные на разнообразные связи гармонии. Пусть объектом внимания будут лишь внутритекстовые связи, пусть студент не сможет в каждом случае выявить все — это не умалит значения данного вида работы.

Внутритекстовые связи следует разделить на связи-отношения с другими музыкально-выразительными средствами и связи в рамках гармонии. О первом типе речь уже шла выше; посоветуем лишь при специально нацеленном анализе рассматривать гармонию в паре с одним средством — мелодией, метроритмом, фактурой, композицией — так студент подготовится к целостному анализу. И еще: чтобы он понял, что связи трансформируются вместе с развитием средств, полезно предлагать для анализа произведения, относящиеся к разным этапам эволюции музыкального искусства (например, Бетховен и Вагнер, Чайковский и Прокофьев). Таким образом обучающийся сможет осознать, что музыкально-выразительные средства определенного этапа образуют систему, элементы которой взаимосвязаны.

С точки зрения системности и целостности исключительно важным представляется анализ связей внутри гармонии. Не стремясь представить всю «номенклатуру» этих связей, укажем отдельные направления, представив их в виде заданий. Так, предлагается проследить зависимость между аккордовым наполнением диатоники и функциональными связями, между используемыми приемами гармонического развития, аккордовым составом тональности и действующими функциональными связями, между типом фигурирующих функциональных связей и характером тональности, между способами разрешения диссонирующих аккордов и ладотональной организацией и т.д.

Студент, регулярно выполняющий задания, успешно овладевающий методами и методиками анализа, несомненно, осознает, что гармонический анализ — это необходимый вид работы, исследовательский инструмент, помогающий освоить теоретическую и композиционно-практическую части курса, а также понять гармонию как целостность, важнейшее музыкально-выразительное и формообразующее средство.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Асафьев Б.* Музыкальная форма как процесс. — Л., 1971.

2. *Берков В.* Об относительной ладотональной неопределенности // Музыка и современность. — Вып. 5. — М., 1967. — С. 159–208.

3. *Берков В. О.* Формообразующие средства гармонии. — М., 1971.

4. *Гуляницкая Н.* Введение в современную гармонию. — М., 1964.

5. *Кон Ю.* К вопросу о понятии «музыкальный язык» // От Люлли до наших дней. — М., 1967. — С. 93–104.

6. *Кондаков Н. И.* Логический словарь-справочник. — М., 1975.

7. *Мазель Л.* О ноктюрне Грига // Статьи по теории и анализу музыки. — М., 1982. — С. 184–220.

8. *Мазель Л.* О фантазии f-moll Шопена: Опыт анализа // Исследования о Шопене. — М., 1971.

9. *Мазель Л.* Проблемы классической гармонии. — М., 1972.

10. *Мазель Л.* Статьи по теории и анализу музыки. — М., 1982.

11. *Мазель Л.* Строение музыкальных произведений. — М., 1979.

12. *Тюлин Ю.* Современная гармония и ее историческое происхождение // Теоретические проблемы музыки XX века. — Вып. 1. — М., 1967. — С. 129–182.

13. *Цуккерман В. А.* Целостные анализы // *Мазель Л. А., Цуккерман В. А.* Анализ музыкальных произведений. — М., 1967.

А. Н. Якупов

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ МУЗЫКАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ. КОММУНИКАТИВНЫЙ УНИВЕРСУМ МУЗЫКИ

Универсум музыки — особая сфера человеческого общения, охватывающая богатейший художественный мир искусства и объединяющая человека с культурой, обществом, другими людьми, передающая ему высочайшие идеалы красоты и совершенства, нравственные побуждения, сокровенные мысли, глубокие чувствования и порой несбыточные фантазии. Какие силы движут этим универсумом, какие процессы лежат в его основе как целостного саморазвивающегося явления?

В основе универсума музыки находятся: специфическая творческая деятельность композитора, воплощающего в звуках новую, воображаемую реальность, невидимый, неосязаемый, но слышимый притягательный и резонирующий в душах мир; деятельность исполнителя, дающего этому миру все новое существование в звучаниях голоса и инструментов; творческий импульс слушателя, вбирающего в себя эти звуки, которые несут особую информацию, не имеющую аналогов в обычной жизни, и изменяющего под их воздействием свое отношение к миру и поведение.

Обеспечивает и поддерживает потоки информации, связывающие участников музыкального процесса и общество, специфическая коммуникативная система, которая имеет (в соответствии со сложностью музыкального искусства) стройную, многоликую, динамичную внутреннюю структуру. Подобно кровеносной системе, она питает малейшие клеточки художественного духа и художественной материи необходимым материалом, способствуя расширению пространства музыкального искусства, его бóльшему воздействию на души и сердца людей.

Ни одна другая сфера творческой деятельности человека, пожалуй, не занимает в его социальном общении столь значительное место. Именно высочайшая обобщенность художественного смысла в сочетании с условной общепонятностью языка музыки способствуют тому, что музыкальное высказывание и продуцируемые с его помощью образы, идеалы и художественные коллизии проникают в глубины сознания каждого слушающего (и слышащего) человека. Добавим: не просто проникают, а пробуждают ответные реакции, наиболее актуальные, прежде всего, для индивидуума именно в данный, неповторимый момент.

В удивительном сочетании земного и космического, непостижимой глубины *Музыкального* с его мимолетностью кроется то, что отличает искусство звуков от других художественных проявлений человека. Иными словами, всё *человеческое, жизненное обобщенно воплощается Музыкой*. И благодаря продуцируемым ею на всех уровнях коммуникативным нитям, объединяемым в мощные потоки, возвращается в творчески преобразованном виде человеку и обществу, получая от них импульсы для своего дальнейшего развития.

Следовательно, перед теорией музыкальной коммуникации возникает задача рассмотреть в качестве объекта не только единичные элементы художественной выразительности музыки, но и все, из чего она органически вырастает и с чем тесно связана. Поэтому представляется чрезвычайно важным выяснить природу элементов художественной выразительности, выделить соответствующие свойства музыкаль-

[*] Продолжение. Начало см.: Художественное образование и наука. — 2017. – № 1 (10).

ных средств, включенных в коммуникативный процесс, исследуя многообразие сущностных связей музыки с жизнью, разносторонним опытом человека, а также другими искусствами.

Рассмотрим сначала, в чем состоят особенности коммуникативных процессов, протекающих в пространстве общения между творцом музыки (композитором) и «потребителем» его творчества — слушателем.

Творец и слушатель могут общаться не только с помощью посредника — *музыкального языка*, но и путем опоры на традиции и нормы восприятия, на акгуализацию собственного личностного опыта, как жизненного, так и познаваемого через искусство в целом. И хотя изучение языка музыки и его структур не является основной целью настоящей работы, необходимо все же в интересующем нас аспекте остановиться на некоторых относящихся к ним важнейших положениях. Кроме того, следует выяснить, по каким каналам — прямым и косвенным — от композитора к исполнителю и далее к слушателю поступает музыкальная информация и на какие принимающие структуры она воздействует. Коснемся сначала исходного вопроса — сущности понятия, о котором идет речь.

Термин «музыкальный язык» в науке, очевидно, еще не имеет достаточно устоявшегося, однозначного толкования. Одни исследователи подчеркивают его обусловленность тем общим, что свойственно разным произведениям, повторяется в них, отождествляя его, таким образом, с неким набором стереотипных связей между звуками [см.: 1]. Другие предлагают применять этот термин не в строго научном смысле, а метафорически, так как, по их мнению, музыкальный язык лишен существенных признаков, присущих вербальному языку [6]. Третьи, соглашаясь с фактором метафоричности языка, склонны считать данное явление и понятие не столь образным, как, скажем, «язык живописи» или «язык архитектуры» [4]. Мы же воспользуемся этим термином не в содержательном плане, а выделив лишь его коммуникативную сторону, подразумевая, что речь идет об инструменте музыкального общения, в основе которого лежит система выразительных средств музыки, их семантика и грамматика.

Музыка как пространственно-временной вид искусства процессуальна, живет развертыванием, движением. В ее процессуальности прослеживается органическое стремление элементов и фаз к централизации, к высшему синтезу (Асафьев называл это явление «кристаллизацией музыкальной формы»). Выразительная единица или структурное построение обусловлены двуединством материального и духовного, физического и смыслового, формы и содержания. Даже отдельный звук в музыкальном произведении может иметь огромное значение по своей художественной, духовной сути (например, у А. Веберна).

Стимулируемая музыкой бесконечность оттенков мысли, эмоциональных переживаний, открытий и озарений, различие уровней самопознания человеком своей духовной сущности — все это признаки не только многозначности музыки в целом, но и смысловой множественности ее отдельных микроструктур. Ибо в искусстве частица целого всегда, хотя бы потенциально, обладает свойствами этого целого.

Музыка предстает перед нами как таинственный феномен духовной гармонии. При ее анализе разум наталкивается на непреодолимое препятствие — обнаруживается некий «неразложимый остаток» — ее трансцендентность. Произведение музыкального искусства, его художественные тайны доступны исследователю, главным образом, своей внешней, материально-звуковой стороной. Внутренняя же — духовно-идеальная сторона — приоткрывается, образно говоря, лишь «лица общим выраженьем». Между тем, именно глубинные слои смысла, почти не подвластные непосредственному наблюдению, потенциально содержат наиболее ценную художественную информацию, которая может быть только в известной мере передана по открытым, звучащим (а иногда и наглядным[1]) коммуникативным структурам, да и то при условии владения механизмами перекодирования духовного смысла, воплощаемого в авторской музыкальной форме.

Таким образом, музыкальная коммуникация, оперирует не только звуками, нотами, знаками в их бесконечных сочетаниях, но и всецело связана с иным материалом — с механизмами кодирования и декодирования музыкального смысла произведения, не сводимого к первым. Следовательно, необходим подробный анализ как внешней — материально-звуковой стороны музыки во всем ее разнообразии, так и внутренней стороны — специфических механизмов перекодирования музыкального сообщения, которые наполняют открытые каналы коммуникации, а также механизмов, обеспечивающих адекватное восстановление исходных смыслов.

Существуют и скрытые, неявные коммуникативные структуры, связанные не столько с конкретным произведением, сколько с полем

[1] Речь идет о визуальном восприятии нотного текста или сопровождении звучания сценическим действом.

общих традиций культуры, нормами восприятия музыки, этническими и прочими особенностями искусства. Передача информации здесь осуществляется не путем кодирования-декодирования исходных идеальных смыслов, а с помощью усвоения более крупных структур взаимодействия с музыкой, устоявшихся в общественной практике, а также способов интеграции художественного и жизненного опытов и т.п. Эти структуры в значительной степени оказываются связанными с так называемой «психологической установкой» как на сочинение музыки и ее исполнение (что во многом обусловлено существующими стилями, школами, накопленным опытом и проч.), так и с социальными типами восприятия и переработки музыкальных впечатлений, традиционными способами концертирования или иными формами трансляции музыкальной информации по коммуникативным каналам. Естественно, разделить в целях анализа открытые и закрытые коммуникативные структуры можно лишь абстрактно. В живой практике они неразрывно слиты, тесно взаимодействуя друг с другом, особенно в значимых узлах информационной системы.

Исследование коммуникативного универсума музыки требует не только установления сети каналов информации и целостной структуры процесса, но и выяснения следующих важнейших вопросов: 1) каким *материалом* оперирует коммуникативная система, является ли он однородным или нет; 2) каков *механизм* кодирования-декодирования информации и 3) каким *способом* после перекодирования осуществляется восстановление исходных идейно-содержательных смыслов, воплощенных композитором.

Основным материалом музыкальной коммуникации является *музыкальный текст* (звуковой, нотный, преобразованный в другие формы, к примеру, графическую, цифровую и проч.), который использует выразительные средства музыкального языка для репрезентации предложенной композитором музыкальной формы, «материализующей» его художественную идею. Этот текст неоднороден. В закодированных нотных знаках или звучаниях содержится не вся сущностная информация, заложенная автором.

В понятии *текст* следует различать несколько разнородных слоев, каждый из которых обладает собственным материалом. Обычно выделяют текстовые и внетекстовые структуры. Кроме того, композитор изначально закладывает в свое творение и иную информацию, не связанную напрямую с художественным смыслом сочинения, а направленную на его верное понимание. Эти своеобразные композиционные приемы В. В. Медушевский подразделяет на первичные и вторичные: «Первичные значения приемов заключаются в их управляющем воздействии на процессы восприятия. Вторичные — в возникновении на этой основе психологических эффектов» [5, *114*]. По мнению ученого, такие приемы организуются в конкретном сочинении в структуру: «Коммуникационная структура — это “закодированная” в произведении программа восприятия, которая может быть простой или сложной, ясной или запутанной, как в ребусе, интересной или скучной. Все зависит от того, насколько умело она использует законы восприятия в соответствии с условиями и целями музыкального общения» [там же, *115*; разр. авт. — *А. Я.*]. Типизация этой структуры приводит к возникновению специфических синтаксических образований и, по сути, является неким материальным носителем важнейшей особенности музыки — «направленности музыкальной формы на слушателя» [см.: 2].

Однако такую направленность нельзя сводить лишь к области конструктивных формообразующих структур. На наш взгляд, последние заложены и в иных, внетекстовых структурах, которые обеспечивают становление у воспринимающего направленной системы художественных и внехудожественных ассоциаций, а также психологических стимулов, помогающих локализовать процесс декодирования исходной информации в пределах довольно узкой смысловой зоны, вызывая необходимую адекватную реакцию (естественно, как изоморфный вариант авторского замысла с достаточной зоной «рассеивания» исходной информации).

Рассмотрим основную структуру авторского текста несколько подробнее. Многие крупные музыканты и — шире — деятели искусства считали, что подлинный, художественный смысл произведения необходимо «читать между нот». К. С. Станиславский, говоря об этом, утверждал, что в художественном произведении всегда следует искать сверхидею, находящуюся *над* текстом произведения, порой далеко выходя за его границы. Н. В. Гоголь в работе «Театральный разъезд после представления новой комедии» [3] говорил о важности особого, художественного синтеза, при котором внехудожественный смысл переплавляется в художественный. «И чем живее, чем ярче те образы, в которые он облекся и на которые раздробился, — отмечал великий писатель, — тем более всеобщее внимание останавливается на образах. Только сложив их вместе, можно получить итог и понять смысл созданного. Но разбирать и складывать такие буквы быстро, читать их по верхам и вдруг не всякий может, а до тех пор долго будут видеть одни буквы» [3, *264*].

В. Ю. Григорьев в структуре музыкального текста выделял три слоя: 1) собственно *акустический текст*, зашифрованный нотами и сопутствующими знаками; 2) *подтекст*, аккумулирующий важнейшие связи музыкального произведения с жизнью, которые направленно формируются текстом и его специфическими структурами, активизирующими восприятие слушателя на основе его опыта (музыкального и жизненного); 3) *надтекст* — художественная концепция произведения, его идейный смысл и образная драматургия, порождаемые у исполнителя и слушателя путем переработки и синтеза полученной музыкальной информации с их личным опытом и сложившимися устремлениями, идеалами.

Решение проблемы оптимизации коммуникативных связей зависит, главным образом, от постижения собственно текстового, подтекстового и надтекстового слоев музыкального произведения. В определенной мере эти слои раскрываются последовательно по мере процессуального развертывания музыкального полотна. Так, первоначально усваиваются тонус музыки, ее жанр, стиль, круг близких, а затем и дальних ассоциаций, система образности, драматургия. Лишь на последней стадии должна возникнуть идейная концепция. Это явление можно назвать сквозной коммуникацией музыкальных средств, в которой задействованы открытые и скрытые каналы передачи и получения информации.

Подтекст и надтекст Четвертой симфонии Чайковского раскрыты автором в письме к Н. Ф. фон Мекк. Первая часть открывается фанфарной темой-символом зловещей силы, вторгающейся в жизнь человека, о чем композитор пишет следующее: «Это фатум, роковая сила, которая мешает порыву к счастью дойти до цели, которая ревниво стережет, чтобы благополучие и покой не были полны и безоблачны, которая, как дамоклов меч, висит над головой и неуклонно, постоянно отравляет душу. Она непобедима, и ее никогда не осилишь» [7, *125–126*].

В интонационных контурах темы вступления угадывается тональная основа мелодии финала симфонии — «Во поле береза стояла». Здесь Чайковский направленно выстраивает далекую ассоциативную арку к фи-налу, стремясь с самого начала последовательно раскрывать главную концептуальную мысль произведения — трагическое одиночество человека.

Таким образом, композитор «конструирует» трехслойную структуру: текст есть символический ряд, где фанфарность, тембр медных инструментов, набатность порождают ассоциации с чуждой силой, опасностью (подтекст). Опережающая интонационная арка (Б. Асафьев) с будущим финалом, трагичность общего колорита, напряженный тонус музыкальной декламации (надтекст) ярко свидетельствуют о глубокой философской концепции сочинения — о невозможности счастья, об одиночестве человека.

Продолжение см. в следующем номере.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Арановский М. Г.* Мышление, язык, семантика // Проблемы музыкального мышления. — М., 1974. — С. 90–128.

2. *Асафьев Б. В.* Музыкальная форма как процесс. — Л., 1971.

3. *Гоголь Н. В.* Театральный разъезд после представления новой комедии // Собр. соч.: В 6-ти т. — М., 1952. — Т. 4. — С. 239–275.

4. *Мазель Л. А.* Проблемы классической гармонии. — М., 1972.

5. *Медушевский В. В.* О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки. — М., 1976.

6. *Сохор А.* Социология и музыкальная культура. — М., 1975.

7. *Чайковский П. И.* Литературные произведения, переписка / Поли. собр. соч. — М., 1962–1963. — Т. 7.

Л. Д. Унарова

ЛИЧНОСТЬ МУЗЫКАНТА КАК ВАЖНЕЙШИЙ РЕСУРС РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ (к проблеме атрибуции)

В предложенной теме речь идет о четырех значимых понятиях и практиках: культуре, музыке, личности и ресурсе. Понятие *культура* относится к наиболее часто употребляемым терминам; оно вошло в научный, публицистический и повседневный обиход с середины XVIII века. На сегодняшний день существует более 600 его трактовок.

Мы предлагаем следующие наиболее краткие определения культуры: в самом широком значении — это сотворенная человеком реальность и отделенная от него; в узком смысле — система творческого воплощения человеческой активности, опредмечивания человеческого духа. Выражаясь более категорично, скажем, что культура — важнейшая форма бытия, при отсутствии которой человек не может существовать. Именно в силу того, что природа много недодала человеку, культура в полном объеме компенсировала этот дефицит. Однако следует отметить, что люди, включившие в свой обыденный и профессионально-деловой смысловой оборот понятие *культура*, часто смутно представляют сущность этого феномена. Не вдаваясь в долгие рассуждения, обратим внимание на то, что министерства и ведомства культуры руководят вовсе не культурой, а искусством, даже не задумываясь об этом.

В этой связи логично сказать несколько слов о политике в области культуры. Категории «культура» и «политика» соотносятся между собой как общее и частное, но в их отношениях доминирует одна сторона. Паритет между ними отсутствует. Влияние политики на культуру более заметно, чем воздействие культуры на политику. Политика динамична и прагматична, в ней сосредоточены разнообразные ресурсные возможности. Хотя следует напомнить фукуямовское определение культуры как материнского лона экономики и политики, а также его настоятельное мнение о том, что культура облагораживает обеих. Казалось бы, что отсюда следует несомненное правило: высокая культура — высокая политика. В реальной жизни все наоборот: у политики культура пребывает, мягко выражаясь, в последнем эшелоне.

Согласно известной теории социокультурной динамики П. А. Сорокина, сегодняшнюю российскую культуру можно охарактеризовать как вступившую в чувственный этап или как развивающуюся по западному образцу, который включает гедонистический тип и эгоцентрический либеральный путь, или, выражаясь более привычно, как культуру общества потребления. *У потребления нет пределов* — таков диагноз современного общества, данный Ж. Бодрийаром [1]. Нарастающее потребление перерождается в потребительство, которое обусловлено не какой-то психологической фатальностью и не просто требованием престижа. Потребительство неистребимо потому, что эта тотально идеалистическая практика за известным порогом уже не имеет ничего общего с удовлетворением потребностей.

Понятое таким образом, потребительство не знает предела насыщению, поскольку имеет дело не с вещами как таковыми, а с культурными знаками, обмен которыми непрерывно продолжается. Причем эти знаки четко соотносятся друг с другом в рамках структурного кода. Для утверждения и регулирования подобного способа обращения со знаками служит реклама, цель которой — не столько способствовать продаже конкретного товара, сколько внедрять в сознание людей целостный образ престижного. Даже картина — художественный оригинал или репродукция — обретает место в интерьере не в качестве абсолютной ценности, а как элемент комбинаторики.

Тем удивительнее, что не только сохраняется, но и имеется целая категория вещей, которые, на первый взгляд, не укладываются в обозначенную выше систему потребительства. Это явления уникальные, диковинные, фольклорные, экзотические, старинные, бесценные по своей художественно-исторической значимости. Они будто выпадают из функционального ряда, отвечая требованиям иного порядка и отражая в себе память, ностальгию, достижение, талант, творчество, подлинность, бегство от обыденности, теплоту человеческих рук и душ.

Императив, которому отвечают эти вещи, есть принцип завершенного, законченного в себе существа. Время, в котором живет мифологический предмет, — перфект; это то, что «подлинно». Разумеется, этого недостает функциональ-

ным явлениям, к которым вполне можно отнести поп-музыку, существующую лишь в настоящем, в актуальном индикативе или практическом императиве. Исчерпываясь коротким применением и не обладая предшествующим бытием, она, заполняя собой пространство, не обеспечивает настоящее одухотворенностью. Функциональная вещь обладает эффективностью, а художественно-эстетическая вещь, к которой мы причисляем классическую музыку, — завершенностью и, как указывалось выше, подлинностью.

Философское осмысление музыки сопряжено с глубокой и длительной традицией и осуществляется, исходя из различных мировоззренческо-методологических доминант. В основном, оно связано с онтологией музыки и метафизикой звука. Часто в рамках данного подхода музыка трактуется чрезвычайно широко, к примеру, как своеобразный способ философствования. Попытки философского обоснования истоков музыки были предприняты еще в Древней Греции (пифагорейцы, Платон, Аристотель), изыскания продолжились в Средние века (Боэций); позднее осмысление музыки с точки зрения философских категорий отразилось в трудах немецких классических философов (И. Кант, Г. Гегель, Ф. Шеллинг), а также в работах Ф. Ницше, А. Шопенгауэра, экзистенциалистов и феноменологов (Н. Гартман, С. Кьеркегор, Ж.-П. Сартр, Р. Ингарден и др.). Они затрагивали общие вопросы музыки как вида искусства, ее положение в художественной культуре. В философском контексте музыка выступает в тесном сопряжении с понятиями *гармония, форма, структура*, что нашло отражение в трудах Т. Адорно, В. Вебера, М. С. Кагана, А. Ф. Лосева, А. Миллера, А. Моля, Х. Ортеги-и-Гассета, Г. Спенсера, П. А. Флоренского и других.

В научной литературе принято воспринимать музыку как искусство, которое способно отражать реальную действительность в образах и идеях, насыщенных эмоциями. Иначе говоря, музыка — это художественное отражение картины мира, которая построена особым способом. Современная философская картина мира остается незавершенной, тогда как существует достаточно устоявшиеся системы научной и религиозной картины.

Значительное «белое пятно» — отсутствие художественной онтологии, а в ней, в первую очередь, музыкальной. Не можем не упомянуть о том, что разработкой понятия *музыкальная картина мира* в последние 6–8 лет занялись лишь исследователи Л. А. Купец и Т. В. Лазутина. То есть музыкальная картина мира практически остается неразвитой. Отсюда следует, что музыка, обладая способностью отражать мир, заявляет, что она функционально социальна. Она как бы принуждает эстетически перерабатывать, переформатировать, пересоздавать жизненное содержание, демонстрируя избирательное отношение человека к миру. Она символически воплощает в себе нравственные понятия, религиозные представления, политические настроения, характер и события исторической эпохи, жизненные ситуации.

Особое значение для нас имеет социальная сторона музыки, проявляющаяся в музыкальной культуре общества. В последнее время меняется отношение к музыке: происходит переход от откровенно потребительского к осознанию важности роли, которую она должна играть как один из наиболее значимых ресурсов социокультурного развития общества. Музыкальная картина мира, по словам Т. В. Лазутиной, исторична, поскольку характеризуется особой изменчивостью, обусловленной сменой мировоззренческих взглядов. Ведь язык музыки представляет собой универсальное средство фиксации, хранения и передачи специфических сигналов между различными поколениями людей [2, *34*]. Искусство, прежде всего, отражает нашу личную жизнь в свойственных только ему формах. Философская же обобщенная картина универсума элиминирует все пестрое, единичное, конкретное. Их философский анализ открывает бесконечную глубину мира, постигаемую в видах искусства, в основном, эмоционально. Музыка не только приобщает нас к философско-эмоциональному видению мира, но и делает своим соучастником.

Связи музыки с реальностью не имеют непосредственно наглядного характера, как в других видах искусства. В природе не существует аналогов музыке. Композиторы отмечают, что трудно точно определить источник вдохновения. Тем не менее, образная концепция искусства изначально предполагает отображение реальности, поэтому отрицание такой связи ведет к отрицанию образности, а следовательно, содержательности музыки. Утверждая актуальность категории музыкального образа, мы отстаиваем содержательную, смысловую нагруженность музыкального искусства (что долго служило предметом полемики, так как авербальность музыки часто принималась за асемантичность).

Музыкальные образы специфическим способом отражают внешний мир и мир человека, приближая их друг к другу и перекрещивая между собой. Возникающая на этой основе музыкальная онтология дает особое музыкаль-

ное видение мира и человека в нем. Через музыкальный образ открывается музыкальная картина мира. Музыкальная образность посредством музыкального «говорения» заставляет человека слушать самого себя. Человек в музыке постигает музыкальную онтологию мира и бытие посредством музыкальной образности, проявляя с помощью музыкальных средств свою сущность — символическую, абстрактно-всеобщую, вечную.

Философская неразработанность данной темы обусловлена, на наш взгляд, двумя основными обстоятельствами. Во-первых, в силу того, что для анализа музыкального творчества необходимы специфические музыкальные способности (музыкальный слух, чувство ритма, музыкальное чутье) и музыкальная подготовка, многие философы преимущественно уделяли внимание другим видам искусства (в основном, живописи и литературе); поэтому музыка в их исследованиях только упоминается. Во-вторых, весьма важным обстоятельством, препятствовавшим разработке данной категории в философии и эстетике, всегда остается полисемантичность, расплывчатость определения художественного образа в музыкальном произведении.

Высшая школа музыки (институт) Республики Саха (Якутия) призвана готовить человека творческого, стремящегося реализовать свои профессиональные музыкальные устремления и состояться как личность. Студенты, у которых сформированы, или, по большей части, намечены смысложизненные ориентиры, обнаруживают высокую мотивацию к учебной и творческой деятельности. Они отмечают, что успешным представителям их профессии свойственны образованность, интеллектуальность, общегуманитарная подготовленность, неординарность личности. В то же время, студенты с низким уровнем осмысленности жизни демонстрируют недостаточную личностную зрелость, проявляющуюся в плохой учебной дисциплине, неорганизованности, низкой адаптированности, что свидетельствует о неразвитом социальном интеллекте. Добавим к этому высокую степень опеки учащихся нашей школы, которая порой становится излишней. Так, в сравнительных исследованиях, проведенных Л. А. Варламовой, заметна явная разница между учащимися городских школ и нашими воспитанниками.

Еще раз отметим, что в настоящее время значительно возрастает роль социальной культуры. На это существует несколько причин. Главная из них — человеческий ресурс, становящийся решающим фактором, ибо он свидетельствует о том, что приоритеты и конъюнктура сегодня не за экономическим потенциалом, а за личностью, ее интеллектом и образованием. Это — нематериальный капитал, воплощенный в знаниях, профессионализме, творческих способностях, высокой адаптированности, динамичности, гибкости субъекта. Исходя из этого, в центре внимания культуры должна быть проблема развития человека, его ценности, идеалы, внутренний мир.

В социальном развитии индивидуума идентичность выступает как один из ресурсов, как комплекс представлений, образующий солидарную и согласованную мотивацию индивидуального поведения. Мы дали задание пятикурсникам в рамках учебного предмета «Социология» провести опрос 53-х человек, направленный на выявление их идентификации, в том числе 43 респондентов, являющихся учащимися и студентами Высшей школы музыки либо ее выпускниками — молодыми музыкантами филармонии, Театра оперы и балета РС (Я). Соответственно шкале, профессиональная идентификация заняла первую позицию у четырех человек; за ней следовали гендерная, цивилизационная, социально-статусная, конфессиональная и т.д. Остальные участники опроса профессиональную идентификацию поставили на вторую и третью позиции. Совокупные данные свидетельствуют о достаточной идентичности, что позволяет видеть в них необходимый ресурс для развития культуры.

Мы живем во времена, когда востребованы люди с комбинаторным мышлением, которое предполагает человека как «удивительное интегральное существо». Поэтому его интегральная сущность должна быть адекватной высшей интегральной ценности — единству Истины, Добра и Красоты. В достижении истины человек преуспел; он также многого добился в сфере красоты. В постижении же и делании добра ему еще предстоит найти эффективные пути и средства. Когда-то М. Горький высказал интересную мысль: когда природа поставила человека на ноги, она вместо посоха дала ему в руки культуру.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бодрийар Ж.* Система вещей. – М.: Рудомино, 2001.

2. *Лазутина Т. В.* Философия музыки: музыкальная картина мира и ее соответствие реальности // Вестник НГУ. Серия: Философия: Научный журнал / под ред. В. С. Диева. — Новосибирск: ГОУ ВПО «Новосибирский государственный университет», 2009. — Т. 7, вып. 3.

Г. М. Салдаева

К ПРОБЛЕМЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ ПИАНИСТА: СИСТЕМНОСТЬ И ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТЬ В ПОСТРОЕНИИ УЧЕБНОГО РЕПЕРТУАРА

Художественное развитие пианиста, как и исполнителя другого профиля, является важнейшим условием достижения подлинного профессионализма: без этого не проявится индивидуальность музыканта, сколь бы совершенной ни была его техническая подготовка. Однако, если рассматривать его как определение феноменологического порядка, требуется иной подход, более глубокое осмысление и детализация особенно применительно к практике исполнительства и опыту музыкальной педагогики.

Художественное развитие может быть представлено как многоуровневое, многокомпонентное явление, рассматриваемое в качестве целостности или комплекса отдельных частей (граней, сторон, компонентов), и выступать как: 1) цель, 2) процесс, 3) результат специально организованной деятельности для обеспечения необходимого уровня профессионализма музыканта-исполнителя. Оно отражает уровень, достигнутый пианистом ранее, или «природный» комплекс, стихийно складывающийся в течение творческой жизни талантливого музыканта, когда накопление художественного опыта происходит без видимых усилий и специально организованных действий с чьей бы то ни было стороны — педагогов, родителей, наставников или самого исполнителя (вспомним свидетельства современников о творчестве Ф. Листа, С. Рахманинова, И. Левина, С. Рихтера и других). Системный подход позволяет рассматривать художественное развитие исполнителя и с позиции возрастных параметров — этапов становления в музыкальной школе, среднем и высшем звеньях образования, в послевузовской деятельности. При этом указанное развитие должно происходить *комплексно под воздействием разных источников*, не ограничиваясь музыкальной составляющей.

Исполнитель «предъявляет» слушателям свое миропонимание через музыкальное самовыражение, в котором все его жизненные и художественные впечатления аккумулируются, интегрируются и переплавляются в звуковую интонационную форму. Произведения, исполняемые музыкантом, показывают степень его художественной и технической готовности к диалогу в триаде «композитор–исполнитель–слушатель» (Б. Асафьев). И не столь существенно, кто перед нами: первоклассник ДМШ, играющий однострочную пьесу, или сложившийся музыкант, исполняющий многочастный цикл, — в оценке исполнителя одинаково значимыми являются художественное постижение сочинения, мира его образов, поиск средств для их адекватного воплощения, артистизм преподнесения и контакт со слушателями. В таком контексте художественное развитие выступает как фактор, уравнивающий исполнителей разного возраста и уровня дарования. Требования к его наличию определяют, в конечном счете, реальную или потенциальную возможность исполнителя самовыражаться на эстраде. Степень художественного развития, его специфические стороны всегда индивидуальны и неповторимы: мир музыканта проявляется в творческом прочтении произведения.

Таким образом, уровень художественного развития музыканта-исполнителя для окружающих становится очевидным лишь в процессе его исполнительской деятельности, то есть через звучащий репертуар. Для педагога уровень и качество художественного развития ученика, независимо от этапа обучения, являются объектами целенаправленных действий — специального познания, изучения, корректировки, анализа и оценки продвижения или торможения в развитии. То есть художественное развитие есть цель педагогических усилий и собственных действий исполнителя, процесс, стадии которого можно не только отслеживать, но и планировать, а его становление осуществляется через освоение репертуара, изучение музыкальных произведений в классе под руководством педагога и во время самостоятельной работы. Расширение контекста — образно-смыслового поля, стилевых, историко-культурных, социально-психологических и иных информационных источников — происходит при разной активности педагога и ученика в различные периоды работы над сочинением (в начальной или конечной фазе). В любом случае результирующей стадией должно быть выступление на эстраде, которое выявит уровень продвижения

ученика, его проникновения в глубины исполняемой музыки.

Из сказанного следует, что художественное развитие пианиста как основополагающий и результирующий компонент профессионализма, связано с изучением, освоением и интерпретацией музыкальных произведений и, более того, зависит от их выбора, регулируется, направляется и диагностируется ими. Следовательно, при оптимизирующем подходе к профессиональному становлению музыканта центральным звеном необходимо считать работу над учебным репертуаром, в процессе которой через стратегию преемственности и системности осуществляется воспитание будущего профессионала, а также обеспечивается успешность его творческой жизни как исполнителя и педагога.

Процесс работы над учебным репертуаром на всех стадиях профессиональной подготовки — от первых шагов до вершин мастерства — остается главной составной частью в системном развитии исполнителя. В ходе исполнения музыкальных произведений выявляется уровень образно-художественной, технической, интеллектуальной, эмоционально-психологической готовности музыканта к выступлению на эстраде в качестве посредника между композитором и слушателем. Став интерпретатором (и в этом смысле соавтором) композиторского создания, исполнитель берет на себя своего рода обязательство донести до слушателя художественный смысл произведения, эмоционально захватить внимание аудитории, вступить с ней в диалог от имени автора. Такой подход принципиально важен для разработки стратегии оптимизации профессионального становления исполнителя. Если на раннем этапе обучения ученик поймет и прочувствует свою миссию как соавтора сочинения, то во время обучения к этой базовой установке будет прирастать и преемственно развиваться его исполнительская ответственность. А следовательно, и работа над каждым сочинением будет опираться на адекватные принципы, обеспечивающие качественный рост исполнительского мастерства. Этот постулат с практической точки зрения можно рассматривать через принципы *фундаментализации, преемственности, системности, устойчивого развития*, обеспечения успешного продвижения по пути усложнения художественных и технических задач с каждым новым сочинением.

Учебный репертуар пианиста как систематизированный материал для овладения набором художественно-исполнительских умений играет основополагающую роль. Однако лишь концертное исполнение позволяет музыканту осознать степень личного продвижения и способности донести до слушателя собственный замысел адекватными средствами. Рассмотрим некоторые этапы работы над репертуаром в процессе профессиональной подготовки пианиста на различных стадиях обучения — в музыкальной школе, колледже, вузе.

Системность подхода к репертуару проявляется на разных уровнях; в качестве системного объекта выступает репертуар, нарабатываемый пианистом в течение всей учебной и творческой жизни. В этом случае репертуарные критерии каждого этапа закладываются через моделирование. Иной тип системности возникает, если объектом становится концертная практика, где репертуар, наряду с эстрадным состоянием исполнителя, профессиональной памятью, организацией музыкальной коммуникации (контакт исполнителя и слушателя) и проч., выступает как «содержание сообщения», то есть как отдельный компонент. В зависимости от того, что будет поставлено в центр в качестве объекта, подход к изучению репертуара будет отражать различные области знаний — музыкознание, психологию личности, психологию музыкального восприятия, социальную психологию, методику музыкального воспитания и обучения специалиста, педагогику и т.д.

Попробуем ретроспективно взглянуть на процесс подготовки пианиста на примере репертуарной цепочки от вершины мастерства к его истокам. Методологическим основанием такого анализа будет принцип вертикальной преемственности. Представим задачу в следующем виде. Достигнув профессиональных высот, пианист обращается к сонате h-moll Листа. Какой путь ему следует пройти ранее для обеспечения успешности на данном этапе и чем может быть подготовлен качественный результат? Пианист должен:

– владеть всеми видами фортепианной техники;

– обладать немалой физической силой и выносливостью;

– уметь переключаться эмоционально, быстро входя в противоположные психические состояния;

– хорошо представлять мир образов темы, отмеченной специфической интонационностью и фактурным изложением.

Этот перечень можно продолжать, но для обсуждения предложенного подхода названных параметров будет достаточно. Предположим, что за десять–пятнадцать учебных лет молодой пианист в совершенстве овладел всеми видами техники, которые вырабатывал на конструктив-

ных этюдах, произведениях венских классиков, миниатюрах романтиков и современных композиторов. Убедителен ли такой опыт для сонаты Листа? Исходя из выносливости и быстрого переключения внимания при смене фактур (и эмоциональном перевоплощении), имеющегося опыта может оказаться недостаточно. Еще более важной становится проблема проникновения в художественный мир сонаты через расшифровку не только образного смысла каждой темы, но и композиционно-драматургической логики. Сложнейший сплав тематических элементов, отражающий парадоксальность сочетания фаустовского и мефистофельского начал, станет смыслообразующим лишь у пианиста, который «пропустил» сквозь призму музыкально-знаковой образности философское содержание литературного первоисточника Гёте и разобрался в хитросплетениях формообразования.

Показательный пример из собственной практики приводит В. А. Цуккерман: игравшие сонату h-moll Листа пианисты-виртуозы с удивлением узнавали у музыковедов о том, что «вторая тема побочной партии выведена из главной партии», или о том, что «эта тема вообще относится к области побочной партии» [5, *354*]. Цуккерман резюмирует: «Если исполнитель, работая над сложным и глубоким произведением, не имеет представления об основных гранях формы или не подозревает о трансформациях, перевоплощениях главного образа, вряд ли это поможет ему *создать в своем воображении целостную и продуманную концепцию исполнения*» [там же; курсив наш. — *Г. С.*].

Знание законов сонатной формы и ее разновидности, к которой обратился Лист, а также особенностей гармонического плана, возможно лишь на основе опоры на горизонтальную преемственность, то есть путем обращения к информации, заимствованной из смежных дисциплин — анализа музыкальных произведений и курсов гармонии, полифонии. Важным оптимизационным моментом станет перспективное планирование образно-смысловых и идейно-художественных линий, с которыми потенциально может встретиться исполнитель в таких курсах, как музыкальная литература в ДМШ, колледже и история музыки в вузе. Так, «фаустианство» и «мефистофельство», с которыми студенты знакомятся в процессе изучения курса музыкально-исторических дисциплин, духовно подготовит их к проникновению в художественный мир сонаты Листа. Контекстом подобного обращения могут быть и Мефисто-вальсы, и Фауст-симфония Листа, и лирическая опера Гуно, и современное прочтение этой темы у А. Шнитке. Такой путь означает не только опору на преемственные связи, но и один из способов фундаментализации образования музыканта-исполнителя.

Проецируя сказанное на раннее исполнительское детство, следует отметить, что заготовками к сонате Листа могли бы стать фрагменты из его сочинений, которые в настоящее время адаптированы для репертуара музыкальной школы. Они помогают привлечь внимание юного музыканта к фигуре Листа как композитора и пианиста, создать мотивационную установку у ребенка, мечтающего о деятельности исполнителя прекрасной музыки.

Уже в начальных классах школы должно быть заложено то, что в дальнейшем станет базовым умением и будет оптимизировать работу исполнителя над музыкальным произведением в течение жизни. Приведем примет из опыта педагога московской музыкальной школы А. Е. Орентлихерман [3], которая обращает внимание на, казалось бы, такую элементарную сторону работы ученика, как самостоятельное членение материала при разучивании произведения. Оказывается, что умение правильно разделить пьесу требует понимания границ фразы, формы музыкального сочинения. Границы фразы, вопрос–ответ, простейшая двух- и трехчастная форма — понятия, доступные 6–7-летнему ребенку. В последующие годы обучения *систематическое аккумулирование знаний* дает ученику возможность понимать и запоминать основные правила тонального плана трехчастной формы (соотношение тональностей крайних частей и середины) и сонатного аллегро: экспозиция заканчивается не в основной тональности; начало разработки мы узнаем по появлению новой тональности; разработка приводит к репризе, которая начинается главной темой в основной тональности; тональное соотношение главной и побочной партий в экспозиции и репризе.

Понимание формы, тонального плана, гармонических особенностей и норм на границах разделов и в конце произведения приходит к начинающему пианисту постепенно. Педагог должен направлять этот процесс, воспитывая логическое мышление, логическую память, профессионально ориентированное внимание. Такой оптимизирующий подход далеко не всегда проявляется на коротком отрезке времени, однако, он может использоваться как отдаленная целевая установка.

Обратимся к еще одной стороне работы, которая имеет свое оптимизационное направление — формирование артистического Я учени-

ка путем изучения репертуара, с которым ему предстоит выступать на сцене. (Мы лишь обозначаем данную проблему, поскольку о ее гранях и опыте решения писали почти все великие музыканты и педагоги.) Каждое произведение есть неповторимый художественный мир, который должен быть понят исполнителем, усвоен, а затем интерпретирован для того, чтобы передать его новому адресату — слушателю. Этот процесс родственен тому, о чем говорил К. С. Станиславский: «...Мы пропускаем через себя весь материал, полученный от автора и режиссера; мы вновь перерабатываем его в себе, оживляем и дополняем своим воображением. Мы сродняемся с ним, вживаемся в него психически и физически; мы зарождаем в себе "истину страстей"; мы создаем в конечном результате нашего творчества подлинно продуктивное действие, тесно связанное с сокровенным замыслом пьесы; мы творим живые типические образы в страстях и чувствах изображаемого лица» [4, *64*].

Музыкант-исполнитель, как и актер, проделывает тот же путь: пропускает через себя материал, перерабатывая его как образно-эмоциональную данность («авторское послание»), оживляет его, «прорастая» в него чувством и воображением («присвоение», то есть эмоционально-психическое постижение). Взрастив в себе «истину страстей» как собственную ценность, музыкант транслирует ее другим через систему физических действий с помощью языка звуков («соавторская интерпретация», «проживание» в процессе исполнения). В отличие от актера, у которого материальным носителем и выразителем замысла является тело в комплексе составляющих (голос, мимика, пластика и проч., которыми нужно научиться мастерски владеть), у музыканта-исполнителя таковым становится инструмент, который необходимо изучить, покорить, «подстроить» собственный аппарат (широко понимаемый телесный компонент) к условиям и конструктивным возможностям.

Это, в первую очередь, относится к пианистам, которым, в отличие от струнников, духовиков, народников, которые играют в процессе репетиций и во время концерта на своих инструментах, приходится постоянно корректировать исполнение с учетом новых условий (тембра, глубины и плотности клавиатуры, физического ощущения поверхности клавиш, координации между руками и ногами в зависимости от степени отзывчивости правой и левой педалей, динамических характеристик молоточков и демпферов, требующих исправления силы прикосновения к клавише, и т.д.). Подобная «борьба» с инструментом, его покорение происходят на сцене непосредственно перед слушателями. Процесс вхождения в образную сферу произведения, а тем более, успешность исполнения репертуара концерта, во многом зависит от запаса технических приемов, пианистической оснащенности музыканта (звукоизвлечение, педализация, агогика и проч.). С первых же выходов ученика на сцену педагогу придется оптимизировать эту сторону подготовки: «входя в образ», начинающий исполнитель должен одновременно стараться фиксировать найденные игровые ощущения на инструменте, стремясь при этом донести созданный образ до слушателя неразрушенным. Специальными методиками такой работы должен, разумеется, владеть каждый педагог.

Оптимизирующий подход как регулятор построения учебного репертуара пианиста-исполнителя в различные периоды его становления может проявляться по-разному, в зависимости степени важности критерия, выдвигаемого исполнителем и его наставниками. Обратимся к высказываниям некоторых известных исполнителей и педагогов.

Д. Башкиров: «Моя точка зрения такова. Чем моложе человек, тем более широкий репертуар он должен играть, развивая себя в разных стилях, прорабатывать себя "против шерсти", находясь в вечном поиске. С возрастом желательно прийти к такому кругу сочинений, где возможно *себя больше выразить*, проявить. Рубинштейн, например, говорил, что после 70 лет он — уже музейный экспонат, демонстрирующий лучшее из своей коллекции» [1, *7*; курсив наш. — *Г. С.*]. В данном подходе главным ориентиром (критерием) является поиск собственной темы, исследование границ своих возможностей и расширение этих границ.

С. Доренский в беседе с Г. Цыпиным на вопрос, могут ли его студенты решать, какие произведения им разучивать, с чем выступать, отвечает: «Конечно. Самостоятельный выбор программы я всегда поощряю и поддерживаю. Разумеется, педагог по специальности знает, что его питомцу *надо бы* поучить, что для него особенно полезно, и соответственно этому составляет учебный план. Однако, предлагая студентам поработать над теми или иными произведениями, я лично стремлюсь, чтобы "надо" и "хочется" находились в гармоничном балансе. Я отлично сознаю, как это важно» [6, *280*; курсив автора. — *Г. С.*]. В этом случае главными становятся мотивационно-ориентационный подход и задача оптимизировать работу с учеником над поиском интерпретационно-творческого решения, а также над выработкой зву-

кового мастерства с опорой на его личностные интересы и потребности. Существует немало свидетельств крупных мастеров и педагогов о неожиданных взлетах мысли юного ученика во время изучения довольно трудных произведений, освоение которых при наличии, казалось бы, вполне «объективных» препятствий удавалось лишь при сильном желании.

Важнейшее место в профессиональном становлении пианиста на всех этапах занимает работа над произведением без участия педагога — самостоятельная работа, в процессе которой полностью проявляются те компоненты мастерства исполнителя, которые достигнуты на данный момент и присутствуют в качестве интегрированного комплекса. Оптимизировать данный процесс можно с помощью предварительной или параллельной работы над другими сочинениями, когда детально осмыслены все аспекты их изучения (способы разбора и анализа нотного текста, выбора аппликатуры, поиск штрихов и туше, артикуляция, общий темп и его внутренние отклонения), проанализированы гармонические или полифонические средства, логика композиционной формы, отражающаяся в градациях фразировки, расстановки кульминаций и т.д. Все это пианист должен включить в самостоятельную работу, оптимально, как отмечалось выше, сочетая с поиском физиологических ощущений игровой свободы рук, добиваясь органичности ощущений тела.

Разделение самостоятельной работы на подготовительный и концертный этапы столь же важно при профессиональной подготовке, как и в деятельности сложившегося музыканта. В книге В. Ю. Григорьева «Исполнитель и эстрада» [2] именно с такой позиции представлены фазы творческой работы музыканта-исполнителя. Если подобные установки будут включены в опыт начинающего пианиста и он неоднократно испытает на себе действенность представленных алгоритмов (разумеется, под руководством педагога), в будущем ему будет обеспечен оптимальный путь в анализе продуктивности собственной исполнительской деятельности.

Еще одним важным моментом самостоятельной художественно-творческой работы начинающего пианиста является внимание к смысловым обозначениям нотного текста. Чаще всего юные музыканты просто выучивают произведение и стараются эмоционально выразительно его исполнить, опираясь на общие громкостно-динамические и иные указания. Характер произведения, его образность они чаще всего определяют исходя из фактурно-динамического (в широком смысле понятий) наполнения: типа мелодии и сопутствующих голосов, артикуляционных знаков, указаний на смену темпов и динамических оттенков, проч. К сожалению, эти знаки, о многом говоря исполнителю, не дают основных «ключей», которыми являются *жанровые признаки тематизма*.

Если начинающий пианист с самого начала обучения фортепианной игре будет осваивать репертуар, содержащий произведения с устойчивыми признаками первичных музыкальных жанров, то в дальнейшем, по мере взросления, обучающийся сможет анализировать текст сочинения благодаря пониманию смысла такого типического явления в музыке, как *обобщение через жанр*. Тогда первичный жанр станет ключом к раскрытию смыслов внутри сложного жанра (к примеру, баллады, скерцо, сонаты, вариаций). Музыковедческое понятие *обобщение через жанр* (А. Альшванг) встретится исполнителю в теоретических дисциплинах вузовского курса, в лучшем случае — в среднем звене. А «работать» этот принцип начинает раньше — с первыми исполнительскими шагами пианиста. Именно поэтому данный принцип важно использовать в оптимизирующих целях, вводя как можно раньше в слуховой и игровой опыт молодых музыкантов, способствуя, таким образом, формированию фундамента их художественно-творческого развития.

Подводя итоги сказанному, можно заключить следующее. Оптимизирующий подход к работе над учебным репертуаром пианиста должен основываться на факторах системности и преемственности, которые позволяют учитывать многие параметры профессиональной подготовки музыканта, а также обеспечивать устойчивость его формирования. Художественное развитие исполнителя на протяжении периода его профессиональной подготовки и в последующей концертной практике может стать поступательным при наличии следующих основных условий.

1. Художественно-образное содержание учебного репертуара должно охватывать разновеликость и полярность образных сфер, благодаря которым у исполнителя будет складываться представление о художественной картине мира, отраженной в музыкальном искусстве разных эпох. Также будет формироваться собственное художественно ориентированное миропонимание, которое музыкант будет доносить до слушателя через интерпретацию исполняемой музыки. В этой связи необходимо целенаправленно планировать учебный репертуар с учетом образных и художественно-концеп-

туальных сторон исполняемых произведений. Для ученика этот путь станет оптимальным в познании мира и себя в нем через погружение в различные образные системы, расширение границ понимания и чувствования.

2. Учебный репертуар стимулирует разнообразные эмоциональные переживания, с тем чтобы расширять чувственную сферу исполнителя, обогащая новыми состояниями, в том числе непознанными в собственной жизни. Чувственный опыт молодого музыканта постоянно находится в сфере внимания педагога; работа в этом направлении может стать предметом индивидуально осуществляемой оптимизации. Чтобы справиться с гиперэмоциональностью или недостаточной эмоциональностью начинающего исполнителя, следует выбирать произведения, способствующие формированию художественных потребностей и навыков рефлексии.

3. Каждый системный блок отслеживается по вертикали (от года к году) и по горизонтали (*что* изучается и *как* изучается параллельно со специальностью). Представления о стилях эпохи и композитора формируются на начальном этапе обучения музыке — от пьес Леопольда Моцарта и И.-С. Баха, сонатин Клементи и Кулау, миниатюр Бетховена, Шуберта, небольших пьес Шостаковича и Прокофьева к прелюдиям и фугам Баха, сонатам Гайдна, Моцарта, Бетховена, пьесам композиторов-романтиков и современных композиторов. Оптимизирующий подход над репертуаром способствует фиксации и закреплению в понимании юного музыканта типизированных стилевых признаков, что позволяет уже на ранних этапах обучения делать опорные технические заготовки, которые в дальнейшем будут прирастать и обогащаться, расширяя и соединяя имеющийся *игровой и аналитический опыт* начинающего исполнителя, его интеллектуальный и художественный потенциал.

4. В репертуарной политике должен учитываться такой параметр, как безопасность профессиональной подготовки и ее устойчивость. Защита исполнителя от неустойчивости профессионального развития предусматривает преодоление физических и эмоциональных перегрузок, несовпадения двигательных возможностей игрового аппарата исполнителя и «требований» текста. «Переигранные» руки, зажимы, психоэмоциональные срывы ввиду обилия стрессовых ситуаций, неустойчивость из-за чувства боязни эстрады излечиваются не только благодаря предписаниям врачей, но и путем применения целенаправленных методик занятий с педагогами-музыкантами, основной установкой которых является исцеление через репертуар, целесообразный для соответствующей ситуации (В. Гутерман, А. Шмидт-Шкловская, И. Назаров и др.).

5. Наиболее перспективным, но практически не задействованным в настоящее время, является путь оптимизации обучения в среднем и старшем звеньях на основе применения в исполнительстве достижений смежных областей музыкознания, которые создают наилучшие условия для более глубокого осознания исполнителем содержательной и конструктивно-драматургической стороны музыкальных произведений. Начальное звено музыкального образования также может быть включено в данный процесс, для чего было бы полезным перевести фундаментальные идеи музыкознания в доступную детям форму и через вопросно-ответную систему на элементарном уровне давать им представление о сущностных вещах, переводя их одновременно в эмоционально значимые предметные — музыкально-исполнительские ситуации. Примером может служить понятие обобщения через жанр или триада «композитор–исполнитель–слушатель», которые позволяют резко расширить поле понимания и творческой активности ребенка.

6. Художественное развитие исполнителя будет заторможенным или может вовсе остановиться в случае, если репертуарная политика в образовательном звене строится на доступном и уже достигнутом. В техническом и художественно-эмоциональном плане «удобный» репертуар позволяет лишь обеспечить ученику психологический комфорт, а также успешно выступать на концертах и экзаменах. Однако такой путь, не имея перспектив роста, не является оптимальным для будущего. В этом случае продвижение осуществляется лишь в количественном, а отнюдь не в качественном отношении; в этом случае об устойчивости можно говорить как о символе имеющейся узкой стабильности, но не о стабильном развитии как знаке движения к мастерству.

Автор выражает надежду, что предложенные выше подходы к формированию учебного и концертного репертуара будут способствовать оптимальному художественному развитию музыканта-исполнителя в период его профессионального становления.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Башкиров Д.* У меня нет итогов // Музыкальное обозрение. — 2003. — № 4.

2. *Григорьев В. Ю.* Исполнитель и эстрада. — М.; Магнитогорск, 1998.

3. *Орентлихерман А.* Подготовка ученика к открытому концерту // Вопросы методики начального музыкального образования. — М., 1981. — С. 145–160.

4. *Станиславский К. С.* Работа актера над собой. — Ч. I. — М.: Искусство, 1954.

5. *Цуккерман В. А.* Музыкально-теоретические очерки и этюды. — М.: Сов. композитор, 1970.

6. *Цыпин Г. М.* Психология музыкальной деятельности. — М.: Интерпракс, 1994.

Л. А. Куприянова

МОДУЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ В МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Понятие *педагогическая технология,* появившееся в 1960-х годах, еще не стало общепринятым в традиционной педагогике. Термин технология (греч. — наука о ремесле) пришел в науку о воспитании и обучении из области техники и промышленного производства, где им обозначают, например, способы массового производства изделий. На первый взгляд, его применение по отношению к педагогике, тем более к педагогике искусства, кажется неправомерным.

Современная действительность диктует необходимость проведения преобразований в системе образования, а также внедрения новаций. В мире постепенно поднимается планка обязательного образования; высшее образование, ранее считавшееся элитным, приобретает массовый характер. При этом в связи с интенсивным развитием науки техники возрастают требования и к качеству образования: высокотехнологичное производство нуждается в работниках, обладающих самостоятельным креативным мышлением, умеющих действовать сообразно меняющейся ситуации, быстро принимать решения, грамотно работать с информацией, готовых учиться всю жизнь, приобретая новые знания.

Развитые страны уже осознали необходимость реформирования систем образования. Современная педагогика также находится в поиске новых подходов. Обобщение и систематизация педагогических новаций, а также результатов научных исследований в области педагогики, привели к созданию различных педагогических технологий (ПТ). В документах ЮНЕСКО технология обучения рассматривается как системный метод создания, применения и определения процесса преподавания и овладения знаниями с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, задача которого оптимизировать формы образования. С одной стороны, это методы обработки и предъявления учебной информации, с другой — способы взаимодействия педагога и ученика, продуманная в деталях модель их совместной деятельности.

Понятие *педагогическая технология* шире, чем понятие *методика обучения*: если методика имеет в основе набор приемов, выработанных эмпирическим путем, то ПТ — это система, имеющая научное обоснование, которая предполагает целостное и последовательное воплощение заранее спланированного процесса обучения, включая все компоненты педагогического процесса (цели, содержание, средства, организацию обучения, результат, характер отношений ученика и учителя). От выбранной технологии в большой степени зависит качество обучения. Учить технологично значит учить надежно, достигая намеченных целей и прогнозируемого результата. Обучающая технология, проектируя учебный процесс, призвана обеспечивать высокое качество образования.

Следует отметить, что идеи технологизации обучения отчасти пугают педагогов, убежденных в том, что при этом нивелируется личность студента, уменьшается время его контакта с преподавателем, а следовательно, умаляется и значение личности преподавателя, снижается степень его воздействия на студента. Опасения являются излишними, поскольку современные педагогические технологии, в отличие от тради-

ционных, имеют личностно ориентированный характер, направлены на активизацию учебной деятельности и увеличение доли самостоятельной работы. Они вариативны по содержанию, то есть учитывают индивидуальные потребности обучаемых. Личность педагога вполне может ярко проявиться в выборе той или иной технологии, разработке инновационных методов и учебных материалов, в организации процесса обучения и общения.

В настоящее время широкое применение в педагогическом процессе находят современные игровые и проблемные технологии, технологии личностно ориентированного обучения (например, гуманно-личностная технология Ш. Амонашвили, педагогика сотрудничества С. Лысенковой и Е. Ильина и др.), технология развивающего обучения (система Л. Занкова, Д. Эльконина–В. Давыдова), технологии коллективного самообучения, информационные технологии, программированное обучение, дистанционное образование и проч. Среди них модульная технология ранее занимала весьма скромное место как разновидность программированного обучения.

Модульное обучение, возникнув в конце 1960-х годов, быстро распространялось в англоязычных странах. Его суть состояла в том, чтобы обучающийся мог самостоятельно работать по предложенной индивидуальной программе. Причина повышенного интереса к этой технологии связана с вступлением России в Болонское соглашение. Внедрение Болонских принципов, помимо введения двухуровневой системы высшего образования, модернизации государственной системы контроля качества обучения, разработки форм новой документации, развития академической мобильности, означает построение образовательного процесса на основе кредитно-модульного обучения. Проект нового государственного образовательного стандарта 2007 года в области «Музыкальное искусство» включает все уровни подготовки (бакалавр, магистр, специалист). Для измерения результатов обучения не только обретенными знаниями и умениями, но и компетенциями используются термины *модуль, зачетная единица*. Таким образом, модульная технология как необходимая составная часть входит в современный образовательный процесс, требуя освоения и осознанного использования. Что же такое *модульная технология*?

Модуль (лат. — *мера*) — отделяемая, относительно самостоятельная часть какой-либо системы, организации, устройства. Термин пришел из информатики, где им обозначают конструкцию информационных систем и структур, обеспечивающую их гибкость, возможность перестроения. В образовании понятие *модуль* трактуется по-разному: как совокупность учебных дисциплин, так и логически завершенная часть одной дисциплины. Поэтому можно говорить о модулях разного уровня.

В более крупном плане под модулем, который в этом случае называется «Модуль образовательной программы», понимается блок дисциплин и практик в рамках учебного плана, создающих целостное представление об определенной предметной области и формирующих систему общих компетенций, которые студент должен продемонстрировать до завершения освоения данного модуля. В новом стандарте компетенция определена как способность применять знания, умения и личностные качества в дальнейшей профессиональной деятельности. Важнейшей целью обучения видится формирование компетенций: общенаучных, социально-личностных и общекультурных, профессиональных, инструментальных (например, владение компьютером).

Модуль образовательной программы выстраивается двумя способами.

1. Сохранение автономности предметов при их общей направленности, общности принципов построения, системы контроля и проч.

2. Создание единого междисциплинарного комплексного модуля, решающего общие профессиональные задачи путем объединения в одном интегрированном учебном курсе разных предметов. Структура представления материала в таком курсе определяется не логикой определенной дисциплины, а совокупностью профессиональных задач и формированием компетенций, общих для всех дисциплин.

Идея комплексных курсов в профессиональном музыкальном образовании не является новой. Она высказывалась еще в 1920-е годы Б. Яворским и Б. Асафьевым. В области общепрофессиональных дисциплин у исполнителей и специальных дисциплин у музыковедов такую работу давно проводят в разных вузах (известен опыт Уральской государственной консерватории и Уфимского государственного института искусств). Необходимость подобных новаций вызвана разобщенностью предметов, которые имеют общую цель — формирование образованного исполнителя, владеющего способами расшифровки смысловых структур музыкального текста. Внедрение в вузе обобщающих курсов является закономерным, поскольку три ступени музыкального обучения (школа–среднее специальное учебное заведение–вуз)

соответствуют трем стадиям человеческого познания — синкрезису, анализу и синтезу. На уровне средних специальных учебных заведений, дающих профессиональную базу, разделение предметов с целью детального изучения отдельных составляющих музыки закономерно и целесообразно. На уровне вуза, напротив, закономерно выстраивать в сознании студентов целостное, синтетическое представление о феномене музыкального произведения, о его основных категориях — содержании, форме, жанровой и стилевой принадлежности и проч.

В узком смысле модуль представляет дисциплину в целом или часть дисциплины, оформленной в виде законченной единицы. В этом случае модуль есть целевой функциональный узел, в котором учебное содержание и технология овладения объединены в систему высокого уровня целостности, предусматривающую такую организацию учебного процесса, при которой преподаватель координирует учебную деятельность студентов на основе разработанной им модульной программы. В чем состоят принципы модульной технологии и ее отличие от традиционного предметного преподавания?

Важный принцип — *деятельностный подход*. Практическая сторона учебного процесса доминирует над информационной, что проявляется в построении содержания учебных материалов вокруг основных видов деятельности обучающегося («знание — под деятельность»). То есть учебная информация, например, на общепрофессиональных дисциплинах музыкальных вузов, выступает в качестве необходимой научной и методической базы для работы в специальном классе, а не самоценной данности. Практическая же деятельность организуется не как узкопредметная (решение задач на предмете «гармония», пение интонационных упражнений и определение на слух на сольфеджио и проч.), а как тесно связанная с решением профессиональных задач. Это, несомненно, должно усиливать мотивацию студентов к обучению, ибо они на каждом занятии будут убеждаться в практической ценности и необходимости изучаемого.

Конечно, сказанное вовсе не означает, что фундаментальное знание и предметный материал при этом как бы «испаряются»; просто они выстраиваются по другим законам — в соответствии с потребностями и проблемами, возникающими в деятельности специалиста. В связи с этим первостепенное значение приобретают знания не частного, фактологического, характера, а универсального (методологического) плана, что позволяет осмысливать глубинные принципы, лежащие в основе изучаемого предмета.

Следующий принцип — *модульность*, структурирование содержания каждого предмета модуля на обособленные элементы, самостоятельные модули — разделы курса, по которым определяются объем и качество знаний. Количество модулей соответствует результатам, которых должен достичь студент за семестр и год. Модульная система открывает вузам большой простор для самостоятельной разработки учебных курсов и определения содержания образования.

Возрастает уровень самостоятельности студентов. Модульное обучение как развивающая педагогическая технология подразумевает самостоятельное достижение (в большой степени) обучающимися учебных целей в процессе работы с модулем как во время занятия, так и во внеурочное время. Парадигма модульного обучения состоит в том, что студент должен учиться сам, а преподаватель — осуществлять организацию и мотивационное управление. При этом меняются формы его общения со студентами и, соответственно, требования к организации учебного процесса и уровню подготовки преподавателя, который выступает как организатор самостоятельной работы студентов, участник совместной деятельности, консультант. Его задача — обеспечить студента максимальным объемом материала, сократить временные затраты на поиск обучающимися информации, обработать эту информацию, обеспечить ее вариативность, оказывать дозированную помощь (по необходимости).

С предыдущим тесно связана такая особенность модульной технологии, как *личностно ориентированное обучение*, дающее студенту возможность извлекать из модуля информацию, соответствующую его подготовке и профессиональным интересам, что позволяет индивидуализировать работу. Содержание каждого модуля включает инвариантную и вариативную части. Инвариантная часть (базовый курс) гарантирует уровень овладения знаниями и умениями, предусмотренный ГОСТом. Вариативная часть может включать сокращенный и расширенный курсы. Сокращенный содержит учебный материал, позволяющий менее подготовленным студентам освоить необходимый минимум, вернуться, если нужно, в ту часть программы, которая осталась неизученной, и благодаря специальным заданиям выйти на необходимый уровень. Для заинтересованных студентов вариативная часть программы содержит информацию, позволяющую расширить знания, а также решать нетиповые задачи, развивающие творческие способности. В этом слу-

чае студент выступает как активный участник процесса, определяя индивидуальный темп изучения предмета соответственно своим потребностям и возможностям.

Модульная технология подразумевает *динамичность и гибкость*: разбивка учебного материала на модули, блоки, учебные элементы дает возможность быстро и легко трансформировать содержание и формы обучения при изменении требований и целей обучения.

Целесообразность использования модульных технологий в музыкальном образовании продиктована объективными обстоятельствами, к которым относится, прежде всего, сложность организации регулярных занятий по общепрофессиональным дисциплинам для студентов-исполнителей. Нередки пропуски занятий ввиду активной концертной жизни, подготовки к конкурсам, поездок в другие города. К тому же, большинство студентов вынуждено работать для того, чтобы иметь возможность содержать себя, а нередко и свою семью; совмещать же учебу и работу сложно. Пропуски занятий влекут за собой трудности самостоятельного освоения материала. Кроме того, музыкантам-исполнителям необходимо иметь достаточное время для занятий по специальности. Поэтому преподаватели общеобразовательных и общепрофессиональных дисциплин должны стремиться сократить до минимума временные затраты студентов на поиск информации по этим дисциплинам, а также разумно организовывать самостоятельную работу, не снижая уровня требований к качеству. Особенно широко модульная программа может быть использована в работе со студентами заочной формы обучения, обладающими более низким уровнем опорных знаний и не имеющими возможности частого консультирования с преподавателем. Здесь необходимо увеличение объема методических указаний к выполнению заданий.

Модульная технология предполагает наличие учебных модулей — предметных, календарных и тематических, а также разработку модульных графиков учебного процесса.

Предметный модуль предусматривает постановку цели и определение компетенций для курса в целом. Годовой предметный модуль подразделяется на четыре календарных: два модуля по девять недель в нечетном семестре; два модуля по девять и восемь недель в четном семестре.

В рамках предметного модуля создаются *тематические модули*; при этом весь программный материал по предмету разбивается на несколько крупных блоков. Использование модулей как отдельных функциональных узлов обучения позволяет разделить образовательный процесс на отдельные этапы, ставящие свою цель. Это облегчает освоение учебного материала. Выделение блоков способствует фиксации в обучающем материале наиболее значимых моментов. Тематический модуль обычно посвящен одной объемной сквозной теме и объединен общей задачей, которая определяет внутреннюю структуру модуля. Как сказано выше, суть модуля связана не столько с темой, сколько с достижением студентом образовательного результата. Здесь должен быть представлен не только определенный объем учебного материала, но и завершенный цикл деятельности, связанный с его освоением, определены результаты — компетенции, знания, умения.

Совокупность тематических модулей образует *модульную программу*, при построении которой важным является сохранение единообразия способов предъявления учебного материала и требований к его освоению при переходе от одного модуля к другому.

Тематический модуль — это учебно-методический комплекс, включающий следующие основные элементы: 1) целеполагание; 2) планируемые результаты обучения; 3) информационный блок, содержание курса; 4) методические рекомендации по освоению информации (с помощью технических средств обучения, источников и проч.); 5) практическая работа (практикумы, семинары, контрольные работы); 6) самостоятельная работа студентов; 7) контрольно-измерительные материалы; 8) процедура оценки. Каждая составляющая является одинаково важной. Так, *целеполагание* предусматривает четкую постановку учебных целей (общей и специальных), направленных на выработку компетенций. *Планирование результатов* определяет объем и уровень теоретических знаний, навыки, которые необходимо сформировать, задачи общего развития мышления и проч., что обеспечивает концентрацию усилий на решении первоочередных задач, создает мотивацию обучения.

Модуль предполагает *наличие банка информации*, что позволяет студенту актуализировать знания, полученные на лекции, а также познакомиться с вопросами, не обсуждаемыми лектором ввиду недостатка времени. Качество и объем информации зависят от образовательных целей и наличия на уроке необходимых источников. Блоком информации может служить и учебник, и хрестоматия, и дополнительная литература, и аудиозапись, а также лекции преподавателя в печатном или электронном вариантах, подготовленные студентами твор-

ческие сообщения, доклады, выступления. При создании информационного блока возникает необходимость в преобразовании материала курса. Для модульной технологии характерно стремление к сжатию учебной информации, для чего используются различные схемы, таблицы, интеллект-карты. Дидакты считают, что целеустремленное использование принципа укрупнения приносит 20 процентов экономии учебного времени в сравнении с общепринятыми нормами. Следует учитывать и тот факт, что при сжатии программного материала прочность освоения достигается подачей учебной информации одновременно на четырех кодах: рисуночном, числовом, символическом и словесном. Это положение является принципиальным при дидактическом конструировании технологии модульного обучения.

Методические рекомендации и памятки-алгоритмы способствуют четкой организации практикумов и самостоятельной работы студентов, позволяя им пройти несколько уровней освоения — от действия по заданному алгоритму с помощью педагога к самостоятельной работе и далее — к творческому уровню, основанному на глубоком понимании совершаемых действий, выработке собственного подхода к решению проблемы.

Блок *контрольно-измерительных материалов* позволяет проводить оперативный и объективный контроль освоения учебного материала, обеспечивает быструю обратную связь. Важным элементом модуля являются контрольные вопросы, задания и тесты. Тест считается успешно выполненным, если учащиеся справились с 70 процентами заданий.

Таким образом, материал каждого учебного модуля включает текст, примеры, тесты, практические и контрольные задания, представляемые в разных видах — печатном, электронном, нотном и проч. Составной частью модуля являются ссылки на материалы, размещенные в других модулях предмета. Входящие в модуль материалы позволяют студенту с большой долей самостоятельности работать с предложенной учебной программой.

Оценка образовательных результатов осуществляется на основе балльно-рейтинговой системы, оценивающей в баллах не только виды работ, но и посещаемость, что стимулирует студентов к регулярным занятиям. Добросовестный студент, посещающий все занятия, выполняющий требования и задания, проходя итоговый контроль, набирает необходимое количество баллов и может получить «автомат», освобождающий его от необходимости сдавать экзамен. Условия рейтинга даются в разделе «Контрольно-измерительные материалы» модуля, где оцениваются все виды работ (в баллах). Студент может самостоятельно контролировать результаты обучения, увеличивая при желании количество баллов путем выполнения дополнительных самостоятельных заданий, перечень которых также содержит модуль.

Каждому модулю соответствует определенная сумма зачетных единиц (кредитов): один кредит соответствует 36 аудиторным часам. Такая система позволяет соотнести «весомость» и трудоемкость учебных курсов по соответствующему предмету в разных вузах. Сочетание качественных (баллы рейтинга) и количественных (количество кредитов, или временные затраты на изучение курса) показателей дает возможность определить место данного предмета в системе профессиональной подготовки и результативность его изучения.

Текущий контроль в процессе обучения осуществляется путем: контрольных вопросов преподавателя, задаваемых в начале занятия с целью актуализации знаний и в конце занятия для проверки уровня освоения материала; предлагаемых в модуле вопросов для самоконтроля; письменных воспроизведений схем, таблиц, интеллект-карт; проверки результатов практикумов во время аудиторных занятий.

Рубежная аттестация (в конце изучения модуля) происходит на семинарском занятии-практикуме, который включает: письменный или устный ответы на вопросы по темам курса; краткие сообщения или письменные работы по самостоятельно подготовленным темам (их список входит в модуль); тестирование (письменное или компьютерное); самостоятельно выполненное практическое задание по темам модуля.

Итоговая аттестация (конец семестра) предполагает: зачет по теоретическому материалу (например, по знанию терминов и понятий двух модулей); выполнение практического задания.

Важным элементом совместной деятельности преподавателя и студента является рефлексивная деятельность. Место «анализа» заняла «рефлексия» для того, чтобы отделить суть понятия *анализ* от *самоанализа* как оценки своих действий. Преподавателю важно знать, комфортно ли себя чувствует обучающийся на занятии: интерес к предмету и изучаемой проблеме со стороны студента — это 50 процентов успеха в обучении. Поэтому должны применяться различные способы *диагностики и самодиагностики* успешности обучения. Рефлексию обычно проводят в трех измерениях: «дело», «я», «мы». С этой целью задают вопросы, отве-

чая на которые студент должен оценить себя по определенной шкале (проще всего по 3-балльной — 3, 2, 1).

1. Как я овладел материалом («дело»):

– получил прочные знания,

– освоил новый материал частично;

– понял далеко не все; необходимо поработать еще.

2. Как я работал, где допустил ошибки, удовлетворен ли своей работой («я»):

– со всеми заданиями справился сам, удовлетворен работой;

– допустил ошибки;

– не справился.

3. Как работала группа, учебная пара («мы»):

– дружно, совместно разбирали задания;

– не все активно участвовали в обсуждении;

– работа была вялой, неинтересной, сделано много ошибок.

Для проведения самоанализа может быть предложена письменная работа, включающая следующие вопросы:

1) какие цели стояли перед Вами при изучении темы;

2) какую главную проблемы Вы решали;

3) какие понятия Вам необходимы для раскрытия темы;

4) какие выводы Вы сделали;

5) какие формы работы Вы применяли, какие из них помогли Вам более всего;

6) какие новые вопросы или проблемы ставит изученная тема.

Данный вариант помогает провести качественный анализ обучения, осмыслить его, оценить критически, что является важным для будущих педагогов. Рефлексия полезна не только для обучающегося, но и для преподавателя, помогая ему корректировать требования, уровень сложности заданий.

Рассмотрим этапы построения модульной программы.

Первый этап — формирование общей структуры модульной программы. Определение главной цели курса-модуля, затем общих и частных целей и задач отдельных модулей.

Второй этап — тематическое наполнение модуля, формирование его структуры. Время, отведенное для изучения модуля, называется учебным периодом. Его длительность может быть разной — в зависимости от характера и количества целей. Учебный период включает блок уроков, называемых учебными (модульными) элементами (УЭ).

УЭ-1 является постановочной частью модуля (ПЧМ); его задача — актуализация знаний учащихся по предыдущему модулю, обеспечение логической взаимосвязи обоих модулей, ознакомление учащихся с содержанием нового модуля, постановка учебных целей данного модуля и определение путей их достижения, то есть осуществление планирования результатов обучения. Входным контролем знаний и умений, необходимых для освоения модуля, служат результаты изучения материалов предыдущего модуля.

Внутри каждого модуля на основе типовой программы осуществляется обычное тематическое планирование с указанием порядкового номера темы как учебного элемента в рамках модуля (УЭ-2: Тема 1; УЭ-3: Тема 2 и т.д.). Для учебной темы определяются цели, количество отводимых на ее изучение часов. Последний учебный элемент модуля предусматривает обобщение, закрепление изученного материала, различные формы контроля и самоконтроля. Структура модуля оформляется в виде схемы или таблицы, обеспечивающей наглядность и дающей целостную картину учебного курса.

Третий этап. Осуществив тематическое планирование, необходимо приступить к формированию содержания модуля. Педагог составляет модуль так же, как раньше он составлял поурочный план или конспект лекции. Но поскольку теперь в его основную функцию входит управление самостоятельной работой студентов, круг задач расширяется: ему следует обеспечить обучающихся необходимыми материалами. Содержание модуля должно включать три вида материалов: информационный блок, практические задания, контрольно-измерительные материалы.

Информационный блок содержит:

– тематическую структуру модуля;

– конспекты лекций;

– ключевые термины по каждой теме;

– схемы, таблицы, интеллект-карты и проч.;

– список учебников, учебных пособий и дополнительной литературы по темам модуля.

Практический блок включает:

– распорядок практикумов, перечень заданий;

– алгоритмы и методические указания по их выполнению;

– план семинарского занятия.

Контрольный блок содержит:

– контрольные вопросы по темам, служащие как для выявления уровня понимания прочитанной лекции, так и для актуализации знаний по данной теме в начале изучения новой;

– тесты по пройденным темам;

– условия рейтинговой оценки освоения модуля.

Завершает модуль перечень компетенций, знаний, навыков, которые должны быть сформированы в результате изучения материалов модуля. Это входит в задачу осваиваемой теоретической базы, практикумов, самостоятельной работы (материалы представляются в печатном и электронном вариантах).

Четвертый этап. Все перечисленное выше составляет базовый модуль. При этом предусмотрены материалы повышенной сложности, обеспечивающие вариативность изучения курса, которые дают заинтересованным студентам возможность получать дополнительную информацию. Они включают:

– развернутые тексты лекций (в объеме печатного листа);

– конспекты наиболее важных первоисточников по теме;

– нотные примеры к темам курса;

– образцы анализа произведений;

– образцы аннотаций к произведениям;

– нотная хрестоматия изучаемых произведений;

– перечень тем для самостоятельного изучения и выступлений на семинарах, а также для написания рефератов, и литература к ним.

Пятый этап. Кроме этого, в методическое обеспечение модуля входит:

– рабочая программа по дисциплине;

– учебно-вспомогательный комплекс для студентов, включающий краткое содержание курса, контрольные вопросы для самопроверки, зачетные и экзаменационные вопросы, произведения для самостоятельного анализа, список литературы, планы семинарских занятий, тесты.

Эти материалы позволяют студенту познакомиться со структурой и целями модульной программы в целом, а также ее модулей и отдельных учебных элементов, увидеть курс анализа в комплексе как целостный предмет, что способствует осмысленности познавательной деятельности и повышению мотивации обучения.

В результате перевода разработанной модульной программы в электронный формат получается своеобразный электронный учебник, позволяющий путем гиперссылок легко перемещаться по темам курса. Это обеспечивает индивидуализацию обучения: студент, работая в удобном ему темпе, может вернуться к недостаточно освоенным разделам, а также получить дополнительную информацию. Для наглядности изучаемого материала полезно использовать иллюстрации, фонохрестоматию, видеосюжеты. Перечисленное позволяет отказаться от выборочной системы контроля знаний — студент будет сам эффективно контролировать освоение материала.

Переход от «линейной системы» обучения к «синхронной», модульной, занимает определенное время и состоит из трех этапов. Первый заключается в подготовке учебных планов. Для создания образовательной программы на основе компетентностного и кредитно-модульного подходов необходимо определить:

– набор универсальных и профессиональных компетенций для направления подготовки в целом;

– модули (группы дисциплин, практик и проч.), формирующие данные компетенции, их трудоемкость в кредитах;

– основные профили обучения (могут совпадать со специальностью или специализацией);

– перечень компетенций для каждого профиля;

– наполнение циклов обучения конкретными модулями (дисциплинами, практиками, формами отчетности и проч.).

Здесь же предполагается введение в учебный процесс балльно-рейтинговой системы контроля.

Второй этап — подготовка преподавателями полных пакетов обеспечения учебного процесса на электронных и бумажных носителях, разработка по каждой дисциплине новых информационных материалов и источников, создание обучающих программ, электронных учебников, хрестоматий (текстовых и нотных), материалов для электронного тестирования знаний, мультимедийных пособий. Современное образование не будет качественным без использования при обучении персональных компьютеров.

Третий этап — представление *описания* учебных курсов по дисциплинам в печатном и электронном виде, куда входят цель изучения дисциплины, компетенции, модульная программа, кредиты, организация обучения (его продолжительность, распределение лекционных, практических часов), содержание курса, практикумы, система контроля и проч.; подготовка полного *индивидуального* пакета информационных и контрольно-измерительных материалов по дисциплине, необходимых студенту как для аудиторной, так и самостоятельной работы.

Конечно, все перечисленное выше представляет определенные трудности в процессе освоения модульной технологии, связанные с необходимостью изменения структуры учебных курсов, трудоемкостью изготовления модулей, разработкой материалов. Информативно концентрированные занятия, основанные на модульной технологии, требуют от преподавате-

ля и студентов большей активности и усилий, а также оснащенности учебных аудиторий компьютерной техникой.

Однако достоинства модульной технологии оправдывают усилия, потраченные на ее освоение и введение в педагогическую практику. Это касается, прежде всего, обеспечения высокого уровня активности обучающихся на занятиях, формирования у них навыков самообразования. В условиях обучения по модульной программе повышается самостоятельность и ответственность студентов, отношения между студентом и преподавателем приобретают характер делового сотрудничества.

Осознанность процесса обучения, четкое понимание его целей и задач, целесообразности используемых форм, средств и приемов, осмысление и оценка результатов как преподавателем, так и студентом, значительно повышают эффективность обучения. Этому способствует и возрастающая мотивации студентов в связи с усилением практической направленности занятий. Возникает также возможность сокращения учебного времени, отведенного на освоение теоретического материала. Это особенно важно, поскольку в соответствии с новым стандартом количество часов аудиторных занятий может быть уменьшено до 50 процентов с целью передачи освободившихся часов на дисциплины, устанавливаемые вузом, или предметы по выбору студентов. Индивидуализация обучения за счет вариативности модуля, предоставляющая обучающемуся возможность выбрать свой уровень сообразно своим способностям, обеспечивает психологический комфорт, снимает учебный стресс.

Модульная технология как залог высокого качества обучения и его непрерывного улучшения стимулирует методическое творчество преподавателя, а также способствует росту его профессионального уровня.

О. А. Якупова

О РАЗВИТИИ КУРСА ОБЯЗАТЕЛЬНОГО ФОРТЕПИАНО НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Размышления о перспективах курса фортепиано для студентов различных специальностей целесообразно начать с оценки достигнутого настоящему времени. История данного предмета прослеживается с самых истоков отечественного музыкального образования. Уже тогда он находился в центре внимания. Исходя из универсальности фортепиано, его полезности в любой учебной практике и востребованности в профессиональной деятельности каждого музыканта, фортепианный класс был включен во все программы обучения первых российских вузов в качестве обязательной дисциплины. Однако судьба этой дисциплины складывалась непросто: одной из главных проблем оставалось весьма смутное представление о специфике преподавания обязательного фортепиано. Методы, используемые в обучении фортепианной игре музыкантов разных специальностей (не пианистов), не имели определенной направленности и строились аналогично курсу специального фортепиано, во многом копируя его. При этом копия представляла лишь упрощенный вариант.

На становление курса обязательного фортепиано потребовались годы, прежде чем он обрел академический статус. Благодаря усилиям ведущих специалистов в данной области со временем была выработана методическая основа предмета, сформировались его цели и задачи и, наконец, определились специфика и содержание. К настоящему времени курс фортепиано прочно утвердился в учебной практике, заняв определенное место в целостном комплексе профессиональной подготовки молодых музыкантов.

Характеризуя современное состояние предмета, следует, прежде всего, отметить его концептуально новое программное оснащение, соответствующее требованиям пианистической подготовки музыкантов разных специальностей, а также их общекультурного и профессионального образования. Существенно изменилось кадровое обеспечение предмета: сегодня не только в училищах и вузах, но и в школах,

преподают компетентные специалисты, владеющие соответствующей методикой. Этому способствуют курсы повышения квалификации, организуемые ведущими учебными заведениями, а также научно-практические конференции, посвященные проблемам совершенствования методики преподавания фортепиано на всех уровнях обучения. Отмечается возрастающий интерес к ним со стороны преподавателей. Если до недавнего времени курс обязательного фортепиано с научных позиций оставался малопривлекательным, то в настоящее время ситуация изменилась: появляется много методических трудов, научных разработок, которые отражают практический опыт педагогов. При этом важно отметить, что творческая инициатива исходит не только от столичных учебных заведений, но и региональных музыкальных центров, обладающих для этого необходимым потенциалом.

Сказанное свидетельствует о значительных достижениях в развитии курса фортепиано. Задача дальнейшей работы состоит в упрочении и развитии сложившихся традиций. Вместе с тем, условия для реализации задуманного не всегда отвечают вызовам времени. Так, преподавание предмета обязательного фортепиано ныне на практике сталкивается с определенными трудностями. Реформы, происходящие в последнее время в системе образования, в том числе музыкального, повлекли множественные изменения, которые затронули содержательную сторону предмета.

Выделяя наиболее существенные проблемы, характеризующие сложившуюся ситуацию, следует сказать о заметном снижении качества подготовки поступающих в вуз, которое проявляется как в недостаточности базовых фортепианных навыков, так и в общей музыкально-эстетической образованности. Причины этого кроются в последствиях кризисных явлений в сфере музыкального образования постсоветского периода. В последнее время ситуация усугубилась еще и отменой вступительного экзамена по фортепиано в вузе, что неминуемо ведет к дальнейшему снижению качественного уровня студентов.

Другая серьезная проблема состоит в значительном сокращении аудиторных занятий по фортепиано. В отдельных случаях в ходе реорганизации учебных планов дело принимает критический оборот, когда студенту очно-заочной (вечерней) формы обучения на занятия по фортепиано с педагогом отводится всего девять часов в год, а студенту-заочнику и того меньше — четыре часа! Сокращение учебных часов создает в работе преподавателей дополнительные трудности, поскольку число студентов в индивидуальном классе теперь составляет в среднем более тридцати человек. Экстремальная загруженность неминуемо ведет к снижению качества работы с каждым учеником. Как здесь не вспомнить слова выдающегося педагога Б. М. Рейнгбальд, воспитавшей целую плеяду талантливых пианистов, среди которых Эмиль Гилельс, Мария Гринберг, Татьяна Гольдфарб и другие. «Пагубно перегружать себя педагогической работой, набирая учеников больше, чем способен охватить своим зорким вниманием» [3, *79*], — заявляла она, признаваясь, что при максимальной для себя норме работы с 14–15 учениками при 3–4 ассистентах всегда «болезненно ощущала» недостаток времени для собственных систематических занятий на инструменте, столь необходимых практикующему музыканту-педагогу.

Несмотря на сложившуюся обстановку, преподаватели курса обязательного фортепиано, не теряя оптимизма, ведут поиск наиболее эффективных методических решений. Не претендуя на полное освещение проблемы, попробуем рассмотреть некоторые формы и методы, способствующие, на наш взгляд, оптимизации работы в классе фортепиано.

В связи с возросшим в последнее время существенным различием качества подготовки поступающих особо актуальным становится дифференцированный подход к обучению и критериям оценки успеваемости. Следует признать, что все-таки немалую часть вузовского контингента составляют студенты, получившие крепкую базовую подготовку на начальном и среднем уровнях образования. Такие обучающиеся отличаются высоким уровнем учебной мотивации, которая проявляется в заинтересованности предметом фортепиано и стремлении реализовать себя в различных видах музыкального творчества. Доказательством являются высокие профессиональные результаты участников многочисленных концертов, музыкально-просветительских проектов, конкурсов, организуемых в рамках курса фортепиано для студентов разных специальностей.

Однако как быть с малоподготовленными студентами, для которых процесс обучения фортепиано в вузе, по сути, сводится к наверстыванию упущенного на предшествующем этапе образования? В таких обстоятельствах обучение приходится начинать с объяснения элементарных приемов игры, простейших аппликатурных правил, основ педализации, чтения несложного нотного текста и т.д. Роль педагога в данном случае чрезвычайно важна: он должен быть не только профессионалом, владеющим методами

интенсивного обучения игре на фортепиано, но и чутким психологом. Ведь, как правило, такие студенты нуждаются в особой поддержке: будучи способными музыкантами, преуспевающими в своей специальности, они выявляют сниженную мотивацию к предмету обязательного фортепиано ввиду отсутствия навыков игры на этом инструменте. Задача педагога — помочь обучающемуся преодолеть эмоциональную скованность и неуверенность за роялем, а также пробудить интерес к занятиям.

Весьма эффективным здесь является метод совместного музицирования учителя и ученика. Игра в дуэте с педагогом многократно усиливает развивающие возможности предмета. Даже слабо играющий на фортепиано ученик, исполняя легкую партию, в ансамбле с педагогом ощущает себя не только более уверенным, но и сопричастным достижению полноценного звучания фактуры музыкального произведения. Помимо уверенности в исполнении, этот вид работы способствует развитию полифонического, гармонического, тембрального слуха, а также чувства ритма и агогической нюансировки.

Немаловажное значение в обучении начинающих взрослых имеет репертуар, доступный для исполнения и максимально направленный на основную специальность студента. Как показывает практика, это всегда способствует повышению мотивации к занятиям. В жестких условиях ограничения времени занятий с учеником целесообразно чаще обращаться к сочинениям малых форм, поскольку миниатюры разнообразных стилей являются наиболее подходящим материалом как для интенсивного развития фортепианных навыков, так и формирования профессиональной эрудиции студентов. Следует отметить появившуюся в учебной практике тенденцию к снижению трудности репертуара и выбору небольших по объему произведений, представленных в жанрах полифонии и сочинений крупной формы.

В условиях дефицита времени, отводимого учебным планом на работу со студентом в классе, повышается значимость организации урока. Задача осложняется тем, что предмет фортепиано по своему содержанию включает целый комплекс разнообразных видов деятельности, среди которых полноценная в художественном отношении интерпретация музыкальных произведений; ансамблевая игра и аккомпанемент; чтение с листа специальной и общей музыкальной литературы; ознакомление с фрагментами симфонической, оперной, хоровой, камерно-инструментальной и вокальной музыки и др. Рациональное решение вопросов расстановки приоритетов в работе во многом зависит от опыта преподавателя. При этом не менее важной является роль студента: только благодаря его способности к самостоятельному решению поставленных задач и настойчивой повседневной работе можно добиться желаемых результатов. В этой связи одним из главных направлений становится организация самостоятельных занятий студента.

Воспитание творческой активности учащегося и оснащение его комплексом профессиональных знаний и умений, дающих возможность самостоятельно мыслить и реализовывать свои исполнительские замыслы, являются важнейшими задачами преподавателя любой специальности. Известно немало полезных высказываний и рекомендаций видных педагогов-музыкантов, касающихся воспитания самостоятельности в специальном классе. Однако применение их в курсе обязательного фортепиано, особенно в условиях временных ограничений, имеет свои особенности. Несмотря на трудности, необходимо сделать все, чтобы повысить продуктивность внеклассных занятий студентов-не пианистов. Для этого, в первую очередь, следует интенсифицировать процесс обучения. Важно, чтобы на уроке педагог не просто авторитарно давал студенту готовые решения, требуя их исполнения, а учил его анализировать и практически решать исполнительские задачи. Только благодаря постоянной поддержке активного мышления у обучающегося воспитывается способность к самостоятельной профессиональной деятельности. В этой связи приведем превосходную мысль А. И. Герцена о высшей школе, адаптированную к музыкальному образованию Я. И. Мильштейном в его «Записных книжках»: «По его (А. Герцена) мнению, высшая школа должна давать не столько знания, сколько умение приобретать знания. Это необходимое каждому студенту (в том числе музыканту) умение сводится, в сущности, к развитию самостоятельности мышления (художественного мышления)» [2, *103*].

В целях стимулирования творческой инициативы учащихся следует использовать разнообразные формы показа самостоятельно выполненных студентами заданий. Например, весьма эффективны прослушивания, кафедральные конкурсы, семинары-концерты с исполнением отдельных произведений, подготовленных студентами, и последующим их коллективным обсуждением. Такие формы работы, повышающие чувство ответственности, способствуют активизации музыкального сознания учащегося.

В рамках статьи не представляется возможным подробно рассмотреть весь комплекс насущных проблем и видов работы по курсу обязательного фортепиано. Тем не менее, обратим

внимание на формы коллективного творчества, предоставляющие возможность использовать наиболее рациональные методы обучения студентов. Понятие «коллективное» подразумевает, прежде всего, ансамблевое музицирование, а также различные виды музыкально-просветительской деятельности.

Обучение ансамблевой игре и умению аккомпанировать отвечает одной из главных задач курса фортепиано — его профилирующей направленности. Включение в учебный репертуар фортепианных переложений симфонической, оперной, камерной музыки, инструментальных и вокальных аккомпанементов не только расширяет горизонты музыкального кругозора студентов, но и содействует становлению их профессиональной культуры, что, в конечном счете, формирует компетентность как исполнителя и преподавателя специального инструмента.

Игра в ансамбле является значительным мотивационным стимулом занятий студентов разных специальностей. Коллективное музицирование активизирует творческую инициативу, пробуждает чувство ответственности перед партнером, содействует наиболее полному и яркому раскрытию художественной индивидуальности каждого участника. Замечено, что при выборе программы студенты разных специальностей предпочитают играть ансамбли, нежели учить сольные фортепианные сочинения. Одна из причин здесь состоит том, что игра в ансамбле допускает исполнение произведения по нотам, когда студент может не учить его наизусть. При этом возникает особый психологический настрой не только на занятии, но и во время исполнения. Требование для студентов-не пианистов заучивать в фортепианном классе текст наизусть вообще является дискуссионным и требует отдельного рассмотрения.

Несмотря на то, что в задачу предмета фортепиано входит развитие и совершенствование музыкальной памяти учащегося, возможен более гибкий подход. Главное состоит в том, чтобы (независимо от игры наизусть или по нотам) исполнение в художественном плане было грамотным и убедительным.

Экспериментируя со студентами в процессе коллективного музицирования, становится возможным одновременное решение проблемы развития навыка игры с листа. Следует признать, что в курсе фортепиано чтению с листа, к сожалению, уделяется недостаточное внимание. Однако именно этот навык обретает особое значение в дальнейшей творческой деятельности музыканта, нередко определяя уровень его квалификации. Предвидя вопрос о необходимости поиска возможности заниматься игрой с листа в условиях дефицита времени, сошлемся на высказывание коллег В. Д. Ныркoвой и Н. А. Говар, которые убеждены в том, что выработка этих навыков не требует значительных временных затрат, поскольку «главную роль в их приобретении играет, скорее, последовательность и систематичность в занятиях» [1, *8*].

Отдельно остановимся на музыкально-просветительской деятельности в рамках курса фортепиано. Работа в этом направлении способствует реализации приоритетной задачи воспитания специалиста, готового пропагандировать достижения музыкального искусства. Курс фортепиано, объединяя музыкантов разных специальностей, обладает благоприятными предпосылками для обучения основам просветительства. Не случайно данный вид работы все активнее внедряется в учебный процесс. Равноправное участие студентов в создании концертных программ, независимо от их роли (солиста, ансамблиста, иллюстратора, концертмейстера, ведущего или автора сценария), создает благодатные возможности для совместного творчества. Более того, подобные проекты стимулируют серьезную самостоятельную подготовку участников, помогают интенсивному развитию исполнительских навыков, воспитывают сценическую волю, формируют коммуникативные личностные качества. Наряду с другими положительными моментами, коллективные формы работы представляются весьма эффективными и оправданными в нынешних условиях временных ограничений.

В завершение, отметим следующее: несмотря на складывающуюся ситуацию, не самую благоприятную для курса обязательного фортепиано, накопленный методический опыт и достижения преподавателей достаточно весомы и могут нивелировать негативные явления. Оптимизация дальнейшего развития данного курса во многом зависит от личного участия каждого преподавателя в совершенствовании форм работы со студентами, а также от консолидации усилий преподавательского сообщества по сохранению и упрочению его позиций.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Говар Н. А., Ныркова В. Д.* Современные формы и методы работы в классе фортепиано // Методологические аспекты курса фортепиано / Сост. В. Д. Ныркова, О. А. Якупова. — М.: РАМ им. Гнесиных, 2014.

2. *Мильштейн Я. И.* Статьи, воспоминания, материалы. — М.: Сов. композитор, 1990.

3. *Рейнгбальд М. Б.* Как я обучала Эмиля Гилельса // От урока до концерта. Фортепианно-педагогический альманах. Вып. 1. — М.: «Классика–XXI», 2009.

Е. Г. Болотских

ЦВЕТОВОЙ КОД КАРТИНЫ И АРХИТЕКТУРНАЯ КОЛОРИСТИКА

Цвет играет неотъемлемую роль в жизни человека и окружающей его среде, которая определяется эстетическими, символическими, психологическими, национально-историческими качествами и их современной интерпретацией. Цвет способен организовывать не только плоскость картины, но и рукотворные трехмерные пространства, привнося в них зрительные полихромные образы, мотивами для которых могут служить известные произведения мировой живописи.

Путь живописи от изобразительности к формализации и абстракции отражается на архитектуре и дизайне среды, мотивируя их пластическое и колористическое преобразование. Влияние супрематизма, кубофутуризма, неопластицизма, поп-арта, пуризма и других направлений живописи XX века через формообразование и полихромию сказалось на изменении современной им объемно-пространственной среды.

На занятиях по «Цветоведению и колористике» студенты-дизайнеры последовательно знакомятся с основными разделами дисциплины, начиная с составления равноступенного ахроматического ряда, определения средне-серого цвета, зрительно равноотстоящего от белого и черного (рис. 1).

Средне-серый тон — это идеальный нейтральный фон для всех хроматических цветов, который определяется методом визуального отбора из многочисленных выкрасок оттенков серого цвета путем последовательного помещения на них двух одинаковых геометрических фигур белого и черного цветов. Фигуры могут быть в форме квадрата, круга или треугольника; на средне-сером фоне они должны выглядеть одинаково по величине и яркости. Студенты учатся создавать многочастные диапазоны светло-серых и темно-серых тонов для того, чтобы в итоге выполнить декоративные композиции в ахроматической гамме (рис. 2).

Основная цель этих занятий — познакомиться с изобразительными возможностями тоновых композиций. При изучении колористики важно использовать технику бумажной мозаики, цвета (тона) которой создает студент. В качестве материала подойдет плотный ватман и гуашевые краски «Мастер-класс» или «Гамма». Гуашь используется для придания плотности цвету или тону, что невозможно достичь при использовании прозрачной акварели. Форма элементов мо-

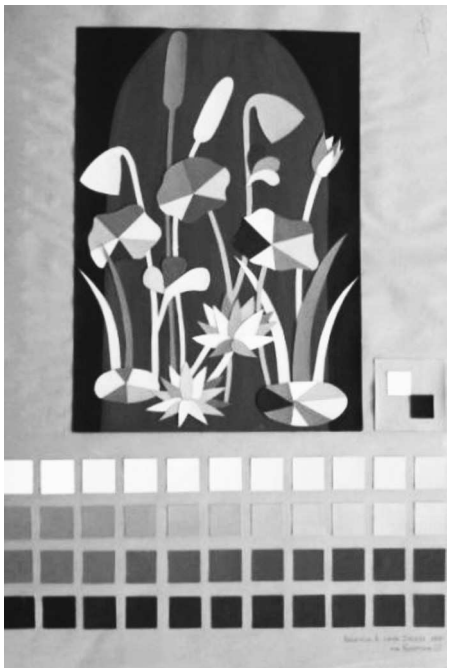


Рис.1.

Рис.2.

заики может быть разной (треугольник, квадрат, трапеция), однако, размер должен быть примерно одинаковым. Следует учитывать, что, руководствуясь стремлением создать выразительную композицию, нужно всегда помнить о тональных контрастах, цветовых акцентах и гармонии теплых и холодных тонов.

Следующей задачей цветоведения и колористики является знакомство с систематизацией цветов, делением их на основные и дополнительные, теплые и холодные. От закона оптического спектрального преломления и отражения света и появления различных цветов переходим к цветовым кругам, квадратам, треугольникам, разработанным Иттеном, Оствальдом, Ньютоном, Кандинским, Гете.

Открытие Винером стоячих световых волн на основе колец (кругов) Ньютона сделало возможным создание цветных голографических изображений, когда объемные объекты конструируются даже вне экрана — в воздухе. Световая техника способна создавать видимую иллюзию трехмерного объекта, что является обширным полем деятельности для дизайнеров среды и художников, работающих со световыми композициями.

Цвет становится языком информации, его можно передавать на расстоянии в виде цифровых кодов. Для того чтобы понять роль цвета с точки зрения возможности привнесения в общественные и жилые интерьеры и экстерьеры колористических и структурных мотивов из произведений классиков мировой живописи, студент-дизайнер должен выбрать живописное полотно интересующего его известного художника.

Для исследования цветового кода картины необходимы следующие составляющие: ее качественная цветная репродукция формата А3 или А4, набор гуаши «Мастер-класс» или «Гамма», два листа ватмана формата А1, синтетические кисти № 10, 18, 24, линейка, нож-резак, ножницы.

Первый этап. Изучение арт-объекта — картины художника, выявление возможно большего числа оттенков цветовых тонов, составляющих ее композицию.

Второй этап. Создание выкрасок на листе формата А1, для чего необходимо начертить на листе модульную сетку с ячейкой больше предполагаемого фрагмента цветовой мозаики. Плоской кистью движениями сначала по вертикали, потом по горизонтали покрыть каждую ячейку вариантом цветового тона. После того, как гуашь высохнет, фрагменты цветового кода следует вырезать. Это могут быть квадраты или иные геометрические фигуры, например, круги или треугольники. Выбор формы зависит от восприятия студентом исследуемого произведения и геометрических закономерностей или мотивов, заложенных автором-художником в основу композиции картины.

Третий этап. Композиционное решение второго листа формата А1: студент выбирает место расположения репродукции в композиции листа, а затем способ создания цветового кода, например, повторения композиции картин Леонардо да Винчи «Джоконда» (рис. 3) и Ван Гога «Ночное кафе» (рис. 4), либо цветные элементы (расположение от теплых к холодным) в работе «Девушка в сарафане» Петрова-Водкина (рис. 5).

Рис. 3. Леонардо да Винчи. Джоконда

Рис.4. Ван Гог. Ночное кафе

Рис. 5. К. С. Петров-Водкин. Девушка в сарафане

Возможны авторские комбинации цвета, как в работах «Пейзаж с деревом» Ван Гога (рис. 6), «Натурщица» Татлина (рис. 7) или «Натюрморт с луком» Сезанна (рис. 8).

Иногда студент выбирает малоизвестное полотно, например, «Натюрморт с кувшином»

Рис. 6. Ван Гог. Пейзаж с деревом

Рис. 7. Татлин. Натурщица

Рис. 8. Сезанн. Натюрморт с луком

Н. А. Фурманкова (рис. 9) или собственную работу — «Натюрморт» А. Калачева (рис. 10).

В процессе исследования цветового кода будущий дизайнер создает современную цветовую структуру, совпадающую с замыслом великого мастера, которая позволяет воплощать цветовые интерпретации произведения в жилом или общественном интерьере, в полихромном решении фасада здания, а также в малых парковых формах или арт-объектах. Палитра, созданная дизайнером по мотивам живописной классики, является его собственным творческим шагом на пути претворения в современном интерьере цветового кода мастеров Возрождения, импрессионизма, кубизма или супрематизма.

Рис. 9. Н. А. Фурманков. Натюрморт с кувшином

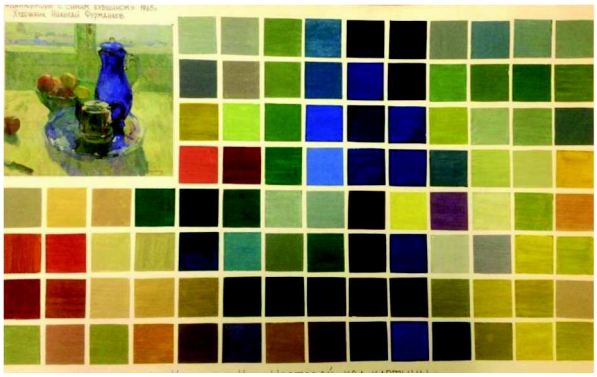


Рис. 10. А. Калачев. Натюрморт

Изучение «цветового кода картины» является не только важным этапом постижения науки цветоведения, но и новым взглядом на возможности привнесения шедевров великих мастеров прошлого в современную среду обитания с целью цветовой гармонизации и духовной наполненности интерьерного и экстерьерного пространства.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Ефимов А. В., Панова Н. Г.* Архитектурная колористика: учебное пособие — М.: Буксмарт, 2016.

2. *Ефимов А.* Цвет+форма. Искусство XX–XXI веков. Живопись, скульптура, инсталляция, лэнд-арт, дигитал-арт: Учеб. пособие. — М.: Буксмарт, 2014.

3. *Иттен И.* Искусство цвета. — М.: Изд. Д. Аронов, 2004.

4. *Горева Г. В.* Цветоведение: Учебное пособие. — Минск: ГИУСТ БГУ, 2011.

5. *Смекалов И. В.* Роль живописи в проектной культуре средового дизайна. Автореф. канд. дис. — М., 2009.

6. *Ормистон С.* Цвет. Техническая характеристика 92 цветов. — М., 2007.

7. *Сурина М. О.* Цвет и символ в искусстве, дизайне и архитектуре. — М.: ИКЦ Март; Ростов н/Д: изд. дом Март, 2003.

8. *Фрилинг Г., Ауэр К.* Человек. Пространство. Цвет. Прикладная цветопсихология. — М.: Стройиздат, 1973.

9. *Дышленко Ю.* Система цветовых тональностей. — СПб.: Музей нонконформистского искусства, 2012.

10. *Калмыкова Н. В., Максимова И. А.* Дизайн поверхности: композиция, пластика, графика, колористика: учеб. пособие. — М.: КДУ, 2010.

11. *Миллер Дж.* Интерьер: цвет и стиль — М.: Издательский дом «Ниола-XXI век», 2003.

Т. П. Варламова

О РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА ДОСТУПНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ МУЗЫКАНТА-ИСПОЛНИТЕЛЯ

Профессиональное обучение есть, как известно, «специально организованный и управляемый процесс передачи профессиональных знаний, умений и навыков с целью развития личности и формирования готовности к профессиональной деятельности» [4, *11*]. Общие законы педагогической теории и основополагающие принципы дидактики во всех областях применения педагогической науки служат регуляторами качественного овладения профессиональными навыками и представляют собой систему отправных положений, охватывающих все стороны и этапы процесса обучения. Музыкальная педагогика является частью общей педагогики и, соответственно, все ее законы здесь действуют. Дидактические принципы обретают значение как регулятор надежности овладения музыкально-исполнительскими навыками и умениями на основе профессиональных критериев и обеспечения высокого уровня развития исполнительского мастерства студентов.

В словаре иностранных слов понятие «принцип» (лат. *principium* — основа, начало) определено как: 1) основное, исходное положение какой-либо теории, учения; руководящая идея, главное правило деятельности; 2) внутреннее убеждение, взгляд на вещи, определяющие норму поведения [6, *515*]. В педагогической энциклопедии подчеркнуто, что «принципы обучения возникли из потребностей педагогической практики как результат ее обобщения (например, принципы наглядности, прочности,

последовательности обучения). Возникнув из опыта, они обеспечивали возможность воспроизводить существующую педагогическую практику» [5, *191*].

Заслуживают внимания взгляды на данную проблему педагогов-исследователей. Я. А. Коменский считал логической основой системы обучения принцип природосообразности; остальные принципы обучения выступали у него в последовательности, согласовывавшейся с идеей природосообразности. К. Д. Ушинский определял необходимые условия хорошего обучения так: своевременность, постепенность, органичность, постоянство, твердость усвоения, ясность, самодеятельность учащихся, отсутствие чрезмерной напряженности или легкости, правильность. К дидактическим принципам он также относил сознательность и активность учащихся в обучении, наглядность, последовательность, прочность знаний и навыков.

Современные исследователи выделяют в теории образования и обучения в высшей школе следующие принципы: социальная обусловленность и научность обучения; практическая направленность подготовки; целеустремленность, систематичность и последовательность обучения; доступность и высокий уровень трудности обучения; сознательность, активность и мотивированность обучаемых; прочность овладения компонентами профессиональной компетентности; дифференцированный и индивидуальный подход в обучении; комплексность и единство обучения и воспитания [1].

Рассмотрим содержание *принципа доступности и высокого уровня трудности обучения* в вузе как основополагающего в управлении музыкально-педагогической деятельностью в контексте развития творчески мыслящей личности музыканта-исполнителя. Данный принцип уточняет основные педагогические требования доступности и целесообразной интенсивности обучения, а именно: от простого — к сложному, от сложного — к более сложному, от менее трудного — к более трудному, от известного — к неизвестному, от близкого — к далекому, от общего — к частному, от конкретного — к абстрактному, от фактов — к обобщениям и т.д. Однако согласно системе В.В. Давыдова, принцип доступности может быть реализован, если обучение начинать не с простого, а с общего; не с близкого, а с главного; не с элементов, а со структуры; не с частей, а с целого. Следовательно, доступность обучения и трудности, с которыми сталкиваются студенты в музыкально-исполнительской деятельности, зависят не только от содержания и степени трудности учебного материала, но и от правильности методического подхода, применяемого педагогом.

Педагогический опыт показывает, что принцип доступности и посильной трудности обучения связан с возрастной психологией и физиологией. В процессе приобщения студентов к практическому и научно-теоретическому знанию, опираясь на доходчивые правила, понятия и термины, на овладение посильным репертуаром, необходимо учитывать соответствующие индивидуальные особенности музыкантов. Доступность учебного материала зависит от музыкальных способностей студента с учетом постоянно меняющегося уровня трудности обучения (при правильном соблюдении этого принципа).

Основное внимание следует уделять управлению познавательной деятельностью студентов, стремясь сделать доступным процесс поиска решений и действий, направляя их по пути самостоятельного анализа. При этом важно соблюдать принцип систематичности и последовательности обучения, предусматривающий сохранение преемственности системы, организацию индивидуальных и самостоятельных занятий студентов; последовательное изложение в изучении нотного материала (в зависимости от познавательных возможностей обучающихся); систематическое выполнение упражнений, направленных на формирование устойчивых двигательных навыков, а также на развитие и поддержание подвижности исполнительского аппарата; организованное обучение с учетом проверки знаний, умений и навыков.

Реализации принципа доступности и высокого уровня трудности способствует наглядность обучения, требующая такой организации учебного процесса, при которой студенты в освоении практических знаний продвигаются от живого восприятия изучаемой музыки и явлений искусства к обобщениям, выводам, или, наоборот, от общего к единичному, конкретному. Наглядность содействует более глубокому овладению материалом, обеспечивая его запоминание, развивает творческое воображение, оказывает эстетическое и этическое влияние на мышление исполнителя. Наглядное обучение убеждает в истинности изучаемого материала. Однако процесс восприятия происходит при активном мышлении и предполагает познавательную задачу, то есть восприятие связано с абстрактным мышлением. Поскольку музыка является незримым видом искусства, а музыкант мыслит звуками, ощущениями, формами, нюансами, наглядное обучение как исходный момент базируется не на отвлеченных понятиях и словах, а на образах, непосредственно воспринимаемых обучающимся.

По мере развития музыканта-исполнителя и усложнения задач исходными становятся теоретические положения, а наглядность, фактический материал используются как подтверждение.

Единство конкретного и абстрактного в обучении игре на музыкальном инструменте складывается разными путями. Прежде всего, необходимо обеспечить соответствие наглядных средств целям и задачам, содержанию и организации занятия, стремясь использовать эти средства не только при изложении нового материала, но и при самостоятельном повторении студентами освоенных знаний, сформированных навыков и умений.

При обучении музыканта комплексно применяются следующие виды наглядности: натуральная или естественная (технические приемы игры и т.п.), изобразительная (рисунки-схемы, видеозаписи и проч.), вербально-образная (словесное описание действий, обстоятельств и условий создания произведений, примеров художественных образов и т.п.), практический показ выполнения приемов и действий. Важную роль играет анализ исполнения произведений выдающимися музыкантами. Поскольку приемы игры, способы звукоизвлечения на инструменте описываются, показываются, анализируются слухом и тактильно, педагог должен качественно проиллюстрировать изучаемый материал. Излишнее обилие впечатлений, возникающих при наглядной «игре с руки», затрудняет осмысливание, нанося ущерб качеству знаний и развитию ассоциативного мышления студентов.

Репродуктивная деятельность исполнителя (способность к самовоспроизведению) менее сложна и интересна, чем продуктивная, творческая. Если овладение репродуктивной деятельностью требует знания двигательных закономерностей и приемов выполнения соответствующих упражнений, то творческий опыт студенты приобретают только в процессе решения звуковых задач.

Для соблюдения принципа доступности педагог должен:

1) обеспечивать выбор и подачу учебно-педагогического и нотного материала с учетом интеллектуальных возможностей студента; знать уровень его подготовки, степень умственного и физиологического развития; постоянно заботиться о доступности обучения, ориентируясь на более подготовленных студентов;

2) создавать на занятиях обстановку, требующую от обучаемых максимального напряжения умственных сил; контролировать соответствие учебного материала времени, отводимому на его изучение;

3) основательно (теоретически и практически) готовиться к каждому занятию, развивать культуру профессионально-педагогического общения, творческий характер педагогической работы.

Доступность является одной из важнейших установок при выборе репертуара, который должен отвечать требованиям «соответствия содержания, объема изучаемого материала, методов и организационных форм обучения, возрастным и индивидуальным возможностям учащихся, имеющимся у них знаниям и представлениям, условиям обучения» [5, *287*]. Поскольку границы доступности студенческого репертуара постоянно меняются, стремление к преодолению художественных, технических и ритмических трудностей способствует совершенствованию технологических навыков. Трудности возникают в условиях, когда учебно-педагогический репертуар отдален от практических умений, интересов и мотиваций студентов. С мотивационными ориентациями соотнесены различные виды интереса: результативный, планирующий, познавательный, процессуально-содержательный, учебно-познавательный и высший — преобразующий (творческий) интерес [8, *18*].

Важнейшими мотивами исполнительской деятельности, влияющим на доступность обучения, являются интерес и потребности студента-исполнителя при освоении нового художественного материала. Большое значение для всестороннего анализа профессионального образования в сфере исполнительства имеет мотивация студентов как базовый конструкт психологии личности, позволяющий выявлять и описывать стороны человеческой психики, связанные с побуждением субъекта к определенным формам активности. Таким образом, мотивированность музыканта — это его заинтересованное отношение к совершенствованию собственной профессиональной компетентности и исполнительской культуры. Тогда естественно обеспечивается быстрое продвижение к вершинам мастерства.

Непременным условием является доступность индивидуального репертуара: важно не только координировать количество заданий (пьес), но и разнообразить творческую работу, инициируя активность исполнителя. Согласно принципу доступности и посильности обучения, педагогическая деятельность должна быть построена с учетом реальных возможностей студентов, избегая интеллектуальных, физических и нервно-эмоциональных перегрузок, отрицательно сказывающихся на психологическом и физическом здоровье. Недостаточная

подготовленность студента к освоению более трудного репертуара является следствием стилевой новизны музыкального материала либо связана с рядом других причин. К примеру, с индивидуальными способностями, психологическими особенностями личности или с предшествующим недостаточно гармоничным обучением, что проявляется в ограниченном запасе теоретических знаний и представлений, ненадлежащих двигательных умениях, навыках и виртуозности, в скупом практическом музыкально-слуховом опыте. Кроме того, источниками трудностей в процессе освоения репертуара часто являются его объем, низкий уровень подготовленности студента к изучению новых произведений, а также несоответствие методов преподавания целям обучения.

Понятно, что настоятельность целенаправленного и постепенного возрастания трудности репертуара должна быть отражена в учебных программах соответствующих дисциплин и курсов. К сожалению, усредненные учебные программы, требующие адаптации к индивидуальным возможностям студента, не отвечают современным требованиям повышения уровня технической трудности произведений. К применению подобной программы-модели педагог должен подходить творчески, стремясь приспособить ее к возможностям, знаниям и навыкам студента.

Для обеспечения доступности обучения следует хорошо знать специфику инструмента и трудности изучаемого репертуара, фактуру произведения, художественно-выразительные приемы игры, понимать содержание музыкального образа. В целях преодоления технических трудностей и развития мышления студента необходимо постепенно усложнять учебно-педагогический репертуар. Важным является и вопрос об объеме заданий — количестве произведений малой и крупной формы, разнообразии их образного содержания. Полнота, глубина, систематичность и другие качества музыкальных знаний достигаются в ходе разбора, восприятия и воспроизведения музыкальных сочинений, а также применения освоенных навыков в знакомой или новой ситуации, в творческой деятельности. Важнейшим принципом формирования исполнительского мастерства студентов является целесообразный выбор репертуара, который отражает потребности педагогической, концертной практики и учитывает подготовку и технический уровень обучаемых.

Становится понятным, что охарактеризованные выше дидактические принципы определяют закономерности процесса обучения, служа его целям на всех ступенях, во всех дисциплинах. Принцип доступности и высокого уровня трудности обучения должен стать для педагога руководством в воспитании музыканта-исполнителя. При несомненной значимости каждого принципа в отдельности для достижения поставленных целей необходимо их комплексное применение, что в единстве с обучением–воспитанием формирует готовность к профессиональной деятельности как «интегративной системе психологических качеств будущих специалистов, обеспечивающей эффективное выполнение поставленных целей» [4, *12*].

ЛИТЕРАТУРА

1. *Абульханова-Славская К. А.* Деятельность и психология личности. — М., 1980.

2. *Баренбойм Л. А.* Музыкальная педагогика и исполнительство. — Л.: Музыка, 1974.

3. *Зимняя И. А.* Педагогическая психология: Учеб. пособие. — Ростов н/Д.: Феникс, 1997.

4. *Казакова А. Г.* Педагогика профессионального образования: Монография. — М.: Эконом-Информ, 2007.

5. Российская педагогическая энциклопедия: В 2-х томах. / Гл. ред. В. В. Давыдов. — М.: Большая российская энциклопедия, 1998.

6. Словарь иностранных слов. — СПб.: ООО «Виктория плюс», 2008.

7. *Терентьева Н. А.* Музыкальная педагогика и образование. История и теория развития от истоков до современности. — СПб.: ВНИИБ, 1997.

8. Формирование интереса к учению школьников / под ред. А. К. Марковой. — М., 1986.

9. Энциклопедия мудрости. — М.: Росса, 2007.

Из истории искусств, художественного воспитания и образования

М. М. Берлянчик

УЧИТЕЛЬ МУЗЫКИ — ТВОРЧЕСКАЯ ЛИЧНОСТЬ, ПРОФЕССИОНАЛ, ПЕДАГОГ

(штрихи к портрету О. Г. Кошелевой)*

Среди достижений музыкального искусства Республики Саха (Якутия) значительное место принадлежит развитию виолончельного искусства. В центре этого непростого процесса находится личность, педагогическое и исполнительское творчество Ольги Григорьевны Кошелевой, с плодотворной деятельности которой начинался отсчет «виолончельного времени» в северной республике[1]. Попытаемся в жанре эссе присоединить свое слово к хору голосов, характеризующих этот процесс.

О том, что преподаватель музыкальной школы, училища, вуза, в общем — музыкант-педагог — должен, прежде всего, быть учителем музыки, то есть ее толкователем, разъяснителем, интерпретатором и т.д., сказано очень много на всех языках. Принципиальная убежденность в этом была «двойной доминантой» содержания литературных опусов многих великих музыкантов, в частности, знаменитой (по сути, методологической) книги Г. Г. Нейгауза «Об искусстве фортепианной игры». Однако позволим себе заметить, что «эта бесспорная теза» (выражение Нейгауза) далеко не всегда считается принципиально важной и осуществляется в практике — в процессе преподавания различных музыкальных специальностей и дисциплин. Данному убеждению целенаправленно следует не так много преподавателей, которые учат детей и взрослых игре на фортепиано, скрипке, флейте, тромбоне, в том числе и на виолончели. Ольга Кошелева — одна из них.

В 1980-е годы, когда постепенно прояснялось, что в нашем, весьма престижном музыкальном образовании «что-то не так», институту имени Гнесиных и Новосибирской консерватории было дано поручение «свыше» позаботиться о том, чтобы «стало так, как надо...». Авторитетные педагоги-ученые с энтузиазмом взялись за дело, и вскоре из недр гнесинской науки появился фолиант, названный «Модель специалиста-музыканта». Эта модель программировала следующее: музыкант-профессионал, окончивший вуз, должен обладать столь необъятным числом разнообразных достоинств, что простому смертному вряд ли возможно достичь всего этого даже за 18 лет, щедро предназначенных для его специального образования. Удивительно ли, что этот объемный документ не стал путеводной нитью обновления (как теперь говорят, «дорожной картой») музыкального образования в нашей стране?

Размышления о том, что настоящему музыканту-педагогу все же следует знать и уметь очень многое, наводят на мысль о необходимости создания некоего *остова педагогического мастерства* музыканта — каркаса, на который могла бы опираться вся система нужных педагогу знаний, профессиональных навыков и личностных качеств. Тогда полноценное развитие фундаментальных педагогических достоинств

---

* Статья была подготовлена для журнала «Якутия музыкальная», № 4 (2011 г.), в котором значительное внимание уделено освещению процесса развития виолончельного искусства.

[1] *Кошелева Ольга Григорьевна* — профессор Высшей школы музыки Республики Саха (Якутия) по классу виолончели, заслуженная артистка РС (Я); окончила Дальневосточный государственный педагогический институт искусств, совершенствовалась в Государственном музыкально-педагогическом институте им. Гнесиных под руководством профессора Б. И. Талалая.

в целом стимулировало бы развитие педагогического профессионализма музыканта. (Вспоминаются идеи Л. А. Баренбойма, в свое время правомерно выдвигавшего концептуальный дидактический принцип «педагогизации» советского музыкального образования.)

С нашей точки зрения, реализация данного принципа нуждается в актуализации трех главных психологических свойств, которые неизменно проявляются в профессиональных действиях педагога-музыканта, во всех сторонах его мышления и поведения как личности, воспитывающей художника. Имею в виду широкое, ключевое значение понятий «*любовь*», «*внимание*», «*ответственность*». Попробую кратко разъяснить, о чем идет речь.

Преподаватели, которые, в первую очередь, учат игре на инструменте, а, во вторую — музыке, нередко любят своих учеников за их инструментально-исполнительские способности, слуховую чуткость, эмоциональность игры, сценическую стабильность и другие, сугубо профессиональные качества. Ученики, не обладающие такими достоинствами, остаются *менее любимыми*. У настоящего педагога — воспитателя музыкантов — подобного разделения не может быть. Нет ничего подобного и в виолончельном классе Ольги Кошелевой, где все горячо любят музыку, таланты и склонности друг друга и, конечно же, свой замечательный инструмент.

Вспоминаю, что где-то уже доводилось говорить о феномене *бескорыстной* любви к *любому* ребенку, отдающему занятиям музыкой свое время и силы. Поводом послужила выдающаяся практика скромного учителя литературы Николая Капишникова, создавшего в общеобразовательной школе небольшого сибирского поселка Мундыбаш замечательный оркестр народных (струнных) инструментов, который своим выразительным исполнением поражал и любителей музыки, и профессиональных музыкантов. Однако сущность данного фактора таким отношением к ученикам не исчерпывается. Любить надо самые разные стороны, компоненты, явления и даже мельчайшие детали, касающиеся занятий в детском (впрочем, не только детском) музыкальном классе.

Что касается любви к всевозможным мелочам искусства, то есть истинного профессионализма педагога, то этот компонент названной триады вряд ли нуждается в разъяснении. Понятно и то, что учитель, который учит исполнять музыку, должен сам владеть этим искусством, причем не в далеком студенческом прошлом, а вчера, сегодня, завтра, независимо от возраста... Вновь в памяти всплывают убеждения великих — на этот раз Б. Л. Яворского, который утверждал, что «педагог играющий лучше педагога неиграющего...». Сказано резко, но метко и верно, хотя известны и гениальные исключения из этого бесспорного тезиса (например, П. С. Столярский, учивший в детстве Давида Ойстраха, Бориса Гольдштейна, Елизавету Гилельс и других крупных скрипачей).

Теперь о *внимании*. Трудно даже очертить круг значимости этой фундаментальной черты личности педагога-музыканта. Вот несколько примеров. Нельзя оставить без внимания даже самый незначительный дефект — ни в исполнительском аппарате ученика, ни в прочтении музыкального текста, его фразировке. Следует привлекать внимание ученика к каждой интересно прозвучавшей мелодической фразе, интонирование которой порой складывается стихийно, как интуитивное прозрение. А о значении внимательности учителя к овладению юным исполнителем наиболее свободными и целесообразными игровыми движениями и говорить не приходится... Кто-то из больших музыкантов мудро сказал, что «секрет виртуозной техники кроется в *преувеличенном внимании к ее основам*». Как верно тут схвачено самое главное! Сказанным хочется подчеркнуть: в арсенале педагога-инструменталиста всегда должны присутствовать внимательность, точность наблюдений, постоянная музыкальная и инструментальная бдительность. Не станем откладывать вывод: все эти качества — примечательные черты педагогического облика Ольги Григорьевны Кошелевой.

Наконец, об *ответственности*. Конечно, легче возложить вину за недостатки, упущения и недоработки на ученика — его лень, небрежность в самостоятельной работе, чрезмерное увлечение футболом, а также на отсутствие родительского контроля. Однако истинный педагог, как правило, сначала рефлексирует собственные промахи, которые могли привести к возникновению тех или иных недостатков. Иначе говоря, истинный музыкант-воспитатель сначала возьмет ответственность на себя — *до того*, как возложит ее на других людей или на неблагоприятные обстоятельства (например, отсутствие способностей, интереса и проч.). Словом, чувство ответственности становится побудительным фактором *педагогической рефлексии*, которая является характернейшей чертой истинного учителя музыки и преподавателя искусства ее исполнения.

Итак, по нашему убеждению, названные качества — *любовь* ко всему, что связано с жизнью

ученика и музыкой, *внимание* к ее малейшим деталям и *чувство ответственности* в совокупности образуют триаду, определяющую профессионально-нравственный облик личности музыканта-педагога. Надеюсь, читатель уже догадался, зачем столь пространное толкование компонентов этой триады понадобилось для описания человеческого и профессионального портрета Ольги Кошелевой — учителя музыки и игры на виолончели.

Нельзя не обратить внимание и на другую триаду качеств, обозначенных в названии настоящих заметок: профессионализм, педагогическая компетентность и креативность (творческость) преподавателя. Смысл понятия «профессионал» может быть раскрыт самым различным образом: правомерно характеризовать с его помощью тип человека, который всегда стремится выполнить порученное дело с глубоким пониманием его сущности, используя наиболее целесообразные и эффективные средства.

А понятие «педагог» предполагает не только наличие особых целенаправленных, «учительских» качеств (и потребностей!), но и обладание множеством психологических, дидактических знаний, способностью *эмпатии*[2], а также развитой интуицией.

Креативность есть постоянное стремление музыканта — профессионала и педагога (в данном случае педагога-исполнителя) — к нестандартному решению художественных и технических проблем. Питательной средой для этого служит богатство впечатлений и наблюдений, прежде всего, в области искусства и окружающей жизни. Творческий человек непременно должен быть и любознательным, и наблюдательным. Об этом в свое время говорил Даниил Шафран, один из выдающихся виолончелистов XX столетия, посещавший Высшую школу музыки Республики Саха (Якутия) в первые годы ее существования[3].

Примечательно: мысль Мастера солидарна с точкой зрения современных психологов, полагающих, что высшие достижения в любом виде искусства порождены не столько высоким уровнем так называемых *специальных способностей* (в музыкальном исполнительстве — слух, ритм, память, моторика), сколько богатством развития общих художественных способностей, в основе которых лежит *эстетическое отношение* и специфическое — *образное* — видение окружающего мира.

В заключение, скажем однозначно: в творческой педагогике Ольги Кошелевой, отвечающей самым высоким требованиям музыкально-исполнительского профессионализма, виден залог дальнейшего развития в современной Якутии виолончельной отрасли смычкового искусства и ее разностороннего применения не только в сольно-концертном исполнительстве, но и в камерно-ансамблевом искусстве, что является исключительно важным для дальнейшего становления художественной культуры республики.

---

[2] *Эмпатия* — свойство, позволяющее постигать внутреннее (психическое) состояние другого человека и соответственно выстраивать общение с ним.

[3] «Будь я педагогом, — говорил он профессору Г. М. Цыпину, — постоянно обращал бы внимание учеников на все, окружающее их в жизни. Это, конечно, искусство, но и люди со всеми их радостями и горестями. И природа... Я пытался бы учить перекладывать все на язык музыки» [цит. по: *Цыпин Г. М.* Интервью с Д. Б. Шафраром // Муз. академия/ — 1992, — С. 142].

Н. А. Усманова

ИЗ ИСТОРИИ СТАНОВЛЕНИЯ В ЯКУТИИ СКРИПИЧНОГО ИСПОЛНИТЕЛЬСКОГО ИСКУССТВА И ОБРАЗОВАНИЯ

До начала XX века сведения о якутском скрипичном исполнительстве ограничивались отдельными упоминаниями о музицировании на скрипке в среде политических ссыльных и зарождавшейся тогда интеллигенции северного края. Широкое распространение в народной среде имела *кырыымпа* — просто устроенный самодельный струнно-смычковый инструмент: к узкой доске прикручивалась банка из-под пороха, поверх которой в качестве струн использовали конский волос; смычком служил изогнутый прут с натянутым конским волосом.

Основоположник якутской композиторской музыки М. Н. Жирков, отдавая первенство смычковым инструментам по степени развития в сравнении с другими группами, так отмечал их специфику: «Они наиболее близки к голосу человека, поэтому каждый народ прибегал к ним. <...> Якуты имеют своеобразный смычковый инструмент, называемый “кырыымпа” (скрипка). <...> Якутская скрипка, безусловно, заимствована от европейской (русской). Об этом говорит и самоназвание инструмента...» [2, *79–80*].

Известно много модификаций кырыымпы. В экспозиции музея народных инструментов Якутского музыкального колледжа им. М. Н. Жиркова, экспонаты для которой собраны известным якутским композитором и энтузиастом Н. С. Берестовым, представлено около четырнадцати видов кырыымпы необыкновенных форм, включая четырехугольные, прямоугольные, грушевидные, с необычными подгрифниками, подставками, причудливо закругленными грифами и головками. Так народные умельцы искали образ своей — якутской — скрипки, вкладываю душу и мастерство. Этот процесс продолжается и поныне.

К числу первых якутских исполнителей на европейской скрипке относится Адам Скрябин (1896–1938), уроженец Якутска. С раннего возраста он тянулся к музыке, любил слушать народные песни, учился играть на различных музыкальных инструментах, сам мастерил их из подручного материала. Его рано овдовевшая мать, обладавшая суровым нравом, одна поднимала малолетних детей, поэтому всячески противилась занятиям сына музыкой. Но огромное стремление Адама стать музыкантом одержало вверх. Закончив четыре класса Якутского духовного училища, Адам Васильевич после упорных занятий занялся сольным исполнением на скрипке, достигнув в своем мастерстве профессиональных высот. П. И. Шадрин, лично знавший Скрябина, вспоминал: «Адам Васильевич Скрябин был одержим музыкой и жил только ею. Часто вечерами собирал у себя <...> молодых людей, хоть чуть-чуть умевших играть на каком-нибудь струнном инструменте, быстро “сколачивал” импровизированный струнный оркестр. В такие минуты он преображался, каждый мускул у него пел и играл. Хотя в жизни он был человеком мягкого, податливого характера, со слабо развитой волей, на подобных “сыгровках” у него в голосе появлялись твердые повелительные нотки <...> Сам он играл на всех струнных инструментах» [цит. по: 3, *24–25*].

Первым опытом организации обучения игре на скрипке стало создание в 1920 году при Внешкольном подотделе губернского отдела народного образования студии искусств. Студия включала классы по обучению игре на фортепиано, виолончели и скрипке в школах второй ступени. Так, класс скрипки существовал в Реальном училище, женской гимназии, Епархиальном училище, Высшем начальном училище. По сведениям новосибирского музыковеда Н. И. Головневой, изучающей якутскую музыкальную культуру, «решение об открытии музыкальной студии принимал Губполитпросвет в 1921 г. На совещании 16 января 1921 г. для нее было определено помещение — бывшее Епархиальное училище, состав преподавателей. <...> Позже, в конце января, было принято Положение о Совете якутской музыкальной студии, утвержден список учащихся (25 человек, возраст от 10 до 25 лет) классов фортепиано, скрипки, гитары, балалайки, программы фортепиано для младшего, среднего и высшего курса (трехлетнего). К сожалению, никаких сведений о дальнейшей судьбе музыкальной студии обнаружить не удалось. <...> Усложнившаяся экономическая ситуация в стране оставила ее, как и другие учреждения культу-

ры, без государственного финансирования, следовательно, без будущего» [1, *71–72*].

В 1948 году открылось Якутское музыкальное училище. Инструментальное отделение с классом скрипки начало работать во втором учебном году — тогда на подготовительное и основное отделения было принято по два человека. Первыми преподавателями струнно-смычкового отделения стали скрипачи Т. А. Шафер и А. И. Земмель[1], а также виолончелистка С. Е. Лучко. За тридцать лет (1948–1978 гг.) отделение выпустило двадцать семь скрипачей, пять виолончелистов, пять контрабасистов. В 1950-х годах в училище преподавал Э. Хондкарян, который подготовил к поступлению в консерваторию Н. Кокшарскую, Г. Барашкову (музыковед Г. Алексеева). В 1960-х годах приехал Л. И. Вигдорчик. Его бывшая студентка З. И. Тирская вспоминает: «Вигдорчик — выпускник Ленинградской консерватории. Приехал в Якутию вместе с женой — певицей Папахристо. Они активно включились в музыкальную жизнь города. Лев Исаевич, энергичный, деятельный человек, всё и везде успевавший, имел у учащихся авторитет». Среди его учеников — Г. Достовалова, Л. Климович, А. Лебедева, З. Тирская. Основой обучения стали его сильная база и отличная школа. Однако в публикациях появилась статья с резкой критикой в его адрес, в результате чего он был вынужден уехать из республики.

Дальнейшая история становления отделения струнно-смычковых инструментов Якутского музыкального училища связана с именем выпускницы Музыкально-педагогического института им. Гнесиных Аллы Борисовны Саморовой, которая вместе с мужем-пианистом была направлена в Якутию для укрепления педагогических кадров. Она оставила о себе воспоминания как о яркой, талантливой личности. Алла Борисовна улыбкой встречала каждого студента, расспрашивала о делах, интересовалась успеваемостью. Доброжелательная, требовательная, эмоциональная, Саморова обладала даром вызывать в ученике интерес к учебе, поэтому студенты шли на ее уроки, как на праздник. Да и учащиеся других отделений частенько стояли за дверями ее класса, слушая, как Алла Борисовна ведет урок.

Саморова создала камерный оркестр, в который вошли скрипачки Т. Асеева, Г. Достовалова, З. Тирская, Т. Стручкова, альтист В. Ларин, виолончелистки Ж. Граховская, В. Макарова, Н. Седых. Занятия проходили три раза и неделю, а при необходимости проводились дополнительные репетиции. С этим оркестром выступали известные музыканты того времени — композиторы Л. Вишкарев и В. Кац, В. Сыллырова и другие. Программа оркестра состояла из двух отделений, в которых звучала классическая музыка, например, «Бранденбургский концерт» И.-С. Баха. К сожалению, А. Б. Саморова, не выдержав сурового северного климата, серьезно заболела и в 1966 году вынужденно вернулась в Москву.

В 1967 году занятия по классу скрипки продолжила Наталья Георгиевна Кокшарская, выпускница Якутского музыкального училища и Свердловской (ныне — Екатеринбургской) консерватории. Ее методика работы со студентами заметно отличалась от педагогических установок Саморовой; большое внимание Кокшарская уделяла технике исполнения. Вскоре в Якутск вернулся Л. И. Вигдорчик, и Наталья Георгиевна часто консультировалась. Лев Исаевич стремился воссоздать распавшийся камерный оркестр, однако, идея не получила продолжения, поскольку Кокшарская и Вигдорчик уехали в Новосибирск, где Наталья Георгиевна стала артисткой Новосибирского государственного академического театра оперы и балета, а Лев Исаевич впоследствии покинул страну, оставшись жить за границей. Их сменил новый преподаватель — Я. Я Потрогаш, человек с импозантной внешностью и своеобразными манерами, не внесший заметного вклада в развитие струнного отделения.

В 1970-е годы в Якутию приехал Л. М. Зисман — выпускник Центральной музыкальной школы и Московской государственной консерватории, который оставил заметный след в развитии якутского скрипичного исполнительства. Вначале он преподавал в Республиканской детской музыкальной школе, а затем и в Якутском музыкальном училище. Льва Марковича приняли с распростертыми объятиями — настолько он был востребован как педагог и пользовался большим авторитетом у учащихся и коллег. Зисман был чрезвычайно пунктуален: работал строго с девяти часов утра до пяти часов вечера, полностью погружаясь в учебный процесс. Особенно ему удавались открытые уроки, вызывавшие неизменный интерес. Своих учеников, независимо от возраста — будь то учащийся младших классов или вернувшийся из армии студент — называл не иначе как «детка». У Льва Марковича учи-

[1] В 1942 г. А. Земмель организовал класс скрипки на инструментальном отделении Якутского музыкально-вокального коллектива при Якутском драматическом театре, в который вошли семь человек [1, *157*].

лись С. Сивцева, Л. Белошевский, А. Ольховка, И. Форсюк и другие.

В те же годы деятельность на якутском музыкальном поприще начал И. А. Литвинов, выпускник Ростовского музыкального училища и Ленинградской консерватории, концертмейстер Омского симфонического оркестра. Он стал концертмейстером симфонического оркестра Якутского радио и телевидения, а также ведущим педагогом по классу скрипки Якутского музыкального училища. Игорь Александрович был яркой, артистической натурой, тонко чувствовал окружающий мир, принимая всё близко к сердцу. Он говорил своим ученикам: «Если тебе плохо, возьми скрипку и вырази на ней свои чувства. Скрипка — твой друг, она всегда тебе ответит и поможет, ты только чаще общайся с ней». Невзирая на превратности судьбы, он всегда улыбался, был оптимистично настроен к жизни, а шутки легко слетали с его уст. Человек, артист и педагог — все в Литвинове было необыкновенным. А сколько энергии он отдавал своим ученикам, развивая их творческое воображение и образное мышление.

Объясняя что-либо, Игорь Александрович приводил понятные примеры из обыденной жизни. Помню, как у одного из ребят не получалось одновременно играть на двух струнах. Тогда он положил стул на пол и попробовал пройти сначала по одной ножке, затем по другой. Конечно, ничего не получилось. Расставив ноги на обе ножки лежавшего стула и обретя равновесие, он сказал: «Вот так же и ты должен при игре вести смычком сразу по двум струнам». Мало кто мог устоять перед его обаянием... А как он музицировал, увлекая своей игрой на скрипке! У Литвинова учились Р. Иванова, И. Чжан, Е. Ноева, Н. Кашкарёва, А. Толкачева и другие.

Большую роль в становлении струнно-смычкового отделения Якутского музыкального училища сыграла Татьяна Александровна Асеева, имевшая немалый педагогический опыт и пользовавшаяся у учащихся огромным уважением. Будучи ярким музыкантом-исполнителем, она много сделала для развития якутской скрипичной музыки: как и И. А. Литвинов, Асеева исполняла произведения якутских композиторов в концертных программах, на радио и телевидении, создавала методические пособия, нотные сборники, в которые включала их сочинения. К сожалению, по семейным обстоятельствам она покинула Якутию. Асееву сменили скрипачки О. Г. Колесова, выпускница Петербургской консерватории, а затем автор данных строк.

Подвижническая деятельность педагогов-музыкантов, которые стремились применить свои прогрессивные взгляды, способности и профессиональные знания в области музыки и художественного образования для воспитания компетентных, преданных делу специалистов, особенно профессиональных музыкантов, стала основой дальнейшего развития скрипичного исполнительства в Якутии.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Головнева Н. И.* Становление якутской профессиональной музыкальной культуры (1920–1985). — Новосибирск, 1994.

2. *Жирков М. Н.* Якутская народная музыка. — Якутск, 1981.

3. *Кривошапко Г. М.* Музыкальная культура якутского народа. — Якутск, 1982.

Т. В. Павлова-Борисова

ПЕСНЬ «ТУЙМААДЫ»

В 1987 году выпускница Ленинградской (Петербургской) государственной консерватории С. П. Иванова, хормейстер и преподаватель Якутского музыкального училища им. М. Н. Жиркова, на общественных началах организовала любительский вокальный ансамбль «Туймаада»[1], в состав которого вошли учащиеся I–III курсов дирижерско-хорового, вокального отделений и участники художественной самодеятельности. По сути, это была кружковая работа инициативного педагога. Талант, трудолюбие и увлеченность любимым делом сказывались на результатах: год за годом росло вокальное мастерство исполнительниц ансамбля, их умение слаженно работать в музыкальном коллективе, чувствовать природу якутской песни, что способствовало росту популярности.

С первых дней своего существования ансамбль «Туймаада» обрел неповторимый, узнаваемый исполнительский почерк, основанный на слиянии традиционного и классического, современного и академического направлений музыкальной культуры. В трактовке коллектива хорошо знакомые якутские песни зазвучали свежо и проникновенно. Народные напевы, ранее исполнявшиеся в унисонном изложении в сопровождении незатейливого аккомпанемента, обрели развитую многоголосную фактуру, богатство гармонического выражения, ясность звуковедения, обогатились приемами полифонического изложения. Огромная заслуга в этом принадлежит хормейстеру Светлане Ивановой, которая сумела вдохнуть новую жизнь в старинные напевы. Публика с интересом, удивлением и затаенным восторгом вслушивалась в родные, знакомые с детства мелодии, наполнившиеся многоголосием чарующих девичьих голосов.

Ансамбль объездил с концертами почти всю республику. Его слушатели — люди разного возраста и социальных групп; каждый находит в творчестве «Туймаады» что-то близкое, понятное, родное. Как показала практика, появление коллектива было востребовано жизненными реалиями — эстетическими запросами якутского общества, то есть сложившейся в Якутии культурной ситуацией. Ансамбль, задав высокую планку исполнительского мастерства, стал образцом хорошего музыкального вкуса, достойным подражания. Пример ансамблевого исполнительства, пропагандируемый коллективом, оказался настолько заразительным, что во многих городах и поселках республики, словно грибы после дождя, стали появляться самодеятельные женские и юношеские вокальные коллективы.

Пролетели годы учебы. Для того чтобы талантливые участницы не разъехались по распределению и ансамбль не распался, его бессменный художественный руководитель С. Иванова приложила все свои силы и организаторские способности. В течение года коллектив работал на базе Дворца культуры и техники, затем в качестве самостоятельной гастрольной группы перешел в концертное бюро Государственного театра оперы и балета РС (Я). Большую поддержку ансамблю оказал В. А. Босиков, занимавший пост первого заместителя министра культуры Якутии. Именно тогда были напечатаны первые афиши, сшиты концертные костюмы, состоялись большие гастроли по улусам республики.

1993 год стал знаменательным для «Туймаады»: стремление коллектива стать самостоятельной творческой единицей поддержал Министр культуры Якутии А. С. Борисов. Аттестационная комиссия оценивала уровень исполнительского мастерства ансамбля по специально подготовленной концертной программе, в результате чего коллектив обрел право именоваться профессиональным. Учитывая вклад вокального ансамбля «Туймаада» в пропаганду национальной песенной культуры, а также признание его творчества в республике и за ее пределами, на основании рекомендации Министерства культуры РС (Я) и заключения комиссии решением Правительства Республики Саха (Якутия) коллективу был присвоен статус Государственного вокального ансамбля. Это стало большим достижением, высокой оценкой подвижнической деятельности «Туймаады» во благо развития якутского музыкального искусства и сохранения национальных традиций.

В настоящее время «Туймаада» — единственный в республике профессиональный вокальный ансамбль, представляющий самобытную песенную культуру народа саха. Исполнение многоголосных песен, в том числе без сопровождения, требует от участников де-

[1] *Туймаада* — долина в среднем течении реки Лены (левый берег), где расположен г. Якутск.

тальной работы над звуком, умения слушать и слышать друг друга, наличия такого редкого музыкального качества, которое опытные вокалисты называют «впетостью». Оно стало закономерным итогом кропотливого ежедневного труда каждого артиста и, конечно, создателя коллектива, его вдохновителя, мозгового центра, души и сердца — художественного руководителя С. Ивановой, для которой ансамбль стал музыкальной мастерской, где рождается «ее величество Песня».

В 1997 году исполнилась давняя мечта «Туймаады»: коллектив обрел собственную постоянную площадку в здании Якутского музыкального училища. Теперь у ансамбля есть свой Камерный концертный зал на 90–100 мест, благодаря чему стало возможным проведение камерных вокальных вечеров, сольных программ артистов ансамбля, музыкально-литературных вечеров, рассчитанных на доверительное общение с публикой.

Для того чтобы песня зазвучала, нужно вдохнуть в нее жизнь, насытить особым духовным миром, который нельзя придумать — им надо жить, его надо чувствовать всеми фибрами души, открытой таинствам музыки. Отработать дыхание, паузы, цезуры, детализировать фразировки, кульминации, подъемы и спады музыкального движения, сделать акцентуацию, выделить слово, несущее особую смысловую нагрузку — все это входит в прерогативу руководителя ансамбля. Учитывая исполнительские возможности каждого вокалиста, особенности голосовых данных, а также индивидуальные жанровые предпочтения, Светлана Павловна раскрывает природное дарование певца во всей полноте. Коллективу удалось обрести хороший творческий темп, слаженность рабочего процесса, актерский опыт. Вокалистов ансамбля приятно не только слышать, но (что немаловажно для артистов) и видеть на сцене: обладая несомненным обаянием, они легко, с улыбкой отрабатывают сложные концертные программы, даря зрителям огромный заряд энергии, прививая им чувство хорошего художественного вкуса.

Почти все произведения, исполняемые ансамблем «Туймаада», звучат в обработке его художественного руководителя. Малые песенные формы Иванова расширяет за счет выстраивания развернутых музыкальных композиций, раскрывающих единую тему или художественный образ. Вокальные миниатюры подбираются по принципу сочетания темповых, динамических и жанровых особенностей, состава исполнителей (соло, дуэт, ансамбль), а также их тесситурных и тембровых возможностей. Обработки отличаются цельностью, завершенностью музыкальной формы, впечатляют разнообразием вариантного развития, неординарностью вокальных находок и изысканностью нюансировки. Напевы, положенные в основу ансамблевых композиций, обогащаются прихотливым переливчатым узором вторящих им подголосков, опираясь на современную колористику звуковых комплексов и сохраняя при этом свою интонационно-образную оригинальность, национальную самобытность. Многие песни коллектива вошли в авторский нотный сборник С. П. Ивановой «Ыллыыр Туймаада» («Поет Туймаада»), вышедший в свет в 1997 году.

С начала деятельности ядро ансамбля составляли солистки Л. Акимова, С. Бутулова, А. Пинигина и У. Харитонова. Веря в счастливую творческую судьбу, они своим трудолюбием и упорством закладывали основы нынешних впечатляющих достижений коллектива. Помимо огромного ансамблевого репертуара, их вокальное творчество представлено сольными концертными программами и аудиоальбомами, по достоинству оцененными поклонниками. С 1995 года в ансамбль влились А. Иванова, Н. Веригина, С. Лаврова, которые, освоив за короткое время основной репертуар, стали ведущими артистами и незаменимыми участницами гастрольных поездок и ответственных мероприятий. В течение нескольких лет в ансамбле пели В. Борисова и М. Назарова, своими обаянием и непосредственностью внесшие свежую струю в творчество коллектива. Благодаря их энергичности, задору, актерскому таланту и сценической пластичности новые театрализованные постановки ансамбля стали более динамичными и зрелищными, их созидательная энергетика, преданность любимому делу во многом способствовали дальнейшей успешной деятельности ансамбля.

У С. П. Ивановой была давняя мечта — обогатить звучание «Туймаады» мужскими голосами. Впервые эта идея появилась в 1991 году во время участия ансамбля в I Всероссийском конкурсе «Голоса России», проводившемся в Смоленске, где коллектив стал дипломантом. Тогда в адрес Министерства культуры РС (Я) пришла благодарственная телеграмма руководства студии ТЦ Останкино «Народное творчество»: «Приятно осознавать, что, кроме алмазов, пушнины, край ваш богат талантливыми исполнителями, бережно интерпретирующими в своем творчестве музыкальные традиции народа, радующими зрителей изумительной красотой песен». Руководителя «Туймаады» покорило звучание участвовавших в конкур-

се мужских вокальных коллективов. Несмотря на скептицизм со стороны поклонников творчества якутского коллектива, в 1998 году Светлана Павловна решилась увеличить ансамбль, включив мужской квартет, что способствовало не только расширению репертуара, но и внесло новые тембровые краски, открыв дополнительные исполнительские перспективы в постановочной работе. В 2002 году за весомый вклад в развитие якутской музыкальной культуры художественный руководитель ансамбля С. П. Иванова была удостоена почетного звания «Заслуженный деятель искусств РС (Я)».

В ансамбле работают вокалисты, обладающие незаурядными вокальными данными, с яркими, насыщенными тембровыми красками голосами (А. Ушницкий, С. Ксенофонтов, А. Тарабукин, И. Николаев, Э. Баланов и А. Шадрин). Кроме общих ансамблевых проектов, мужской состав подготовил немало концертных программ. Большинство творческих проектов «Туймаады» с 1998 по 2004 год было осуществлено с участием талантливого вокалиста, ведущего солиста Г. Николаева. С 2010 по 2012 год в ансамбле пел самобытный тенор Н. Роббек.

Почти все артисты пришли в ансамбль с дипломами среднего профессионального музыкального образования. Ныне многие участники коллектива — выпускники Высшей школы музыки РС (Я), Арктического института культуры и искусства. Это не только огромное личное желание каждого, но и необходимая закономерность соответствовать статусу артиста профессионального музыкального коллектива.

Приоритетное значение в создании репертуара имеет народное творчество: преобладают лирические песни с мягким звуковедением, имеющие выразительную мелодическую линию, полную внутренней красоты. Великолепно звучат медленные многоголосные композиции *a capella*. Следует особо отметить концертную программу и вышедший на ее основе компакт-диск «Лето», включившие якутские песни, которые высоко оценили слушатели. В частности, народная артистка России Надежда Бабкина назвала ансамбль «элитным», «шикарным». Многие отмечают целебное психотерапевтическое воздействие и, в целом, положительное влияние композиций ансамбля на организм человека. Некоторые специалисты используют их в своей лечебной оздоровительной практике.

Участники ансамбля с удовольствием исполняют и песни современных якутских авторов, чьи произведения отличаются большим диапазоном звучания, развитым ритмическим рисунком, яркой динамичностью. Они отражают современное мироощущение якутского народа и рассчитаны на восприятие широкой слушательской аудитории.

В последние годы коллектив все чаще обращается к русскому народному творчеству, классике — произведениям И.-С. Баха–Гуно, Ф. Шуберта, Дж. Верди, Ш. Гуно, К. Сен-Санса, Дж. Гершвина, Н. Шишкина, А. Даргомыжского, С. Рахманинова. Эти композиции звучат в прозрачной фактуре, без сопровождения, а также под аккомпанемент рояля, арфы или гитары и рассчитаны на меломанов с развитым эстетическим вкусом, изысканным слухом, разбирающихся в классической музыкальной литературе. Решение расширить творческий багаж ансамбля путем введения известных хитов из репертуара популярных зарубежных коллективов («ABBA», «Бони М», «Лос Инкас», «Рикки и Повери»), а также Аллы Пугачевой, Анны Герман, Софии Ротару и других, казалось новым и необычным, но именно это помогло участникам коллектива обогатить жанровый диапазон, стало своеобразной школой творческого роста.

Коллектив широко известен и любим не только в родной республике, но и далеко за ее пределами. С 1992 по 1995 годы ансамбль активно гастролировал по России и Украине; в 1994 году «якутские сирены» произвели фурор среди японских меломанов, выступив в Токио, Саппоро, Асахигаве и других городах. Участницы ансамбля, убежденные в сдержанной эмоциональности японской публики, были удивлены восторженному приему, оказанному в стране восходящего солнца. Коллектив представил все разнообразие палитры своего репертуара — от якутского народного песенного творчества с элементами ритуального действа до произведений русской, зарубежной классики и творчества современных якутских авторов, не забыв включить популярные японские песни. С. Иванова вспоминала: «Когда мы исполняли в Японии якутскую народную песню “То бьется белогрудый снегирь”, слушатели плакали — их впечатлила ее трагичность, естественное звучание нежных голосов. <...> Обрядовая сцена с переодеванием невесты, ее печаль и томление, неизвестность перед будущим — обобщенный образ якутской девушки, чистой, целомудренной, скромной, взволновал их. После исполнения наступила пауза, но потом зал взорвался аплодисментами...».

Несмотря на загруженность гастрольного графика поездок по России и за рубежом, ансамбль ведет активную концертную деятельность в городах и улусах Якутии, знакомя жителей с новыми программами.

Государственный вокальный ансамбль «Туймаада» — лауреат многих российских, республиканских и международных конкурсов, фестивалей и смотров. С. Иванова справедливо считает, что «участие в фестивале важно потому, что дает возможность встретиться с талантливыми коллективами и артистами, ощутить народный дух в их песнях и танцах. Совместные выступления на больших площадках вызывают чувство духовного единения и огромную внутреннюю энергетику»[2]. Неизменный успех артистов ансамбля неоднократно подтверждал высокий уровень вокальной техники и художественного прочтения старинных народных напевов и песен современных якутских авторов. Для участников ансамбля фестивали и конкурсы остаются источником новых впечатлений от приобщения к творчеству коллективов других стран, к культурам народов мира, залогом пополнения исполнительского багажа, совершенствования вокального мастерства.

Среди выпущенных ансамблем аудиоальбомов звучащей антологией якутской песенной культуры стал компакт-диск «Золотой фонд “Туймаады”», в который вошли народные напевы, сочинения якутских мелодистов и произведения современных авторов. Значимость и актуальность «Золотого фонда...» обусловлены идеей представить якутскую песенную культуру во всем многообразии и жанровой полноте. В истории музыкального искусства Якутии подобные попытки ранее не предпринимались. Тем отраднее, что ныне мы можем погрузиться в мир песен нескольких поколений якутского народа и ощутить их чарующую прелесть.

Одно из направлений деятельности ансамбля — театрализованные представления, органично сочетающие песню, танец и актерскую игру. Большим успехом у зрителей пользуется спектакль-мюзикл «Нет вины в любви» (2001 г.), отразивший песенное творчество якутского самодеятельного композитора А. Алексеева. Сюжетная линия, объединившая 24 авторские песни в цельный спектакль, сосредоточена на главных человеческих ценностях — зарождении светлого чувства, поисках счастья, пути к взаимопониманию, верности и любви. Артисты исполняют песни, используя разговорные реплики, актерскую игру и элементы хореографии, стремясь максимально раскрыть внутренний подтекст. Концертные костюмы, сценические атрибуты, художественное оформление усиливает зрелищность спектакля. Позднее по данной постановке был снят одноименный фильм.

Театрализованный спектакль «Благодарю» (2006 г.) включил песни талантливого мелодиста, народного артиста РС (Я) А. Егорова. Режиссером-постановщиком обеих постановок стала актриса Саха театра им. П. А. Ойунского, заслуженная артистка РС (Я) М. Корнилова. Спектакль лет в основу фильма «Благодарность судьбе» (2011 г.), съемки которого проходили на фоне Якутска, его музеев, театров, учебных заведений, различных учреждений, а также в месте проведения национального праздника Ысыах Үс Хатын, что было продиктовано содержанием авторских песен. Работа над фильмом способствовала не только реализации артистами их вокальных данных, но и эмоциональной подаче художественного образа, раскрытию глубинного подтекста песен. Автором проекта, директором, продюсером и сценаристом фильма вновь стала С. Иванова. Жанр музыкально-художественного фильма дает возможность сохранить авторские песни для будущих поколений в приемлемой и доступной форме.

В 2012 году по проекту С. Ивановой в рамках 380-летия Якутска, а также Года единения и дружбы народов Якутии, коллектив организовал Первый Республиканской конкурс ансамблевого исполнительства «Мелодии белых ночей», включивший мастер-классы ведущих специалистов в данной области. В конкурсе приняли участие представители самодеятельности из улусов республики. Задачей конкурса стали сохранение и развитие песенного жанра как части культурного наследия якутского народа, популяризация произведений якутских композиторов и авторов-песенников, повышение художественно-исполнительского уровня и сценической культуры самодеятельных коллективов, оказание практической помощи их руководителям, качественный рост жанра ансамблевого исполнительства.

Состав ансамбля с годами обновлялся, приходили новые талантливые артисты с профессиональной подготовкой (Е. Петрова, М. Максимова, Т. Попова, А. Спиридонова, Т. Мартынова, Я. Захарова). Обретение ими мастерства и опыта, знакомство с огромным репертуаром, приобщение к сложившимся традициям всегда оставались главными задачами художественного руководителя, которого в этом неизменно поддерживали и продолжают поддерживать вокалисты, отдавшие ансамблю много лет (Л. Акимова, С. Бугулова, А. Иванова). С 2005 года С. Ивановой помогает Н. Стручкова, выпуск-

[2] *Борисова А.* У сирен свои проблемы // Якутия. — 1994.

ница Уральской консерватории, обладающая хорошими музыкальными данными, умением импровизировать. Она внесла свой вклад в развитие ансамблевого искусства, делая обработки и переложения музыки современных авторов. В 2010 году пост заместителя директора заняла С. М. Пинигина, человек с творческой жилкой и большой фантазией, имеющий огромный опыт работы с людьми, которая способствовала новому витку в развитии и творческом подъеме коллектива. Обладая знаниями об основных видах деятельности, она расставила акценты на переходе ансамбля в статус автономного учреждения, организации выездов артистов за пределы республики, помощи в выборе времени и тематики новых постановок и других.

В 2012 году прошли мероприятия, посвященные 25-летнему юбилею ансамбля, включившие концерты на сценических площадках театров Якутска и в Камерном концертном зале «Туймаады»; были выпущены два аудиоальбома, видеофильм с записью юбилейного концерта, издан календарь на 2013 г. со снимками артистов разных лет, включивший тексты песен из репертуара ансамбля. Вышел в свет третий нотный сборник А. Ивановой «Үргүн түүҥ долгунугар», включивший ее обработки песен для ансамбля. Ансамбль поздравил с юбилеем первый президент Республики Саха (Якутия) М. Е. Николаев, отметивший, что «народ стал красивым, культурным, что он бережно развивает свою духовность, самобытную культуру. <...> Ансамбль “Туймаада” — профессиональный коллектив, который четверть века трудится на благо народа. Искренне радуюсь их успехам и желаю ансамблю и дальше развивать свой талант». Поздравление прислала народная артистка России, художественный руководитель ансамбля «Русская песня» Надежда Бабкина: «...Мы всегда ставим ансамбль “Туймаада” в пример: вы умеете грамотно и чутко сохранять свое народное творчество. Культура — это явление, к которому мы должны относиться с огромной ответственностью. Мы являемся людьми, которые занимаются национальной культурой, и наша задача — передать следующим поколениям информацию из прошлого. <...> Народ жив до тех пор, пока жива его культура. Ребята, я вами восхищаюсь! Вы — уникальные!».

Светлана Павловна Иванова, оставаясь интеллектуальным и энергетическим центром ансамбля, в течение многих лет посвящает себя не только творчеству, но и отвечает за хозяйственно-экономическую деятельность коллектива. Она обладает лучшими качествами руководителя — профессионализмом, высокой работоспособностью, творческой целеустремленностью в реализации задач, в претворении проектов как регионального, так и федерального уровней.

Поистине впечатляющим является вклад Государственного вокального ансамбля «Туймаада» в сохранение традиций якутского песенного творчества, развитие якутской музыкальной культуры, в художественно-эстетическое воспитание широких слоев отечественной и зарубежной слушательской аудитории путем популяризации не только исконной народной песни, но и произведений современных мелодистов и композиторов. Энергия активного поиска, высокий уровень исполнительской культуры, владение обширным репертуаром и наличие творческого настроя создают предпосылки для дальнейшего профессионального роста этого талантливого коллектива.

С. М. Афанасенко, Л. И. Габышева

ОПЫТ АНАЛИЗА СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ СКРИПАЧЕЙ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ МУЗЫКИ РЕСПУБЛИКИ САХА (ЯКУТИЯ)

Традиционный путь обучения квалифицированного скрипача, как известно, непомерно долог: от первого класса до окончания аспирантуры проходит 18 лет! А если к этому добавить один-два года занятий в подготовительном классе, то и все 20. Иначе говоря, на подготовку к профессиональной деятельности затрачивается треть жизни до выхода на пенсию... Назревшая проблема сокращения сроков профессиональной подготовки музыкантов становится еще более актуальной с учетом ряда других факторов — экономических, жизненно-творческих (уменьшение продолжительности активной производственной жизни), социально-психологических и проч.

В далеком прошлом, когда начальное обучение музыкантов осуществлялось, в основном, в рамках частного преподавания, из общего числа музыкально одаренных людей — будущих профессионалов и любителей скрипичной игры — выделялись особо талантливые дети, так называемые вундеркинды[1], удивлявшие нетрадиционно быстрым развитием игрового мастерства и свободным исполнением на эстраде труднейших виртуозных произведений. В советскую эпоху, в середине 1930-х годов, исходная посылка вундеркиндизма — раннее профессионально ориентированное обучение музыкально одаренных детей — была поднята до уровня важного фактора государственного культурного строительства, преследовавшего, прежде всего, политические цели. Наряду с обычными музыкальными школами, в некоторых городах при вузах создавались так называемые музыкальные десятилетки, где интенсивные занятия на инструменте с самого начала были совмещены с серьезной культурной подготовкой — общеобразовательной и музыкальной.

Однако это не внесло сколько-нибудь принципиальных изменений в сроки профессиональной подготовки музыкантов-исполнителей — солистов, оркестрантов, педагогов, так как их самостоятельная творческая деятельность по-прежнему начиналась после восемнадцатилетнего обучения. Принципиально новым и ценным стало лишь безусловное подчинение всех сторон образования музыкальным занятиям и, соответственно, реальность раннего овладения исполнительской техникой и освоения «взрослого» репертуара. Проблема интенсификации подготовки одаренного молодого музыканта в целом, его раннего становления как артиста и концертанта, постоянно общающегося с публикой, оставалась открытой. Следовательно, не в полной мере использовалась возможность выявления и реализации творческого потенциала одаренного ребенка, имевшаяся в специальных школах.

Ныне творческие потребности большинства юных музыкантов, как правило, реализуются не только в сольных выступлениях, но и путем музицирования в инструментальных ансамблях, а также через участие в конкурсах. Общение с авторитетной аудиторией во время конкурсов способствует будущей талантливой артистической деятельности. Таким образом, по нашему убеждению, назрела необходимость внести определенные изменения в сложившуюся практику работы специальных музыкальных школ с целью достижения большей эффективности их деятельности, раннего раскрытия творческого потенциала и артистических данных учащихся, что необходимо на современной концертной эстраде.

Забегая вперед, отметим, что созданная в начале 1990-х годов Высшая школа музыки Республики Саха (Якутия) (далее — ВШМ), в силу ряда сложившихся факторов, с первых дней деятельности обрела возможность разработки новых, альтернативных путей подготовки одаренных юных музыкантов. В настоящей статье поставлена задача рассказать об этом, исходя из опыта обучения исполнителей на смычковых инструментах (главным образом, скрипачей). Но прежде ретроспективно охарактеризуем состояние подготовки струнников в период, предшествовавший созданию ВШМ.

Музыкальное искусство Якутии с начала его активного строительства (1940-е годы) испытывало хронический дефицит в исполнителях на струнно-смычковых инструментах. В орке-

[1] Wunderkind (нем.) — чудо-ребенок.

стровых коллективах Радиокомитета и музыкального (впоследствии оперного) театра, в основном, работали музыканты, приехавшие из западных регионов России и других советских республик. Им не хватало подлинной заинтересованности в развитии музыкальной культуры далекого северного края.

Некоторые из прибывших скрипачей занялись педагогической деятельностью. В музыкальном училище и ряде музыкальных школ республики были созданы скрипичные классы. Однако организация здесь струнно-смычкового обучения, особенно в сравнении с относительно быстрым становлением фортепианного, народно-инструментального и вокального образования, долго не ладилась. Класс скрипки Якутского музыкального училища всегда был крайне малочисленным ввиду отсутствия притока поступающих из музыкальных школ (причина — недостаточная наполненность скрипичных классов и их низкий уровень).

Подобное состояние смычкового дела в Якутии длилось многие годы, вплоть до создания ВШМ. Зрело понимание бесспорной истины: решить эту проблему можно лишь путем создания специального учебного заведения, в котором талантливые дети Севера будут получать достойную профессиональную подготовку. В начале 1990-х годов начала воплощаться в жизнь идея отдать под занятия талантливых юных музыкантов коттеджный поселок близ Якутска (построен канадской фирмой в порядке делового сотрудничества с Россией)[2], осуществление которой активно поддержал первый Президент республики М. Е. Николаев.

Вскоре Высшая школа музыки стала учебным заведением, опровергнувшим бытовавшие предрассудки, будто дети саха малоспособны к освоению скрипичной игры, едва ли не самого тонкого и сложного вида инструментального исполнительства. Школа доказала, что якутские дети не только способны овладеть игрой на скрипке на профессиональном уровне, но и могут достичь в этом искусстве значительных художественных результатов.

Основными факторами при этом стали: тщательно продуманная *система отбора* и *профессиональной адаптации* детей к требованиям и условиям интенсивного овладения инструментом, создание соответствующих психологических установок; разработка и внедрение системной методики *интенсивного и непрерывного обучения* скрипичной игре (развития техники и освоения репертуара); использование профессионально организованной деятельности *скрипичного ансамбля* в качестве главного оптимизирующего средства формирования потребности владения высоким уровнем искусства игры на скрипке. Скажем об этом несколько подробнее.

Одновременно с организацией ВШМ в 1993 году в городах и улусах республики были проведены мероприятия по отбору музыкально одаренных детей — повторился опыт выдающегося скрипичного педагога П. С. Столярского, который, создавая в Одессе в середине 1930-х годов специальную музыкальную десятилетку, объезжал сельские районы Украины в поисках одаренных детей. Как и тогда, критериями отбора в ВШМ оставалось не только наличие внешних музыкальных проявлений (высотного и тембрового слуха, способности быстро запоминать мелодии, активной ритмической реакции и проч.), но и общий характер поведения ребенка — подвижность, коммуникабельность, эмоциональность. В целях большей эффективности отбора для экзаменовавшихся проводились специальные консультации, которые предусматривали ознакомление с заданиями, тестами и психологическую подготовку.

В результате первый набор в школу, в основном, составили улусные дети, оказавшиеся исключительно одаренными и перспективными для серьезного обучения скрипичной игре. Конечно, масштаб способностей и горизонт их подготовки определялись не сразу, однако, по некоторым признакам, проявлявшимся в процессе занятий, удавалось наметить не только «зону ближайшего развития» (Л. С. Выготский), но и координаты более отдаленной перспективы, позволявшие выстраивать индивидуальную стратегию обучения каждого ребенка. Как показала практика, результатом такого подхода является ситуация, при которой именно педагог создает ученика как будущего юного скрипача-исполнителя.

Охарактеризованная (конечно, в самых общих чертах) система отбора в скрипичный класс ВШМ сохранялась в течение последующих лет. Остается она прежней и ныне, причем обычно на одно место претендуют 4–5 детей. Естественный отсев учащихся, которые по каким-либо причинам не соответствуют требованиям школы или не способны жить в ее условиях, целенаправленно трудясь в детском творческом коллективе, составляет не более 10 процентов.

Важнейшим фактором высокой эффективности обучения струнников в ВШМ является абсолютная (то есть истинная, а не мнимая) непрерывность процесса, когда занятия учени-

[2] Поселок (так называемая «Канадская деревня»), в котором разместилась ВШМ, расположен на 16-м километре тракта, ведущего в г. Покровск.

ка с педагогом проходят не только ежедневно, но порой и несколько раз в день, чередуясь с самостоятельным выполнением конкретных заданий, чему способствуют интернатные условия проживания в замкнутом пространстве «канадской деревни» и возможность заниматься самоподготовкой в учебном коттедже. Таким образом, ребенок всегда находится под квалифицированным контролем педагога. Такая система организации занятий на инструменте в большой мере снижает угрозу ошибок, упущений и неточностей, которые дети обычно совершают в самостоятельных домашних занятиях на инструменте. Исключаются небрежность, халатность, низкий уровень внимания и другие, хорошо известные, пороки самоподготовки детей-музыкантов, неизбежные в иных условиях.

Описанный порядок занятий на инструменте обеспечивает как интенсивное техническое, так и художественно-творческое развитие ученика. Существуют различные, порой диаметрально противоположные, мнения по поводу необходимого исполнителю времени самостоятельных занятий на инструменте. Некоторые музыканты (например, О. Каган) называют три–четыре часа в день, другие считают обязательным упражняться семь–восемь часов. Решение этого вопроса не может быть неоднозначным, поскольку связано с разными предпосылками — природными (моторика, предрасположенность к инструменту), музыкально-психологическими (внимание, память, воля, сообразительность) и проч. Наиболее целесообразной представляется продолжительность самостоятельных занятий не менее пяти часов в день, рассчитанных на поддержание «тонуса конкурсной готовности» — именно этот фактор стимулирует устойчивую мотивацию интенсивной работы на инструменте.

Важно учитывать, что учебно-исполнительская деятельность молодого музыканта нуждается в постоянном подкреплении со стороны адекватного восприятия музыки[3], а также знакомства с другими искусствами и активного наблюдения за окружающей жизнью. Следовательно, определение наиболее целесообразного количества времени самостоятельных занятий на инструменте, в конечном счете, является сугубо индивидуальным. Именно поэтому оно должно постоянно находиться в поле зрения педагога по специальности.

В целостной системе интенсивной подготовки скрипачей, сложившейся в ВШМ, центральным системообразующим фактором правомерно стал *концертный ансамбль*, за которым закрепилось название «Виртуозы Якутии». Общеизвестно, что многие вопросы обучения исполнителя на смычковом инструменте успешнее решаются в процессе совместной игры в ученическом ансамбле или оркестре. Эту закономерность, связанную с профессиональной спецификой, впервые в отечественной практике широко применял упомянутый выше П. С. Столярский, ученики которого с первых лет занятий на скрипке активно участвовали в различных исполнительских коллективах — унисоне скрипачей, симфоническом и камерном оркестрах.

Ансамбль скрипачей «Виртуозы Якутии» не только внес большой вклад в становление Высшей школы музыки, но и сыграл значительную роль в развитии скрипичного искусства и музыкальной культуры республики в целом. 1 января 2006 г. он получил статус «Государственный ансамбль скрипачей Республики Саха (Якутия) “Виртуозы Якутии”». Это беспрецедентный случай в практике российского музыкального искусства и образования, когда государственный профессиональный коллектив состоит из учащихся старших классов и студентов учебного заведения. Поэтому целесообразно более подробно остановиться на истории создания, анализе деятельности и функциях этого художественного феномена.

Работа с ансамблем скрипачей началась с первых месяцев их занятий на инструменте. Известно, что в начальном периоде обучения скрипичной игре рекомендуется проводить уроки одновременно с двумя–тремя детьми. Поскольку в ранний период деятельности ВШМ все ученики скрипичных классов были начинающими, оказалось полезным, наряду с групповыми уроками, проводить и коллективные занятия, включавшие игру в ансамбле. Вскоре стал очевидным повышенный интерес детей к обучению игре на скрипке. Причиной роста заинтересованности были не только увлекательная игровая форма занятий и общение с другими детьми, но и более выразительное звучание, первые успешные выступления, аплодисменты слушателей[4], а также постепенное

[3] Адекватным восприятием музыки (термин Д. К. Кирнарской) можно считать такую реакцию в процессе слушания музыкального произведения, при которой эмоционально-интеллектуальным и/или интуитивным путем постигается художественный смысл звучащего — его поэтическая «фабула» и процессуально развивающийся «сюжет».

[4] В марте 2017 г. исполнилось 23 года с того дня, когда 6–7-летние скрипачи исполнили «Аллегретто» В. А. Моцарта на презентации Высшей школы музыки РС (Я) в Якутске.

усложнение песенно-танцевального репертуара ансамбля (изложенного не только одноголосно, но и расписанного на два и более голосов).

Шли годы. Дети взрослели. Их достижения в овладении скрипичной техникой и искусством выразительной игры на скрипке, в освоении трудных произведений сольного скрипичного репертуара становились значительными. Соответственно, и в работе с ансамблем появлялась возможность чаще обращаться к серьезной концертной литературе, полноценное исполнение которой могло бы завоевать успех у требовательных слушателей. Так кристаллизовалась художественная концепция творческого коллектива юных скрипачей, в основу которой легла триада установок: во-первых, *феноменальность* замысла и качества ансамблевого музицирования; во-вторых, *оригинальность* репертуара; в-третьих, *самобытность* исполнительской манеры. Раскроем кратко суть этих установок.

Феномен *замысла* ансамбля как центрального элемента системы подготовки скрипачей и стимулятора качества музицирования состоит в том, что с самого начала генеральным требованием ко всем участникам был безупречный профессиональный уровень игры (чистота интонации, ритмическая слаженность, единство штрихов и нюансировки, трактовка музыкальных фраз, слитность исполнения во всех темпах и агогических градациях). При этом учитывалось, что еще недостаточно распространенная ансамблевая форма исполнения обладает весьма широкими возможностями не только с точки зрения разнообразия исполняемой музыки, но и в плане разностороннего воздействия на слушателя–зрителя благодаря своей зрелищности, привлекательности внешнего облика участников ансамбля, масштабности и гибкости звучания.

Принципы подбора *репертуара* ансамбля позволили сочетать произведения различных эпох, стилей и национальных школ, сочинения разных жанров, содержания и эстетической направленности. Ныне обширный репертуар ансамбля (свыше пятидесяти произведений), наряду с музыкой И.-С. Баха и Г.-Ф. Генделя, классикой и романтикой (В. Моцарт, Р. Шуберт, И. Брамс), отечественной и зарубежной музыкой XX–XXI веков (Р. Щедрин, А. Хачатурян, С. Слонимский, Д. Мийо), включает сочинения композиторов-скрипачей различных эпох — Р. Крейцера, Н. Паганини, Л. Шпора, Г. Венявского, П. Сарасате, И. Фролова и других, а также образцы современной эстрадной музыки («Take-five» Дезмонда, «Джанго» Льюиса, «Зима в Буэнос-Айресе» и «Либертанго» Пьяццолы в оригинальных аранжировках В. Ермошкина и др.). Такое разнообразие рассчитано на удовлетворение широких запросов слушателей, что является необходимым в современных условиях концертирования.

В процессе занятий и концертных выступлений складывалась и *исполнительская манер*а ансамбля, главной чертой которой является стремление сочетать академический характер интерпретации исполняемых произведений с яркой зрелищной формой, несущей слушателю мощный энергетический заряд, а порой и с театральностью сценического поведения ансамблистов, органично связанной с интонационной выразительностью музыки. Подобный симбиоз, казалось бы, противоположных тенденций в современной концертно-исполнительской практике завоевывает признание, поскольку, с одной стороны, обогащает художественно-эстетическую реакцию музыкантов, с другой, расширяет круг слушателей, привлекая людей, мало знакомых с классической музыкой[5].

Рассмотрим теперь функциональную сторону деятельности скрипичного ансамбля «Виртуозы Якутии» как центрального компонента системы обучения скрипачей, сложившейся в Высшей школе музыки Республики Саха (Якутия). Функции скрипичного ансамбля множественны и весьма разнообразны; их можно дифференцировать на *внутренние*, связанные с профессиональной подготовкой скрипачей, и *внешние*, выполняющие определенную роль в культурной жизни республики, России и других стран, обогащая их художественное пространство. К первым относятся методические, воспитательные, художественно-эстетические и общепедагогические функции, ко вторым — просветительские, социокультурные; срединное положение занимают культурно-эстетические функции.

*Методические функци*и ансамбля в профессиональной подготовке скрипачей в ВШМ РС (Я) касаются эффективного и устойчивого достижения основных качеств, составляющих мастерство игры на скрипке. Так, высокие требования к осмысленному интонированию (образно обусловленному произношению), к чистоте звуковысотной интонации, предъявляемые на репетициях ансамбля, побуждают его участников столь же скрупулезно относить-

[5] Ярким примером такого симбиоза может служить популярный Канадский брасс-квинтет, исполняющий, скажем, попурри из оперы Бизе «Кармен» в условных костюмах и мизансценах.

ся к этому и в других видах занятий на инструменте. Благодаря тщательной работе в ансамбле над штриховой стороной исполнения у участников постепенно складывается понимание того, что изучаемые с помощью гамм или этюдов образцы выполнения различных скрипичных штрихов (détasché, legato, martele, spiccato и других) являются лишь общими моделями их звучания. В действительности штрихи при игре на скрипке индивидуальны для каждого музыкального произведения, его неповторимой интерпретации, связанной с чувством стиля и художественно-образной сферой сочинения. Столь же глубокая проработка вопросов ритма, фразировки, композиционной формы исполняемых сочинений на ансамблевых занятиях имеет важное методическое значение для успешного музыкального развития учащихся в классе по специальности.

Нет необходимости подробно разъяснять важность таких *воспитательных функций* ансамблевой игры в формировании человеческих качеств будущего музыканта-профессионала, как творческая дисциплинированность, общность целей, ответственность, взаимопомощь и многие другие.

Художественно-эстетическая функция деятельности ансамбля «Виртуозы Якутии» для его участников состоит в открывающейся возможности постижения широкого круга художественных образов, композиторских стилей, национального своеобразия, жанров и проч., что обусловлено разнообразием исполняемого репертуара.

Наконец, *общепедагогическая функция* интенсивного коллективного музицирования и широкой концертной деятельности детей заключается в том, что ансамбль действительно стал центром, системообразующим ядром созданной в ВШМ системы художественно-культурной и профессиональной подготовки скрипачей. Выезжая в зарубежные концертные поездки, его участники знакомятся с искусством и культурой разных стран (осматривают достопримечательности, посещают музеи, театры и т.д.).

Не нуждаются в особых разъяснениях и обе задачи концертной деятельности «Виртуозов Якутии», которые выше названы функциями внешнего порядка, — *просветительская* и *социокультурная*. Первая несет слушателю обширную информацию в области классической и современной музыки; вторая, неразрывно связанная с первой, способствует распространению высокого музыкального искусства среди молодежи, в современном мультикультурном обществе в целом, содействуя его духовному развитию.

Социокультурная функция «Виртуозов Якутии» сочетается с культурно-эстетической, подразумевающей погружение в мир культурных ценностей, что ежедневно происходит в процессе ансамблевой деятельности — на занятиях в ВШМ, дома или во время концертных поездок в другие города и страны, где выступления юных ансамблистов неизменно пользуются всеобщим признанием.

Обретение ансамблем статуса «визитная карточка не только Якутии, но и России» (как его в свое время обозначил бывший президент РС (Я) В. А. Штыров) напрямую связано с широкой концертной деятельностью коллектива: музыканты дали бесчисленное количество концертов как в Республике Саха и России, так и на многих зарубежных эстрадах (в Австрии, 1996, 1998; Франции, 1998, 2000, 2002; Англии, 2001; Португалии, 2003; Италии, 2004; Венгрии, 2005, Израиле, 2005, и других). На международных фестивалях и конкурсах «Виртуозы Якутии» получили пять лауреатских званий, в том числе два Гран-При на престижных музыкальных форумах в Италии и Венгрии.

Сказанное подтверждает сделанный в начале статьи вывод о том, что коллективу Высшей школы музыки удалось создать высокоэффективную систему обучения скрипачей, хорошо подготовленных к профессиональной деятельности — сольной, ансамблевой, оркестровой. Лучшее подтверждение этому — двадцать учащихся-скрипачей 51 раз становились лауреатами и дипломантами зональных, российских и международных конкурсов молодых музыкантов-исполнителей.

В заключение, подчеркнем, что результативному функционированию описанной системы, апробированной временем, способствуют взаимосвязь и единство ее компонентов — продуманного отбора одаренных детей, целенаправленной организации их жизни и учебы, широкой практики концертных выступлений и наличия такого мощного мотивирующего и стимулирующего фактора, как постоянное музицирование в скрипичном ансамбле, пользующемся всеобщим признанием широкого круга слушателей.

А. А. Волкова

ОБРАЗ ЦЫГАН В МИРОВОЙ КУЛЬТУРЕ

Соколовский хор у «Яра»
Был когда-то знаменит.
Соколовская гитара.
До сих пор в ушах звенит.
Тройки лихо мчались к «Яру»,
Сердце рвалось на простор,
Чтоб забыться под гитару,
Услыхать цыганский хор...

Цыгане своим уникальным искусством запустили механизм диалога, который, встретив первый отклик в европейской культуре («Назидательные новеллы» М. де Сервантеса) и набирая обороты, обрел благодатную почву в России — в творчестве великого Пушкина. Поэт, создав образ цыганки Земфиры, породил «цыганский миф», который начал самостоятельно развиваться и трансформироваться в мировой литературе и разных видах искусства. Согласно теории диалога культур Ю. М. Лотмана, принимающая культура (в нашем случае — культуры Европы и России), растворив в себе «тексты-провокаторы» (цыганское искусство), генерировала новые тексты, основанные на «культурных кодах, в отдаленном прошлом стимулированных внешним вторжением» [4, *272*], распространяя их на отдаленные области мировой культуры.

В настоящей статье автор предлагает рассмотреть примеры отражения «новых» текстов в произведениях искусства и в современной масскультуре.

В мировой живописи образ цыган появился в начале XVI века. Итальянские художники первыми заинтересовались народом, пришедшим на земли Европы в XV веке, выразив свое отношение к нему в творчестве. Представителей цыганского племени мы находим на полотнах Леонардо да Винчи, Тициана, Микеланджело, Караваджо, Бокаччо Бокаччино.

В XIX веке к цыганской теме обращались французские художники: реалист Гюстав Курбе, импрессионисты Эдуард Мане и Огюст Ренуар, постимпрессионист Винсент Ван Гог и другие.

В России цыгане и цыганки предстают на картинах художников XIX века: О. А. Кипренского, В.В. Верещагина, Е. С. Сорокина, П. А. Сведомского, Г.И. Семирадского, К. А. Горбунова; позднее, на рубеже веков появляются в творчестве М. А. Врубеля, Х. П. Платонова, в XX веке — на полотнах К. С. Петрова-Водкина, А. А. Пластова.

Портреты цыганок XX века выполнены в разнообразных стилях: фовизма, кубизма, экспрессионизма, сюрреализма. Интерес к цыганской теме отразился на творчестве многих художников, среди которых Сальвадор Дали, Амадео Модильяни, Анри Матисс, Пабло Пикассо и другие.

Леонардо да Винчи. Портрет цыгана (1500–1505 гг.)

Тициан. Цыганская Мадонна (около 1511 г.)

Сальвадор Дали. Цыган из Фигераса (1923 г.)

Амадео Модильяни. Цыганка (1919 г.)

Литература также не оставалась в стороне: с начала XVII века тема цыган неизменно преломлялась в творчестве писателей, продолжая развиваться и трансформироваться вплоть до наших дней.

В России начала XX века к образу цыган обращался А. И. Куприн. Его очерк «Фараоново племя» посвящен бытованию и развитию цыганской песни, ее слиянию с русской культурой и духовному воздействию на поэтов и писателей XIX века. Рассказ пропитан ностальгией по уходящему золотому веку русского искусства: «Правда, с цыганщиной как-то уж чересчур тесно связано наше безобразное и нелепое прошлое: время крепостничества и дикого барства, времена выкупных платежей, взяточничества, всяких концессий и откупов, интендантских оргий и банковских растрат. Но и в прошлом было кое-что милое, о чем поневоле вздохнешь с тайной и сладостной грустью: были Пушкин, Лермонтов, Тургенев и молодой офицер Толстой, были декабристы и масоны, были романтические девушки и отважные мужчины <...> была грациозно-неуклюжая, уютная и живая старина. Была и цыганская песня» [2, *160*].

В XX веке тему цыган освещали А. В. Калинин (роман «Цыган»), Ю. Нагибин (повесть «Трубка»), Д. Рубина (рассказ «Цыганка»), А. Старицкий (кинопьеса «Цыганка Аза»), Л. Е. Улицкая (кинопьеса «Хосе, Кармен и Смерть»).

В зарубежной литературе цыганская тема нашла свое воплощение в знаменитом романе Ж. Санд «Консуэло» (автор назвала свою героиню «Zingarella», что значит «цыганочка»). Несмотря на тайну происхождения Консуэло, великолепный дар и божественный голос дают возможность предположить ее родство с цыганским народом [8]. К данной теме обращается и Б. Стокер в своем романе «Дракула», большая часть событий которого происходит в Трансильвании, где исторически проживало много цыган. Стокер отдает цыганам роль слуг вампира Дракулы, чем усиливает эффект загадочности, присущей этому народу [9]. О цыганах – носителях мистического знания писал Г. Г. Маркес в романе «Сто лет одиночества»: раз в год в селение Макондо (место действия романа) приходят цыгане во главе с предводителем Мелькиадесом. Именно он знакомит

О. А. Кипренский. Ворожея со свечой (Молодая цыганка при свечах, гадающая на картах; 1828 г)

К. А. Горбунов. Цыганка (1851 г.)

главного героя Хосе Аркадио Буэндиа с секретами алхимии [5].

Характеры цыган и цыганок неизменно привлекали русских и зарубежных поэтов XIX–XX веков, что отражено в творчестве Г. Р. Державина Я. Полонского, М. Языкова, В. Г. Бенедиктова, А. А. Фета, А. Блока, М. Цветаевой, С. Я. Маршака, Э. А. Асадова, Т. Готье, Ф. Г. Лорки. А. А. Фет в рассказе «Кактус», полном автобиографических эпизодов, так писал о цыганском музыкальном искусстве: «Боже! Какая томительная жажда беззаветной преданности, беспредельной ласки слышится в этих тоскующих напевах. Тоска, вообще, чувство мучительное: почему же именно эта тоска дышит таким счастьем?» [11, *5*].

Цыганская тема раскрывалась не только в литературе. Искусство цыган вдохновляло композиторов на создание музыкальных произведений: «Каприччио на цыганские темы» для фортепиано в сопровождении симфонического оркестра С. Рахманинова, «Венгерские танцы» И. Брамса, концертная фантазия «Цыганка» для скрипки и фортепиано М. Равеля, «Цыганские напевы» для скрипки П. Сарасате, «Венгерские рапсодии» Ф. Листа. Перу Листа также принадлежит книга «Исследование музыки венгерских цыган».

К середине XIX века под влиянием исполнения цыганами бытовых романсов и народных песен сложился новый жанр русского романса — цыганский романс, основоположниками которого стали А. Л. Гурилев, А. Е. Варламов, А. Н. Вертовский. Указанный жанр включил приемы, свойственные цыганскому исполнительству: специфическую фактуру гитарного сопровождения, для которой характерен перебор аккордов и контрапункт баса с вокальной мелодией, яркую эмоциональную насыщенность напевности в сочетании с декламацией. Этот вид романса сохраняется и поныне: сейчас произведения исполняются на русском и цыганском языках.

М. И. Глинка, в молодые годы впечатленный исполнением цыганской певицей Степанидой Солдатовой романса на слова И. Дмитриева «Ах, когда б я прежде знала», в середине XIX века сочинил музыку на эти слова, указав в подзаголовке рукописи имя исполнительницы: «Старинная цыганская песня, петая знаменитой Стешкой» [1].

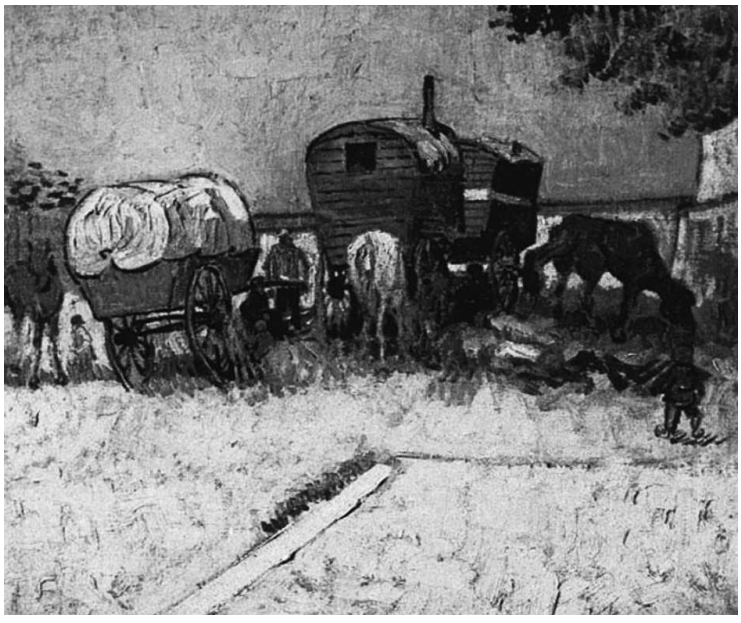
1853 год был ознаменован премьерой оперы Д. Верди «Трубадур», написанной по одноименной драме Г. Гутьерреса. В основе сюжета — рассказ старой цыганки Азучены, место действия — цыганский табор, расположив-

В. В. Верещагин. Портрет цыгана (1870 г).

К. С. Петров-Водкин. Цыганки (1926–1927 гг.)

шийся в горах Бискайи. А в оперу «Травиата» композитор ввел хор цыганок (премьера оперы прошла в том же году в оперном театре Венеции Ла Фениче).

3 марта 1875 г. в парижском театре Комической оперы впервые была поставлена опера Ж. Бизе «Кармен», основой которой послужила одноименная повесть П. Мериме. Однако ни публика, ни критика оперу не приняли. Через три месяца Бизе скончался, не дожив до признания его сочинения. Сегодня опера причислена к шедеврам музыкального искусства, продолжая триумфально звучать на сценах крупнейших оперных театров мира. В свое время П. И. Чайковский так писал о ней Н. Ф. фон Мекк: «Вчера вечером я, дабы отдохнуть от собственной музыки, проиграл от начала и до конца “Кармен” Бизе. По-моему, это в полном смысле — шедевр, то есть вещь, которой суждено отразить в себе в сильнейшей степени музы-



Винсент Ван Гог. Цыганские караваны в районе Орли (1888 г)

Анри Матисс. Цыганка (1906 г.)

кальные стремления целой эпохи <...> Я убежден, что лет через десять “Кармен” будет самой популярной оперой в мире...» [12].

В 1893 г. в Большом театре состоялся показ оперы С. Рахманинова «Алеко», сочиненной на либретто В. Немировича-Данченко по поэме «Цыганы» А. С. Пушкина. Спектакль стал выпускной работой юного Рахманинова, закончившего Петербургскую консерваторию с золотой медалью. Премьера ознаменовалась оглушительным успехом и была хорошо принята не только зрителями, но и критиками.

В жанре оперетты цыганская тема выразительно раскрыта в произведениях И. Штрауса «Цыганский барон» (1885 г.) и И. Кальмана «Цыган-премьер» (1912 г.).

В России XX века необыкновенную популярность обрели песни «Цыганка с картами — дорога дальняя...» (исп. В. Высоцкий), «Цыганский хор» (исп. А. Пугачева), «Цыганская свадьба» (исп. Т. Гвердцители), «Цыганская любовь» (С. Мороз). Одной из самых известных стала песня в цыганском стиле и о цыганах «Мохнатый шмель» из кинофильма «Жестокий романс» (многие слушатели приняли ее за народную цыганскую). Не менее известной является песня «Гадалка» из кинофильма «Ах, водевиль, водевиль...».

В Европе и Америке тема цыган отразилась в музыке популярных исполнителей, самыми известными среди которых, пожалуй, являются Deep Purple («The Gipsy» и «A Gipsy’s Kiss»), Black Sabbath («Gypsy»), Gipsy Kings («Gitano Soy»), Mercyful Fate («Gypsy»), Enrico Macias («Zingarella»), Mecano («Hijo de la luna»). Не менее популярны композиции Dio («Gypsy»), Dokken («Cry Of The Gypsy»), Landser («Zigeunerpack»), Stratovarius («Gypsy In Me»), Blackmore’s Night («Ocean Gypsy»), Savlonic («Electro Gypsy»).

Хотелось бы особо выделить музыкальное творчество Горана Бреговича, создавшего музыкальное сопровождение к фильму Эмира Кустурицы «Время цыган». Центральная музыкальная тема фильма — народная цыганская песня «Ederlezi Avela» в интерпретации Бреговича.

Результатом обращения к цыганской проблематике стала экранизация классических литературных произведений. Это, прежде всего, художественный фильм 1953 г. «Алеко» по одноимённой опере С. В. Рахманинова (создана по поэме А. С. Пушкина «Цыганы») режиссеров Г. Рошаля и С. Сиделева; лента Э. Лотяну «Табор уходит в небо», снятая по мотивам рассказа М. Горького «Макар Чудра»; фильм по пьесе А. Старицкого «Цыганка Аза» режиссера Г. Кохана и две одноименные экранизации романа А. В. Калинина «Цыган», созданные в 1967 и 1979 годах.

К теме цыган в своем творчестве дважды обращался сербский (югославский) режиссер Эмир Кустурица. Его фильм «Время цыган»

Г. Рошаль, С. Сиделев. «Алеко»

Э. Лотяну. «Табор уходит в небо»

(оригинальное название «Dom za vešanje» — «Дом для повешения»), снятый в 1988 г., стал первой кинолентой о цыганах на цыганском языке. Фильм повествует о печальной судьбе молодого цыгана Перхана и его семьи, несчастной любви и нелегкой жизни, полной обмана, алчности, предательства. Второй фильм «Чёрная кошка, белый кот», созданный Кустурицей десять лет спустя (1998 г.), отличается жанром легкой авантюрной комедии и проникнут жизнерадостной музыкой, неотделимой от цыганского колорита.

В одном из интервью Кустурица так отзывался о героях своих картин: «Цыгане — совершенно особые люди. Они маргиналы. А я обожаю маргиналов, у них жизнь и сознание незамутненное, почти детское, они не участвуют в этой нашей запрограммированной жизни. Для цыган существуют только деньги, любовь, семья. И все. Ничего лишнего» [13].

Э. Кустурица. «Время цыган» и «Черная кошка, белый кот»

Тони Гатлиф — французский режиссер цыганского происхождения, занимающийся в своем творчестве цыганской темой. Он стоит у истоков рождения цыганского кинематографа, будучи одним из немногих кинорежиссёров, создающих художественные фильмы на цыганском языке. Его фильмография о цыганах включает такие ленты, как «Беги, цыган!» (Corre, gitano, 1981), «Цыганские бароны» (Les princes, 1983), «Трансильвания» (Transylvania, 2006), «Венго» (Vengo, 2000), «Свинг» (Swing, 2002), «Изгнанники» (Exils, 2004); самые известные фильмы — «Добрый путь» и «Странный чужак».

Фильм Гатлифа «Добрый путь» (Latcho drom, 1993) — полудокументальная, лирико-философская картина, посвященная расселению цыган по миру, разнообразию цыганского народа, цыганским бедам и радостям. Кинолента на цыганском языке «Странный чужак» (Gadjo dilo, 1997) повествует об опыте молодого Стефана, который в поисках певицы-цыганки Норы Люку попадает в цыганский табор, где долгое время бок о бок с цыганами познает их обычаи и нравы.

Следует также отметить следующие киноленты о цыганах: «Скупщики перьев» А. Петровича и «Ангел-хранитель» Г. Паскалевича (Югославия); «Цинка Панна» Д. Рапоша (Чехия–Словакия–Венгрия, 2008 г.); «Просто ветер» Б. Флигауфа (Венгрия, 2012 г.); «Папуша» И. Кос-Краузе и К. Краузе (Польша, 2013 г.); «Недолгая дружба Эде и Унку» Х. Дзюба (Германия, 1981 г.); «Цыган» (1975 г.) Х. Джованни и «Мой приятель цыган» (1959 г.) Ф. Жира (Франция); киномюзикл «Колдовская любовь»

Т. Гатлиф. «Добрый путь» и «Странный чужак»

К. Сауры (Испания, 1986 г.); «Продавец мечты» М. Кола (Индия, 1968 г.); американские ленты «Король цыган» (1978 г.) Ф. Пирсона, «Цыганские глаза» (1993 г.) В. Вог-Анзловара и документальный музыкальный фильм Ж. Диллэл «Цыганский караван» (снят в 2006 г. в США).

Тема цыган в культуре и искусстве остается актуальной и в наши дни. Сервантес, первым создавший в своем творчестве образ цыганки в начале XVII века, вызвал неизменный интерес к цыганской теме, который никогда не ослабевал в дальнейшем. Принявшие наследие великого испанца писатели XIX века, развив и трансформировав тему, передали эстафету творцам нового времени. Образ цыган, овеянный загадочностью и экстраординарностью, продолжил свой путь, прорастая в другие виды искусства — живопись, музыку, театр и кинематографию.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Глинка М. И.* Ах, когда б я прежде знала (цыганская песня) / Сл. И. Дмитриева. Ноты. — [Электронный ресурс]. URL: http://www.notarhiv.ru/ruskomp/glinka/noti/1%20(10).pdf

2. *Куприн А. И.* Фараоново племя // Полн. собр. соч. Т. 7. — СПб.: Издание Т-ва А. Ф. Маркс, 1912. — С. 160–168.

3. *Кустурица Э.* Где моё место в этой истории? Автобиография / Пер. с фр. Э. Болдиной. — М.: РИПОЛ классик, 2012.

4. Лотман Ю. М. Внутри мыслящих миров. Человек – текст – семиосфера – история. — М.: Языки русской культуры, 1996.

5. Маркес Г. Г. Сто лет одиночества. — М.: ЭКСМО-пресс, 2000.

6. Официальный сайт Эмира Кустурицы. — [Электронный ресурс]. URL: http://www.kustu.com/

7. Официальный сайт ООО ФНКА российских цыган. — [Электронный ресурс]. URL: http://xn--80afhma1aipka1c6c.xn--p1ai/

8. *Санд Ж.* Консуэло. — СПб.: Азбука-классика, 2007.

9. *Стокер Б.* Дракула. — СПб.: Азбука-классика, 2004.

10. *Тони Гатлиф.* Я обрету внутренний покой, только тогда, когда перестану снимать кино. Интервью. — Газета «День». [Электронный ресурс]. — URL: https://day.kyiv.ua/ru/article/kultura/toni-gatlif-ya-obretu-vnutrenniy-pokoy-tolko-togda-kogda-perestanu-snimat-kino

11. *Фет А. А.* Кактус // Рассказы. — М.: Директ-Медиа, 2016. — С. 4–22.

12. *Чайковский П. И.* Письма к Н. Ф. фон Мекк. — [Электронный ресурс]. URL: https://ru.wikisource.org/

13. *Эмир Кустурица.* Ненавижу Голливуд. Интервью. — Независимая газета. — [Электронный ресурс]. URL: http://www.ng.ru/culture/2004-05-17/8_kusturitsa.html

С. В. Промое

МЕХАНИЗМЫ И ЭТАПЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЗАМЫСЛА ИСПОЛНЕНИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ПРАКТИКЕ

XXI век диктует современным исполнителям академической музыки свои правила решения культуротворческих проблем, обусловленных происходящими в современном мире процессами технологизации и технократизации всех сфер жизнедеятельности человека, включая искусство. Помимо положительных моментов, связанных с достижениями научно-технического прогресса (в том числе в области информатизации), общество сталкивается с психологического изменениями в подходе к созданию произведений музыкального искусства, воспринимая их как технологическую разновидность единого звуко-интонационного пространства. Сложившаяся ситуация ведет к тому, что категория «художественного» в жизни и искусстве становится чрезвычайно размытой, неопределенной по своим признакам, затрагивая стилистические закономерности смыслообразования в области многообразия звуко-интонационных проявлений.

Отмеченная закономерность, выявившаяся еще в прошлом веке, ныне становится не только очевидной, но и чрезвычайно негативной тенденцией, разрушающей основы музыкального искусства классической традиции, что создает трудности в процессе обучения, меняет его парадигму и ценностную ориентацию. В контексте сказанного сошлемся на работу известного отечественного исследователя в области музыкального искусства и образования М. М. Берлянчика, в которой говорится о необходимости развития духовно-художественной направленности скрипичной игры. Однако окружающая жизнь «отнюдь не способствует этому, а, напротив, ведет к определенному отходу молодых скрипачей от данной парадигмы...» [6, *364*]. Более того, многие проблемы с течением времени усугубляются, результатом чего становятся:

– подмена подлинного искусства разными видами суррогатных квазихудожественных явлений (это проявляется в поп-музыке и других массовых жанрах);

– ориентация репертуарной политики на массовый спрос вместо приобщения слушателей к высоким художественным образцам;

– тотальная коммерциализация музыкальной деятельности и, как следствие, снижение художественного вкуса широких слоев населения;

– падение интереса слушателей к академической музыке.

Кроме того, существует значительный разрыв между современной академической музыкой и уровнем восприятия публики, между профессиональным исполнительством и любительским музицированием. С одной стороны, среди исполнителей-академистов нарастает тенденция усиления «внешних проявлений зрелищности, яркости», с другой стороны, типичным становится «недостаточное углубление в духовную сущность исполняемого» [5, *307*]. И это далеко не полный перечень негативных факторов, влияющих на состояние современного искусства.

Между тем решение исполнителем многих проблем видится в грамотном и последовательном выстраивании концертных интерпретаций, а также в обращении к исследованиям музыкальной психологии, в которых обосновано воздействие интерпретации на адекватность восприятия музыкального сочинения. Так, Л. Л. Бочкарев отмечает, что «индивидуальное исполнительское прочтение музыки оказывает огромное влияние на процесс постижения слушателями композиторского замысла»

[7, *124*]. Это есть основная суть творческого процесса музыканта-художника, которым должен стать каждый исполнитель в силу особенностей профессиональной деятельности и ее социального предназначения.

Проблема формирования исполнительского замысла может быть исследована в разных направлениях. В настоящей статье предложено собственное видение автором данного процесса, а также сделана попытка определить наиболее важные механизмы (компоненты) и этапы формирования исполнительской интерпретации.

Известно, что в искусстве главным критерием является художественный образ. Если попытаться на примере исполнительского искусства выявить распространенную в эстетической науке структуру художественного образа (образ-замысел, образ-произведение, образ-восприятие), о чем пишет Е. Г. Гуренко [9, *222–223*], то обозначатся следующие составные элементы исполнительского процесса:

– образ-замысел — это поэтапно составленная и последовательно выстроенная исполнительская концепция, сложившаяся в сознании исполнителя;

– образ-произведение — непосредственный акт творчества, момент исполнения, связанный с индивидуальными особенностями художественного мышления, игрового аппарата, инструмента и технических навыков исполнителя;

– образ-восприятие представляет собой впечатление от исполнения, которое складывается не только у слушателя, но и у исполнителя.

Механизмы и стадии становления исполнительского замысла обеспечивают создание художественно значимой интерпретации, где интерпретация — конечная стадия развития исполнительской идеи. Будучи концертирующим музыкантом, опирающимся на практический опыт, мы предлагаем следующую структуру последовательного формирования замысла исполнения музыкального произведения. Сравнивая характеристику художественного образа как эстетической категории с практической деятельностью музыканта-интерпретатора, можно считать, что исполнительский замысел складывается на основе четырех мыслительных процессов, которые одновременно являются механизмами и компонентами:

– создание представлений об эпохе и стиле музыкального произведения;

– постижение характерных особенностей исполняемого сочинения;

– изучение традиций, сложившихся в исполнении произведения;

– поиск индивидуального исполнительского прочтения — интерпретации, основанной на композиторском творчестве.

Рассмотрим более подробно сущность каждого процесса.

1. Понимание стиля есть субъективное представление об основных исполнительских принципах, правилах и подходах, относящихся к определенной эпохе или творчеству композитора. Так, никогда не утихнут споры об исполнении сочинений Баха или Моцарта. Это вызвано тем, что каждый авторитетный исполнитель или педагог имеет собственную точку зрения на стилистику звучания музыки этих композиторов, причем их мнения часто не совпадают. Существующие разногласия порой усугубляются противоречивыми тенденциями современного исполнительства, пестрящими вседозволенностью подходов и неоправданных исполнительских решений, которые нередко появляются интуитивно, спонтанно.

В наше время параллельно существуют и развиваются две тенденции исполнения — традиционная (академически ориентированная) и «аутентичная» (по выражению некоторых исполнителей и исследователей, «исторически ориентированная»).

Традиционная манера исполнения формируется на основе сложившихся исполнительских принципов и учитывает современные достижения в области конструкции музыкальных инструментов. После завершения композитором сочинения оно обретает «вторую жизнь» в творчестве музыкантов-исполнителей. Жаннет Бреле так пишет об этом: «...музыкальное произведение не существует вечно неизменным; оно зависит от исполнителя и продолжает жить только в процессе постоянного возрождения, поскольку не в состоянии достичь полной объективности» [14, *9*]. С течением времени прочтение произведения претерпевает изменения, что сказывается на восприятии исполнителями авторского замысла.

Итак, можно сделать вывод о том, что традиционные исполнительские представления о стиле и эпохе являются сочетанием знаний о культурно-историческом контексте создания произведения и меняющихся способов их реализации музыкантами.

Аутентичные (исторически ориентированные) исполнения решают проблемы реконструкции старинного звучания, приближения к исполнительской манере определенной эпохи. Проще говоря, такие трактовки являются попыткой воплотить авторский замысел так, как это делали исполнители – современники композитора или

сам композитор, выступавший в роли исполнителя. Приверженцы этой творческой линии отвергают традиционные представления о способах игры, считая их слишком далеко ушедшими от первоначального композиторского замысла; при этом музыканты стараются использовать инструменты и приемы, соответствующие времени создания произведения.

Противоречия могут возникать и внутри одной тенденции, например, в выборе темпов в музыке И.-С. Баха [11]. В его время композиторы не обозначали количество ударов метронома в минуту (он появился позже), а указания темпа, скорее, отражали пожелания автора относительно характера исполнения. Поэтому среди приверженцев «аутентичной» традиции существуют различные мнения: одни считают, что темпы были сглажены (быстрые — немного медленнее, чем было принято в эпоху классицизма и позднее, а медленные — быстрее); другие считают, что медленные темпы нужно исполнять предельно медленно, быстрые — предельно быстро.

Что же тогда следует считать критерием стилистически верной игры? Полагаем, что фундаментом «стильного исполнения» является логически обоснованная целостная структура всех компонентов исполнительской концепции, предполагающая глубокое понимание стиля эпохи и композитора. Иначе говоря, исполнитель своей игрой не должен противоречить избранным художественно-творческим позициям. Более того, он обязан не только обладать, но и сознательно руководствоваться ими. Его музыкально-художественные представления должны быть основаны на теории, которую исполнитель считает наиболее адекватно соответствующей внутренней логике искусства интерпретации. Выбор штрихов, аппликатуры, характера звукоизвлечения и прочих элементов музыкально-художественной выразительности не может быть хаотичным или случайным — нельзя руководствоваться лишь удобством исполнения или эмоциональным порывом.

Процесс создания представлений об эпохе и стиле обусловлен продуманным и заранее созданным замыслом исполнения сочинения. Все компоненты исполнительской интерпретации произведения должны быть взаимосвязаны, составляя в совокупности целостную систему. Для ее реализации музыкант как бы продумывает своего рода *исполнительский сценарий* сочинения, что помогает ему реализовывать свой художественно-творческий замысел.

2. Знание характерных особенностей исполняемого произведения. С программными произведениями, казалось бы, дело обстоит довольно просто: существует словесная расшифровка композиторской идеи, используемая в качестве основы для создания замысла исполнения данного сочинения. Однако это не всегда легко осуществить, поскольку в некоторых случаях программа ограничивает исполнительскую фантазию. К тому же, скрытая программность, которую, согласно традиции, принято выявлять в некоторых произведениях, не всегда становится остаточным основанием для конкретных исполнительских рекомендаций. В связи со сказанным мы разделяем мнение Е. Г. Гуренко о том, что «исполнительское искусство есть вторичная относительно самостоятельная художественная деятельность, творческая сторона которой проявляется в форме художественной интерпретации» [8, *373*].

Исходя из этого, можно утверждать, что исполнитель имеет право на собственное видение, включающее возможность обогащать произведение новыми художественными образами. Не следует бояться, скажем, выйти за рамки баховской символики. Образованный исполнитель должен знать расшифровки музыкальных символов, чтобы понимать замысел произведения, но ограничивать ими свою фантазию не стоит. Напротив, на основе этих образов можно строить более широкое видение художественной сферы, наполнять исполнение новыми эмоциями, рожденными собственными ассоциациями. Здесь символика не является ограничением, служа своего рода трамплином для новых творческих поисков. Без такого индивидуального прочтения исполнение не станет *интерпретацией*.

К характерным особенностям следует также отнести время создания произведения. Так, в тот же исторический период (например, во время Второй мировой войны) композиторы создавали концептуально разные произведения. Сравним Седьмую симфонию Д. Шостаковича и Вторую сонату для скрипки и фортепиано С. Прокофьева. Зная особенности миропонимания и творчества этих композиторов, можно понять, что в первом случае произведение является отражением реакции на ужасы войны и деспотизм общественного строя, во втором — попыткой уйти от невзгод и смертей, устремившись к светлым жизненным идеалам.

Кроме общественно значимых событий, исполнителю важно учитывать место данного произведения в творчестве композитора. Примером может служить эволюция стилистических периодов в творчестве И. Стравинского. Немалую роль играет и жизненный контекст создания сочинения — различные события в

жизни композитора, оказавшие непосредственное влияние на проблематику произведения (смерть друга или родственника, переезд, свадьба, неудачная премьера сочинения и проч.).

3. Традиции исполнения — один из важнейших факторов, влияющих на интерпретацию музыкального произведения. Отношение к ним неоднозначно: с одной стороны, развитие технологий звукозаписи, возможность быстрого обмена информацией и неограниченный доступ к информационным ресурсам позволили совершить огромный скачок в области музыкального исполнительства; с другой стороны, эти достижения провоцируют размывание границ исполнительских школ, что способствует появлению усредненных интерпретаций. Поэтому в работе над произведением не следует прибегать к копированию или пародированию других исполнительских решений. При прослушивании произведения необходимо обращать внимание на характерность исполнения, индивидуальные особенности игрового аппарата, поведения на эстраде, агогики, громкостной динамики, темпов и штрихов.

Исполнитель, слепо копирующий игру других музыкантов, не вникая в логику, руководствуется лишь аргументом «мне нравится». При этом он создает подобие «монстра Франкенштейна» — так в переносном смысле можно охарактеризовать искусственно созданный музыкальный абстракт, который в содержательно-смысловом плане не имеет реальных оснований. Его интерпретация состоит из разных кусков, плохо согласованных друг с другом, что со стороны производит впечатление непоследовательности, нечеткости. Подобный путь создания исполнительских решений не только вреден для музыканта — он дезориентирует слушателя.

В педагогической практике бытует неоднозначное отношение к прослушиванию учениками записей исполняемого произведения. Одни педагоги считают, что с различными вариантами исполнения следует знакомиться до начала работы над произведением, уделяя особое внимание их прослушиванию на первоначальном этапе формирования исполнительской концепции. Другие советуют приступать к прослушиванию записей только после полноценного изучения нотного материала и при сформировавшейся точке зрения на исполнение сочинения. Недостатки, связанные с копированием чужого исполнения, могут возникать в обоих случаях. Примирить эти точки зрения помогает поэтапный подход.

Ныне не столь часто можно встретить исполнителей, способных внутренне «слышать» звучание партитуры, лишь глядя на нее. Такой способностью обладали многие великие композиторы — Бах, Бетховен, Моцарт, Россини и др. Сегодня есть возможность прослушивать записи востребованных музыкальных сочинений. Для того чтобы представить себе структуру произведения, знать звучание материала (в произведениях с большим количеством участников), сначала полезно знакомиться с различными его исполнениями, слушая их с нотами в руках или без них. Во время разбора нотного текста следует прекратить прослушивание. А далее — при свободном владении нотным материалом — можно возобновить прослушивание записей в целях более детального ознакомления с исполнительскими традициями и корректировки собственного, «правильного» звучания данного произведения.

Следовательно, изучение традиций исполнения является необходимым условием формирования исполнительской концепции: принимая особенности игры других музыкантов, исполнителю следует полнее осознавать мотивы использования игровых приемов и подчинения их внутренней логике собственного исполнения.

4. Поиск индивидуального прочтения — чрезвычайно важная и сложная задача, ключ к решению которой кроется в неповторимости эмоций и образов, рождающихся в сознании индивидуума. Корни любой исполнительской концепции находятся именно в личных впечатлениях музыканта. Темп, громкостная динамика, штрихи, аппликатура, звуковысотная интонация — все, что можно объективно оценить со стороны, — подчинено неизмеримому иррациональному ядру художественного образа.

Распространенным недостатком исполнителей является «заучивание» особенностей своей игры, возникающее стихийно в результате многократного повторения. Типичный пример: музыкант, тяготеющий к героической манере игры с обилием акцентов и преобладанием «громких» нюансов, использует подобную манеру игры как при исполнении произведений Брамса или Бетховена, так и сочинений Моцарта или Баха, поскольку озабочен, в первую очередь, раскрытием «себя в музыке», нежели раскрытием «музыки через себя». При этом музыкант не развивается творчески — он лишь невольно воспроизводит сильные и слабые стороны своей игры.

Создание же по-настоящему индивидуального прочтения музыкального сочинения тесно связано с внутренним миром исполнителя, обогащать который помогает полновесное прохождение каждого этапа формирования

исполнительского замысла музыкального произведения, направленное на создание неповторимых интерпретаций. Данное явление рассматривали многие исследователи: В. Г. Ражников, Г. М. Коган, А. В. Вицинский, А. Л. Готсдинер, С. Х. Раппопорт, О. Ф. Шульпяков, Л. Л. Бочкарев и другие. Существует теория стадиальности работы над музыкальным произведением и ее целостности. Ее приверженцы выделяют три этапа работы: 1) ознакомление с произведением; 2) воплощение исполнительского замысла; 3) предконцертная подготовка.

В нашей исполнительской практике этапы работы над созданием исполнительского замысла более дифференцированы. Механизмы (или компоненты) единого процесса представляют собой его детали, своеобразные «винтики», взаимодействующие друг с другом внутри системы. Следуя процессуальному подходу к созданию интерпретации, мы выделяем следующие этапы становления исполнительского замысла: 1) ожидание; 2) ознакомление; 3) конкретизация; 4) актуализация.

Рассмотрим каждый этап в отдельности.

Ожидание как первый этап создания интерпретации существует еще до ознакомления с нотным материалом. В музыкальной психологии рассматривается возникновение подобных явлений в ходе слушательского восприятия: это «предкоммуникативная установка», подробно описанная Л. Л. Бочкаревым [7, *138–144*]. Слуховые ожидания разного рода, связанные с музыкальной формой, ладом, гармонией и проч., изучены М.С. Старчеус [13, *23, 51, 81–83, 107, 124, 296, 361–362*]. Различные творческие ожидания возникают и в работе музыкантов-исполнителей, поскольку их первопричиной является пережитой опыт.

Так, имя композитора вызывает определенное отношение, сформированное ранее под влиянием услышанной либо сыгранной музыки данного автора. Видя на титуле нот имя, скажем, П. И. Чайковского, исполнитель уже располагает оценкой этой музыки. Доминирующую роль в таком «предвпечатлении» играют не только преобладающий в творчестве композитора круг образов и их эмоциональный спектр, но и факты биографии, а также связанные с ним случайные ассоциации. Если при формировании «предвпечатления» задействовано воображение, ассоциативный ряд, личные эмоции, исполнитель быстрее справляется с задачей индивидуального прочтения музыкального произведения.

Название сочинения и (или) его программа также играют важную роль в формировании «предвпечатления»: поскольку отражают форму произведения («Этюд в форме вальса», «Вариации на один аккорд», «Интродукция и Рондо каприччиозо» и т.д.), жанр, образный строй и многое другое. Знание формы вызывает в памяти не только теоретические представления об определенной композиционной разновидности, но и чувства от прослушанных или сыгранных сочинений, написанных в аналогичной форме.

В случае, когда авторство исполняемого произведения неизвестно, ожидания возникают от знания особенностей эпохи, в которую, по-видимому, творил композитор. На формирование ожиданий также влияют впечатления от страны, где он проживал, от ее музыкальной культуры, сведений о современниках композитора и т.д. Если отсутствует название и информация об авторе произведения и наличествует лишь нотный текст, случайные ассоциации не будут играть существенной роли. Тогда впечатления, полученные от изучения нотного материала, будут относиться к стадии «знакомство».

Этап «ожиданий» может продолжаться вплоть до момента, когда сложится исполнительская концепция, не совпадая с тем впечатлением, которое получит исполнитель при подробном изучении нотного материала на стадии знакомства. Тогда ожидания будут играть ключевую роль в фазе конкретизации или, развиваясь параллельно с первыми тремя этапами, окажутся полезными в работе над актуализацией исполнительской концепции. Возможна также ситуация, при которой необоснованные и неоправданные ожидания постепенно отходят на второй план, не оказывая влияния на претворение исполнительского замысла. В таком случае ошибочные ожидания стимулируют творческий поиск исполнителя.

Этап *ознакомления* охватывает широкое поле деятельности, когда изучается нотный материал, при этом не менее значимым становится накопление опыта, пережитого человеком. «Опыт» предполагает набор разнообразных эмоциональных и физических впечатлений (визуальных, слуховых, тактильных). А интеллектуальный опыт включает изучение биографий композиторов, особенностей эпох и многое другое. Кумуляция пережитых чувств и знаний, среди прочего, связывает исполнителя с такими механизмами создания интерпретации, как представление о стиле, характерные особенности и исполнительские традиции, сложившиеся, как сказано выше, вокруг данного произведения. Все это служит материалом для драматургии исполнения. От масштаба стадии ознакомления зависит результат работы на этапе конкретизации.

Содержание этапа *конкретизации* проясняет существующее в психологии понятие «интериоризация» (франц. *interiorisation* — переход извне внутрь; лат. *interior* — внутренний [2]). «В психологии это понятие определяет процесс формирования внутренних структур психики, обусловливаемый усвоением структур и символов внешней социальной деятельности. В отечественной психологии интериоризация трактуется как преобразование структуры предметной деятельности в структуру внутреннего плана сознания» [3]. Важным орудием интериоризации служит слово, поскольку внешние формы деятельности могут быть осознаны только путем вербализации — выражения словами. О значимости «словаря музыкальных эмоций» пишет В. И. Петрушин, утверждая, что «согласно гипотезе английских лингвистов Сепира и Уорфа, человек может отчетливо воспринимать и переживать только те объекты и чувства, для которых он имеет адекватное вербальное определение и название» [12, *281*].

На данном этапе создания интерпретации исполнитель должен уметь словесно характеризовать художественные образы и музыкальные эмоции любого фрагмента исполняемого произведения, даже если вербальные характеристики порой окажутся не вполне обстоятельными и лаконичными, поскольку исполнители пользуются широким набором описательных средств. Если этого не происходит, значит, музыкант еще находится на стадии «ознакомление». Когда происходит конкретизация, исполнитель выстраивает драматургию своей интерпретации, представляя музыку как непрерывное повествование.

На этапе *актуализации* (экстериоризации или подготовки к ней, от лат. *exterior* — внешний, «переход изнутри вовне» [1]; «психологическое понятие, означающее переход действий из внутренней свернутой формы в форму развернутого действия» [4]) исполнительская концепция выражается в музыкальных звуках, в самой игре. Благодаря экстериоризации появляется образ-произведение (вторая составляющая художественного образа). Актуализация — широкое поле деятельности. Кроме подбора целесообразных игровых приемов и исполнительских средств решения проблемы самовыражения, главной задачей музыканта здесь является *создание художественно ценной интерпретации*, а конечным продуктом — исполнение произведения, то есть претворение исполнительского замысла.

Главный признак этого этапа — *раскрытие художественно-образного содержания музыки* в отличие от тех исполнений, где музыканты просто озвучивают нотный текст. Индивидуально неповторимую интерпретацию следует сочетать с исполнительскими задачами и способами их решения. Итогом работы музыканта на этой стадии становится третья составляющая художественного образа — образ-восприятие.

Итак, в заключение можно сделать вывод о чрезвычайной важности комплексного поэтапного подхода к созданию исполнительского замысла музыкального произведения. Творчество музыкантов-исполнителей становится подлинным искусством только при наличии художественной ценности исполнения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Академик. Большой Энциклопедический словарь, 2000. [Электронный ресурс]. URL: http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc3p (дата обращения 19.06.2016 г.).

2. Академик. Популярная психологическая энциклопедия. — М.: Эксмо. С. С. Степанов, 2005 [Электронный ресурс]. URL: http://psychology.academic.ru (дата обращения 19.06.2016 г.).

3. Академик. Словарь практического психолога. — М.: АСТ, Харвест. С. Ю. Головин, 1998 [Электронный ресурс]. URL: http://psychology.academic.ru (дата обращения 19.06.2016 г.).

4. Академик. Энциклопедический словарь, 2009 [Электронный ресурс]. URL: http://dic.academic.ru/dic.nsf/es (дата обращения 19.06.2016 г.).

5. *Берлянчик М.* Исполнительское искусство современности — многоликий художественный феномен // Искусство и личность. Проблемы художественного образования и музыкального исполнительства. — Кн. 1. — М.: ЦМШ при МГК им. П. И. Чайковского, 2009. — С. 307–311.

6. *Берлянчик М.* От прошлого к будущему (размышления о современном скрипичном исполнительстве) // Искусство и личность. Проблемы скрипичного исполнительства и педагогики. — Кн. 2. — М.: ЦМШ при МГК им. П. И. Чайковского, 2009. — С. 363–365.

7. *Бочкарев Л. Л.* Психология музыкальной деятельности – М.: Классика–XXI, 2008.

8. *Гуренко Е. Г.* Эстетика: Учебный курс. — Новосибирск: Новосиб. гос. консерватория, 2000.

9. Литература для студента. Уровни художественного образа [Электронный ресурс]. URL: http://libsib.ru/estetika/chudozhestvenniy-obraz-gnoseologiya-iskusstva/urovni-chudozhestvennogo-obraza (дата обращения: 19.06.2016 г.).

10. *Раабен Л.* Жизнь замечательных скрипачей и виолончелистов. — Л.: Музыка, 1969.

11. *Рабей В.* Сонаты и партиты И.-С. Баха для скрипки соло. — М.: Классика–XXI, 2003.

12. *Петрушин В.* Музыкальная психология: Учеб. пособие для вузов. — 2-е изд. — М.: Академический проект; Трикста, 2008.

13. *Старчеус М.* Слух музыканта: психолого-педагогические проблемы становления и совершенствования / дис. ...д-ра педагогических наук по спец. 13.00.08, 19.00.01. — М.: Московская гос. консерватория, 2005.

14. *Brelet G.* L'interpretation creatrice. Essai sur l'execution musicale. — T. 1. — Paris: Presses universitaires de France, 1951.

О. А. Урванцева

О ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ТРАДИЦИЙ ИСПОЛНЕНИЯ ДУХОВНО-КОНЦЕРТНОЙ МУЗЫКИ В ХОРОВОМ ИСКУССТВЕ

В хоровом исполнительстве, особенно при анимации такой канонизированной области репертуар, как церковная музыка, преемственность традиций, направлений и школ имеет огромное значение. Традиции складываются под влиянием многих факторов: исторического, связанного с эстетическими и стилевыми установками эпохи и предопределяющего стадиальность развития духовного искусства; географического, то есть дистанцированности от места бытования традиции (центральные, региональные или зарубежные коллективы); локальных проявлений общих закономерностей. Каждый из перечисленных факторов может стать критерием построения классификации исполнительских стилей; таких типологий множество (некоторые мы приводим в данной статье).

Стилевые традиции определяются происхождением, генезисом явления: в церковно-певческом искусстве выделяются монастырская, петербургская, московская традиции. Разновидности стилевых традиций, моделей и специализации хоров обусловлены целеполаганием — предназначением и условиями их бытования (полковая, домовая, приходская церкви и т.д.), которые влияют на становление соответствующих особенностей хоров — их состава, уровня профессиональной подготовки, репертуарной политики, выбора руководителя хора, специфических исполнительских подходов к разучиванию и преподнесению духовных сочинений. Поэтому целесообразно сначала рассмотреть действие исторических, географических и целевых факторов, а затем подробно осветить генезис, определяющий основные стилевые модели и формы их реализации в соответствии с поставленной целью.

Исследование стилей исполнительского искусства в духовно-концертной музыке требует особого подхода, поскольку это искусство во многом опирается на устную традицию. Судить об исполнении духовных сочинений вплоть до XX века можно по письменным свидетельствам современников, отчасти — по репертуару и способам фактурного изложения нотного текста; сопоставить исполнительские стили различных хоровых коллективов прошлого века помогут звукозаписи. При этом следует учитывать концертную ориентированность и соответствующий исполнительский состав хоров, исполняющих духовные произведения.

Вопросы исполнительского стиля и особенностей звучания занимают большое место в работах, посвященных истории духовной музыки (Т. Владышевская, И. Гарднер, Н. Гуляницкая, С. Зверева, И. Лозовая, А. Преображенский, Н. В. Парфентьева, Н. П. Парфентьев, М. Рахманова, Н. Успенский), а также в трудах по истории русской хоровой культуры (В. Ильин, Д. Локшин, А. Никольский, Н. Романовский, П. Чесноков). Особо следует выделить работы композиторов Нового направления (А. Кастальского, А. Никольского, П. Чеснокова), которые в своей композиторской и дирижерской практике воплотили, а затем в научных трудах описали специфику «русского стиля», сложившегося в духовно-концертной музыке на рубеже XIX – XX веков: хоровую «инструментовку» (тембризацию), приемы работы с хором (фразировку, дыхание), соответствие характера исполнения стилю сочинения.

В изучении исполнительских моделей различных стилей духовно-концертной музыки мы будем опираться на два критерия: во-первых, на

постулат А. Н. Сохора о дифференциации жанров (и стилей) в зависимости от предназначения произведения; во-вторых, на выдвинутый Е. В. Назайкинским тезис о генетических истоках явления как главный признак его родовой принадлежности.

А. Сохор вводит понятие *жанровый стиль*, исходя из признака обстановки исполнения произведения, под которым понимается «отбор таких выразительных средств, которые наиболее полно отвечают его содержанию и функции» [13]. Для церковной музыки характерны следование предустановленному ритуалу, статичность, хоровое исполнение. Для нас важно отметить, что указанные качества богослужебной музыки, сформировавшиеся в церкви, при перенесении во внебогослужебные условия меняются, приобретая свойства концертной музыки: динамику, привлечение солирующих голосов, коррекцию предустановленного порядка номеров с помощью драматургических, композиционных средств и сквозного развития.

Е. Назайкинский определяет музыкальный стиль как отличительное качество музыкальных творений, входящих в определенную генетическую общность (наследие композитора, школы, направления, эпохи, народа), которое позволяет ощущать, познавать, устанавливать их генезис, находя проявление в совокупности всех (без исключения) свойств воспринимаемой музыки, объединенных в целостную систему вокруг комплекса отличительных характерных признаков [8]. В данном определении нам важно указание на целостность и органичность стилевой системы, образованной соподчинением различных компонентов на основе единого признака, которым является сущностный критерий стиля — его генетическая связь с источником. Именно причастность к определенному «родословному древу» позволяет отнести сочинение к разряду церковного, духовно-концертного или светско-сакрального.

Следует подчеркнуть, что стилевая модель творчества, ведущая «родословную» от церковного источника, дает возможность составления типологии духовно-концертных сочинений по признаку причастности к какой-либо генетической общности. Другой, не менее ценной для исследования данной темы, является идея генерализации — перенесения характерологического стилевого качества с ярких деталей на остальные элементы и художественное целое. При этом нужно учитывать, что характер интерпретации и стиль духовного сочинения в большой степени обусловлены функцией и статусом не только произведения, но и хорового коллектива.

К числу основных факторов, влияющих на стиль и исполнительскую трактовку произведения, относятся, прежде всего, историческая эпоха и свойственные ей эстетические установки, влияние западноевропейского (исторического) или русского (национального) стилей. Другим фактором является тип хорового коллектива (его статус, предназначение, исторически сложившиеся традиции, состав). Третий фактор — личность дирижера – руководителя хора (индивидуальный стиль интерпретации). Рассмотрим эти факторы более подробно.

Традиции исполнения духовного сочинения определяются исторической эпохой. О стиле исполнения в русской церкви до XVII века можно судить по свидетельствам современников, отчасти — по комментариям в певческих азбуках и позднейшим исследованиям [2, 4, 5, 15]. Нормы богослужебного пения были почерпнуты Русской православной церковью из византийских источников. Согласно проведенному А. Никольским исследованию, вместе с христианским вероучением новообращенная Русь получила: «во-первых, готовый, совершенно установившийся текстовый материал на все службы годового круга в переводе на славянский язык, каковую работу к тому времени [конец X века] успели совершить балканские славяне. Во-вторых, готовые же осмогласные напевы православного Востока в крюковом изложении их, имевшемся в богослужебных нотных книгах. В-третьих, установившиеся на Востоке способы и виды церковного пения, одиночного и хорового. В-четвертых, строго вокальный характер пения и его чисто мелодическую природу, чуждую стремления к гармонии в смысле одновременных аккордовых созвучий. В-пятых, святоотеческие взгляды на задачи церковного пения. В-шестых, полное незнакомство с музыкально-певческими течениями Запада, соединенное к тому же с византийской нетерпимостью ко всему, что идет от западных схизматиков» [9].

Указания на динамическую, техническую и эстетическую стороны исполнения существовали уже в Древней Руси. Практика церковного пения выработала правила для певцов, касавшиеся динамики, диапазона, произношения. VII Вселенский Собор (787 г.) предписывал, чтобы поющие не употребляли «бесчинных» воплей, «не вынуждали» из себя неестественного крика, вели строгую жизнь, дабы сохранить голос в надлежащем порядке и чистоте. Древние музыкальные азбуки содержали не только знамёна, но и указывали на способы их исполнения. М. Бражников в своем исследовании пишет, что азбуки, в частности, разъясняли: 1) высотный уровень исполнения звуков («по

строке», «ни ниже строки, ни выше», «выше строки», «повыше», «высоко», «пониже» и т.п.); 2) продолжительность звуков («постои», «постояти», «потянути», «подержав» и др.); 3) количество звуков в распеве (отнесение их к одностепенным или многостепенным знамёнам); 4) направление движения звуков («подернути дващи вверх» и проч.); также приводились объяснения способов, приемов и характера исполнения знамен (например, «гаркнути», «голкнути», «покудрити», «поиграти» и др.) [1].

Стиль древнего церковного пения, характерный для основных распевов, вырабатывал у певцов вокальные навыки: требовалось петь «разумно», не нарушая словесных ударений и знаков препинания; мелодия должна была соответствовать характеру исполняемого текста и вносить строгий, «важный», умилительный характер. Певцу надлежало искусно владеть голосом, не форсировать звук, сохраняя его естественное звучание. Различалось тихогласное пение (*p* и *pp*), при котором следовало петь кротким и тихим голосом, велегласное, означавшее пение в полный (*f*) голос, и высочайший (*ff*) голос (не доходя до крика). Петь косно значило петь *lento*, *sostenuto*, но так, чтобы медленность исполнения не утомляла певца и слушателя. Характер песнопений предполагал исполнение, исключавшие излишнюю эмоциональность и выразительность. Преимущественно применялись медленные темпы, плавность и длительность музыкальных фраз, построенных на средних нотах диапазона, тихогласное пение, редко возвышавшееся до велегласного и пения высочайшим голосом. Этот стиль с детского возраста приучал певца к длительному и спокойному дыханию, формировал умение владеть динамикой звука, не допуская крика, вырабатывал опору голоса на дыхании, без которого пение *legato* и *lento* было бы невыполнимым.

Одним из важнейших требований было ясное и одновременное произнесение слов и слогов. В церковных песнопениях с древнейших времен применялась вокализация, необходимая для распева «аненаек», «хебув» и фит. В таких распевах на каждый слог обычно приходилось по несколько нот, и длительная вокализация преобладала над пением с текстом, поэтому голос певца приобретал гибкость и подвижность. Впоследствии «эксцелентирование» у басов в партесных партитурах и «выходки»[1] у теноров и дискантов способствовали развитию вокализации в духовной музыке.

О стиле исполнения в русской церкви XVII века можно судить по письменным источникам, содержащим отзывы современников. И. Гарднер приводит выдержки из записок архидиакона Павла Алеппского, сопровождавшего своего отца, патриарха Антиохийского Макария, в его поездке в Москву в 1654 году по приглашению царя Алексея Михайловича и патриарха Никона. Богослужебные и певческие порядки на Московской Руси Павел Алеппский описывает так: «У русских нет различия между чином *монастырей* и чином *мирских церквей*. Они поют попеременно и весьма продолжительно, а не так, как мы просто читаем ее». В унисонном пении П. Алеппского удивило пристрастие русских к низким мужским голосам: «Обедня в этой стране совершается с полным благоговением, страхом и уважением (к святыне). Священник произносит возглас или иное что, а дьякон ектению, не высоким голосом, как мы, но тихо, голосом низким и с полным благоговением. Точно так же поют и певчие. Такой их обычай» [3, *39–33*].

Из приведенного описания можно заключить, что до середины XVII века монастырский и приходской стили пения были похожи: песнопения исполнялись тихо, медленно, низкими голосами.

Стиль церковного пения XVIII–XIX веков тяготел к западноевропейскому, что объясняется эстетическими установками и новыми требованиями времени к уровню технической оснащенности хоровых коллективов. На протяжении данного периода сменилось несколько стилей:

– классический, при котором хор трактуется как инструмент (сочетание однородности звучания внутри хоровых групп и концертирование между ними);

– стиль А. Ф. Львова и Н. И. Бахметева, для которого характерно «органное» звучание (о чем можно судить по «сплошному» четырехголосию фактуры, более характерному для протестантского хорала);

– стиль П. И. Чайковского, в котором наблюдается влияние светской хоровой и камерно-вокальной культуры пения; появляется более отчетливая дифференциация функций голосов в фактуре (смешанное число голосов, соотношение рельефных и фоновых голосов, например в духовных романсах с хором, где явно выражена глубинная координата фактуры, или «сплошное» четырехголосие с гомогенной фактурой), песенность и хоральность; усиливается внимание к красочности звучания, его тембровому разнообразию, возрастает степень

[1] *Выходки* — старинный русский певческий термин, обозначающий импровизированные украшения, которые певцы вставляли в исполняемое произведение. Например, существовала «Херувимская веселого распева с выходками».

эмоциональности музыки, что также воздействует на особенности ее исполнения (усиливается контрастность, тщательно выписываются нюансы, штрихи);

– стиль Н. А. Римского-Корсакова, отчасти совпадая с исполнительской манерой Придворной певческой капеллы, в сочетании с народно-песенным началом (для которого характерно смешанное число голосов, запевы и хоровые подхваты) приобретал концертный характер звучания;

– стиль Нового направления с присущей ему тембризацией.

Для всех стилей показательным является фактурное решение, которое во многом определяет исполнительские средства и выразительный потенциал духовного сочинения. Важную роль играет фактурная гомогенность или гетерогенность, то есть степень функциональной дифференцированности голосов (однородность или разнородность), регистровый и тембровый контраст, наличие удвоений в различных партиях, частота смен фактурных ячеек (рисунков).

Второй фактор, влияющий на стиль исполнения, — *тип хорового коллектива*. Модели исполнительских стилей складывались в хорах разного предназначения, социального уровня и технической оснащенности. В. И. Мартынов перечисляет певческие коллективы, которые «представляли собой некую модель, по образу которой строились другие певческие объединения»:

1) корпорация государевых певчих дьяков, с 1713 года — императорская Придворная капелла, которая представляет петербургский стиль исполнения;

2) корпорация митрополичьих певчих дьяков; с 1589 года — хор патриарших певчих дьяков, с 1721 года — Синодальный хор, в котором сложился московский стиль исполнения;

3) монастырские хоры;

4) частные певческие капеллы (крепостные хоры графов Разумовского, Шереметева, князя Трубецкого и др.);

5) хоры приходских церквей;

6) хоры полковых командиров [7].

Охарактеризуем особенности исполнения, сложившиеся в указанных типах хоров. *Придворные певчие* (хор придворной певческой капеллы) осуществляли музыкальное сопровождение при проведении как церковного богослужения, так и светских мероприятий. Они должны были культивировать хоровое пение независимо от его содержания и назначения. Церковное пение развивалось лишь в объеме, требовавшемся для совершения богослужений при дворе, причем образцом для них во второй половине XVIII века служило итальянское искусство.

И. Гарднер приводит свидетельство Эйнбека (эмиссара прусского двора, изучавшего постановку дела в Придворной капелле в 1829 году), который так характеризует звучание хора капеллы: «22 баса (из которых семь — октависты) образуют фундамент хора. Сюда присоединяются 18 теноров с красивейшими и мягкими голосами, 25 альтов, нежных и слабых, 25 дискантов с их сладостными, жужжащими голосами. Соотношение между голосами, или степень слабости или силы, с какой каждый голос поет, такое, что бас сильнее всех, тенор немного слабее, альт еще слабее, а дискант поет слабее всех. <...> Форте и пиано, вообще все оттенки, которые в музыке дают свет и тени, исполняются, главным образом, мужскими голосами. При этом верхние голоса поют очень сдержанно, чтобы усилить эффект» [3, *296*].

А. Ф. Львов (директор Придворной капеллы с 1837 г.) так описывал традиционное распределение голосов при исполнении придворным хором гласовых напевов: «Четырехголосная гармония в хоре придворном имеет подразделение, принадлежащее исключительно нашей древней церковной музыке и весьма способствующее исправному исполнению церковной музыки. Подразделение это состоит в том, что высокий бас поет коренной напев вместе с сопрано и тем служит точному изложению напевов; второй сопрано поет с первым тенором, второй тенор с альтом, а низкий бас, определяющий ход гармонии, остается неудвоенным. Сим составом гармония является точно в том виде, как мы ее слышим в придворных церквах» [3, *289*]. В Придворной капелле сформировались характерные черты *петербургской школы* XIX века, для которой свойственно понимание хора как инструмента одного тембра, где тембры отдельных голосов должны сливаться, стремясь к имитации «органного звучания».

У *синодальных певчих* и у певчих других церковных хоров главной задачей оставалось сохранение и передача «того богослужебно-певческого предания, которое обеспечивало благолепное, назидательное по своему содержанию совершение богослужения [3, *188*]. Для характеристики принятого в XIX веке стиля церковного пения показательной является инструкция, составленная в 1836 году Московской Синодальной конторой (вероятно, архимандритом Феофаном, духовным композитором) и предназначенная для регента Синодального хора: «Добрый вкус требует, чтобы

в пении церковном избегать двух крайностей, равно неприличных храму Божию: излишней утонченности, приличной театру, и грубого крика, к которому особенно склонны богатые, не имеющие вкуса и образования. Доброта голосов, согласие их между собою, равновесие в силе, верность в тонах, простота, одушевляемая благоговением, чистое, открытое и благородное произношение слов — вот совершенство церковного пения, до которого надлежит доводить хор» [3, *245–246*]. Инструкция предписывала также, чтобы регент или его помощник, рукой отдавая такт, «соблюдал в сем, сколько возможно, скромность, <...> ибо смелое махание рукой соблазняет простой благочестивый русский народ». Кроме того, рекомендовалось «вводить в употребление и поддерживать древнее русское умилительное и благоговейное церковное пение» [там же].

Монастырский стиль пения складывался в России на протяжении многих веков, оказывая значительное влияние на певческую жизнь. В конце XVIII – начале XIX веков новые веяния в этом стиле исполнения не затронули хоры даже петербургских монастырей. Вот свидетельство театрала С. П. Жихарева, светского человека того времени, о пении в петербургской Александро-Невской Лавре на первой неделе Великого поста 1807 года: «Служба простая, но величественная. Ирмосы пели монахи прекрасно: клир состоял из одних басов (такая же традиция существовала и в Московском Успенском Соборе: причт подбирался из басов. — *О. У.*). Это басовое пение шестигласных ирмосов невыразимо действует на душу» [цит. по: 3, *233*].

По словам В. И. Мартынова, в XIX веке по всей России славилось симоновское пение (Симонова монастыря), основной особенностью которого было очень тихое и нежное исполнение. Сдержанность, избегание резких контрастов и смен темпа не приводили к монотонности благодаря осмысленной подаче слова и необычайно гибкому и свободному ритму. В этом смысле монастырское многоголосие гораздо теснее связано с древней монодией, чем какой-либо иной певческий стиль.

Середина и вторая половина XIX века отмечены распространением *частных, «вольных» хоров*, поющих по найму в разных церквях, особенно в Москве. Например, в 1854 году здесь имелось шесть таких певческих коллективов: хор князя Оболенского, хор мещанина Соловьева, хор артиста Селезнева, хор мещанина Соколова, хор артиста Бобовского, хор купца (прежде ямщика) Прокопия Ерохова. Стиль их пения отличался большой эмоциональностью. Показательным примером в истории церковной музыки XIX века является исполнение Шереметевской капеллы под управлением Г. Я. Ломакина, которое отличалось идеальной технической слаженностью, большой динамической гибкостью, осмысленностью, живой трепетностью чувств и яркой эмоциональностью. Последнее выгодно отличало хор от Придворной певческой капеллы, директор которой А. Ф. Львов, однажды приглашенный Шереметевым послушать хор, сказал: «не до́лжно петь церковное пение с таким выражением». В связи с чем «граф Шереметев повелел петь в своей церкви всё по-придворному и без всяких оттенков», а у регента капеллы Гавриила Якимовича Ломакина сделался, по его словам, «разлив желчи» [цит. по: 6].

Частные церковные хоры страдали типичными недостатками, о чем свидетельствует следующий отзыв П. И. Чайковского: «Басы в хоре у г. Алабушева не ревут во всю глотку, как это обыкновенно у нас делается, дисканты не пищат фальшиво, и весь хор не держится той основной манерности, того мнимого эффектничанья, которое заключается в совершенном несоблюдении ритма, в произвольных затягиваниях и ускорениях. Хор поет ровно, осмысленно, просто и с соблюдением должных оттенков» [16].

Церковные хоры конца XIX века отличались по условиям бытования (составу, уровню вокальной подготовки, выбору репертуара и регента), которые, как правило, зависели от места их расположения и способов финансирования. И. Гарднер делит церковные хоры этого периода на следующие категории [3, *565*].

1. Смешанные хоры: а) принадлежавшие какой-либо *определенной церкви* и содержавшиеся на ее средства (регент договаривался со старостой, настоятелем или назначался духовной властью; в хоре также пели мальчики, иногда женщины); б) небольшие частные хоры при некоторых *приходских церквях*, состоявшие из любителей; в них «для усиления» пели профессиональные певцы церковных хоров (регент ангажировался приходом или старостой); репертуар зависел от вкуса старосты; характерны для провинциальных городов.

2. *Хоры учебных заведений*. В России почти каждое казенное учебное заведение (гимназия, университет, кадетский корпус, юнкерское училище и проч.) имели собственную церковь и при ней хор, составленный из воспитанников и персонала учреждения. Регентом обычно был преподаватель пения или музыки. Каждый год состав хора менялся. Связанный с сокращенны-

ми богослужениями Обиход Бахметева наиболее соответствовал богослужебным порядкам и хоровым потребностям средних и высших учебных заведений.

3. *Полковые хоры* — особая категория церковных хоров, которые обслуживали церковь определенного полка. В таких хорах певчие не получали жалование; место регента занимал назначавшийся специалист (как правило, учитель школы для мальчиков-певчих данной части) или регент, отбывавший службу.

4. Малые *частные ансамбли*, обслуживавшие *домовые церкви* в разных казенных учреждениях, министерствах, богоугодных заведениях и проч. Это были мужские квартеты, иногда состоявшие из оперных певцов, обладавшие собственным стилем, порой граничившим со сценической манерой пения. В домашних церквях богослужения часто проводились в сокращенном виде. Так, К. П. Победоносцев писал в своем письме к епископу Никанору: «Привычка петь всё на один глас ужасная, разведена придворным пением» [3, *355*].

5. *Народные церковные хоры*, составленные из ревностных любителей церковного исполнения, которые пением совершали богослужение.

6. *Частные церковные хоры*, существовавшие на коммерческой основе.

К началу XX века в духовно-концертном исполнительстве наметилось главное направление — ближе к церковной или концертной традиции; сформировались три стиля церковного пения: 1) соборное парадное пение; 2) церковное пение концертной направленности; 3) простое (обиходное) церковное пение.

Стиль *соборного парадного пения* сложился в крупных российских храмах[2]. Регенты виртуозно использовали хоровые средства, применяя яркие динамические контрасты — едва слышное *piano*, а затем мощное *forte*, когда хор взлетал ввысь с очень широким звуком. Они отдавали предпочтение контрасту регистров — высоким тенорам и басам-октавистам.

Стиль церковного пения *концертной* направленности сложился в располагавших хорошими певческими ресурсами хоровых коллективах, которые давали концерты духовной музыки (русской и западноевропейской). Примером служит Синодальный хор конца XIX – начала XX веков, стиль которого сложился благодаря индивидуальному вкладу В. С. Орлова, а затем Н. М. Данилина. По отзыву Д. Локшина, В. С. Орлов работал крупными мазками. С первых репетиций участники хора вникали в произведение как художественное целое; дирижер требовал осмысленного исполнения, намечал динамический план и нюансировку. Большое внимание Орлов уделял дикции — не просто четкому, а выразительному, продуманному произнесению текста. Последующая работа посвящалась более тонкой, филигранной отделке деталей сочинения.

С 1910 года Синодальный хор возглавил Н. М. Данилин, ученик Орлова, воспитанник Синодального училища. Звучание хора под его управлением было «ярко эмоциональным, жизненным, красочным, воплощавшим лучшие национальные певческие традиции» [10, *36*]. Эмоциональная атмосфера всецело зависела от регента. Н. М. Данилин, будучи в своем творчестве «артистом переживания», с подчеркнутой картинностью воплощал образное содержание произведения. В исполнительском стиле Синодального хора под его управлением отмечалась динамическая подвижность звучания и полная свобода владения нюансами. В рецензии одной из венских газет на концерт Синодального хора, руководимого Данилиным (1911 г.), отмечалось: «В римско-католических странах никогда не согласились бы с такой манерой интерпретации литургической музыки и отказались бы от театральности исполнения, достигаемой внезапными динамическими эффектами» [там же, *38*].

Одной из главных забот регента было достижение тишайшего звучания — красивого пианиссимо, чем славились хоры под управлением В. Орлова, И. Тернова, А. Архангельского, С. Смирнова и других.

В концертном стиле пения немалое внимание уделялось выработке богатого «соцветия» тембров в хоре. Дирижеры создавали «букет тембров» в унисоне. При этом одни предпочитали единый красивый тембр, другие — его разнообразие в зависимости от произведения. Так, о выступлении хоров под управлением Ф. Ф. Беккера (дирижировал духовными концертами хора Императорской оперы) писали, что во время исполнения очередного номера программы на эстраде словно звучал новый хор, иной как по манере, так и по звуковому колориту.

П. Г. Чесноков рекомендовал делить хор на легкие и тяжелые голоса, предлагая и более дробную тембризацию. Н. М. Данилин требовал, когда нужно, давать «теплый» звук, не инстру-

[2] Некоторое представление о стиле парадного соборного пения можно получить, вспомнив звучание александровского Краснознаменного ансамбля в его классический период. И это не удивительно: создатель мужского хора А. В. Александров учился в Придворной капелле. Начав карьеру регента в Твери, он продолжил работу в московском храме Христа Спасителя. В своем творчестве Александров опирался на историческую традицию, сложившуюся в Придворной капелле.

ментальный. П. Чесноков, А. Гречанинов видели хор в качестве оркестра, в котором использовалась полная палитра штрихов. Показательными служат следующие характеристики вокально-хоровых особенностей и тембровых качеств хорового коллектива (по А. Никольскому):

– тип хора, количество и виды голосовых партий, общехоровой диапазон;

– динамические, темповые, агогические требования;

– дивизи: простое октавное удвоение голосов, наложение тембров, перекрещивание голосов, добавочные голоса;

– инструментализм хоровой фактуры: как диалог смычковых (гаммообразные и фигуральные пассажи, «хоровое пиччикато» у мастеров итало-французской школы и проч.); аналог духовых и медных инструментов (хоры по интервалам натуральной гаммы, фанфарообразные, сигнальные и т.д.); «органный» (нарочитая густота, связность и полнота звучности); ритмический (воспроизведение резких ударов, шума, грохота, дисгармонии);

– звучность с учетом большого числа голосов в хоре, колористичности тембровых качеств голосов — натуральной или искусственной («тембризация» путем наложения, удвоения и перекрещивания партий), контрастности темповых и агогических смен, прямой эффективности темпа данного типа, динамики со сменами ее степени, ритмики и т.п.;

– стиль («тонус»): эпический, лирический, драматический, образно-описательный (сценически-программный) и проч.

Выбор темпов также был показательным для индивидуального стиля того или иного дирижера и его коллектива. Например, синодалам — В. Орлову, Н. Данилину, М. Климову — была свойственна подчеркнутая ритмичность исполнения. У Чеснокова темпы с годами становились медленнее.

Стиль *простого* (обиходного) церковного пения в целом остается неизменным, поскольку главная задача музыки в храме — помогать верующему воспринимать текст службы. Обязательным условием церковного пения была хорошая дикция. Помимо вокальных навыков (чему благоприятствовала купольная акустика храма), у певчих церковных хоров развивались чуткость к интонированию, чувство ритма (пение в свободном несимметричном ритме способствовало внимательному отношению к слову, акцентирование смысловых слогов текста улучшало дикцию), ансамбля. Школу церковного пения прошли Ф. Шаляпин, А. Неждановa, Л. Собинов, М. Михайлов.

Для пения в церкви характерно применение легкого звука, *sotto voce*, пауз, коротких фраз. В храмах с хорошей акустикой звук сохраняется без цепного дыхания, что позволяет мягко снимать и вступать без явных цезур. Так, у Бортнянского ферматы над паузами — глубокие цезуры для концертов, использующие акустику церкви; темп медленный, умеренный.

Постоянная забота регента состояла в достижении хорошего унисона, в стремлении слить голоса хоровой партии. В работе над унисоном существовали разные подходы: церковные регенты подбирали сходные по тембру голоса, ровные, без вибрации. В создании аккордового благозвучия большую роль играли басы-октависты: их звук, лежавший в фундаменте аккорда, «сливал» воедино все остальные. Хорошие, мягкие октависты в церковных хорах очень ценились.

Перед дирижером стояла задача сохранения строя. Порой для удержания тональности задавали тон «повыше», и строй не нарушался за счет возрастания напряженности пения, однако, иногда это приводило к форсированию и крикливости. Подобный прием П. Г. Чесноков называл «наркотическим». Дореволюционный (так называемый «парижский») камертон звучал заметно ниже современного. Именно на такой звуковой уровень рассчитаны сочинения классиков, хорошо знавших возможности певческих голосов.

Звучание в церкви и концертном зале отличается по многим параметрам, к которым относятся правила произношения, темпы, фразировка, акустика, манера звукоизвлечения, общая стилистика. Для концертного исполнения характерны живые темпы, высокий уровень динамических контрастов. Тембровое решение хоров Бортнянского, Давыдова рассчитано на однородные хоры (мальчики, мужчины). При переинструментовке женскими голосами тембр меняется. В концертных залах цепное дыхание используется в обязательном порядке, в то время как в церковном хоре оно отсутствует. Звукоизвлечение в концертном зале предполагает использование почти всей палитры штрихов, в церкви же штрихи применяются ограниченно (легко, насыщенно, легато, редко стаккато).

Важный фактор, влияющий на стиль исполнения, — личность дирижера, руководителя хора, которая определяет *индивидуальный стиль*.

Кроме основного критерия дифференциации жанровых и стилевых моделей — обстановки исполнения и предназначения произведения — не менее важным в определении моделей (в том числе исполнительских) является происхождение, генетические истоки явления. Если по первому критерию основные типы исполни-

тельских моделей разделялись на церковные и концертные, по второму критерию различаются виды духовно-концертных моделей.

Генезис явления положен нами в основу *типологии исполнительских моделей* духовно-концертной музыки, к которым относятся: 1) петербургская, опирающаяся на вековые традиции Придворной певческой капеллы; 2) московская, сложившаяся на основе стиля Синодального хора; 3) церковная, наследующая древний стиль пения; 4) концертная, типичная для коллективов, исполняющих светскую и духовную музыку и активно концертирующих; 5) индивидуально-стилевая. Оговорим, что все модели (в большей или меньшей степени) взаимосвязаны, но каждая имеет свои отличительные особенности, функционируя в русле сложившихся традиций. Устойчивые черты, присущие каждой модели, нарабатываются и закрепляются *стадиально*; они не изолированы от влияний и могут перенимать отдельные стилевые находки других исполнительских моделей.

Характеристику каждой модели проведем по следующим параметрам: а) особенности интонирования, строя и ансамбля; б) тембровые характеристики или распределение темброфонических средств (соотношение мужских и женских голосов, наличие или отсутствие дублировок партий и проч.); в) метроритм, темп; г) слово и его преподнесение: артикуляция, дикция, дыхание; д) степень эмоциональной открытости, нюансы; е) форма и ее «подача» (контрасты, фразировка, цезуры). Остановимся на каждой модели более подробно.

Петербургская исполнительская модель сложилась в Придворной певческой капелле, наиболее старом профессиональном коллективе, сформированном в условиях придворного регламента и активного воздействия западноевропейского светского искусства. Несмотря на многочисленные влияния (партесный стиль и введение детских голосов, итальянские учителя и выступления в оперном театре, немецкое влияние и введение женских голосов), а, возможно, благодаря им, в Придворной капелле сложился особый стиль пения, которому присущи следующие черты:

– специфическое звучание хора, определяемое его технической оснащенностью и богатством голосовых средств, позволяющих исполнять сложные партитуры с захватом крайних регистров и участием высоких голосов;

– ориентация на общеевропейские музыкальные принципы, предполагающие использование разнообразных нюансов и штрихов, тонкой фразировки и контрастной звучности;

– традиционное для капеллы распределение голосов и их дублировки: высокий бас поет напев вместе с сопрано, второе сопрано — с первым тенором, второй тенор — с альтом, а низкий бас остается неудвоенным; в сочетании с мощными басами (в том числе октавистами) звучность хора получается плотной и сбалансированной.

Однородность (гомогенность), ровность и сбалансированность звучания, напоминающего орган, была типичной для придворной певческой капеллы. Применение в церковном пении, как правило, небыстрых темпов объяснялось особенностями акустики храма с сильной реверберацией, при которой эффект «эха» не позволял делать поспешные аккордовые смены, поскольку звучности накладывались друг на друга. Этой же особенностью диктовалась и необходимость глубоких цезур. В то же время, отпадала обязательность цепного дыхания и форсирования звука. Метрика отчетливая, бинарная, несмотря на использование «свободного несимметричного ритма», позволявшего выделять смысловые синтагмы, фразы и другие построения.

Особенности объемного церковного помещения с присущей ему гулкой акустикой обязывают хористов четко артикулировать, договаривая последние буквы в словах (без редукции окончаний). Отдельные ключевые слова не выделяются специальными выразительными приемами (речевыми, динамическими, ритмическими). Хоровое исполнение является нейтральным по эмоциональному наполнению, что соответствует требованиям церковного стиля петь просто, сдержанно, умеренно, без аффектации. Подобное правило действует при создании динамического рельефа внутри песнопения: сочинение поется без ярких эмоциональных порывов, без излишних контрастов и динамических нарастаний. Распределение динамики *f* и *p* обусловлено формой сочинения (например, двучастным строением «Херувимской песни» с медленным, тихим первым разделом и более быстрым, громким вторым), его жанром (более быстрые стихиры, медленные — «Тебе поем») и местом в службе (тихое «Ныне отпущаеши» и громкое, динамичное «Хвалите имя Господне»).

Соблюдение главного принципа — функциональной целесообразности (востребованности определенных качеств пения в богослужении) — побуждает петь без излишней эмоциональной вовлеченности и сентиментальности. Естественно, при исполнении духовных концертов применялись традиционные приемы концертирования: сопоставление

солистов (ансамблей) и хора, динамических и регистровых контрастов *f* и *p*. Показательно, как петербуржец М. Лисицын описывает разность исполнительских традиций придворной певческой капеллы и Синодального хора: «[В Успенском соборе] поют, как монастырские послушники. Разве что сделают крещендо где-либо на подъем. Приемов капеллы и петербургского хорового пиано, пианиссимо, сфорцандо, стаккато и тому подобного и в помине нет» [14, *229*].

Перечисленные певческие качества Придворной капеллы распространились на всю петербургскую школу XIX – начала XX веков; они частично сохранились до нашего времени, особенно в пении духовно-концертных сочинений.

Среди наших современников отметим исполнительскую модель В. Чернушенко — представителя петербургской школы, который одним из первых в советское время обратился к исполнению литургических циклов Чайковского и Рахманинова. Его стиль отличается концертной трактовкой духовных сочинений, но, вместе с тем, в нем присутствуют и традиционные для Придворной капеллы черты, к которым относятся виртуозное владение выразительными и техническими средствами хора, равномерность звучания и сбалансированность регистров при опоре на басовую линию, однородность и тембровая гомогенность звучности (без вибрации, с ровным звукоизвлечением), создающая эффект инструментального звучания. Применяется цепное дыхание, позволяющее объединять фразы и «строить» крупную форму.

Характер звучности — мягкий, лирический или приподнятый, торжественный — обусловлен содержанием произведения, его композицией и индивидуальным стилем автора. Например, во «Всенощном бдении» Рахманинова песнопения Вечерни (№ 1–7) «поданы» в мягком, лирическом звучании, а начальный номер «Приидите, поклонимся», выполняющий функцию зачина, эпиграфа, поется торжественно и строго. Песнопения Утрени с большим количеством хвалитных текстов преподносятся динамично, с яркими тембровыми и динамическими контрастами, с мощным подъемом, ведущим к кульминации. В двух разделах «Всенощного бдения» сопоставляются разные стили пения — более камерный для Вечерни и «инструментально-симфонизированный» для Утрени, где хор трактуется как однородный оркестр. Думается, именно укорененность в петербургской исполнительской традиции повлияла на несколько отстраненный, объективный тон без чрезмерных эмоций и экспрессии.

Для исполнительской манеры В. Чернушенко типичны также четкий метрический пульс (напоминание о бинарности, лежащей в основе древних распевов) и «объективный» тон подачи без психологизма и сентиментальности (без речевых интонаций, излишней дробности фразировки). Он строит форму крупными «мазками» и мыслит масштабно.

Московская исполнительская модель внутренне разнородна, поскольку опирается на традиции пения, сложившиеся в Синодальном хоре, который на рубеже XIX–XX веков исполнял две функции: пел на богослужениях в Успенском соборе, ориентируясь на церковный стиль пения, а также выступал как концертный коллектив, имевший в репертуаре русскую богослужебную и духовно-концертную музыку, включая духовные сочинения западноевропейских композиторов различных эпох и стилей. Поэтому культивировалось церковное пение, подчиненное древнецерковной традиции: мужские голоса, ровность звучания, отсутствие динамических нарастаний и спадов, использование медленных и умеренных темпов, строгость и сдержанность трактовки песнопений, определяемая их жанром, обстановкой исполнения и назначением. Подобный стиль пения сохранился — его можно услышать во время богослужения в современных соборах, например, в храме Христа Спасителя (за исключением того, что сейчас поют женские голоса). Такому стилю пения присущи четкая подача слова, осмысленное пение текста, отчетливый ритм.

В советское время церковный стиль пения бал характерен для патриаршего хора Богоявленского Патриаршего собора под руководством В. С. Комарова, который исполнял, главным образом, переложения древних распевов и некоторые произведения Кастальского, Чайковского, Архангельского, Шведова, Чеснокова и других. Характерной исполнительской чертой хора являлось ровное звучание с подчеркнутым ритмом и незначительной нюансировкой.

В *концертной исполнительской модели* в большей степени задействованы приемы, заимствованные из светского музицирования, но с определенными ограничениями. Специфика пространства концертного зала отличается от храмового по многим показателям: разные акустические возможности, степень активности хора и сложности духовных сочинений. При идеальном строе и ансамбле хор трактуется как оркестр, составленный из разных тембров. Большое внимание уделяется окраске голосов,

среди которых выделяют легкие и плотные, глухие и полетные, драматические и колоратурные, с холодным и теплым оттенком, с вибрацией и без. Совместное звучание различных тембров дает эффект хоровой инструментовки» (о чем писал А. Никольский), богатой палитры голосов, создающих объемное и красочное звучание, что отражается не только в насыщенной обертонами многотембровой звучности хора, но и в широчайшем диапазоне динамических оттенков, тонкой дифференцированности и разработанности фактуры, которая построена не только на отношениях рельефа и фона (солирующих и аккомпанирующих голосов), но и на выявлении с помощью агогических приемов и динамических планов отдельных подголосков, мелодических линий, контрапунктов.

Гетерогенная фактура духовно-концертных сочинений озвучивается в тембровом ансамбле голосов, дающем эффект многоцветной красочной картины. Используются выразительные возможности разных фактурных дублировок — октавных, образующих монолитную звучность, октавно-терцовых (фактура духовного стиха), пропеваемых аскетично, молитвенно и строго, а также хоральной четырехголосной фактуры, образующей сбалансированный ансамбль.

Важным источником выразительного пения и условием эмоциональной вовлеченности в музыку является текст песнопения. Именно выразительно пропетое, прочувствованное слово задает характер исполнения, при котором на первый план выходит поэтическая образность текста.

Описанные выше особенности сложились в творчестве В. Орлова — руководителя Синодального хора на рубеже XIX–XX веков. Его исполнительский стиль отличался вниманием к содержанию и отдельному слову, смысл которого раскрывался весьма эмоционально. Другими чертами творческого почерка Орлова были тонко проработанная фразировка, яркие контрасты, хорошо сделанная форма, грани которой подчеркивались динамическими и фактурными средствами. Примечательно, что императору Николаю Второму не нравился стиль пения Синодального хора — он ставил в пример благолепный стиль Придворной капеллы.

Хранителем московской исполнительской традиции стал Н. В. Матвеев, руководивший хором Скорбященской церкви в Москве с 1948 года, который приобрел большую известность не только на родине, но и за рубежом. Хор отличался замечательной подачей слова, тонкой нюансировкой, отточенным строем, ансамблем. Матвеев говорил, что в церковном пении, в первую очередь, важен текст и уже потом музыкальное оформление. Получив музыкальное (институт имени Гнесиных) и архитектурное образование (Архитектурный институт), он полагал, что «в архитектуре и пении существуют разные средства выразительности: в пении — звук, в архитектуре — камень. <...> И, тем не менее, и в том, и в другом искусстве можно достичь одинакового эффекта воздействия на душу. Это и подсказало мне, что выразительность пения нужно искать не в форме, а в содержании исполняемых произведений» [14, *166*]. Основная направленность Скорбященского хора — исполнение церковных классических произведений русских композиторов Бортнянского, Турчанинова, Львова, Львовского, Чайковского, Кастальского, Вик. Калинникова, Гречанинова, Чеснокова, Архангельского и других.

Традиции Н. В. Матвеева продолжает Алексей Пузаков, один из ведущих российских хоровых дирижеров, основатель хора Государственной Третьяковской галереи и руководитель возрожденного Синодального хора. Он стремится объединить высокий артистизм исполнения с благоговейно-молитвенным отношением к церковному пению.

Третья исполнительская стилевая модель — *церковная*. Она отличается особыми чертами: это тихое, медленное пение, без вибрации, ровным звуком, ритмичное, без яркой нюансировки. Примером такой исполнительской модели был кафедральный хор в Одессе, которым с 1948 года руководил К. К. Пигров (закончил регентские классы Придворной певческой капеллы). Этот хор отличался необыкновенной музыкальностью, мягкостью и стройностью звучания — очень тихого и легкого. Хор исполнял, в основном, классическую духовную музыку, а также произведения современных церковных композиторов.

В наше время образцом этого стиля является творчество митрополита Илариона, особенность музыки которого заключается в том, что она написана священнослужителем, черпающим вдохновение в литургическом и духовном опыте. В предисловии к первому изданию нот «Божественной Литургии» Иларион пишет: «Мне хотелось написать такую музыку, которая не отвлекала бы ни меня от совершения священнодействия и произнесения уставных молитв, ни верующих от молитвенного участия в богослужении. При исполнении этого сочинения за богослужением у молящегося должно создаваться ощущение, что он слышит знакомые напевы, и его слух не должен отвлекаться новизной или необычностью музыки». Основ-

ное настроение всех песнопений — спокойное, просветленное, молитвенное.

Четвертая исполнительская модель — стиль *духовных хоров, исполняющих концертную музыку* (смыкается со стилем исполнения концертных хоров, поющих духовную музыку), которую можно назвать общестилевой, поскольку она сформировалась в русле традиций хорового пения, накопленных разными музыкантами. Эти традиции связаны, как правило, с взаимопроникновением стилевых особенностей разных областей музицирования. К подобной исполнительской модели можно отнести хор С. Жарова, выпускника московского Синодального училища церковного пения, который, будучи в эмиграции, создал Хор донских казаков. Ввиду необходимости быть понятным аудитории разных стран Жаров строил программу по смешанному принципу: церковное отделение, отделение народной песни и избранные образцы русской классики. Жаров построил свой ансамбль на новых — «инструментальных» — принципах. Особый эффект достигался, когда половина хора пела с закрытым ртом, а другая — с текстом. Диапазон был расширен путем введения фальцетов, так что партия теноров поднималась до ми второй октавы, то есть мужской ансамбль мог воспроизводить звучность смешанного хора, благодаря чему звуковое пространство расширялось, оставаясь ровным, в известном смысле «оркестровым» [12].

Пятая исполнительская модель — *индивидуально-стилевая*, характеризующая манеру дирижера, хорового коллектива. Индивидуальный стиль звучания узнается по тембру, звукоизвлечению, фразировке, построению формы и проч. В дирижерской и регентской практике сложились различные ориентиры, заимствованные как из церковной, так и светской концертной деятельности. Многослойность, многоукладность духовного искусства становится решающим фактором при выборе трактовки духовных произведений.

Обращение к духовному наследию не ограничивается изучением русской духовной музыки предшествующих столетий. В последние десятилетия возник интерес к употреблению во время богослужения знаменного пения. Г. Б. Печенкин, головщик, руководитель Знаменно-певчей школы для отроков, преподаватель Хорового училища имени Свешникова, проанализировал певческую практику различных исполнителей знаменного одноголосного пения, начиная с конца 1980-х – начала 1990-х годов по настоящее время. Исходя из результатов анализа, он выделил восемь типов-путей воплощения знаменного пения, которые условно назвал традиционным, теоретизированным, музыкально-эстетическим, экспериментальным, модернистским, «terra incognita», музыкальным исихазмом, музыкальной терапией [11].

Представители традиционного пути опираются на существующие нормы, а именно на певческую практику старообрядцев различных согласий, ориентирующихся на локальные устои и сохраняющих преемственность. Теоретизированный путь предполагает анализ азбук, нотаций, теоретических руководств, дешифровку линейных нотаций. В музыкально-эстетическом пути песнопения знаменного распева рассматриваются как отдельные законченные музыкальные произведения современного исполнительского искусства с определенной трактовкой, построением драматургии, поиском выразительных средств, нюансов и проч. Данный путь воплощения типичен для академических музыкальных коллективов — как светских, так и церковных. Экспериментальный путь, в противоположность традиционному, предполагает создание музыкального обрамления к знаменному пению — исона (выдержанного тона, сопровождающего основной голос, в подражание современному богослужебному пению византийской традиции) или гармонизации наподобие трех-четырехголосных монастырских обиходов XVIII–XIX веков.

Модернистский путь предполагает опору на существующие живые традиции знаменного пения, но без ориентации на старообрядцев, с реконструкцией пения на основе практических и теоретических знаний. Путь «terra incognita» основан на общеевропейской подготовке без опоры на специальные знания. Музыкальный исихазм рассматривает знаменное пение как харизматическое, концентрируя внимание на духовности и благодатности мелодий, приводящих душу к просветлению. Музыкальная терапия основывается на терапевтическом воздействии знаменного пения или его слушания.

Таким образом, преемственность традиций русского духовно-концертного творчества в современном хоровом исполнительстве позволяет установить родовые связи с прочтением духовной музыки XIX – начала XX веков, проследить стилевые истоки, уточнить образно-эмоциональное наполнение и трактовку духовных сочинений, а также выявить соотношение традиционного и нового, общего и индивидуального в преломлении закономерных явлений. Прослеживая линию преемственно-

сти, становится возможным показать преобразующее и эволюционизирующее влияние стиля духовной музыки как системообразующего фактора, способствующего сохранению данной области искусства.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бражников М. В.* Древнерусская теория музыки. По рукописным материалам XV–XVIII веков. — Л., 1972.

2. *Владышевская Т. Ф.* Музыка Древней Руси // Г. К. Вагнер, Т. Ф. Владышевская. Искусство Древней Руси. — М., 1993.

3. *Гарднер И. А.* Богослужебное пение Русской православной церкви. История. — Т. 2. — Джорданвилл, 1978.

4. *Зверева С. Г.* Русские хоры и мастера пения конца XV – середины XVII веков: К проблеме организации певческого дела в средневековой России: автореф. дис. ... канд. искусствоведения. — М., 1988.

5. *Лозовая И. Е.* Церковно-певческое искусство // Художественно-эстетическая культура Древней Руси XI–XVII веков / Под ред. В. В. Бычкова. — М., 1996.

6. *Локшин Д. Л.* Хоровое пение в русской дореволюционной и советской школе. — М., 1957.

7. *Мартынов В. И.* История богослужебного пения. — М., 1994.

8. *Назайкинский Е. В.* Стиль и жанр в музыке. — М.: ВЛАДОС, 2003. — С. 20.

9. *Никольский А.* Краткий очерк истории церковного пения в период I–X веков. [Электронный ресурс]. URL: http: //www.seminaria.ru/chsing/nikol_ocherk.htm

10. *Памяти Н. М.* Данилина: Сб. статей / Сост.-ред. А. Наумов. — М., 1986.

11. *Печенкин Г. Б.* О церковной музыке (телепрограмма от 02.07.2005 г.). [Электронный ресурс]. Сайт Церковно-научного центра «Православная энциклопедия».

12. *Рахманова М.* Духовное пение в русском зарубежье // Искусство XX века: уходящая эпоха?: сб. статей. — Т. 2. — Н. Новгород: Нижегородская гос. консерватория, 1997. — С. 57.

13. *Сохор А. Н.* Эстетическая природа жанра в музыке. — М., 1968. — С. 56.

14. *Трубин Н. Г.* Духовная музыка. — Смоленск: Смярдынь, 2004.

15. *Успенский Н. Д.* Древнерусское певческое искусство. — М., 1971.

16. *Чайковский П. И.* Музыкально-критические статьи. — М., 1953. — С. 262.

В. С. Васькевич

ОВЛАДЕНИЕ ОБРАЗНО-ХУДОЖЕСТВЕННЫМИ КОМПОНЕНТАМИ ИСПОЛНИТЕЛЬСТВА В ПРОЦЕССЕ ОРКЕСТРОВОЙ ИГРЫ

Развитие художественно-образного восприятия и мышления молодого музыканта не может быть прерогативой лишь классов сольной и оркестровой игры или исполнительских классов. Преодоление технологического крена в музыкально-профессиональном обучении, приоритетное воспитание художественной сферы музыканта как исполнителя-интерпретатора музыкальных произведений — общая задача всех предметов, участвующих в специальном образовании: истории и теории музыки, общегуманитарных (эстетика, история мировой культуры, история театра, изобразительного искусства) дисциплин. Все компоненты профессионального образования в совокупности призваны обеспечивать общехудожественное развитие музыканта, тесно связывая его с профессиональным становлением. Забегая вперед, подчеркнем следующее: понятия *художественная идея, художественный образ, концепция исполнения, образное сравнение, метафора* и проч. должны стать общим предметом преемственности между компонентами образования музыканта — учебными дисциплинами, воспитательными факторами, внеаудиторными акциями.

Впрочем, существуют известные различия между теоретическими и исполнительскими дисциплинами с точки зрения доступной им возможности развития у будущих музыкантов художественно-образного восприятия и мышления. Общехудожественные, гуманитарные дисциплины (особенно эстетика, мировая художественная культура), казалось бы, обладают в этом плане бóльшим потенциалом, поскольку, с одной стороны, не связаны задачами технологического порядка, с другой, могут проводить широкие сравнения между разными искусствами, стилями, авторами художественных произведений. Иными словами, они способны развивать художественное мышление учащихся в обобщенном режиме теоретических знаний. Поэтому дирижеру-педагогу в работе с молодыми оркестрантами полезно учитывать теоретические знания и художественный (искусствоведческий, эстетический) опыт, которые приобретаются в этих классах.

Исполнительские классы развивают художественное восприятие и мышление музыканта в режиме так называемых эмпирических обобщений, тесно связанных с изучаемым в данное время музыкальным произведением и функционирующих лишь в этом пространстве. Как известно из педагогики, подобные обобщения слабо переносятся на другие виды деятельности (В. В. Давыдов), что следует учитывать ввиду дефицита времени на оркестровых занятиях (по сравнению с сольными), обилия задач, множества участников и проч. Необходимость специального художественного развития молодого оркестранта должна постоянно находиться в поле внимания дирижера-педагога, потому что именно такие занятия готовят к наиболее вероятному виду профессиональной деятельности, требующему не только адекватного технического развития, необходимого уровня музыкальности и музыкально-профессиональной грамотности, но и достаточной сформированности художественной сферы личности.

О важности достижения квалифицированным музыкантом высшего уровня творческого действия говорили многие мастера. Так, Л. Стоковский подчеркивал, что «музыка — это не только то, что написано и напечатано, что возникает в результате игры на тех или иных ин-

струментах. Музыка — это также и еще многое другое, что коренится глубоко в душе каждого из нас. <...> У музыки есть вершины, которые гармоничным сплетением мелодии, ритма, гармонии и тембров несут нам беспредельный источник наслаждения. Еще выше — сфера фантазии, интуиции, божественного спокойствия или захватывающего экстаза — сфера высшего вдохновения, раскрывающего перед нами ослепительные видения» [20, *17–18*]. Крупнейший дирижер XX века и активный пропагандист музыкального искусства говорит здесь о двух уровнях профессионализма (и восприятия музыки в целом): собственно *музыкальном* или музыкально-звуковом и *художественно-эстетическом*, выходящем в сферу поэтики.

Э. Курт считал, что теория музыки изучает звуки и их «гармоничные сплетения» [20], однако, понимание музыки заслонено звуками. По мысли швейцарского музыковеда и психолога, нужны особые усилия для того, чтобы обрести «способность слышать то неслышимое, что скрывается за ними, и тем самым охватывать процессы, которые просвечивают сквозь звуки и аккорды» [цит. по: 1, *112*]. Выявление «неслышимого», раскрытие глубинного, духовного смысли музыки на материале разучиваемых произведений (шире — путем аналогий с другими сочинениями данного автора, эпохи, стиля и жанра, с другими видами искусства) составляет одну из важных задач оркестрового класса. Владение соответствующими знаниями и умениями, выходящими за рамки узкого круга дирижерских понятий, закономерно должно быть составляющей структуры мастерства дирижера-педагога. Практическое решение данной задачи представляет немалые трудности. В настоящей статье мы попытаемся лишь поставить на обсуждение вопрос специфики деятельности дирижера как руководителя учебно-профессионального оркестрового коллектива, опираясь на индивидуальный опыт мастеров и современные теоретические положения смежных наук, в частности, теории эстетического воспитания и художественной педагогики.

Изучение размышлений видных музыкантов на данную тему, в том числе крупных дирижеров, показывает, что многие связывают художественное восприятие, в первую очередь, с активностью *зрительно-образных представлений*. «Идея музыки, — отмечает известный дирижер А. Н. Пазовский, — должна быть *выражена, а не проиллюстрирована*. Но музыкальная идея есть всегда образ; почувствовать и найти его как раз и помогут развитое образно-зрительное мышление, воображение, фантазия музыканта. В сущности, фантазия — это творческая мысль художника. Воплощение же мысли в законченную художественную форму — его мастерство» [15, *69*].

Вспоминая годы учения в Петербургской консерватории в скрипичном классе Леопольда Ауэра, Пазовский писал: «Способность музыканта к зрительно-образному мышлению вообще ценилась в нашем классе очень высоко. Нас постоянно приучали к мысли о том, что одаренный, мыслящий музыкант всегда *рисует звуками* инструмента какую-либо *картину*, о чем-то рассказывает слушателю языком своего искусства. <...> Внимание Ауэр обращал на раскрытие характера, стиля и духа произведения. При этом он пользовался образными словами и сравнениями, непосредственно как будто не касавшимися нотного текста, но помогавшими верно почувствовать характер исполняемой музыки, а главное, *развивавшими творческую фантазию и образное мышление ученика*» [15, *41*; курсив наш. — *В. В.*].

Большим мастером в этом плане был П. С. Столярский, крупнейший скрипичный педагог, руководивший, как и Ауэр, оркестровым коллективом учеников своей школы. Судя по воспоминаниям его соратников, педагога отличала тонкость жизненных наблюдений и глубина философских обобщений, что давало возможность, выражаясь свойственным ему колоритным языком, подбирать серьезные и содержательные аналогии, сопоставления, образы и притчи [6, *173–174*].

В суждениях великих музыкантов прослеживается следующий принцип первенства постижения образа в музыке, производными которого являются средства воплощения. Так, Вагнер говорил дирижеру: «Сперва познай идею, мысль, заключенную в музыкальной фразе, отношение этой фразы или мотива к действию. Тогда сами по себе найдутся и темп, и верная манера исполнения» [цит. по: 11, *198*]. Пазовский приводит интересное высказывание Н. А. Римского-Корсакова, великого мастера создания музыкально-художественных образов — сказочных, драматических, лирических, трагических, фантастических: «Поэзия слова дает мысль, а по ней нужно создать образ и настроение; музыка непосредственно дает настроение, и по нему надобно воссоздать мысль и образ, а иногда и прямо образ» [цит. по: 15, *35*]. Согласно мысли Римского-Корсакова, познание художественности в музыке продвигается *от настроения к образу* (а не наоборот), то есть от музыкальной интонации к ее художественному смыслу (Б. В. Асафьев).

Для передачи оркестрантам художественной образности дирижер (как и педагог по специальности) может использовать три способа: *слово, жест и мимику*, в том числе глаза. Дирижеры отдают приоритет слову как основному методическому средству творческой работы в репетиционном процессе. Нет необходимости доказывать специально, что если к образной стороне профессиональной речи дирижера вообще необходимо предъявлять высокие требования (не только с точки зрения лексики, но и рече-интонационной выразительности), то они значительно возрастают применительно к деятельности дирижера-педагога. Коснемся здесь лишь тех моментов речевой деятельности педагога-дирижера, которые относятся к ее образному содержанию.

Слово выполняет константную функцию, направляя восприятие и представление по определенному образно-характерному пути. В этом случае оно остается в памяти, играя роль знака, напоминающего художественно-образное истолкование музыкального звука. Один из оркестрантов Новосибирского филармонического оркестра вспоминал, что дирижер А. М. Кац, репетируя скрипичный концерт Чайковского, сказал, обращаясь к исполнителю на литаврах: «Этот акцент — как толчок сердца, а не удар по барабану. Это образное слово нашло мгновенный отклик в душе музыканта, и музыка словно преобразилась» [10, *73*]. О силе речевого воздействия и его функции говорит Л. Стоковский: «Словами можно только намекать на эмоциональные высоты, которых достигает музыка; прочувствовать же их по-настоящему можно только при помощи самой музыки» [20, *10*]. Далее он замечает, что «из всех многих свойств музыки труднее всего описать словами ее душу, ибо в области человеческих чувств есть такие неуловимые нюансы, что только музыка может выразить их возвышенную чистую красоту» [там же, *24*].

Большое значение для рождения художественных образов и художественной фантазии имеет стиль речи, включающий словесные характеристики, которые дирижер дает той или иной музыке, обращаясь к оркестру. Л. Стоковский замечает, что «некоторые музыканты интеллектуального типа порой относятся свысока к музыкантам эмоционально-импровизационного толка. В свою очередь, очень часто те музыканты, которые полагаются, в основном, на чувства и вдохновение, считают интеллектуальных музыкантов холодными и лишенными одухотворенности [20, *12*]. Конечно, данное суждение дирижера-мыслителя относится не только к речи руководителя оркестра. Эмоциональный или интеллектуальный стили определяют все стороны дирижерской деятельности, особенно характер работы над воплощением содержания и формы музыкального произведения на репетициях и их творческого претворения во время концертного исполнения. Отметим, забегая вперед, что дирижер-педагог должен стремиться сочетать в себе, по мере возможности, *оба типа*, поскольку, с одной стороны, от него требуется не только вдохновлять, эмоционально заряжать молодых оркестрантов, но и развивать их профессиональное мышление. С другой стороны, такой смешанный тип дирижера-педагога оптимален потому, что среди его воспитанников непременно будут музыканты того или иного толка.

В этом плане известно несколько типов дирижеров. Одни рационально и тщательно работают над отделкой деталей в репетиционном процессе, сохраняя на концерте достигнутое. Другие представляют прямо противоположный тип: они не слишком рациональны в репетиционной работе, порой недостаточно логичны и целеустремленны в замечаниях и требованиях, предъявляемых оркестрантам. Их эмоционально-художественная природа проявляется во время концерта: без помощи слов, одними дирижерскими жестами, мимикой лица, глазами, пластикой движений — всем своим поведением — стоя за дирижерским пультом, они выражают собственную трактовку музыки, властно увлекая за собой оркестрантов в высоты творческого вдохновения. Не случайно мы говорим здесь об этом: тот или иной тип дирижера-руководителя имеет, с нашей точки зрения, непосредственное отношение к раскрытию оркестрантам образно-художественного содержания произведения, прояснению авторского замысла и дирижерского истолкования. Поскольку молодые оркестранты (и, конечно, взрослые) относятся к музыкантам как эмоционального, так и интеллектуального склада, дирижер-руководитель учебного оркестра должен найти внутренний, личностный контакт с каждым, без которого совместная работа над духовно-художественной стороной исполняемого сочинения не будет продуктивной.

Интересно связанное с этим размышление музыканта оркестра Е. Ф. Светланова: «...Есть дирижеры, рассматривающие артистов оркестра наподобие клавиш рояля, на которых они, дирижеры, могут играть, как им заблагорассудится, “нажимать” сильнее или слабее по собственному усмотрению. Есть и другие — те, которым нужно не себя показывать, а раскрыть все лучшее, что есть в музыкантах, сидящих за пультами оркестра. К таким дирижерам принадлежит Светланов. Мы для него — *соучастники творческого процесса*, ближайшие по-

мощники в реализации его планов и замыслов. *Сотворчество, взаимопонимание, внутренний контакт* — самое важное в искусстве оркестрового исполнительства. И возникает это сотворчество тогда, когда в оркестре создана соответствующая психологическая атмосфера, а создает ее, в первую очередь, руководитель оркестра, дирижер [22, *85*; курсив наш. — *В. В.*].

Изучая литературу о дирижировании, мы старались выявить непосредственную связь проблемы художественной образности исполнения с характером творческих взаимоотношений дирижера с оркестрантами. В этом плане обратили на себя внимание необычные для подобной литературы мысли психолога А. А. Мелик-Пашаева, сына известного дирижера А. Ш. Мелик-Пашаева, автора интереснейшей книги об отце [12] и руководителя научного направления «Психология специальных художественных способностей». Отталкиваясь от замечания Шарля Мюнша о том, что в любом человеке, наделенном умом, памятью и силой характера, заложено и *нечто сверхъестественное*, а также о высвобождении этого потенциала в каждом музыканте как высшем назначении дирижера, Мелик-Пашаев, исходя из своей психологической концепции о врожденности, внутренних интенциях художественно-творческого начала в человеке, пишет о точке зрения французского дирижера следующее: «Мне кажется, он говорит о *высвобождении* творческого начала, которое присуще каждому человеку “по праву рождения”, по праву принадлежности к роду человеческому, но остается спящим или скованным во многих из нас» [12, *110*; курсив автора. — *В. В.*].

Дальнейшие размышления психолога представляют для нас не меньший интерес: «В обычных условиях человек чаще всего совершает поступок <...>, выполняет какую-то работу, берет, скажем, ту или иную ноту на музыкальном инструменте под воздействием внешней необходимости, каких-то причин, вынуждающих его <...> делать это. Такой порядок вещей обычен и поэтому может считаться естественным. Творческое проявление человека не могут вынудить внешние причины <...>, оно подчинено *внутренней*, а не внешней *необходимости*, а потому дает удивительное ощущение духовной свободы человека-творца, и в этом смысле действительно “сверхъестественно”, хотя и является, наверное, *самым естественным, человеческим* состоянием» [12, *111*; курсив наш. — *В. В.*]. О творчестве оркестрового исполнителя автор замечает: «Свободно воплощать в творческом деянии свое переживание, мысль, себя как творца трудно. Тем более трудно это “исполнителю”, ведь он, казалось бы, по определению исполнитель чьей-то, а не своей, воли: авторского предписания, дирижерской трактовки. В таких условиях у человека легко может развиваться инертность, безразличие, даже потребность сохранять эту спокойную ситуацию, которая превращает его в средство, инструмент, а значит, избавляет от творческого напряжения и настоящей ответственности [там же, *110*].

А. А. Мелик-Пашаев говорит в унисон с Ш. Мюншем и другими крупными дирижерами о том, что «способность видеть в исполнителе музыканта, в музыканте — творящего человека, способность входить в духовный контакт с оркестром и воодушевлять его — все это профессионально необходимые черты настоящего, большого дирижера. <...> Конечно, главное тут остается тайной <...>, но многое все-таки проясняется из того, как дирижер строит свои отношения с исполнителями. Он может, например, превратить других людей в средство реализации своего замысла, попробовать обращаться с оркестром в прямом смысле слова как с гигантским инструментом. Но если дирижер не может художественно воплотить замысел композитора, лишь выполняя прилежно все указания партитуры, то и оркестр не воплотит художественно замысел дирижера, если не будет призван к сотворчеству, а будет лишь пассивно выполнять его указания. То есть, превратив оркестр в инструмент, дирижер как раз и не получит инструмента, вполне пригодного для воплощения его художественного замысла» [12, *110–111*].

Последуем далее за размышлениями психолога о характере творчества оркестрового исполнителя: «Ток творческой идеи, когда-то побудивший композитора [добавим — и дирижера. — *В. В.*] к созданию произведения, должен достигнуть души и добежать до руки каждого исполнителя, и дирижер в этом посредник. Поэтому условием высшей профессиональной пригодности дирижера <...> оказывается стремление и способность видеть творца в каждом человеке, вера в “сверхъестественный” потенциал (по словам Мюнша) исполнителя, желание его вызвать» [там же, *111*]. Эти мысли исследователя как нельзя лучше высвечивают педагогические качества, которые должны быть присущи дирижеру-педагогу и составлять едва ли не главное в специфике дирижерской деятельности руководителя учебно-профессионального оркестра, о которой здесь идет речь. В самом деле: «когда есть такое стремление, то у дирижера появляется и терпение, и способность находить подход к каждому человеку, и особая проникновенность, <...> придающие глубокий и памятный смысл самому простому совету или

указанию» [там же]. А. Мелик-Пашаев не раз удивлялся тому, как артисты помнили несложные замечания его отца-дирижера, даже интонацию и взгляд, говорившие больше, чем слова.

Напомним о том, что звучащее слово и речевая интонация являются инструментами художественного творчества дирижера только в репетиционном процессе. На концерте же в его распоряжении остаются жест (шире говоря — пластика движений), мимика лица, взгляд, глаза. Не отрицая значения точной отработки элементов дирижерской мануальной техники, которые в современной теории дирижирования (О. И. Поляков и др.) рассматриваются в качестве своеобразного языка (то есть системы знаков), обратим лишь внимание на индивидуальность этого языка, способствующего передаче не только музыкального, но и художественно-образного слоя исполняемого сочинения. Подобно тому, как речь каждого человека, говорящего на родном, едином для данной человеческой общности, языке, характеризуется еще и индивидуальным произношением, отражающим особенности его мышления и внутреннего духовного мира, дирижерская речь жестов, мимики и взгляда в совокупности носит персональный, субъективный характер, в котором воплощается весь художественно-творческий мир дирижера как артиста. «Для общения с музыкантами у дирижера есть два средства: выражение лица и жест, — отмечал Ш. Мюнш. — У каждого дирижера вырабатывается свой, верно ему служащий словарь жестов, с помощью которых он объясняет, что происходит в его душе. Но никогда не следует связывать себя какой-либо одной системой жестов. Много значит разнообразие; и хорошо бы иметь столько же разных градаций в движениях, сколько их есть у звука» [14, *63*].

Многие мастера особо подчеркивают важнейшую роль взгляда как средства дирижирования. Так, Мюнш замечает: «Часто выражение глаз значит гораздо больше, чем движение палочки или положение руки» [там же, *62*]. Значение глаз и взгляда дирижера можно сравнить с их ролью в творчестве актера, о чем писал К. С. Станиславский: «Глаз актера, который смотрит и видит, привлекает к себе внимание зрителей и тем самым направляет их на верный объект, на который им следует смотреть. Наоборот, пустой глаз актера уводит внимание зрителей от сцены» [19, *105*]. Известный режиссер и театральный педагог Вольдемар Пансо так оценивал значение глаз в актерском искусстве: «Немного есть каналов, по которым мы получаем сигналы о том, что происходит в человеке. Мы может что-то заподозрить по его движениям и жестам, то есть по форме его поведения, о чем-то догадаться по его словам. Но можем ли мы целиком им доверять? Заглянув же в глаза, мы окончательно удостоверимся в своих догадках. Глаза, слово и жест — соединяя их, мы можем судить о человеке. <...> И каким мощным средством становятся глаза в раскрытии сокровенных глубин образа! <...> В глазах вмещаются мысль и чувства. В глазах выражен весь человек!» [16, *177–178*].

В процессе исследования преемственных связей между оркестровым и сольным классами в плане средств развития у учащихся художественно-образных ассоциаций выявляются определенные различия. Так, в специальном классе, как и в оркестровом репетиционном процессе, слово имеет большой удельный вес, а жест, пластика и взгляд наиболее значительными остаются лишь в ходе концертного выступления оркестра.

Исходя из этой посылки, вернемся теперь к проблеме значимости словесно-образных ассоциаций в работе педагога-исполнителя, в связи с чем сошлемся на работы Д. Д. Благого, который из общего комплекса средств воздействия на учащегося (исполнительский показ, искусство жеста и проч.), считающихся эффективными методами эмоционального заражения, выделяет слово, которое включает как рациональную, так и эмоциональную функции. Автор подчеркивает, что слово «должно <...> не только пояснять, раскрывать и дополнять различные указания и правила образными сравнениями, ассоциациями, метафорами, <...> оно должно быть всегда живым, интересным, увлекательным, <...> будить не только память ума, но и память чувств» [2, *81–82*]. Д. Благой правомерно обращает внимание педагогов-исполнителей на необходимость проявлять осторожность и тактичность при вербальном истолковании музыкально-художественных образов, предостерегая от опасности «подтекстовывания» музыки конкретной словесной программой, что, по его мнению, противоречило бы главной задаче воспитания будущего музыканта-профессионала — развитию в учащемся творческого начала, воображения, инициативы и мышления. При этом исследователь отмечает, что «задача педагога заключается только в том, чтобы словесными определениями выявить лишь общий эмоциональный тон, характеризующий музыкальные образы произведения» [2, *82*].

Д. Благой стремится доказать, что слуховые ощущения и зрительные восприятия в виде сравнений, метафор, синонимов, афоризмов, несущие ученику «эмоциональный заряд», имеют определенные преимущества перед музыкаль-

ной иллюстрацией, поскольку «представляют собой как бы гибкий, эластичный мост между восприятием, пониманием музыки учителем и учеником, наталкивая последнего на самостоятельные поиски тех или иных средств музыкальной выразительности, предполагают творческое многообразие, индивидуальные оттенки при воплощении *художественных образов* произведения» [3, *205*; курсив наш. — *В. В.*]. Эти сравнения, ассоциации и метафоры могут быть почерпнуты из окружающей действительности: из области быта, простых вещей и явлений, спорта, природы и т.д. Учащиеся естественно и непринужденно воспринимают ассоциации с литературой, изобразительным искусством, театром, кино, архитектурой и проч. Словом, Благой убедительно доказывает, что без развития у исполнителя ассоциативного мышления, что продиктовано характером музыкального искусства, невозможна художественная работа над музыкальным произведением и творческое восприятие музыки.

Здесь следует напомнить о *трех уровнях* постижения музыкального сочинения как произведения искусства, продукта художественного творчества: *технологическом* (средства выразительности), *музыкальном* (звучащий интонационный текст) и *художественном* (образы, ассоциации, идеи, выходящие за пределы музыки в духовно-эстетическую сферу). Исходя из данного теоретического положения, Благой (и не только он) не дифференцирует понятия *музыкальный образ* и *художественный образ*, которые в его рассуждениях часто подменяют друг друга. Очевидно, рассуждая о преимуществе словесно выраженных ассоциаций над музыкально-звуковыми иллюстрациями, он имеет в виду лишь музыкальный образ как совокупность музыкально-языковых средств, обладающих *выразительными возможностями* (Л. А. Мазель). Говоря о «творческом многообразии индивидуальных оттенков при воплощении художественных образов» [3, *206*] или об их роли в художественной работе над музыкальным сочинением, Д. Благой ведет речь лишь о *звукоинтонационном уровне* произведения музыкального искусства — о звучащем интонационном тексте, представляющем собой *элементарный слой музыкальной формы*, который наиболее *близок к содержанию*, но не является глубинным с точки зрения духовно-эстетической сущности музыки (на что указывали В. В. Ванслов, Ю. Н. Рагс, А. Н. Сохор и другие музыковеды). Правда, ученый довольно близко подходит к раскрытию ассоциативных средств постижения именно художественного, эстетического слоя музыки, подчеркивая необходимость или возможность обращений к другим искусства. Однако и здесь он не заостряет внимания педагогов на чрезвычайно важном обстоятельстве: речь должна идти не об иллюстративных художественных образах как таковых (а это далеко не одно и то же).

Подтверждение параллелей изображаемых жизненных ситуаций мы находим в работе музыкального психолога В. Г. Ражникова «Исследование музыкального психологического образа», в которой показано, что музыкант яркой индивидуальности владеет обширным запасом чувственных (словесно выраженных) определений. Исполнитель же, не обладающий творческой самобытностью (ученик, студент), обычно пользуется довольно скудным образно-смысловым словарным фондом, бедность и аморфность которого связаны с отсутствием ярких музыкально-образных представлений [17, *148*]. В результате психологического эксперимента, проведенного с двумя группами испытуемых (в первую вошли мастера-исполнители, во вторую — студенты и учащиеся), исследователь пришел к следующему выводу: «Музыкально-исполнительский образ, возникающий в процессе постижения исполнителем музыкального произведения, порождается только художественным уровнем исполнения и обнаруживается как континуум *отчетливо выраженных чувственных впечатлений*» [там же, *80*; курсив наш. — *В. В.*]. Составленная автором таблица словесных определений, соответствующих тонким оттенкам чувственных впечатлений, служит полезным подспорьем в работе дирижера-педагога как над развитием собственной профессиональной лексики, так и становлением ассоциативного восприятия–мышления молодого оркестранта. Далее В. Ражнинков резюмирует: «...Анализ самооценок исполнителей из первой группы, а также из второй, которая не отличалась исполнительской индивидуальностью, позволяет в первом случае говорить, что музыкальный образ обладает чертами законченности, рельефности и определенности в смысле иерархии чувственного содержания; во втором случае исполнение не обладает этими, достаточно выраженными, чертами, то есть музыкальный исполнительский образ не обнаруживается» [там же, *80*].

Итак, из приведенных заключений психолога видно, что и у него речь идет лишь о разнообразных выразительных возможностях воплощения эмоционально-чувственных граней музыкально-интонационного образа, а не о постижении художественного начала в музыкальном произведении. (Не случайно его статья

называется «Исследование музыкального исполнительского образа».)

Познание содержательных возможностей музыкального языка сочинения и соотнесение их с многогранными характеристиками оттенков выраженных с их помощью чувств и настроений является необходимой ступенью к постижению содержательности музыки высшего, духовно-эстетического порядка. Об этом, например, говорит педагог-исследователь А. И. Соловьева, ставя перед собой задачу изучить психологические предпосылки данного процесса в аспекте создания художественных образов музыкальных произведений, исполняемых детьми. Она справедливо указывает, что эта проблема основана на изучении высших форм анализа и синтеза, которые применительно к *образно-музыкальному* мышлению до сих пор недостаточно изучены, хотя и играют значительную роль в становлении художественного образа. Исследователь так поясняет свою мысль: «Изучение того, как складывается у учащихся целостный образ музыкального произведения, как устанавливаются и преломляются связи между отдельными компонентами, является необходимым для понимания закономерностей формирования художественного образа» [18, *105*].

Рассматривая формирование художественного образа у детей в процессе обучения игре на музыкальных инструментах, А. Соловьева изучала связь между объективными средствами музыкального выражения (ритм, мелодия, гармония, тембр, регистр) и их субъективным пониманием ребенком. В результате применения специально разработанных диагностических методик она пришла к выводу о том, что «учащиеся в возрасте от 10 до 15 (!) лет схватывают далеко не все компоненты музыкального образа. Их впечатляют, прежде всего, темп, тембр и ритм музыки, а некоторых младших детей — и динамика собственного исполнения. Поэтому их обобщения крайне расплывчаты, неопределенны» [18, *106*]. При этом автор отмечает, что «выхватывание отдельных компонентов и неумение установить их органическую связь с другими средствами музыкального выражения приводит испытуемых к обобщениям случайного характера. Анализ, который опирается на отдельные компоненты художественного образа, может быть определен как единичный и односторонний. Такой анализ либо совсем не приводит к синтетическому обобщению, либо ведет к неопределенным обобщениям» [там же].

Исследователь констатирует, что существуют и другой, более высокий уровень становления музыкального образа, совершающийся «на основе гораздо более полного анализа, который дает возможность синтетического подхода к исполняемому сочинению. Характеризуя музыкальное произведение, учащиеся выделяют не только один компонент, но и охватывают ведущие компоненты образа данного произведения — мелодию и гармонию, а также их взаимодействие между собой и другими компонентами: ритмом, отдельными частями целого, эмоциональным характером и проч. <...> На этой основе исполнителю *удается проникнуть в сущность художественного образа*, выразив ее в словах настолько метко, что данное название совпадает с авторским или близко к нему. <...> Такой анализ дает учащимся богатые возможности для глубокого проникновения в художественный образ, его полного и тонкого раскрытия» [18, *106*; курсив наш. — *В. В.*]. Эксперименты, выявившие второй уровень формирования художественного образа, показали, что при углубленном анализе и синтетическом охвате произведения качество исполнения повышалось, игра становилась гораздо выразительнее.

Общие выводы А. Соловьева сформулировала так: «В развитии процессов анализа и синтеза можно наметить два основных уровня формирования художественного образа музыкального произведения. На первом уровне ребенок не в состоянии вычленить все компоненты музыкального образа: в богатой и сложной музыкальной ткани выхватываются отдельные впечатляющие, хотя и не наиболее существенные компоненты. На втором уровне формирование базируется на взаимосвязи многих компонентов: часто учащиеся выделяют существенный компонент — мелодию, являющуюся основным носителем музыкальной мысли. Чем глубже охватывается многообразие компонентов музыкального произведения, чем глубже уясняется их тесная связь и взаимодействие, тем более адекватным замыслу композитора становится понимание художественного образа и тем качественно выше исполнение» [18, *106*].

Из приведенных данных психолого-педагогического эксперимента можно резюмировать, что дирижер-педагог, стремясь к постижению оркестрантами сути потенциальных художественных образов исполняемой музыки, должен учитывать закономерности, о которых выше шла речь. Поскольку в оркестре играют ученики не только разного возрасти и уровня профессиональной подготовки, но и неравные по музыкально-перцептивным и художественно-перцептивным возможностям, а также способностям к анализу-синтезу компонентов музыкальной речи, руководитель учебного

оркестрового коллектива должен сам осуществлять этот процесс, сообщая о нем юным оркестрантам в доступной форме. Впрочем, учащемуся полезнее сообщать не готовые результаты аналитико-синтетических процедур, а постепенно вооружать их методом сущностных (содержательных) обобщений (В. В. Давыдов), о котором упоминалось выше.

О формировании у молодых оркестрантов содержательных обобщений путем обращения к впечатляющим художественным образам, созданным в других видах искусства, говорили многие дирижеры. Так, Кирилл Кондрашин замечал, что «замыкаться в одни звуки невозможно. Это приведет к оскудению фантазии, примитивизму. Прежде всего, мне помогают ассоциации с другими видами искусства. Их возникновение зависит от конкретного произведения. Одно сочинение вызывает живописные ассоциации, сочетания цветов, какую-то сюжетную картину; другое, связанное с впечатлениями от театральной постановки, ассоциируется с характерами героев, чертами людей, событиями. Часто многое связано с литературным произведением. Немузыкальные художественные образы мне лично очень помогают» [8, *49*].

Основываясь на суждении мастера, который, как известно, был великолепным воспитателем оркестрового коллектива (многие годы руководил оркестром Московской филармонии), обратимся к современным научным представлениям об исключительной сложности и необходимости целенаправленного развития художественно-эстетического восприятия произведений искусства, в том числе музыкального. Настойчиво пропагандируемая в отечественной литературе тенденция рассматривать проблемы музыкально-исполнительского искусства на сугубо сознательном уровне, апеллируя во всех случаях лишь к развитию музыкального мышления, не способствовала прояснению истины. Создавалось впечатление, будто духовные художественные, эстетические процессы, протекающие во внутренних механизмах исполнительского творчества музыканта, вообще не подвластны какому-либо анализу, а тем более, внешнему воздействию–управлению. Так, И. Ф. Стравинский писал об этом: «Если материальный, “плотный” мир реален и познаваем, то духовное составляющее мира непосредственно не воспринимается» [21, *2*]. Однако психологи и психофизиологи (К. Юнг, П. В. Симонов и др.) полагают, что процессы восприятия искусства есть сложное взаимодействие бессознательного (или сверхсознательного), подсознательного и осознаваемого уровней человеческой психики. Следовательно, можно считать, что художественный мир — это промежуточный слой, соединяющий мир вещей с миром идей, мир осознаваемых объективных явлений с бесконечным полем несознательного — субъективного, скрытого, духовного [см.: 9, *3*].

Согласно современной точке зрения, художественный мир познаваем опосредованно: теория эстетического воспитания, психология и педагогика искусства утверждают правомерность и необходимость последовательного развития полноценного эстетического восприятия человеком (подростком, ребенком) художественных произведений путем целенаправленного взаимодействия различных искусств, называемым *полихудожественный подход*, в частности, при обучении различным видам художественно-творческой деятельности. Думается, такой подход мог бы в значительной мере способствовать решению поднимаемой здесь проблемы — развитию духовно-эстетической, художественной стороны профессиональной подготовки будущего оркестранта, а следовательно, и его руководителя — дирижера. О пользе этого свидетельствуют размышления видных музыкантов (мнение К. Кондрашина упоминалось выше). Р. Шуман говорил, что «образованный музыкант может с такой же пользой учиться на рафаэлевской Мадонне, как художник на симфонии Моцарта, поскольку <...> для художника стихотворение превращается в картину, музыкант воплощает картину в звуки» [23, *139*]. Шуман имел в виду нечто общее, выходящее за рамки специфики текста определенного вида искусства — то общее, что является конденсированным выражением духовного подтекста, связанного с эстетическим слоем произведения — художественной идеей, кругом художественных образов. Очевидно, поэтому в словах великого композитора подчеркнута необходимость *образованности* музыканта, что можно трактовать как требование наличия широкого художественного кругозора, а не узко музыкальных знаний и навыков.

О важности для музыканта постижения других искусств в разное время рассуждали теоретики и практики музыкального искусства. Б. Л. Яворский неоднократно повторял, что «профессиональное обучение [следует] базировать на воспитании музыкального мышления методом развития всех художественных и интеллектуальных способностей, заложенных в человеке» [цит. по: 1, *26*]. Л. Б. Коган отмечал, что молодые музыканты «росли в Центральной музыкальной школе в содружестве со многими другими видами и жанрами искусства, <...> когда один жанр хорошо дополнял другой, соз-

давая для <...> ребят целостное представление об искусстве» [цит. по: 1, *56*].

Для теоретического обоснования этих вопросов мы обратились к современному искусствознанию, где проблемы взаимодействия и синтеза искусств давно привлекали внимание исследователей. Так, философ и искусствовед А. Я. Зись, подходя к проблеме исторически, напоминает, что «синтетический характер в проявлении творческого дара человека предшествовал вычленению отдельных видов искусства, явившихся относительно поздним продуктом художественного развития» [7, *6*]. Автор задается существенным для нас вопросом: «Не позволяет ли художественный синтез различных видов искусства выявить некоторые резервы художественного творчества, которые скрыты до тех пор, пока мы имеем дело с каждым искусством в отдельности? И если такие резервы есть — а это бесспорно — то не будет ли обращение к ним способствовать не только раскрытию специфических особенностей отдельных искусств, но и более глубокому обоснованию присущей им единой природы, возможному предвидению в рамках обозримого времени пути развития художественной культуры?» [там же, *20*].

Художественное развитие личности школьников, в том числе в контексте приобщения к различным видам искусства, отечественные теоретики эстетического воспитания ныне рассматривают едва ли не в качестве наиважнейшего средства воздействия не только на формирование эстетического отношения и художественно-образного восприятия окружающего мира, но и на выявление творческого, духовного начала личности в целом. Различные аспекты этой культурно-художественной парадигмы воспитания духовно богатой личности нашли воплощение в концепции *полихудожественного образования*, разрабатываемой в российской педагогике с конца 1980-х годов под руководством Б. П. Юсова. Интегрированный полихудожественный подход принципиально отличается от так называемого комплексного подхода в эстетическом воспитании, ограничивавшегося межпредметными связями уроков эстетического цикла, где одно искусство лишь иллюстрировало примеры, заимствованные из другого. Суть полихудожественного подхода состоит в реальном, увиденном и услышанном детьми факте — ощущении того, что все искусства имеют единые основы, ибо их пронизывают единые законы эстетического восприятия. При этом учитывается современная точка зрения искусствоведов-психологов, состоящая в том, что ребенок *изначально полихудожественен* — открыт для всех видов художественного творчества. Как считает Юсов, интеграция искусств в процессе обучения «благотворна и эффективнее монохудожественного подхода даже при узкой специализации» [24, *54*].

Существующие в практике музыкального образования обращения к другим видам искусства в процессе преподавания общепрофессиональных и специальных музыкальных дисциплин носят именно иллюстративный характер, о котором говорилось выше. Для нас существенной является опора на духовное *саморазвитие* личности как важнейшая составляющая полихудожественного подхода. Интересно мнение педагога П. С. Волковой, исследователя данного направления, которая считает, что ключевым моментом такого подхода должно служить личностно «опосредованное постижение внутренней (то есть внепредметной) формы языка художественного произведения. <...> Будучи универсальным понятием для разных видов искусства, внутренняя форма языка помогает осознавать произведение живописи, музыки, поэзии, скульптуры, архитектуры, прикладных видов искусства “разновидностью” художественной речи творца как невербализованной формы личностного смысла, объективируемой на основе всевозможных материалов — красок, звуков, слов, глины, камня. <...> Тогда искусство в себе оказывается не живописью, не поэзией, не музыкой, а, по словам А. Швейцера, творчеством, в котором все они объединены, творением полноценной жизнедеятельности сознания человека как гармонией между мной и миром» [5, *63*]. С этим суждением перекликается впечатляющая мысль О. Мандельштама: «Поэтическая материя не имеет голоса. Она не пишет красками и не изъясняется словами. Она не имеет формы точно так же, как лишена содержания по той простой причине, что существует лишь в исполнении» [цит. по: 4, *4*].

Размышления крупных художников заметно опережали ученую мысль, высказывая идеи, которые только осмысливаются как заслуживающие стать общепризнанной основой новых подходов в художественном, музыкальном (в том числе исполнительском) образовании. Современные педагоги-исследователи правомерно выступают против еще широко бытующих в практике методов сравнительного анализа литературы, музыки, живописи и других искусств, что ориентирует учащихся по поиск лишь внешних сходств и отличий разных искусств, не позволяя проникать в природу их взаимодействия. Совершенно очевидно: чем богаче художественно-эстетический опыт человека, тем больше возможностей для формирования его обобщенного

эстетического восприятия художественного образа. Тогда эстетическое отношение в различных видах искусства обретает единство, связанное с «общностью художественности» (метафоричность, парадоксальность, ассоциативность, особая внутренняя логика, многозначность, недосказанность, типизация и проч.).

А. А. Мелик-Пашаев замечает по этому поводу: «Пока преподавание каждого вида искусства начиналось, а по сути, и кончалось освоением “зунов”[1], специфического языка, правил и приемов работы именно в этом виде искусства, между разными художественными дисциплинами не ощущалось какого-либо глубинного родства. Поверхностные параллели, “межпредметные связи”, разные формы взаимного иллюстрирования, понятно, не в счет. Но чем более преподаватели разных искусств стали углубляться в проблематику художественного образа, творческого замысла, эстетической эмоции, тем ближе оказывались разные предметы друг к другу и к своему общему истоку. <...> Тем очевиднее становилось, что дети, как и большие художники, решают в материале разных искусств, по существу, родственные задачи» [13, *29*].

Исходя из сказанного, можно сделать вывод: воздействие комплекса искусств в теории эстетического (точнее — художественного) воспитания ныне рассматривается многофункционально — как условие, форма, метод и принцип полноценного приобщения личности к многогранному миру художественного. Исследуя проблему взаимодействия искусств в профессиональном художественном (музыкально-исполнительском) образовании с точки зрения развития творческой личности в психолого-педагогическом плане, резонно руководствоваться разработанными методологическими позициями, главная из которых состоит в том, что все виды искусства находятся в органическом единстве и взаимной обусловленности.

Музыкальная педагогика должна признать объективную закономерность связи искусств и на ее основе строить конструктивные предложения по художественному развитию личности музыканта-исполнителя средствами интеграции разных искусств. И не столь существенно, как подходить к реализации этих предложений — рассматривая взаимодействие искусств в качестве условия, средства или метода воспитания — границы данных понятий весьма условны. Важным является другое: необходимо конструктивно строить практику художественного воспитания и образования будущего музыканта-исполнителя (в том числе оркестранта) в соответствии с данной закономерностью искусства, на основе которой в педагогике сформулирован общий дидактический принцип учета единства и взаимодействия различных видов искусства в процессе художественно-эстетического воспитания и образования личности.

Итак, суммируя вышесказанное, можно заключить, что в повседневной творческо-педагогической работе дирижера с учебным оркестром, наряду с тщательным, музыкально совершенным прочтением нотного текста и шлифовкой выразительных исполнительских средств его звуковой реализации, немаловажное место (как и в специальном классе) должно занимать художественно-эстетическое развитие молодых оркестрантов как будущих активных участников творческого процесса раскрытия глубинного содержания музыки, приближающего их (как и потенциальных слушателей) к постижению ее высших, духовных ценностей.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Берлянчик М.* Основы учения юного скрипача: Мышление, технология, творчество. — РАМ им. Гнесиных, Магнитогорский ГМПИ им. Глинки. — М., 1993.

2. *Благой Д.* Образная речь педагога // Сов. музыка. — 1966. — № 6.

3. *Благой Д.* Значение образных ассоциаций в работе педагога-пианиста // Методологические записки по вопросам музыкального образования: сб. статей / Сост. Н. Л. Фишман. — М.: Музыки, 1966.

4. *Вахранев В. И.* Исполнение музыки: Поэтика. — Харьков, 1994.

5. *Волкова П. С.* Эмотивность как метод интерпретации смысла художественного текста: К вопросу о роли языка в системе предметов гуманитарно-эстетического цикла // Педагогика искусства в творческих поисках: м-лы Всесоюзного совещания-семинара. — М.; Самара, 1996. — С. 62–64.

6. *Гринберг М., Пронин В.* В классе П. С. Столярского // Музыкальное исполнительство. Сб. статей. — М.: Музыка, 1970. — Вып. 6. — С. 192–193.

7. *Зись А. Я.* Теоретические основы синтеза искусств // Взаимодействие и синтез искусств. Сб. статей. — Л.: Искусство, 1978. — С. 5–20.

8. *Кондрашин К.* Подводные камни профессии // Муз. академия. — 1994. — № 4.

9. *Костогрыз Р. А.* Познание пространственно-временных характеристик музыкального произведения в процессе взаимодействия искусств как фактор

[1] Зуны — обиходная в педагогической теории и практике аббревиатура дидактической триады «знания, умения, навыки», исчерпывающей и содержание музыкального образования в ныне существующем виде.

музыкально-эстетического воспитания студентов педагогического вуза. Дис. ... канд. пед. наук. — Новосибирск, 1994.

10. *Кручинин С. И.* Наедине с оркестром: Записки музыканта. — Новосибирск: Зап.-сиб. кн. изд-во, 1982.

11. *Лазер А.* Современный дирижер // Дирижерское исполнительство: Практика. История. Эстетика / Ред.-сост. Л. Гинзбург. — М.: Музыка, 1972. — С. 194–202.

12. *Мелик-Пашаев А. А.* Звучание жизни: Творческая биография дирижера А. Ш. Мелик-Пашаева. — М.: Музыка, 1989.

13. *Мелик-Пашаев А. А.* «Родство искусств» и проблемы преподавания художественных дисциплин // Педагогика искусства в творческих поисках: м-лы Всероссийского совещания-семинара», Самара, 3–6 декабря 1996 г. — М.; Самара: СИПКРО, 1996.

14. *Мюнш Л.* Я — дирижер. — М.: Музгиз, 1960.

15. *Пазовский А. М.* Записки дирижера. — М.: Сов. композитор, 1968.

16. *Пансо Вольдемар.* Труд и талант в творчестве актера. — М.: ВТО, 1972.

17. *Ражников В. Г.* Исследование музыкального психологического образа // Вопросы психологии. — 1978. — № 2. — С. 69–80.

18. *Соловьева А. И.* Характеристика анализа и синтеза в процессе формирования художественного образа музыкального произведения // Вопросы психологии. — 1973. — № 5. — С. 105–106.

19. *Станиславский К. С.* Работа актера над собой. Собр. соч. в 8 т. — Т. 2. — М.: Искусство, 1954.

20. *Стоковский Л.* Музыка для всех нас. — М.: Сов. композитор, 1959.

21. *Стравинский И. Ф.* Хроника моей жизни. — М.: Музгиз, 1963.

22. *Цыпин Г. М.* 15 бесед с Е. Светлановым. — М.: Изд-во «РМ», 1995.

23. *Шуман Р.* Избранные статьи о музыке. — М.: Музгиз, 1956.

24. *Юсов Б. П.* Интеграция искусств в полихудожественном развитии школьников // Педагогика искусства в творческих поисках: м-лы Всерос. совещания-семинара. — М.: Исслед. центр ЭВ РАО, 1996. — С. 52–56.

Э. Б. Абдуллин

О ВВЕДЕНИИ НОВОЙ ШКОЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ПО МУЗЫКЕ В КОНТЕКСТЕ ЯКУТСКОГО ПРОЕКТА «МУЗЫКА ДЛЯ ВСЕХ»

Четвертый год в Республике Саха (Якутия) осуществляется апробация новой программы по музыке для общеобразовательной школы. Близится к завершению ее первая часть — программа для начальной школы. Как известно, эта программа, разрабатываемая сотрудниками кафедры ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование на протяжении жизни» при Московском педагогическом государственном университете, была инициирована первым Президентом Республики Саха (Якутия) М. Е. Николаевым. Она озаглавлена весьма привлекательным и значимым по своей сути девизом «Музыка для всех!».

Этот девиз свидетельствует о приобщении к музыкальной культуре всего подрастающего поколения республики, а не только особо одаренных. При этом имеется в виду необходимость изучения как народной, прежде всего, якутской и русской музыки, так и классического наследия музыкальной культуры, в том числе зарубежной. В соответствии с этим была построена программа по музыке для начальной школы, представленная в печатном виде (90 страниц).

В стратегическом и духовно-нравственном плане программа развивает идеи выдающегося русского композитора и педагога Д. Б. Кабалевского, который, в отличие от крупных зарубежных музыкальных педагогов и композиторов К. Орфа и З. Кодая, основывался на изучении с первых шагов не только народной, но и классической музыки. Поэтому в программу уроков включены произведения отечественных композиторов (М. Мусоргского, П. Чайковского, С. Рахманинова, С. Прокофьева, И. Стравинского, Г. Свиридова, Р. Щедрина и др.), а также яркие, доступные для восприятия младших школьников шедевры западноевропейской классической музыки (И.-С. Баха, Р. Шумана, Э. Грига, Ж. Бизе и др.).

Успешному решению этой непростой задачи способствовало введение в занятия такой новой формы, как *интонационно-пластическое музыкальное интонирование*, которое иногда условно называют «свободным дирижированием». Оно осуществляется обучающимися в процессе звучания музыки. Учитель предлагает детям при первом знакомстве закрыть глаза (чтобы не видеть, как это делают другие и не пытаться копировать их движения) и постараться руками выразить музыку, которую они слушают. В это время учитель внимательно наблюдает за детьми, отмечая тех, кто наиболее удачно выражает себя в «звучащих» жестах сообразно характеру мелодики, темпу, ритму, динамике. Затем музыка звучит вновь, и дети, теперь уже вслед за «ведущим», стараются достичь коллективной формы «исполнения» музыки, которая прежде была им незнакома.

Так, сочетание индивидуального и коллективного «исполнения» с помощью звучащих жестов позволяет решить следующие задачи: а) приобщить к новой форме выражения себя в музыке; б) не ограничиваться однократным восприятием предлагаемого учителем музыкального шедевра, что, как показывает опыт, способствует лучшему запоминанию произведения и усилению его восприятия; в) быстрее усваивать отдельные элементы музыкального языка и музыкальной речи.

Следует отметить, что заинтересованность детей игровой формой музыкально-пластического интонирования позволяет учителю постепенно и осторожно, опираясь на музыкально-слуховой опыт детей, подводить их к осмыслению и анализу тех или иных средств музыкальной выразительности, что будет способствовать осознанному запоминанию произведений, их авторов (это было ярко продемонстрировано на многочисленных открытых уроках музыки и форумах).

Создатели программы с самого начала ставили одним из главных условий ее успешной реализации приобщение к музыке каждого ребенка за счет значительного расширения видов музыкальной деятельности на уроке — от слушания музыки и хорового пения по программе Кабалевского до музыкально-пластического интонирования, игры на простейших национальных музыкальных инструментах и элементов музыкальной драматизации. Эти задачи решаются благодаря трем музыкальным занятиям в неделю (урок музыки и два внеклассных занятия). Подобный опыт, как известно, в разное время существовал в Австрии, Венгрии и Японии.

Замысел организации трехразовых занятий в неделю состоит в том, чтобы найти для каждого ребенка как минимум один из перечисленных видов деятельности, который вызвал бы у него эмоциональный отклик и желание заниматься музыкой. А далее, согласно концепции психолога В. В. Давыдова, по мере возможности осуществляется перенос возникшего интереса к музыке от одного вида деятельности на другие. Правомерность данной общепсихологической концепции применительно к музыкальным занятиям вполне доказана.

Прошедший этап продолжительностью в два с половиной года дал немало по-настоящему творческих музыкально-педагогических находок. Одной из них стал опыт работы по новой программе председателя Методического совета учителей музыки Якутии, преподавателя школы № 7 г. Якутска Светланы Ивановны Мегиной. Суть его состоит в следующем.

В течение многих лет считалось, что первые вокально-хоровые занятия в начальной школе следует проводить, опираясь на песни, охватывающие диапазон примерно середины первой октавы. Об этом свидетельствуют различные пособия методистов О. А. Апраксиной, Ю. Б. Алиева, Г. П. Стуловой и др. Для якутских учителей музыки занятия в первом классе всегда были непростыми из-за того, что этот диапазон представлял большую трудность для якутских детей: создавалось впечатление, что они малоспособны интонировать даже самые простые песни. Это мнение остается достаточно устойчивым с точки зрения формирования вокально-хоровых занятий на первоначальном и последующих этапах обучения.

С. И. Мегина, получив возможность заниматься с детьми не один, а три раза в неделю, обратила внимание на то, что поступенные распевки при модуляциях (начиная со звуков малой октавы) увереннее и ярче звучат в диапазоне, на кварту, а то и на квинту ниже общепринятых норм. И это касается, прежде всего, детей-якутов. Светлана Ивановна поделилась своим опытом с коллегами на заседании методического объединения. Проверка изложенного опыта получила подтверждение и в практике других учителей. В настоящее время второе издание нотной хрестоматии для начальной школы готовится с учетом полученных выводов об оптимальном вокальном диапазоне, рекомендуемом для применения на уроках музыки в школах с преобладанием детей-якутов. При этом необходимо отметить ранее не замеченную особую красоту естественного «меццо-сопранового» (альтового) звучания в нижнем регистре.

Что касается включения в уроки музыки якутских народных инструментов (прежде всего, ударных), это также оправдало себя, найдя отражение в хрестоматиях для начальной школы, предлагающих специальные оркестровки.

Творческий подход к занятиям, в том числе к выбору национальных инструментов (прежде всего, ударных), вызывает большой интерес у детей, способствуя повышению их активности во время уроков музыки. Правильно построенные вокально-хоровые занятия и отбор музыкального материала в удобной тональности разрушили прежние представления о якобы недостаточных музыкальных способностях якутских детей, о чем было с успехом доложено не только на Международной музыкальной конференции в Якутске, но и в Общественной палате России в Москве. Выступившая там Президент Международного общества по музыкальному воспитанию (ИСМЕ), профессор Вашингтонского университета Шила Вудворд особо подчеркнула возможность развития музыкальности детей в процессе пения, пластического интонирования и восприятия музыки.

Через полтора года якутские дети, обучающиеся по новой программе, окончат начальную школу. Как будут построены уроки музыки в 5–8-м классах? Авторы предлагаемой программы и их коллеги, якутские учителя, справедливо считают, что хороших результатов в музыкальном развитии на основе многочисленных видов музыкальной деятельности можно достичь не менее чем двухразовыми занятиями в неделю. Вопрос, как решить эту проблему, сегодня остается открытым...

В заключение хотелось бы выразить огромную благодарность всем, кто помогал и помогает в реализации новой программы по музыке: сотрудникам Министерства образования Республики Саха (Якутия), членам Научно-методического совета Государственной программы РС (Я) «Музыка для всех», Союзу композиторов РС (Я), всем учителям музыки, принимающим участие в эксперименте.

И. И. Хасанов, Р. Г. Рахимов

БАШКИРСКАЯ ГАРМОНИКА В НАЦИОНАЛЬНОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЕ

Гармоника — интереснейший музыкальный инструмент, который встречается почти в любой национальной культуре. Исследования показали, что, помимо общеизвестных областей бытования, включая страны Европы и Америки, гармоника получила распространение и в музыкальных культурах стран Востока и Азии [1, *90–93*]. Башкирия также не осталась в стороне от этого процесса и привнесла в историю гармоники множество региональных названий: «вятская», «батская», «тальянка», «русская», «венка», «вараксин» и проч.

Включение хроматической гармоники «баян» («аккордеон») в академический образовательный процесс, на первый взгляд, стало вытеснять из национальной практики традиционное музицирование на диатонических инструментах. Однако полевые исследования показали ошибочность этого мнения. Возрождение башкирской гармоники, начавшееся в 1985 году с «Праздников тальянки», внесло свежую струю в национальную культурную жизнь. Лишь год спустя на телевизионные экраны вышла знаменитая передача братьев Заволокиных «Играй, гармонь» (1986). Через два года казанские фольклористы повторили уфимское достижение, организовав фестиваль имени Ф. Туишева (1987).

Это был период расцвета башкирского фольклорного движения, когда этнографы и музыковеды, педагоги и исполнители на народных инструментах объединяли свои усилия. В рамках «Праздников тальянки» был проведен конкурс мастеров-гармонистов, налажено производство уникальных тальянок, воплотивших всё лучшее в национальной гармонной конструкции. Первое место занял мастер Зидияр Шакирович Мухаяров из дер. Чернушки Пермской области. А мастер Вакиль Шакирович Шугаюпов из дер. Алькино Салаватского района Башкирии победил в изготовлении шпоновых кураев. Указанные годы отмечены и началом работ по реконструкции башкирской думбыры; в Мечетлинском районе найдены агас-кубыз и кыл-кубыз — инструменты, считавшиеся исчезнувшими.

Всему этому предшествовала большая поисково-исследовательская работа, начавшаяся летом 1983 года. Была организована группа, руководителем которой стал Ф. Х. Камаев — кандидат искусствоведения, известный ученый-фольклорист. Его помощниками стали С. Давлетбаев — ст. научный сотрудник РНМЦ, Ф. Иксанов — режиссер Башкирской государственной филармонии, Р. Рахимов — ст. преподаватель УГИИ. Благодаря регулярному финансированию группа, оставаясь в неизменном составе в течение пяти лет, с магнитофоном

З. Ш. Мухаяров (Уфа, 1986 г.)

и фотоаппаратом трижды объездила Башкирию (видеозаписи, к сожалению, тогда еще не было).

Результаты изысканий свидетельствуют о том, что до 1985 года основным инструментом башкирских музыкантов была гармонь «русского» строя, представленная «саратовской гармоникой»[1], на которой играли более половины всех исполнителей. Примерно четверть играли на тальянках вятского и казанского производства, остальные — на редких, уникальных гармонях малоизвестных башкирских мастеров. Всего было выявлено свыше 120 гармонистов в возрасте от 12 до 70 лет (выяснилось, что основные «потребители» гармони родились в период 1930–1935 годов).

Наряду с полевыми исследованиями, проводилась работа по поиску подтверждающих документов. Специалисты группы Ф. Камаева стали первыми, кто на государственном уровне обратился к решению этого вопроса на территории Урало-Поволжского региона. Найденные материалы показали, что гармоника появилась в Башкирии на рубеже XIX–XX веков, чему способствовало следующее:

1) высокоразвитая металлургическая и металлообрабатывающая промышленность: «В XVII – первой половине XVIII века началась промышленная эксплуатация рудных месторождений края. Были построены <...> Юрюзанский, Саткинский, Каслинский, <...> Авзяно-Петровский и другие заводы. К концу XVIII века Урал стал основным центром металлургии» [5, *246*];

2) развитое кузнечно-ювелирное дело: «Башкиры были знакомы также с кузнечно-ювелирным ремеслом. Они знали немало рудных мест, выплавляли чугун и железо, местами вели разработки серебряной руды, из серебра выделывали украшения» [5, *246*];

3) наличие местных мастеров: довольно точно удалось установить имена 29 башкирских умельцев с семейной преемственностью, мастерские которых в разное время работали в Уфе (шесть мастеров), Бирске (пять), Дюртюлях (два), Большеустикинске (два), Татышлах (два), по одному в Бураево, Балтачево, Бакалах, Чишминском районе, г. Октябрьске (Туймазах) и за пределами Башкирии — в Пермской области (два), Куйбышевской области (два) и в Оренбурге (один);

4) подходящая конструкция гармони: в Башкирии в 1970–1980-е годы самым распространенным инструментом считалась саратовская гармонь «русского» строя, однако, документы показали, что наиболее популярной оставалась вятская гармоника-тальянка;

5) основным центром по производству гармоней был г. Бирск; в памяти народа до сих пор бережно сохраняются фамилии бирских мастеров Шайхутдинова, Шалаева, Роженцова, Бритвина, Нехорошева.

Некоторые авторы в своих исследованиях, посвященных гармонике, ошибочно утверждают, что башкирские музыканты разработали собственный инструмент, который был приспособлен к исполнению пентатонных мелодий. Истоки этих сведений неизвестны: группа Ф. Камаева не нашла даже косвенных свидетельств о подобных гармониках. Башкирские гармонисты играли на общепринятых в России инструментах, отличавшихся лишь внешней отделкой, а не строем или конструкцией.

Тема мелодий и наигрышей, исполняемых башкирскими гармонистами, уже становилась предметом специальных исследований [2; *7*]. Традиционная башкирская музыка изначально монодийна, а гармоника в силу своей конструкции, отраженной в названии, предназначена для исполнения произведений гомофонно-гармонического склада [подробнее см.: 8]. Поэтому и характерна фактура сопровождения национальной мелодики, поныне не имеющая устоявшегося определения[2]. В отличие от функциональной гармонизации с T–S–D тяготениями, бас-аккордовое сопровождение национальной мелодики на гармониках основано на монодийной однолинейности, определяемой в некоторых учебниках как «аккордомодальная фактурная систематика с аккордами, следующими за звуками мелодии...» [9, *218*]. Национальные исполнители на простых диатонических гармониках часто используют возможности T–D басо-аккордового сопровождения в левой клавиатуре в качестве ритмо-шумового атрибута аккомпанемента, связанного с направлением движения меха (см. нотн. пример 1).

Ниже приведены некоторые материалы специализированного фольклорного поиска, проведенного в 2014–2016 годах в Краснокамском, Чекмагушевском, Бураевском и Илишевском районах Башкирии. Так, исполнитель на хроматической гармонике «баян» В. И. Валиуллин (1952 г. рожд., дер. Старый Аткуль Краснокамского района) своей игрой иллюстрирует характерный тип музыкального мышления монодийной традиции. Баяниста, в основном, интересует мелодическая линия, исполняемая на правой

[1] Тогда саратовскую гармонику можно было свободно приобрести в торговой сети за 50 рублей.

[2] Предлагаемые дефиниции: «иллюзивное многоголосие» (А. Маклыгин), «линеарный кластер» и «подвижный бурдон» (Н. Альмеева), «музыка третьей культуры» (П. Куйвинен), «многоголосная монодия» и «разноголосое одноголосие» (Е. Трембовельский) и др.

клавиатуре. В левой клавиатуре он стремится мелодизировать бас (отмечено прямоугольниками), используя аккорд в качестве ударно-шумового сопровождения (см. нотн. пример 2). Статистика исполнения В. И. Валиуллиным пьесы «Халыксан уйнау» (башк. — «Народный наигрыш»), выполненная по методу Р. Г. Рахимова [7] и П.У. Куйвинена [2], дана в таблице 1.

Аналогичную логику (мелодизация баса, мажор и минор в аккомпанементе не дифференцированы) демонстрирует еще один наигрыш «Минен йашлегем» (башк. — «Моя молодость») в исполнении В. Валиуллина (см. таблицу 2).

В той же манере на хроматической гармонике «баян» играет Н. Газизов (1927 г. рожд., пос. Чекмагуш Чекмагушского района) (см. нотн. пример 3). Исполнение им наигрыша «Халык кюй» (башк. — «Народная мелодия») служит примером бас-аккордовой мелодизации, повторяющей мелодическую линию (см. таблицу 3).

Типичный для Н. Газизова стиль характерен и для исполнения им наигрыша «Вагаза» (башк. — «Обещание») (см. таблицу 4).

Особенности игры Ф. Х. Шарафуллина (1968 г. рожд., дер. Новокуктово Илишевского района) отличаются от творческого почерка В. И. Валиуллина и Н. Газизова. В отличие от них, музыкант получил специальное музыкальное образование (среднее и высшее); его исполнение характеризует аккомпанемент, принятый в письменной традиции — с T–S–D-функциональными связями (см. таблицу 5; нотн. пример 4).

Схожий прием исполнения характерен для Ф. Х. Закирова (1951 г. рожд., дер. Азяпово Бураевского района), который владеет нотной грамотой (см. таблицу 6; нотн. пример 5).

Следует отметить логическую осмысленность применения Ф. Шарафуллиным и Ф. Закировым мажорных и минорных аккордов в

Ф. Х. Шарафуллин (Уфа, 2014 г.)

левой клавиатуре; процент совпадений баса с мелодией у них значительно ниже, чем у В. Валиуллина и Н. Газизова.

Из представленного статистического анализа можно сделать следующий вывод: чем более исполнительское творчество баянистов изолировано от канонов академизма, тем выше процент мелодизации бас-аккордового сопровождения.

В некоторых работах последнего времени прослеживается негативное отношение авторов к процессам культурной глобализации, якобы вытесняющим межнациональным микстом традиционную культуру. Полевые исследования, проводимые на территории Башкирии, этого не подтверждают. Сравнение исполнительства на гармонике в 1985 и 2016 годах выявило стабильность монодийного типа мышления, который за более чем три десятилетия претерпел мало изменений. Дальнейшее изучение причин и следствий этого явления поможет лучше разобраться в феномене ориентальной монодии.

Таблица 1

«Халыксан уйнау»

Статистика совпадений баса левой клавиатуры с мелодической линией правой клавиатуры	**Статистика использования скачков**
11 / 01 / 11 / 01 / 11 / 10 / 11 / 00 / 11 / 00 / 11 / 01 / 11 / 11 / 11 / 110 / 10 / 00 / 11 / 11 / Всего бас-аккордов в наигрыше — 41. Совпадений «бас–мелодия» — 29. Процент совпадений «бас–мелодия» — 70,7	1 -4 / +4 -2 / 1 1 / +4 -2 / 1 -2 / -2 1 / +3 -2 / +2 -2 / +2 -2 / 1 1 / -3 +4 / -3 -2/ +2 -2 / -2 -2 / +4 -2 / +3 -3 1 / +2 -3 / -2 +2 / -2 +4 / +2 1 / Ради сохранения логики мелодизации баса исполнитель при переходе с 4-го такта на 5-й пытался выполнить скачок от баса D на бас H (в нотн. примере 2 отмечено стрелкой), но «промахнулся», исправив ошибку во второй доле такта. Процент совпадений «бас–мелодия» мог быть больше — повлияла необходимость исполнения больших скачков в левой клавиатуре: во 2-м и 4-м тактах — скачки вверх на «+4», в 12-м и 17-м тактах — скачки вниз на «–3»

Таблица 2

«Минен йашлегем»

Статистика совпадений «бас–мелодия»	Статистика использования скачков
11 / 11 / 11 / 11 / 11 / 10 / 011 / 1 / 11 / 11 / 11 / 11 / 10 / 11 / 11 / 111 / 11 / 11 / 01 / 11 / 11 / 11 / Всего бас-аккордов в наигрыше — 44. Совпадений «бас–мелодия» — 40. Процент совпадений «бас–мелодия» —90,9	1 -4 / +5 1 / -3 -3 / +5 1 / -2 -4 / +5 -3 / +4 -2 1 / 1 / -4 +4 / -2 1 / -3 -2 / +5 1 / -2 -2 / +3 +2 / -3 1 / +2 -4 +4 / -2 1 / -3 -2 / +6 -2 / -2 -4 / +5 +2 / -3 1 / Результатом отсутствия совпадений «бас–мелодия» в 7-м такте является скачок (+4): исполнитель, заметив ошибку, сразу ее исправил. Причиной смены размера в 16-м такте стала ошибка исполнителя

Таблица 3

«Халык кюй»

Статистика совпадений «бас–мелодия»	Статистика использования скачков
1 / 101 / 11 / 11 / 11 / 111 / 100 / 110 / 11 / 11 / 11 / 11 / 111 / 11 / 11 / 11 / 01 / 111 / 1 / Всего бас-аккордов с наигрыше — 42. Совпадений «бас–мелодия» — 37. Процент совпадений «бас–мелодия» — 88,1	1 / +3 -2 +4 / -2 -4 / +3 +3 / -5 +3 / +3 -2 -4 / +3 +2 +2 / -2 -4 +4 / -2 +3 / -2 -4 / +3 +3 / -5 +3 / +3 -2 -4 / +3 +3 / -2 1 / -2 -3 / 1 +4 / +2 1 +3 / -2 / Причина непопадания во 2-м такте на слабой доле — ошибка исполнителя. Смена размера в 8-м такте — результат смены меха на слабой доле

Таблица 4

«Вагаза»

Статистика совпадений «бас–мелодия»	Статистика использования скачков
1 / 101 / 11 / 11 / 11 / 111 / 100 / 110 / 11 / 11 / 11 / 11 / 111 / 11 / 11 / 11 / 01 / 111 / 1 / Всего бас-аккордов в наигрыше — 33. Совпадений «бас–мелодия» — 27. Процент совпадений «бас–мелодия» — 81,8	1 / +3 -2 +4 / -2 -4 / +3 +3 / -5 +3 / +3 -2 -4 / +3 +2 +2 / -2 -4 +4 / -2 +3 / -2 -4 / +3 +3 / -5 +3 / +3 -2 -4 / +3 +3 / -2 1 / -2 -3 / 1 +4 / +2 1 +3 / -2 / В отличие от первого исполнителя, Н. Газизов хорошо ориентируется и в мажорных, и в минорных кнопках левой клавиатуры

Таблица 5

«Апипа»

Статистика совпадений «бас–мелодия»	Статистика использования скачков
1000 / 1000 / 1000 / 1001 / 0001 / 0011 / 1001 / 0011 / 1000 / 1001 / 1000 / 1001 / 1000 / 0010 / 1001 / 0011 / 1001 / 1000 / 1100 / 1001 / 1001 / 1010 / 0001 / 101 / Всего бас-аккордов в наигрыше — 96. Совпадений «бас–мелодия»— 22. Процент совпадений «бас–мелодия» — 39, 6	1 -1 +1 +1 / -1 -1 +1 +1 / -1 -1 +1 +1 / -1 -1 +1 1 / +1 -1 +1 -1 / +1 -2 +1 1 / +1 -1 +1 -1 / +1 1 -1 1 / 1 -1 +1 +1 / -1 -1 +1 +1 / -1 1 -1 +2 / -1 -1 +1 1 / +1 1 -1 +1 / +1 1 -1 +1 / 1 -1 +1 -1 / +1 1 -1 1 / 1 -1 1 -1 / +2 -1 1 +1 / 1 1 -1 1 / +1 -1 +1 1 / +1 -1 -1 +1 / +2 -1 -1 1 / +5 -3 +2 -3 / +2 -1 -1 / Отсутствие ошибок при относительно больших скачках свидетельствует о высоком профессионализме этого музыканта

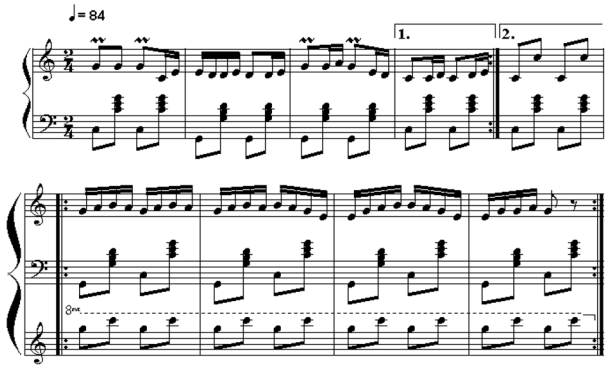
Таблица 6

«Хойганэм минэн»

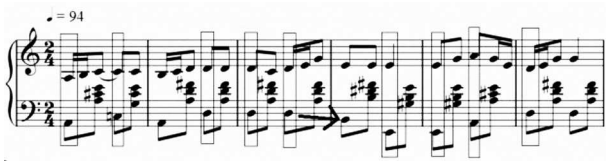
Статистика совпадений «бас–мелодия»	Статистика использования скачков
01 / 10 / 001 / 01 / 01 / 10 / 00 / 00 / 01 / 00 / 01 / 00 / 01 / 10 / 11 / 11 / 01 / 00 / 11 / 01 / 11 / 00 / 0 / 11 / Всего бас-аккордов в наигрыше — 48. Совпадений «бас–мелодия» — 22. Процент совпадений «бас–мелодия» — 45,8	1 -1 / -1 -1 / -1 +4 -2 / -2 +5 / -1 1 / -1 1 / -1 1 / -1 +1 / +2 -1 / +3 -1 / -1 -2 / -1 +5 / -2 +1 / -1 -3 / +2 +2 / -1 +1 -1 -1 / +3 -1 / -1 -2 / -1 1 / +2 +2 / +1 -2 / -3 / +3 1 / Как у предыдущего баяниста, профессионализм данного исполнителя также характеризует отсутствие непопаданий при больших скачках

НОТНЫЕ ПРИМЕРЫ

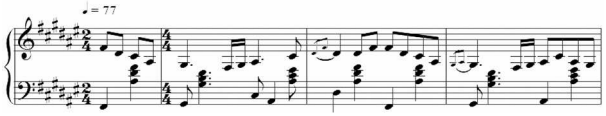
Пример 1
Баламишкин (тальянка)
Я. Г. Хасанов (1928 г. р., г. Туймазы), 1984 г.
Запись и нотация Р. Г. Рахимова (на нижней строке выписана партия колокольчика)



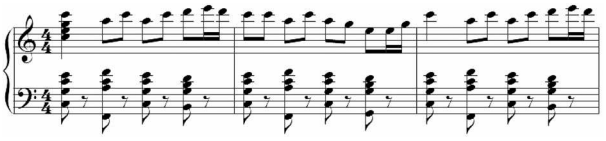
Пример 2
Халыксан уйнау (народный наигрыш, фрагмент)
В.И. Валиуллин (1952 г. р., п. Куяново), 2015 г.
Запись и нотация И.И. Хасанова



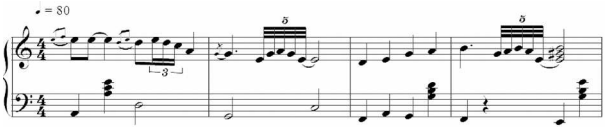
Пример 3
Халык кюй (народная мелодия, фрагмент)
Н. Газизов (1927 г. р., г. Чекмагуш), 2016 г.
Запись и нотация И. И. Хасанова



Пример 4
Ф. Х. Шарафуллин (1968 г. р., г. Уфа), 2014 г.
Запись и нотация И. И. Хасанова



Пример 5
Хэйгенэм минэн
(«Любимый мой», фрагмент)
Ф. Х. Закиров (1951 г. р., с. Бураево), 2015 г.
Запись и нотация И. И. Хасанова



ЛИТЕРАТУРА

1. Имханицкий М.И. История баянного и аккордеонного искусства: Учебн. пособие. — М., РАМ им. Гнесиных, 2006.

2. Куйвинен П.У. Гармонь в традиционной культуре казанских татар: автореф. дисс.... канд. искусствоведения. — Казань: КГК, 2015.

3. Мирек А.М. Справочник по гармоникам. — М.: Музыка, 1968.

4. Музыкальный склад и фактура [Электронный ресурс]. — URL: http://www.lafamire.ru (дата обращения: 09.01.2017 г.).

5. Народы Поволжья и Приуралья: Историко-этнографические очерки / Отв. ред. Р.Г. Кузеев. — М.: Наука, 1985.

6. Рахимов Р.Г. Гармоника-тальянка в Башкирии: зарождение производства // Народно-инструментальное исполнительство Урала и Сибири. — Челябинск: ЧГИК, 1991. — С. 124–132.

7. Рахимов Р.Г. Фактура башкирской инструментальной монодии. — 2-е изд. — Уфа: ООО «Вагант», 2007.

8. Сагадеева Р.Г. Гармоника в творчестве первых композиторов Башкирии: автореф. дисс. ...канд. искусствоведения. — Магнитогорск: МаГК, 2014.

9. Холопов Ю.Н. Гармония: Теоретический курс: Учебник. — СПб.: Издательство «Лань», 2003.

А. Ю. Гончарова

СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ ЛИЦ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

В настоящее время получение высшего образования лицами, страдающими нарушения слуха, обретает все большую реальность. Для успешного овладения профессией требуется наличие соответствующего сочетания способностей, а также обладание необходимыми знаниями, умениями и навыками, которые формируются в процессе обучения.

В психологии различают общие и специальные способности. Общие способности — это индивидуально-психологические особенности личности, влияющие на успешность выполнения многих видов деятельности; они развиваются одновременно со становлением познавательных процессов — ощущений, восприятия, внимания, памяти, речи и мышления. Специальные способности связаны с освоением конкретного вида деятельности. Несмотря на зависимость от анатомо-физиологических задатков, способности всегда являются результатом развития, осуществляемого в процессе деятельности, для которой они необходимы. И прежде всего, в процессе обучения этой деятельности [12].

Специалисты-дефектологи доказали, что нарушение слуха в раннем возрасте не только задерживает речевое и психическое развитие ребенка, но и приводит к появлению тяжелых вторичных отклонений в познавательной сфере, оказывает влияние на формирование личности.

Отклонения в развитии речи. Дефект слуха, в первую очередь, отражается на *речевом развитии*. Овладение речью глухими детьми возможно только в условиях специального обучения. Определяющую роль в этом играет зрительное восприятие, в котором участвуют рече-двигательные ощущения. В ходе овладения языком формируются разные виды речевой деятельности (устная, письменная, дактильная). При этом развитие обеих ее сторон — *импрессивной* (зрительного, слухо-зрительного и собственно слухового восприятия) и *экспрессивной* (говорения, дактилирования, письма) — происходит в единстве [1, *31*].

Р. М. Боскис выявила следующие отклонения в развитии речи у детей с дефектами слуха, сохраняющиеся и во взрослом возрасте:

1) ограниченный словарный запас;

2) ограниченное понимание читаемого текста;

3) ограниченное понимание устной речи;

4) неточное понимание и неправильное употребление слов;

5) недостатки произношения;

6) недостатки грамматического строя речи;

7) неправильное построение предложения;

8) неправильное согласование внутри предложения [2, *18*].

Отсутствие словесной речи у глухих компенсируется жестовой речью, позволяющей общаться с окружающими людьми. Словесно-жестовое двуязычие характеризуется различным уровнем владения каждым видом речи, взаимным влиянием и распределением коммуникативных функций между сосуществующими речевыми системами [4].

Отклонения в развитии речи у детей со слуховыми дефектами оказывают влияние на их психическое развитие в целом, а также на его отдельные стороны — формирование мышления, памяти, воображения, восприятий, отражаясь на становлении личности.

Особенности речевого развития в значительной степени воздействуют на **мышление**,

которое тесно связано с речью сложным познавательным процессом, заключающимся в обобщенном и опосредованном отражении действительности. Ввиду того что дети с нарушенным слухом начинают овладевать словесной речью позднее по сравнению с нормально слышащими, наибольшее своеобразие в ряду других познавательных процессов характерно именно для формирования мышления [8, *143*]. Результаты исследований свидетельствуют о том, что развитие мышления глухих и слабослышащих детей включает те же стадии, что и у детей с нормальным слухом: наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое (понятийное). Однако каждый этап проходит в более поздние сроки, чем у слышащих (А. В. Запорожец, Н. В. Яшкова, Т. В. Розанова, Ж. И. Шиф и др.) [9; 13; 14].

Переход от наглядно-действенного мышления к наглядно-образному обусловлен развитием речи и формированием умения оперировать образами объектов и их частей. Своеобразие развития мышления глухих выражается в преобладании наглядно-образной формы над словесно-логической (понятийной) [1, *27*]. Более длительный переход к стадии понятийного мышления у детей со слуховыми дефектами связан с замедленным становлением наглядно-образного мышления и словесной речи. Словесно-логическое мышление у таких детей развивается со значительно бóльшим отставанием и спецификой в сравнении с их сверстниками без нарушений слуха, чем наглядно-образное [10, *99*]. Более долгий период также наблюдается и в развитии у глухих и слабослышащих детей мыслительных операций (обобщение, сравнение, абстрагирование, анализ, синтез) [8].

Т. В. Розанова выделяет в развитии понятийного и наглядного мышления у детей с нарушенным слухом четыре типа соотношений:

1) относительно высокий уровень понятийного и наглядного мышления;

2) высокий уровень наглядного и низкий уровень понятийного мышления;

3) относительно высокий уровень понятийного и низкий уровень наглядного мышления;

4) низкий уровень понятийного и наглядного мышления.

Указанные отличия исследователь объясняет индивидуально-типологическими особенностями глухих детей, аналогичными наблюдающимся и у детей с нормальным слухом, а также специфичностью компенсации умственного развития глухих детей в условиях жизни и обучения в семье, детском саду, школе. Автор считает, что в процессе обучения глухих детей необходимо учитывать *индивидуальные особенности* развития их мышления [9, *201*].

Важным условием получения высшего образования является развитое понятийное мышление, необходимое для освоения большого объема информации. Ввиду ограниченности у глухих и слабослышащих студентов словарного запаса возникают трудности в освоении учебной программы, связанные с недопониманием и искажением получаемой информации.

Эксперименты, проведенные М. П. Сутыриной[1], выявили низкий уровень сформированности понятийного мышления у студентов с нарушенным слухом на различных этапах профессионального обучения. Учащиеся испытывают значительные трудности при постижении переносного смысла слов, в понимании фразеологизмов и пословиц, восприятии текста и выделении его главной мысли, что объясняется особенностями речевого развития лиц с нарушениями слуха. Студенты затрудняются при подборе слов в различном контексте, в понимании и запоминании новых слов (с которыми они в своем практическом опыте не сталкиваются), в осмыслении слов при изменении их состава (с помощью приставок, суффиксов, окончаний). Непонимание пословиц и фразеологизмов связано с недостаточно развитым абстрактным мышлением, отсутствием глубоких знаний в различных областях, неумением различать прямой и иносказательный смысл.

Для повышения эффективности навыков и умений понятийного мышления студентов с нарушениями слуха был проведен курс занятий с применением специализированной компьютерной программы СИРС «Понятийное мышление»[2]. Итоги курса выявили хорошую динамику развития понятийного мышления: расширение словарного запаса, уточнение значений уже имеющихся слов, что способствовало более точному пониманию пословиц, фразеологизмов, текста в целом. Таким образом, М. П. Сутырина отмечает большой потенциал в развитии понятийного мышления глухих и слабослышащих учащихся в условиях профес-

[1] В эксперименте приняли участие студенты в возрасте 19-21 года Института социальной реабилитации НГТУ, обучающиеся по специальности «Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы».

[2] СИРС — система интенсивного развития способностей — программа, разработанная А. Н. Буровым, целью которой является формирование интеллекта, творческих способностей человека, а также индивидуально-психологических особенностей, от которых зависят эффективность обучения, производительность интеллектуального труда.

сионального обучения, указывая на необходимость проведения постоянной и целенаправленной работы [11, *32–46*].

Нарушение слуха у детей оказывает влияние и на развитие их **внимания**, которое не относится к сфере психических познавательных процессов, но отражает состояние познавательной деятельности.

Непроизвольное внимание, определяемое внешними по отношению к целям деятельности ситуациями и предметами, является главным типом внимания как у глухих, так и у слышащих детей дошкольного возраста. В поле непроизвольного внимания попадает только то, что воспринимается само собой, без особых внутренних психических усилий. С возрастом устойчивость такого внимания увеличивается.

В процессе школьного обучения и воспитания возникает и складывается *произвольное внимание*. Оно становится сознательным и контролируемым, формируется его устойчивость, распределение, переключаемость [6, *178*]. Вначале гораздо быстрее развивается внешне опосредованное внимание, когда взрослые с помощью указательного жеста или речевой инструкции направляют внимание ребенка на определенный предмет. Внутренне опосредованным внимание становится, когда поведение ребенка начинает строиться на основе самостоятельной постановки задач и самоинструкций [1]. Произвольное и опосредованное внимание у глухих и слабослышащих детей формируется в более поздние сроки по сравнению со слышащими, что обусловлено замедленным развитием речи, играющей большую роль в организации и управлении собственным поведением. Кроме того, отставание в развитии этих форм связано с тем, что у детей с нарушениями слуха позднее вырабатываются умения использовать средства организации и управления вниманием.

Особенности развития внимания у детей со слуховыми дефектами обусловлены спецификой их восприятия. При определяющем значении зрительного восприятия основная нагрузка по переработке информации ложится на зрительный анализатор. Напряжение внимания при восприятии глухими и слабослышащими детьми жестовой речи или речи посредством считывания с губ приводит к их сильному утомлению, вследствие чего усиливается неустойчивость внимания, возникают затруднения при его переключении. Поскольку «врабатывание» требует большего времени, снижается скорость выполняемой деятельности и увеличивается число ошибок [1, *20*].

Правильная организация учебной деятельности учащихся с нарушениями слуха состоит в решении задачи формирования их внимания с учетом указанных особенностей. Развитию произвольного внимания способствует структурирование учебного материала с подбором ярких примеров. Необходимо формировать у учащихся мотивацию учебной деятельности и устойчивые познавательные интересы, навыки контроля и самоконтроля.

Большое значение имеет организация работы преподавателя, предусматривающая применение разнообразных методов педагогического воздействия, правильное дозирование нагрузки, использование устной, дактильной и письменной речи в оптимальном соотношении. Применение звукоусиливающей аппаратуры индивидуального и коллективного пользования является специфическим условием, также способствующим развитию внимания глухих и слабослышащих учащихся [1]. В связи с тем, что определяющую роль в продуктивности внимания учащихся с нарушенным слухом играют изобразительные качества воспринимаемого материала, следует широко применять наглядные средства различной степени абстрактности, рассчитанные на привлечение непроизвольного внимания (яркие картины) и развитие произвольного внимания (диаграммы, таблицы, схемы) [6].

Развитие восприятий и ощущений у детей с нарушенным слухом происходит в особых условиях. *Зрительное восприятие* подчиняется тем же законам, что и в норме. Сурдопсихологи связывают трудности зрительного восприятия глухих и слабослышащих детей с полным или частичным отсутствием слуховых ощущений и восприятий, замедленным овладением словесной речью, недостаточным прошлым опытом ребенка.

Т. В. Розанова, основываясь на результатах экспериментальных исследований, проведенных с глухими и слышащими детьми дошкольного и младшего школьного возраста, выделяет следующие особенности зрительного восприятия детей с нарушениями слуха:

– снижение скорости зрительного восприятия;

– трудности анализа и синтеза при зрительном восприятии (членения предмета на части, выделения свойств предмета);

– трудности различения форм предметов и узнавания предметов по контуру;

– затруднения в восприятии пространственно-временных отношений предметов, изображенных на картине (перспективных изображений, предметов в движении и в необычных ракурсах);

– затруднения в понимании сюжета картин.

Психологические исследования показывают, что зрительное восприятие детей со слуховой недостаточностью, развивающееся

медленнее по сравнению с нормой, в процессе специального обучения преобразуется по мере овладения ребенком словесными обозначениями предметов и расширения круга его представлений об окружающем мире. Значительное развитие зрительного восприятия имеет место в период школьного обучения, в результате чего линии развития зрительного восприятия у глухих и слышащих детей сближаются. Специфика развития зрительного восприятия глухих и слабослышащих проявляется в формировании у них тонко дифференцированного восприятия мимики и жестов, движений лица, губ и головы человека при устной речи, а также изменяющегося положения пальцев рук при дактилировании. Это дает людям с проблемами слуха возможность понимать обращенную к ним речь и общаться с окружающими [8, *38–55*].

Сурдопсихологи Л. И. Переслени и Т. В. Розанова отмечают большое значение *кожных ощущений* в жизни глухого, выделяя особо важную роль *вибрационной чувствительности*, поскольку она в определенных пределах компенсирует недостаток слуха, а также используется как познавательное средство. Вибрационные ощущения у глухих детей развиваются к старшему школьному возрасту относительно в большей степени, чем у детей с нормальным слухом. Развитие вибрационного восприятия способствует овладению словесной речью глухими детьми, правильным произношением. Вибрационная чувствительность позволяет глухим воспринимать музыку — ее темп, ритм, размер, различия звуков по длительности и громкости. Благодаря этому посещения концертов доставляют людям с нарушенным слухом удовольствие [8, *56-67*].

Большое значение в жизни глухих имеют тактильные ощущения. Исследованием *осязательного восприятия* глухих занималась А. П. Розова. По ее наблюдениям, у глухих детей развитие осязания проходит, в основном, те же этапы, что и у слышащих, но имеет некоторые особенности. Более медленное развитие осязательного восприятия объясняется сложностью осязания как познавательного процесса и связано с недостаточным развитием у глухого ребенка мышления и речи. Развитие осязания у таких детей играет особую роль, поскольку многие из них после окончания школы работают на производстве, где требуется осязательная перцепция [8, *83*].

Вопросам изучения **памяти** детей с нарушениями слуха посвящен целый ряд работ, рассматривающих общие закономерности и специфические особенности развития памяти глухих и слышащих детей, а также различия в развитии словесно-логической и образной памяти.

Среди исследователей *образной памяти* глухих существует несколько точек зрения, касающихся взаимоотношения словесно-мыслительных и образных систем человеческой психики, то есть роли вербализации и осмысливания в запоминании наглядного материала. По мнению Р. Хофмарксрихтера, Дж. Килпатрика, Х. Майклбаста и др., вербализация отрицательно влияет на запечатление объектов: вмешательство словесного и мыслительного ведет к нарушению яркости и точности образов. Поэтому в условиях отставания в развитии речи образы у людей с нарушениями слуха должны быть более совершенными по сравнению со слышащими. Дж. Килпатрик, Ф. Блер и Л. Кларк считают, что зрительный опыт более развит у глухих детей, поскольку они лучше, чем слышащие, запоминают материал, требующий умения непосредственно запечатлевать, а не вербализировать и осмысливать (чертежи, сложные геометрические фигуры). В настоящее время эта концепция не нашла строго научного подтверждения, продолжая основываться на дедуктивных теоретических рассуждениях [8].

Другая точка зрения отражает положительную роль словесных обозначений (осмысливания и вербализации) в процессе запоминания и воспроизведения наглядного материала (психологи И. М. Соловьев, Д. М. Маянц, Л. В. Занков и др.). Вербализация способствует увеличению устойчивости образов памяти, облегчая их воспроизведение. При этом словесные обозначения выполняют роль посредников и служат опорами. И. М. Соловьев, основываясь на результатах исследований, проведенных со слышащими и глухими детьми, отмечает, что при завершении процесса восприятия словесным обозначением предмета его анализ и синтез происходят в более развернутой степени, поэтому с вербализацией связан и более высокий уровень познания объекта [8, *90*].

Исследователи Ж. И. Шиф, М. М. Нудельман, И. М. Соловьев и др. подчеркивают, что мыслительная деятельность (анализ, синтез, обобщение, сравнение) как у глухих, так и у слышащих, включается в процесс зрительного восприятия, способствуя запоминанию объектов. В связи со спецификой протекания познавательной деятельности у людей со слуховыми дефектами содержание сформированных предметных образов у глухих и слышащих отличается. Так, И. М. Соловьев установил, что глухие в процессе узнавания в большей степени отмечают в объектах специфическое, индивидуальное, выделяя заметные, но менее существенные черты [8].

Т. В. Розанова, тщательно изучив особенности непреднамеренного запоминания зрительно воспринятых образов, пришла к следующему выводу: по точности запоминания объектов глухие дети не отличаются от слышащих. Характерные для глухих трудности произвольного оперирования и сопоставления образов, проявляющиеся в процессе запоминания, узнавания и воспроизведения объектов, обусловлены спецификой овладения словесной речью, приводящей к общей замедленности и своеобразию формирования мыслительных операций. Относительно запоминания глухими детьми схематических фигур Т. В. Розанова и Н. В. Яшкова констатируют, что возникающие у младших школьников трудности преодолеваются к старшему школьному возрасту. Это свидетельствует о продолжающемся развитии зрительной памяти в период 9–17 лет [9].

М. М. Нудельман, исследовавший отсроченное воспроизведение, отмечает, что зрительные представления у глухих детей со временем подвергаются более значительным изменением, чем у слышащих; у них усилена тенденция взаимоуподобления сходных объектов [5].

Исходя из описанных результатов исследований, можно сделать вывод о сходном развитии образной памяти глухих и слышащих детей на протяжении школьного возраста. В дошкольном и младшем школьном возрасте у детей со слуховой недостаточностью развитие этого вида памяти отстает. Однако в дальнейшем, по мере возрастания осмысленности запоминания за счет использования большего количества опор, увеличения точности узнавания и воспроизведения предметов, а также расширения возможностей мысленного оперирования образами, линии развития образной памяти глухих и слышащих детей сближаются [см.: 8].

Словесная память детей с нарушениями слуха стала предметом изучения таких исследователей, как Д. М. Маянц, И. М. Соловьев, Л. В. Занков, Е. И. Обозова, Т. В. Розанова, Ж. И. Шиф, Р. М. Боскис. Эксперименты выявили как сходство, так и своеобразие запоминания слов глухими по сравнению со слышащими. В среднем и старшем школьном возрасте развивается смысловая память, увеличивается число воспроизводимых слов в обеих группах детей. Однако из-за недостатков речевого развития глухие запоминают слова хуже, чем слышащие. Так, глухие испытывают трудности в запоминании буквенного состава слов, в группировке слов в процессе воспроизведения, мало используют опосредованные способы запоминания [см.: 8].

Для людей с недостатками слуха характерны две взаимосвязанные формы речи: *словесная* и *мимико-жестовая*. Исследователи Ж. И. Шиф, Р. М. Боскис, И. М. Соловьев, Т. В. Розанова и др., рассматривая вопросы эффективности запоминания слов и мимико-жестовых обозначений, отмечают, что глухие запоминают больше жестов, чем слов, и лучше группируют мимико-жестовые обозначения, чем слова. Т. В. Розанова обращает внимание на следующее: в связи со специфической взаимосвязью двух речевых систем в памяти людей с нарушенным слухом их система памяти не становится тождественной аналогичной системе памяти нормально слышащих людей [см.: 9].

Д. М. Маянц и Л. В. Занков выявили у глухих трудности запоминания и воспроизведения предложений и текстов: они запоминают фразы менее точно по сравнению со слышащими; при этом воспроизведенные фразы искажаются из-за перестановок, замены и пропусков слов. Глухие испытывают трудности в усвоении синонимов и переносных значений слов, не могут излагать текст своими словами, стремясь к его точному запоминанию и воспроизведению, что им удается далеко не всегда. В старшем школьном возрасте, по мере развития словесной речи, памяти и мышления глухие дети обретают способность к свободному воспроизведению текстов [см.: 8].

Т. В. Розанова, анализируя понимание текста глухими, отмечает, что из-за недостаточного речевого развития у них наблюдается неполное, приблизительное или искаженное понимание, выражающееся в обеднении содержания и упрощении предметных отношений [9]. При этом нельзя говорить об отсутствии понимания: запоминание у глухих носит частично осмысленный и отчасти механический характер, поскольку связано с уровнем развития словесной речи. Запоминание при неполном осмыслении информации приводит к ее забыванию. Ввиду того что для запоминания материала на длительный срок нужно более глубоко осознавать его содержание, люди с нарушениями слуха часто испытывают затруднения в отсроченном воспроизведении имеющихся у них знаний [8, *122*].

Сущность **воображения** заключается в создании новых образов и представлений на основе переработки ранее воспринятых. Воображение как высший этап развития всех психических познавательных функций объединяет ощущения и восприятия, мышление и память, эмоции и волю, которые служат фундаментом работы воображения, внося нечто оригинальное в создание нового образа. С восприятием воображение роднят наглядность, образность и

целостность, с памятью — наличие ассоциативных связей и опора на прошлый опыт, с мышлением — аналитико-синтетический характер [7, *283–285*]. Выделены два вида активного воображения: *репродуктивное* и *преобразующее* (творческое). Репродуктивное воображение, базирующееся на памяти, состоит в создании наглядных образов и представлений, соответствующих словесному описанию. В результате творческого воображения возникают новые образы, реализуемые в оригинальных продуктах деятельности [3, *176–177*].

Исследования психологов Е. А. Сошиной, Г. Л. Выгодской, Е. Г. Речицкой показали отставание в развитии воображения у детей с нарушениями слуха по сравнению со слышащими. Глухие дети испытывают затруднения при воссоздании образов по словесному описанию и формировании новых образов, что обусловлено замедленным развитием речи и понятийного мышления, а также бедностью их прошлого опыта (памяти, восприятий) и неумением свободно оперировать представлениями. Результаты экспериментов убеждают в том, что при оптимальной организации обучения, направленного на обогащение знаний и опыта глухих детей, расширение их представлений о мире, на формирование навыков преобразования представлений и образов, умения мысленно оперировать ими, воссоздающее и творческое воображение учащихся начинает заметно развиваться к старшему школьному возрасту [1, 25].

Профессиональные возможности студентов, как с нормальным, так и с нарушенным слухом, опосредованно оценивают по структуре их **интеллекта**, который занимает весьма существенное место в индивидуально-своеобразных особенностях личности. Для выявления специфики интеллектуального развития студентов с нарушениями слуха было проведено экспериментальное исследование[3] по методике Р. Амтхауэра[4], результаты которого описаны М. П. Сутыриной (2009). В ходе исследования определены следующие различия в структуре интеллекта студентов с нормальным и нарушенным слухом:

1) конкретное мышление, логика и операция вычислений развиты у студентов с нарушениями слуха слабее, чем у нормально слышащих сверстников, что объясняется вербальной подачей информации, стимулирующей данные функции, которая требует хорошей работы слухового анализатора;

2) трехмерное мышление и запоминание у студентов с нарушениями слуха развиты сильнее, чем у слышащих, что демонстрирует явление компенсации: у студентов с нарушенным слухом сильнее развиты функции, не требующие работы слухового анализатора;

3) анализ, синтез, операция экстраполяции и двухмерное мышление у студентов с нарушениями слуха развиты так же, как у нормально слышащих студентов;

4) вербальный и теоретический интеллект у студентов с нарушениями слуха развит достоверно хуже, чем у здоровых студентов; становление невербального и практического интеллекта у слабослышащих находится на более высоком уровне;

5) в структуре интеллекта студентов с нарушениями слуха все операции представлены в форме двух факторов:

– синтез + вычисления + экстраполяция;

– двухмерное мышление + трехмерное мышление + запоминание; отмечается слабая связь функций анализа, логики и конкретного мышления. Включение в указанные факторы вербальных и невербальных компонентов объясняется явлением компенсации: функции в структуре интеллекта объединены именно таким образом для преодоления слуховой неполноценности и направлены на максимальное восприятие, понимание и осмысление речевой информации. При этом в структуре интеллекта у нормально слышащих студентов факторы четко сформированы и специализированно объединены для решения различных задач (вербальных, невербальных и требующих общего осмысления информации);

6) в структуре интеллекта студентов с нарушениями слуха не наблюдается тесная взаимосвязь между всеми функциональными процессами.

М. П. Сутырина обращает внимание на то, что перепад в «наполняемости» вышеперечисленных показателей приводит к уравниванию всех показателей в суммарном факторе интеллекта (IQ). Таким образом, доказано: организация структуры интеллекта студентов с нормальным и нарушенным слухом отличается (что обусловлено слуховой депривации-

[3] В исследовании приняли участие студенты со стойкими нарушениями слуха (учащиеся Института социальной реабилитации НГТУ) и студенты с нормальным слухом (учащиеся НГПУ) в возрасте 18–20 лет.

[4] Тест структуры интеллекта Р. Амтхауэра включает девять групп заданий (субтестов), ориентированных на исследование составляющих вербального и невербального интеллекта (лексического запаса, способности к абстрагированию, способности к обобщению, математических способностей, пространственного воображения, способности к кратковременному запоминанию наглядно-образной информации).

ей последних); при этом развитие интеллекта студентов с нарушениями слуха находится на одном уровне с нормально слышащими сверстниками [11, *12–23*].

Итак, нарушение слуха и связанные с ним недостатки речевого развития приводят к изменениям в становлении всей познавательной сферы лиц со слуховыми дефектами. Многочисленные исследования познавательных процессов глухих и слабослышащих детей показали, что развитие восприятий, ощущений, памяти, мышления и воображения у детей с нарушенным слухом проходит те же стадии, что у нормально слышащих детей, но в более поздние сроки. К концу школьного обучения линии психофизиологического развития учащихся с нормальным и нарушенным слухом сближаются. Поэтому в условиях адекватного специального обучения и воспитания возможно достижение высокого уровня компенсации интеллектуального развития глухих и слабослышащих детей, о чем свидетельствует тот факт, что среди лиц с нарушениями слуха встречаются те, кто по интеллекту не отличаются от слышащих.

Для того чтобы студенты с нарушениями слуха были конкурентоспособными в условиях современного рынка труда, при организации профессионального обучения следует учитывать специфику их психофизиологического развития, а также индивидуальные особенности познавательной сферы.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Богданова Т. Г.* Сурдопсихология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. — М.: Академия, 2002.

2. *Боскис Р. М.* Учителю о детях с нарушениями слуха: Книга для учителя. — 2-е изд., испр. — М.: Просвещение, 1988.

3. *Ермолаева-Томина Л. Б.* Психология художественного творчества: Учеб. пособие для вузов. — М.: Академический проект, 2003.

4. *Зайцева Г. Л.* Жестовая речь. Дактилология: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000.

5. *Нудельман М. М.* Узнавание объекта, ранее воспринятого в ситуации // О психическом развитии глухих и нормально слышащих. / Под ред. И.М. Соловьева. — М.: Изд-во АНН РСФСР, 1962.

6. Основы специальной психологии: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Под ред. Л. В. Кузнецовой. — 2-е изд., стер. — М.: Издательский центр «Академия», 2005.

7. *Петрушин В. И.* Психология и педагогика художественного творчества: Учеб. пособие для вузов. — М.: Академический проект, Гаудеамус, 2006.

8. Психология глухих детей / Под ред. И. М. Соловьева, Ж. И. Шиф, Т. В. Розановой, Н. В. Яшковой. — М.: Педагогика, 1971.

9. *Розанова Т. В.* Развитие памяти и мышления глухих детей. — М.: Педагогика, 1978.

10. Сурдопедагогика: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. Е. Г. Речицкой. — М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004.

11. *Сутырина М. П.* Изучение общих и специальных способностей инвалидов по слуху в условиях высшего профессионального обучения: учеб. пособие. — Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2009.

12. *Теплов Б. М.* Психология. — М.: Учпедгиз, 1953.

13. *Шиф Ж. И.* Усвоение языка и развитие мышления у глухих детей. — М., 1968.

14. *Яшкова Н. В.* Наглядное мышление глухих детей. — М., 1988.

Информация о научных и творческих мероприятиях

О VI СЕССИИ НАУЧНОГО СОВЕТА ПО ПРОБЛЕМАМ ИСТОРИИ РОССИЙСКОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (г. ВОТКИНСК, 17–22 АПРЕЛЯ 2017 г.)

17–22 апреля 2017 г. в г. Воткинске (Республика Удмуртия) на базе Музея-усадьбы П. И. Чайковского состоялась VI сессия Научного совета по проблемам истории российского музыкального образования (председатель Совета доктор педагогических наук профессор В. И. Адищев). Программа проведения сессии включала:

1) Всероссийский симпозиум «Детство музыкантов: история и современность»;

2) Международный семинар «История музыкального образования: новые исследования»;

3) специальное заседание, посвященное музыкальному образованию в Удмуртии — на родине П. И. Чайковского.

В рамках сессии была организована работа двух секций:

– «Новые исследования по истории музыкального образования»;

– «Музыкальный музей и современный социум: пути эффективного взаимодействия» (проведена в форме «круглого стола»).

На Всероссийском симпозиуме прочитано 35 докладов, в том числе:

В. П. Фомин. О ранней профессионализации музыкального образования: школа-мастерская Н. С. Зверева;

М. С. Старчеус. Ранний профессионализм и кризисы в развитии музыканта;

Г. Г. Коломиец. Философия национального самосознания и проблема его становления в детстве музыкантов;

Б. Б. Бородин. С. С. Прокофьев и Д. Д. Шостакович: два детства, два композитора, два мира;

М. М. Берлянчик. Могли ли появиться Шостакович и Ойстрах в современной России?

А. М. Лесовиченко. Актуальные проблемы изучения детской музыки и другие.

Международный семинар «История музыкального образования: новые исследования» открылся выступлением К. В. Зенкина, представившего монографию «Музыка – Эйдос – Время. А. Ф. Лосев и горизонты современной науки о музыке». Здесь привлекло внимание слово сотрудника Научно-исследовательского института музыковедения Сорбонны (Париж), содержавшее новый взгляд на исторические источники асафьевской теории интонации. Большой интерес у слушателей семинара вызвало сообщение Ю. Б. Алиева «Обучающие технологии в музыкальном образовании школьников-подростков (историческая ретроспектива – современные реалии – взгляд в будущее)».

Согласно программе сессии Научного совета, его членами были прочитаны лекции и проведены мастер-классы. Так, Ю. Б. Алиев (Институт стратегии развития образования РАО) прочитал лекцию на тему «Особенности музыкальной работы с современными детьми», а М. А. Белокрыс (Омский государственный университет) провел мастер-класс для руководителей хоровых коллективов.

Весьма актуальным стало слово проректора Московской консерватории Л. Е. Слуцкой «Музыкант-педагог: профессия и личность».

В дни проведения сессии Научного совета звучало много музыки. Выступали хоры ДМШ г. Воткинска, с большим успехом прошел концерт Академической хоровой капеллы Удмуртии; программу, включившую сочинения Чайковского и Рахманинова, исполнил пианист Филипп Копачевский.

М. М. Берлянчик

О МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ «ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ В КОНТЕКСТЕ ДРУГИХ НАУК В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ: ПАРАЛЛЕЛИ И ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ» (МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ИНСТИТУТ МУЗЫКИ ИМ. А. Г. ШНИТКЕ, 23–28 АПРЕЛЯ 2017 г.)

23–28 апреля 2017 г. в помещении Московского государственного института музыки им. А. Г. Шнитке проведена Международная научная конференция «Искусствоведение в контексте других наук в России и за рубежом: параллели и взаимодействия», поддержанная Российским фондом фундаментальных исследований (проект № 17-04-14080).

На пленарном и секционных заседаниях конференции прочитано 85 докладов и сообщений, в которых рассматривались актуальные вопросы развития отечественной культуры. В аспекте проблематики, изучаемой в РГСАИ и освещаемой на страницах настоящего журнала, внимание привлекли выступления:

Д. К. Кирнарская. Национальный менталитет в музыкальной педагогике: российско-европейский парадокс;

Т. И. Науменко. Перспективы сближения российской и зарубежной музыковедческих традиций: к постановке проблемы;

О. Л. Берак. Болонский процесс и отечественная музыкальная педагогика: интеграция или деградация?;

О. М. Базанова в соавторстве с *Т. И. Петренко*. Поиск психолого-педагогических стратегий в обучении музыканта-исполнителя;

Е. В. Мечетина. О некоторых тенденциях современного концертного менеджмента и музыкального образования в России и за рубежом (на примере фортепианного исполнительского искусства);

П. С. Гуревич. Произведение современного искусства как интегративный аналитический объект;

А. М. Лесовиченко. Благовоние в ритуале как художественно-эстетическая проблема;

Н. П. Коляденко. Музыкальная синестетика и неклассическое искусствознание;

И. С. Стогний. Взаимодействие медитативного и экспрессивного начал в музыке: территория смыслов;

А. В. Торопова. Музыкальное переживание как основа эффективности музыкотерапии;

Е. В. Дуков. Зеркало и зеркальность. Социопсихологические механизмы восприятия современного слушателя;

Т. А. Зайцева. Библиотека М. А. Балакирева: к чертам творческой биографии;

А. М. Цукер. Отечественная рок-музыка в интерьере постмодернизма;

Г. Р. Консон. Современное музыкально-эстрадное исполнительство в России и за рубежом: кризис или перспектива расцвета?

В секции, посвященной проблемам музыкального исполнительства, заслушаны следующие сообщения:

В. В. Медушевский. Критерий красоты в современном музыкально-исполнительском искусстве;

Д. И. Варламов. Парадоксы академизации музыкального искусства: цивилизация против эволюции;

Б. Б. Бородин. Свобода творчества музыканта-исполнителя как предмет дискуссии;

М. М. Берлянчик. Интерпретация музыкального произведения как многокомпонентная система;

А. М. Меркулов. О стилевой неоднородности отечественного пианизма середины XX века (на примере сравнения исполнительско-педагогических принципов А. Б. Гольденвейзера, Г. Г. Нейгауза, К. Н. Игумнова, С. Е. Фейнберга и других);

С. А. Айзенштадт, оценивая творчество Ланг Ланга, разграничил мифы и реальность современного фортепианного искусства Китая.

По широте охвата заявленной проблематики и авторитетности участников проведенная конференция (председатель Оргкомитета доктор искусствоведения профессор Г. Р. Консон) стала в 2017 году заметным явлением научной жизни России.

М. М. Берлянчик

О III МЕЖДУНАРОДНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ «ИСКУССТВО, ДИЗАЙН И СОВРЕМЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ» (РОССИЙСКАЯ ГОСУДАРСТВЕННАЯ СПЕЦИАЛИЗИРОВАННАЯ АКАДЕМИЯ ИСКУССТВ, 29–30 МАЯ 2017 г.)

29 мая 2017 г. в Российской государственной специализированной академии искусств состоялась III Международная научно-практическая конференция «Искусство, дизайн и современное образование». В ее работе приняли участие отечественные и зарубежные исследователи ведущих университетов России, Китая и Индии. Российскую науку и образование представляли специалисты Московского государственного университета им. Ломоносова, Российской академии музыки им. Гнесиных, Московской государственной консерватории им. Чайковского, Московского государственного института культуры, Российского государственного университета им. Косыгина, Московского городского педагогического университета, Тюменского государственного института культуры, Московского государственного строительного университета, Красноярского государственного института искусств и др.

В начале конференции прозвучали приветствия представителей Министерства культуры России, Российской академии образования, Российской академии художеств, Международной федерации мировых языков и литературы, а также вузов и организаций – учредителей конференции, в частности, ректора РГСАИ, директора Международного научно-культурного центра академических контактов, зав. кафедрой скульптуры Института искусств Чжэнчжоуского университета (Китай), профессора Университета сельского и лесного хозяйства провинции Фудзянь (Китай), профессора Китайского университета Гонконга и др.

Тематика докладов и сообщений охватывала широкий круг научных проблем в области теории и истории культуры и искусства, инклюзивного образования — изобразительного, музыкального, театрального, социокультурной реабилитации инвалидов средствами искусства (прежде всего, в учреждениях высшего образования). В ходе диспутов и дебатов специалисты обменялись мнениями, поделились соображениями по актуальным вопросам.

Результаты работы конференции будут отражены в сборнике статей и докладов (на русском и английском языках). Статьи, прошедшие международное «слепое» рецензирование и получившие положительные отзывы, войдут в сборник «Proceedings of the 2017 International Conference on Arts, Design, and Contemporary Education (ICADCE 2017): Advances in Social Science, Education and Humanities Research», а также будут включены в международную базу цитирования Web of Science.

РГСАИ осуществляет регулярное проведение подобных мероприятий; информация о них размещается в соответствующем разделе официального сайта:

http://rgsai.ru/nauka/konferentsii.

Приглашаем заинтересованные стороны к совместной научно-практической деятельности и участию в конференциях.

А. А. Володин, А. А. Волкова

Аннотации и ключевые слова статей

Абдуллин Э. Б. О введении новой школьной программы по музыке в контексте якутского проекта «Музыка для всех»

Аннотация. В статье рассказано об эксперименте по введению новой программы по музыке в ряде общеобразовательных школ Республики Саха (Якутия), дана оценка его результатов.

Ключевые слова: интонационно-пластическое интонирование, слушание музыки, хоровое пение, диапазон голоса, поступенные распевки, национальные ударные инструменты

Афанасенко С. М., Габышева Л. И. Опыт анализа системы подготовки скрипачей в Высшей школе музыки Республики Саха (Якутия)

Аннотация. В статье анализируется практика обучения скрипачей, в центре которой находится разносторонняя деятельность ансамбля «Виртуозы Якутии».

Ключевые слова: система, интенсивное обучение, отбор, непрерывность, широкий репертуар, зрелищность, функции ансамбля, единство компонентов

Берлянчик М. М. Об английском и российском подходах к музыкальному образованию в школе

Аннотация. В статье сопоставлены два разных подхода к приобщению школьников к музыкальному искусству — в одном случае цель ограничена маломальским ознакомлением с игрой на инструменте (одном или нескольких), в другом учение нацелено на постижение духовной ценности классического музыкального наследия.

Ключевые слова: серьезная музыка, музыкальный инструмент, модные музыкальные течения, музыкальное образование, урок музыки, музыкальная школа

Берлянчик М. М. Учитель музыки — творческая личность, профессионал, педагог (штрихи к портрету О. Г. Кошелевой)

Аннотация. В статье затронуты ключевые вопросы деятельности музыканта-педагога как строителя музыкальной (шире — художественной) культуры общества.

Ключевые слова: педагогическое мастерство, любовь, внимание, ответственность, творчество, личность, профессионализм

Болотских Е. Г. Цветовой код картины и архитектурная колористика

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы влияния цветовой палитры картины на колористические решения архитектурных объектов. Исследуются цветовые построения работ великих мастеров живописи. Результат исследований автор определяет как «Цветовой код картины».

Ключевые слова: цветоведение, архитектурная колористика, искусство цвета, код картины, цветовая структура, живопись, интерьер, экстерьер

Борисов А. С. О неразрывной связи межнациональных отношений и театральных традиций в Республике Саха (Якутия)

Аннотация. В статье рассказывается об интернациональном репертуаре Якутского сахаакадемического театра имени П. А. Ойунского. В центре внимания автора спектакль «Желанный, голубой берег мой» по повести Ч. Айтматова «Пегий пес, бегущий краем моря».

Ключевые слова: фестиваль, интернациональное сотрудничество, традиции, единомышленники, олонхо, русская классика, творческая дружба, содружество народов

Варламова Т. П. О реализации принципа доступности в профессиональном обучении музыканта-исполнителя

Аннотация. Принцип доступности и высокого уровня трудности обучения является одним из основополагающих дидактических принципов управления музыкально-педагогической деятельностью в вузе. В статье подчеркнуто, что реализация этого принципа способствует наглядности, системности и последовательности обучения, а также удовлетворению потребностей исполнителей.

Ключевые слова: принципы обучения, доступность, потребность, репертуарный подход

Васькевич В. С. Овладение образно-художественными компонентами исполнительства в процессе оркестровой игры

Аннотация. Статья раскрывает специфику деятельности дирижера как руководителя учебно-профессионального оркестрового коллектива. Автор опирается на индивидуальный опыт мастеров и современные теоретические

положения смежных наук, в частности, теории эстетического воспитания и художественной педагогики.

Ключевые слова: дирижер-педагог, оркестровый коллектив, зрительно-образные представления, художественная форма, творческая фантазия, мастерство

Волкова А. А. Образ цыган в мировой культуре

Аннотация. Статья содержит обзор произведений, созданных в различных видах искусства и массовой культуры как результат диалога между цыганской культурой и национальными культурами Европы и России.

Ключевые слова: диалог культур, цыганская культура, искусство цыган, «цыганский мифотекст»

Гончарова А. Ю. Специфика формирования познавательной сферы лиц с нарушениями слуха

Аннотация. В статье описаны особенности развития познавательной сферы (речь, мышление, внимание, ощущение, восприятие, память, воображение) глухих и слабослышащих людей, обусловленные слуховым дефектом. Обобщены результаты исследований специалистов, работающих с учащимися, страдающими нарушениями слуха.

Ключевые слова: нарушение слуха, глухие и слабослышащие учащиеся, познавательная сфера, психофизиологическое развитие, речь, мышление, внимание, память, воображение, интеллект

Закржевская С. А. Методологические проблемы гармонического анализа

Аннотация. В статье описаны методы, используемые в процессе гармонического анализа как вида исследовательской работы студента, который помогает освоить теоретическую и композиционно-практическую части курса гармонии.

Ключевые слова: гармонический анализ, сравнение, обобщение, музыкальное произведение, аккорд, оборот, ладотональность, гармоническая последовательность, системность, целостность

Куприянова Л. А. Модульная технология в музыкальном образовании

Аннотация. В статье обоснована целесообразность использования в обучении, в том числе в музыкальном образовании, модульной технологии как системного метода создания, применения и определения процесса преподавания, а также овладения знаниями с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, задачей которого является оптимизация форм образования.

Ключевые слова: педагогические технологии, модуль, образовательная программа, дисциплина, компетенция, целеполагание, личностно ориентированное обучение, учебная информация

Ощепкова О. В. Хоровой коллектив как средство воспитания молодежи

Аннотация. Воспитательный потенциал хорового коллектива раскрывается в статье через его функции — социализирующую, инструментальную, экспрессивную, поддерживающую. Подробно анализируются их особенности, присущие хору в процессе репетиционной работы и концертных выступлений. Приведены высказывания бывших хористов молодежного хора русской песни «Калинушка» Самарского юридического института о значении хора в их жизни.

Ключевые слова: хор, хоровой коллектив, хоровая деятельность, функции, художественная культура, музыкальное искусство, хоровой ансамбль

Павлова-Борисова Т. В. Песнь «Туймаады»

Аннотация. В статье рассказано о вкладе якутского Государственного вокального ансамбля «Туймаада» в сохранение традиций народного песенного творчества, дальнейшее развитие музыкальной культуры северной республики, а также о ее презентации отечественной и зарубежной слушательской аудитории.

Ключевые слова: «Туймаада», С. П. Иванова, исполнительская культура, песенная культура, народ саха, многоголосная фактура, жанровые особенности, музыкальная форма, обширный репертуар

Промое С. В. Механизмы и этапы формирования замысла исполнения музыкального произведения в современной художественной практике

Аннотация. Статья посвящена смыслообразующим процессам в деятельности музыканта-исполнителя, нарушение которых снижает интерес общества к академической музыке, ориентируя лишь на эффектную техническую сторону игры. Раскрываются механизмы понимания и грамотного освоения музыкантом исполнительского замысла сочинения,

Ключевые слова: исполнительский замысел, механизмы и этапы создания исполнительского замысла, исполнительская ин-

терпретация, исполнительская концепция, исполнительские традиции

Салдаева Г. М. К проблеме художественного развития пианиста: системность и последовательность в построении учебного репертуара

Аннотация. Учебный репертуар рассматривается в статье в качестве главной составной части многокомпонентного процесса системного развития музыканта-исполнителя.

Ключевые слова: художественное развитие, интерпретация, этапы работы, концертная практика, художественный мир, репертуар

Унарова Л. Д. Личность музыканта как важнейший ресурс развития культуры (к проблеме атрибуции)

Аннотация. Статья предлагает взгляд на нынешнее положение культуры, бытующей в обществе потребления. Особое место уделено музыке как наиболее значимом ресурсе культурного развития социума.

Ключевые слова: культура, музыка, личность, ресурс, потребительство, функциональная вещь, художественно-эстетическая вещь, содержательность, музыкальный образ

Урванцева О. А. О преемственности традиций исполнения духовно-концертной музыки в хоровом искусстве

Аннотация. В статье прослежен генезис традиций исполнения хоровой духовно-концертной музыки, особенности ее различных стилистических направлений и воздействующих факторов.

Ключевые слова: преемственность традиций, духовно-концертная музыка, генезис, стиль, жанр, генерализация, исторический подход, виды церковного пения

Усманова Н. А. Из истории становления в Якутии скрипичного исполнительского искусства и образования

Аннотация. В статье даны примечательные вехи становления в Якутии исполнительства на скрипке, отмечена роль приехавших отечественных деятелей музыкального искусства и педагогики, оценены стиль преподавания и научные достижения.

Ключевые слова: кырыымпа, струнно-смычковый инструмент, исполнитель, Якутский музыкальный колледж, класс скрипки

Хасанов И. И., Рахимов Р. Г. Башкирская гармоника в национальной музыкальной культуре

Аннотация. В статье рассмотрены характерные черты исполнительства на хроматической гармонике (баяне) в профессиональной и любительской сферах традиционного музицирования.

Ключевые слова: башкирская гармоника (баян), аккордеон, тальянка, бас-мелодия, инструментальная монодия

Якупов А. Н. Теоретические проблемы музыкальной коммуникации. Коммуникативный универсум музыки

Аннотация. Автор рассматривает задачи музыкальной коммуникации: выясняется природа элементов художественной выразительности, выделены свойства музыкальных средств, включенных в коммуникативный процесс, исследуется многообразие сущностных связей музыки с жизнью, другими искусствами, а также с разносторонним опытом человека.

Ключевые слова: музыкальный язык, универсум, коммуникативная система, слушатель, творец, выразительная единица, духовная сущность, гармония, музыкальный смысл, звуковысотный слух, интонирование

Якупова О. А. О развитии курса обязательного фортепиано на современном этапе

Аннотация. Статья освещает нынешнее состояние курса обязательного фортепиано, занимающее прочное место в целостном комплексе профессиональной подготовки молодых музыкантов. Выделены насущные проблемы в преподавании данного предмета, характеризующие сложившуюся ситуацию в системе образования, в том числе музыкального, а также задачи профилирующей направленности курса.

Ключевые слова: курс обязательного фортепиано, учебный репертуар, полноценное звучание, коллективное творчество, мастерство аккомпанемента, музыкально-просветительская деятельность

Abstracts and key words of the articles

Abdullin Eduard. The Yakut Project «Music for Everybody»: Introduction of New Music Curricula

Abstract. The article dwells upon an experiment on introduction of new music curricula into a number of secondary schools of the Sakha Republic (Yakutia), with the author assessing its results.

Key words: musical expression plasticity, listening to music, choral singing, vocal range, gradual singing, national percussion instruments

Afanasenko Stanislav, Gabysheva Larisa. An Analysis of Violinists's Training at the Sakha (Yakoutia) Higher Music School

Abstract. The article analyses training of violinists, the accent being given to diversified activities of the ensemble Virtuosos of Yakutia.

Key words: system, intensive training, selection, continuity, a wide repertoire, entertainment, function of ensemble, the wholeness of components

Berlyanchik Mark. On the English and Russian Approaches to Music Education at School

Abstract. The article compares two different approaches to introducing music to students, the first one being confined to some the slightest playing the instrument (one or more), the second one being aimed at conceiving spiritual significance of classical music heritage.

Key words: serious music, musical instrument, music trends, music education, music lesson, music school

Berlyanchik Mark Music Teacher: Creative Person, Expert, Educator (Portrait of O. Kosheleva)

Abstract. The article touches upon the key issues of music teacher's activities as a developer of music (and in a wider sense, art) culture of society.

Key words: teaching skills, love, attention, responsibility, creativity, personality, professionalism

Bolotskikh Elena. A Color Code of Painting and Architectural Coloristics

Abstract. The article examines an impact of a color palette of a painting on that of architectural objects. The author analyses works of the great painters, the result of research being defined as a color code of painting.

Key words: chromatics, architectural coloristics, art of color, code of painting, color structure, painting, interior, exterior

Borisov Andrey. The Republic of Sakha (Yakutia): the Inseparable Connection between Inter-ethnic Relations and Theatrical Traditions

Abstract. The article tells about the international repertoire the Oyunsky Sakha (Yakoutia) Theatre. The author focuses on the play «My Beloved Blue Beach» after the short novel by Chingiz Aitmatov «Spotted dog running at the edge of the sea».

Key words: festival, international cooperation, tradition, associates, Olonkho, Russian classical works, creative collaboration, commonwealth of nations

Varlamova Tatiana. The Accessibility Principle in Professional Training of Performing Musician

Abstract. The accessibility principle is one of the basic didactic principles of music teaching activity in higher education. The author argues that it contributes to demonstrative, comprehensive and successive approach to teaching, as well as to meeting performers'needs.

Key words: teaching principles, accessibility, need, approach to repertoire

Vaskevich Victor. Training Mental Imagery Skills Playing in Orchestra

Abstract. The article reveals the specifics of conductor's activity, being head of an academic orchestra. The author refers to the experience of some proficient conductors and contemporary theoretical statements of related sciences, in particular, those of aesthetic education and art pedagogy.

Key words: a teaching conductor, orchestra, visual imagery, art form, creative imagination, skill

Volkova Anastasia. The Gypsy: A Mental Image in the World Culture

Abstract. The article reviews works of arts and products of mass culture, being the result of a cross-cultural dialogue between the Gypsy, Europe and Russia.

Key words: dialogue of cultures, Gypsy culture, Gypsy art, imaginary text

Goncharova Anna. Hearing Impairments: Specifics of Developing Cognitive Sphere

Abstract. The article describes the features of development of the cognitive sphere (speech, thinking, attention, sensation, perception, memory, imagination) of deaf and hard of hearing people, caused by a hearing defect. The results of studies of experts dealing with students with hearing impairment are summarized.

Key words: hearing impairment, deaf and hard of hearing students, cognitive sphere, psychophysiological development, speech, thinking, attention, memory, imagination, intellect

Zakrzewska Sabina. Methodological Problems of Harmonic Analysis

Abstract. The article describes the methods used in of harmonic analysis as a kind of research work of a student, which helps to develop theoretical and practical compositional part of the course of harmony.

Key words: harmonic analysis, comparison, generalization, piece of music, chord, phrase, tonality, harmonic sequence, consistency, integrity

Kupriyanova Ludmila. Modular Technology in Music Education

Abstract. The article substantiates using of modular technology in education, including music education, its being a systematic approach to developing the process of teaching and learning, taking into account technical and human resources and their interaction, and its task being an optimization of the forms of education.

Key words: educational technology, module, educational program, discipline, competence, goal-setting, personally oriented education, educational information

Oshchepkova Olga. Choir as a Way of Upbringing Young People

Abstract. The article reveals an educational potential of choir through its functions relating to socialization, educational instrumentarium, emotions, empathy, their specific features being thoroughly analyzed through the examples of the choir's rehearsals and concert performances. The author turns to comments of former amateur singers of the Russian folk choir «Kalinushka» under the Samara Law Institute of the Federal Penitentiary Service on its role in their life.

Key words: choir, choral activity, function, art, musical art

Pavlova-Borisova Tatyana. Songs of Tuymaada

Abstract. The article discusses the contribution of the Yakut State vocal ensemble Tuymaada to preserving folk singing traditions and further development of musical culture of the northern republic. The author also touches upon the ensemble's presenting itself to Russian and foreign audiences.

Key words: «Tuymaada», S. P. Ivanov, performing culture, singing culture, the people of Sakha, polyphonic texture, genre features, musical form, extensive repertoire

Promoe Semen. Mechanisms and Stages of Creating a Performance Idea of a Musical Piece in Contemporary Art

Abstract. The article is devoted to meaningful aspects of activity of a performing musician, its disbalancing resulting in a decrease of the public interest in classical music and bringing out of spectacular technical skills. The author reveals mechanism of understanding and learning of a performance idea of a musical work.

Key words: performance concept, mechanisms and stages of creating a performance concept, interpretation, performance idea, performance traditions

Saldaeva Galina. The Developing Pianist: Systemacity and Consistency in Building an Academic Repertoire

Abstract. The article views academic repertoire as the main element of the non-linear development a pianist.

Key words: artistic development, interpretation, stages, concert practice, art world, repertoire

Unarova Lubov. The Identity of a Musician as the Most Important Resource for Cultural Development (to the Question of Attribution)

Abstract. The article suggests an opinion on the current cultural situation prevalent in the consumer society. Special attention is given to music as the most important resource of cultural development of society.

Key words: culture, music, identity, resource, consumerism, functional thing, art-aesthetic thing, meaningfulness, musical image

Urvantseva Olga. Continuity of Choral Traditions in Sacred Concerts

Abstract. The article traces the genesis of performance traditions of sacred choral concert, features of its various stylistic trends and influencing factors.

Key words: continuity of traditions, spiritual-concert music, genesis, style, genre, generalization, historical approach, the types of Church music

Usmanova Nellie. The History of Development of Violin Performance and Education in Yakutia

Abstract. The article focuses on milestones of the development of violin performance in Yakutia, highlights the role of national figures of musical art and educators and evaluates the teaching style and academic achievements in this field.

Key words: kyryympa, stringed bowed instrument, performer, Yakutia musical college, violin class

Khasanov Ilyas, Rakhimov Ravil. The Bashkir Harmonica (Bayan) in the National Musical Culture

Abstract. The article considers specific features of traditional music making by professional and amateur chromatic harmonica (bayan) players

Key words: Bashkir harmonica (bayan), accordion, single-row button accordion, bass-melody, instrumental monody

Yakoupov Alexander. Theoretical Problems of Musical Communication. Communicative Universe of Music

Abstract. The author considers the problem of musical communication, investigating the nature of the elements of artistic expression, specifying the characteristics of musical means involved in the communication process, as well as studying the diversity of the essential relations of music with life, other arts and diverse human experience.

Key words: musical language, universe, communication system, listener, creator, expressive unit, spiritual essence, harmony, musical meaning, hearing pitch, intonation

Yakoupova Olga. Current Development of a Compulsory Piano Course

Abstract. The article deals with a compulsory piano course, holding a firm place in integral professional training of young musicians. The author accents on some problems stemmed from the current situation in modern education system, including the music one, as well as on some tasks of the piano course.

Key words: compulsory piano, teaching repertoire, full sound, collective creativity, skill of the accompaniment, music education

Сведения об авторах

Абдуллин Эдуард Борисович — заведующий кафедрой ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование на протяжении жизни» при Московском педагогическом государственном университете, доктор педагогических наук, профессор
ed.abdullin@gmail.com

Афанасенко Станислав Максимович — заведующий кафедрой оркестровых струнных инструментов Высшей школы музыки (институт) Республики Саха (Якутия), художественный руководитель Государственного ансамбля скрипачей «Виртуозы Якутии», профессор
vshkolamus@mail.ru

Берлянчик Марк Моисеевич — профессор Российской государственной специализированной академии искусств, зам. главного редактора журнала «Художественное образование и наука», доктор искусствоведения
mberl@mail.ru

Болотских Елена Григорьевна — профессор кафедры дизайна Российской государственной специализированной академии искусств, Заслуженный художник Российской Федерации, Почетный член Российской Академии Художеств, кандидат педагогических наук
elma91art@mail.ru

Борисов Андрей Саввич — крупный деятель отечественного театрального искусства, общественный деятель, художественный руководитель Якутского саха-академического театра им. П. А. Ойунского

Варламова Татьяна Петровна — профессор кафедры народных инструментов Российской государственной специализированной академии искусств, кандидат педагогических наук
varlamovat@yahoo.com

Васькевич Виктор Станиславович — проректор по интегрированным образовательным программам в области искусств Магнитогорской государственной консерватории (академии) им. М. И. Глинки, доцент, кандидат искусствоведения

Волкова Анастасия Алексеевна — руководитель редакционного отдела Российской государственной специализированной академии искусств (Москва)
dead-ligeya@mail.ru

Габышева Лариса Иннокентьевна — профессор кафедры оркестровых струнных инструментов Высшей школы музыки (институт) Республики Саха (Якутия), вице-руководитель Государственного ансамбля скрипачей «Виртуозы Якутии»
vshkolamus@mail.ru

Гончарова Анна Юрьевна — старший преподаватель кафедры дизайна Российской государственной специализированной академии искусств (Москва)
goncharovanna@rambler.ru

Закржевская Сабина Артуровна — профессор, заведующая кафедрой истории и теории музыки Магнитогорской государственной консерватории (академии) им. М. И. Глинки, доктор искусствоведения

Куприянова Людмила Аркадьевна — доцент кафедры истории и теории музыки Магнитогорской государственной консерватории (академии) им. М. И. Глинки

Ощепкова Ольга Владимировна — профессор кафедры пенитенциарной психологии и педагогики Самарского юридического института Федеральной службы исполнения наказаний России, доктор педагогических наук, профессор
oshepkova1959@mail.ru

Павлова-Борисова Татьяна Владимировна — музыковед, главный редактор журнала «Якутия музыкальная», кандидат искусствоведения

Промое Семен Викторович — солист Новосибирской филармонии (артист – концертный исполнитель)

Рахимов Равиль Галимович — профессор кафедры музыкальных инструментов и музыкально-компьютерных технологий Башкирского государственного педагогического

университета им. М. Акмуллы (Уфа), доктор искусствоведения
folk49@mail.ru

Салдаева Галина Михайловна — доцент Магнитогорской государственной консерватории (академии) им. М. И. Глинки

Унарова Любовь Дорофеевна — заведующая кафедрой общегуманитарных и социально-экономических дисциплин Высшей школы музыки (институт) Республики Саха (Якутия), доцент, доктор философских наук, кандидат педагогических наук
vshkolamus@mail.ru

Урванцева Ольга Александровна — проректор по научной работе Магнитогорской государственной консерватории (академии) им. М. И. Глинки, кандидат искусствоведения, профессор

Усманова Нелли Аркадьевна — артистка оркестра Государственного театра оперы и балета Республики Саха (Якутия) им. Д. К. Сивцева–Суоруна Омоллона

Хасанов Ильяс Искандарович — аспирант Магнитогорской государственной консерватории им. М. И. Глинки (кафедра истории, теории исполнительского искусства и музыкальной педагогики), преподаватель Детской музыкальной школы № 1 им. Н. Сабитова (Уфа)
khasanov_ilyas@inbox.ru

Якупов Александр Николаевич — ректор Российской государственной специализированной академии искусств, главный редактор журнала «Художественное образование и наука», член-корреспондент Российской академии образования, доктор искусствоведения, профессор (Москва)
rgsai@mail.ru

Якупова Ольга Александровна — заведующая кафедрой обязательного и специализированного фортепиано, профессор Российской академии музыки им. Гнесиных, кандидат искусствоведения (Москва)
mailbox@gnesin-academy.ru

Information about the authors

Abdullin Eduard — Head of UNESCO Chair «Music Art and Education throughout Life» of the Moscow Pedagogical State University, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Afanasenko Stanislav — Head of Department of Orchestral String Instruments at the Sakha (Yakoutia) Higher Music School, Artistic Director of the State Violin Ensemble Virtuosos of Yakutia, Professor

Berlyanchik Mark — Professor at the Russian State Specialized Academy of Arts, the Glinka Magnitogorsk State Conservatory, Member of the International Academy of Informatization, Doctor of Arts (Moscow)

Bolotskikh Elena — Professor at the Department of Design of the Russian State Specialized Academy of Arts, Honored Artist of the Russian Federation, Honorary Member of the Russian Academy of Arts, Candidate of Pedagogical Sciences (Moscow)

Borisov Andrey — Renowned Figure in Russian Theatre Arts, Artistic Director of the Oyunsky Sakha Academic Theatre (Yakoutia)

Varlamova Tatiana — Professor at the Department of Folk Instruments of the Russian State Specialized Academy of Arts, Candidate of Pedagogical Sciences (Moscow)

Vaskevich Victor — Vice-Rector for Integrated Educational Programs in the Arts at the Glinka Magnitogorsk State Conservatory, Associate Professor, Candidate of Art Criticism

Volkova Anastasia — Head of the Editorial Department of the Russian State Specialized Academy of Arts (Moscow)

Gabysheva Larisa — Professor at the Department of Orchestral String Instruments of the Sakha (Yakoutia) Higher Music School, Vice-Head of the State Violin Ensemble Virtuosos of Yakutia

Goncharova Anna — Senior Lecturer at the Department of Design of the Russian State Specialized Academy of Arts (Moscow)

Zakrzewska Sabina — Professor, Head of Chair of History and Theory of Music at the Glinka Magnitogorsk State Conservatory, Doctor of Arts

Kupriyanova Ludmila — Associate Professor of History and Theory of Music at the Glinka Magnitogorsk State Conservatory

Oshchepkova Olga — Professor at the Penal Psychology and Pedagogy Department of the Samara Law Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia, Doctor of Pedagogy, Professor

Pavlova-Borisova Tatyana — Musicologist, Chief Editor of the Musical Yakutia Magazine, Candidate of Art Criticism

Promoe Semen — Soloist of the Novosibirsk Philharmonic (Artist – Live Performer)

Rakhimov Ravil — Professor at the Department of Musical Instruments and Musical Computer Technologies of the Akmulla Bashkir State Pedagogical University, Doctor of Arts (Ufa)

Saldaeva Galina — Associate Professor at the Glinka Magnitogorsk State Conservatory (Academy)

Unarova Lubov — Head of Department of Humanities and Socio-Economic Disciplines at the Sakha (Yakoutia) Higher Music School, Associate Professor, Doctor of Philosophy, Candidate of Pedagogical Sciences

Urvantseva Olga — Vice-rector on Scientific Work at the Glinka Magnitogorsk State Conservatory, Candidate of Art Criticism, Professor

Usmanova Nellie — Artist of the Orchestra of the Sivtsev–Suorun Omollon Sakha (Yakoutia) State Opera and Ballet Theatre

Khasanov Ilyas — Graduate Student at the Glinka Magnitogorsk State Conservatory (Department of History, Theory of Performing Art and Musical Pedagogics), Teacher of the Sabitov Children's Music School No. 1 (Ufa)

Yakoupov Alexander — Rector for the Russian State Specialized Academy of Arts, Chief Editor of Art Education and Science, Corresponding Member at the Russian Academy of Education, Doctor of Arts, Professor (Moscow)

Yakoupova Olga — Head of the Chair of Specialized and General Piano, Professor of the Gnesins Russian State Music Academy, Candidate of Art Criticism (Moscow)

Требования к оформлению статей, представляемых в журнал

Объем и форматирование статей

- формат листа А4;
- набор на компьютере в текстовым редакторе Microsoft Word (6,0; 7,0 и др.);
- набор с переносом слов;
- шрифт Times New Roman, кегль 14, в подстрочных примечаниях — кегль 10;
- межстрочный интервал 1,5;
- объем рукописи до 1-го авторского листа (24 страницы);
- поля: верхнее, нижнее — 2, левое — 3, правое — 1,5;
- объем библиографического списка — не более 13–15 наименований.

Оформление текста статьи

- инициалы и фамилия автора размещаются в правом верхнем углу листа (отступ от левого края 5 пунктов);
- название статьи располагается по синтагмам, печатается прописным шрифтом, кегль 12;
- абзацный отступ — 1,25;
- отсылки к списку литературы, прилагаемому к статье, помещаются в квадратные скобки: первое число — номер по списку источников, второе — номер цитируемой страницы курсивом, например: [15, *128*];
- постраничные сноски допускаются по необходимости — не более 4-х строк, размещаемых на одном листе;
- страницы рукописи обязательно нумеруются в правом верхнем углу листа.

Комплект материалов, представляемых в редакцию журнала, должен включать:

1) текст статьи, набранный на компьютере в соответствии с вышеизложенными требованиями;
2) иллюстративные материалы, нотные примеры, таблицы и схемы размещаются по тексту (или в конце текста), нумеруются и обязательно сопровождаются подрисуночными подписями. Кроме того, все иллюстрации направляются отдельными файлами в формате *.jpg или *.tif с минимальным разрешением 600 dpi; фотографии в том же формате с минимальным разрешением 300 dpi. Отсканированные материалы должны быть в режиме «оттенки серого» (grayscale);
3) рецензию, выполненную и подписанную специалистом по данной проблематике, а также заверенную по месту его работы. В рецензии следует указать соответствие содержания статьи теме, заявленной в ее названии; наличие научной новизны; доказательность основных положений статьи; необходимость ее доработки и уточнения (если имеются). В конце рецензии рекомендовать или отвергнуть публикацию представленного материала;
4) аннотацию не более 6-ти строк на русском и английском языках;
5) ключевые слова: до 10-ти слов или словосочетаний на русском и английском языках;
6) сведения об авторе: фамилия, имя и отчество (полностью) с указанием подразделения (кафедры, отдела), ученая степень и ученое звание, почетное звание (если имеются) — на русском и английском языках; адрес электронной почты (e-mail).

Авторы присылают вышеуказанный комплект материалов по электронной почте: jurnalrgsai@list.ru

Комплект материалов представляется в двух экземплярах: первый — по электронной почте; второй следует отправить по почте или доставить лично по адресу: г. Москва, 121165, Резервный проезд, 12.

В соответствии с законодательством Российской Федерации авторы передают учредителю и редакции журнала «Художественное образование и наука» право публикации статьи в одном номере вышеуказанного издания. За авторами статей сохраняются все остальные права как собственников рукописей.

Наличие положительной рецензии не является бесспорным основанием для публикации статьи. Окончательное решение о ее опубликовании принимает редакционная коллегия журнала. При этом основными критериями являются соответствие профилю журнала, новизна, актуальность и обоснованность публикуемых результатов научного исследования, а также соблюдение норм научной этики.

Авторы несут ответственность за содержание своих статей и за факт их опубликования. Редакция журнала, а также его учредитель не несут никакой ответственности перед авторами за возможный ущерб, вызванный публикацией их статей.

Мнение автора статьи по тому или иному вопросу может не совпадать с точкой зрения редакционной коллегии журнала.

Плата за публикацию статей не взимается.

Гонорар за опубликование статьи не выплачивается.

Каждый автор может бесплатно получить один экземпляр журнала, в котором опубликована его статья.

УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!

Решением Президиума Высшей аттестационной комиссии Министерства образования и науки Российской Федерации журнал РГСАИ «Художественное образование и наука» **включен** в новый (2016 год) **Перечень российских рецензируемых научных журналов, в которых должны быть опубликованы основные результаты диссертаций, представляемых к защите на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук**.

Сообщаем также, что журнал «Художественное образование и наука» включен в национальную библиографическую базу данных научного цитирования РИНЦ на платформе **eLIBRERY.RU**.

Архив журнала — содержание всех предшествующих номеров — размещен на нашем сайте в сети Интернет по адресу:

http://www.hudozhestvennoe-obrazovanie-i-nauka/

Подписка на журнал «Художественное образование и наука» производится во всех отделениях связи Почты России по каталогу «Пресса России»,

подписной индекс 93547

Вопросы и предложения следует отправлять на электронный адрес редакции:

jurnalrgsai@list.ru

Редколлегия