3033-5868

16+

BULLETIN OF ART AND EDUCATION

БЮЛЛЕТЕНЬ ИСКУССТВО И ОБРАЗОВАНИЕ

https://www.art-bulletin.ru

e-mail: artbulletin@mail.ru

Электронный научно-методический журнал

«BULLETIN OF ART AND EDUCATION»

Журнал входит в Перечень рецензируемых научных изданий ВАК Министерства науки и высшего образования РФ и в Единый государственный перечень научных изданий (ЕГПНИ — Белый список)

Редакционный совет / EditorialBoard:

Корноухов Михаил Дмитриевич, доктор педагогических наук, профессор Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина, главный редактор

Mikhail Dmitrievich Kornoukhov, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor A.S. Pushkin Leningrad State University, Editor-in-Chief

Потапов Дмитрий Александрович, кандидат педагогических наук, доцент, учредитель и издатель журнала «BULLETIN OF ART AND EDUCATION», заместитель главного редактора

Dmitry Aleksandrovich Potapov, PhD in Education, associate professor, founder and publisher of the BULLETIN OF ART AND EDUCATION magazine, Deputy Editor-in-Chief

Бочкарева Екатерина Дмитриевна, кандидат педагогических наук, заместитель ответственного секретаря постоянно действующей приемной комиссии Московского государственного института культуры, заместитель главного редактора

Ekaterina Dmitrievna Bochkareva, Candidate of Pedagogical Sciences, Deputy Executive Secretary of the Permanent Admissions Committee of the Moscow State Institute of Culture, Deputy Editor-in-Chief

Афанасьев Владимир Васильевич, доктор педагогических наук, профессор Московского городского педагогического университета

Vladimir Vasilievich Afanasyev, Doctor of Education, Professor, Professor of the Moscow City University

Горбунова Ирина Борисовна, доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена

Irina Borisovna Gorbunova, Doctor of Education, professor, Chief Researcher of Herzen State Pedagogical University of Russia

Грибкова Ольга Владимировна, доктор педагогических наук, профессор Московского городского педагогического университета

Gribkova Olga Vladimirovna, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Moscow City Pedagogical University

Жаркова Алена Анатольевна, доктор педагогических наук, профессор, профессор Российской академии образования, Московскиого государственного института культуры

Zharkova Alyona Anatolyevna, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Russian Academy of Education, Moscow State Institute of Culture

Комарницкая Ольга Виссарионовна, доктор искусствоведения, профессор Московской государственной консерватории имени П.И.Чайковского

Olga Vissarionovna Komarnitskaya, Doctor of Art, Professor of the Moscow State Tchaikovsky Conservatory

Корсакова Ирина Анатольевна, доктор культурологии, кандидат философских наук, профессор, проректор по научно-исследовательской работе Московского государственного института музыки имени А.Г. Шнитке

Irina Anatolyevna Korsakova, Doctor of Cultural Studies, Ph.D., Professor, Vice-Rector for scientific work of the Schnittke Moscow State Institute of Music

Красильников Игорь Михайлович, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Института содержания и методов обучения

Igor Mikhailovich Krasilnikov, Doctor of Education, Professor of the Department of Pedagogy, Institute of Content and Teaching Methods

Ломов Станислав Петрович, доктор педагогических наук, профессор, действительный член (академик) Российской академии образования, заведующий кафедрой Московского педагогического государственного университета

Stanislav Petrovich Lomov, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Full member of the Russian Academy of Science, Head of the Chair of Moscow Pedagogical State University

Майковская Лариса Станиславовна, доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой музыкального образования факультета музыкального искусства Московского государственного института культуры

Larisa Stanislavovna Maykovskaya, Full Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Music Education, the Faculty of Music Art, the Moscow State Institute of Culture

Мозгот Светлана Анатольевна, доктор искусствоведения, профессор кафедры музыкального воспитания и образования Института музыки театра и хореографии Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена

Svetlana Anatolievna Mozgot, Doctor of Art Criticism, Professor of the Institute of Music, Theater and Choreography of the Herzen State Pedagogical University of Russia

Рощин Сергей Павлович, доктор педагогических наук, профессор Московского городского педагогического университета

Sergei Pavlovich Roshchin, Doctor of Education, Professor of the Moscow City University

Портнова Татьяна Васильевна, доктор искусствоведения, профессор кафедры искусствоведения Института искусств Российского государственного университета имени А.Н. Косыгина

Tatiana Vasilevna Portnova, Doctor of Arts, Professor of Department of Art Studies Russian State University A.N. Kosygin

Скоробогачева Екатерина Александровна, доктор искусствоведения, профессор кафедры всеобщей истории искусств Российская академия живописи, ваяния и зодчества Ильи Глазунова

Ekaterina Aleksandrovna Skorobogacheva, Doctor of Art, Vice-rector for scientific work, Professor of the Department of General art history of the «Russian Academy of painting, sculpture and architecture of Ilya Glazunov»

Уколова Любовь Ивановна, доктор педагогических наук, профессор, начальник департамента музыкального искусства Института культуры и искусств Московского городского педагогического университета

Lyubov Ivanovna Ukolova, doctor of Sciences (Pedagogy), Professor Head of the Department of Musical Art at the Institute of Culture and Arts of the Moscow City Pedagogical University **Элькан Ольга Борисовна**, доктор искусствоведения, профессор кафедры общественных дисциплин и истории искусств Санкт-Петербургской художественно-промышленной академии имени А. Л. Штиглица

Olga Borisovna Elkan, Doctor of Art Criticism, Professor of the Social studies and History of art department of the Saint Petersburg Stieglitz State Academy of Art and Design

Юдин Алексей Петрович, доктор педагогических наук, профессор института изящных искусств Московского педагогического государственного университета

Alexey Petrovich Yudin, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor at the Institute of Fine Arts of Moscow Pedagogical State University

Учредитель: ПОТАПОВ Д.А.
Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций 04.04.2018
Номер свидетельства ЭЛ № ФС 77 - 72623
Издательство:
ИП ПОТАПОВ ДМИТРИЙ АЛЕКСАНДРОВИЧ
ОГРНИП 322774600144719 ИНН 332806803501
Почтовый адрес: 125167, г. Москва,
Красноармейская ул., 9-101
Телефон: +7(906) 063-52-26
Веб-сайт: https://www.art-bulletin.ru
Электронная почта: artbulletin@mail.ru
Номер подписан 04.12.2025

Founder: POTAPOV D.A.
The Journal is registered by the Federal Service for Supervision of Communications, Information Technology and Mass Communications 04.04.2018
Certificate number ЭЛ № ФС 77 - 72623
Publishing house:
IP POTAPOV DMITRY ALEXANDROVICH
OGRNIP 322774600144719 TIN 332806803501
Postal address: 125167, Moscow, Krasnoarmeyskaya St., 9-101
Telephones: +7(906) 063-52-26
Web-site: https://www.art-bulletin.ru
E-mail: artbulletin@mail.ru

ОГЛАВЛЕНИЕ

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ИСКУССТВА

Королев Павел Ильич, Кабкова Елена Павловна

АНТИЧНОЕ УЧЕНИЕ О ГАРМОНИИ КАК МАТЕМАТИЧЕСКИЙ И ФИЛОСОФСКИЙ БАЗИС СТРОЕНИЯ МУЗЫКИ 8

Прокопьева Мария Викторовна, Воронова Анастасия Викторовна

«БИТВА ЗА ЧЕЛОВЕКА: МЕЖДУ ДЕГУМАНИЗАЦИЕЙ И ГУМАНИЗМОМ В ИСКУССТВЕ И КУЛЬТУРЕ XX ВЕКА» 15

Михуткина Нина Викторовна

ЗВУК КАК ОБЪЕКТ НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ И МУЗЫКАЛЬНОГО ТВОРЧЕСТВА 21

Дерева Райа Мажитовна

ДИЗАЙНЕРСКИЕ КОМПОЗИЦИИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ХАРАКТЕРА НА ОСНОВЕ ГЕНЕРАЦИИ ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ СТРУКТУР И АБСТРАКТНЫХ КАРТИН 33

Абрукова Елизавета Романовна

АРХИТЕКТУРА КАК ТЕКСТ КУЛЬТУРЫ: ИНТЕГРАЦИЯ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО И ЦИФРОВОГО МЕТОДОВ В АНАЛИЗЕ ЛЕНИНГРАДСКОГО АВАНГАРДА 41

Малащенко Валерий Олегович, Свистунов Олег Геннадьевич

ФОРМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СКРИПИЧНОГО ИНСТРУМЕНТАЛЬНОГО ИСПОЛНИТЕЛЬСТВА И ПОДХОДОВ К ОБРАБОТКЕ ЗВУКОВОГО СИГНАЛА В МУЗЫКАЛЬНОМ ИСКУССТВЕ 52

Харитонова Анна Сергеевна

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТРАКТАТЫ ФРАНЦУЗСКИХ КЛАВЕСИНИСТОВ XVIII ВЕКА: СИСТЕМНЫЙ АНАЛИЗ ПРИНЦИПОВ ЗВУКОИЗВЛЕЧЕНИЯ, ФРАЗИРОВКИ И ОРНАМЕНТИКИ 59

ИСКУССТВО И ЛИЧНОСТЬ

Иванченко Наталья Сергеевна

«DREAMS OF THE BIRD» АЛЕКСЕЯ РЕТИНСКОГО ДЛЯ СКРИПКИ И ФОРТЕПИАНО: ПТИЦЫ И СНЫ КАК МУЗЫКАЛЬНЫЕ МЕТАФОРЫ 65

Полосаев Николай Анатольевич

ПРОИЗВЕДЕНИЯ МАЛЫХ ФОРМ ДЛЯ БАЛАЛАЙКИ НАЧАЛА XXI ВЕКА. ОСНОВНЫЕ ИДЕЙНО-ДРАМАТУРГИЧЕСКИЕ, КОМПОЗИЦИОННЫЕ ОСОБЕННОСТИ, ЗНАЧЕНИЕ ЖАНРА НА ПРИМЕРЕ ЦИКЛОВ ПЬЕС А. МАРЧАКОВСКОГО 73

Орлов Владимир Сергеевич

ОНТОЛОГИЯ СМЕРТИ В РУССКОЙ КУЛЬТУРЕ СЕРЕБРЯНОГО ВЕКА: С.В. РАХМАНИНОВ 84

Привалова Ольга Александровна, Батурина Лолита Андреевна

ИСПОЛНИТЕЛЬСКАЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ А. Д. АРТОБОЛЕВСКОЙ В ГОДЫ ПЕРВОЙ И ВТОРОЙ МИРОВЫХ ВОЙН 93

Орлов Владимир Сергеевич

НИЧЕГО НЕ УПОМИНАЯ ПРО МАРТЫНОВА: О КРИЗИСЕ САМОИДЕНТИФИКАЦИИ КОМПОЗИТОРОВ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ 99

Мамбетов Сервет Якубович

ФОРТЕПИАННОЕ ТВОРЧЕСТВО М. ХАЛИТОВОЙ В КОНТЕКСТЕ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ СОВРЕМЕННОСТИ 107

Куртбединова Лейля Тахировна

ИНДИВИДУАЛЬНО-СТИЛЕВЫЕ ОСОБЕННОСТИ КОМПОЗИТОРСКОГО ТВОРЧЕСТВА Л. МУЖДАБАЕВОЙ НА ПРИМЕРЕ ПЬЕС ДЛЯ СКРИПКИ И ФОРТЕПИАНО 117

Инь Ситин

ФОЛЬКЛОР КАК ХУДОЖЕСТВЕННО-СТИЛЕВОЙ ИСТОК И ФОЛЬКЛОРИЗМ В КОМПОЗИТОРСКОМ ТВОРЧЕСТВЕ МА СЫЦУНА 126

Се Мэнюань

ВОКАЛЬНОЕ НАСЛЕДИЕ А.Г.ШНИТКЕ В КОНТЕКСТЕ СОВЕТСКОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ 1960-1980-Х ГОДОВ 134

ПЕДАГОГИКА ИСКУССТВА

Сидорин Дмитрий Александрович, Чжан Мяо

ЦИФРОВОЕ ФОРТЕПИАНО КАК ФЕНОМЕН СОВРЕМЕННОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ И ДИДАКТИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ 140

Акисов Вадим Ринатович

КРИЗИС ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ И ПУТИ ЕГО ПРЕОДОЛЕНИЯ: ГЕНДЕРНЫЙ ПОДХОД В МУЗЫКАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ШКОЛЬНИКОВ 149

Мирзакеримова Эльвира Эскеровна

ФОРТЕПИАННЫЕ МИНИАТЮРЫ ДАГЕСТАНСКИХ КОМПОЗИТОРОВ: К ВОПРОСУ О ПУТЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ПОДХОДА В СОВРЕМЕННОЙ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ 155

Шпагина Анна Юрьевна

ПОДГОТОВКА ПИАНИСТА-СОЛИСТА СИМФОНИЧЕСКОГО ОРКЕСТРА. ЭТАПЫ. ПЛАНЫ РАЗВИТИЯ 163

Витковский Алексей Николаевич, Чжу Сяохуэй

МУЛЬТИМОДАЛЬНЫЕ ИЛЛЮСТРАЦИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 168

Архипенко Светлана Викторовна

СПЕЦИФИКА НАЧАЛЬНОГО ЭТАПА ОБУЧЕНИЯ ВОКАЛУ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА В УСЛОВИЯХ РАЗНОУРОВНЕВОЙ ПОДГОТОВКИ 175

Солертовская Наталья Константиновна

ПРАКТИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ 181

Забурдяева Елена Григорьевна

ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД К РАЗВИТИЮ ОБЩЕЙ МУЗЫКАЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ 186

У Байжань

ПОТЕНЦИАЛ ОПЕРНОГО ИСКУССТВА В ЭСТЕТИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ И ВОСПИТАНИИ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА 194

Шэнь Юэ, Орлов Владимир Сергеевич

МОДЕРНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ МЕТОДОВ И ПОДХОДОВ РУССКОЙ БАЯННОЙ ШКОЛЫ В КОНТЕКСТЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ БАЯНИСТОВ НАЧАЛЬНОГО УРОВНЯ КНР 200

Гао Мэйхуа

РАЗВИТИЕ ВОКАЛЬНОЙ ТЕХНИКИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ НАД ДУЭТОМ 207

Ли Цзэюй

СПЕЦИФИКА ПОДГОТОВКИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ К ИСПОЛНЕНИЮ КАМЕРНОЙ ВОКАЛЬНОЙ МУЗЫКИ 213

Цзя Мэнюй

К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПОНЯТИЯ ИСПОЛНИТЕЛЬСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ВОКАЛИСТА-БУДУЩЕГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ: СМЫСЛОВОЕ ПОЛЕ, СТРУКТУРА, КОМПОНЕНТЫ 219

Ли Линьсун

ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕВЦА И КОНЦЕРТМЕЙСТЕРА В КИТАЙСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ 226

Чжан Цзяцзин

НАЦИОНАЛЬНЫЕ МУЗЫКАЛЬНЫЕ ТРАДИЦИИ КИТАЯ КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ - БУДУЩИХ ИСПОЛНИТЕЛЕЙ НА ПИПЕ В ВУЗЕ 231

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

Грибкова Ольга Владимировна, Шматов Богдан Сергеевич

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА 237

Фролова Анастасия Юрьевна

РАЗВИТИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕРЕВОДЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ И ПОДХОДЫ *243*

Грибкова Ольга Владимировна, Самадова Зарина Абдулахатовна

ЭФФЕКТИВНЫЕ МЕТОДИКИ РАЗВИТИЯ ВОКАЛЬНО-СЦЕНИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ВОКАЛЬНО – ТЕАТРАЛЬНОЙ СТУДИИ *253*

Пономарева Елена Владимировна

СОЦИАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ КАК АСПЕКТ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ МУЗЫКАЛЬНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ *260*

Калицкий Виталий Валерьевич, Калицкая Алла Андреевна

МУЗЫКАЛЬНЫЕ КОНКУРСЫ ON-LINE: PRO И CONTRA *267*

Антонова Марина Александровна, Малащенко Валерий Олегович, Беседина Ольга Павловна

РОЛЬ ВОСПИТАНИЯ КУЛЬТУРЫ ПРОСЛУШИВАНИЯ ФОНОГРАММ В РАМКАХ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ ЗВУКООПЕРАТОРА В УСЛОВИЯХ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ *273*

Дрок Оксана Викторовна

СТРАТЕГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ И ПОТРЕБИТЕЛЬСКОГО ОПЫТА В МЕБЕЛЬНОЙ ИНДУСТРИИ *280*

Лю Чжо, Касаткина Зоя Александровна

СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СТАНДАРТЫ ИЗУЧЕНИЯ НАЦИОНАЛЬНОГО ОПЕРНОГО ИСКУССТВА В ШКОЛАХ КНР. *286*

Шалькова Ксения Анатольевна

ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ В ОБЛАСТИ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА «ФОРТЕПИАНО» *293*

Ши Вэньчжэн

СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ЮНЫХ САКСОФОНИСТОВ: ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ *302*

Инь Юэ

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОРФ-ПЕДАГОГИКИ В НАЧАЛЬНОМ ФОРТЕПИАННОМ ОБРАЗОВАНИИ В КИТАЕ *309*

Чжан Гэ

КРАТКИЙ ОБЗОР МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ КИТАЯ *315*

Хао Шуай

КУЛЬТУРНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ И МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: КАК СОХРАНИТЬ "ЛОКАЛЬНОСТЬ" В УСЛОВИЯХ МНОГООБРАЗИЯ *321*

Сунь Цзяюэ

ТРАНСФОРМАЦИЯ ВОКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРАКТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ, ПОДХОДЫ К ИЗМЕНЕНИЯМ И ПОСЛЕДСТВИЯ ДЛЯ ТРАДИЦИОННЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ *331*

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ИСКУССТВА

Королев Павел Ильич
аспирант департамента музыкального искусства
Института культуры и искусств
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»
e-mail: Pavel thatpavel@gmail.com
Кабкова Елена Павловна
доктор педагогических наук,
профессор департамента музыкального искусства
Института культуры и искусств
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»
e-mail: borisr@comtv.ru

Korolev Pavel I.
Postgraduate student of the Department of Musical Art
Institute of Culture and Arts
Moscow City University
Kabkova Elena P.
Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor of the Department of Musical Art
Institute of Culture and Arts
Moscow City University

АНТИЧНОЕ УЧЕНИЕ О ГАРМОНИИ КАК МАТЕМАТИЧЕСКИЙ И ФИЛОСОФСКИЙ БАЗИС СТРОЕНИЯ МУЗЫКИ

Аннотация. В статье рассматривается понятие гармонии в контексте его физической, философской и музыкально-теоретической природы. Особое внимание уделяется соотношению физических закономерностей звука и их осмыслению в античной традиции. В историческом аспекте раскрывается эволюция представлений о гармонии – от пифагорейской числовой модели до современной трактовки соразмерности и консонантности. Рассматривается значение античного понимания гармонии для становления европейской музыкальной теории, а также её влияние на формирование основ музыкального образования.

Ключевые слова: гармония, физическая природа звука, акустика, пифагорейская школа, числовое отношение, философия музыки, история музыки.

THE ANCIENT DOCTRINE OF HARMONY AS A MATHEMATICAL AND THE PHILOSOPHICAL BASIS OF THE STRUCTURE OF MUSIC

Annotation. This article examines the concept of harmony in the context of its physical, philosophical, and musical-theoretical nature. Particular attention is paid to the relationship between the physical laws of sound and their understanding in the ancient tradition and the subsequent musical-theoretical thought. The historical perspective explores the evolution of ideas about harmony – from the Pythagorean numerical model to the modern interpretation of proportionality and consonance. The significance of the ancient understanding of harmony for the development of European musical theory is explored, as well as its influence on the foundations of music education.

Keywords: harmony, physical nature of sound, acoustics, Pythagorean school, numerical ratio, philosophy of music, history of music.

Гармония (др.-греч ἁρμονία) – фундаментальный эстетический принцип логического и структурного равновесия. Несмотря на то, что сама категория гармонии традиционно принадлежит сфере гуманитарного знания, для сущностного её понимания требуется обратиться к методологии точных наук. С точки зрения физики, звук может рассматриваться как движение. Его возможно точно измерить и определить параметрами частоты колебаний, амплитуды, фазы и длины волны. Но в отрыве от субъективного восприятия звук остаётся исключительно физическим явлением, неспособным содержать некую идею. И, чтобы осмыслить его в музыкально-эстетическом контексте, важно понимать как саму природу звука, так и результат его постижения человеческим слухом.

Цель исследования заключается в обращении к открытиям античных философов в области музыкальной гармонии как одному из базовых оснований изучения звуковых явлений.

Ещё во времена античности мыслители усматривали в гармонии не только эстетическое, но и числовое, физическое качество, рассматривая музыкальные интервалы как выражение точных, и что важно – лаконичных математических пропорций, отражающих высший, космический порядок.

Пифагорейской школе принадлежит открытие, показывающее, что соотношения струн разной длины соответствуют воспринимаемым гармоническим интервалам, что позволило привести сугубо умозрительное музыкальное искусство к числовой дисциплине.

Актуальность исследования опирается на востребованность в современном мире музыкального звучания, представляющего собой не только самостоятельные и самодостаточные произведения, но и постоянно окружающий человека музыкальный фон, на котором он не сосредотачивается, но, который, тем не менее, может значительно влиять на его настроение и общее состояние. В процессе исследования было выявлено, что во времена античности были сделаны важнейшие открытия, объясняющие структуру и сущность гармонии, которые длительное время воспринимались как достояние культуры в исторической ретроспективе, но не «работающие» в условиях современного мира.

Новизна исследования состоит в самом обращении к взглядам античных философов на строение и структуру гармонии и изучении её проявлений в условиях современного мира.

Рассматривая интервал как минимальную структурную единицу гармонии, пифагорейцы предполагали, что именно соотношение звуковых элементов определяет внутреннюю упорядоченность музыкального целого – любое сочетание интервалов несёт в себе математическую закономерность, которая могла быть однозначно выражена через пропорции чисел. При этом, числовые интервалы были определены именно в том порядке, в котором они встречаются в последовательности натурального (обертонового) звукоряда:

- 1:1 прима (унисон)
- 1:2 октава
- 2:3 квинта
- 3:4 кварта
- 4:5 большая терция
- 5:6 малая терция.

Очевидна последовательность возрастающих и логичных числовых соотношений, и получена она была вовсе не случайно: Пифагор делил струну монохорда на две части, длины которых соотносились в указанных пропорциях, и слушал созвучие этих двух звуков. Примечательно, что знаменатель вышеперечисленных обертонов буквально показывает их

положение в натуральном звукоряде, который строится снизу вверх соответственно этим интервалам.

Более того, они также и возникают в порядке консонантности – понятия, описывающего объективную благозвучность интервала. «**Консонанс** (франц. consonance, от лат. consonantia – слитное, согласное звучание, созвучие, гармония) – слияние в восприятии одновременно звучащих тонов, а также созвучие, воспринимаемое как слияние тонов. К консонансу относят чистые приму, октаву, квинту, кварту, большие и малые терции и сексты (чистая кварта, взятая по отношению к басу, трактуется как диссонанс) и аккорды, составленные из этих интервалов без участия диссонирующих... Различие между консонансом и диссонансом рассматривается в 4 аспектах: математическом, физическом (акустическом), музыкально-физиологическом и музыкально-психологическом» [4].

Чем ближе созвучие к унисону – тем оно консонантней, в том числе по меркам современной теории музыки, которая опирается на психоакустику, антропологию и математику.

Кроме того, чем ближе созвучие к унисону – тем проще его числовое соотношение, а с каждым разделением струны оно становится всё дальше от унисона, следовательно, сложнее, и оттого диссонантней.

И в пифагорейской, и в последующих теоретических традициях консонантность не сводилось лишь к субъективному ощущению приятности звучания. Она имела физическое основание: чем проще числовое соотношение частот колебаний, тем устойчивее и «чище» воспринимается интервал на слух.

Это явление связано с тем, что при простых пропорциях звуковые волны складываются в регулярную, периодически совпадающую картину колебаний – их обертоны совпадают через относительно короткие промежутки времени, что создаёт ощущение их единства и получившееся созвучие приобретает скорее настроение покоя, нежели напряжённости.

При изучении музыки, особенно в аспекте её исторического развития, можно ошибочно подумать, что консонантность и есть суть и цель самой гармонии. Но это не так: она лишь средство, тогда как первостепенная задача – создать целое, которое больше чем простая сумма его частей, соединить несколько отдельных музыкальных идей в одну, масштабную и многогранную.

Теоретическая значимость рассматриваемой проблемы заключается в уточнении сущности и строения гармонии в аспекте её основополагающей роли в процессе возникновения современной музыки, что до настоящего времени пока не привлекало внимания исследователей музыкального звучания.

Категория гармонии занимает центральное место в античной философии, начиная с пифагорейцев, для которых музыкальные интервалы были не только эстетическим, но и космологическим явлением. Античная идея, а скорее теория «музыки сфер» предполагала, что движение небесных тел подчинено тем же математическим пропорциям, что и звуковысотные отношения [2, с. 2-11].

Гармония понималась как универсальный принцип порядка. В «Государстве» Платон рассматривал музыку как ключ к воспитанию души, подчёркивая её роль в формировании внутреннего мира человека и государства. Он связывал музыку с этикой, логикой и онтологией, подчеркивая её преобразующую силу, способную направить душу к миру идей и истины. С распространением христианства (перенявшего некоторые идеи платонизма) антично-философское осмысление гармонии не исчезает, но напротив – приобретает новое богословское наполнение. Бог мыслится как высший источник порядка и меры, а душа – как отпавшая от него и нуждающаяся в восстановлении внутреннего равновесия.

В платонизме же аналогичная проблема рассматривается в теории идей, согласно которой существуют три рода сущего: идея, воплощение и пространство, в котором они находятся. Это разделение подобно концепции Троицы:

- Бог-отец, как вечная Идея, являющая собой небесный прообраз всякой земной жизни «…идея, нерожденная и негибнущая, ничего не воспринимающая в себя откуда бы то ни было, и сама ни во что не входящая, незримая и никак иначе не ощущаемая, но отданная на попечение мысли» [1];
- Бог-сын, как конкретное земное воплощение идеи Бога-отца [«…нечто подобное этой идее и носящее то же имя – ощутимое, рождённое, вечно движущееся, возникающее в некоем месте и вновь из него исчезающее» [3];
- Святой дух, как пространство, объемлющее и соединяющее идею с воплощением, небесное с земным […пространство: оно вечно, не приемлет разрушения, дарует обитель всему роду, но само воспринимается вне ощущения» [3].

В дальнейшем именно эта система числовых отношений стала фундаментом для теоретического осмысления ладовой организации, построения мелодии и всей эстетической структуры композиции, формируя прочную методологическую базу для развития музыкального слуха и интонационной культуры в музыкально-педагогическом контексте.

В средние века музыку изучали в университетах в рамках квадривиума, и она входила в 7 свободных искусств (Тривиум: Грамматика, Диалектика, Риторика; Квадривиум: Музыка, Астрономия, Арифметика, Геометрия). Предмет изучения был далёк от нынешнего понимания – первостепенным было постижение того умозрительного баланса, что лежит в математике музыкальных соотношений, и также осознание подобия земной музыки музыке небесной – гармонии сфер.

Христианская мысль, унаследовав это представление, развивает его в собственном богословском ключе. Музыка в средневековой традиции становится формой духовного созерцания: она выражает не саму по себе красоту, но и некую правильность, соответствие творения замыслу Творца.

Боэций, развивая эту традицию, разделял музыку на musica mundana, musica humana и musica instrumentalis, тем самым подчеркивая связь числовых закономерностей с духовной и физической сферой. В этом контексте звук перестаёт быть лишь физическим колебанием: он становится носителем универсальных пропорций, которые одновременно воспринимаются слухом и постигаются разумом, что создаёт основу для формирования музыкальной гармонии как объективного и эстетически осмысленного явления. Она выражает соотношение и проистекающее из него взаимовлияние, а потому, соответственно, не может существовать внутри неделимого.

В античной и средневековой терминологиях само слово «musica» нередко было тождественно слову «harmonia» (к примеру, это встречается в трактате Августина Блаженного «De musica libri») [5, с. 4], несмотря на то, что музыка была вполне самостоятельным видом искусства – разные торжества, празднества и ярмарки сопровождались игрой на инструментах, а богослужения – распевами молитв, так разной музыке была отведена своя роль в деятельности социума.

В контексте же и платонической и христианской мысли музыка/гармония занимает совершенно особое место: она воспринимается как физически воплощаемый образ самого миропорядка, репрезентирующий соотношение материального и идеального (понимая термин «идеи» по Платону).

А в своём труде – диалоге «Государство» Платон придаёт музыке исключительное значение как части системы пайдейи (др.-греч παιδεία): воспитания граждан идеального, в его понимании, гипотетического полиса. Музыка, подобно гимнастике, формирует душу и характер, воздействуя не только на эмоциональный строй, но и на этическое сознание.

Так, в отличие от современного эстетического понимания, музыка в платоновской системе – прежде всего инструмент влияния, призванный формировать определённый тип личности. Платон, исходя из метафизического убеждения, что красота и порядок в искусстве являются отражением идеи космической гармонии, строго разграничивает полезные и вредные музыкальные жанры, связывая их с состояниями души. Благородные ладовые структуры (например, дорийский и фригийский) воспитывают стойкость, мужество и умеренность, тогда как мягкие и «женственные» (ионийский, лидийский) ведут к изнеженности, беспорядку и моральному упадку. Также, в «Государстве» Платон настаивает на строгой регламентации музыкального материала и даже ограничении музыкальных инструментов и форм исполнения. Его идеалы – простота, соразмерность, аскетизм и дисциплина, что проявляется и в культурных эпохах последующих времён, берущих своё эстетико-философское начало в античной мысли.

В своём трактате «de institutione musica» Боэций продолжает античную традицию, где числовое/звуковое соответствие воспринимается как выражение полностью объективной и самодостаточной Гармонии, а вовсе не как субъективное восприятие красоты. Подобно тому как в платонизме истинное бытие – это мир идей, а чувственный мир лишь его тень, так и звучащая музыка – лишь эхо тех принципов, которые определяют гармонию бытия.

Боэций, опираясь на позднеантичную неоплатоническую традицию, представлял музыку как ключ к постижению универсального порядка. Его тройственное деление – musica mundana, musica humana, musica instrumentalis задавало не типологию, но иерархию форм музыки, где слышимая музыка (instrumentalis) была лишь отражением более высоких, недоступных слуху гармоний. Как таковой, труд «de institutione musica» всё же первоочередно повествует об арифметике музыкальных интервалов, но с точки зрения философа, то есть он рассматривает их как инструмент для постижения высших уровней гармонии. Поэтому Боэций утверждает теорию выше практики, подобно тому, как разум является выше тела, дух выше материи, и Бог выше человека. Даже в «Утешении Философией» персонифицированная Философия носит одежды с вышитой восходящей лестницей от π к Θ.

Древнегреческое понятие «пайдей» (παιδεία) – это не просто образование в современном понимании, не просто передача знаний и умений. Это всеобъемлющий процесс формирования личности, гражданина, способного жить и процветать в гармонии с обществом и государством, в идеальном, гипотетическом полисе. Пайдейя охватывает моральное, интеллектуальное, физическое и эстетическое развитие, направленное на достижение «арете» (ἀρετή) – добродетели, совершенства. Это не подготовка к конкретной профессии, а взращивание человека, обладающего критическим мышлением, чувством справедливости, умением принимать обоснованные решения и активно участвовать в жизни общины.

Пайдейя подразумевает не только усвоение определенных знаний, но и привитие глубоких ценностей, таких как честь, долг, мужество и благоразумие. Она формирует не просто исполнителя, а творца, способного созидать, преобразовывать и защищать свой полис.

Теоретические основы пайдейи глубоко укоренены в трудах великих греческих философов. Так, Платон в своем труде «Государство» описывает идеальное государство, где пайде́йя играет ключевую роль в формировании правителей-философов и воинов-стражей. Он предлагает тщательно разработанную систему образования, включающую в себя гимнастику для развития физической силы и гармонии тела, и музыку (в самом широком смысле, включая поэзию и искусство) для воспитания души и чувства прекрасного.

Аристотель в своей «Политике» также подчеркивает важность образования для формирования граждан, способных к разумному управлению государством. Он считает, что образование должно быть ориентировано на развитие добродетели и гражданственности, а также на подготовку к участию в политической жизни.

Сократ, своим методом диалектики, продемонстрировал важность самопознания и критического мышления для достижения морального совершенства, что также является неотъемлемой частью пайдейи.

На практике пайдейя в Древней Греции реализовывалась посредством комплексной системы воспитания и образования. Первоначальное воспитание осуществлялось в семье, где детям прививались основные моральные принципы и нормы поведения. Затем, мальчики (обычно из состоятельных семей) посещали школы, где изучали грамматику, риторику, музыку и гимнастику. Особое внимание уделялось физическому развитию, что включало в себя занятия различными видами спорта, такими как бег, борьба и метание копья. Целью физического воспитания было не только развитие силы и ловкости, но и воспитание дисциплины, выносливости и чувства коллективизма.

В дальнейшем молодые люди продолжали свое образование в специальных учебных заведениях – лицеях и академиях, где изучали философию, риторику, политику и другие науки. Важным элементом пайдейи были также путешествия и общение с выдающимися людьми, что позволяло молодым людям расширить свой кругозор и получить практический опыт. Таким образом, пайдейя представляла собой непрерывный процесс самосовершенствования, направленный на формирование гармоничной и всесторонне развитой личности.

В современном мире, где образование часто сводится к узкой специализации и подготовке к рынку труда, идея пайдейи приобретает особую актуальность. Она напоминает нам о важности всестороннего развития личности, о необходимости воспитания критического мышления, моральных принципов и гражданской ответственности. В эпоху глобализации и стремительного развития технологий особенно важно воспитывать людей, способных к адаптации, творческому мышлению и принятию обоснованных решений.

Пайдейя, в ее современном понимании, может помочь нам создать более справедливое, гуманное и устойчивое общество, где каждый человек сможет реализовать свой потенциал и внести свой вклад в общее благо. Она призывает нас к постоянному самосовершенствованию, к стремлению к «ареté» – добродетели и совершенству во всех аспектах нашей жизни. Это не просто возвращение к прошлому, а вдохновение для создания будущего, в котором ценности гуманизма, разума и справедливости будут главенствовать.

Таким образом, обращаясь к античному учению о гармонии, можно видеть, что, по мнению великих философов прошлого музыка являет собой идеальную модель, рукотворное воплощение вселенской гармонии, проявляющееся не как результат воли человеческой, но как результат вселенского порядка и воли Божественной, и позволяет подняться к высшей теории в своём понимании.

Так, например, тройственность музыкального учения Боэция позволяет провести параллель и с платонической онтологией, и с догматическим представлением о Святой Троице. Такая аналогия, конечно, носит умозрительный характер, однако она укоренена в самой структуре средневекового мышления, склонного к символическим и иерархическим моделям и сохраняется в математических построениях и образах.

ЛИТЕРАТУРА

1. Восприемница как пространство становления https://iphlib.ru/library/collection/antology/document/HASH01b4be0f40ac513088a48958. Дата обращения: 13.11.2025.

2. Лебедев, С. Н. Никомах и Боэций. К проблеме рецепции античной науки в квадривии Боэция. / С. Н. Лебедев. – М.: Старинная музыка, 2011, № 2, С. 2-11.
3. Платоновское философское общество. Тимей [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://plato.today/TEXTS/PLATO/LosevH/0312.htm. Дата обращения: 13.11.2025.
4. Холопов, Ю. Н. Консонанс / Ю. Н. Холопов // Музыкальная энциклопедия, 1973-1982 гг. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.belcanto.ru/konsonans.html. Дата обращения: 11 11 2025.
5. Холопов, Ю. Н. Философия Гармонии Боэция / Ю. Н. Холопов, Р. И. Поспелова – М.: 2005.

Прокопьева Мария Викторовна
доцент кафедры компьютерной графики
ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный институт кино и телевидения»
e-mail: 7579440@mail.ru
Воронова Анастасия Викторовна
доцент кафедры компьютерной графики, доцент
ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный институт кино и телевидения»
e-mail: a-voron5@mail.ru

Prokopieva Maria V.
Associate Professor of the Department of Computer Graphics
Saint Petersburg State Institute of Cinema and Television
Voronova Anastasia V.
Associate Professor of the Department of Computer Graphics, Associate Professor
Saint Petersburg State Institute of Cinema and Television

«БИТВА ЗА ЧЕЛОВЕКА: МЕЖДУ ДЕГУМАНИЗАЦИЕЙ И ГУМАНИЗМОМ В ИСКУССТВЕ И КУЛЬТУРЕ XX ВЕКА»

Аннотация. В статье исследуется диалектика гуманистических и дегуманизирующих тенденций в культуре, искусстве и философии XX столетия. Анализируется влияние идей Ф. Ницше, К. Маркса и З. Фрейда, Энди Уорхола на формирование нового, редуцированного понимания человека. Рассматривается феномен «утончённого варварства» как парадоксального сочетания технического прогресса и духовного регресса. На материале философии (Н. Бердяев) и литературы (Т. Манн) выявляются стратегии сопротивления обезличиванию, заключающиеся в сохранении гуманистического содержания в «оборонительной» позиции подлинного искусства и мысли. Делается вывод о непреходящей актуальности этой «битвы» для искусства и культуры XXI века.

Ключевые слова: XX век, дегуманизация, гуманизм, утончённое варварство, Ницше, Бердяев, Томас Манн, Энди Уорхол, философия культуры, модернизм, искусство, духовный кризис, общественный договор.

"THE BATTLE FOR MAN: BETWEEN DEHUMANIZATION AND HUMANISM IN 20TH CENTURY ART AND CULTURE"

Annotation. This article explores the dialectic of humanistic and dehumanizing tendencies in 20th-century culture, art, and philosophy. It analyzes the influence of the ideas of Friedrich Nietzsche, Karl Marx, Sigmund Freud, and Andy Warhol on the formation of a new, reduced understanding of humanity. The phenomenon of "refined barbarism" is examined as a paradoxical combination of technological progress and spiritual regression. Drawing on philosophy (Nikolai Berdyaev) and literature (Timothy Mann), it identifies strategies for resisting depersonalization by preserving humanistic content within the "defensive" stance of genuine art and thought. It concludes that this "battle" remains enduringly relevant for 21st-century art and culture.

Keywords: 20th century, dehumanization, humanism, refined barbarism, Nietzsche, Berdyaev, Thomas Mann, Andy Warhol, philosophy of culture, modernism, art, spiritual crisis, social contract.

Двадцатый век вошёл в историю как эпоха радикальных антропологических и культурных трансформаций. Его уникальность заключается в глубоком расколе, проходящем по самой его сердцевине: он отчетливо разделился на две половины, олицетворяющие противоположные векторы развития. Первая половина была отмечена катаклизмами мировых войн, тоталитарными экспериментами, массовыми репрессиями и утопическими проектами идеологического переустройства человеческой природы. Вторая половина стала временем попыток восстановления духовного равновесия, осмысления трагедий и нарастающей «усталости культуры от самой себя» [1], её неспособности предложить новые жизнеутверждающие смыслы. Этот вековой ритм – между разрушением и восстановлением, дегуманизацией и поиском утраченной человечности – и составляет главный нерв эпохи.

Философские истоки катастроф и открытий XX века были заложены в предшествующем столетии. Три фигуры – Фридрих Ницше, Карл Маркс и Зигмунд Фрейд – совершили интеллектуальную революцию, в корне изменившую представление о человеке. Каждый из них по-своему «отменил» традиционный гуманистический идеал личности как целостного, разумного и свободного существа.

Ницше, объявив о «смерти Бога» и представив концепцию Сверхчеловека, лишил человека его прежнего статуса «венца творения». Вместо этого он увидел в человеке лишь переходное звено, ступень, которую необходимо превзойти [4]. Маркс же, в своей марксистской теории, свел человека к его роли в экономике и общественной структуре, рассматривая его как часть производственных отношений. Фрейд же, углубившись в изучение бессознательного, показал, что истинные мотивы нашего поведения кроются не в сознательном «Я», а в скрытых, иррациональных импульсах [5].

Таким образом, сформировалось новое интеллектуальное основание, где человек перестал быть мерилом всего сущего, став объектом бесстрастного анализа, конструирования обществом и психологической декомпозиции.

Характерным порождением XX века стало явление, которое русский философ Николай Бердяев точно определил как «утончённое варварство» [1]. Если прежнее варварство уничтожало культуру физически, то это новое действовало изнутри, подменяя её суть внешней формой, риторикой и техническим совершенством. Цивилизация, достигшая невиданных высот в науке и технике, породила и самые изощрённые формы насилия и обесчеловечивания, сочетавшие внешнюю культурность с методичным разрушением человеческого духа.

Эта двойственность пронизывала все сферы жизни. Как отмечал Бердяев, и революция, и модернизм несли в себе разрушительное начало, где творческий порыв оборачивался духом разрушения. Даже художественные эксперименты авангарда, при всей их новаторской энергии, нередко становились симптомом распада целостного человеческого образа. Знаковым событием стала выставка Пабло Пикассо в Москве в 1914 году, которую посетили Бердяев и Михаил Булгаков. Оба мыслителя ощутили в его работах «труп красоты» и «распластование формы» [1]. Кубистическая деформация воспринималась ими как символ новой, механистической эстетики, где живое, органическое начало уступало место неорганическому, расчленённому.

XX век стал ареной грандиозного политико-философского противостояния, где катастрофы служили не только культурным, но и экспериментальным полем для двух фундаментальных концепций общественного договора – Гоббса [10] и Руссо [11]. Государство-«Левиафан» Гоббса, призванное подавить «войну всех против всех» через тотальное подчинение, нашло свое чудовищное воплощение в тоталитарных режимах. В этих условиях человек, превращенный в «винтик» системы, добровольно или под давлением отказывался от своих естественных прав в обмен на иллюзию безопасности и

порядка, реализуя принцип «человек человеку волк». В то же время, руссоистская идея «общей воли» и народного суверенитета, где подчинение закону не ущемляет свободу, потерпела сокрушительное поражение. Идеалы свободы, равенства и братства были либо опорочены пропагандой, либо цинично извращены тоталитарными системами, использовавшими их как ширму. В итоге, XX век показал, что страх перед анархией оказался более мощным стимулом, чем жажда свободы, и деспотичный «Левиафан» Гоббса одержал временную, но кровавую победу над республиканским идеалом Руссо.

Эпоха отличалась парадоксальным, почти болезненным вниманием к прошлому. В этом контексте вновь обретает силу мысль Никколо Макиавелли из «Рассуждений о первой декаде Тита Ливия» [9]: обращение к прошлому и подражание древним является признаком упадка, когда современность не в состоянии породить собственные великие образцы. XX век, одержимый идеей прогресса и разрывом с традицией, тем не менее, демонстрировал навязчивую тоску по утраченной целостности. Обращения к мифу, архаике и классическим сюжетам в искусстве и литературе (как у Джойса, Элиота, Манна) были не просто стилистическими приемами, а симптомами глубокого кризиса. Это была отчаянная попытка найти в прошлом опору и ценности, необходимые распадающейся современности. Таким образом, сама интенсивность исторической рефлексии в XX веке подтверждала диагноз Макиавелли: она свидетельствовала об упадке старого мира и мучительных поисках выхода из него, которые велись через диалог с «древними».

В своей знаковой работе «Открытое общество и его враги» [8] Карл Поппер представил всестороннее философское исследование идей, лежавших в основе закрытых обществ XX века. Он обвиняет в интеллектуальной подготовке тоталитаризма трех мыслителей, которых объединяет концепция «историцизма» – убеждения в существовании непреложных исторических законов, определяющих будущее человечества.

Первым в списке Поппера стоит Платон. Он рассматривает платоновское «Государство» не как утопическую мечту, а как программу тоталитарного режима. По мнению Поппера, идеальное государство Платона зиждется на строгой кастовой системе, всеобщей дезинформации («благородной лжи») для поддержания порядка и подавлении индивидуальности ради стабильности общества в целом [8]. Стремясь остановить «упадок» афинского общества, Платон предложил модель, враждебную открытому обществу, где вместо законов правят философы-правители, постигшие «идею Блага» и, следовательно, обладающие неограниченным правом навязывать свою волю остальным. Поппер считает это первой в западной истории философской санкцией тоталитарного идеала.

Вторым «врагом» открытого общества Поппер называет Гегеля, чью философию он считает не только сложной и запутанной, но и намеренно мистифицирующей, служащей оправданию прусского государства. Гегелевская диалектика, утверждающая, что государство – это «шествие Бога по земле» и высшее проявление «Мирового Духа», фактически обожествляет государственную власть и оправдывает любые ее действия как разумные и необходимые на данном этапе исторического развития. По мнению Поппера, эта «пророческая» философия стала интеллектуальным связующим звеном между платоновским идеалом и современными диктатурами, предоставив им мощный инструмент для оправдания подавления свободы во имя «исторической необходимости».

Карл Маркс завершает ряд мыслителей, анализируемых Поппером. Поппер, в отличие от своего отношения к Платону и Гегелю, проявляет к Марксу большее уважение, признавая его гуманистические мотивы и критический дух. Однако, по мнению Поппера, попытка Маркса превратить социальную теорию в науку привела его к той же ловушке историцизма. Его концепция неизбежной смены общественно-экономических формаций и грядущей коммунистической революции, по сути, породила светскую религию. Эта «религия» обещала утопическое будущее, но ценой этого будущего становились жизни

целых поколений, низведенных до роли «винтиков» в историческом процессе. Марксистский экономический детерминизм, как и гегелевский историцизм, отрицал значение индивидуальной ответственности и активных политических действий, подменяя их верой в предопределенный ход событий [8]. Это, как отмечает Поппер, впоследствии стало идеологическим оправданием для политического насилия и репрессий.

Следовательно, Поппер видит в Платоне, Гегеле и Марксе создателей мощной интеллектуальной традиции, противостоящей «открытому обществу» – обществу, построенному на критическом мышлении, демократических принципах и защите прав человека. Его анализ позволяет понять, что идеологические противостояния XX века были не только столкновением экономических систем, но и продолжением вечного философского спора о свободе и предопределении, а также о месте личности в истории.

Где же искать спасение? В побеге. Искусство. И даже не только в формате чистого эскапизма, сколько в формате избавления, абстрагирования от ужаса историзма. Гегель видел в искусстве один из самых высоких способов познания Абсолютного Духа, наравне с религией и философией. Он определял искусство как «чувственное проявление идеи». По его мнению, главная задача искусства заключалась не в простом копировании природы, а в том, чтобы наглядно и чувственно раскрывать истину. Гегель считал классическое искусство, особенно греческое, идеальным примером этого, где духовное и материальное были в полной гармонии. Однако, наблюдая за «романтическим» искусством своего времени, он отмечал его упадок. Гегель предсказывал, что искусство больше не сможет удовлетворять высшие духовные потребности, поскольку идеи начали превосходить любые чувственные формы. Таким образом, для Гегеля искусство было не просто украшением жизни, а важным, но пройденным этапом в самопознании мирового разума.

Шопенгауэр, напротив, отводил искусству не познавательную, а спасительную роль. В его мрачной философии, где миром управляет слепая и неутолимая «Воля», искусство становилось единственным способом освободиться от её власти. Гениальный художник, благодаря своей способности к «бескорыстному созерцанию», постигал не отдельные предметы, а их вечные, идеальные формы (Идеи Платона). В этот момент человек освобождался от страданий, вызванных личными желаниями, и погружался в состояние чистого, бесстрастного познания. Шопенгауэр считал музыку высшей формой искусства, поскольку она, минуя уровень Идей, напрямую отражала Мировую Волю, являясь её «отпечатком». Таким образом, если для Гегеля искусство было историческим шагом в развитии Духа к самопознанию, то для Шопенгауэра оно представляло собой вечное средство избавления от бессмысленности и страданий бытия, своего рода духовное исцеление.

В XX веке доминировала идея «современности», сопровождаемая страхом перед отставанием. В этой атмосфере всё, что обращалось к вечным вопросам и было подлинным, рисковало быть объявленным «несвоевременным». Однако именно эта «несвоевременность» оказалась ключом к сохранению человеческого начала. Искусство и философия взяли на себя роль «гуманных диагностов» эпохи, исследуя её проблемы.

Такие мыслители, как Бердяев и Томас Манн, ставили перед собой задачу не дать злу высказаться «от первого лица», то есть не позволить ему стать активным участником культурного процесса. Они стремились осмыслить зло как объект критики и анализа, но не допустить его превращения в главного героя культуры. Творчество Томаса Манна является одним из наиболее ярких воплощений этой стратегии. В «Волшебной горе» [3] он показал интеллектуальный и духовный кризис Европы, представив его как жизнь в санатории, оторванном от реальности. В «Докторе Фаустусе» [2] Манн провёл прямую параллель между трагедией гения, готового на всё ради творческого прорыва, и трагедией Германии, поддавшейся демоническому искушению властью. Его творчество – это не капитуляция

перед духом времени, а глубокое его понимание «изнутри», завершающееся гуманистическим судом.

Искусство поп-арта и его главный вдохновитель, Энди Уорхол, словно провидец, запечатлели в своих работах не только дух эпохи потребления, но и предвосхитили будущее, где цифровые аватары множатся в виртуальном пространстве. Его искусство, основанное на тиражировании и обезличивании, стало предтечей культуры, где каждый образ может быть скопирован и растиражирован до бесконечности.

Уорхол, алхимик от искусства, превращал обыденные предметы и лица в иконы массовой культуры. Банки супа Campbell's, портреты Мэрилин Монро — все это множилось под его руками, становясь символом доступности и демократизации искусства. Он предвидел мир, где информация распространяется мгновенно, стирая границы между оригиналом и копией. В его работах стиралась грань между личностью и маской, между уникальным и массовым. Этот мотив находит свое отражение в современных цифровых аватарах, позволяющих нам создавать виртуальные личности, отличные от реальных. Аватар — это маска, которую можно менять, тиражировать, подстраивать под любой контекст.

Уорхол не просто отражал культуру потребления, он ее препарировал, выставлял напоказ ее яркие, кричащие образы. Реклама, масс-медиа — все это становилось частью его искусства, создавая визуальный шум, предвосхищающий информационную перегрузку для человека цифровой эпохи. Идеи Уорхола пронизывают современную культуру, особенно цифровую. Его концепция «15 минут славы» [12], выражение связано с цитатой Уорхола, которая впервые появилась в программе выставки его работ в Стокгольме в 1968 году: В будущем каждый получит право на 15 минут всемирной славы». стала пророчеством в эпоху социальных сетей, где каждый может стать знаменитым на короткий миг. Тиражирование, обезличивание, визуальный шум — все это стало неотъемлемой частью цифровой реальности, делая Уорхола одним из самых проницательных художников XX века, заглянувшим в будущее, где каждый из нас — лишь аватар в бесконечном потоке информации мира паутины интернета.

Несмотря на то, что гуманистическая традиция в XX веке была вынуждена перейти в оборонительную позицию, она не угасла. Её сохранили интеллектуалы, чьи произведения, подобные романам Манна или эссе Бердяева, своим богатством и сложностью противостояли тенденции к обезличиванию. В XX веке, в эпоху информационного взрыва и культурной революции, художники обратились к новому способу выражения — визуальному шуму. Это была симфония хаоса, отражение перегруженного, фрагментированного мира, в котором мы живем. Ричард Гамильтон, коллажист-визионер, в своем произведении «Что делает наши сегодняшние дома такими разными, такими привлекательными? » собрал воедино рекламные образы, бытовую технику и элементы массовой культуры. Это был критический взгляд на потребительское общество, представленный в форме визуального хаоса. Джеймс Розенквист, мастер масштабных полотен, в своей работе "F-111" соединил фрагменты рекламных изображений, политических символов и бытовых предметов. Его картины — это визуальный лабиринт, отражающий сложность и противоречивость современного мира. Зигмар Польке, экспериментировал с материалами и техниками, создавая визуально неоднородные и хаотичные произведения. Он смешивал фотографии, рисунки, печатные изображения и промышленные ткани, словно стремясь передать ощущение перегруженности и дезориентации. Гилберт и Джордж, дуэт художников, использовали собственные образы в качестве центрального элемента своих фотоколлажей. Яркие цвета, элементы городской среды, реклама и политические символы — все это смешивалось в визуальном вихре, отражая сложность и противоречивость современной жизни. Эти художники, каждый по-

своему, создавали визуальный шум, чтобы выразить свое отношение к миру, отразить его перенасыщенность информацией, фрагментацию опыта и сложность все эти эксперименты как оказалось лишь эхо событий будущего - эффекты визуальной перегрузки, отражение бесконечного потока информации, которая обрушится на современного человека в XXI веке.

Двадцатый век справедливо можно назвать ареной грандиозной борьбы за человека. Его катастрофы и достижения были проявлениями единого процесса, в ходе которого культура осмысливала границы своего развития и риски, связанные с её собственным могуществом. Даже под натиском техницизма, идеологического диктата и рыночного конформизма, гуманистическая линия не была полностью утрачена.

Актуальная для XXI века миссия культуры и искусства, как и сформулировал Томас Манн, заключается в «развязывании демонизма средствами недемоническими» [2]. В условиях цифровизации, новых методов социального контроля и расцвета массовой культуры, зачастую отвергающей сложность, эта «битва» продолжается. Её цель – противостоять новым формам обезличивания и сохранить целостного, духовного человека в мире технологий и глобальных вызовов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бердяев Н.А. Смысл истории. М., 1990.
2. Манн Т. Доктор Фаустус. с / пер. с нем. С. Апта, Н. Ман. – Москва: ФТМ: АСТ, 2015.
3. Манн Т. Путь на волшебную гору. — М.: Вагриус, 2008.
4. Ницше Ф. Так говорил Заратустра. Книга для всех и ни для кого. Перевод В.В. Рынкевича. М., 1990.
5. Фрейд З. Введение в психоанализ. Лекции 1-15. СПб., Алетейя СПб, 1999.
6. Ортега-и-Гассет Х. Восстание масс. Москва: АСТ, 2002.
7. Хайдеггер М. Вопрос о технике // Время и бытие. М.: Республика, 1993.
8. Открытое общество и его враги. Т. 2: Время лжепророков: Гегель, Маркс и другие оракулы. Пер. с англ. под ред. В. Н. Садовского. — М.: Феникс, Международный фонд «Культурная инициатива», 1992.
9. Макиавелли Н. Рассуждения о первой декаде Тита Ливия. Электронный ресурс. URL: http://www.civisbook.ru/files/File/Makiavelli.Tit.pdf (дата обращения: 12.10.2025).
10. Гоббс Т. Левиафан, или Материя, форма и власть государства церковного и гражданского / Пер. с англ. А. Гутермана // Гоббс Т. Сочинения. Т. 2. М.: Мысль.
11. Руссо Ж.-Ж. Об общественном договоре. Трактаты / Пер. с фр. —. М.: «КАНОН-пресс», «Кучково поле», 1998.
12. Пэт Хэкетт. Энди Уорхол «Дневники» Совместная издательская программа Музея современного искусства «Гараж» и издательства Ad Marginem, 2005.

Михуткина Нина Викторовна
аспирант кафедры методики музыкального воспитания и образования
ФГБОУ ВО «Российского государственного педагогического университета
им. А. И. Герцена»
e-mail: 179302968@qq.com

Mikhutkina Nina V.
postgraduate student of the Department of Musical Education and Education
The Herzen State Pedagogical University

ЗВУК КАК ОБЪЕКТ НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ И МУЗЫКАЛЬНОГО ТВОРЧЕСТВА

Аннотация. Статья посвящена исследованию звука в понимании современных российских и зарубежных ученых (философов, культурологов, музыковедов) и музыкантов, предлагающих разные подходы к исследованиям звука. Звук рассматривается как онтологическая, метафизическая, культурологическая, эстетическая, музыковедческая категории. Новые исследовательские направления в области гуманитарных наук (sound studies) и новые формы художественного творчества (саунд-арт) в начале XXI века ознаменовали звуковой поворот в науке, искусстве и культуре. Стремительное развитие цифровых технологий открыли новые горизонты для современного музыкального творчества. Музыканты получили неисчерпаемые возможности для звуковых экспериментов и многочисленных манипуляций со звуком, в том числе с погружением в область микроструктуры звука.

Ключевые слова: звук, природа звука, исследования звука **(**sound studies), саунд-арт, цифровые технологии, звуковые эксперименты.

SOUND AS AN OBJECT OF SCIENTIFIC RESEARCH AND MUSICAL CREATIVE WORK

Abstract. The article is devoted to the study of sound in the understanding of modern Russian and foreign scientists (philosophers, cultural scientists, musicologists) and musicians offering different approaches to the study of sound. Sound is considered as an ontological, metaphysical, cultural, aesthetic, and musicological category. New research directions in the field of humanities (sound studies) and new forms of artistic creation (sound art) at the beginning of the 21st century marked a sound turn in science, art and culture. The rapid development of digital technologies has opened up new horizons for modern musical creativity. The musicians received inexhaustible opportunities for sound experiments and numerous manipulations with sound, including immersion in the field of sound microstructure.

Keywords: sound, the nature of sound, sound studies, sound art, digital technologies, sound experiments.

«Звуки, с одной стороны – это вселенная, богатейший мир художественных, творческих возможностей; с другой, это всего-навсего элементы созидаемого композитором истинного или центрального объекта – музыкального произведения, которое не может себя проявить вне звуков как акустических феноменов».
Ю.Н. Рагс [9, с. 32]

Введение. На протяжении своей истории музыкальная культура долгое время не уделяла должного внимания отдельно звуку как многоаспектному явлению. В европейской музыкальной традиции звук рассматривался как элемент музыкальной ткани для развития художественных образов. При этом считалось, что единичные звуки не имеют выразительных свойств, только соединения тонов в интонации (интонемы) могут нести некоторые определенные смыслы. Ученые ограничивались изучением физических свойств звука, не затрагивая его онтологических, метафизических и эстетических категорий.

В XX веке отношение к звуку кардинально изменилось, звук начал рассматриваться как самодостаточное явление. С одной стороны, открывшиеся в середине XX века технические возможности работы со звуком пробудили интерес композиторов в своем творчестве исследовать выразительный потенциал различных свойств звука, что обусловило погружение в область микроструктуры звука. В композиторском творчестве звук становится основной семантической смысловой единицей. С другой стороны, звук постепенно проникает во все сферы культуры, появляются новые виды искусств (разновидности саунд-арта), где важной доминантой является звук как многоаспектное явление. М. Маклюэн еще в 1960-е годы предсказал, что человечество входит в эпоху звука. Современный человек живет в постоянной аудиовизуальной среде информационного пространства.

Все это побудило ученых начать рассматривать звук не только как акустическое явление, но и смысловой концепт и художественный феномен, связывающий философско-эстетические, культурологические и музыковедческие дискурсы в единое междисциплинарное поле. В начале XXI века появляется новое исследовательское направление в области гуманитарных наук – «исследования звука» (sound studies). Данный термин объединяет множество научных направлений, изучающих звук в области философии, социологии, культурологии, музыковедения, звукового искусства (саунд-арт), технологий и пр.

В последние несколько десятилетий ученые применяли разные методологические подходы к исследованию звука. Среди рассматриваемых в данном контексте комплексных научных исследований российских учёных особым образом выделяются работы сотрудников научно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии» Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, проводимые под руководством профессора И.Б. Горбуновой (см. подробнее в статьях [3; 5-7; 22; 24-27]). Онтологический подход предполагает целостное осмысление звука в его сущностных характеристиках [11-12]. Метод культурологического исследования позволяет рассматривать звук как некий «культурный код» цивилизации [8-9; 20; 23]. Синергетический подход рассматривает звук как часть системы культуры, которая характеризуется особой сложностью и многоаспектностью (эта проблема подробно рассмотрена в частности в работах [4; 27]), что дает возможность устанавливать взаимосвязи между элементом и структурой, объективным и субъективным, художественным и метафизическим.

«Звук» как эстетический и культурный феномен в научных исследованиях отечественных ученых

Современные отечественные ученые рассматривали звук как многозначный, многоаспектный феномен с позиций философии, эстетики, культурологии, музыкознания, акустики и психоакустики.

А.С. Клюев отмечает, что в отечественной эстетической науке наблюдается переориентация на «онтологический анализ эстетической предметности, включая и искусство, как высшее проявление последней» [11, с. 139]. Онтологический подход к изучению феномена «звук» как основы музыкального искусства предполагает целостное

осмысление его сущностных характеристик как «отражение мироздания (модели мира)» (учение Пифагора и его последователей о «гармонии сфер», учение «о мировой гармонии» мыслителями Средневековья, Возрождения и более поздних периодов), так и «отражение человека», его чувств, эмоциональных переживаний в музыке разных эпох [12, с. 24-54].

Подходя к исследованию музыки с системно-синергетических позиций, Клюев рассматривает музыкальное искусство как сложное звуковое явление. Показывая непростую природу музыки, он отмечает, что «структура – организация элементов - музыкальных произведений осуществляется по общим законам структурирования звуковых явлений в природе вообще». В своем исследовании ученый выявляет в музыке три звуковых уровня: «предпредмузыка», «предмузыка» и собственно музыка, которые связаны с эволюцией Вселенной, с физической, биологической и человеческой (социальной) реальностью. Ученый определяет музыкальное искусство как «звуковое отражение человека-мира/жизни» [11, с. 4-21]. Исследуя музыку как системно-эволюционное развертывание материи, он выявляет три уровня звучания: физико-акустический (естественно-природный, физический), коммуникативно-интонационный (интонационный, или биологический) и духовно-ценностный (социокультурный, человеческий). Анализируя эволюционное становление звуковой материи, он выявляет единые законы ее структурирования, которые он фиксирует понятиями «ритм», «метр», «темп», «тембр», «динамика», «интонация» [11, с. 147].

Е.В. Назайкинский, изучая проблему эстетического восприятия мира музыки, рассматривает звук, с одной стороны, как объективное физическое явление, с другой – «субъективное психологическое: нечто воспринимаемое слухом и отразившееся в сознании в виде особого психического образа». Он выявляет связи объективного и субъективного: с одной стороны, субъективный звуковой образ есть прямое следствие воздействующего на слух акустического колебательного процесса, а с другой стороны – «в человеческой познавательной деятельности, направленной в конечном счете на практику, возникают и обратные связи: потребности и возможности человека оказывают влияние на выбор и ограничения сфер познания, обусловливая тем самым характер предмета той или иной науки» [14, с. 16]. В отдельном звуке он выделяет пять основных свойств – громкость, тембр, высота, продолжительность и пространственная локализация.

С точки зрения семантики, Назайкинский рассматривает тройственную систему «звук – тон – нота». По мнению ученого, «один и тот же акустический колебательный процесс в музыке выступает в трех качествах: как звук – и тогда музыка воспринимается в ее красках, как тон – тогда она оценивается как интонационное движение, и как нота – часть темы, композиции». «Тоны отличаются от звуков тем, что они являются материалом интонации, тогда как звуки – субстанцией звуковой ткани, фактуры…» [14, с. 24].

Музыкальный звук с позиций музыкознания – это не только структурный элемент, но и информационно-художественный код, который фиксирует определенные параметры картины мира в композиторском и исполнительском творчестве. Музыкальные инструменты, – по мнению Назайкинского, – «расширили образное, смысловое, семантическое поле музыки, превратив его в инструментальное подобие антропоцентрического макрокосмоса действительности» [14, с. 117].

Основой парадигмы Дж.К. Михайлова, создателя собственной концепции и школы музыкальной культурологии, представителя сравнительного музыкознания, стала исключительная культурная значимость звука. Музыкальную культуру он рассматривает как многоуровневую систему, отличающуюся разветвленной структурой, разнообразием механизмов функционирования и целым комплексом составляющих, а звук – как самодостаточное явление, воплощающее в себе глобально-культурные, цивилизационные и этнонациональные особенности. Феномен звука/музыки стал рассматриваться не только

в рамках искусствоведческого подхода, но и в качестве универсального средства познания, объединяющего и организующего начала в развитии человечества и мира в целом.

Е.В. Васильченко рассматривает звук «как полноценное экспрессивное средство, равноправное с музыкой, как функционально многозначный феномен, способный сам по себе выступать в качестве своеобразного «культурного кода» цивилизации, отражать определенную модель мира, сложившуюся в той или иной культурной системе». Понимание феномена «музыка», – по мнению Васильченко, – это часть триады «звук–звучание–музыка», где «звук – это то, что слышимо вообще или то, что воздействует как звук; звучание связано с некоей продленностью, являющейся результатом приложения усилий (возможно, не только человеческих, но исходящих от других природных феноменов) <…>. Музыка в рамках рассматриваемой триады будет являться уже неким конечным продуктом работы со звуком» [2].

«Исследования звука» (sound studies) и саунд-арт как феномены звукового поворота в науке, искусстве и культуре

Вторая половина XX века ознаменовалась стремительным развитием новых художественных жанров и культурных установок, происходит звуковой поворот в искусстве и культуре от понятия «музыка» к понятию «звук». К концу XX века «музыка» утрачивает свой монопольный статус в области звукового искусства и становится «субкатегорией» более широкого поля «звука» (включая шум, тишину и немузыкальные звуки). Дж. Кейдж предложил растянуть термин «музыка» на всё поле звука: «Музыка - это звуки, звуки вокруг нас, находимся ли мы в концертном зале или за его пределами» [19, с. 94].

Звуковой поворот содействовал стремительному расцвету «исследований звука» в отдельных гуманитарных дисциплинах и социальных науках. «Исследования звука» (sound studies) начала XXI века представляют собой междисциплинарное исследовательское поле, которое объединяет множество направлений, изучающих звук в области философии, социальной и культурной антропологии, истории, музыковедения, изучения технологий, звукового искусства (саунд-арт), медиа, коммуникаций и др. Исследователей sound studies интересует звук как таковой, они анализируют разные подходы к изучению звука, в фокусе их внимания такие науки, как акустика, лингвистика, психология, искусствоведение, культурология, феноменология, философия и др. Значительная доля зарубежных исследований звука опирается на творчество композиторов авангардного направления, таких как Э. Сати, А. Шёнберг, Э. Варез, Дж. Кейдж, П. Шеффер, К. Штокхаузен, Д. Лигети, П. Булез, Я. Ксенакис, Б. Ино и др.

Одним из основоположников sound studies является Р.М. Шейфер[1]. Он вводит понятие «звуковой ландшафт» («soundscape») - совокупность сонорных объектов, связанных с определенным пространством и маскирующих радикальную разницу в восприятии окружающей среды. В начале 1970-х годов он предложил относиться к миру как «широкой музыкальной композиции, которая непрестанно раскрывается вокруг нас». Шейфер назвал ее «всемирный саундскейп» и описывал ее как «макрокосмическое» течение звука, составленное из более ограниченных «саундскейпов» акустических сред [13, с. 187]. Результатом его исследований стала первая масштабная попытка классификации окружающих человека звуков. Он выделяет разные критерии описания «звуковых ландшафтов»: *keynote* (основной тон) или *tonalite* (тональность); *background sound*

[1] Реймонд Мюррей Шейфер - канадский музыковед и композитор, создатель акустической экологии, основатель проекта «Всемирный саундскейп» (World Soundscape Project, WSP), посвященный исследованию взаимоотношений человека и звуковой среды. Данное исследование включало в себя анализ существующих «звуковых ландшафтов», дизайн альтернативных акустических сред и создание творческих композиций.

*(*фоновый звук); *foreground sound (*звук первого плана), который он называет «сигналом»; *soundmark (*«звуковая метка») - это звук, который придает символический смысл[2].

С конца 1990-х годов возникает новая форма художественного творчества – «саунд-арт», которое расширило поле звуковых искусств. К. Кокс [3] в своем исследовании «Звуковой поток. Звук, искусство и метафизика» отмечает тот факт, что «музыка более не равнообъемна полю звукового искусства, существуют художественные практики, в которых звук первостепенен – например, полевые записи, саунд-инсталляции и звуковые прогулки (soundwalks), – и эти практики растягивают концепции музыки или выпадают из конвенций музыкального исполнения и музыкальной записи» [13, с. 17]. «Саунд-арт» возник в художественной среде вследствие радикализации музыкального минимализма, с одной стороны, и постминималистических скульптурных инсталляций, с другой. Кокс объясняет разницу между «саунд-артом» и «музыкой» следующим образом: «музыка привязана к исполнению композиций с фиксированной длительностью со сцены или в концертной обстановке, в то время как саунд-арт в основном принимает формы непрерывных или повторяющихся звуковых сред, которые не включают в себя исполнителей и обычно представлены в галерейных или музейных пространствах» [13, с. 169-170]. Так, например, в звуковых инсталляциях М. Нойхауса живое исполнение заменяется передачей электронных сигналов, концертный зал – общественными пространствами и институциями, а метрическая музыка – неметрическими дроунами[4].

Важными категориями звуковых исследований sound studies являются «шум», «тишина» и «немузыкальные звуки», которые понимаются с точки зрения современной эстетики.

В своем исследовании «Звук: слушать, слышать, наблюдать» М. Шион[5], оценивая понятия «шум» и «музыкальные звуки» пишет: «Оценка шума в качестве шума и музыка в качестве музыки зависит от культурного и индивидуального контекста, то есть она связана не с природой элементов, а с признанием источника в качестве музыкального, а также с восприятием особого порядка или беспорядка среди звуков» [21, с. 82].

Исследуя диалектику музыки и шума, Шион выдвигает гипотезу, что «музыка выявляет шум». С одной стороны, любая музыкальная система предполагает интеграцию точечных эффектов «с целью изображения реального шума как такового» (например, «шумовые эффекты» с целью подражания шуму ветра, грозе, криков и др. в традиционной музыке). С другой стороны, «музыкальное выделяет шум как событие, момент реального, тогда как шум подчеркивает музыку», приводя в пример игру на традиционных музыкальных инструмента, при которых слышны небольшие шумы (при игре на классической гитаре – резкие глиссандо, создаваемые перемещением пальцев по струнам вдоль грифа, удары и т. д., при игре на поперечной флейте - клацанье клапанов, при игре на скрипке – призвуки канифоли). Эти «малые шумы» не имеют систематической организации, но стоит их убрать, и музыка потеряет свою выразительность, т. е. «музыкальное – это то, что позволяет наслаждаться звуком». Шумовую часть звучания

[2] Murray Schafer R. Le Paysage sonore. Paris: J.-C. Lattes, 1979. P. 23.
[3] Кристоф Кокс — американский философ, арт-критик и куратор визуального и звукового искусства, исследователь звука, который первым предложил своеобразный синтез онтологии звука и аудиальной культуры.
[4] Дроун (англ. *drone* — гудение, гул) — жанр в академическом минимализме и некоторых экспериментальных направлениях популярной музыки, в котором за основу композиции берётся непрерывно тянущийся или повторяющийся музыкальный тон или кластер (бурдон).
[5] Мишель Шион – французский композитор, теоретик кино, исследователь звука, последователь пионера «конкретной музыки» Пьера Шеффера. В своих исследованиях Шион первый показал сущностную взаимосвязь между звуком и изображением в кино. Ему принадлежит ряд важнейших работ о Кубрике, Линче и Тати.

также создают специальные техники исполнения (такие, как тремоло, вибрато, фруллато и др.) и применение нот в самых крайних регистрах инструментов, которые воспринимаются слухом как шум [21, с. 88-92].

Исследуя звуковую культуру начала XX века как противоречия брюитизма[6], Шион приводит исследование звука художника-футуриста Л. Руссоло, который отвергал абсолютное различие между шумом и музыкальным звуком. Руссоло полагал, что «звук (в смысле тонального звука) уже состоит из многих гармоник, т. е. не является "чистым", но в то же время он уподобляет шум звуку, который по гармоникам еще богаче обычного музыкального звука <...>. Притягивая звук к шуму, он в то же время притягивает шум к звуку» [21, с. 98].

В эстетике второй половины XX века переосмысливается значение шума и тишины. Важнейшей новацией в музыке становится «эмансипация шума», связанная с композиторами-экспериментаторами, и прежде всего с Дж. Кейджем. В качестве музыкального материала они широко использовали шумы окружающей среды и немузыкальные звучания, тем самым увеличили палитру «музыкальных звуков». Оценивая проекты 1950-60-х годов, которые являлись «началом исследования слышимого», Шион отмечает, что музыканты не побоялись работать со звуком «по примеру природы, черпая в реальности образцы текстуры и формы», они не только опирались на воспроизведение записанных шумов, но и вдохновлялись ими «при создании новых звуковых сущностей, транспонирующих естественную жизнь звука» [19, с. 99]. Через «музыкальную» манипуляцию с шумами повседневной жизни композиторы-экспериментаторы «достигли понимания значения этих звуков как эстетического явления, возможностей для более глубокого восприятия мира, в котором мы живем» [19, с. 80].

Кейдж в своем трактате «Тишина» отмечает, что «звук возвращается к самому себе <…>, это означает, что шумы так же полезны для новой музыки, как и так называемые музыкальные тоны, поскольку они тоже являются звуками» [8, с. 94]. Дж.Д. Катц, исследуя эстетику Кейджа, переосмысливающую значение шума и тишины, отмечает: «Поняв, что тишина непосредственно соседствует со звуком, где тишина становится почвой, откуда произрастает звук и куда он неизбежно возвращается, Кейдж наконец выработал композиционную стратегию, в которой противостояние сменилось сосуществованием. Тишина предшествует звуку и остается после него, и бинарность звука-тишины в результате размывается в единую протяженность. В тишине преобладание одного выражения над другим погружается в неподвижность» [19, с. 74].

Кейдж отвергал привычную концепцию тишины как отсутствие звука. В своем трактате «Тишина» он акцентирует внимание именно на незвучащей компоненте расположенности звука: «…в новой музыке нет ничего, кроме звуков, как записанных, так и не записанных. Не зафиксированные в нотах звуки появляются в сочинении в моменты тишины, открывающей шумам окружающей среды путь к музыке» [10, с. 18]. Он призывал «к смещению от музыки к фоновому шуму». Свою знаменитую беззвучную композицию «4’33»[7] он создал для того, чтобы обратить внимание слушателей на звуковое поле, которое игнорируется или скрывается повседневностью слухового опыта, сместить слуховой фокус от переднего плана – к фону, от одного поля звуков – к другому. В экспериментальной пьесе

[6] Брюитизм (фр. bruit - шум) — техника, заключающаяся в использовании в музыкальной ткани непостоянных по высоте, времени и интенсивности звуков. Для сочинения и воспроизведения шумовой музыки использовали специально сконструированные электрические инструменты, динамо-машины (генераторы постоянного тока), а также объекты из повседневной жизни (автомобильные клаксоны, моторы, пишущие машинки и другие «звуковые объекты»).

[7] «Беззвучная» пьеса «4 минуты и 33 секунды» заключается в том, что исполнитель выходит на концертную эстраду, садится молча за фортепиано и сидит, читая партитуру в течение указанного отрезка времени, не играя.

«Ожидание»[8] тишине поручена роль основного материала, а звуку – роль ее альтернативы. Фоновая тишина зала из шумовой превращается в фоническую и сонорную, а паузы в музыкальных произведениях, по мнению Кейджа, оказываются шумовой, фонической и сонорной тишиной. В результате, «тишина» в понимании современного музыкального искусства становится многозначным, осмысленным феноменом.

К. Кокс отмечает, что концепция тишины и шума работает на двух разных уровнях – на эмпирическом и трансцендентном. На эмпирическом уровне тишина полагается как звук – фоновый шум. На трансцендентальном уровне – на уровне «основания нашего восприятия (по большей части неслышимого)». Трансцендентальный поток, по мнению Кокса, – это то, что мы схватываем, но не слышим отчетливо (например, звуки ветра и дождя, шаркающих ног, бормотания слушателей во время концерта и пр.) [13, с. 186-187].

Во второй половине XX века изменяется и подход к концепциям музыкального времени и пространства.

Кейдж в своих работах пришел к переосмыслению музыкального времени. В противовес европейской музыки, которую он назвал «объекты-времени» (time-objects), имеющие начало, середину и конец, Кейдж искал иную концепцию времени, которая выходила бы за пределы человеческих конструкций. Вместо связанной концепции времени, свойственной классическим музыкальным произведениям, композитор утверждает длительность и одновременность. В пьесе «4’33» он выявляет противоречие между «измеримым временем и беспредельной длительностью», он показывает время длительности, которое «не анализирует музыкальное событие, а становится свидетелем движения общего акустического потока мира». Таким образом, целью этого произведения является открытость времени длительности и открытость музыкального опыта области всемирного звука. Кейдж предлагает «отказаться от желания контролировать звук, очистить свое сознание от музыки и двинуться в сторону обнаружения способов дать звукам быть самими собой, а не переносчиками созданных людьми теорий выражения человеческих чувств» [13, с. 210-214].

В звуковых инсталляциях второй половины XX века происходит смещение интереса от времени музыки к пространству звука. Работы Кейджа оказали мощное воздействие на художников, которые исследовали звук вне музыкального контекста. Постминималистические практики инсталляций в визуальных искусствах вслед за Кейджем предложили понятие времени как длительности – бесконечного, открытого процесса. Звуки в инсталляциях представляли собой дроуны, которые характеризовались «темпоральной непрерывностью и бесконечностью». Кокс приводит следующее описание дроунов: «комплексная, текучая лавина, скомпонованная мириадами тонов, микротонов, обертонов и комбинированных тонов, которые взаимопроникают друг в друга» [13, с. 227].

В прошлые века ученые относили звуки к вторичным качествам объектов (источников звучания). Считалось, что звуки лишены независимости, они привязаны к объектам как их качества, а эти качества существуют, только будучи понятыми умом. В XX веке отношение к звукам и их источникам изменилось, в том числе и благодаря развитию электронных технологий. Ученые и музыканты выяснили, что хоть объекты и производят звуки или являются причиной их возникновения, они не привязаны к своим источникам как их качества. Таким образом, мы можем воспринимать звуки, не воспринимая их источники, а сами источники воспринимать без каких-либо звуков. П. Шеффер, основатель конкретной музыки, выявил тот факт, что звуки – это отдельные индивиды, как и их источники. Звук можно отделить от его естественного окружения и работать с ним как с художественным материалом. Этот материал освобождается от ассоциаций или контекстуального окружения. Шеффер в своем «Трактате от музыкальных объектах» описывает такие звуки,

[8] Пьеса «Ожидание» начинается паузой в 65 четвертей и одну восьмую.

как «звуковые объекты» (*objets sonore*), которые он рассматривает как сущности, независимо от их источников и от сознания слушателя. Звуки, согласно Шефферу, – «это не качества объектов или субъектов, они - онтологические частности и индивиды» [13, с. 58].

М. Шион, последователь учения Шеффера, понимает звуковой объект как «всякий звуковой феномен, воспринимаемый в качестве ансамбля, единого целого, и слышимый в редуцирующем слушании, которое нацелено на него самого, независимо от его происхождения и значения» [20, с. 218].

Шион, анализируя и развивая и теорию Шеффера, выявляет и некоторые недостатки этой теории. Так, Шеффер в своей общей классификации, которую он назвал «типологией», рассматривал звуковой объект в качестве того, что остается в звуке постоянным, без учета пространства (реверберации) и динамики. Шион отмечает, что со звуками можно работать как с подвижными феноменами и соответственно ставит под вопрос термин «звуковой объект», введенный Шеффером для характеристики объекта, воспринимаемого субъектом в редуцирующем слушании [20, с. 236-238].

В отличие от Шеффера, композитор конкретной музыки Ф. Бейль стал применять к звукам динамическую концепцию. Бейль рассматривал звук «в качестве энергии в движении и классифицировать отношения связывания звуков не в качестве абстрактных отношений сравнения, различия в степенях одной шкалы, а как активные отношения передачи, обмена, реакции или конфликта энергий» [20, с. 238].

К. Кокс, анализируя теорию «звуковых объектов» Шеффера, отмечает, что эта теория упускает тот факт, что звуки имеют исключительно темпоральную и длящуюся природу, они привязаны к качествам, которые у них появляются со временем. «Звуки – постоянно меняющиеся потоки, они отделены от своих причин и сами поддерживают свое независимое существование, воплощая такую онтологию событий и становлений». Он пишет, что звуки являются не как статичные объекты, а темпоральные события, с одной стороны, и как «эффекты – результаты телесных причин, которые так или иначе отличны от этих причин и существую независимо». Он отмечает, что такие «эффекты» широко используются в мире аудио [13, с. 58-61].

Исследуя понятие «звук», нельзя не затронуть такие понятия, как «слушание», «вслушивание», «аудитум», «акуслогия». К. Штокхаузен, характеризуя культуру середины XX века, отмечал: «Нам понадобится создать целую новую культуру. Но сначала люди должны научиться слышать звук» [15, с. 25]. А.В. Рясов в своем исследовании «Едва слышный гул. Введение в философию звука» различает понятия «слышание» и «вслушивание». «Слышание, – по мнению Рясова, – имеет место в процессе обмена информацией, а вслушивание – это попытка погружения в сферу, предваряющую ясные значения и дающую им возможность состояться» [15, с. 82].

Развивая учение Шеффера, Шион акцентирует внимание на три вида слушания:

1) *каузальное* – раскрывает посредством звука признаки, которые способны проинформировать слушателя о его причине и ее природе;

2) *семантическое* – имеет дело с кодированным звуковым сигналом и стремится этот сигнал раскодировать, чтобы получить сообщение;

3) *редуцирующее* – которое абстрагируется от причины и смысла, обращая внимание на звук сам по себе, с его качествами, включающими не только высоту и ритм, но также зернистость, материю, форму, массу и объем и рассматривает звук как самостоятельный объект наблюдения [21, с. 216-218].

Описывая концепцию «ужатого слушания» Шеффера, Шион отмечает, что единственное средство наблюдать звуковой объект – прослушать его несколько раз, а для

этого его нужно закольцевать. Наблюдаемый звуковой объект, по мнению Шиона, может быть только объектом, фиксированным на носителе.

Шион вводит новый термин – «аудитум» *(auditum),* обозначающий «нечто услышанное». В отличие от «звукового объекта» Шеффера, «аудитум» – это «объект всех возможных видов слушания, редуцирующего, выявляющего, фигуративного, семантического, а также различных уровней восприятия, одновременно связанных и независимых друг от друга». Аудитум может также быть как эфемерным звуком, производящимся одномоментно, без записи, так и фиксированным звуком [21, с. 245-246].

Шеффер вводит понятие «акуслогия», которая у него означает исследование механизмов слушания, изучение качеств звукового объекта с помощью редуцирующего слушания. Шион расширяет это понятие, он пишет, что акуслогия должна быть «наукой о том, что слышится в самых разных аспектах <…>, акуслогия не должна искать непосредственного музыкального приложения – в кинематографе или же в искусстве вообще. Ее цель состоит в познании» [21, с. 266-267].

Цифровой звук как художественное явление современной культуры и творчества

В конце XX – начале XXI века благодаря развитию цифровых технологических достижений и новых видов и направлений в области аудиовизуальных искусств, исследования природы звука выходят на новый технологический уровень. Массовая цифровизация открыла перспективные возможности в области гуманитарных наук, искусства и музыки. Благодаря цифровым технологиям создается новая культурная среда, происходят изменения в развитии музыкального творчества и в различных видов искусств (электроакустическая музыка, саунд-арт, мультимедиа и пр.). Это повлияло на дальнейшие научные исследования в области звука. Цифровые технологии, нашедшие применение в музыкальном искусстве привели к формированию нового качества акустической среды, открыли путь к невероятным экспериментам со звуком. Технология в музыкальной культуре становится творческим инструментом.

Д. Туп[9] в книге «Искусство звука, или навязчивая погода», анализируя современную цифровую музыкальную культуру, сделал предположение, что наука, технология и музыка станут единым целым. Туп понимает звук как «одновременно материальное и нематериальное явление – хороший предмет, изучая который можно оценить процесс отделения содержания от материальной оболочки, как следствие возникновения цифрового мира» Он отмечает, что цифровые технологии «изменяют пути, которыми музыка воспринимается, сохраняется, распределяется, передается и создается» [19, с. 4-6].

Благодаря стремительному развитию цифровых технологий у музыкантов появились широкие, неисчерпаемые возможности для творческой деятельности. Современные компьютерные технологии и цифровой музыкальный инструментарий стали научной и творческой базой для звуковых исследований: разработка новых алгоритмов синтеза музыкальных звуков (в том числе компьютерных физических моделей музыкальных инструментов), новых технологий звуковой обработки, создание виртуальных трехмерных звуковых пространств, и многое другое.

Параллельно развитию цифрового инструментария и компьютерных технологий, эволюционируют методы работы со звуком, открываются новые творческие горизонты в художественном процессе по созданию музыкальных композиций, в достижении новых средств музыкальной выразительности и ярких звуковых образов. Технические средства сделали возможным многочисленные манипуляции со звуком. Современные компьютерные технологии позволяют проследить внутренние изменения звука, управляя

[9] Дэвид Туп – английский музыкант, публицист и профессор аудиокультуры и импровизации в Лондонском колледже коммуникаций, автор нескольких книг, в том числе «Рэп-атака» и «Океан звука». Он исследует воздействие новых технологий на современную музыку.

его различными параметрами, дают возможность гибко работать с различным звуковым материалом, применяя разнообразные методы обработки звуковых сигналов, изменяя их спектральный состав, динамику, временные и пространственные характеристики. Цифровые технологии позволяют создавать многоплановые звуковые картины, соединять натуральные и синтезированные звуки в единое акустическое поле, создавать глубокие пространственные звучания и пр.

Д. Туп, исследуя преобразование акустического звука с помощью электроники, в результате чего происходило совмещение акустических и электронных сигналов, отмечает, что «у слушателя возникает ощущение встречи двух разных миров. Один из них – мир физического пространства, реального времени и человеческих взаимодействий, другой – мир виртуального пространства и цифровых процессов» [19, с. 32].

Характерной особенностью современных электроакустических композиций стал поиск и создание новых звуков и звуковых структур, что предполагает новые методы композиторских техник. Основным формообразующим элементом электроакустической композиции является звук («звуковой объект», «сэмпл», сгенерированный «тон»). Одним из важных шагов на пути познания звука стало погружение в область микроструктуры звука. Управление внутренней структурой звука является новым художественно выразительным средством в работе композитора. Процесс создания композиции начинается с «нулевого цикла» («композиция звука»). В процессе создания сочинения отдельный звук становится «темой», важной семантической смысловой единицей, а композитор - творцом звука.

Заключение. Таким образом, конец XX – начало XXI века были ознаменовали небывалым интересом к звуку как культурно-эстетическому, художественному и музыкальному феномену. Звуковой поворот в науке, искусстве и культуре способствовал изучению звука как чрезвычайно сложного явления. Исследователи sound studies стали анализировать разные подходы к изучению звука с точки зрения философии, феноменологии, культурологии, искусствоведения, музыкознания, акустики, психологии и др. С одной стороны, звук стал рассматриваться учеными как универсальное средство познания, объединяющее и организующее начало в развитии человечества и мира в целом, развивающееся по единым законам структурирования материи, как функционально-многозначный феномен и информационно-художественный код. С другой стороны, звук понимается с точки зрения двойственности: как объективное физическое явление и как субъективное психологическое. Изменилось эстетическое понимание музыкального звука, произошло переосмысление понятий «шума» и «тишины». Развитие электронного и цифрового музыкального инструментария значительно расширило палитру «музыкальных звуков».

Современные цифровые технологии ознаменовали собой смену исследовательской парадигмы, которая связана с качественно новым, более высоким уровнем научного мышления. Цифровой инструментарий открыл новые горизонты для творчества. Понимание звука в категориях «времени» и «пространства», углубленное исследование микроструктуры звука являются созидательной областью современного музыкального искусства. Современные компьютерные технологии и цифровой музыкальный инструментарий в XXI веке, таким образом, стали научной и творческой лабораторией для звуковых исследований.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алдошина И.А., Приттс Р. Музыкальная акустика: учебник для вузов. СПб.: Композитор, 2020. 720 с.

2. Васильченко Е.В. Звук/музыка в системе культуры. Учебное пособие. М.: РУДН, 2012. 234 с.
3. Горбунова И.Б. Информационные технологии в музыке. Том 1: Архитектоника музыкального звука: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению 540200 (05020) Физико-математическое образование. СПб., 2009. 175 с.
4. Горбунова И.Б. Информационные технологии в музыке и комплексная модель её семантического пространства // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки. 2014. № 4 (208). С. 152-161.
5. Горбунова И.Б. Музыкальные инструменты как синтезаторы музыкального звука // В сборнике: Музыкально-компьютерные технологии. Сборник статей. Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. СПб., 2018. С. 130-138.4 5.
6. Горбунова И.Б. О Михаиле Сергеевиче Заливадном (1946-2023) // Проблемы музыкальной науки. 2024. № 2. С. 178-179.
7. Горбунова И.Б. Синергетика сложности М. С. Кагана и трансдисциплинарный подход к изучению музыкальных явлений // В сборнике: Современная культурология и ее образовательные модусы. XVIII Кагановские чтения. Сборник статей участников Всероссийской научно-практической конференции. Санкт-Петербург, 2025. С. 8-24.
8. Горбунова И.Б., Алиева И.Г. К проблематике разработки интеллектуальной системы каталогизации музыки народов России и мира. Трансдисциплинарный подход к изучению музыкальных явлений: теория нечётких множеств // В сборнике: Региональная информатика и информационная безопасность. Сборник трудов Санкт-Петербургской международной конференции и Санкт-Петербургской межрегиональной конференции. СПб., 2024. С. 316-319.
9. Горбунова И.Б., Алиева И.Г. О проекте создания интеллектуальной системы по каталогизации и анализу музыки народов мира // Общество: философия, история, культура. 2016. № 9. С. 105-108.
10. Кейдж Дж. Тишина: лекции и статьи // Библиотека московского концептуализма Германа Титова / пер. с англ. Г. Дурново, В. Коган, Е. Миллер, М. Переверзева, М. Сапонов, Д. Ухов, М. Фадеева. Вологда: Полиграф-Книга, 2012.
11. Клюев А.С. Музыка. Философия. Синергетика: Сб. СПб.: Астерион, 2012. 200 с.
12. Клюев А.С. Онтология музыки. 2-е изд., испр. и перераб. СПб.: ИД «Петрополис», 2010. 125 с.
13. Кокс. К. Звуковой поток. Звук, искусство и метафизика / Пер. с англ. Н. Сафонова – М.: Новое литературное обозрение, 2022. 304 с.
14. Назайкинский Е.В. Звуковой мир музыки. М.: Музыка, 1988. 254 с.
15. Обрист Х.У. Краткая история новой музыки / Пер. с англ. С. Кузнецовой. М.: Ад Маргинем Пресс, 2015. 280 с.
16. Рагс Ю.Н. Акустические знания в системе музыкального образования: Очерки. – Рязань: Литера М, 2010. 336 с.
17. Рясов А.В. Едва слышный гул. Введение в философию звука. М.: Новое литературное обозрение, 2021. 184 с.
18. Теория современной композиции: Учебное пособие / отв.ред. В. Ценова – М.: Музыка, 2005. 624 с.
19. Туп Д. Искусство звука, или навязчивая погода. М.: АСТ: Адаптек, 2010. 411 с.

20. Философия образования и детства в России: обзор XXX Международной конференции «Ребенок в современном мире. Россия - пространство детства: перспективы и вызовы» (Санкт-Петербург, Ргпу им. А. И. Герцена, 17-18 апреля 2024 года) / Воскресенский А.А., Романенко И.Б., Маранцман Е.К., Котова С.А., Горбунова И.Б., Романенко Ю.М. // Современное образование и общество. 2024. Т. 1. № 3. С. 313-318.
21. Шион М. Звук: слушать, слышать, наблюдать / Пер. с франц. И. Кушнаревой. М.: Новое литературное обозрение, 2023. 312 с.
22. Gorbunova I.B. Music Computer Technologies in the Perspective of Digital Humanities, Arts, and Researches // Opcion. 2019. Т. 35. № SpecialEdition24. С. 360-375.
23. Gorbunova I. The Integrative Model for the Semantic Space of Music and a Contemporary Musical Educational Process: The Scientific and Creative Heritage of Mikhail Borisovich Ignatyev // Educação. 2021
24. Gorbunova I.B., Chibirev S.V. Modeling the Process of Musical Creativity in Musical Instrument DigitaL Interface Format // Opcion. 2019. Т. 35. № Special Issue 22. С. 392-409.
25. Gorbunova I.B., Mikhutkina N.V. Computer Musical Creative Work in the Russian Initial Vocational Education System // Propositos y Representaciones. 2020. Т. 8. № 2. С. e523.
26. Gorbunova I.B., Petrova N.N. Music Computer Technologies, Supply Chain Strategy and Transformation Processes in Socio-Cultural Paradigm of Performing Art: Using Digital Button Accordion // International Journal of Supply Chain Management. 2019. Т. 8. № 6. С. 436-445.
27. Gorbunova I.B., Zalivadny M.S. The Integrative Model for the Semantic Space of Music: Perspectives of Unifying Musicology and Musical Education // Music Scholarship. 2018. No. 4 (33). Pp. 55-64.

Дерева Райа Мажитовна
кандидат искусствоведения, доцент
кафедра изобразительного искусства
ФГБОУ ВО «Карачаево-Черкесский государственный университет
им. У. Д. Алиева»
e-mail: dereva2020@mail.ru

Dereva Raya M.
Candidate of Art History, Associate Professor
Department of Fine Arts
Karachay-Cherkess State University
named after U. D. Aliev

ДИЗАЙНЕРСКИЕ КОМПОЗИЦИИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ХАРАКТЕРА НА ОСНОВЕ ГЕНЕРАЦИИ ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ СТРУКТУР И АБСТРАКТНЫХ КАРТИН

Аннотация. Цель исследования - обоснование возможности создания дизайнерских композиций изобразительного характера на основе генерации геометрических структур с использованием компьютерных технологий, направленной на расширение творческих возможностей в цифровом искусстве и дизайне. В статье рассмотрена тенденция развития эстетически организованного формотворческого и виртуально-художественного преобразования проективографических моделей многогранников в объекты и образы разнообразного назначения. Автор обосновывает значимость проективографического метода для решения формотворческих и художественных задач, а также обращает внимание на податливость и приспособляемость этого метода к новым технологиям. Особое внимание уделено сфере применения результатов проективографических преобразований. Новизна данного исследования заключается в том, что автором статьи впервые созданы многогранные структуры в компьютерной программе 3d редакторе для дизайнеров и художников, которые, как правило, осуществляют контроль над визуальной картинкой и не знают языков программирования. Также впервые рассматривались многогранные структуры проективографического происхождения (автор проективографического метода формообразования профессор Гамаюнов В.Н.) как потенциальные основы для создания эстетически привлекательных и функциональных форм в различных областях деятельности, в том числе и в художественном творчестве. В результате исследования применялись различные геометрические структуры и возможности компьютерной графики, что позволило получить широкий спектр разнообразных и оригинальных композиций, отличающихся выразительностью, гармонией и способностью вызывать у зрителя различные эмоциональные и ассоциативные реакции. Они могут быть использованы в различных областях - графический дизайн, веб-дизайн, дизайн интерьера и реклама. Картины изобразительного искусства, сгенерированные в рамках исследования, представляют собой уникальные произведения, сочетающие в себе элементы абстракционизма, геометрии и цифровой графики. Некоторые работы были представлены на выставках, а также включены в тексты авторских статей.

Ключевые слова: компьютерные технологии; генерация геометрических структур; дизайнерские композиции; виртуальные картины.

VISUAL DESIGN COMPOSITIONS BASED ON THE GENERATION OF GEOMETRIC STRUCTURES AND ABSTRACT PAINTINGS

Annotation. The purpose of the study is to substantiate the possibility of creating design compositions of a visual nature based on the generation of geometric structures using computer technology aimed at expanding creative opportunities in digital art and design. The article examines the trend in the development of aesthetically organized form-making and virtual-artistic transformation of projective models of polyhedra into objects and images of various purposes. The author substantiates the importance of the projectivographic method for solving formative and artistic problems, and also draws attention to the flexibility and adaptability of this method to new technologies. Special attention is paid to the scope of application of the results of projectivographic transformations. The novelty of this research lies in the fact that the author of the article for the first time created multifaceted structures in a 3d computer program for designers and artists who, as a rule, exercise control over the visual image and do not know programming languages. Also, for the first time, multifaceted structures of projectivographic origin were considered (the author of the projectivographic method of shaping, Professor V.N. Gamayunov) as potential foundations for creating aesthetically attractive and functional forms in various fields of activity, including in artistic creation. As a result of the research, various geometric structures and computer graphics capabilities were used, which made it possible to obtain a wide range of diverse and original compositions, characterized by expressiveness, harmony and the ability to evoke various emotional and associative reactions in the viewer. They can be used in various fields - graphic design, web design, interior design and advertising. The fine art paintings generated as part of the research are unique works that combine elements of abstractionism, geometry and digital graphics. Some of the works have been presented at exhibitions, as well as included in the texts of author's articles.

Keywords: computer technology; generation of geometric structures; design compositions; virtual paintings.

Введение

Актуальность данного исследования обусловлена тем, что в современную эпоху цифровой трансформации происходит переосмысление фундаментальных принципов дизайна и искусства. Союз традиционной эстетики и вычислительных мощностей открывает новые горизонты для творчества. Рассматриваемая тема обусловлена ее полным соответствием духу времени. Предлагая инновационные методы для создания востребованного визуального содержания, продолжает развитие ключевых направлений в искусстве и открывает широкие возможности для практического применения в самых разных креативных областях. Несмотря на обилие готовых изображений, существует запрос на свежий, непредсказуемый визуальный язык. Генеративные системы, основанные на математических принципах, могут производить формы и композиции, которые были бы труднодостижимы или непредсказуемы для человеческого сознания, обогащая палитру современного искусства и дизайна. Данное исследование не просто следует современным модным тенденциям, а активно формирует инструментарий для визуального языка будущего. Это вклад в развитие теории современного искусства и дизайна. [11].

Развитие науки и техники ставит перед творческим субъектом задачу поиска новых способов передачи уникальной атмосферы своего произведения. Эта атмосфера должна резонировать с современностью, вызывая у реципиента ассоциативные связи с духом времени. Ключевую роль в решении этой задачи играют не только профессиональное мастерство автора, но и его интеллектуальный багаж, личностные качества, а также особое мировосприятие и мироощущение.

Мировоззрение, мирочувствие художника, по сути, футуро-ощущение времени, в котором он живет, это тонкое восприятие изменений, происходящих во всех сферах жизни общества, способность предугадывать дальнейшее развитие культуры, что, разумеется, обусловлено накопленными философскими и профессиональными знаниями [3, с. 114].

Ганс Зедльмайр в своей книге «Искусство и истина» говорит о том, что история искусства в подлинном своем смысле является историей стиля [9, с. 124].

Современные компьютерные технологии позволяют создавать сложные и замысловатые геометрические формы, которые ранее было невозможно реализовать. Исследование дизайнерских композиций изобразительного характера, основанных на генерации геометрических структур и абстрактных картин (созданных ранее с помощью компьютерных графических программ), приобретает особую актуальность. Взаимодействие традиционного искусства и передовых цифровых инструментов открывает новые горизонты для творчества и визуальной коммуникации. Таким образом, анализ геометрических построений как базового элемента формообразования, который лёг в основу художественных исканий конструктивистов и архитекторов 1920-х годов, не теряет актуальности и в нынешних исследованиях дизайнеров и учёных (С. О. Хан-Магомедов, А. Н. Лаврентьев, Т. К. Стриженова, Ф. С. Рогинская).

Объект исследования – изучение возможностей проективографического метода формообразования.

Предмет исследования – дизайнерские композиции и виртуальные художественные образы, преобразованные из трехмерных геометрических структур.

Для реализации намеченной цели требуется рассмотрение ряда **задач**: во-первых, определить ключевые аспекты проективографического метода формообразования, способствующие реализации идей изобразительного характера; во-вторых, подчеркнуть важность объединения проективографии и возможностей компьютерной техники, включая нейросеть, предлагающей эффективный, функциональный и адаптируемый инструментарий для создания многогранных структур и дальнейшую их генерацию в разнообразные объекты формотворческого и изобразительного характера; в-третьих, провести анализ и представить (в рамках данной работы) аргументированное обоснование гармонии и эстетической ценности визуальных образов, полученных с использованием проективографии.

Материалом для исследования послужили многогранные геометрические структуры проективографического происхождения и их отдельно взятые «блоки», генерируемые ранее дизайнерские композиции изобразительного характера, способные претерпевать дальнейшую трансформацию, тем самым открывающие новые горизонты для творчества, предоставляя дизайнерам и художникам инструменты для создания уникальных и захватывающих визуальных решений.

Метод исследования заключается в выявлении системы проективных связей и операций (сдвиг, поворот, масштабирование, наложение, расчленение), которые позволяют из исходного набора элементов развернуть сложную, но внутренне упорядоченную композицию с помощью компьютерных графических программ. Композиционные приемы - использование классических правил композиции (золотое сечение, ритм, контраст) для организации сгенерированных элементов в целостное визуальное представление.

Практическая значимость - разработанные на основе этого синтеза способы могут быть использованы в образовательном процессе для подготовки художников, дизайнеров и в дальнейшей профессиональной деятельности для создания инновационных визуальных продуктов, а также в художественной практике для порождения нового направления в абстрактном искусстве.

С развитием цифровых технологий данный подход органично интегрировался в процесс виртуального проектирования и создания изображений благодаря возможностям манипулирования в разнообразных графических программах, работающих в 2D и 3D-пространстве. С появлением нейросети открылась новая эра в создании предметно-пространственной среды, включая картины и изображения. Искусственный интеллект способен генерировать уникальные формы и композиции, анализируя огромные массивы данных и выявляя закономерности, неочевидные для человеческого глаза.

Этот симбиоз технологий позволяет художникам и дизайнерам выйти за рамки традиционных методов, экспериментировать с необычными сочетаниями и создавать визуальные образы, ранее невообразимые. Нейросети становятся мощным инструментом для расширения творческого потенциала, предоставляя новые возможности для самовыражения и воплощения смелых идей.

Изначально проективографический метод был разработан для решения задач формообразования в дизайне объектов материального мира. Его востребованность была обусловлена стремлением к созданию инновационных форм.

Изучение сущности проективографического метода в данной статье необходимо для осмысления нового ключевого фактора, который привёл к пониманию открывшихся изобразительных перспектив, источником которых выступают геометрические принципы, лежащие в основе работы компьютера, создающего виртуальные художественные произведения различной направленности [4, с. 54].

В качестве текстур, фонов и самоценных произведений изобразительного искусства автор исследования предлагает использовать и виртуальные картины проективографического происхождения.

Таким образом, суть образования виртуальных картин по исследуемому методу заключается в следующем:

1) в результате чтения проективографического чертежа выявляется необходимость определения системы плоскостей, составляющих избранную структуру многогранника, и воспроизведение последнего в компьютерной графической трехмерной программе

2) привносятся определенные цветовые и вариативные структурные изменения в имеющийся многогранник посредством обработки в 2D программах;

3) генерируются с помощью компьютерных графических программ картины виртуального мира на основе обозначенных обработанных многогранников [4, с. 54].

4) продолжение генерации уже имеющихся абстрактных картин происходит с помощью нейросети.

Последний пункт является новым фактом, продолжением исследования возможностей проективографического метода.

Проективография неизмеримо облегчает создание пластических богатств формы. Она отличается от всех традиционных способов тем, что дает некую «космическую» окраску образовываемым формам, расширяя пластическую палитру многообразными нюансами острых и тупых углов, пренебрегая монотонностью ударных операций прямого угла [1]. Объектами отображения являются различного рода многогранники и многогранные системы, слагаемые из имеющихся на поле проективографического чертежа [2].

Главное достоинство проективографического метода формообразования в том, что по существу, он играет роль важного средства гармонизации при создании композиций [5, с. 59].

С древних времен и до наших дней интерес к многогранным геометрическим структурам не ослабевает, напротив, с появлением новых технологий их значимость возрастает [6].

Созданы многочисленные картины абстрактного и реалистического характера, которые классифицируются как дизайнерские композиции, так и произведения относящиеся к изобразительному искусству.

Таким образом автор данного исследования продолжает изучение новых способов генерирования многогранных структур с использованием компьютерных технологий, включая возможности искусственного интеллекта (ИИ). Результаты формотворческих изысканий и различного рода картины, полученные проективографическим методом, успешно принимают участие в выставках и размещены в частных коллекциях [3, с. 116].

Рис. 1, 2, 3. Дизайнерская композиция.

Здесь представлены на рисунке 1, рисунке 2 и рисунке 3 абстрактные дизайнерские композиции, сгенерированные в фотошопе (рис. 1) и в нейросетьевой программе. Рисунок 1 является исходной картинкой для продолжения генерации на ее основе в нейросети.

Возникают абстрактные картины со строго выстроенным орнаментальным ритмом формы, фантастические образы космического и земного органического характера.

Эстетическая привлекательность абстрактных картин коренится в их способности вызывать чувства и мысли, минуя буквальное изображение реальности. Ключевые элементы, формирующие это восприятие, включают композицию, ритм, цвет и гармонию.

Композиция, как скелет произведения, определяет расположение и взаимосвязь элементов на плоскости. Удачная композиция направляет взгляд зрителя, создавая ощущение баланса или, наоборот, динамичного напряжения.

Ритм в абстракции возникает за счет повторения и вариаций форм, линий и цветов. Он задает темп восприятия, вызывая чувство движения, покоя или энергии.

Цвет – мощнейший инструмент воздействия на эмоции. Яркие, контрастные сочетания пробуждают страсть и волнение, в то время как приглушенные, гармоничные оттенки успокаивают и умиротворяют.

Гармония, как итог взаимодействия всех элементов, обеспечивает целостность произведения. Она создает ощущение завершенности и внутренней согласованности, позволяя зрителю погрузиться в мир абстрактных форм и переживаний.

Визуальное восприятие произведений, основанных на геометрических структурах, сгенерированных компьютерными технологиями, оказывает мощное воздействие на зрителя. Гармония и порядок, присущие геометрии, создают ощущение успокоения и стабильности. В то же время, сложность и многогранность композиций стимулируют воображение и заставляют задуматься о скрытых смыслах. Зритель погружается в мир, где математика и искусство сливаются воедино, создавая уникальный визуальный опыт.

В процессе формирования образов и символов воспринимающий активно переживает возникающие в его сознании события и состояния как предельно реальные, хотя при этом он практически всегда осознает, что все это искусственно создано. К специфике художественной виртуальной реальности относится сознательное участие зрителя в ней (настрой на эстетическую оценку искусства), нередко - более высокий уровень переживаний и эмоций, чем при деятельности человека в реальной действительности, а главное - эстетическое наслаждение, сопровождающее весь акт восприятия. [10].

С появлением нейросетей открылась новая эра в создании предметно-пространственной среды, включая картины и изобразительного характера. Искусственный интеллект способен генерировать уникальные формы и композиции, анализируя огромные массивы данных и выявляя закономерности, неочевидные для человеческого глаза.

В целях представления композиций в качестве уникальных произведений изобразительного искусства, важно учитывать не только их функциональность, но и ее эстетическую ценность. Можно отметить, что оригинальные цветовые решения, необычные формы, нестандартные сочетания элементов – все это позволяет дизайнерским композициям занять достойное место в ряду других видов искусства.

Таким образом, работы могут быть использованы в оформлении интерьеров, а также принимать участие в выставках изобразительного искусства как уникальные произведения. В том числе эти композиции могут стать для художника основой для выполнения их в традиционных материалах в виде эскизов, прообразов будущих произведений изобразительного искусства.

Эти эскизы (композиции), рожденные в виртуальном пространстве, затем обретают жизнь на холсте, бумаге или в скульптурной форме. Они не просто копируются, а трансформируются, обогащаются опытом работы с материалом, чувствами и эмоциями, которые художник вкладывает в процесс создания. В том числе могут предложить новые перспективы, неожиданные решения и помочь взглянуть на проблему под другим углом.

Интеграция технологий и искусства – это сложный и многогранный процесс, который требует от нас постоянного осмысления и критического подхода. Важно помнить о гуманистических ценностях и стремиться к тому, чтобы искусство оставалось источником вдохновения, духовного обогащения и понимания мира вокруг нас.

Искусство должно оставаться отражением человеческой души, способом выразить наши чувства, мысли и переживания. В противном случае оно рискует превратиться в бездушный набор алгоритмов и формул.

Использование цифровых технологий в искусстве оказало существенное влияние на формирование постпостмодернистской эстетики.

Цифровое компьютерное изобразительное искусство является относительно новым проблемным полем современной эстетики [7, с. 6].

Вероятнее всего, мы уже находимся на пороге новой эры творчества, когда ИИ и художник становятся соавторами, дополняя друг друга в тех областях и «умениях», где они наиболее сильны [12].

Результаты и обсуждение

Исследование показало, что автоматизированное создание сложных геометрических форм и абстрактных образов позволяет генерировать бесчисленное количество уникальных композиций, которые были бы чрезвычайно трудоемкими для ручного создания. Ключевым аспектом является интеграция параметрического контроля, позволяющего дизайнерам влиять на структуру и эстетику генерируемых изображений.

Одним из наиболее значимых результатов стало обнаружение возможности контролируемого синтеза различных стилей изобразительного искусства. Путем

манипулирования параметрами генеративных алгоритмов можно было создавать композиции, имитирующие, например, стили супрематизма, конструктивизма или абстрактного экспрессионизма. Это открывает возможности для создания персонализированных визуальных форм, адаптированных к конкретным задачам и контекстам.

Другим важным направлением является изучение влияния психологических факторов на восприятие сгенерированных изображений.

Обсуждению подлежал художественные и композиционные результаты: удалось ли генерировать композиции, относящиеся к разным направлениям абстрактного искусства (например, супрематизм, неопластицизм, геометрическая абстракция, лирическая абстракция); оцениваются ли сгенерированные работы по классическим принципам композиции (равновесие, ритм, доминанта, контраст)? ; несмотря на абстрактность, несут ли композиции какие-либо ассоциативный смыслы? ; в чем новизна предложенного метода по сравнению с существующими решениями ;

Заключение

Таким образом, можно сделать выводы:

1. Ключевые аспекты проективографии, такие как геометрическая гибкость, интеграция математических принципов и создание уникальных форм обеспечивают возможность преобразовывать концептуальные замыслы в реальные, визуально выразительные структуры и художественные замыслы.
2. Объединение проективографии и компьютерной техники, включая нейросети, представляет собой революционный подход к созданию объектов, которые не только отвечают современным требованиям, но и предвосхищают будущее.
3. Гармония и эстетическая ценность визуальных образов, полученных с использованием проективографии, рождается из синтеза случайности и порядка. Геометрическая основа служит фундаментом для создания изображения, определяя его композицию, структуру и общее визуальное впечатление, что позволяет достичь той самой гармонии, которая так ценится в искусстве.

Геометрически организованные структуры выступают универсальным языком формы, который: превращает набор визуальных элементов в эстетически ценный образ, резонирующий с нашим врожденным стремлением к порядку и соразмерности; обеспечивает основу для восприятия, делая абстрактные образы сбалансированными, фантастические - убедительными, а реалистические - целостными и художественно осмысленными. Проективографические модели многогранников, изначально возникшие как теоретические конструкции, сегодня превратились в весомый инструмент для формотворчества и инноваций. Их интеграция с современными технологиями открывает безграничные возможности для экспериментов и создания объектов, сочетающих в себе функциональность, эстетику и научную ценность, формируя новые горизонты для творчества и прогресса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гамаюнов В.Н. Картины абстрактного мира. М.: Манускрипт, 1995. 550 с.
2. Гамаюнов В.Н. Арт-дизайн изящных фигур. М.: Изд-во МГОПУ, -1998. 210 с.
3. Дерева Р.М. Дизайн и виртуальное искусство на основе проективографии. Тамбов: Грамота, 2018. № 10(96). С. 113-117
4. Дерева Р.М. Преобразование трехмерных геометрических структур в виртуальные художественные образы. Исторические, философские, политические и юридические

науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. Тамбов: изд-во "Грамота", 2016. С. 53-55

5. Дерева Р.М. Виртуальные образы на основе проективографии. Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики Тамбов: Грамота, 2014. С. 58-62.
6. Дерева Р.М. Конструирование объектов дизайна и поиск изобразительных образов на основе проективографии. В сб. науч. статей: Теоретический и практический потенциал современной науки. М.: 2019. С. 13-16
7. Ерохин С. В. Цифровое компьютерное искусство / С. В. Ерохин. СПб.: Алетейя, 2011. 188 с.
8. Ерохин С. В. Искусственное искусство. // Вестник Московского государ-ственного областного университета. Серия: Философские науки. 2009.
9. Зедльмайр Ганс. Искусство и истина: Теория и метод истории искусства / Перевод с немец. Ю.Н. Попова: СПб. Аксиома, 2000. - 272 с.
10. Маньковская Н.Б., Бычков В.В. Современное искусство как феномен техногенной цивилизации. М.: ВГИК. 2011. 208 с.
11. https://cyberleninka.ru/article/n/iskusstvennyy-intellekt-kak-instrument-sovremennogo-iskusstva (дата обращения 17.09.2025)
12. https://sk.ru/news/iskusstvennyy-intellekt-v-sovremennom-iskusstve/(дата обращения 09.10.2025)

Абрукова Елизавета Романовна
аспирант,
член Всероссийской Ассоциации искусствоведов (АИС),
член Всероссийского общества охраны памятников истории
и культуры (ВООПИК), член Союза реставраторов России
ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургская государственная художественно-
промышленная академия им. А. Л. Штиглица»
e-mail: elisrom.05@mail.ru

Abrukova Elizaveta R.
Postgraduate Student,
Member of the All-Russian Association of Art Historians (AIS),
Member of the All-Russian Society for the Protection of Historical and Cultural
Monuments (VOPIK), Member of the Union of Restorers of Russia
St. Petersburg State Academy of Arts and Industry named after A. L. Stieglitz

АРХИТЕКТУРА КАК ТЕКСТ КУЛЬТУРЫ: ИНТЕГРАЦИЯ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО И ЦИФРОВОГО МЕТОДОВ В АНАЛИЗЕ ЛЕНИНГРАДСКОГО АВАНГАРДА

Аннотация. Культурологический метод в искусствознании позволяет интерпретировать архитектуру как носителя символических и ценностных смыслов. На примере ленинградского авангарда показана необходимость выхода за пределы формально-стилистического анализа и обращения к культурному коду эпохи. Цифровые технологии – 3D-моделирование, картографирование, семантический анализ – интегрируются в аналитический процесс, расширяя исследовательские возможности и способствуя реконструкции утраченного смыслового слоя архитектурных объектов.

Ключевые слова: культурологический метод, искусствознание, архитектура авангарда, ленинградский авангард, цифровая гуманитаристика, 3D-моделирование, символический анализ, семиотика архитектуры, культурный код, интерпретация архитектурной формы.

ARCHITECTURE AS A CULTURAL TEXT: THE INTEGRATION OF CULTURAL STUDIES AND DIGITAL APPROACHES IN THE ANALYSIS OF THE LENINGRAD AVANT-GARDE

Annotation. The cultural studies method in art history allows us to interpret architecture as a carrier of symbolic and value-based meanings. The example of the Leningrad avant-garde demonstrates the need to go beyond formal and stylistic analysis and turn to the cultural code of the era. Digital technologies—3D modeling, mapping, semantic analysis—are integrated into the analytical process, expanding research opportunities and contributing to the reconstruction of the lost semantic layer of architectural objects.

Keywords: cultural studies method, art history, avant-garde architecture, Leningrad avant-garde, digital humanities, 3D modeling, symbolic analysis, semiotics of architecture, cultural code, interpretation of architectural form.

На современном этапе гуманитарные дисциплины переживают период масштабного пересмотра методологических основ. Такая трансформация вызвана двумя взаимосвязанными процессами: внутренним развитием самого научного знания и наступлением цифровой эры, изменившей общество. Результатом этих сдвигов стало

утверждение культурологической парадигмы, предлагающей анализировать произведения искусства сквозь оптику культурных кодов и ценностных ориентиров [14]. Культурология выступает в роли синтетической дисциплины, которая аккумулирует достижения философии, социологии, истории и искусствоведения, формируя при этом собственный уникальный понятийный аппарат и исследовательский инструментарий [8; 15].

Искусствоведение в наши дни преодолевает методологический кризис и вступает в новый этап, характеризующийся эпистемологическим смещением от социологического к культурологическому подходу [12]. Такой переход ставит перед исследователями новые задачи, требующие не только разработки свежих теоретических моделей, но и переосмысления самой логики познания.

В этом контексте особую значимость приобретает культурологический подход, который рассматривает искусство не изолированно, как систему формальных элементов, а как сложный символический текст, созданный и истолкованный в рамках определенной культуры [4].

Архитектура авангарда — не просто эстетическое явление, а выражение культурных стремлений модернизма, где пространственные решения воплощают социальные мечты, идеологические противоречия и технологические устремления своего времени [5; 10]. Изучение таких сооружений выходит за рамки обычного формального рассмотрения, требуя культурологического подхода, который позволяет рассматривать архитектурные формы как хранители культурной памяти и идентичности общества [11].

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ КРИЗИС В ИСКУССТВОЗНАНИИ XX ВЕКА

Во второй половине XX века отечественное искусствознание оказалось в состоянии глубокого методологического тупика. Наука вступила в переломный период, который можно охарактеризовать как эпистемологический разрыв: происходила коренная ломка устоявшихся исследовательских парадигм, менялись объяснительные модели и сам язык научного описания.

I. ОГРАНИЧЕННОСТЬ ФОРМАЛЬНО-СТИЛИСТИЧЕСКОГО И СОЦИОЦЕНТРИЧЕСКОГО ПОДХОДОВ

К концу столетия стало очевидно, что два доминирующих в искусствоведении подхода — формально-стилистический и социоцентрический — продемонстрировали свою эвристическую несостоятельность. Первый, сосредоточенный на фиксации внешних признаков и стилевой атрибуции, оказался бессилен вскрыть глубинные социокультурные пласты произведения. Этот метод неизбежно сводил сложность художественного феномена к сумме визуальных характеристик, изолируя его от породившей культурной среды.

В свою очередь, социоцентрическая модель, идеологическим фундаментом которой служил марксистско-ленинский диалектический материализм, трактовала искусство как прямой и однозначный продукт социально-экономических отношений. При всей своей внешней логической стройности этот подход оказался чрезмерно детерминистским. Он не оставлял пространства для анализа символической глубины, духовных измерений и имманентной сложности художественного текста.

Узость обеих методологий наиболее ярко проявилась при попытках осмыслить такие комплексные явления, как архитектура авангарда. В этом уникальном феномене форма неотделима от радикальных социально-утопических замыслов и культурных мифологем своего времени. Поэтому любые попытки анализировать конструктивизм или рационализм, опираясь лишь на формальные признаки или утилитарное назначение, неизбежно приводили к редукционизму, оставляя за рамками исследования всё богатство их смыслового поля.

ПРОБЛЕМА РАСПАДА ЕДИНОЙ НАУЧНОЙ ПАРАДИГМЫ

На протяжении первой половины XX века искусствознание ещё сохраняло черты классической науки: стремление к объективности, универсальности и методологическому единству. Однако к 1970–1980-м годам стало ясно, что эта единая научная парадигма больше не работает. В условиях расширения гуманитарного знания, междисциплинарных влияний и культурной полифонии стало невозможным опираться лишь на одну схему объяснения.

Начался распад традиционной иерархии научных методов и критериев. На смену монизму пришёл методологический плюрализм. В искусствознании стали проникать методы лингвистики, психоанализа, семиотики, герменевтики, философии языка и культурологии. Само искусство начало восприниматься не как автономная сфера, а как часть более широкой системы — культуры.

Этот методологический поворот обозначает отказ от идеи абсолютного знания об искусстве и переход к исследованию его как текста, наполненного множественными значениями, зависящими от контекста и интерпретатора. Искусствознание оказалось вынуждено переосмыслить свою научную идентичность, предмет и задачи.

К НОВОМУ СИНТЕЗУ: ПОТРЕБНОСТЬ В ЦЕЛОСТНОМ ЗНАНИИ ОБ ИСКУССТВЕ

Современный интеллектуальный ландшафт диктует острую необходимость в формировании комплексного, интегративного взгляда на искусство. Этот запрос обусловлен не только логикой внутреннего развития гуманитарных наук, но и фундаментальными трансформациями самой культурной реальности. Постижение художественных феноменов, и в первую очередь архитектуры, становится немыслимым в отрыве от семиотического поля культуры, символического универсума и кодов коллективной памяти, которые в них материализованы.

В этих условиях всё более востребованной становится культурологическая оптика, позволяющая синтезировать различные аналитические ракурсы: от формально-визуального до философского, от социологического до антропологического. Именно культурология выдвигается на роль той методологической альтернативы, которая способна интерпретировать искусство как феномен, глубоко укоренённый в культурной матрице эпохи.

Именно такой междисциплинарный синтез демонстрирует свою исключительную продуктивность при анализе зодчества ленинградского авангарда — феномена, в котором сплавлены воедино утопическое мировоззрение, технократические устремления и радикальный эстетический поиск. Лишь применение культурологического инструментария открывает возможность дешифровать семантику этих архитектурных форм, прочитать их как зримые метафоры времени, материализованные идеологемы и дерзкие модели социального конструирования.

II. ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО МЕТОДА: ПРЕДПОСЫЛКИ И ИСТОЧНИКИ

Становление культурологической методологии в искусствознании явилось закономерным ответом на глубокий кризис, охвативший дисциплину во второй половине XX века. Этот кризис был вызван исчерпанностью эвристического потенциала классических исследовательских моделей — будь то формально-стилистический, эстетический или социоцентрический подходы [4; 6]. Это породило настоятельный запрос на принципиально иную исследовательскую оптику, способную не просто констатировать формальные особенности произведения, но расшифровывать его как носителя культурных кодов, символических программ и коллективных представлений о мире.

Будучи по своей природе синтетической дисциплиной, кристаллизовавшейся на пересечении гуманитарного и социального знания, культурология аккумулировала обширный опыт осмысления культуры. На этой основе она сформировала собственный арсенал методов, опирающийся на принципы междисциплинарности, системности и целостного анализа. Ключевым постулатом этой парадигмы стала трактовка произведения искусства как сложного культурного текста, чьё адекватное прочтение возможно лишь при погружении в его исторический, социальный и символический универсум [7].

ИСКУССТВО КАК СИСТЕМА СМЫСЛОВ И КОММУНИКАТИВНАЯ СТРУКТУРА

Начиная с середины XX столетия в научном дискурсе утверждается концептуализация искусства как полисемантической знаковой системы, чьё содержание выходит далеко за пределы сугубо эстетического или визуального анализа. В рамках этого поворота художественное произведение начинает трактоваться как культурный текст, в котором зашифрованы ценностные доминанты, идеологические нарративы и символические матрицы эпохи. Такая перефокусировка инициировала плодотворную конвергенцию искусствознания с дисциплинами интерпретативного и семиотического толка — прежде всего с герменевтикой, семиотикой и философией культуры [8].

Особенно продуктивным в этом ключе оказалось осмысление искусства в его коммуникативном измерении. Причём коммуникация здесь понимается не в узком смысле диалога между создателем и зрителем, а как сложный процесс взаимодействия между историческими эпохами, пластами коллективной памяти и актуальными идеологиями. В этом ракурсе искусство предстаёт уже не столько продуктом индивидуального гения, сколько мощным каналом ретрансляции надличностных культурных архетипов и коллективных смыслов.

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОСТЬ И ЦЕЛОСТНОСТЬ КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ

В основе культурологического подхода лежат принципы междисциплинарного синтеза и холистического анализа. Его генезис неразрывно связан с конвергенцией целого ряда дисциплин — от философии и истории до социологии, антропологии и психологии. Именно культурология в XX веке взяла на себя миссию интегрировать гуманитарное и социальное знание, чтобы представить культуру не как набор разрозненных явлений, а как сложный, многоуровневый и целостный организм.

Такое слияние исследовательских оптик позволило не только разорвать узкие дисциплинарные рамки, но и выработать универсальный аналитический аппарат, применимый к исследованию всей полноты культурных манифестаций — от повседневных ритуалов до монументальных архитектурных форм. Становление этого метода также отражает глобальный интеллектуальный сдвиг той эпохи: активную инкорпорацию в гуманитарную сферу идей системной теории, нелинейной логики и информационного подхода, что открыло новые горизонты для анализа сложных систем, какой и является культура.

РОЛЬ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ФИЛОСОФСКОЙ ТРАДИЦИИ И ИДЕЙ ГУМАНИСТИЧЕСКОГО СИНТЕЗА

Формирование культурологического метода в России было бы немыслимо без опоры на мощную отечественную философскую традицию, в рамках которой культура осмыслялась не как частная сфера, а как фундаментальный способ человеческого существования. Определяющее влияние на этот процесс оказали труды В.С. Библера, М.С. Кагана, Ю.М. Лотмана и П.А. Флоренского, а также концептуальные разработки семиотических и структуралистских школ, сложившихся в таких интеллектуальных центрах, как Ленинград и Тарту [4]. Эти мыслители постулировали идею культуры как

живого, саморазвивающегося организма, где каждый элемент находится в диалектической связи с целым.

Именно эта интеллектуальная традиция подарила науке эвристически ценные концепты, ставшие ядром культурологического подхода. Среди них — идея «диалога культур» (Ю.М. Лотман), понятие культурного кода и ментальной матрицы (В.С. Библер), а также концепция культуры как «второго мира» — духовной реальности, надстроенной над материальным бытием (П.А. Флоренский). Благодаря этому наследию искусство окончательно переосмысляется: из автономного эстетического объекта оно превращается в полноценный культурный феномен, наделённый глубоким мировоззренческим и антропологическим содержанием [1; 2].

Благодаря своему гуманистическому вектору, культурологический метод продемонстрировал исключительную продуктивность в анализе архитектуры как символической формы, аккумулирующей смысловые и ценностные доминанты эпохи [5; 12]. Это делает его незаменимым инструментом для осмысления зодчества авангарда, где архитектурный облик представляет собой неразрывный синтез культурной утопии, технологического прорыва и радикальных идеологических трансформаций.

III. КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ МЕТОД В ИСКУССТВОЗНАНИИ

Утверждение культурологического метода в искусствознании стало закономерным следствием концептуального переосмысления самого феномена искусства. Если прежде в центре искусствоведческого анализа находились формально-стилистические атрибуты и эстетическая ценность произведения, то в новой парадигме исследовательский фокус смещается на герменевтическую задачу — на интерпретацию художественного артефакта как сложной системы смыслов, ценностных ориентиров и символических программ, имманентно присущих ему как явлению своей эпохи.

ИСКУССТВО КАК СИСТЕМА КУЛЬТУРНЫХ СМЫСЛОВ

Центральный тезис культурологического подхода гласит, что произведение искусства не исчерпывается своей эстетической функцией, а выступает в первую очередь как мощный аккумулятор культурной информации [3]. Именно оно становится каналом трансляции идейных доминант, идеологических конструктов, коллективных мифологем и социокультурных установок. В этом ракурсе произведение искусства уподобляется тексту, прочтение которого невозможно без владения культурным шифром. Сама культура предстаёт как всеобъемлющая знаковая среда, в которой каждый артефакт не просто существует, но и выполняет определённую коммуникативную миссию [4].

Таким образом, искусство осмысляется как важнейший медиум, обеспечивающий связь между индивидуальным творческим актом и коллективным сознанием, между исторической памятью и современностью, между миром материальных форм и универсумом духовных ценностей. В этом и состоит его кардинальное отличие от формального анализа: его цель — не описание внешних атрибутов, а экспликация внутренней смысловой архитектоники, закодированной в символическом строе, композиционных решениях и широком социокультурном контексте произведения.

ПЕРЕХОД ОТ ЭСТЕТИКИ И ИСТОРИИ К СЕМИОТИКЕ И ГЕРМЕНЕВТИКЕ

Интеллектуальная эволюция искусствознания в XX веке ознаменовалась постепенным демонтажом гегемонии эстетики и традиционной истории искусства как доминирующих объяснительных моделей. На смену эстетическому суждению, сосредоточенному на категориях прекрасного, в авангард исследовательской практики выдвигается герменевтика. Она постулирует, что художественное произведение является «текстом», чьё прочтение неотделимо от породившего его культурного универсума.

Ключевым инструментом этого интеллектуального сдвига становится семиотика, которая предлагает рассматривать искусство как сложную знаковую систему, где любой

элемент — от колорита до композиционного решения — выступает носителем культурно значимой информации. Прорывные работы Ю.М. Лотмана и его коллег по тартусско-московской школе убедительно продемонстрировали, что даже пространственная организация архитектурного объекта поддаётся анализу как осмысленная, языкоподобная структура. В этой оптике архитектура, живопись или театр перестают быть лишь вопросом формы; они предстают как полноценные языки культуры, неразрывно вплетённые в её историческую матрицу [5].

Таким образом, происходит фундаментальная трансформация самой сути исследовательской деятельности: от простого описания — к глубинной интерпретации, от пассивного наблюдения — к активной реконструкции смыслов, и от линейного, однонаправленного анализа — к полифоническому прочтению, допускающему множественность смысловых пластов.

СИМВОЛИЧЕСКОЕ И ЦЕННОСТНОЕ ПРОЧТЕНИЕ АРХИТЕКТУРНЫХ ФОРМ

Культурологическая оптика трансформирует взгляд на архитектуру, выводя её за пределы сугубо инженерной или художественной задачи. Зодчество предстаёт как сложная символическая система, где за материальной формой закодированы культурные, идеологические и антропологические послания. В этом ракурсе архитектурные объекты — это овеществлённые манифесты, посредством которых эпоха рефлексирует о себе, своей системе ценностей, своём видении прошлого и проекции в будущее [6].

Фундаментальный постулат этого метода — трактовка зодчества как языка культуры. Здания, их пространственные решения, объёмы и фасады перестают быть немыми объектами и начинают функционировать как знаки, составляющие осмысленное высказывание. Подобно тексту, архитектурный ансамбль вступает в диалог с человеком, транслируя ему мировоззренческие императивы и социальные установки своего времени.

Этот подход находит блестящее подтверждение при анализе ленинградского авангарда. В аскетичной геометрии его форм — прямых углах, гладких плоскостях, полном отказе от декора — безошибочно считывается идеология технократического прорыва, апология коллективизма и радикальный антибуржуазный пафос. Эта эстетика «обнуления» была призвана материализовать образ «нового быта» и «нового человека», очищенного от «украшательств» и декоративной лжи прошлого.

Таким образом, зодчество — это всегда материализация ценностного выбора. В камне и бетоне кристаллизуется аксиологическая матрица эпохи: её представления о должном, прекрасном и функциональном. Так, монументальный ампир сталинской эпохи транслирует идею имперского величия и тотального доминирования государства над личностью, тогда как аскетизм авангарда 1920-х, напротив, был манифестом коллективной простоты и утопической скромности [10, 11].

Этот символизм пронизывает архитектуру на всех уровнях. Стекло и металл в руках конструктивистов становились символами технологического будущего и социальной прозрачности, а демонстративный отказ от симметрии и ордера — жестом разрыва с иерархическим миром прошлого. В этой системе координат ценность напрямую преобразуется в форму, а форма становится визуальным слепком идеологии. Архитектура «говорит» не только о своей функции, но и о мировоззренческом фундаменте породившей её культуры.

Более того, архитектурный образ способен функционировать как развёрнутая культурная метафора. Так, лестницы в домах-коммунах авангарда — это не просто утилитарный элемент, а зримая аллегория социального восхождения, путь к «новой жизни». А отказ от парадного фасада как «лица» здания в радикальных проектах был декларацией отказа от репрезентативности и иерархии, свойственных старому миру.

В конечном счёте, культурологический метод позволяет перейти от поверхностного созерцания архитектуры к реконструкции её глубинных семантических пластов. Это имеет огромное практическое значение, особенно в сфере реставрации: ведь восстановление лишь физической оболочки памятника, без реактуализации его культурного кода, превращает его в «немой» артефакт. Современные цифровые инструменты — от 3D-моделирования до интерактивных карт — открывают новые горизонты для такого анализа, позволяя визуализировать не только материальную структуру, но и весь ценностно-смысловой ландшафт, запечатлённый в архитектурном объекте.

IV. ПРИМЕНЕНИЕ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО МЕТОДА К АНАЛИЗУ АРХИТЕКТУРЫ АВАНГАРДА

Эвристический потенциал культурологического метода раскрывается с особой силой при анализе тех художественных явлений, где форма является прямым воплощением ценностного и идеологического заряда. Архитектура авангарда 1920–1930-х годов — уникальный культурно-исторический прецедент такого рода, поскольку она была не просто стилевым экспериментом, а тотальным проектом по переустройству мира, материализованным в камне и бетоне. Зодчество ленинградского авангарда, как одно из самых ярких проявлений этого движения, требует не столько стилистической каталогизации, сколько глубокой герменевтической дешифровки — прочтения как целостной системы смыслов, кодов и социальных утопий.

ЛЕНИНГРАДСКИЙ АВАНГАРД КАК КУЛЬТУРНЫЙ КОД ЭПОХИ

Архитектура авангарда в Ленинграде отнюдь не сводилась к сумме стилистических приёмов — она стала материальным воплощением тектонических сдвигов в сознании постреволюционного общества. Она запечатлела в новых формах мечту о «новом человеке», о новом социальном порядке и новом пространстве для жизни. В её аскетичной геометрии кристаллизовались ключевые идеологемы эпохи: вера во всемогущество прогресса, культ коллективизма и торжество рационального начала.

Именно культурологическая оптика позволяет распознать за внешним обликом зданий конструктивизма и рационализма фундаментальные аксиологические установки того времени: тотальный отказ от индивидуализма, апологию труда, безусловную веру в науку и технологию, а также изгнание «украшательства» как символа отжившего буржуазного мира. Знаковые объекты ленинградского авангарда — дома-коммуны, фабрики-кухни, рабочие жилмассивы — выступают красноречивыми трансляторами этих идей, артикулируя их через свой архитектурный язык: строгую геометрию, модульность конструкций и принципиальную открытость пространств.

В этом ракурсе архитектура авангарда предстаёт как сложный культурный код, как своего рода идеографическое письмо, которым эпоха 1920–30-х годов зафиксировала своё уникальное культурное самосознание.

ЦИФРОВАЯ ГЕРМЕНЕВТИКА: ПРОЧТЕНИЕ АРХИТЕКТУРЫ КАК КУЛЬТУРНОГО ТЕКСТА

Современное искусствознание всё решительнее осваивает инструментарий цифровой гуманитаристики (Digital Humanities), который позволяет не просто визуализировать архитектурные объекты, но и анализировать их как сложнейшие культурные системы. В этом контексте культурологический подход, изначально нацеленный на интерпретацию, обретает мощный технологический ресурс для реконструкции и презентации смыслов, зашифрованных в архитектурной форме [9].

Архитектура — это всегда застывшее во времени и пространстве послание. Чтобы «прочитать» его сегодня, недостаточно одного лишь знания исторического контекста; необходимо вскрыть и восстановить культурные слои, которые были стёрты, искажены или

преданы забвению. Именно здесь цифровые технологии из вспомогательного инструмента превращаются в ключевой метод исследования, позволяя реконструировать разорванные связи между формой, идеологией, функцией и культурной памятью.

Цифровые архивы, нейросетевой анализ изображений и технологии машинного обучения открывают возможность воссоздания исторической семиотики зданий. Эти инструменты помогают эксплицировать:

- Синтаксис архитектурного языка (ключевые формы, композиционные приёмы);
- Идеологические матрицы, определявшие логику проектирования;
- Пространственные сценарии, в которых материализовались ценности эпохи.

Одним из центральных методов становится семантическое 3D-моделирование. В культурологическом ключе его функция не репрезентативная, а аналитико-интерпретативная. Такая модель не просто воспроизводит облик здания, а становится его многослойным смысловым атласом, где каждый элемент аннотирован историческими, функциональными и идеологическими данными [13]. На практике это означает, что цифровая модель объекта ленинградского авангарда может быть «оживлена» через наложение интерактивных слоёв: идейного (утопия нового быта), социального (инструменты коллективизации вроде фабрик-кухонь) и эстетического (манифестированный отказ от декора). Здание превращается в полисемантический цифровой двойник, доступный для глубокого исследования.

Другое перспективное направление — пространственная герменевтика (spatial humanities), рассматривающая городскую ткань как культурный палимпсест. Использование ГИС-технологий позволяет не просто наносить объекты на карту, а визуализировать сложные взаимосвязи: выявлять культурные ареалы (например, зоны концентрации авангардной застройки), прослеживать влияние социальных процессов на архитектурную морфологию и реконструировать трансформацию образа города. Создание цифровой карты Ленинграда, где авангардные объекты сопряжены с данными о размещении промышленных зон и маршрутах общественного транспорта, превращает статичную схему в динамическую модель культурного ландшафта.

Наконец, технологии обработки естественного языка (NLP) позволяют провести глубинную аналитику текстуального наследия эпохи — манифестов, публикаций, проектной документации. Это даёт возможность взломать идеологический код архитектурного дискурса: уточнить семантику ключевых понятий («галерея», «куб», «остекление»), понять механизмы формирования профессиональной идентичности и реконструировать сложную систему отношений между архитектором, заказчиком и властью [9; 10].

Таким образом, цифровые технологии сегодня — это не просто инструмент визуализации, а полноценная методология культурологического анализа. Они радикально расширяют горизонты искусствоведческого мышления, позволяя увидеть в архитектуре не мёртвый артефакт, а живую, многослойную культурную ткань. Для исследования авангарда, насыщенного программностью, мифологией и идеологией, этот цифровой поворот особенно важен: он даёт нам шанс «вслушаться» в его язык заново.

ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ВЫЯВЛЕНИИ И РЕКОНСТРУКЦИИ КУЛЬТУРНЫХ КОНТЕКСТОВ

Цифровой поворот в гуманитарных науках придал культурологическому анализу архитектуры принципиально новое измерение. Инструментарий digital humanities позволяет перейти от статичного описания к динамическому моделированию не просто физического объекта, а его культурного универсума. Теперь мы можем не только

реконструировать здание в его первоначальном облике, но и воссоздавать всю сложную систему связей, в которую оно было вплетено.

Методы 3D-моделирования, геоинформационного анализа и семантической аннотации позволяют воссоздать здание не как материальную оболочку, а как многослойный смысловой палимпсест. Такая цифровая модель объединяет в себе визуальный, историко-архивный и ценностно-семантический уровни, превращая объект в интерактивный архив знаний о нём.

В приложении к ленинградскому авангарду этот подход открывает возможность для подлинной интеллектуальной реставрации. Цифровые инструменты позволяют восстановить первоначальный замысел архитектора, дешифровать идеологические послания, закодированные в форме, и визуализировать утраченный диалог между архитектурой и её культурной средой. Особенно незаменимым этот инструментарий становится при работе с наследием, которое было искажено перестройками или вовсе утрачено, позволяя спасти от забвения не только камень, но и запечатлённую в нём идею.

ПРАКТИЧЕСКИЙ КЕЙС: ЦИФРОВАЯ РЕКОНСТРУКЦИЯ И ГЕРМЕНЕВТИКА КОНСТРУКТИВИЗМА

Для апробации предложенного метода был выбран хрестоматийный объект ленинградского конструктивизма. Логика выбора определялась тремя факторами: выразительная архитектурная идиома, достаточная сохранность архивной базы (чертежей, фотографий) и, что особенно важно, частичная утрата зданием своего первоначального облика, что делает его цифровое воссоздание не только возможным, но и эвристически ценным.

От архива к семантической 3D-модели

Фундаментом исследования послужила глубокая архивно-историческая работа. Был систематизирован корпус источников: от проектных чертежей и фотоматериалов до публикаций в профильной прессе 1920–1930-х годов и мемуарных свидетельств. Семантический анализ этих текстов позволил вычленить ключевые идеологемы, кристаллизованные в объекте: «новый быт», «коллективизация повседневности» и «трудовая дисциплина через архитектуру».

На этой документальной основе был создан цифровой двойник здания в его аутентичном виде. Однако ключевой задачей было не простое воссоздание геометрии, а построение аналитической семантической модели. Эта модель представляет собой аннотированную структуру, где каждый архитектурный элемент наделён культурным комментарием:

- Открытые галереи интерпретируются как манифест прозрачности нового быта.
- Общие санитарные узлы и кухни — как инструмент деконструкции индивидуализма.
- Плоская эксплуатируемая кровля — как символ технического рационализма.
- Ленточное остекление — как метафора «архитектурной честности» и разрыва с прошлым.

Культурологическая интерпретация и визуализация

В рамках такого подхода пространственная структура здания была проанализирована как материализованная социальная утопия. Фасад осмыслялся как декларация анти-репрезентативности; входная группа — как символический портал в «новый мир»; а внутренняя планировка — как механизм пространственной дисциплины.

Венцом работы стала разработка интерактивного веб-интерфейса, который позволяет пользователю взаимодействовать с этим цифровым палимпсестом: переключаться между историческими срезами (проект, реализация, современное

состояние) и считывать социокультурные и идеологические значения, заложенные в каждый элемент.

Выводы

Данный кейс наглядно демонстрирует, что цифровые методы выходят далеко за рамки простой визуальной реконструкции. В синергии с культурологической оптикой они становятся мощным инструментом герменевтики, позволяющим восстановить утраченный смысловой слой архитектурного наследия. Именно такой подход открывает новые перспективы для глубокого прочтения идеологически и символически насыщенных эпох, какой, без сомнения, был советский авангард.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Утверждение культурологического метода в искусствознании — это не просто смена исследовательской оптики, а закономерный итог глубинных эпистемологических сдвигов, определивших развитие гуманитарного знания в XX–XXI веках. Его появление стало ответом на исчерпанность традиционных подходов, которые оказались неспособны объяснить многослойную природу художественного опыта и его неразрывную связь с культурным универсумом.

Этот подход смещает исследовательский фокус с формально-стилистических атрибутов на прочтение произведения как концентрации ценностей, символов и архетипов, зашифрованных в культурном коде эпохи. Вместо фрагментарного анализа он предлагает целостную герменевтику, рассматривая художественную форму как текст, насыщенный множеством смыслов. Наиболее полно эвристический потенциал этого метода раскрывается при анализе архитектуры, где форма, функция и идеология сплавлены в неразрывное пространственное единство.

Проведенный анализ архитектуры ленинградского авангарда служит убедительным подтверждением этого тезиса. Подобные объекты в принципе не могут быть сведены к сумме инженерных решений или стилистических приемов — они являются материализованными утопиями, в которых запечатлены коллективные надежды и идеологические императивы эпохи. Именно здесь современные цифровые технологии выводят культурологический метод на принципиально новый уровень. 3D-моделирование и семантический анализ позволяют не просто реконструировать физическую оболочку, но и эксплицировать её скрытую смысловую архитектонику, превращая исследование в динамичный междисциплинарный процесс.

Таким образом, культурологический метод утверждается в статусе одной из ключевых парадигм современного искусствознания. Его междисциплинарный характер, ориентация на герменевтику и реконструкцию смысловых пластов делают его незаменимым инструментом в условиях цифровой трансформации гуманитарной науки и растущего запроса на комплексное, целостное постижение феноменов культуры и искусства.

ЛИТЕРАТУРА

1. Голицын Г.А., Петров В.М. Информация – поведение – творчество. – М.: Наука, 1991.
2. Дриккер А.С. "Информационный отбор" и социальная эволюция // Взаимодействие человека и культуры: теоретико-информационный подход. – Таганрог: Изд-во ТРТУ, 1998. – С. 81–82.
3. Дриккер А.С. Принцип информационного ускорения и цикличность в художественной культуре // Труды Международного научного симпозиума "Информационный подход в эмпирической эстетике". – Таганрог: Изд-во ТРТУ, 1998. – 58 с.

4. Каган М.С. Синергетика и культурология // Синергетика и методы науки. – СПб., 1998. – С. 63–64.
5. Копцик В.А. Искусствознание и естественные науки на пороге XXI века (Системно-симметрологический этюд) // Материалы Международной конференции "Эмпирическая эстетика: информационный подход". – Таганрог, 1997. – С. 8–13.
6. Мелик-Гайказян И.В. Информационные процессы и реальность. – М., 1997.
7. Моль А. Теория информации и эстетическое восприятие. – М.: Мир, 1966.
8. Пелипенко А.А., Яковенко И.Г. Культура как система. – М.: Мысль, 1996.
9. Петров В.М. Количественные методы в искусствознании. Вып. 1. – М., 2000. – 12 с.
10. Петров В.М. Количественные методы в искусствознании: учеб. пособие для высш. школы / В.М. Петров. – СПб.: Академический проект, 2004. – 432 с.
11. Руднев В. Словарь культуры XX века. – СПб., 1997.
12. Соколов К.Б. Искусствознание и культурология // Вестник Российского фонда фундаментальных исследований. – 2002. – С. 37–64.
13. Точные методы в исследованиях культуры и искусства: материалы к симпозиуму. В 3 ч. – М., 1971.
14. Уметалиева-Баялиева Ч. О культурологическом методе исследования // Проблемы современной науки и образования. – 2016. – С. 202–206. – Изд-во: Олимп.
15. Яркова Е.Н. Теоретическая культурология как система научно-исследовательских программ // Фундаментальные проблемы культурологии. – М.: Эйдос, 2009. – С. 215–217.

Малащенко Валерий Олегович
кандидат педагогических наук,
доцент департамента музыкального искусства
Институт культуры и искусств
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»
e-mail: MalashenkoVO@mgpu.ru
Свистунов Олег Геннадьевич
профессор кафедры музыкального образования
ФГБОУ ВО «Московский государственный институт культуры»
e-mail: muzobrazovaniemgik@gmail.com

Malashchenko Valery O.
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of the Department of Musical Art
Institute of Culture and Arts
Moscow City Pedagogical University
Svistunov Oleg G.
Professor of the Department of Musical Education
Moscow State Institute of Culture

ФОРМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СКРИПИЧНОГО ИНСТРУМЕНТАЛЬНОГО ИСПОЛНИТЕЛЬСТВА И ПОДХОДОВ К ОБРАБОТКЕ ЗВУКОВОГО СИГНАЛА В МУЗЫКАЛЬНОМ ИСКУССТВЕ

Аннотация. В публикации описываются формы реализации обработки звукового сигнала в рамках задач скрипичного инструментального исполнительства. Представлены смысловые предпосылки исследуемых составляющих в контексте тенденций развития музыкального искусства и современных технологических решений. Конкретизированы процессуальные позиции взаимосвязей в рамках осуществления музыкально-исполнительской деятельности на скрипке в условиях взаимодействия с реальной акустикой помещений и поиска музыкально-выразительных средств. Описаны содержательные характеристики подбора и настройки компонентов комплексов звукозаписи и звукоусиления в рамках работы с акустической и электроакустической скрипкой. Обозначены приоритетные подходы к воспитанию профессиональных компетенций будущего скрипичного исполнителя с учётом традиций классического музыкального искусства и тенденций трансформации восприятия массовой музыкальной культуры.

Ключевые слова: музыкальная акустика, скрипка, инструментальное исполнительство, скрипичное исполнительство, звуковая обработка, электроакустическая скрипка, звукозапись, звукоусиление, звукорежиссура, музыкальное искусство, музыкальное обучение.

FORMS OF INTERACTION BETWEEN INSTRUMENTAL VIOLIN PERFORMANCE AND APPROACHES TO SOUND SIGNAL PROCESSING IN MUSICAL ART

Abstract. This publication describes the implementation of audio signal processing within the context of violin instrumental performance. The semantic prerequisites for the components under study are presented in the context of musical development trends and modern technological solutions. The process positions of interrelations within the framework of violin performance activities are specified, while interacting with real room acoustics and searching for musical

expressive means. The substantive characteristics of selecting and configuring components of sound recording and amplification systems for working with acoustic and electroacoustic violins are described. Priority approaches to developing professional competencies in future violin performers are outlined, taking into account the traditions of classical music and trends in the transformation of popular music culture.

Keywords: musical acoustics, violin, instrumental performance, violin performance, sound processing, electroacoustic violin, sound recording, sound amplification, sound engineering, musical art, music education.

Активные наблюдения за изменениями акустических и организационных условий сценического воплощения в контексте реализации скрипичного исполнения на основе возможностей современных технологий позволяют выявить существенное ускорение процессов расширения средств музыкальной выразительности. Многообразие доступных аналоговых и цифровых инструментов обработки звукового сигнала требует всестороннего изучения с различных ракурсов восприятия в рамках классического музыкального искусства и современной музыкальной культуры. Классическая школа скрипичного исполнения имеет многовековую историю, традиции создания инструментов и масштабный репертуар. Вместе с тем существенные изменения в области технологий звукозаписи и звукоусиления, начавшиеся с конца XIX и продолжающиеся на протяжении XX и XXI века, повлияли на все аспекты существования музыкальной культуры, в том числе в области искусства инструментального исполнительства на скрипке. Весомым фактором является и степень сформированности экосистемы информационных и коммуникационных технологий, выступающих в качестве значимого компонента в жизни общества. Именно в современных условиях существенна трансформация форм восприятия произведений музыкального искусства в цифровой среде распространения, что формирует альтернативные алгоритмы взаимодействия в области музыкального искусства.

Рассматривая первичную сущность сценического воплощения исполнения на акустических музыкальных инструментах, важно отметить практические аспекты взаимодействия исполнителя и музыкального инструмента именно как естественного целостного физического источника звучания, который, в свою очередь, в условиях определённого пространства имеет различные характеристики слышимости. Всё обозначенное определяется как акустические условия, что в более сложных вариантах интерпретации относится к таким проявлениям, как реверберация, напрямую связанная с конструкционными характеристиками конкретных физических помещений, в которых подразумевается осуществлять исполнение на музыкальных инструментах.

Исполнение на скрипке как процесс построено на тесном взаимодействии следующих факторов, к которым следует относить:

- уровень исполнительского мастерства музыканта;
- содержание и специфику интерпретации музыкального произведения;
- характеристики системы конструкционных компонентов музыкального инструмента;
- реальные акустические условия, в которых распространяется звук.

Обозначенные параметры практических взаимодействий подразумевают учёт баланса исполнительского мастерства в соотношении с особенностями материально-акустических факторов. Следует дифференцировать и организационные формы исполнительской деятельности с учётом характеристик и задач различных масштабов музыкального состава (партия в оркестре, ансамбль) или задачи сольного исполнительства.

Перейдем к аспектам взаимодействия современных технологий в области обработки звукового сигнала и традиций скрипичного инструментального исполнительства. Важно четко понимать неразрывную связь составляющих классического музыкального

исполнительства с окружающими социально-культурными и технологическими новшествами. Таким образом, практические вариации обращения к различным типам программного и аппаратного инструментария для осуществления записи, обработки, а также звукоусиления в различных акустических условиях проявляются в том числе и при работе с классическими акустическими музыкальными инструментами. Следует конкретизировать формы практической реализации возможностей звукового оборудования в контексте взаимодействия с музыкальным инструментом. В результате появления технических возможностей звукозаписи и звукоусиления возникли и новые механизмы распространения звука на материальных носителях, а также в условиях сценического воплощения посредством обращения к технологиям, связанным с электроакустическим усилением музыкального звука и его различной обработки.

Процесс звукозаписи скрипки как акустического инструмента имеет ряд организационных моментов. Необходимо определить тип приёмника акустического сигнала, который в дальнейшем будет работать с различными комплексами звукозаписывающего оборудования. В качестве приёмника акустического сигнала наиболее распространённым является применение звукоснимателей или микрофонов. Говоря о микрофонах, нужно отметить, что для приема звука скрипки как музыкального инструмента требуются особые типы микрофонов, отличающиеся от тех, которые, к примеру, применяются в работе вокальных исполнителей. Специально устанавливаемые миниатюрные микрофоны, ориентированные на организацию подзвучки, имеют свои преимущества, вместе с тем могут выступать в качестве дополнительной помехи как некий инородный компонент у корпуса, который в каком-то смысле может отвлекать от исполнительского процесса. Практическое музыкальное исполнение со стороны скрипача в процессе звукозаписи должно быть адаптировано под условия комплекса звукозаписывающего оборудования, включающего различные технические средства. В то же время нужно отметить и возможные аспекты, связанные с улавливанием не самых желательных звуков для последующего звукоусиления в значительных акустических масштабах.

В рамках подготовленной звукозаписи следует осуществлять внешний контроль и калибровку работы устанавливаемого на скрипку конденсаторного инструментального микрофона. Проверка диапазона направленности захвата звукового сигнала должна быть ориентирована на выявление необходимого фокуса восприятия. В данном контексте актуально применение суперкардиоидной направленности микрофона. Важно подобрать и физическое положение для фиксации наиболее полезных составляющих звуковых колебаний. В этом контексте важно отметить определённый методический дуализм в подходах к записи акустических инструментов. С одной стороны, может быть актуально обращение к максимально близкому съёму сигнала, однако это в каком-то смысле равнозначно удержанию уха слушателя непосредственно вблизи или даже внутри инструмента. В таком случае при соответствующей динамической оптимизации открываются новые элементы сопутствующей детализации звуков, которые не доходят до слушателя на дистанции. Другой альтернативный подход обусловлен созданием условий, способствующих удалённой фиксации звукового сигнала, подобно расположению слушателя в центре зала относительно исполнителя. Эффект может быть усилен при обращении к стереофоническому формату записи или бинауральному, ориентированному на максимально правдоподобную имитацию деятельности слуховой системы человека. Уравновешивающим является подход, основанный на комбинировании ближнего и дальнего плана фиксации акустического сигнала, что при последующей обработке позволяет выстраивать оптимальный виртуальный баланс объёмного стереофонического восприятия. Представленные аспекты в большей степени описали организацию процесса

звукозаписи исполнения на скрипке, однако могут быть адаптированы в рамках концертного звукоусиления при соответствующей необходимости. Следует отметить, что в процедуре звукозаписи большое значение имеет задача фиксация всех нюансов звучания акустического инструмента для последующего создания продукта звукозаписи и его распространения на физических носителях или в цифровой среде.

Перейдем к формам взаимодействия звукового оборудования и скрипичного инструментального исполнительства в контексте сценического взаимодействия, а именно организации процесса звукоусиления. Важно отметить, что традиционная конструкция инструмента скрипки не подразумевает наличия звукоснимателей, а установка их в корпус является искусственным и зачастую негативным вмешательством в целостность конструкции классического инструмента. Для данных целей выпускаются электроакустические модели инструмента, которые, в свою очередь, адаптированы к возможности последующего подключения к звукоусиливающему оборудованию. Особенностями данных инструментов зачастую являются существенные модификации конструкции, в том числе за счёт отсутствия цельного корпуса деки. Подобные инструменты могут быть ориентированы исключительно на звучание при условии подключения к звукоусиливающему оборудованию. Самостоятельно их динамический диапазон крайне незначителен. Подобными свойствами обладает сравнение акустической гитары и электрогитары, что также отражает зависимость от естественных акустических и электроакустических условий звуковой материализации.

Рассмотрим, какими художественно-выразительными особенностями может обладать форма скрипичного музыкального исполнения на электроакустической модификации инструмента. В первую очередь можно отметить, что возникает увеличение динамического диапазона звучания инструмента в большом пространстве, на что в первую очередь влияет возможность применения акустических систем звукоусиления. Подобный вариант звучания наиболее актуален для того, чтобы усилить звучание сольного инструмента. Важно отметить значение баланса соотношения содержания музыкального репертуара с возникающими изменениями художественного восприятия, которые проявляются при электроакустической обработке звучания инструмента. Классическое аутентичное исполнение произведений для скрипки композиторов барокко и венской классической музыки невозможно в подобных условиях. Результат будет противоречить традициям звучания подобных произведений в реальных сценических условиях и не будет соответствовать ожиданиям аудитории слушателей. Однако это не исключает возможности поисков и экспериментов, требующих соответствующей вводной подготовки слушателей. Сам проход звукового сигнала через множество преобразующих компонентов может повлиять на характеристики тембра звучания скрипки. Вместе с тем следует различать формы простого звукоусиления, а также обращение к различным аппаратным и программным инструментам обработки звукового сигнала. Здесь следует обозначить цепь взаимодействующих компонентов комплекса звукоусиления с позиции последовательности.

Первичным компонентом цепи будет выступать сам музыкальный инструмент, являющийся источником звука. Если он является электроакустическим, то его подключение к следующим звеньям цепи звукоусиления будет осуществляться специализированными кабелями, а также системами беспроводной передачи звукового сигнала. Необходимость использования инструментального микрофона или специально направленного на инструмент микрофона отпадает в силу того, что сам инструмент имеет в своей конструкции звукосниматель, который в свою очередь и передаёт последующий сигнал на микшерный пульт. Далее на индивидуальном канале микшерного пульта возможно осуществление различных типов коррекции амплитудно-частотных характеристик сигнала. Речь идёт об уровне чувствительности входящего сигнала, его общей громкости, а также

громкости конкретных частотных диапазонов. Как правило, существует минимальное разграничение возможности работы с громкостью частот звукового сигнала на 3 полосы, отражающие низкие, средние и высокие частоты, что встречается в конструкции аналоговых микшерных пультов. Сложные цифровые алгоритмы, а также автономные аппаратные устройства обладают большим количеством разграниченных полос. Обозначенные формы изменений характеристик звукового сигнала осуществляются посредством применения эквалайзера (EQ).

В упрощённом варианте работы звукового комплекса далее сигнал может сразу поступать на акустические системы, ориентированные на трансляцию звука непосредственно зрительской аудитории зала, а также в целях и задачах мониторинга со стороны исполнителя — на специализированные системы, установленные на сцене либо выраженные в качестве персональных систем ушного мониторинга.

В зависимости от формата мероприятия, стилистики репертуара и целевых задач исполнителя существуют возможности значительной звуковой обработки сигнала электроакустического инструмента посредством применения различных аппаратных и программных эффектов. Данная практика берёт своё начало с естественных тенденций подражания, особенно тому звучанию, которое характерно для популярной и рок-музыки, в структуре которой большое значение имеет именно характеристика звуковой обработки первичного тембра музыкальных инструментов. Говоря о конкретных типах существенной звуковой обработки сигнала электроакустической скрипки, можно отметить применение искусственной реверберации, а также задержки сигнала с многократным повторением (delay). Важно уточнить, что часто в контексте звучания обоих представленных типов эффектов обработки звука можно услышать обобщённое понимание явления эха, однако разделение способов влияния несколько более сложное.

Реверберация (Reverb) отвечает за искусственное моделирование пространства, в условиях которого звучит музыкальный инструмент, в том числе иной раз достаточно радикально, создавая ощутимый хвост атмосферного и затухающего звука. Эффект задержки (delay) в большей степени похож на классическое эхо, для которого характерны многократные ритмически различимые повторения звуков с постепенным затуханием. Оба обозначенных эффекта обработки являются классическими с точки зрения обработки вокала, а также других типов, в том числе и электроакустических музыкальных инструментов, не внося при этом радикальных изменений, изменяющих структуру формы волны звукового сигнала, определяющую узнаваемость тембра.

Более значимые по своему влиянию на обрабатываемый звуковой сигнал эффекты в большей степени отражают эстетику рок-музыки, а именно применение различных типов искажения (distortion), моделируя грубый ревущий и зачастую агрессивный звук, который имеет свои художественные характеристики и задачи. Естественно, подобная обработка может быть применена и в отношении тембра электроакустической скрипки. Вместе с тем важно понимать целевые установки подобной обработки, которая может быть актуальна лишь в определённой репертуарной палитре, а также в рамках соответствующих музыкальных коллективов, работающих в данной стилистике.

Обобщая представленные материалы, раскрывающие специфику форм взаимодействия скрипичного инструментального исполнительства и подходов к обработке звукового сигнала в музыкальном искусстве, следует отметить фундаментальное значение первичности воспитания компетенций музыканта-исполнителя как центрального элемента. Формирование технического мастерства в области сольного скрипичного исполнительства представляет собой сложный и продолжительный путь совершенствования, охватывающий период от первоначального знакомства с инструментом до достижения высокого

профессионализма. Важность всех составляющих этого пути подтверждается опытом выдающихся педагогов и исполнителей различных эпох.

Первоначальная ступень обучения посвящена освоению фундаментальных принципов игры на скрипке. Молодой музыкант приступает к формированию правильной позиции рук и овладению техникой движения смычка. Роль наставника на данной стадии трудно переоценить, поскольку именно его методический подход и выдержка определяют качество закладываемого фундамента. Педагогический процесс строится на демонстрации, медленном воспроизведении и скрупулёзной коррекции каждого движения. Принципиально важным является создание благоприятной психологической обстановки, в которой учащийся воспринимает допущенные неточности как естественную часть образовательного процесса. Параллельно с двигательными навыками происходит становление слуховых способностей и осмысление интервальных соотношений. Данная задача выходит за рамки чисто технической подготовки, представляя собой процесс глубокого постижения музыкальной структуры и её внутренних закономерностей. Начинающий исполнитель осваивает извлечение чистых звуков и их восприятие в контексте гармонических связей. Педагог применяет разнообразные методы развития слуха: вокальное интонирование, определение интервалов на слух, несложные диктанты. Подобная работа способствует не только правильному звукообразованию, но и культивирует внутреннее слуховое представление.

Важна и сформированная база репертуарных представлений, которая может возникнуть лишь при накопленном опыте исполнения произведений различных стилей и композиторов. Подобный багаж компетенций способен укрепить позиции скрипача-исполнителя, делая его более универсальным и способным к выполнению ряда гибких и творческих задач как в музыкальном коллективе, так и в рамках сольного концертного выступления. В этом контексте обращение к различным альтернативным и современным формам модификации естественного звучания инструмента скрипки может выступить в качестве дополнительной надстройки, мотивированной лишь определёнными художественными задачами, необходимостью соответствия актуальным тенденциям современного музыкального искусства.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антонова, М.А., Валентонис, А.С., Вильчинская, О.В., Вишневская, М.Н. Формирование эффективного механизма информационного и организационно-методического сопровождения реализации образовательных программ среднего профессионального образования // Управление образованием: теория и практика. 2021. № 1 (41). С. 270–282.
2. Диалог культур в музыкальной педагогике и образовании: Коллективная монография департамента музыкального искусства института культуры и искусств ГАОУ ВО МГПУ / Л.И. Уколова, О.В. Грибкова, Е.П. Кабкова [и др.]. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Учебный центр «Перспектива», 2023. – 148 с.
3. Зайцева, М. Л. Синтез академических и неакадемических традиций исполнительства в современном скрипичном искусстве / М. Л. Зайцева, Р. Р. Будагян // Музыка и время. – 2019. – № 2. – С. 21-25. – EDN YWWVRZ.
4. Зубова, Р. А. Педагогические принципы организации образовательного процесса / Р. А. Зубова, О. В. Грибкова // Педагогический научный журнал. – 2023. – Т. 6, № 3. – С. 117-121. – EDN QILCUM.
5. Корноухов, М. Д. Педагог-музыкант - "Primus inter pares"? / М. Д. Корноухов // Вестник кафедры ЮНЕСКО Музыкальное искусство и образование. – 2018. – № 1(21). – С. 25-37. – EDN XRZDGX.

6. Красильников, И.М. Концепция электронного музыкального творчества как вида учебно-художественной деятельности / И.М. Красильников // Педагогика искусства. – 2015. – № 2. – С. 239–256.
7. Майковская, Л.С. Артистизм музыканта-инструменталиста: сущность и структура / Л.С. Майковская, Н.Э. Буаттура // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2013. – № 2(52). – С. 223-227.
8. Малащенко, В.О. Обучение студентов на электронных клавишных музыкальных инструментах на основе MIDI-технологий: специальность 13.00.02 "Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Малащенко Валерий Олегович. – г Москва, 2019. – 132 с.
9. Малащенко, В.О. Практика применения системы многоканального звуковоспроизведения в классе электронных клавишных музыкальных инструментов / В.О. Малащенко // Искусство и образование. – 2018. – № 1(111). – С. 64-72.
10. Свистунов, О.Г. Этапы формирования исполнительской техники скрипача / О.Г. Свистунов, М.М. Калайджян // Межкультурное взаимодействие в современном музыкально-образовательном пространстве: Материалы XXII Международной научно-практической конференции, Химки, 17 декабря 2024 года. – Москва: Московский государственный институт культуры, 2025. – С. 290-297.
11. Artemova E.G., Bodina E.A., Antonova M., Lukina L., Tszyan Sh. Ts. The development of education in the era of the pandemic and in the perspective. Revista Conrado. – 2022. – Т. 18. – № S1. – С. 635-639.
12. Specific features of value orientations among the student youth in the context of digital transformation of the education system / R. S. Khammatova, O. V. Gribkova, M. M. Tkhugo [et al.] // World Journal on Educational Technology. – 2021. – Vol. 13, No. 2. – P. 297-306. – DOI 10.18844/wjet.v13i2.5714. – EDN FUXVZU.

Харитонова Анна Сергеевна
аспирант кафедры музыкального образования
ФГБОУ ВО «Московский государственный институт культуры»
e-mail: anna.harifon@mail.ru

Kharitonova Anna S.
Postgraduate student of the Department of Music Education
Moscow State Institute of Culture

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТРАКТАТЫ ФРАНЦУЗСКИХ КЛАВЕСИНИСТОВ XVIII ВЕКА: СИСТЕМНЫЙ АНАЛИЗ ПРИНЦИПОВ ЗВУКОИЗВЛЕЧЕНИЯ, ФРАЗИРОВКИ И ОРНАМЕНТИКИ

Аннотация. Статья представляет собой системный анализ педагогических трудов французских клавесинистов XVIII века. В них были сформулированы основополагающие принципы звукоизвлечения, фразировки и орнаментики, которые оказали существенное влияние на развитие европейской музыкальной педагогики. Исследование фокусируется на теоретических и методических аспектах клавесинного искусства таких творческих фигур, как Франсуа Куперен и Жан-Филипп Рамо. Особое внимание уделяется техническим особенностям формирования клавесинного туше, системе фразировки и орнаментики и их воплощению в педагогической практике. Научная новизна работы заключается в комплексном сравнительном анализе педагогических систем Куперена и Рамо, выявлении общих закономерностей и индивидуальных особенностей. Проводится системное сопоставление технологических аспектов формирования туше, приёмов фразировки в их взаимосвязи с орнаментикой, рассматриваемое как целостная педагогическая система. Результаты исследования показали, что, несмотря на различия, оба автора сформировали единую национальную педагогическую традицию, характеризующуюся вниманием к технологическим аспектам туше, разработкой системы артикуляции с помощью лиг и ритмической нюансировки, строго регламентированной орнаментики и установлением связи между техникой и художественной выразительностью. Определён педагогический потенциал исследуемых трактатов для современного музыкального образования.

Ключевые слова: педагогические труды, французские клавесинисты, принципы звукоизвлечения, фразировка, орнаментика, туше, клавесин, исполнительские технологии, музыкальная педагогика.

PEDAGOGICAL TREATISES OF FRENCH HARPSICHORDISTS OF THE 18TH CENTURY: A SYSTEMATIC ANALYSIS OF THE PRINCIPLES OF SOUND PRODUCTION, PHRASING AND ORNAMENTATION

Abstract. The article presents a systematic analysis of the pedagogical works of French harpsichordists of the 18th century. These works formulated fundamental principles of sound production, phrasing, and ornamentation, which had a significant impact on the development of European musical pedagogy. The study focuses on the theoretical and methodological aspects of harpsichord art as represented by creative figures such as François Couperin and Jean-Philippe Rameau. Special attention is given to the technical features of harpsichord touch formation, the system of phrasing and ornamentation, and their implementation in pedagogical practice. The scientific novelty of the work lies in the comprehensive comparative analysis of Couperin's and Rameau's pedagogical systems, identifying common patterns and individual characteristics. A systematic comparison of the technological aspects of touch formation, phrasing techniques in their connection with ornamentation, is conducted, considering them as an integrated pedagogical

system. The research results showed that, despite the differences, both authors formed a unified national pedagogical tradition characterized by attention to the technological aspects of touch, the development of a system of articulation using ligatures and rhythmic nuances, strictly regulated ornamentation, and the establishment of a connection between technique and artistic expressiveness. The pedagogical potential of the studied treatises for modern music education has been determined.

Keywords: pedagogical works, French harpsichordists, principles of sound production, phrasing, ornamentation, touch, harpsichord, performance techniques, music pedagogy.

Французская школа игры на клавесине XVIII века представляет собой выдающееся явление в истории музыкальной культуры, оказавшее значительное влияние на формирование общеевропейских исполнительских традиций. Педагогические труды представителей этой школы содержат не только практические советы по овладению инструментом, но и целостную систему художественно-эстетических взглядов, отражающих особенности музыкального мышления эпохи. Системный анализ этих трудов позволит определить фундаментальные принципы звукоизвлечения, фразировки и орнаментики, сохраняющие свою актуальность и в современной музыкальной педагогике.

В отличие от других национальных школ, французская традиция клавесинного исполнительства отличалась тонкой манерой исполнения, пристальным вниманием к нюансам звучания, что нашло отражение в детальной разработке вопросов туше и фразировки. Это было обусловлено как конструктивными особенностями самого инструмента, так и эстетическими вкусами эпохи. Изучение педагогических трудов того времени позволяет проследить формирование технической базы исполнительского мастерства и становление профессионального музыкального образования.

Центральным понятием в педагогических системах французских клавесинистов было «le toucher» - прикосновение, касание клавиши, то есть туше, определившее характер звукоизвлечения на клавесине и родственных инструментах – клавикорде, спинете и др. Франсуа Куперен в своём трактате «L`art de toucher le clavecin» (1716 г.), написанным в сопровождение к двум сборникам клавесинных пьес, разработал систему пальцевой техники, учитывавшую особенности инструмента. В отличие от фортепиано, где звук зависит от силы удара, клавесин с щипковым механизмом требовал иного подхода – легкости, гибкости и точности прикосновения: «Мягкость туше зависит также от возможно более близкого расстояния между клавишами и пальцами. Естественно думать, что, когда рука падает с большого расстояния, она даёт более сухой, резкий звук, чем с небольшого, и что перо извлекает более жёсткий звук из струны» [5, с. 15].

Также Куперен уделял особое внимание положению рук и пальцев, разработав специфическую аппликатуру, отличавшуюся от принятой в итальянской и немецкой традиции. Она предполагала активное использование всех пальцев, включая большой и мизинец, что было нетипичным для того времени. Куперен ввёл новое обозначение для аппликатуры в гаммах на белых клавишах (1-2-3-4-2-3-4-5), стал использовать первый палец в терцовых пассажах и даже на чёрных клавишах, что по тем временам было просто немыслимым. Важным будет отметить, что композитор не применял первый палец лишь при игре украшений – мордентов, трелей и практически не использовал его подкладывание. Упражнения, включённые в трактат, были направлены на выработку ровного и изящного туше, обеспечивавшего единство звукового полотна.

Левая рука	Правая рука
5.4.3.2.1	1.2.3.4.5

Рис. 1. Предложенная Купереном аппликатура с учётом 1 и 5 пальцев

Иного подхода придерживался Жан-Филипп Рамо. В своих педагогических работах, включая «Deux Traités: L`harmonie et l`accompagnement» (1722), «Metode pour la mechanique des doigts» (1724), приложенной ко второй тетради клавесинных пьес, он рассматривал принципы звукоизвлечения, делая акцент на естественность и удобство игрового аппарата. Его подход отличался большей аналитичностью – Рамо стремился объяснять технологические аспекты игры с точки зрения анатомии и биомеханики, предвосхищая методы современной музыкальной педагогики – «Совершенство игры на клавесине зависит, главным образом, от правильного движения пальцев. Им можно овладеть с помощью простой механики, необходимо лишь знать, как её применять. Эта механика – не что иное, как постоянное воспитание правильных движений; способность осуществлять эти движения заложена в каждом человеке от природы, как способность ходить или бегать». Касательно аппликатурных приёмов, Рамо отмечал следующее: «Избегайте, насколько это возможно, брать диезы и бемоли, то есть верхние клавиши, первым и пятым пальцами. Старайтесь в этих случаях, чтобы первый палец оказался на клавише, предшествующей диезу или бемолю, это может облегчить вам исполнение. Надо научиться подкладывать большой палец под любой из других и перекладывать любой из них через большой. Этот способ превосходен, особенно, когда встречаются диезы или бемоли» [9].

О пальцевой технике и туше Рамо писал следующее: «Пальцы должны падать на клавиши, а не ударять по ним. Более того – они должны как бы «течь» последовательно один за другим. [1, с. 35]. «При игре надо следить, чтобы палец, нажавший клавишу, отпускал её в тот самый момент, когда соседний наживает другую, так как снятие с клавиш одного пальца и прикосновение к ним другого должно происходить одновременно. Никогда не отяжеляйте удара пальцев давлением руки: пусть лучше рука, поддерживая пальцы, сделает их удар более лёгким – это имеет большое значение. Движения пальцев должны быть очень ровными, так как благодаря этому приобретаются необходимые лёгкость и быстрота» [9].

В условиях ограниченных динамических возможностей клавесина артикуляция становилась главным средством музыкальной выразительности. Французские клавесинисты разрабатывали целые системы артикуляционных приёмов, позволявших передавать тончайшие нюансы музыкальной речи. Ф. Куперен сравнивал артикуляцию в музыке с пунктуацией в литературном тексте, подчёркивая её смыслоразличительную функцию. Он считал необходимым следовать всем авторским указаниям. По мнению композитора, отсутствие возможности динамических нюансов на клавесине компенсируется его достоинствами: точностью, ясностью звучания, блеском и широким диапазоном [6, с. 335]. В его трактате содержались конкретные указания относительно артикуляционных приёмов различных типов музыкальных фигур – связанного и раздельного туше, пунктира, различных видов стаккато. Эта система позволяла достигать необходимой ясности и выразительности музыкальной фразировки.

Важной особенностью французской клавесинной школы была тесная связь артикуляции с орнаментикой (*agréments*). Украшения рассматривались не как внешние декоративные элементы, а как органичный компонент музыкальной речи, влияющий на её артикуляционное оформление. Куперен включил в свой трактат детальные таблицы с точными указаниями по их исполнению и месту в музыкальных фразах. Такой подход

позволял ученикам осознанно использовать украшения для артикуляционного выделения структурно важных моментов музыкального построения.

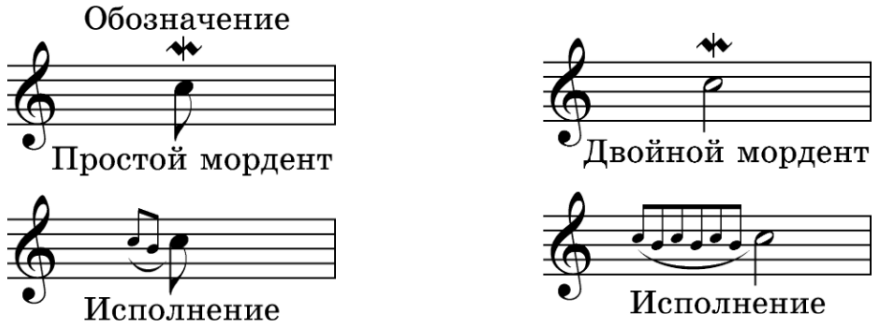


Рис. 2. Предложенная Купереном расшифровка украшений

Ж-Ф Рамо в своих трудах также развивал и систематизировал принципы артикуляции, уделяя особое внимание их связи с гармонической структурой произведения. Его подход отличался большей теоретической обоснованностью – артикуляционные примы рассматривались в контексте общей музыкальной структуры и гармонического развития.

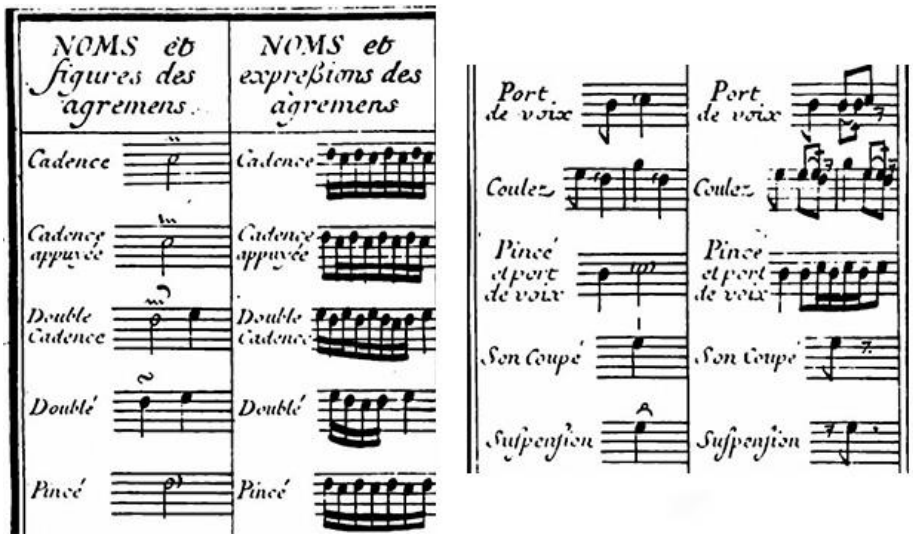


Рис. 3. Предложенная Рамо расшифровка украшений

Композиторы-клавесинисты ограничивали количество указаний касательно темпа, динамики и артикуляции, доверяя исполнительскому искусству интерпретацию созданного. Как отмечал сам Куперен, французская нотная запись не всегда точно отражала исполнение. Подробный анализ и исследования, касательно методов Куперена и Рамо, были рассмотрены в фундаментальном труде В. Н. Брянцевой «Французский клавесинизм». В отношении данного вопроса Брянцева писала: «он сокрушается по поводу того, что французы записывают музыку в ритмическом отношении не так, как в действительности её исполняют» [3, с. 133], а сам Куперен в «Искусстве игры на клавесине» отмечал: «Например, мы играем восьмые, идущие поступенно, так, как если бы они были с точками, но обозначаем их как равные[10]» [5, с. 29]. Нотный текст для клавесина рассматривался как

[10] Речь идёт о неравных нотах – «notes inégales».

начальный этап музыкального воплощения, требующий дополнения посредством техники диминуции[11] в повторениях и орнаментирования.

Вопреки конструкции инструмента, Куперен стремился сделать исполнение менее отрывистым и более певучим [3, с. 131]. Он предлагал применять два приёма (aspiration и suspension), благодаря которым могло быть возможно выразительное исполнение, соответствующее художественно-эстетическим предпочтениям автора. Куперен сформулировал этот взгляд в Предисловии к Первому клавесинному сборнику: «Звуки на клавесине даны каждый в отдельности и, следовательно, не могут ни усиливаться, ни ослабляться. Поэтому до сих пор казалось почти невозможным, что на этом инструменте можно играть с душой» [5, с. 17-18]. Брянцева отмечала, что: «Музыкальный эффект aspiration заключается в менее отрывистом извлечении ноты с этой пометой в произведениях нежных и медленных и в более отрывистом в произведениях лёгких и быстрых. Suspension используется только в медленных и нежных отрывках» [3, с. 132]. В данной Купереном таблице украшений разъяснена суть двух этих мелизмов: «aspiration - «вдох», то есть преждевременное краткое снятие звука перед последующим – как бы для вдыхания воздуха перед продолжением музыкальной речи и suspension – повисание, небольшое запаздывание звука на не обозначенную краткую паузу».

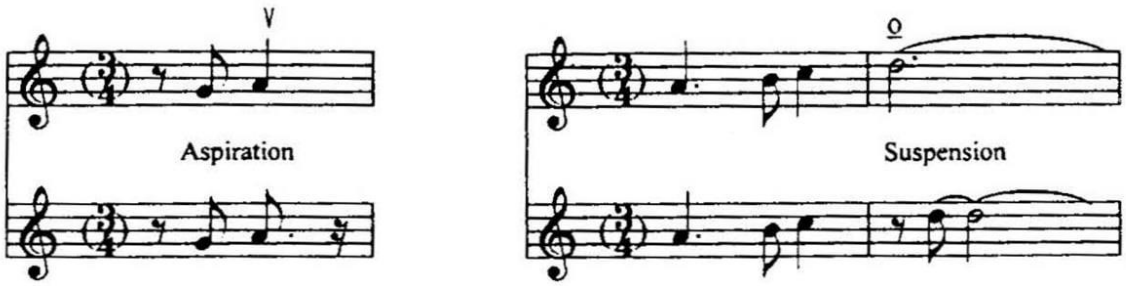


Рис.4. Предложенная Купереном система обозначения мелизмов aspiration - ∨и suspension Ō

Несмотря на индивидуальные различия, педагогические взгляды Куперена и Рамо имели и общие черты, определившиеся принадлежностью к единой национальной школе:

- обе методы предполагали последовательное освоение технических навыков от простого к сложному. Труды содержали упражнения и инструктивные пьесы, составленные по принципу нарастания сложности;
- оба композитора стремились к изящному, ясному и лишённому резкости туше;
- технические навыки рассматривались как средство художественной выразительности для передачи образа или аффекта пьесы;

Наряду с общими чертами, педагогические системы Куперена и Рамо имели различия, отражавшие их индивидуальный подход к вопросам педагогики того времени: Куперен делал акцент на практическом освоении конкретных клавесинных приёмов, необходимых именно для его собственных сочинений [5, с. 66]. Его трактат был «абсолютно незаменим для исполнения моих произведений в наиболее подходящем для них стиле». Методика отличалась конкретностью и детализированностью – от точных аппликатурных приёмов до мельчайших артикуляционных нюансов.

Рамо стремился к созданию более универсальной системы, основанной на теоретических принципах. Его подход характеризовался стремлением к рациональному основанию технических приёмов, что соответствовало общим тенденциям эпохи. Если Куперен шёл от частного к общему – от конкретных технических приёмов к

[11] Техника импровизации, композиции, заключающаяся в дроблении длинных долей на более мелкие.

художественному результату, то Рамо – от общих теоретических принципов к их практическому воплощению.

Проведённый системный анализ педагогических трактатов французских клавесинистов XVIII века позволяет сделать вывод о значительной теоретической и практической ценности этих трудов. В трактатах Ф. Куперена и Ж-Ф. Рамо была разработана целостная система принципов звукоизвлечения, фразировки и орнаментики, отражавшая специфику клавесина как инструмента, так и эстетические предпочтения эпохи.

Несмотря на различия в подходах, оба автора сформировали единую национальную педагогическую традицию, характеризующуюся вниманием к технологическим аспектам туше, разработанной системой артикуляционных приёмов посредством взаимосвязи фразировки и орнаментики, и связи между технической и художественной выразительностью. Метода Куперена, более эмпирическая и ориентированная на конкретный репертуар, и Рамо – более теоретизированная и универсальная, взаимодополняли друг друга, создавая многогранную картину французской клавесинной педагогики XVIII столетия.

Разработанные принципы звукоизвлечения и артикуляции не только сыграли важную роль в развитии музыкального образования того времени, но и оказали влияние на последующее становление европейской музыкальной педагогики. Многие из принципов сохраняют свою методологическую ценность и могут быть творчески переосмыслены в контексте современного музыкального образования, особенно в области исторически информированного исполнительства.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеев А.Д. Из истории фортепианной педагогики: Хрестоматия. – Киев, 1974.
2. Березанская В.В. Французская клавесинная музыка XVIII века: стиль, жанры, исполнительство. – М.: Музыка, 2013. – 320 с.
3. Брянцева, В.Н. Французский клавесинизм. – СПб.: Дм. Буланин, 2000. – 378 с: нот.
4. Гудкова Л.А., Гетьман В. В. Анализ методик обучения игре на клавесине (на основе музыкальных трактатов Франции конца XVII начала XVIII вв.) // Педагогика и психология образования. 2015. №1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-metodik-obucheniya-igre-na-klavesine-na-osnove-muzykalnyh-traktatov-frantsii-kontsa-xvii-nachala-xviii-vv (дата обращения: 08.11.2025).
5. Куперен Ф. Искусство игры на клавесине / Ф. Куперен; пер. с фр. О. А. Серовой-Хортик; сост., ред. пер. Д. М. Серова; очерк о Куперене, коммент. и общ. ред. Я. И. Мильштейна. – Москва: Музыка, 1973.
6. Ливанова, Т. Н. История западноевропейской музыки до 1789 года. Книга первая. От Античности к XVIII веку / Т. Н. Ливанова. – 2-е изд., стер. – Санкт-Петербург: Планета музыки, 2023.
7. Малиньон Ж. Жан Филипп Рамо / пер. с франц., коммент. и указатель Д. Шен. – Л.: Музыка, 1983. 124 с., нот.
8. Французские клавесинисты // MusicExplore.ru. – URL: http://www.musicexplore.ru/muex-276.html (дата обращения: 22.10.2025).
9. Rameau J.-P. Deux Traités: L'harmonie et l'accompagnement. – Paris, 1722. – 212 p.

ИСКУССТВО И ЛИЧНОСТЬ

Иванченко Наталья Сергеевна
аспирант
ФГБОУ ВО «Российская академия музыки им. Гнесиных»
e-mail: nata_nsi96@mail.ru

Ivanchenko Natalia S.
Postgraduate student
Russian Academy of Music. Gnessin

«DREAMS OF THE BIRD» АЛЕКСЕЯ РЕТИНСКОГО ДЛЯ СКРИПКИ И ФОРТЕПИАНО: ПТИЦЫ И СНЫ КАК МУЗЫКАЛЬНЫЕ МЕТАФОРЫ

Аннотация. В трехчастной композиции Алексея Ретинского «Dreams of the Bird» используется особый образно-метафорический тип музыкального повествования. Птицы выступают в качестве символа бытия, некой живой субстанции. Композитор дает свою индивидуальную интерпретацию распространенных в европейской музыкальной культуре метафор – птиц и снов.

В иррациональном мире сочинения Ретинского «птица» или образ птицы представляет собой действенное начало, непосредственно вовлеченное в события. Другой образ – символ сновидений – более инертная ускользающая материя. Произведение построено на повторяющемся противопоставлении этих двух начал – в каждом из них персонифицирован один из участников инструментального ансамбля: Скрипка и Фортепиано. Птицы и сновидения погружены в особый иррациональный мир, где символы реальности и сновидений вступают в многозначный диалог.

Ключевые слова: Алексей Ретинский, музыкальные метафоры, тема сновидений, символика птиц.

"DREAMS OF THE BIRD" BY ALEXEY RETINSKY FOR VIOLIN AND PIANO: BIRDS AND DREAMS AS MUSICAL METAPHORS

Annotation. In the three-part composition "Bird's Dreams" by Alexey Retinsky, a special figurative-metaphorical type of musical narration is used. Birds act as a symbol of existence, a kind of living substance. The composer provides his own individual interpretation of the metaphors of birds and dreams, which are widely used in European musical culture.

In the irrational world of Retinsky's composition, the "bird" or the image of a bird represents the active principle that is directly involved in the events. The other image is a symbol of dreams, which is a more inert and elusive matter. The work is based on a repeated juxtaposition of these two principles – each of them personifies one of the members of the instrumental ensemble: the violin and the piano. Birds and dreams immerse us in a special irrational world, where the symbols of reality and dreams enter into a multi-layered dialogue.

Keywords: Alexey Retinsky, musical metaphors, dream themes, bird symbolism.

«Жизнь и сновидения – страницы одной и той же книги»
Артур Шопенгауэр

Одной из самых распространенных тем европейской музыкальной культуры, воплотившейся, преимущественно, в программной музыке, является тема сновидений (мечтаний). В контексте различных эпох к ней обращались Берлиоз (Фантастическая

симфония, V часть «Сон в ночь шабаша»), Рахманинов (два романса с одинаковым названием «Сон»), Чайковский (4 симфония, авторская программа), Черепнин (Балет «Павильон Армиды»), Лютославский («Пространства сна» для баритона и оркестра) и многие другие. Эта тема отражена в ряде музыковедческих работ[1], посвященных музыке XX века.

Не менее важной в музыкальном искусстве является тема птиц. Образы и символика птиц привлекают внимание композиторов с давних времен. Среди ранних подобных примеров – опыты французских клавесинистов («Курица» Рамо, «Кукушка» Дакена и др.), в XIX веке – вторая часть «Пасторальной» симфония Бетховена, Сцена в полях из Фантастической симфонии Берлиоза и многое другое. В XX веке эту тему наиболее полно раскрыл Оливье Мессиан[2].

В сфере современной академической музыки ярким и довольно редким примером соединения обеих линий – снов и птиц – является камерное произведение Алексей Ретинского «Dreams of the Bird», представляющее собой цикл из трех частей для скрипки и фортепиано. Автор этого произведения – представитель современной академической музыки (Ретинский род. 1986), тонко сочетающий в своем творчестве черты устоявшегося (проверенного) «классического» и «нового» нетрадиционного. Ретинский работает в различных жанрах – от крупных симфонических композиций и камерных образцов до киномузыки и перформанса.

Н. С. Гуляницкая в статье «О толковании художественного произведения»[3] приходит к выводу о том, что во многих сочинениях композиторов разных эпох музыка сама выступает как прообраз поэтического текста и сама «ведет повествование». Гуляницкая использует понятие «музыка как текст», впервые прииненное, предположительно, ученым филологом и музыковедом А. В. Михайловым. В этом качестве музыка способна сама рождать свои собственные сюжеты: «поэтические образы – это сами музыкальные тексты, говорящие на своем языке» Подобное мы наблюдаем, вникая в музыкальную фактуру «Снов птиц».

Общая концепция сочинения основана на сопоставлении двух контрастных образных сфер, образующем некий сквозной сюжет. Намек на него дается в авторском англоязычном эпиграфе[4] к произведению: «The most widespread and perhaps the most impressive dream is the one, in which a person, overcoming gravity, glides over the ground. This is likely to be explained by the inescapable human urge to free himself from conventionalities and limitations. In which case, what do birdies dream about? » – «Самый распространенный и, пожалуй, самый впечатляющий сон – это тот, в котором человек, преодолевая гравитацию, скользит над землей. Вероятно, это объясняется неизбежным стремлением человека освободиться от условностей и ограничений. В таком случае, что же снится птицам?»

---

[1] Никольская И. И. Беседы Ирины Никольской с Витольдом Лютославским. Статьи. Воспоминания. М.: Тантра, 2005, 205 с.; Валькова В. Б. Музыкально-поэтические диалоги в поэме С. В. Рахманинова «Колокола» // Музыкальная академия, 2013. №2 (742). С. 11–20; Валькова В. Б. Символика сна в поэме Рахманинова «Колокола» // С. В. Рахманинов и мировая культура: материалы V международной научно-практической конференции, 15-16 мая 2013 года / Музей-усадьба С. В. Рахманинова «Ивановка»; ред.-сост. И. Н. Вановская. Ивановка: РИО МУРИ, 2014. С. 148–156

[2] Эта область обращения Мессиана к образам птиц подробно раскрывается в следующих трудах: Екимовский В. А. Оливье Мессиан. М.: Советский композитор, 1987. 304 с.; Цареградская Т. В. Время и ритм в творчестве О. Мессиана. М.: Классика-XXI, 2002. 376 с.; Зенкин К. В. Слово о музыкальном мире Оливье Мессиана как знак «божественного присутствия» // Музыка – Эйдос – Время / К. В. Зенкин. М.: Памятники исторической мысли, 2015. С. 403–418; Век Мессиана: сборник статей. М.: Научно-издательский центр «Московская консерватория», 2011. 272 с.

[3] Гуляницкая Н. С. О толковании художественного произведения [электронный ресурс] // Современные проблемы музыкознания / Contemporary Musicology. 2023. №1. С. 5–19

[4] Ретинский преимущественно использует английский язык в эпиграфах к названиям.

(перевод автора статьи). Смысл этого высказывания подчеркнут названием произведения – все живое стремится не только преодолеть ограничения и овладеть тем, что изначально не дано, но и прорваться к новой реальности – сверх той, которую уже постиг. Поэтому символический образ птиц выдвинут на первый план: птицы уже владеют тем, что не дано человеку и могут стремиться к недостижимому.

Сложный и неоднозначный смысл авторского эпиграфа определяет и метафорический сюжет произведения: ряд попыток разорвать путы реальности и обрести недостижимое – хотя бы в сновидениях. Три части цикла Ретинского – это три подобные попытки. Все они построены по одной модели. Мысль движется, словно из одного истока по трем разным руслам – крайние точки этого движения обозначены двумя уже упомянутыми образными сферами. Их смысловое соотношение можно интерпретировать с помощью разных ассоциаций, которые складываются в ряд оппозиций:

- реальный волевой порыв – погружение в сон (явь и сон)
- действие – созерцание
- активность – рефлексия о ней
- повторяющиеся пугающие видения – попытка погасить их энергию
- эмоциональный всплеск – тишина (но не умиротворение, а, скорее, обреченность и безысходность)

Все эти ассоциативные пары объединим условным обозначением: «импульс» и «ответная реакция». Они и составляют две ведущие смысловые сферы[5]. Первая из них во всех трех частях поручена соло скрипки, вторая – дуэту скрипки и фортепиано.

Каждая из частей начинается с кульминационного эпизода, построенного на идентичном материале в партии скрипки, образуя своего рода энергетическую «вершину-источник»[6]. Этот материал почти точно повторяется в крайних частях, во второй (средней) части этот материал сильно сокращен и варьирован.

Во всех трех частях соотношение начального импульса и «ответа» сохраняет динамический контраст в той или иной мере (форте-фортиссимо и пиано-пианиссимо). Ответ на этот начальный материал в каждой из частей возникает со вступления фортепиано. Намеренно приглушенное, несколько матовое «камерное» звучание инструмента особенно ярко подчеркивает смысловую контрастность образов после надрывного, эмоционально неустойчивого и крайне экспрессивного в звуковом и смысловом отношении скрипичного эпизода в каждой из частей.

Если рассматривать произведение как непрерывное музыкальное действо-повествование, объединяющее сквозным потоком все три части цикла, можно уловить некоторое, весьма отдаленное сходство с формой рондо. Начало каждого эпизода (каждой части) является подобием рефрена, при этом в каждой из частей он не повторяется буквально. Роль эпизодов выполняет материал, сотканный из фрагментов рефрена. Здесь композитор обращается к особой разновидности цикла, свойственной музыке последнего столетия – «соединению циклической дискретности и единого потока образно-смыслового развертывания»[7].

---

[5] В связи с этим можно говорить о «макротемах» – понятии, предложенном в работах: Холопова В. Н. Музыкальный тематизм: Науч. метод. очерк. М.: Музыка, 1983. 88 с.; Валькова В. Б. Музыкальный тематизм – мышление – культура. Н. Новгород: Изд-во ННГУ, 1992. 161 с.; ее же. К вопросу о понятии «музыкальная тема» // Музыкальное искусство и наука. Вып. 3. М.: Музыка, 1978; С. 168–190

[6] Упоминается Б. Асафьевым и Л. Мазелем в следующих трудах: Асафьев Б. Музыкальная форма как процесс. Мазель о мелодике Рахманинова В сборнике «Рахманинов» (1948), 2023 год – Приношение Рахманинову

[7] Упоминается в труде Вальковой В. Б. Музыкальный тематизм – мышление – культура. Н. Новгород: Изд-во ННГУ, 1992. С. 18

Все музыкальное повествование в произведении основано на повторяющемся противопоставлении двух начал – в каждом из них персонифицирован один из участников инструментального ансамбля: Скрипка и Фортепиано. Они ярко представлены уже в первой части и воплощены в двух масштабных эпизодах – как бы два рассказа двух разных героев. Характер каждого из этих «героев», в свою очередь, подвижен и многообразен. Представим их на материале начального, экспозиционного раздела.

Первым вступает монолог скрипки, соединяющий несколько пластов: верхний пласт наиболее мелодизирован, нижний включает в себя короткие реплики и аккорды. Музыкальная линия здесь несет в себе образ неустойчивости, порывистости. В первых тактах сочетание фактурных пластов сменяется далее размашистыми пассажами шестнадцатых, где высокие «опорные» звуки продолжают создавать эффект двухголосия. После этого вновь возвращается первоначальная фактура. Здесь (в отличие от первого проведения) образы нагнетания, порывистости представлены более ярко, что поддерживается динамикой: композитор нарочито смело сопоставляет предельно контрастные нюансы (например, *ffff* и *p* в пределах одной доли такта).

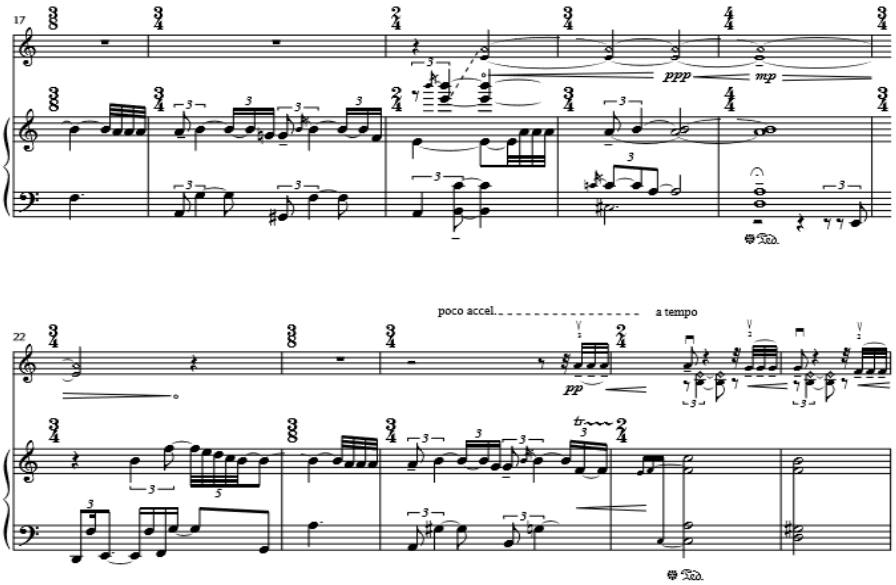
Идея неустойчивости, порывистости, шаткости буквально пронизывает в этом разделе всю партию скрипки. Сквозной масштабный эпизод повествования может быть условно разделен на три фрагмента. Двухголосные крайние фрагменты изложены в стандартном метре (3/4, 2/4, 6/4), средний фрагмент, напротив, отличается необычным метром (11/16) и иной фактурой – остинатными фигурациями в широком диапазоне (напоминающими взмахи крыльев). Звучание первого эпизода охватывает почти весь диапазон инструмента.

Перед вступлением фортепиано энергетическая накаленность партии скрипки несколько ослабевает, динамика становится приглушенной, менее контрастной и порывистой (композитор использует нюансы от *pp* до *mp*). Мелодическая линия впервые прерывается паузами, которые подчеркивают динамический спад. Первые реплики фортепиано звучат на фоне постепенно затухающей большой септимы (des-c) у скрипки, как бы принимая на себя инициативу, подхватывая ту же септиму (des-c), однако на октаву ниже. Здесь впервые сопоставляются и соединяются воедино далекие образы инструментов, после чего партия скрипки ненадолго затихает, давая возможность фортепиано начать свой «рассказ».

Однако он уводит повествование в совершенно иное русло. Музыка здесь погружает слушателя в состояние обреченности, отрешенности, безысходности, тихой, болезненной, щемящей созерцательности, что также подчеркивается динамически (от *p* до *ppp*). Этот момент не несет в себе умиротворения и покоя: несмотря на медленный темп и приглушенность звучания, ощущение скрытого беспокойства создает постоянная переменность метра, синкопированные ритмические фигуры и диссонантность гармонии.

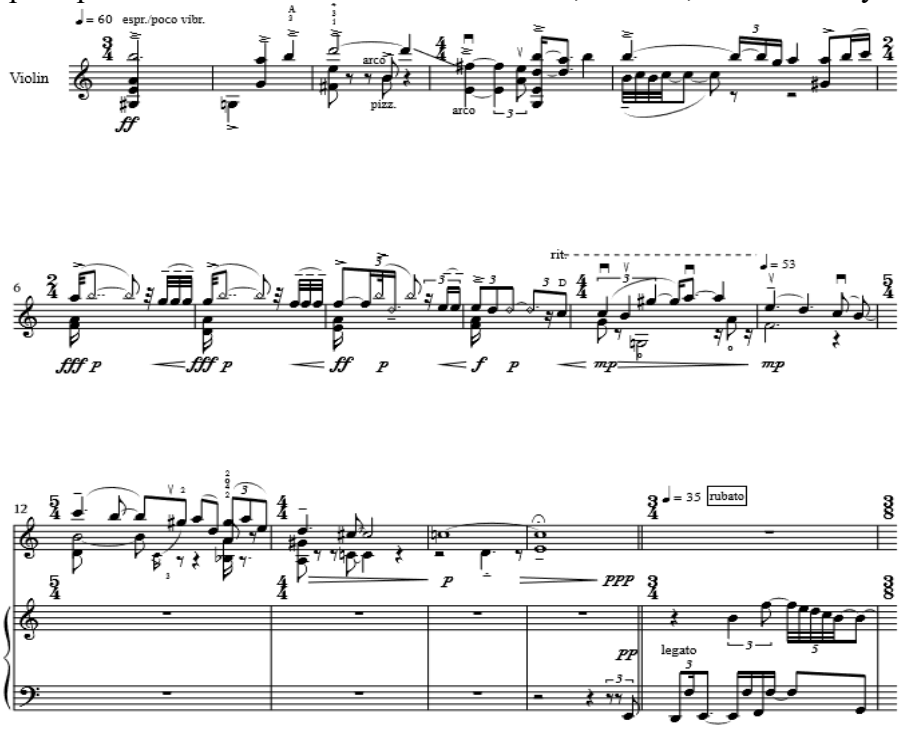
Описанные два контрастные образно-смысловые начала по-разному соотносятся в каждой части. В первой части ответ вырастает из репетиций одного звука и секундовых мотивов. Здесь можно уловить отсылку к «Печальным птицам» из «Отражений» Равеля. Репетиции на одном звуке с метрически слабыми окончаниями подчеркивают специфику образа. Репетиционное повторение сохраняется на протяжении всего «ответа» – повествования фортепиано (пример 1). Фортепиано вовлекает в свою рефлексию и реплики скрипки. Диалог двух инструментов-героев здесь наиболее лаконичен по сравнению с другими частями.

Пример 1. Алексей Ретинский «Сны птиц», 1 часть, эпизод «ответа» или рефлексии.



Вторая часть, самая протяженная, почти полностью посвящена образам рефлексии, хотя, как и все части, начинается с кульминации – энергичным импульсом партии скрипки, который, напомним, здесь трактуется как некая изначальная «реальность», противопоставленная «снам». Этот раздел здесь звучит максимально сжато (в противовес двум другим частям), он представляет собой краткое однородное по смыслу повествование с сохранением изначального смысла: порывистость, неустойчивость, максимальная экспрессия (пример 2).

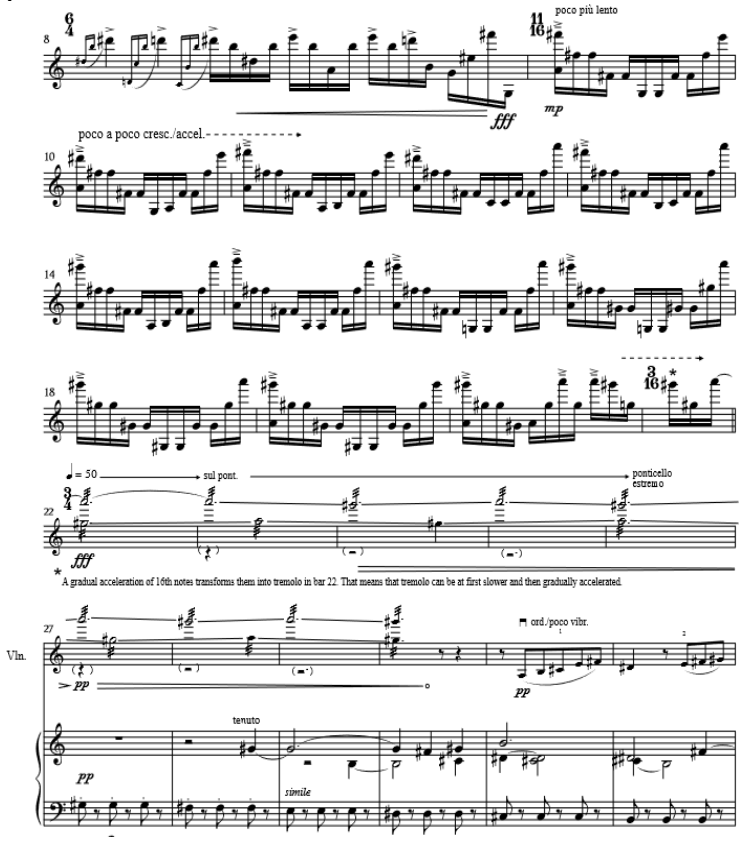
Пример 2. Алексей Ретинский «Сны птиц», 2 часть, эпизод-импульс



Рефлексия («ответ» или «погружение в сон»), воплощенная в партии фортепиано, опирается здесь на два основных элемента, выведенных из начального раздела. Первый элемент рефлексии порожден нисходящим четырехзвучным мотивом (пример 2), второй – отдаленно связан с фигурациями скрипки-соло (протяженного движения шестнадцатыми) начала первой части. Скрипка, как и в первой части, в этом разделе дает образную трансформацию начального эпизода: его энергия предстает в «ослабленном» варианте (мощь и напор сменяются тишиной и обреченной покорностью). Второй элемент «ответа» (с такта 54) звучит почти непрерывно в партии фортепиано, единожды (такты 54–57) передаваясь партии скрипки. Одновременно с ним развивается первый элемент партии скрипки.

«Импульс» (подобие действенной реальности) в третьей части несколько видоизменен. Повторяя модель первой части, он представляет собой эпизод, условно разделяемый на три фрагмента-повествования. Второй фрагмент плавно перерастает в третий – размашистые движения шестнадцатыми в партии скрипки сменяются двухголосным тремоло, на фоне которого и начинается эпизод «рефлексии» (образ сновидений) (пример 3).

Пример 3. Алексей Ретинский «Сны птиц», 3 часть, эпизод-импульс

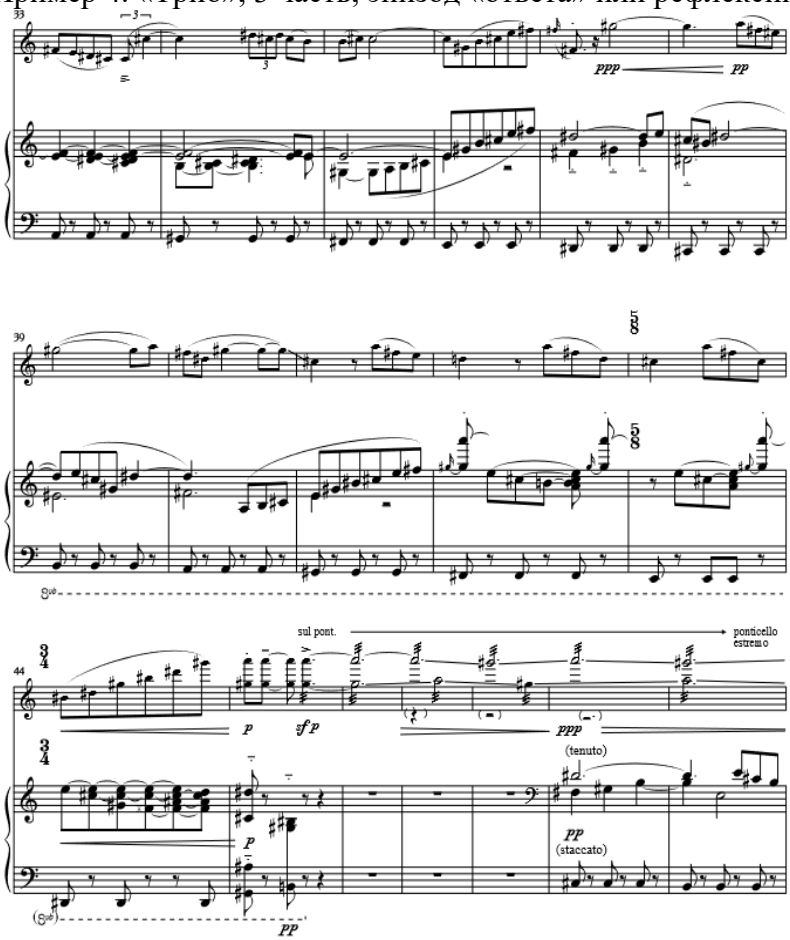


Созерцание, как ответ фортепиано на импульсивность скрипки в третьей части существенно отличается от двух аналогичных по функциям построений в предыдущих частях. Рефлексия здесь вырастает в основе своей из двух мотивов начального энергичного построения: pizzicato в партии скрипки и восходящего поступенного мотива (пример 3). Оригинальность этих взаимосвязей проявляется в том, что исходный материал рефлексии представлен предельно кратко: каждый из двух мотивов в исходном построении появляется лишь однажды (пиццикато скрипки в третьем такте и восходящий ход в пятом такте). Вместе с тем эти два элемента в «ответе-рефлексии» так мощно акцентированы, что их

особое значение в исходном фрагменте a posteriori становится для слуха несомненным: из одного звука, взятого в начале pizzicato, вырастает в протяженную басовую нисходящую линию фортепиано (пример 4), объединяющая весь раздел рефлексии и завершающая весь цикл.

В партии фортепиано изначальное pizzicato преобразуется в ряд разрозненных звуков в штрихе стаккато. Связь с исходным построением подчеркнута паузированием после каждого звука во всей линии.

Пример 4. «Трио», 3 часть, эпизод «ответа» или рефлексии.



Музыкальная символика этой части достаточна прозрачна. Басовая линия фортепиано – это «бесконечное» нисхождение (своего рода catabasis), но не в темную бездну, а к истокам бытия. В определенной степени этот материал можно трактовать как некую метафору человеческой жизни (от основ бытия к концу своей жизни человек вновь приходит к основам). Такая просветленная трактовка этого нисхождения в музыкальном плане выражена наложением на него диатонически высветленных оборотов в верхних голосах фортепиано и в партии скрипки. «Бесконечное» поступенное движение – catabasis – начатое партией фортепиано в дальнейшем (в завершающем разделе третьей части) передается партии скрипки, где звучит вновь в исходном виде (воплощено в штрихе пиццикато с вкраплениями смычкового звучания ближе к концу). К окончанию произведения образ нисхождения как бы растворяется, повисая на неустойчивом звуке, что еще раз подчеркивает идею бесконечности (не смерть, но переход в иное измерение). Динамика здесь также выстроена в подобном ключе – от *pp* до крайне тихого нюанса *ppppp*, воплощающего собой безмолвие и уход.

В контексте данного цикла птицы, на наш взгляд, избраны в качестве метафоры-прообраза бытия, живой субстанции. В иррациональном мире сочинения Ретинского «птица» или образ птицы представляет собой субъект, вокруг которого разворачиваются действия и события. Другой образ – сновидений – является своеобразным определяющим фактором, миром, фоном, декорацией для развития событий. Как было упомянуто в начале статьи, на протяжении всех трех частей цикла происходит череда смен двух миров – реального и мира сновидений – при этом оба этих мира изначально помещены в контекст фантастического, иррационального бытия или действа.

ЛИТЕРАТУРА

1. Валькова В.Б. К вопросу о понятии «музыкальная тема» // Музыкальное искусство и наука. Вып. 3. М.: Музыка, 1978. С. 168–190.
2. Валькова В.Б. Музыкально-поэтические диалоги в поэме С. В. Рахманинова «Колокола» // Музыкальная академия, 2013. №2 (742). С. 11–20.
3. Валькова В.Б. Музыкальный тематизм – мышление – культура. Н. Новгород: Изд-во ННГУ, 1992. 161 с.
4. Валькова В.Б. Символика сна в поэме Рахманинова «Колокола» // С. В. Рахманинов и мировая культура: материалы V международной научно-практической конференции, 15-16 мая 2013 года / Музей-усадьба С. В. Рахманинова «Ивановка»; ред.-сост. И. Н. Вановская. Ивановка: РИО МУРИ, 2014. С. 148–156.
5. Век Мессиана: сборник статей. Ред.-сост. К. В. Зенкин, Т. С. Кюрегян. М.: Научно-издательский центр «Московская консерватория», 2011. 270 с.
6. Гуляницкая Н.С. О толковании художественного произведения [электронный ресурс] // Современные проблемы музыкознания / Contemporary Musicology. 2023. №1. С. 5–19.
7. Екимовский В.А. Оливье Мессиан. М.: Советский композитор, 1987. 304 с.
8. Зенкин К.В. Слово о музыкальном мире Оливье Мессиана как знак «Божественного присутствия» // Музыка – Эйдос – Время / К. В. Зенкин. М.: Памятники исторической мысли, 2015. С. 403–418.
9. Никольская И.И. Беседы Ирины Никольской с Витольдом Лютославским. Статьи. Воспоминания. М.: Тантра, 2005. 205 с.
10. Цареградская Т. В. Время и ритм в творчестве О. Мессиана. М.: Классика-XXI, 2002. 376 с.

Полосаев Николай Анатольевич
преподаватель отделения оркестровых инструментов
ГБОУ ВО «Белгородский государственный институт искусств и культуры»
e-mail: polosaev@yandex.ru

Polosayev Nikolay A.
Teacher of the Department of Orchestral Instruments
Belgorod State Institute of Arts and Culture

ПРОИЗВЕДЕНИЯ МАЛЫХ ФОРМ ДЛЯ БАЛАЛАЙКИ НАЧАЛА XXI ВЕКА. ОСНОВНЫЕ ИДЕЙНО-ДРАМАТУРГИЧЕСКИЕ, КОМПОЗИЦИОННЫЕ ОСОБЕННОСТИ, ЗНАЧЕНИЕ ЖАНРА НА ПРИМЕРЕ ЦИКЛОВ ПЬЕС А. МАРЧАКОВСКОГО

Аннотация. Объектом исследования данной статьи являются произведения малой формы, созданные композитором, импровизатором и исполнителем XX-XXI веков Александром Марчаковским. В современном культурно-образовательном пространстве, исполнительстве и педагогике нередко возникает проблема поиска качественного репертуара разного уровня сложности, написанного для профессиональных или начинающих исполнителей на балалайке. В связи с этим актуальным становится нахождение, изучение и детальный анализ востребованных для исполнителей произведений, существующих в динамично развивающейся музыкальной среде, что, несомненно, будет содействовать развитию профессионального, исполнительства на балалайке, расширению концертного репертуара музыкантов, приобщению их к новым тенденциям в искусстве, раскрытию богатого потенциала инструмента.

Целью работы является изучение произведений малых форм в творчестве Александра Марчаковского, написанных для балалайки в начале XXI века, в которых наиболее полно раскрываются многообразные технические и художественные возможности инструмента, а также основные стилевые поиски композитора. В статье обозначены ведущие композиторы-балалаечники XXI века, которые вносят большой вклад в популяризацию исполнительства на народном инструменте, чьи произведения широко применяются в современной образовательной практике, указаны авторы современных научно-аналитических трудов, изучающие данную тему. Предметом исследования работы являются два инструментальных цикла пьес А. Марчаковского, написанных для балалайки, вошедших в изданные сборники композитора в 2007 году, состоящие из трёх томов.

В статье рассматривается ряд задач: проводится подробный детальный музыкально-аналитический разбор пьес для балалайки, входящих в инструментальные циклы А. Марчаковского; выявляются основные характерные для жанра образные, композиционные, драматургические приёмы и тенденции, принципы тематического развития, система тонального и ладогармонического развития в сочинениях; определяются принципы построения пьес в циклах; раскрывается значение малых форм для педагогической практики в обучении игре на балалайке и концертного исполнительства на разном уровне мастерства, роль в становлении и популяризации русской народно-инструментальной культуры.

Ключевые слова: малые формы; репертуар балалаечника; циклы пьес А. Марчаковского; композиционные особенности; драматургия пьес; принцип построения циклов; исполнительство на балалайке.

SMALL-FORM BALALAIKA PIECES FROM THE BEGINNING OF THE 21ST CENTURY. THE MAIN IDEOLOGICAL, DRAMATIC, COMPOSITIONAL FEATURES, THE MEANING OF THE GENRE ON THE EXAMPLE OF CYCLES OF PLAYS BY A. MARCHAKOVSKY

Annotation. The object of research in this article is small-form works created by composer, improviser and performer of the XX-XXI centuries Alexander Marchakovsky. In the modern cultural and educational space, performance and pedagogy, the problem of finding a high-quality repertoire of various levels of complexity, written for professional or novice performers on the balalaika, often arises. In this regard, it becomes important to find, study and analyze in detail the works in demand for performers that exist in a dynamically developing musical environment, which will undoubtedly contribute to the development of professional balalaika performance, expand the concert repertoire of musicians, introduce them to new trends in art, and unleash the rich potential of the instrument. The purpose of this work is to study the works of small forms in the works of Alexander Marchakovsky, written for the balalaika at the beginning of the 21st century, which most fully reveal the diverse technical and artistic capabilities of the instrument, as well as the composer's main stylistic searches. The article identifies the leading Balalaika composers of the 21st century, who make a great contribution to the popularization of folk instrument performance, whose works are widely used in modern educational practice, and the authors of modern scientific and analytical works studying this topic. The subject of the study is two instrumental cycles of A. Marchakovsky's plays written for the balalaika, which were included in the composer's published collections in 2007, consisting of three volumes. The article considers a number of tasks: a detailed musical and analytical analysis of the balalaika pieces included in the instrumental cycles of A. Marchakovsky is carried out; the main figurative, compositional, dramatic techniques and trends characteristic of the genre, the principles of thematic development, the system of tonal and ladoharmonic development in the compositions are identified; the principles of constructing plays in cycles are determined; The importance of small forms for pedagogical practice in teaching balalaika playing and concert performance at different skill levels, as well as their role in the formation and popularization of Russian folk instrumental culture is revealed.

Keywords: small forms; balalaika repertoire; cycles of plays by A. Marchakovsky; compositional features; dramaturgy of plays; the principle of building cycles; performance on the balalaika.

Введение. XXI век привнес с собой активное появление и развитие нового оригинального балалаечного репертуара, сочетающего в себе обращение к традициям и новаторский подход к созданию произведений, стилистические эксперименты, основанные на синтезе фольклорных мотивов и современных музыкальных тенденций. К сожалению, произведения малых форм, написанные для балалайки в силу своих небольших размеров могут быть менее известны и популярны, чем масштабные крупные произведения композиторов, часто исполняемые на концертах и конкурсах. Но, они максимально востребованы в процессе обучения у начинающих исполнителей, учеников, студентов, а также в процессе формирования концертных, конкурсных репертуаров профессиональных артистов. Поэтому, именно данные произведения представляют большой интерес в современной музыкальной педагогике, исполнительстве, и, несомненно, они должны становиться объектом научно-исследовательских изысканий.

К созданию произведений малых форм для балалайки в XXI веке обращаются многие современные композиторы, педагоги, не только создающие музыку, но и виртуозно её исполняющие: Павел Нечепоренко, воспитавший целую плеяду современных балалаечников; Александр Шалов, обогативший спектр концертных возможностей

балалайки, автор многочисленных, востребованных в инструментальной практике обработок русских народных песен; Дмитрий Калинин, активно занимающийся популяризацией балалайки среди молодежи, экспериментатор, озвучивающий партии балалайки в многочисленных современных кинофильмах; Александр Цыганков, обладающий уникальным исполнительским стилем, написавший огромное количество произведений для домры и балалайки; Алексей Архиповский – виртуозный исполнитель, известный своими экспериментами со звуком, использованием электроники. Это композиторы, работающие в разных жанрах, стилях участвующие в многочисленных творческих и гастрольных проектах, с целью развития, продвижения истинно народного инструмента и великих достижений русской музыкальной культуры.

Ярким явлением в русском современном музыкальном балалаечном исполнительстве является творчество Александра Марчаковского – композитора, виртуоза, мастера игры на балалайке, демонстрирующем и техническое совершенство, и глубокое понимание специфики инструмента, его многогранных тембральных возможностей. В своем творчестве он смело экспериментирует, объединяет элементы фольклора, классической музыки, импровизации, джаза, музыка звучит свежо, современно, при этом не теряет национального колорита. А. Марчаковский ведет масштабную концертную, гастрольную деятельность, представляя балалайку как инструмент, способный конкурировать с другими инструментами на мировых сценах, передавая через своё искусство широкий спектр чувств и идей, красоту и богатство русской национальной музыкальной культуры. Творчество композитора многообразно, им созданы сонаты и сюиты для балалайки соло, концерты для балалайки с оркестром, фантазии, импровизации, аранжировки, а также произведения малых форм – отдельные пьесы, циклы, этюды, обработки народных песен и танцев.

Произведения малых форм, написанные для балалайки, востребованы, притягательны для исполнения, используются активно и в образовательной и концертной практике. В научной же литературе изучению специфики таких произведений происходит не достаточно широко, есть отдельные работы музыковедов, педагогов, исполнителей-пропагандистов балалаечного искусства, которые занимались исследованием аспекта, в контексте развития многожанрового репертуара для балалайки, популяризации народной музыки. Так А. Усов в своих работах освещает наиболее яркие произведения современных композиторов, написанных для балалайки, исследует сонаты, концерты, систематизирует произведения для концертного репертуара [1, 198]. В. Ельчик исследует оригинальный репертуар А. Марчаковского в целом, подчеркивает его доступность для исполнителей разных возрастов, способность отображения в произведениях «музыкальной эстетики современной социокультурной среды» [2, с. 269]. Проблемам становления репертуара для балалайки, систематизации современных произведений посвящены работы Д. Калинина, им же дается «музыковедческо-философский» [3] анализ отдельных сочинений для балалайки С. Новиковой-Бородиной, А. Соколова, В. Бикташева, С. Левина, предлагается анализ собственных произведений. Д. Калинин подчеркивает, что, изучая инструмент, и произведения, написанные для балалайки «мы не просто сохраняем свою профессию, мы сохраняем национальное культурное достояние России» [3]. Ранее мною были подробно исследованы особенности жанра и стиля современного концерта для балалайки А. Марчаковского, Е. Подгайца, В. Беляева [4, с. 150].

Основная цель данной статьи состоит в изучении и углубленном анализе композиционных и драматургических особенностей циклов пьес для балалайки современного композитора, выявлении особенностей структуры, образного насыщения, стилевых предпочтений. В современном культурно-образовательном контексте актуальным является поиск и исследование востребованных произведений современных

авторов для профессиональных и начинающих исполнителей, с целью повышения уровня их исполнительской и интеллектуальной культуры, продвижения музыкального творчества. Всесторонний анализ отдельных циклов пьес позволяет выделить особенные стилистические и формообразующие особенности произведений композитора, предлагает системный подход к интерпретации произведений, направлен на обогащение теории исполнительского искусства на балалайке и популяризацию достойных современных произведений.

В данной работе решается ряд задач: предлагается подробный детальный музыкально-аналитический разбор пьес для балалайки, входящих в инструментальные циклы А. Марчаковского; выявляются основные характерные для жанра образные, композиционные, драматургические особенности, система тонального и ладогармонического развития в современных произведениях автора; определяются принципы построения пьес в циклах. В завершении статьи раскрывается значение малых форм для педагогической практики в обучении игре на балалайке, для концертного исполнительства на разном уровне мастерства, для формирования композиторского стиля, подчеркивается функциональная роль данного репертуара в становлении и популяризации русской народно-инструментальной культуры в современном музыкальном контексте.

В статье используются принципы системного и детального музыковедческого анализа музыкальных произведений, семантического наполнения, композиционных приемов, драматургического развития, средств музыкальной выразительности. Методологическое построение работы происходит в опоре на фундаментальные труды по анализу музыкальных произведений А. Сохора, И. Способина, В. Цуккермана, очерки по современной гармонии Ю. Холопова. В процессе исторического анализа привлекались исследования по вопросам исполнительства на народных инструментах М. Имханицкого, по развитию современного репертуара для балалайки В. Ельчика, по вопросам образно-интонационной сферы и «освоению современных выразительных средств» в современной музыке для балалайки С. Ивановой [5].

Основная часть.

Произведения малых форм, в силу своих небольших размеров идеально подходят для максимального использования разных возможностей инструмента: исследований его тембральных особенностей, разнообразных техник игры, стилистических поисков, для воплощения определенных образов, настроений, для поиска индивидуального стиля исполнителя. Воспитание музыкального мышления исполнителей, освоение целостной формы и её составляющих начинается с изучения произведений малых форм, в которых концентрированно и последовательно раскрываются основные технические, эмоциональные возможности инструмента, развиваются разнообразные исполнительские навыки солиста, а также наиболее ярко проявляются основные черты стиля композитора.
Предметами исследования статьи явились произведения малых форм, объединенных в циклы, изданных в двух томах сочинений для балалайки Александра Марчаковского:

Том 1. «Музыка для детей»: «Сарказм», «Прелюдия», «Аллегро», «Ноктюрн», «Интерлюдия», «Марш».

Том 2. Три прелюдии.

Цикл произведений 1 тома обозначается автором как «Музыка для детей», тем самым определяя предназначение этих пьес, написанных для юных исполнителей. Передача широкого спектра чувств, понятных образов, идей дает возможность детям развивать гибкость музыкального мышления, способность передачи разной музыкальной интерпретации. Произведения выстраиваются по принципу образного, динамического контраста. В этом цикле, по мысли В. Ельчика соблюдаются два основных условия:

«дидактический принцип доступности и расположение пьес в порядке нарастания технологических сложностей исполнения» [2, с. 269].

Открывает цикл «Сарказм» (ми минор), пьеса шутливого, несколько сатирического характера, с присущими ей острыми, колкими звучаниями. Созданию образа способствует фактура, насыщенная активной акцентировкой, изломанностью мелодической линии, сочетающей в себе и прямолинейные, и резкие скачкообразные движения. Обилие хроматики, полутоновых скольжений, активное движение ладогармонической составляющей усиливает гротескный образ пьесы. «Сарказм» написан в сложной трехчастной репризной форме. В небольшой по размеру первой части (простой период неквадратного строения), с 1 по 11 такты излагается ядро темы, состоящей из двух ярких, контрастных по способу изложения элементов. Начиная с 11 такта меняется характер, появляется черты лирико-драматического вальса, изменяется тональность, знаменуя начало второй части, развивающего плана, более объёмной по размеру, в которой происходит контрастное мелодическое и тонально-гармоническое развитие (си бемоль мажор, ре бемоль мажор, до мажор). Обилие хроматики, полутоновых сползаний в темах, выбранный штрих (стаккато) придает музыке резкость и колкость. В репризе, основная тема появляется в партии сопровождения (52 такт), она динамизированна, развернута в интонационном и в тональном планах. Основная тема звучит более насыщенно, усложнено, за счет продолжающегося фактурного развития в партии сопровождения. В произведении есть кода (82 такт), в которой проводятся отдельные нисходящие элементы темы, присутствует яркий контраст динамики, всё это ещё раз подчеркивается игровой подтекст произведения. «Прелюдия» (ля мажор) - произведение лирического, вокального плана, с певучей мелодикой, плавными мягкими переливами инструмента. Созданию характера способствует особый фактурный прием: основная тема, мелодичного, кантиленного характера идет на фоне воздушных, качающихся секстолей, придающих ей мягкость, легкость и в тоже время гармоническую наполненность. Тема, нежная и проникновенная обволакивается сопровождающей её фактурой, погружается в неё. Произведение звучит без аккомпанемента, всё внимание сосредоточено на сочном, густом, выразительном тембре инструмента. По структуре – это простая трехчастная репризная форма с каденцией и обрамлением. Основной фигурационный элемент вступления звучит и в конце произведения, придавая ему цельность, закругленность. Главная лирическая тема первой части развивается небольшими, перетекающими друг в друга непрерывными фразами. Сопоставление мажора-минора создает эффект игры света и тени, придающий музыке особую красоту и выразительность. В небольшой по размеру средней части (8-11 такты) происходит смена тональности (ми минор), появляется взволнованное интонационное секундовое звучание, более мелкое деление на фразы. В репризе (12 такт, ля мажор) основная тема, вновь завуалирована в измененных, расширенных фигурациях. В этом разделе звучат основные элементы первой части и секундовые интонации середины, секвенционное развитие которых приводит к небольшой каденции. Автор обозначает её quasi cadenza, как бы каденция, ведь это сольное произведение, без сопровождения, и значение каденции здесь не столько показ мастерства исполнителя, а именно смысловое, это кульминация прелюдии. Происходит смена общего направления интонационного движения, появляются восходящие мотивы, усиление динамики и хроматики, музыка звучит взволнованно, возбужденно и, на смену краткому всплеску эмоций вновь приходит успокоение, умиротворенно звучит начальный мотив вступления, прозрачные флажолеты солиста растворяются в заключительном аккорде.

«Аллегро» (ля мажор) - произведение стремительного зажигательного характера, написано в сложной трехчастной форме. Основная тема первой части – более тонально определенная, активная, непрерывная, включающая повторы, секвенционное проведение

элементов, развивается на фоне четких аккордов в партии сопровождения, подчеркивающих первые доли, задающих импульс к развитию. Выбранный размер (⅜), усиливает стремительность происходящего. Важно отметить, что партия аккомпанемента в пьесах композитора не просто поддерживает солиста, а активно включается в общий звуковой динамический и метрический порыв. Средняя часть (25 такт), более диссонантного плана, насыщена хроматикой, резкой сменой динамики, колкими форшлагами, придающими музыке скерцозный характер. В этой части можно выделить два раздела. В первом появляется новая тема (фа диез минор), более структурно четкая, определенная, имеющая повторное развитие. Второй раздел (41 такт) развивающего плана - появляется новый тематизм, характеризующийся настойчивым восходящим, секвенционным проведением элементов по хроматизмам. Происходит активное тонально-гармоническое развитие (ля мажор, ре мажор, ми минор, фа мажор), динамическое усиление звучности, приводящей к кульминации произведения (55 такт) – переходу к репризе (61 такт). Реприза – точная, без изменений повторяется музыкальный материал первой части, что ещё раз подчеркивает единство образа пьесы, замкнутость происходящего. Как часто бывает в пьесах А. Марчаковского, произведение завершается небольшой кодой (85 такт), в которой возникают полутоновые интонации, секвенционное, хроматическое их проведение приводит к заключительному аккорду, яркому и звонкому утверждению тоники основной тональности.

Следующее произведение цикла - «Ноктюрн» (фа мажор) – возвышенное, спокойное повествование в самой пасторальной, светлой тональности, написанное в простой трехчастной форме. Открывается пьеса небольшим фактурным вступлением-покачиванием, настраивающим на общий характер произведения. Интересно, что основная, нисходящая тема ноктюрна появляется в партии сопровождения, звучит она широко и протяжно, на фоне тихого «шелеста» солиста - однообразного повторения мягких фигураций. В процессе развития тема переходит к исполнителю, расцвечивается богатыми гармоническими красками, сопоставлением далеких мажорных тональностей, приобретая возвышенный характер. Особую красоту и глубину звучанию в крайних частях придает погружение в гармонический мажор. В средней части (20 такт) повествование нарушается: расширяется диапазон, появляется активное фигурационное мелодическое движение, глубокие басы аккомпанемента, насыщенное тонально-гармоническое насыщение (ре бемоль мажор, фа диез мажор, до диез мажор). Происходит развертывание, разлив эмоций, музыка ноктюрна приобретает возвышенно-торжествующий, благородный характер. После небольшого перехода (29-34 такты), начинается динамизированная реприза (35 такт) – тема проводится дважды в партии солиста, немного интонационно измененная, со структурным расширением-заключением в конце пьесы, звучащим широко, спокойно и умиротворенно.
«Интерлюдия (маленькая баллада)» (ре мажор) - яркая народная, ярмарочная картинка, с характерным непрерывным движением и развертыванием музыкальной мысли. Активный трехдольный метр, обильная акцентировка в теме, синкопированность ритма, звонкая аккордика в партии сопровождения, - всё это создает образ русской плясовой, переходящей в стремительное движение. Музыка развивается непрерывными тематическими волнами, происходит смена небольших эпизодов, что соответствует жанру баллады, обозначенному в заглавии пьесы автором, как некоему динамическому рассказу о пережитых или увиденных событиях. Если говорить о структуре произведения, то прослеживаются черты сквозной формы, для которой характерна непрерывность развития, единая линия нарастания или спада динамической, ритмической, темповой активности, плотности фактуры. Тем не менее, можно в этом движении выделить два раздела, проследить черты двухчастности. Первая часть включает два предложения-эпизода, первое (1-8 такт) и второе – продолжение развития основной темы (9-16 такты). Яркое тональное развитие (сочетание

далеких тональностей, ре мажор, фа диез мажор) и неквадратная структура этих предложений (5+3) подчеркивают народный колорит музыки. Вторая часть (17 такт, фа мажор, си бемоль мажор, ре мажор) – продолжает общий тон развития, музыкальная фактура насыщается обильными хроматическими звучаниями. Во второй части появляется новый эпизод (25 такт), в котором происходит смена размера, увеличение хроматики, усиливаются полиритмические наслоения, непрерывное движение не останавливается, музыка приобретает взволнованно-взбудораженный характер. Завершается интерлюдия небольшой кодой (33 такт). На фоне синкопированного ритма первой части, органного пункта в сопровождении звучит заключительный хроматический взлет мелодии, который останавливается яркой гармонической краской (звучит доминантовый септаккорд с квартой к си бемоль мажору, как отсылка ко второй части) и контрастом появляется заключительный аккорд, возвращающий основную тональность. Стремительный круговорот музыкальной мысли маленькой баллады был остановлен тихим и прозрачным звучанием флажолетов солиста.

Завершает цикл 1 тома «Марш-скерцо» (соль мажор) – масштабное, объёмное произведение энергичного характера, автором воссоздается образ силы, мощи и внутреннего напряжения. Четкий ритм, аккордовая фактура, сдержанный темп, характерный для маршей, четкость структур, яркая динамика, всё это в процессе развития сопровождается резким сопоставлением тональностей, хроматикой, тритоновыми созвучиями, постепенным усилением общего диссонантного звучания. Написано произведение в сложной трехчастной форме. Первая часть состоит из двух тематических разделов, первый (1-8 такты) – основная тема, с характерными для неё широкими интонационными скачками, секвенционным и тональным развитием (соль мажор, фа диез мажор, ля мажор). Второй раздел (9 такт) – основан на перекличках интонаций темы в партии солиста и сопровождения, появляются острые штрихи, продолжается идея активного тонального движения (си бемоль мажор, ре бемоль мажор, ля бемоль мажор). Вторая часть марша (17 такт) – основан на развитии элементов первой части. Здесь можно определить два структурных раздела. Первый - более тонально определен, возвращается основная тональность. Тема первой части в ладовом и интонационном изменении проходит четыре раза, повторяется и секвенционно развивается. Второй раздел средней части (34 такт) характеризуется интонационными перекличками в партиях, активным хроматическим, тональным развитием, яркими динамическими контрастами. На общем усилении динамики появляется динамизированная реприза - кульминация произведения (54 такт). В ней происходит активизация всех элементов – усложнение и активизация ритма основных тем, уплотнение аккордовой фактуры в партии фортепиано, расширение общего диапазона звучания, яркие глиссандо, усиление хроматического насыщения тематических элементов, появление напряженных тритоновых созвучий. Музыка марша звучит мощно, по демонически жестко и напряженно. Это эффектное и яркое заключительное произведение всего цикла.

Важно отметить, что пьесы цикла сопровождаются комментариями автора, которые вносят уточнения по штрихам, способу исполнения произведения.

Цикл пьес, состоящий из трех прелюдий во втором томе посвящены Николаю Васильевичу Ляхову, современному исполнителю, педагогу, профессору, мастеру балалаечного искусства, который долгое время работал в Дальневосточной государственной Академии искусств, к сожалению, ушедшему из жизни в 2021 году. Если говорить о прелюдии, как о самостоятельном музыкальном жанре, то именно в ней, в силу отсутствия явной программности, в отличие от предыдущего цикла на первый план выходит передача широкого спектра эмоциональных настроений и чувств. Образы прелюдий часто более абстрактны и субъективны, и умение понять и выразить их зависит

от мастерства композитора, а впоследствии исполнителя, который транслирует мысль автора своим слушателям. В своих прелюдиях А. Марчаковский воссоздает своеобразные истории, бурные, лирические, напряженные, стремительные, насыщенные внутренним переживанием и развитием.

Прелюдия №1 (ми минор) передает некоторое отрешенное, диссонансное состояние, задумчивое оцепенение с последующим драматическим развитием образа и глубоким внутренним переживанием. Произведение написано в простой трехчастной репризной форме. Четыре такта вступления настраивают на образ пьесы. Основная тема крайних разделов растворяется в фактуре, обволакивается непрерывным повторяющимся звучанием мелодических фигураций, и только мастерство исполнителей позволяет нам услышать нисходящие, секундовые мотивы главной темы в партии солиста (5-12 такты), в партии сопровождения (13-20 такты). Основная тональность в переливах фигураций насыщается крайне диссонантными звучаниями, если рассмотреть фактуру по вертикали, то в ней более явно прослеживаются хроматические интервалы, обостряющие общее звучание, придавая музыке внутренне напряжение. Оцепенелое звучание первой части, после небольшого перехода (21-24 такты) обрывается драматическим порывом средней части (25 такт). Происходит резкая смена фактуры, ярче ощущается трехдольность, появляются черты напряженного, скерцозного вальса, обостренного и диссонансного. Активная акцентировка тематических элементов, резкое нарастание динамической звучности, появление коротких мотивов тем, сложное тональное развитие (си бемоль минор, до диез минор, до мажор), наслоение кластерных звучаний, настойчивый органный пункт в басу перед репризой, - всё это подчеркивает яркость драматического момента и усиливает эмоциональный контраст между частями пьесы. Реприза – динамизированная (45 такт), возвращается первоначальный характер музыки, основная тональность (и её последующее развитие: ре мажор, си минор, ми минор). Интонации основной темы в партии солиста постепенно растворяются в фигурациях, происходит общий спад динамики, музыка успокаивается и замолкает.

Вторая прелюдия (до мажор) приподнятого, эмоционально динамического характера, звучит на одном дыхании. В этой пьесе ярко отражается влияние джазового стиля, с характерной для него импровизационной структурой, быстрой сменой чувств, настроений, эмоциональных всплесков. В целом по структуре можно определить два раздела-предложения, перетекающих друг в друга, разделяемых темповыми уточнениями автора: первый определяется термином rubato, второй– agitato, создается некая сквозная, свободная форма с непрерывным импровизационным развитием джазового тематизма. Произведение насыщенно тонально-гармоническим развитием, обилием альтерированных аккордов, хроматических наслоений, создающих диссонирующий эффект, происходит скольжение по далеким тональностям, создается ощущение неожиданности, непредсказуемости происходящего. Основная тональность проявляется только в конце прелюдии, внутри же происходит сопоставление ярких тональных красок (до диез минор, ля бемоль мажор и в первом, и во втором разделах). В ритмическом плане ткань насыщена импровизационным развитием, характерным для джаза неравномерным делением длительностей (триоли, секстоли), смещением акцентов, синкопами и полиритмическими наслоениями, что придает музыке особое напряжение и динамизм.

Прелюдия № 3 (ре минор) эмоционально насыщена, в ней взаимодействуют несколько контрастных образов, взволнованно колокольное звучание основной темы в крайних частях смещается боле жесткой, динамичной аккордовой темой среднего раздела, в целом музыка звучит очень драматично и напряженно. Прелюдия написана в сложной трехчастной репризной форме. Первая часть основана на чередовании нескольких контрастных интонационных тематических элементов: поступенного восходящего мотива

(2 такт), акцентированного терцового мотива (9 такт) и колокольного нисходящего мотива (14 такт), звучание которых скрепляется динамическим непрерывным движением в партии фортепиано. Второй части предшествует небольшой переход (28 такт), в котором общее движение затихает. На ярком динамическом контрасте врывается активно-действенный тематизм второй части (40 такт). В его основе три раздела-эпизода, присутствуют черты репризной трехчастности. Здесь прослеживается развитие отдельных интонаций первой части, можно говорить о разработочном характере развития драматически насыщенной средней части. Для первого раздела характерна жесткая аккордовая фактура, частая смена размеров, яркий динамический характер. Второй раздел (50 такт) – развиваются интонации первой части, происходит смена тональности (си мажор, ми мажор), метра, появляется пульсирующий ритм сопровождения. Небольшое, секвенционное построение (62 такт), напоминающее связующий переход между первой и второй частями подводит к третьему разделу средней части (70 такт, до минор), в основе которого происходит развитие тематизма первого эпизода второй части и мотивов первой части, возвращается жесткий, колокольный характер музыки. «Колокольность», по мысли С. Ивановой, являющаяся характерным «семантическим знаком отечественной музыкальной ментальности» [5], расширяет интонационный спектр и современной балалаечной музыки. Реприза прелюдии (84 такт) – динамическая, изменено её гармоническое насыщение, но основные принципы тематического и фактурного развития первой части сохранены.

Образная и жанровая контрастность прелюдий данного цикла сочетается с их прогрессирующей виртуозностью, создается эффект постепенного динамического нарастания в цикле, увеличения технической сложности и эмоциональной насыщенностью произведений.

Таким образом, в результате анализа данных пьес в двух циклах композитора, убеждаемся, что каждое произведение А. Марчаковского воплощает в себе уникальное состояние, самостоятельный отдельный образ, контрастирующий остальным, окружающим его произведениям в циклах. Выстраиваются пьесы по принципу образного, идейного контраста, создавая некие эмоциональные подъемы или спады. Искусно выстроенная драматургия пьес, развитие тем-образов, настроений, характеров обогащает и усиливает общее художественное впечатление на слушателей, а если говорить об исполнителях, то созданное разнообразие музыкального материала поможет им не только технически совершенствоваться, но и интеллектуально, и эмоционально развиваться. Каждая пьеса цикла представляет и определенную техническую сложность для исполнителей, композитор использует многообразные приёмы и способы звукоизвлечения, раскрывает тембральные особенности инструмента как сольно, так и в сопровождении аккомпанемента.

Присущая автору разнообразие и свобода в идейно-эмоциональном насыщении произведений отразилась и в композиционном решении, импровизационность проявляется и на уровне музыкальной формы. Не всегда можно увидеть четкие структурные разделы, так как главное в миниатюрах - это передача образа, создание определенного эмоционального состояния теми или иными средствами музыкальной выразительности, когда форма, или детали композиции следует за идеей, образом, мыслью, подчиняются ей. Излюбленным композиционным решением для построения своих миниатюр композитор выбирает трехчастную репризную форму, сложную или простую, с динамическими репризами, с обрамлением, в которой наиболее полно можно воплотить взаимодействие образов, включить контрастные темы, показать их развитие, преображение в соответствии с идейным замыслом. В пьесах нам также встречаются двухчастные композиции, сквозные импровизационные формы, джазовые структуры, для которых характерна концентрация на

непрерывном развитии одного образа, на выражении единой концепции, как правило, стремительно развивающейся.

В тональном и ладогармоническом плане А. Марчаковский свободно пользуется принципами тонального сопоставления далеких тональностей, сочетая обильную хроматику в мелодике, аккордике, свободное применение диссонансов, кластерные звучания с присутствием четкой тональной структуры, тональной определенностью основных тем. Композитор обогащает классические лады хроматическими ступенями, применяет характерное для современной гармонии по заключению Ю. Холопова «усиление роли диссонанса» [6, с. 56], свободное его применение, изменение функциональных отношений между аккордами, гармониями. Несмотря на внутренне насыщенное развитие тонального плана, основная тональность в пьесах четко определена, тональный центр чаще всего наиболее основательно проявляется в заключительных тактах произведений, объединяя и скрепляя общий идейный замысел произведений.

Заключение.

Изучая произведения малых форм, возникают различные преимущества и возможности для освоения данного материала разными возрастными категориями музыкантов. Небольшие размеры произведений нередко требуют высокой точности и мастерства исполнения, помогают развивать начинающим исполнителям на балалайке технические навыки, способность к быстрой адаптации и точному воспроизведению предложенного материала, а также позволяют им интерпретировать разные стили, концентрированные эмоциональные состояния. Такие произведения развивают аналитические навыки, дают возможность детям, студентам начального изучения особенностей композиционных, формообразующих приемов в небольших произведениях для балалайки в контексте стремительно развивающегося современного музыкального репертуара. Для образовательного процесса, в режиме работы с детьми, преподавателям произведения небольших размеров методически удобны для постановки той или иной исполнительской задачи, могут быть использованы для изучения конкретных стилевых особенностей разных композиторских школ, а также освоения тембральных, технических возможностей инструмента, способов и приёмов звукоизвлечения. Таким образом, в результате изучения произведений малых форм происходит усиление образовательного контента, направленного на развитие музыкального и интеллектуального мышления музыкантов, на привлечение внимания к инструменту, к его неограниченным возможностям. Анализируя и понимая семантику музыкальных произведений современности, происходит расширение музыкального кругозора исполнителей, приходит понимание современных тенденций, формируется собственное мнение, развивается критическое мышление. Кроме того, выбирая произведения малых форм можно гибко подходить к процессу обучения, исходя из индивидуальных способностей ребенка, подбирать необходимый для его развития репертуар. Изучая современные произведения, написанные для балалайки, появляется возможность расширения репертуара для исполнителей разного уровня, решается проблема поиска качественного профессионального музыкального материала. Для исполнителей малые формы являются своеобразной квинтэссенцией проявления собственного, индивидуального стиля, они становятся основой для исполнения будущих масштабных произведений, развиваются базовые профессиональные навыки, виртуозная техника, быстрая реакция в передаче образов, происходит поиск индивидуальной художественной интерпретации, развивается сценическая уверенность.

Для композиторов, именно пьесы становятся прообразом будущих произведений крупной формы. В них концентрированно проявляются основные тенденции стиля, происходит кристаллизация образов, жанров, композиционных и драматургических

приёмов, технических ресурсов, проявляются механизмы реализации основного идейного замысла. В данных произведениях для балалайки происходит воплощение центральной идеи современного композитора-балалаечника, направленной на раскрытие художественного потенциала инструмента, ухода от восприятия его как чисто народного, фольклорного, к инструменту, способному на передачу самых разнообразных замыслов, развитых драматургических концепций, стилистических поисков, в то же время не теряя его национальной самобытности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Усов А.А. Произведения концертного репертуара для балалайки 1990-2000-х годов: основные стилевые направления, 2008 г. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/proizvedeniya-kontsertnogo-repertuara-dlya-balalayki-1990-2000-h-godov-osnovnye-stilevye-napravleniya/viewer (дата обращения: 20.03.2025). - С. 198-201.
2. Ельчик, В. Александр Марчаковский – композитор или самоучка (к вопросу об оригинальном репертуаре для балалайки) // Мир науки, культуры, образования. № 6 (73), 2018. - С. 268-270.
3. Калинин, Д. Роль и значение оригинального репертуара в современном исполнительстве на русских народных инструментах, 2007 г. - [Электронный ресурс] - URL: https://www.gmstrings.ru/articles/russkie-narodnye-instrumenty/rol-i-znachenie-originalnogo-repertuara-v-sovremennom-ispolnitelstve-na-russkikh-narodnykh-instrumen/ (дата обращения: 23.03.2025).
4. Полосаев, Н.А. Концерт для балалайки начала XXI века. Основные принципы развития жанра, композиционные и идейно-драматургические особенности на примере концертов А. Марчаковского, Е. Подгайца, В. Беляева // Научный результат. Социальные и гуманитарные исследования. 2023. Т. 9, № 1. - С. 150-164
5. Иванова, С. К вопросу о расширении образно-интонационной сферы в музыке для балалайки второй половины XX столетия, 2009 г. – [Электронный ресурс] - URL: http://www.zpu-journal.ru/e-%20zpu/2009/10/Ivanova_SV/ (дата обращения 23.04.2025).
6. Холопов, Ю.Н. Очерки современной гармонии. - М.: Музыка, 1974. - 287 с.
7. Имханицкий М.И. Становление струнно-щипковых народных инструментов в России: учебное пособие для музыкальных вузов и училищ. - М: Издательство РАМ им. Гнесиных, 2008. – 367 с.
8. Сохор, А. Теория музыкальных жанров задачи и перспективы // Теоретические проблемы музыкальных форм и жанров. Составитель Л. Раппопорт. Общ. ред. А. Сохор, Ю. Холопова. - М.: Музыка, 1971. - С. 292-309.
9. Способин, И.В. Музыкальная форма. - М.: 1984. - 400 с.
10. Цуккерман, В. Музыкальные жанры и основы музыкальных форм. - М.: Музыка, 1964. - 158 с.

Орлов Владимир Сергеевич
профессор, доцент, доктор философии,
лидер мейджора «Культурные исследования»
Школа перспективных исследований
ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет»
e-mail: v.orlov@utmn.ru

Orlov Vladimir S.
Professor, Associate Professor, Doctor of Philosophy,
Leader of the Major "Cultural Studies"
School of Advanced Studies
Tyumen State University

ОНТОЛОГИЯ СМЕРТИ В РУССКОЙ КУЛЬТУРЕ СЕРЕБРЯНОГО ВЕКА: С.В. РАХМАНИНОВ

Аннотация. В статье исследуется философская и онтологическая проблематика смерти – применительно к русской культуре, далее к русскому искусству Серебряного века, в итоге сосредоточившись на философии и творчестве классика С.В. Рахманинова. Обходя уже разработанные и разобранные исследователями углы и темы, повествование сразу же погружает в философско-авторский текст, сосредотачиваясь на непознанных, трудно интегрируемых аспектах онтологии смерти в культуре и философии – от истории вопроса до аналитики повседневности, охватывая широкий пласт текстов и имён, включающих знаменитых философов, танатологов, художников и писателей Серебряного века. В качестве главного фокуса в статье рассматриваются обращение к теме смерти в творчестве Рахманинова, а также его личное, мировоззренческое видение концепции смерти, высказанное в мемуарах М. Шагинян. Статья таким образом заполняет мало разработанную лакуну, связанную с изучением художественного сознания и мировоззрения Рахманинова на тему смерти, увлёкшую и всецело захватившую его современников художников-символистов.

Ключевые слова: Рахманинов. Русская культура. Серебряный век. Смерть. Поэзия. Музыка.

ONTOLOGY OF DEATH IN RUSSIAN CULTURE OF SILVER AGE: SERGEI RACHMANINOV

Abstract. The article explores philosophic and ontological problem of death in regard to Russian culture, and furthermore to Russian arts of the Silver age; as the result, the main focus is provided on the philosophy and oeuvre of the classic Sergei Rachmaninov. Passing by the angles and topics already elaborated by the scholars, the narration immediately immerses the reader into philosophic and authored text, pointing at unknown, hardly integrated aspects of the ontology of death in culture and philosophy – from the history of question to everyday analytics, opening a vast array of texts and names that include famous philosophers, tanatologists, artists and writers of the Silver age. As the main focus the article considers the turns to the subject of death by Rachmaninov, including his personal outlook and vision of death, outspoken at Marietta Shaginian's memoirs. The essay therefore fulfills mostly untapped lacuna, related to the research of artistic consciousness and weltanschauung of Rachmaninov on the subject of death, which had taken and fully captivated his contemporaries Symbolist artists.

Keywords: Rachmaninov. Russian Culture. Silver Age. Death. Poetry. Music.

Введение: онтология смерти

На всём протяжении человеческого существования смерти предпосылалось великое множество различных, зачастую сильно противоречащих друг другу, толкований. Но ни одно из них сейчас нельзя назвать итоговым, способным охватить всю полноту её поистине неисчерпаемой сущности. Будучи «самым глубоким и самым значительным фактом жизни» (Н. Бердяев) для абсолютно каждого человека, смерть в то же время отражает в себе весь спектр неведомого, лежащего по ту сторону нашего земного бытия. Как провозгласил известный исследователь философии смерти – танатолог – В. Янкелевич: «Смерть – точка касания метаэмпирической тайны и естественного феномена; феномен летального исхода относится к компетенции науки, сверхъестественная тайна смерти апеллирует к религии. Человек принимает в расчёт лишь закон природы, игнорируя тайну, то преклоняет колени перед тайной, пренебрегая феноменом» [1, с. 13].

Полновластная правительница подлунного мира и недосягаемое «окно в вечность», лишь только сама смерть всегда оказывалась единственно достойной мерой своего собственного осознания. Смерть принято считать объектом, тогда как она, с точки зрения психологии, наоборот, воплощает собой «источник наших побуждений, стремлений и свершений». *Смерть – это наше всё* (как и ничто, но это уже не имеет значения) - именно эту парафразу на Достоевского я предпочёл бы любому другому определению, как наиболее точно отображающую универсализм и всеохватность данного явления.

Неоднократные попытки подобрать смерти какое-нибудь имя, адекватное очередному представлению о ней (от «бессмысленной машины» до «сладкого утешителя»), всякий раз обнаруживают её принципиальную несводимость к конкретным жизненным реалиям («смерть не имеет образа, но всё, что носит вид земных существ, поглотит» - Д. Байрон). Судя по многочисленным высказываниям современных учёных, смерть представляет собой нечто неопределённое и размытое и в современной позитивной науке; вот, к примеру, одна из них: «В настоящее время отсутствует теоретическое определение смерти…» [2, с. 141]. Даже медицинский диагноз «прекращение жизнедеятельности мозга» считается часто не до конца убедительным, официально опровергнутый фактом клинической смерти [3].

Вызывая почти всеобщий инстинктивный страх, смерть, вместе с тем, извечно приковывала к себе внимание, постоянно пребывая, прямо или косвенно, в самом эпицентре мыслительной деятельности человека. Наречённая «вдохновительным гением и музой философии» (А. Шопенгауэр), смерть ещё с древности мыслилась главной темой этой науки, познание которой приравнивалось к высшей мудрости (напомню известное сократовское изречение: «Те, кто истинно предан философии, заняты, по сути вещей, только одним – умиранием и смертью»). И потому то обстоятельство, что великий исторический опыт изучения данной проблемы не увенчался закономерным успехом, что огромное *количество* столетий неустанной работы мысли, следуя общеизвестному закону Гегеля, не перешло в соответствующее *качество* её познания, представляется мне весьма любопытным.

Согласно представлениям, сложившимся сегодня, все исторические концепции, касающиеся смерти, даже при всём их вышеуказанном многообразии, принято обобщать двумя коренными взглядами на её природу. Так, по аналогии с «материалистической» и «идеалистической» ветвью европейской философии, смерть может рассматриваться либо как завершительная точка в человеческом существовании, сон без сновидений, падение в ничто («Фарс окончен» – Ламетри), либо как «история с продолжением» в виде загробного существования.

Утверждение нереальности, «преодолимости» смерти, после которой следует воскресение, другое рождение, переход в иной мир, иное состояние, является единой фундаментальной основой практически для всех теологических, а также архаических

учений. Явная, казалось бы, оптимистичность подобных прогнозов изрядно уравновешивается их несопоставимостью с реальностью земной жизни, которая, истолковываемая с позиции инобытия, часто кажется полностью лишённой смысла. «…беда лишь в том, что философия сама по себе не знает, как нужно умереть и как победить смерть. Философское учение о бессмертии не открывает пути», - отмечает Н. Бердяев [4, с. 217]. По-видимому, дать убедительное объяснение, способное примирить сознание человека со смертью, неизбежно сводящей на нет всю жизненную активность, оказалось не под силу, в конечном итоге, и религиозному мироощущению.

Триумф материалистического отношения к смерти, возникшего ещё в эпоху Просвещения и окончательно внедрившегося в Европе, по наблюдению французского историка и демографа Ф. Арьеса, примерно с конца XIX столетия, привёл к последовательной утрате религиозных идеалов и этических нормативов прошлого, заменённых научным знанием и медициной. Долгожданного царства бессмертия, однако, не наступило; напротив, само понятие смерти сильно деградировало и стало вытесняться из коллективного сознания, превратившись в «нечто постыдное и запретное, как в викторианскую эпоху секс» (Дж. Горер). Так, Арьесу свойственно мнение, что познания древних о смерти были гораздо более глубокими и полными, нежели в наш жестокий и просвещённый век. «…дикой она стала сегодня, тогда как прежде не была таковой, – рассуждает он. – Именно та смерть, древнейшая, была прирученной» [5, с. 59].

Основополагающий закон мироздания, смерть приобрела облик какой-то непрекращающейся трагедии, вошедшей в противоречие с основными устоями современной цивилизации, которой ничего не оставалось, кроме как сделать этот феномен несуществующим и даже не упоминаемым вслух. «Смерть подавляет любую беседу, при упоминании о ней слова застревают в горле говорящего, смерть навязывает молчание или по крайней мере умолчание. Словоохотливый человек, также являющийся кандидатом на смерть, заключает со смертью следующий пакт: не говорить о том, что все знают, делать вид, как будто ничего подобного не существует, он удушает в колыбели риторику смерти» [1, с. 62]. «С точки зрения присущей нам философии прагматизма, подчёркивающей значение достижений и успеха, – отмечают американские медики, - умирающий является потерпевшим поражение» [6, с. 19].

Может быть, и не следовало бы отрицать некоторую оправданность подобного табуирования смерти, вытекающего из известного стремления сокрыть от глаз неприятные и пугающие вещи (на эту мысль нас натолкнула статья под характерным названием «Личная метафизика смерти», которое тут же сопровождала фамилия её автора, обведённая в рамочку) [7]. Но бесспорно также, что подобное отношение не смогло устранить ни саму смерть, ни всепоглощающий ужас, вызываемый ею. «Сегодня, стремясь ускорить процесс циркуляции живого и мертвого, общество пытается сделать смерть незаметной. Умерший исчезает совсем, и наутро, после смерти одного, другой хладнокровно сидит в его кресле. Самонадеянно думать, что мы умнее древних», - заявляет современный «диагност» [8].

Несмотря на неоднократные призывы вернуться к религии, избавляющей от ужаса полной аннигиляции, основная часть компенсации страха смерти, тотально поразившего современное человечество, восполняется иной сферой человеческого духа, действующей, по-видимому, с не меньшей силой, нежели обновлённая вера в бога. Речь идёт о *художественном творчестве*, для которого смерть, будучи центральной тематикой с самой глубокой древности, является также и побудительной причиной, часто сокрытой на уровне подсознания и интуиции.

Безумно боящийся смерти, по свидетельству очевидцев, всякий раз начинавший дрожать и даже падавший в обморок при одном упоминании о ней, З. Фрейд обосновал впечатляющую концепцию «взаимодействия искусства и действительности» на почве

страха смерти (которую мы хотели бы привести целиком): «…жизнь теряет содержательность и интерес, когда из жизненной борьбы исключена наивысшая ставка, т. е. сама жизнь. Она становится пустой и пресной, как американский флирт, при котором заранее известно, что ничего не должно случиться, в отличие от любовных отношений в Европе, при которых обоим партнёрам приходится помнить о постоянно подстерегающей их опасности. Нам необходимо чем-то вознаградить себя за это оскудение жизни, и вот мы обращаемся к миру воображаемого, к литературе, театру. На сцене мы видим людей, которые ещё умеют умереть, да к тому же умереть могут только другие» [9, с. 15]. Современные исследователи также указывают на амбивалентность положения смерти в нашем обществе, сочетающем в себе стремление максимально удалить смерть из поля нашего сознания и в то же время тенденцию к постоянному эксгибиционированию и эксплуатации её в качестве непременного мотива современных зрелищ. «Дело в том, что человек не может непосредственно испытать смерть, он может постичь ее только в качестве зрителя смерти другого. Но это функционирование в качестве зрителя и позволяет пережить смерть, превратить ее в фикцию...» [10, с. 54].

Миссия искусства попирать смерть проявляется и в более широком – метафизическом ракурсе. Согласно легендам, существовавшим ещё на заре человеческой эры, животворящий творческий дар, приравниваемый к поистине божественному могуществу, давал возможность его обладателю преодолевать тлен – одухотворять, водушевлять силы природы; наделять материю, обращённую силой фантазии художника-демиурга в произведение искусства, органической жизнью; воскрешать мёртвых (мифы об Орфее, Амфионе, Пигмалионе…).

Победа над смертью была изначальной целью искусства и культуры. Учёные часто высказывают догадки о танатологическом происхождении едва ли не всех форм и видов искусства, призванного увековечить память о событиях или ушедшем. Традиция памятников, как кажется, составляет собой большую часть культурного ландшафта человечества (именно ею также порождён феномен надгробия и кладбища). Согласно до сих пор бытующим представлениям, своеобразным «памятником» может оказаться само создание творческого гения, который, всякий раз экзистенциально возрождаясь в сознании потомков, побеждает смерть и, таким образом, обретает вечность (известная плеяда стихотворных «памятников», эпитафий). Весь пантеон великих людей истории представляет собой не только парад их достижений, но и их индивидуальных судеб и смертей («Послушайте! – Ещё меня любите / За то, что я умру…» – М. Цветаева). Смерть есть «исток и смысл культуры» (русской в особенности, это уже другой плагиат). «И тогда метафора смерти – формообразующий принцип культуры как многоактной человеческой драмы? Смерть – дизайнер культуры…» [11, с. 254].

Метафизика смерти Серебряного века

Минувшее столетие отмечено исключительной кровожадностью русского Фатума. Великие потрясения и исторические переломы (гибель старой России, а затем советской империи) до неузнаваемости перестроили картину повседневной реальности. Объектом особого интереса явилась предсмертная пора русского дворянства, когда «Вечная Россия с её «Перикловым веком» как-то незаметно очутилась у последней черты – и тихо ждала той страшной руки, которая, грубо качнув её, или, лучше, толкнув, отправит её в бездну» [12, с. 198]. Совершенно уникальный по грандиозности и утончённости подъём духовной жизни был насильственно прерван на своём кульминационном пике, красноречиво олицетворяя фатальную предопределённость «мёртвенной страны», как назвал её В. Ходасевич. [См. об этом: 13.]

Многие русские общественные деятели призывали нацию избавиться от повально поразившего многих влечения к смерти. Протестуя против господствующих настроений

ненависти, один из критиков провозглашал: «Русскому народу нужна иная сила, и сила эта – любовь» [цит. по: 14, с. 31]. А. Изгоев предсказывал России «одно из двух: либо всей России суждено умереть и погибнуть, и нет средств спасения, либо в… основной… черте психического склада должен произойти коренной перелом, всесторонний переворот. Вместо любви к смерти основным мотивом деятельности должна стать любовь к жизни» [15, с. 118].

Так, своеобразной декларацией отречения от смерти во имя любви явилась ранняя кантата С. Рахманинова «Весна» с откровенным «глубокомысленным» призывом: «Люби, покуда любится, терпи, покуда терпится…». Противопоставляя любовь и смерть как две взаимозаменяемые обратно пропорциональные идеи, М. Кузмин писал в одном из писем: «Моя душа вытоптана, как огород лошадьми. И мне иногда кажется таким прекрасным, таким желательным – умереть. Я не убью себя теперь (хотя я не знаю, до чего дойдёт жажда любви и религии), но я мечтаю, что умереть было бы самым лучшим. …умираю от жажды любви и никого не люблю и боюсь любить, хотя я знаю, что воскрес бы от этого…» [16, с. 48].

Взаимная конкуренция, сосуществование Эроса и Танатоса в борьбе за контроль над сознанием постулировались психоаналитическим учением З. Фрейда, который в работе «По ту сторону принципа удовольствия» предложил считать влечение к жизни, любви и к смерти фундаментальными движущими силами человеческого поведения. Но, как известно, именно определение их как *двух* разнонаправленных инстинктов, имеющих различную природу, не было до конца принято многими русскими философами и психоаналитиками (в частности, С. Шпильрейн). Аналогично полагал и К. Юнг, отмежевавшийся от Фрейда: «Любовь поднимает человека не только над самим собою, но также над границами его смертности и земнородности ввысь к божественности, и в то же время, как она поднимает его, она и уничтожает его» [17, с. 114].

Любовь, трактованная мистически, с позиции того же дионисийства, не облегчает жизнь, а, напротив, уводит от реальности за сокровенную черту, где обитает смерть. М. Бахтин писал о поэзии Вяч. Иванова: «восторг любви вызывает тоску и стремление разбить грани индивидуализации, а разрушает индивидуализацию смерть. Поэтому любовь накликает смерть» [18, с. 327]. Так, и В. Соловьёв не противополагал, но, наоборот, отождествлял стремление к жизни, размножению, и стремление к смерти, увяданию, обратно дающему жизнь потомству. «Дионис и Гадес – одно и то же… Бог жизни и бог смерти – один и тот же бог. Это есть истина, бесспорная для природных организмов» [19, с. 465-466]. Н. Бердяев ощущал, что «в самой глубине сексуального акта, полового соединения скрыта смертельная тоска» [20, с. 411].

Расширение сознания, экстатическое преодоление границ своего тварного облика умертвило русскую интеллигенцию, необычайно активизировав коренящуюся в беспросветных глубинах народного сознания тёмную и ядовитую лаву, которая, согласно высказыванию Г. Флоровского, «вырвалась на поверхность и затопила дневную историю» [21, с. 498]. «Дионис в России опасен: ему легко явиться у нас гибельною силою, неистовством только разрушительным», - отмечал Вяч. Иванов с замечательной точностью [22, с. 83]. О том, насколько бесплодны идеи мистического просветления в Европе, говорил и Юнг: «любая европейская попытка достичь отрешённости означает только освобождение от моральных обязательств». Русскую революцию Юнг, соответственно, объяснял тем, что «культурная форма не смогла больше сдерживать напряжение энергии, и пламя прорвалось и сожгло русскую цивилизацию» [цит. по: 23, с. 271]. Сотворённое интеллигенцией раскрепощение народных душ обнажило самые низкие и тёмные, «татарские» инстинкты масс, утянувшие камнем на дно всю русскую идею (где ей и пожелал находиться М. Горький в известной пьесе).

Онтология смерти в жизни и творчестве С.В. Рахманинова

Удивительным образом разные представления о смерти уживались в личностях одних и тех же художников. Так, Ф. Сологуб, ратовавший за восхождение к Богу, будучи, при этом, поклонником Сатаны, реализовал в творчестве также и концепцию смерти как сна, продолжающегося вечность («Я погашу мои светила, / Я затворю уста мои, / И в несказанном бытии / Навек забуду всё, что было…»). Усталость от своего эго, нежелание бесконечного продолжения всё «той же» жизни («Я скоро лягу спать, и будет сон глубок, / И утром не открою сонник…» - Г. Иванов) совмещалось со страхом при мысли о загробном существовании. Свою близость данной весьма распространённой концепции обнаруживали многие музыканты, в том числе С. Рахманинов (написавший целых два романса под названием «Сон» – на слова Ф. Сологуба и Г. Гейне в переводе А. Плещеева).

М. Шагинян отмечала в 1915-ом г.: «Две пережитые одна за другой смерти – Скрябина и Танеева – странно подействовали на него, и тут ещё попался какой-то модный роман о смерти, и он вдруг заболел её ужасом. «…страшно, если после смерти что-то будет, – говорил С. Рахманинов. – Лучше сгнить, исчезнуть, перестать быть, но если за гробом есть что-то другое, вот это страшно. Пугает неопределённость, неизвестность. … Личного бессмертия я никогда не хотел. Человек изнашивается, стареет, под старость сам себе надоедает, а я себе и до старости надоел. Но *там* – если что-то есть – это страшно». Он вдруг как-то побледнел, и даже дрожь у него по лицу прошла». Однако, как видно далее, страдал он недолго; М. Шагинян засыпала его всевозможными ласками и угощениями, его любимыми фисташками, так что Рахманинов быстро повеселел и изрёк, очевидно, шутя: «За фисташками страх смерти куда-то улетучился. Вы не знаете, куда?» [24, с. 155].

Несмотря на шутливое завершение сентенции, миру чувств Рахманинова оказались вполне созвучны мистические чаяния поэтов-символистов (не случайно подвигнувших композитора на создание романсов ор. 38). «Жизнь прекрасна, как сказка, как сон, / Как певучий призыв муэдзина. / Но как страшно вперёд посмотреть! / Умереть, умереть, умереть!» – писал, к примеру, В. Брюсов. Вот, возможно, поэтическая идея, созвучная высказываниям Рахманинова: «Я воскресенья не хочу / И мне совсем не надо рая, - / Не опечалюсь, умирая, / И никуда я не взлечу» (Ф. Сологуб). А вот и образ, уже совсем родственный душе Рахманинова: «Созидать себе обманы, – / Ряд земных туманных снов, / Недолеченные раны / Прятать в россыпи цветов – / и томясь тоской щемящей / И желаньями полно, / Смерти, тайно предстоящей, / Устрашается оно» (Ф. Сологуб).

Несмотря на вербальное приятие идеи полного уничтожения, эмоциональный художник не мог охранить себя от мучительных переживаний по поводу неминуемого падения в небытие. Смерть в творчестве Рахманинова выступала как яркий антипод светлой и прекрасной жизни. Глобальная антитеза многократно реализовывалась в различных сочинениях композитора. Так, в связи с «Островом мёртвых» критик Ю. Энгель говорил о том, что Рахманинов, «заглянув по ту сторону бёклиновских стен», увидел там «чуть ли не дантовский ад и чистилище, с терзаниями, отчаянием, скрежетом зубовным» [Цит. по: 25, с. 27]. Метафора тишины, как символ смерти-аннигиляции, сковывающей жизненный порыв, предстала также в произведениях А. Лядова («Скорбная песнь»), Н. Мясковского («Молчание»), С. Василенко («Сад смерти»)…

Изображение смерти на противоположном динамическом полюсе – в образе величайшей катастрофы, агрессивной, наступательной силы было представлено «трубными гласами» и ударами литавр в симфонической картине А. Лядова «Из Апокалипсиса», картиной «вселенских рыданий» в рахманиновских «Колоколах», инфернальными вихрями преисподней в кантате С. Прокофьева «Семеро их».

Рахманинов исповедовал христианскую веру и был автором сочинений литургического жанра, в том числе – знаменитой «Всенощной». Тем не менее, описание

смерти «с позиций оставшегося в живых», по замечанию Б. Яворского [цит. по: 25, с. 31], чаще склоняло композитора не столько к мысли о грядущем воскресении, сколько к настроению безвозвратной утраты и горестного сострадания. Чувство болезненной рефлексии, характерное для немалой части произведений Рахманинова, сохранилось и в зарубежном периоде его творчества, продолжающем линию художественных исканий начала века. Так, многие исследователи полагают, что в последних сочинениях композитора (3 симфония, «Симфонические танцы») заключён символический акт прощания с великой русской культурой, безвозвратно «аннигилировавшейся» [см. 26]. В «Симфонических танцах» («глубоко национальный вариант «Плясок смерти», как их назвал А. Кандинский) идея аннигиляции выражена крушением «русского православного храма» – темы знаменного роспева, «проигрывающей» в сражении со старинной католической секвенцией «Dies irae», на которой основана завершающая произведение разгульная «Dance Macabre», торжество злых сил. Глубокая пессимистичность концепции обусловлена также и программным замыслом сочинения (три его части символизируют день, сумерки и полночь человеческой жизни), и временем написания (феноменальное предощущение Рахманиновым самой страшной войны за всю историю России, разразившейся буквально спустя шесть месяцев после создания опуса). Аналогичная идея оплакивания воплощена и в 6 симфонии Н. Мясковского, также привлекающего мотив «Dies irae» наряду с цитатой русского духовного стиха «Расставание души с телом».

Символика «Dies irae» в творчестве Рахманинова уже не раз привлекала внимание исследователей [см.: 27]. Подобно тому, как художники-живописцы время от времени обращались к одному и тому же образу, герою, состоянию (образ монаха-отшельника у Нестерова, «демона» у Врубеля), Рахманинов обращался к мелодии старинного гимна в течение всей своей жизни. Мимикрируя под стать контексту, тема «Dies irae» постоянно перекрашивалась и перестраивалась, обитая и в мелодике, и в фактуре произведений, выставляемая далеко не всегда на первый план. Подобная метаморфозность темы апеллировала к хорошо знакомой и близкой Рахманинову западно-европейской традиции изображения дьявольских образов (многочисленные лики всепроникающей смерти в полотнах Босха, Брейгеля; трансцендентные перевоплощения «мефистофельских» ликов в творчестве Листа; многообразие масок и бесовских полчищ в церковных мистериальных представлениях и т. д.). Наиболее отчётливо общность с европейской «мефистофельской» парадигмой просматривается в «Рапсодии на тему Паганини», где мелодия популярнейшего 24 каприса Паганини также соседствует с неизменной «Dies irae». Согласно авторской программе, герой-Паганини, обольщаемый и околдовываемый творческой силой дьявола, в конце произведения гибнет, «запутавшийся в сетях» сатанинской гениальности. Окончательная победа смерти над жизнью выражается в музыке громогласным утверждением темы «Dies irae» (едва ли не единственный у Рахманинова пример столь наглядного преподнесения католического гимна), исполняемой ревущим хором медных духовых и фаготов – своего рода «Tuba mirum», возвещающая если не о конце света, то о конце души художника [27].

Вместо заключения: эпилог

Горестная рефлексия Рахманинова по поводу уходящей России и неминуемого конца жизненного цикла человека (поэма «Колокола») уже давно стала притчей во языцех в исследовательских трудах. Однако, поскольку глубокая и содержательная взаимосвязь философии и мировоззрения С. Рахманинова с всеобъемлющей, полностью захватившей умы художников Серебряного века идеей смерти, до сих пор нами не обнаружено, в нашей работе мы постарались отразить данную проблематику. Не слишком разделявший мечту художников о некоем ««Событии» с большой буквы, которое имело не столь контуры войны или революции, сколь некоего эсхатологического акта в стиле второго пришествия»

[28, с. 349], тем не менее и взгляды Рахманинова, как показано здесь, представляют собой и контекстный, и непосредственный содержательный интерес. Не оставшись в России переживать последствия революции, Рахманинов стал художником русской эмиграции и сохранил преемственность с со своей предреволюционной лирой, продолжая горько переживать смерть и как таковую, и всей русской культуры и цивилизации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Янкелевич В. Смерть. - М.: Издательство Литературного института, 1999. - 448 с.
2. Коновалова Л. Проблема смерти и современная биоэтика // Идея смерти в российском менталитете. - СПб.: РХГИ, 1999. - С. 151-174.
3. Ландсберг А., Файе Ч. Встречи с тем, что мы называем смертью // Жизнь земная и последующая. - М.: Изд-во политической литературы, 1991. - С. 81-211.
4. Бердяев Н. О назначении человека. - М.: Республика, 1993. - 383 с.
5. Арьес Ф. Человек перед лицом смерти. - М.: Издательская группа Прогресс-Прогресс-Академия, 1992. 528 с.
6. Гроф С., Хэлифакс Дж. Человек перед лицом смерти. - М.: Издательство Трансперсонального Института, 1996. - 246 с.
7. Устюшкин, Ю. Личная метафизика смерти // Идея смерти в российском менталитете. - СПб.: РХГИ, 1999. - С. 107 – 121.
8. Марков Б.В. Мёртвое и живое // Альманах «Фигуры Танатоса», Искусство умирания. Выпуск 4 / Сборник статей / Под ред. А.В. Демичева, М.С. Уварова. - СПб: Издательство СПбГУ, 1998) - С. 136-152. URL: http://anthropology.ru/ru/text/markov-bv/myortvoe-i-zhivoe (Дата доступа: 09.11.2025).
9. Фрейд З. Мы и смерть. По ту сторону принципа наслаждения. Рязанцев С. Танатология – наука о смерти. - СПб: Восточно-Европейский Институт Психоанализа, 1994. - 382 с.
10. Ямпольский М. Смерть в кино // Искусство кино. 1991. № 9. - С. 53-63.
11. Рабинович В. Memento vivere: «Есть в опыте больших поэтов…» // Идея смерти в российском менталитете. - СПб.: РХГИ, 1999. - С. 252-264.
12. Ильин В. Эссе о русской культуре. - СПб: Акрополь, 1997. - 462 с.
13. Орлов В. Смерть в аспекте русской ментальности: эсхатология серебряного века // Актуальные проблемы высшего образования, 2004. - С. 229-242.
14. Кириленко Г. О любви к жизни, о смерти и о "Тайнах иного бытия". - М.: Знание, 1992. - 64 с.
15. Вехи. Репринт изд. 1909. - М.: Новости, 1990. - 216 с.
16. Гарин И. Серебряный век: в 3 т. Т. 2. - М.: Терра, 1999. - 704 с.
17. Юнг К. О психологии восточных религий и философий. - М.: Медиум, 1994. 256 с.
18. Бахтин М. Собрание сочинений. Т. 2. - М.: Русские словари, 2000. - 800 с.
19. Соловьёв В. Избранные произведения. - Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. - 544 с.
20. Бердяев Н. Философия свободы. Смысл творчества. - М.: Издательство Правда, 1989. - 607 с.
21. Флоровский Г. Пути русского богословия. - Вильнюс: [б.и.] 1991. - 599 с.
22. Вячеслав Иванов. Родное и вселенское. - М.: Республика, 1994. - 428 с.
23. Эткинд А. Эрос невозможного: История психоанализа в России. - СПб: Медуза, 1993. - 463 с.
24. Шагинян М. Воспоминания о С. В. Рахманинове // Апетян З. (сост.) Воспоминания о Рахманинове. В 2-х т. Т. 2. - М.: Государственное музыкальное издательство, 1961. - С. 100-175.
25. Левая Т. Русская музыка начала XX века в художественном контексте эпохи. - М.,

Музыка, 1991. - 164 с.
26. Кандинский А. «Симфонические танцы» Рахманинова: (К проблеме историзма) // Советская музыка. 1989. № 1. С. 92-100; № 2. С. 76-84.
27. Орлов В. ‘Чужие темы’ в творчестве Рахманинова // «Своё и чужое в европейской культурной традиции: литература, язык, музыка. - Н. Новгород: Деком, 2000. С. 319-321.
28. Сабанеев Л. Мои встречи. «Декаденты» // Воспоминания о серебряном веке. - М.: Республика, 1993. - С. 343-353.

Привалова Ольга Александровна
кандидат искусствоведения,
доцент кафедры музыкального воспитания и образования
Института музыки, театра и хореографии
ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена»
e-mail: ladyolgaprivalova@gmail.com
Батурина Лолита Андреевна
магистрант
Института музыки, театра и хореографии
ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена»

Privalova Olga A.
Candidate of Art History,
Associate Professor of the Department of Music Education and Training
Institute of Music, Theatre and Choreography
Herzen State Pedagogical University of Russia
Baturina Lolita A.
Master's Student
Institute of Music, Theatre and Choreography
Herzen State Pedagogical University of Russia

ИСПОЛНИТЕЛЬСКАЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ А. Д. АРТОБОЛЕВСКОЙ В ГОДЫ ПЕРВОЙ И ВТОРОЙ МИРОВЫХ ВОЙН

Аннотация. Предметом настоящей статьи является исследование фрагментов жизненной и творческой биографии одной из уникальных личностей XX в. – А. Д. Артоболевской, которая внесла неоценимый вклад в развитие отечественного музыкального искусства и педагогики. Многие современники пианистки признавали в ней «исключительный музыкальный дар, глубокую педагогическую проницательность и мощный духовный потенциал, одновременно, с особой простотой и ясностью» [8, p. 70].

В статье рассматривается данный период ее жизни с целью выявления важных событий, способствующих формированию в юном даровании профессиональных компетенций, а также ценностных ориентаций, которые впоследствии помогли ей реализовать себя в качестве успешного педагога и артистки. Анализируются различные аспекты ее исполнительской и педагогической деятельности. Особое внимание уделяется изучению разработанного супругами Артоболевскими новаторского культурно-просветительского цикла исторических концертов, где музыка и слово являются единым и неделимым целым, отражающим дух и устремления иллюстрируемых мэтрами эпох, а также учебных пособий и их роли для отечественной музыкальной культуры.

Ключевые слова: А. Д. Артоболевская, военные годы, концертная деятельность, цикл исторических концертов, фронтовые концерты, педагогические принципы, артистка, пианистка, учебные пособия.

PERFORMANCE AND PEDAGOGICAL ACTIVITY OF A. D. ARTOBOLEVSKAYA DURING THE FIRST AND SECOND WORLD WARS

Annotation. The subject of this article is the study of fragments of the life and creative biography of one of the unique personalities of the 20th century – A.D. Artobolevskaya, who made an invaluable contribution to the development of Russian musical art and pedagogy. A lot of contemporaries of the pianist recognized in her «exceptional musical gift, deep pedagogical insight and powerful spiritual potential, at the same time, with special simplicity and clarity» [8, p. 70].

The article examines this period of her life in order to identify important events that contribute to the formation of professional competencies in the young talent, as well as value orientations that later helped her realize herself as a successful teacher and artist. Various aspects of her performing and pedagogical activities are analyzed. Particular attention is paid to the study of the innovative cultural and educational cycle of historical concerts developed by the Artobolevskys, where music and the word are a single and indivisible whole, reflecting the spirit and aspirations of the eras illustrated by the masters, as well as textbooks and their role for Russian musical culture.

Keywords: A.D. Artobolevskaya, war years, concert activity, cycle of historical concerts, front-line concerts, pedagogical principles, artist, pianist, teaching aids.

Я безгранично верю в скрытые в ребенке творческие силы, которые, если суметь их пробудить, могут яркой вспышкой озарить сложный процесс и позволить шагнуть через все скромно намеченные нормы и планы [1, с. 9].
А. Д. Артоболевская[8]

А. Д. Артоболевская является одной из уникальных личностей XX в., которая, как утверждают ее ученики, была не только «блистательной пианисткой, но и гениальным педагогом» [8, с. 352], чьи учебные пособия «Первая встреча с музыкой» [1] и «Хрестоматия юного пианиста» [2] по настоящее время являются образцом «синтеза педагогики и сохранения традиций семейного музыкального воспитания» [8, с. 209] юных дарований. На протяжении многих лет эти научные труды вызывают интерес не только российских, но и западноевропейских музыковедов, исполнителей и преподавателей. А. С. Моргоев полагает, что «главный секрет ее педагогических принципов заключался в глубоком понимании детской психологии, любви к искусству и вере в творческий потенциал каждого ребенка <…> тем самым формируя не только музыканта, личность, но и общество» [8, с. 209].

Тяжелейшие потрясения, связанные с военными событиями XX в., оставили «вечно зияющие раны» в судьбе каждого человека. Не исключением стала и А.Д. Артоболевская, для которой эти сложные времена также явились периодом тяжелых испытаний[9]. В годы Первой мировой войны (1914–1917) А.Д. Артоболевская жила в Киеве. Вместе с наставником – П.М. Яровой, как указывает А.С. Моргоев, они не только готовили интересные концертные программы для госпиталей, играя для раненых и эвакуированных людей, вдохновляя и укрепляя их боевой дух, но также продолжали оттачивать исполнительское мастерство подающей надежды пианистки.

[8] Анна Даниловна Артоболевская (1905–1988) – пианистка, педагог, заслуженный учитель РСФСР.

[9] Многим выдающимся композиторам, исполнителям и музыкантам также, как и А. Д. Артоболевской выпало на долю пройти подобные события, которые оказали большое влияние на их жизнь и творчество. Ж. Бизе являлся одним из тех, кто принимал активное участие в военных действиях в период Франко-Прусской войны [9, 10].

Будучи студенткой Киевской консерватории, А.Д. Артоболевская в тринадцатилетнем возрасте совмещает учебу и педагогическую деятельность в школе-интернате, где воспитываются сорок восемь осиротевших детей. Как отмечает А. С. Моргоев, «на музыкальных занятиях царила уникальная атмосфера» [8, с. 32]. Для каждого ребенка ее урок становится настоящим событием. А.Д. Артоболевская на протяжении всей своей педагогической деятельности неустанно повторяет своим студентам, что в основе любого учения должна быть «любовь <…> к музыке, искренней вере в своих учеников, в восприятии ученика равному себе» [8, с. 32]. Подобный подход, как указывает В. В. Пясецкий, помог ей создать «уникальную атмосферу на занятиях, где каждый воспитанник чувствовал себя важным и ценным» [12].

В 1921 г. как вспоминает пианистка, приехав «лечиться от болезни легких» [8, с. 61] в п. Ворзель она знакомится с одним из главных учителей в своей жизни А. Жураковским[10]. В его лице, как вспоминает сама пианистка, «она обрела наставника, равного себе собеседника, строгого судью и друга» [8, с. 62]. Священник, с тревогой и надеждой следит за ее духовным и творческим ростом, поддерживает и направляет на путь самосовершенствования: «я присутствую при вашем творческом возрастании. Да даст мне Господь увидеть Вас твердо и непоколебимо вставшей на путь, и идущей по нему» [8, с. 66].

В 1923 г. пианистке сообщили печальную новость, о том, что А. Жураковского арестовали. Это событие стало тяжелым ударом для А.Д. Артоболевской. Она искала любую возможность увидеться с ним. Когда же встреча была разрешена, пианистка оказалась перед выбором: присутствовать на юбилее своего учителя В. В. Пухальского, или посетить арестованного священника в Бутырской тюрьме. А.Д. Артоболевская решила отправиться к духовнику. По словам артистки, ее поступок вызвал непонимание со стороны многих знакомых. Тем не менее, сам В. В. Пухальский не только принял ее решение, встал на защиту своей ученицы перед коллегами, но и поддержал в решении ехать к духовнику. А. С. Моргоев указывает, что для близких А.Д. Артоболевской, эта поездка стала свидетельством «глубины ее веры, преданности и силы духа <…> непоколебимости в своих убеждениях и готовности пожертвовать комфортом ради близкого человека, не смотря на все препятствия и обстоятельства» [8, с. 62].

Талант, красота А. Д. Артоболевской, ее волевые качества, харизма, а также сила духа не могли оставить никого равнодушным. Такие молодые и одаренные деятели искусств как С.Ю. Кулаковский и О.Э. Мендельштам, попав под волну ее обаяния, «предлагали ей руку и сердце» [8, с. 63], но свой жизненный путь она разделила с Г. В. Артоболевским – «человеком, которого полюбила» [8, с. 63].

Получив блестящее образование в трех вузах и став прекрасным музыкантом, чтецом и энтомологом, Г.В. Артоболевский своим призванием считал «чтение литературы с эстрады» [8, с. 63]. «Кончая программы, он обязательно читал что-нибудь на бис, а не пел, понимаете?» [5], рассказывала в интервью А. Д. Артоболевская. «Он талантлив во всех областях» [8, с. 68] писала она А. Жураковскому. Их совместное концертное творчество не только вдохновляло окружающих, как отмечают исследователи, но и помогало развиваться им самим. Они организовывали творческие встречи, где присутствовали такие выдающиеся деятели искусств, как С. Я. Маршак, Н.А. Клюев, Н. А. Заболоцкий Л. В.

[10] Анатолий Жураковский (1897–1937) – православный священник, писатель, духовный отец А. .Д. Артоболевской. Служил в с. Красногорке под Киевом, с 1921 г. в Киеве в бывшей домовой церкви при приюте Марии Магдалины, где знакомил молодых людей с основами православия. Именно там состоялось их знакомство. Неоднократно оказываясь в ссылках из-за разногласий в религиозных вопросах, он мужественно, как отмечает пианистка, отстаивал свои права. 3 декабря 1937 г. расстрелян в Петрозаводске, а в 1981 г. причислен к лику святых Русской православной церковью.

Пумпянский, А.Я. Закушняк, В.Н. Яхонтов. Мастера дискутировали о культуре, творчестве и «синтезе музыки и художественного слова» [8, с. 74]. Примечательно, что один из первых концертов, где слово и музыка являлись фундаментальными и равноправными составляющими, состоялся с участием А. Д. Артоболевской и С. Я. Маршака. Данный формат организации и проведения подобных мероприятий пользовался большим успехом у слушателей, в связи с этим супруги Артоболевские очень часто к нему обращаются и реализуют, в особенности, в условиях военного времени.

Не смотря на преследования Г. В. Артоболевского со стороны властей в период с 1937–1938 г., по воспоминаниям пианистки они с мужем проводили выступления в Ленинграде, где она исполняла сочинения таких выдающихся композиторов, как Ф. Шопен, Ф. Шуберт, Р. Шуман, Ф. Лист, Д. Д. Шостакович и С. С. Прокофьев, в то время, как супруг, работающий над программой зачитывал на сцене после исполненных супругой шедевров мировой музыкальной классики фрагменты прозы и поэзию великих русских и зарубежных авторов.

Важным событием в совместном творчестве Артоболевских стала организация культурно-просветительского цикла исторических концертов. Цикл состоял из шести исторических концертов: «Античность» [11], «Восток» [12], «Средневековье» [13], «Эпоха возрождения»[14], «Восемнадцатый век»[15], «Классики реализма»[16]. «Я с радостью взялся за неразработанный участок классических произведений глубокой древности, за классиков мировой литературы в широком понимании слова» [3, с. 18]. Программа из шести циклов впервые была исполнена в 1939 г. в Ленинградском Доме учителя и произвела настоящий фурор среди деятелей культуры и искусства. А.Д. Артоболевская в рамках 5-ого цикла, посвященного поэзии XVIII в. дополняла чтение стихов и прозы М. В. Ломоносова, Г.Р. Державина, А.Н. Радищева и Д.И. Фонвизина музыкой той же эпохи. Данный прием имел огромную просветительскую ценность, «так как до того времени чтецы углублялись в русскую классику только до А. С. Пушкина, а музыканты – не далее М.И. Глинки» [3, с. 19].

С началом Второй мировой войны в Советском Союзе начали формироваться концертные бригады артистов. Пушкинская комиссия[17], где числился Г.В. Артоболевский и Ленинградская филармония, где работала А.Д. Артоболевская, направляли исполнителей на фронт для выступлений. Для солдат и офицеров значение фронтовых концертов было очень велико, как вспоминает пианистка. По мнению Л.С. Выгодского «приободрять психику, успокаивать взбудораженную душу и прогонять страх – это, можно сказать, одно из важнейших практических приложений военной лирики» [4, с. 470]. Музыка и литература

[11] Программа: Эсхил, «Прикованный Прометей», Софокл, «Трахинянки», Аристофан, «Птицы», Феокрит, «Чародейка», Лукиан, «Разговоры богов», Сенека, «Фиест», Апулей, «Золотой осел», Петроний, «Сатирикон».

[12] Концерт состоял из композиций армянского эпоса: «Давид Сасунский», «Витязь в тигровой шкуре» Ш. Руставели, Н. Гянджеви, Фирдоуси.

[13] Программа: Ж. де Безье, «О трех рыцарях и рубахе», М. Французская, «Оборотень», «Песнь о Нибелунгах», Фаблио, «О рыцаре в алом платье», Рютбеф, «Действо о Теофиле», «Адвокат Патлен».

[14] Г. В. Артоболевский выбрал стихотворения из «Новой жизни» Д. Алигьери, сонеты Ф. Петрарки, произведения А. Полициано, Микеланджело, новеллы Дж. Боккаччо из «Декамерона», «Приключения мертвеца» Мазуччо, «Суд Рубаконте», Саккетти, «Две пары» Дж. Парабоски, «Речи животных» Дж. Страпаролы, «Анекдот о живописце» Л. да Винчи.

[15] «Восемнадцатый век» – звучала исключительно русская литература. Их стилистическая характеристика дополнялась музыкой XVIII в. в исполнении певицы В. Л. Райх и пианистки А. Д. Артоболевской.

[16] Программа концерта «Евгений Онегин» А. С. Пушкин, «Ночь перед Рождеством» Н. В. Гоголь, Н. А. Некрасов, «Железная дорога» Л. Н. Толстой, «Крейцерова соната», произведения Г. И. Успенского, М. Горького.

[17] Пушкинская комиссия Академии наук СССР (1938–1958) создана в г. Ленинграде.

являлись важными средствами для поднятия воинского духа и стабилизации их душевного состояния. А.Д. Артоболевская совместно с супругом на протяжении трех лет концертировали с программой перед бойцами в разных городах СССР: Ленинграде, Курской и других областях. «В скупых строчках военных газет сохранились свидетельства об огромном значении выступлений артистов на передовой: “В их лице бойцы видели представителей глубокого тыла, готового отдать все – и силы, и знания на разгром врага”» [6, с. 23].

1943 г. для семьи Артоболевских стал трагическим. В этот год, как пишет А. С. Моргоев по состоянию здоровья А.Д. Артоболевская не могла сопровождать мужа в командировках, и Г.В. Артоболевский отправился в гастрольный тур один. Как воспоминает сама пианистка, ее муж был лично знаком с Маршалом К. К. Рокоссовским, который в этот же период, что и А.Г. Артоболевский прибыл в г. Курск возглавлять русскую армию для освобождения земель Советского Союза. 13 июля 1943 г. «в Банищанских лесах перед частью 60-й Армии готовившейся к решительному наступлению» [7] чтец Г. В. Артоболевский декламировал стихи любимого поэта А. С. Пушкина[18], когда рядом с импровизированной сценой разорвался снаряд, унесший его жизнь. Усадьба Нижние Деревеньки в г. Льгове является важным местом для семьи Артоболевских, так как именно в этом месте прошло прощание с ее супругом.

Через год после тяжелой утраты А.Д. Артоболевская вместе с дочерью из Ленинграда переехала в Москву. Она отказалась от концертной деятельности и посвятила себя педагогике, работая в таких знаковых учебных заведениях, как Центральная музыкальная школа при Московской государственной консерватории имени П. И. Чайковского и в консерватории, Государственном музыкально-педагогическом институте им. Гнесиных. В тот период, как отмечает сама пианистка, спасением для нее были дочь, ученики и музыка. Атмосфера военного времени, как на указывает пианистка, создала некую параллель реального мира с тем, который она уже прошла в годы Первой мировой войны, когда юная А. Д. Карпека пробовала делать пока еще робкие шаги в области музыкальной педагогики в школе-интернате, где «царила захватывающая и горячая любовь к музыке» [8, с. 70].

В заключении следует еще раз обратить внимание, что А.Д. Артоболевская является одной из выдающихся личностей XX в., которая, несмотря на тяжелые испытания, произошедшие в ее жизни, внесла неоценимый вклад в развитие мировой музыкальной культуры и педагогики. Концертный опыт пианистки, синтезирующий такие виды искусств, как музыка и литература, возрождает пути для междисциплинарного подхода в концертно-просветительской и досуговой деятельности, ее идеи вдохновляют новые поколения преподавателей и музыкантов, а вера в силу и подлинную цель искусства остается непоколебимой уже на протяжении многих лет. Для А.Д. Артоболевской «музыка была не только искусством, но и мощнейшим инструментом передачи духовных и традиционных ценностей» [8, с. 23]. Актуальность ее методических рекомендаций, как отмечают В.В. Пясецкий и А.С. Моргоев неоспорима, а учебные пособия «Первая встреча с музыкой» и «Хрестоматия маленького пианиста» являются жемчужиной детской фортепианной литературы. В них она уделяет особое внимание не только развитию музыкальных способностей юных дарований, указывает на значимость участия в данном процессе родителей, но и с большим трепетом относится к сохранению культурных и семейных ценностей, что является неоспоримым гарантом светлого и процветающего будущего России.

[18] А.С. Пушкин с детства интересовался французской литературой. В библиотеке поэта при его жизни, как утверждают Л. И. Вольперт, Н. В. Захарова, В. В. Сиповский, хранилось 26-томное брюссельское издание Ф. Р. де Шатобриана, который, как они полагают, оказал на творчество А. С. Пушкина большое влияние [11].

ЛИТЕРАТУРА

1. Артоболевская А.Д. Первая встреча с музыкой: учебное пособие. – СПб.: Композитор, 2023. – 88 с.
2. Артоболевская А.Д. Хрестоматия маленького пианиста: учебное пособие. – М.: Советский Композитор. 1991. – 143 с.
3. Артоболевский Г.В. Художественное чтение: книга для учителей и руководителей художественной самодеятельности / Ред. Л. А. Белова. – М.: Просвещение, 1978. – 340 с.
4. Выготский Л.С. Психология искусства – М.: Эксмо, 1986. – 640 с.
5. Дмитриевич Д.В. Беседа с Артоболевской [Электронный ресурс]. – URL: https://oralhistory.ru/talks/orh– 636/ (дата обращения: 20.03.2025).
6. Дьяченко И.Ю. Эволюция представлений о музицировании как педагогическом явлении // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. –2008. – № 2. – С. 20–28.
7. Михайлова С.А. Общероссийский проект // ПОМНИМ: карта памяти [Электронный ресурс]. – URL: https://pomnim.1sept.ru/?placemark=8209 (дата обращения: 20.03.2025).
8. Моргоев А.С. Артоболевская А.Д. Дневники: Воспоминания. – М.: ВАШ ФОРМАТ, 2017. – 352 с.
9. Привалова О.А. Образ Кармен Ж. Бизе: источники интерпретации и их реализация в современном музыкальном пространстве: дис. … канд. искусств.: 5.10.3 / Ольга Александровна Привалова. СПб., 2022. 292 с.
10. Привалова О.А. Образ Кармен в режиссерском прочтении Ф. Дзеффирелли // Музыка и время. – 2019. – № 7. – С. 26–32.
11. Привалова О.А. Прообразы главной героини оперы «Кармен» Ж. Бизе // Музыка и время. – 2020. – № 6. – С. 43–54.
12. Пясецкий В.В. Об Артоболевской ЦМШ [Электронный ресурс]. – URL: https://cmsmoscow.ru/school/history/memories/v-v-pyasetsky-about-a-d-artobolevskaya/ (дата обращения: 15.05.2025).

Орлов Владимир Сергеевич
профессор, доцент, доктор философии,
лидер мейджора «Культурные исследования»
Школа перспективных исследований
ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет»
e-mail: v.orlov@utmn.ru

Orlov Vladimir S.
Professor, Associate Professor, Doctor of Philosophy,
Leader of the Major "Cultural Studies"
School of Advanced Studies
Tyumen State University

НИЧЕГО НЕ УПОМИНАЯ ПРО МАРТЫНОВА: О КРИЗИСЕ САМОИДЕНТИФИКАЦИИ КОМПОЗИТОРОВ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ

Аннотация. Статья посвящена актуальной как вчера, так и сегодня проблематике «конца времени композиторов», которая стала известной в нашей стране в связи с известной (и отчасти провокационной) проповедью знаменитого композитора и мыслителя В. Мартынова. В статье показано, вместе с тем, что проблема не характерна исключительно для отечественного культурного пространства. Так, к числу примеров, рассматриваемых в работе, относятся отечественный музыкальный эксцентрик и «маргинал» О. Каравайчук, знаменитый джазмен и музыкант (протестующий против категоризации себя как композитора) Дж. Зорн, потомок советского классика британский диджей и композитор Г. Прокофьев, американский кинокомпозитор К. Уиллис. В работе показаны, таким образом, полярные воззрения на проблематику исчезающего, дискредитированного понятия композитор, от которого то пытаются дистанцироваться, то, наоборот, стремятся обратно в него воплотиться и его реабилитировать.

Ключевые слова: Композитор. Смерть. Мартынов. Маргинал. Каравайчук. Зорн.

MENTIONING NOTHING ABOUT MARTYNOV: ON THE CRISIS OF SELF-IDENTIFICATION OF COMPOSERS IN RUSSIA AND ABROAD

Abstract. The article is about a problem of ‘the end of composers’ time’ that has been popular both yesterday and nowadays. In Russia this problem became well-known because of popular (and provoking) preach by the famous composer and thinker Vladimir Martynov. The article also shows that the problem does not only belong to Russian culture. Thus, among the examples, considered in the essay, are Russian music marginal Oleg Karavaichuk, famous jazzman and musician (who protests again categorization of itself as a composer) John Zorn, an offspring of Soviet classic British DJ and composer Gabriel Prokofiev, and American cinematic composer Christopher Willis. The paper shows therefore polar views on the problem of disappearing, discredited composer, whom they either try to distance themselves, or to get embodied back into it and to get it rehabilitated.

Keywords: Composer. Death. Martynov. Marginal. Karavaichuk. Zorn.

Проблема отрицания авторства в музыке – как и идея большого православного креста, поставленного на судьбе и персоне композитора, – у нас более всего ассоциируется с именем Владимира Мартынова – всемирно известного композитора и мыслителя, автора 15 книг и ряда оригинальных музыкальных сочинений. Несмотря на давнюю публикации книги "Конец времени композиторов" (2002 год) [1], она не выходит из поля зрения

отечественных музыкантов, исследователей и критиков, фигурируя в тематике различных общественных обсуждений и симпозиумов. И сегодня – как показывает, в частности, молодая исследовательница, защитившая дипломную работу (на которую мы будем ниже ссылаться) по философии и творчеству Мартынова под руководством автора этих строк, А. Шмытова – буквально каждому современному российскому композитору как минимум однажды в том или ином интервью задаётся вопрос об его отношении к идеям Мартынова, с которым нынешние композиторы вольно или невольно вынуждены себя соотносить [2]. И, как будет представлено в данной статье, данная аналогия оказывается возможной и за пределами нашего пространство-временного континуума -- там, где ничего не знали о Мартынове, но где «похоронные марши» по композитору начали греметь нисколько не позже нашего, а именно – за рубежом, где, оказывается, тоже изрядно сильны переживания по поводу *the death of the composer*.

Собственно, ни для кого не секрет, что мартыновские идеи появились как продолжение во-многом сходных смертей – автора, читателя, художественного произведения и т.д. – случившихся в европейском сознании за минувшее столетие. Отражая общую идею – кризиса искусства, а также и кризис гуманизма и всей европейской цивилизации в целом, Т. Адорно (на которого Мартынов многократно ссылается) в своих трудах переосмысливает искусство эпохи «модерна», которое, по его словам, «разрушило всю систему нормальных человеческих взаимоотношений» [3, с. 32]. Адорно пишет о некоем кризисе «высказывания», который он также называет «катастрофой, постигшей смысл» [3, с. 35]. По его словам, основное стремление современного искусства – сказать что-то новое, но «оно не может сказать ничего нового, чего уже не было бы до него, и всё же оно хочет этого нового, вопреки позору вечно одинакового» [3, с. 35]. Всё это трагическим образом сказывается на фигуре композитора -- который лишается своей прежней творческой воли и свободы, будучи озабоченным в основном лишь вопросами структуры и техники, диктующей композитору, что следует делать. Как говорил Адорно, а вслед за ним Милтон Бэббитт (в своей знаменитой статье «Кого заботит, слушаешь ли ты?»), да и многие другие, если раньше композитор обращался к слушателю через собственное произведение, то теперь само произведение начинает обращаться к композитору через свою структуру и технику [3, 4]. Это особенно демонстрируется в творчестве композиторов послевоенного авангарда. [См. об этом: 2.] Суммируя эти и многие другие рассуждения, Мартынов провозглашает, что коммуникативная схема композитор - слушатель - утрачена, самодовлеющий эстетический принцип вечной новизны, а также субъективизма в творчестве, изжил себя, что должен уступить место новой онтологичности искусства (а проповедует Мартынов богослужебную функцию музыки). "Самое глупое, что может быть - заявляет сам Мартынов – это пытаться быть композитором, оказавшись в посткомпозиторском пространстве, и самозабвенно сочинять музыку, забывая о том, что конец времени композиторов давно уже наступил. Однако, и упразднить композитора в себе самом не так-то легко" [5].

Здесь Мартынов опять не грешит против истины, поскольку, несмотря на возраст и проблемы с памятью, он продолжает активную творческую работу, причём многие прошедшие замыслы преисполнены идей самого настоящего мессианства. Таким является, в частности, его сочинение «Охранная от кометы Когоутека» для двух фортепиано, которое было написано ещё в 1973 году, притом, что легенда о произведении продолжала отстаиваться Мартыновым и много позже – например, в интервью, данном Шмытовой в 2017 г [см.: 2]. По словам композитора, в то время он «как раз увлекался разными магическими практиками, там как раз практиковалось преодоление солнечных затмений, лунных затмений, в общем, преодоление созданием разных звуковых структур»; и в этом сочинении Мартынову удалось «спасти человечество от всех предполагаемых и обещанных

угроз» [цит. по: 2, с. 42] – а именно, от падения данной кометы на землю, что неминуемо бы произошло, если бы не премьера данного сочинения. После премьеры не осталось партитуры: «в ней больше надобности нет. Она своё выполнила», – говорит Мартынов [6, с. 48]. В творческом багаже Мартынова наличествует немало похожих концептуальных примеров. Но полностью противоположную роль – как отмечает Шмытова – играют другие сочинения: например, «Листок из альбома» 1976 г., в котором многогранно представлена идея травестии композиторского творчества (в сочинении представлены мучительные длинноты, завершающиеся театральным актом разрывания партитуры в конце сочинения), а также «Реквием» 1995 г., содержанием которого исследователи считает философскую идею спокойного, умиротворённого умирания, лишённого человеческого, авторского подтекста. [См. об этом: 2.]

Итак, суммируя сказанное, согласимся с тем, что Мартынов не только популярный и действительно признанный в нашей стране посткомпозитор и философ. Он противник традиционного авангардизма, посягатель на то, что многие и сегодня почитают за святое: бессмертия композиторского гения, запечатлённого в нетленных партитурах. Кроме того, он автор интересных историй, спасший человечество от физической и духовной гибели, по своим словам, по крайней мере дважды. Разумеется, многое из сказанного подводит фигуру Мартынова под концепцию "аутсайдерского", или "маргинального", искусства – данная концепция разрабатывается исследователями на западе с 1980-х гг; ключевыми её аспектами являются факт намеренного дистанцирования художника от мейнстрима, либо его стремление, наоборот, попасть в центр внимания в силу своей странности, инакости. [См. об этом: 7.]

Так, на мой взгляд, именно в рамках эстетики аутсайдерства идеи Мартынова могут не только восприниматься, но и воспроизводиться на примерах других творцов, и одним из наиболее показательных является Олег Каравайчук. Человек-миф, известный своими скандальными и несуразными выходками, он являет собой немало явственных параллелей с феноменом Мартынова, как в плане своего позиционирования, имидж-мейкерства, так и самого творчества. Идея отвержения авторства – как и композиторской эстетики -- также ярко выражена в его разнообразной деятельности. Достоин упоминания факт того, как Коровайчук однажды настоял на замене своей фамилии на афише на справедливый для себя псевдоним "Фёдор Отказов"; он так же систематически отклонял запросы исследователей на изучение своих партитур, в которых, судя по всему, не видел принципиальной ценности. Так, Д. Викторов, другой молодой исследователь, под руководством автора этих строк защитивший дипломную работу по творчеству Каравайчука, и сейчас получает отказы и уверения праводержателей Каравайчука, что даже тех партитур, существование которых можно считать доказанным (например, музыки к фильмам) в природе никогда не было и не существует [7]. Намеренный эпатаж, вызов всем нормам академического поведения и стиля, в том числе касательно композиторской этики – в сочетании с одним из центральных компонентов его творчества -- импровизационностью -- причудливо контрастирует, тем не менее, с его тотальной привязанностью к академическим концертным пространствам, а также к обожающей его филармонической публике Санкт-Петербурга. По-видимому, даже его медийный успех – на канале ютьюб (где он имеет сотни просмотров и подписчиков) – состоялся в основном без его участия, стараниями его поклонников [8]. Вместе с тем, на одном из своих последних концертов (Санкт-Петербургская филармония, 2013 г., где мне довелось присутствовать) Каравайчук предстал на сцене в своём обычном одеянии – свитере и шапке, и в конце концерта долго, то ли в шутку, то ли всерьёз, распространялся своим высоким забавным голосом о своём несогласии с концепцией юбилейного концерта (именно том, на котором мы присутствовали) – несогласием по причине своего замечательного здоровья (с подробным пересказом идеально работающих составляющих

своего организма). Предсказуемо, всё это вызвало у публики сначала веселье, а потом и вовсе ликование. Последовавшая относительно скоро после этого концерта кончина Каравайчука тоже была, возможно, одной из его завершающих шуток.

Если в России метаморфозы мартыновского композиторского тупика обозначены чудачествами, духовными исканиями за гранью здравого смысла и то ли подлинным, то ли притворным сумасшествием – то на западе подходы представляются иными, более строгими в уравновешивании иррациональности дисциплинарностью. Джон Зорн – знаменитый американский композитор и джазовый музыкант, удостоенный многих наград и внимания исследователей – во-многом аналогично тому, как и приведённые выше персонажи, охотно ассоциирует свою музыку с различными духовными практиками и ритуалами (преимущественно, неевропейскими), экспериментируя не только с музыкальным материалом, но и с вкладываемым в его музыку философским смыслом. Своё определение как композитора (регулярно провозглашаемое исследователями и критиками) Зорн категорически не разделяет. «Давайте заявим это прямо – индивидуумы приносят меня, не институции» (individuals are bringing me in, not institutions), заявляет он, добавляя также, что не знает, откуда он может в очередной раз выйти, и, соответственно, куда прийти [9]. Аналогично, традиционно обозначаемые ингредиенты его стиля – рок, джаз, классика, клезмер – дают далеко не исчерпывающий перечень его творческого «коктейля»; так, по мнению критика Х. Манделла, Зорна с трудом можно отнести даже к традиции джаза: «Даже в очень ранний период, Джон устанавливает себя как аутсайдер (…) С другой стороны, он явно выходит с джазового бэкграунда. Нет такой традиции, что он делает со своим саксофоном, в какой бы то ни было классической музыке» [9].

На мой взгляд, сказанное справедливо и касательно его отношения к авторскому началу -- которое, разумеется, не воплощая собой какой-либо аналог идеалу надысторической анонимности Мартынова, всё равно лишь в меньшей мере соответствует и западным представлениям о композиторском творчестве. Как показывают те немногие исследователи, что допущены в студию Зорна, Зорн открывает даже им далеко не все тайны своей деятельности – что особенно касается в лучшем случае лишь частично записанных им партитур. Ряд примеров – в частности, его концерты ещё в 1990 г. – демонстрирует уже стопроцентный отказ Зорна от какого-либо авторского контроля над импровизациями музыкантов, о чём он уверенно сообщает в одном из своих интервью [10]. Сложная картина пересечений философии творчества у Мартынова и Зорна нуждается, разумеется, в специальном исследовании. Однако, как кажется, даже при всех различиях, подчёркнутая непринадлежность Зорна какому-либо цеху – в результате чего, по словам Зорна, его не понимают ни люди из академической среди, ни «ребята по твою сторону забора» (так говорит он, обращаясь к своему интервьюеру: «люди собираются понять, что я делаю, только когда я умру» [9]) -- всё же сближает миры Зорна с мартыновским понятием посткомпозитора.

Проблема смены эона – слома привычного хода вещей, что касается – как мы видим, и не только академической музыки – не могло не найти отражение в академических и критических исследованиях по проблеме выживания композитора и классической музыки в современности. Изрядная часть этих трудов уныла и пессимистична по настроению, причём как на русском, так и на английском языках. Известный исследователь Р. Тарускин в своём эссе «Защищая классику от ей преданных» (вскоре ставшем знаменитым) подверг решительной критике манеру «делать длинное лицо» при описании проблем классической музыки. Его вердикт был таков, что «классическая музыка меняется»; данному процессу он уподобил разрушение римской империи и формирование новых языков и культур на её развалинах. В качестве своего «любимого примера» композитора, успешно существующего в новом контексте, он назвал Гэбриеля Прокофьева [11] – который сегодня хорошо известен

и у нас в России.

Несмотря на то, что Прокофьев не демонстрирует ничего похожего на религиозно-философские искания Мартынова, его включённость в проблематику переоценки роли композитора делает и его объектом рассмотрения в настоящей статье. Более того, в силу моего личного знакомства с ним -- а также и с другим, последним персонажем настоящей работы, -- становятся понятны отличия подлинной ситуации с фигурой композитора от той относительно положительной версии событий, которую изображает Тарускин.

Отметим основные этапы творческого пути Прокофьева: получив университетское образование как композитор, а также имея опыт работы диджея и создателя электронной поп-музыки, Прокофьев органично пришёл к идее объединения академической музыки и третьей (популярной) музыки. В его выступлениях (в том числе и в России) красной нитью проходит мысль об опасности и вредности разграничения эти двух миров, в то время как танцевальная музыка слишком коммерционализирована, а академическая – излишне усложнена и консервативна. Вместе с тем, различные приёмы из диджейской техники письма и исполнения – такие как лупы, скроллы и другие – уподоблены им всему многообразию мелизматики во времена галантного века – и им вполне себе стоит воспользоваться и современным композиторам. Так, им была разработана эстетика, ставшая практической программой его компании «Нонклассикал», и по сей день объединяющей музыкальное издательство, сообщество единомышленников (диджеев и композиторов) и группу форсируемых ими проектов, нацеленных на преодоление социокультурной замкнутости различных родов музыки. Данные проекты включают в себя т.н. «клубную ночь» (в рамках которой клубные танцевальные композиции перемежаются с сочинениями Ксенакиса, Лигети, Райха и других), под которые танцуют посетители клуба, а также практику создания записей классических произведений (например, 9 симфония Бетховена, или сочинения самого Гэбриэла Прокофьева) в электронной обработке, в жанре ремикс. [См. об этом: 12.]

Соответственно, если для необразованной, современной аудитории Прокофьев находит новые пути донесения академической музыкальной традиции, то в самой этой академической традиции Прокофьев реализует обратное направление – привнесение явлений из массовой музыкальной культуры в концертные залы. Пример тому: его 1-ый и 2-ой концерты для диджейских вертушек с симфоническим оркестром, удостоенных выдающихся исполнителей и внимания прессы. Вся деятельность Прокофьева – и его «Нонклассикал» – детально изучена другой молодой исследовательницей И. Макаловской, получившей всю информацию непосредственно из первых рук, в результате своей длительной стажировки в их офисе в Лондоне [12].

О том, что эстетическое направление Прокофьева получило полное общественное одобрение, говорит, в частности, факт того, что материальную поддержку «Нонклассикал» оказывает целый ряд частных и правительственных фондов Великобритании. Однако, однажды в своих неофициальных беседах Прокофьев предстал совершенно другим по своему умонастроению: так, во время его визита в Санкт-Петербург на премьеру своего виолончельного концерта в 2013 году Прокофьев был весьма (чуть ли не до скандала) удручён тем, что абонемент, в рамках которого проходила его премьера, назывался «Музыка во фраках и джинсах» (и Прокофьеву досталась та часть, которая как раз была без фраков и в джинсах). Именно тогда в беседе с автором этих строк он впервые обмолвился о том, что всё равно не будет вечно продолжать жизнь «на два лагеря» и намерен в будущем сконцентрироваться на направлении исключительно композиторском. Так, несмотря во-многом на противоположные заявления в своей публичной деятельности, можно утверждать, что композиторское призвание является для него первостепенным, на которое он просто не может немедленно переключиться.

Наш последний герой для данной статьи представляет собой во-многом аналогичный пример – и, опять же, подлинная картина стала известной нам только благодаря личному знакомству и дружбе. Речь идёт о модном и очень успешном сегодня голливудском композиторе Кристофере Уиллисе – создателя музыки к фильмам и сериалам, многие из которых известны и нам: «Смерть Сталина», мультсериал «Микки-маус» (2013 г.), один из сезонов «Чёрного зеркала» и мн.др. На сегодняшний деннь Уиллис удостоен более 10 наград и номинаций за свою профессиональную деятельность.

Композиторское образование Уиллис получал в Кембриджском университете, Великобритания, и в составе его преподавателей значился Робин Холлоуэй, живой классик академической музыки (по мнению британской элиты), подготовивший целую плеяду известных композиторов (включая, в частности, Томаса Адеса). Уиллис, однако, никогда не питал симпатии к академическому авангарду -- по Кембриджу до сих пор ходят изобретённые им афоризмы и сленговые словечки из данной области: например, «клякса» как название додекафонного сочинения и мн.др., более жёсткие. Бывший чрезвычайно успешным в области создания музыки для кино и для оркестр (который у нас называется эстрадно-симфоническим), он стал первым претендентом на позицию кинокомпозитора в голливудскую компанию Dreamworks, куда его взяли из Кембриджа – буквально выдернув уже после начала учебного года – в 2007 году.

Уиллис (с которым мы были соседи по дому) никогда не скрывал причин своего отъезда из Кембриджа -- где у него уже была преподавательская позиция: по его словам, он хотел сочинять настоящую, живую музыку, которую будут слушать настоящие слушатели, и также он не был против идеи получать за это хорошие деньги. Каким же было наше удивление, когда он ненадолго заехал в Кембридж полтора года спустя: денег было и в правду невпроворот, но вот на душе было относительно мрачно (вспоминаются выступления советских юмористов на тему друзей, возвращавшихся с визитом из эмиграции: «шмотки, шмотки – да! Но глаза, глаза!»). Потрясший нас вывод звучал буквально так: Уиллис больше не считал себя композитором. За проведённую в нашем бывшем общем доме ночь Уиллис охотно воспроизвёл в подробностях всю картину создания музыки в Голливуде – что фундаментально отличается от хорошо известной нам методики работы, присущей, в частности, советским режиссёрам и композиторам. Коротко остановимся на этом – такой информации нигде нет в открытом доступе. Вся работа группы композиторов, собравшихся для мозгового штурма, происходит в комнате, фактически закрытой на ключ в течение всего срока, отведённого на работу (дни и месяцы); техническое задание пересылается по электронной почте. Авторства нет – работа идёт настолько совместно, что трудно понять, кто ответственен за какую идею – здесь наблюдается кардинальное отличие от того, как, например, скрупулёзно фиксировались любые действия в процессе работы легендарной группы Битлз – сколько нот написал Леннон, а сколько Маккартни. Согласно опыту Уиллиса, музыка набирается на компьютере, сэмплируется (то есть, медиа файл озвучивается электронными голосами имитированных инструментов – т.н. сэмплов) и дальше отправляется -- опять же, по электронной почте – директору картины и режиссёру. После этого композиторам сообщается, какие именно временные промежутки – с какой минуты-секунды по какую – были отобраны руководством для фильма. Дальше, опять по электронной почте, медиа файл и партитура отправляется дирижёру, который – не смея привнести даже минимум собственной интерпретации, – перезаписывает музыку уже «живыми» инструментами, точно сохраняя характер музыки и темпы, как они были представлены в аудиофайле. Как видно, производство музыки к фильмам ещё никогда не являлось столь "поточным" и обезличенным процессом, как сегодня в прославленном Голливуде.

Уиллис, конечно же, продолжает заниматься композиторским творчеством,

выполняя различные заказы – что, возможно, скорее мешает его карьере кинокомпозитора, нежели наоборот. Так, в одном из писем ко мне он сообщил о своей обиде на исследователей и критиков, которые – сразу как он устроился в Dreamworks – перестали воспринимать его как серьёзного композитора, и более не реагируют на премьеры его серьёзных сочинений. Аналогично, его произведение – исполненное в программе фестиваля в честь 800-летия Кембриджского университета в 2009 году под названием Aerotheatre [Аэротеатр] (кандидатура Уиллиса как молодого композитора идеально пришлась как британской стороне, так и российским спонсорам, которые поддерживали фестиваль) – в профессиональных кругах было принято с изрядным скепсисом. «If he would have brought it to us we would look at him completely aghast» (если бы Уиллис принёс нам такое сочинение, мы бы уставились на него от удивления во все глаза), – заявил мне упомянутый Холлоуэй, объясняя свой отказ дать интервью для прессы по поводу данного произведения. (Автор этих строк являлся организатором всего фестиваля.)

Так, в настоящей работе представлена галерея различных художественных мировоззрений и судеб – все из которых касаются проблемы культурной мутации понятия композитор; и мировоззрение практически всех рассмотренных нами фигур – по причине ли духовной жажды – или, наоборот, в связи с их материальными, даже меркантильными устремлениями – полно пессимизма касательно будущего «композитора», само понятие которого в той или иной степени ими опровергается. Разумеется, общая картина перед нами всё равно весьма пестра и совершенно не упорядочена, благо в ней наличествуют напряжённые схватки, поиск истины и преследование личных интересов музыкальных продюсеров и учёных – что всё вместе составляет пока ещё весьма запутанный гордиев узел, стянутый «на шее» композитора. Всё сказанное только лишь означает, что актуальность и притягательность фигура композитора сохраняет и сегодня, что обязывает и музыковедение продолжать искать ответа на вопрос, каково же будущее данного феномена, и так ли он обречён, как представлялось многим героям данного размышления.

ЛИТЕРАТУРА

1. Мартынов В. Конец времени композиторов. - М.: Русский путь, 2002. - 296 с.
2. Шмытова А. Преломление концепции «смерти автора» в эссеистике, критике и музыке постсоветских композиторов 1990-2010-х гг. ВКР по направлению 035300 «Искусства и гуманитарные науки» бакалавриата. Профиль подготовки «Музыка». Основная образовательная программа СВ.5045.2015 «Свободные искусства и науки». Санкт-Петербургский государственный университет. - СПб: 2017. - 102 с.
3. Адорно Т. Эстетическая теория. - М.: Республика, 2001. - 527 с.
4. Babbitt Milton. Who cares if you listen? // *High Fidelity*. February 1958. Vol. 8. №. 2. P. 38-40.
5. Мартынов В. Эссе. [Электронный ресурс] URL: http://www.longarms.ru/musicians/martynov/esse.php (Дата доступа: 09.11.2025)
6. Катунян, М. Параллельное время Владимира Мартынова // Музыка из Бывшего СССР. № 2. - М.: Композитор, 1996. - С. 41-74.
7. Викторов Д. Олег Каравайчук как творец маргинальной музыки: судьба, эстетика, творческий путь. ВКР по направлению 50.03.01 «Искусства и гуманитарные науки» бакалавриата. Основная образовательная программа СВ.5045.2015 «Свободные искусства и науки». Санкт-Петербургский государственный университет. - СПб: 2019. - 77 с.
8. Олег Каравайчук – ютьюб канал. [Электронный ресурс] URL: https://www.youtube.com/watch?v=a-0LjmJNiWs (Дата доступа: 09.10.2025)
9. Sisario Ben. Lionized, but Restless as Ever // *The New York Times*. July 10. 2013.

[Электронный ресурс] URL: https://www.nytimes.com/2013/07/14/arts/music/turning-60-john-zorn-sees-his-eclecticism-as-a-musical-norm.html (Дата доступа: 09.10.2025)
10. [Интервью Дж. Зорна на анонимном эл. ресурсе] 20.10.1990. URL: https://browbeat.com/browbeat01/zorn.htm (Дата доступа: 09.10.2025)
11. Taruskin, Richard. Defending Classical Music against Its Devotees. [Электронный ресурс] URL: https://newrepublic.com/article/64350/books-the-musical-mystique (Дата доступа: 09.10.2025)
12. Макаловская, И. Концепция Nonclassical Габриэля Прокофьева как classical crossover на примере "Концерта для вертушек с оркестром" // Музыка и время. 2017. № 11. - С. 42-57.

Мамбетов Сервет Якубович
доцент кафедры музыкально-инструментального искусства
ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет
им. Февзи Якубова»
e-mail: 52s.mambet@gmail

Mambetov Servet Ya.
Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Musical and Instrumental Arts
Crimean Engineering and Pedagogical University
named after Fevzi Yakubov

ФОРТЕПИАННОЕ ТВОРЧЕСТВО М. ХАЛИТОВОЙ В КОНТЕКСТЕ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ СОВРЕМЕННОСТИ

Аннотация. Фортепианное наследие М. Халитовой представляет собой значимую страницу в истории музыкальной культуры, вызывающую глубокое восхищение. Композитор создала два выдающихся сборника: «Картины Бешуя» и «Альбом фортепианных пьес», которые адресованы как детской и юношеской аудитории, так и более зрелым музыкантам, включая студентов музыкальных училищ и ВУЗов, а также профессиональных пианистов.

Эти произведения характеризуются высоким уровнем художественной выразительности и технической сложности, что позволяет отнести их к разряду концертных произведений. В то же время, их структура и мелодические линии доступны для восприятия и исполнения юными музыкантами, что делает их идеальными для использования в образовательном процессе.

М. Халитова мастерски сочетает элементы различных музыкальных стилей и жанров, создавая уникальные композиции, которые одновременно обогащают исполнительский репертуар и способствуют развитию музыкального вкуса у юных слушателей. Её произведения отличаются глубоким эмоциональным содержанием, выразительностью и мелодической изысканностью, что делает их востребованными как среди начинающих музыкантов, так и среди профессионалов.

Таким образом, фортепианные сочинения М. Халитовой представляют собой ценный вклад в музыкальную культуру, демонстрируя её мастерство как композитора и педагога. Эти произведения являются важным элементом музыкального образования и способствуют формированию эстетического вкуса и исполнительских навыков у подрастающего поколения музыкантов.

Ключевые слова: фортепиано, творчество, музыкальная культура, композитор, стиль, техника, жанр.

THE PIANO WORKS OF M. KHALITOVA WITHIN THE FRAMEWORK OF MODERN MUSICAL CULTURE

Abstract. M. Khalitova's piano legacy represents a significant and deeply admired chapter in the history of musical culture. The composer created two outstanding collections: "Pictures of Beshuy" and "Album of Piano Pieces," which are intended for both children and young adults, as well as more mature musicians, including students of music colleges and universities, and professional pianists.

These works are characterized by a high level of artistic expression and technical complexity, placing them in the category of concert pieces. At the same time, their structure and

melodic lines are accessible for young musicians to understand and perform, making them ideal for use in the educational process.

M. Khalitova masterfully combines elements of various musical styles and genres, creating unique compositions that simultaneously enrich the performing repertoire and contribute to the development of musical taste in young listeners. Her works are distinguished by deep emotional content, expressiveness, and melodic refinement, making them sought after by both beginner musicians and professionals.

In conclusion, M. Khalitova's piano compositions represent a valuable contribution to musical culture, demonstrating her mastery as a composer and educator. These works are an important element of music education and contribute to the formation of aesthetic taste and performance skills in the younger generation of musicians.

Keywords: piano, creativity, musical culture, composer, style, technique, genre.

М. Халитова как современный крымскотатарский композитор в своем творчестве ведет поиски своих звуковых миров, в которых гармонически сочеталось бы национальное, традиционное, пост авангардное. Ее произведения включают ясную диатонику и усложненную хроматику, народную жанровость и свободное композиционное мышление. Наряду с другими современными крымскотатарскими композиторами (Э. Эмир, Н. Амедов, Дж¸ Кариков), М. Халитова обогатила национальный стиль крымскотатарской музыки новыми стилистическими образами и приемами. Ее музыка насыщена современными звучаниями, сочетающими традиционное и фольклорное начало с современными композиционными техниками, образующими ее самобытный стиль.

М. Халитова подчеркивает, что ее музыка основывается на крымскотатарской почвенности. В чистом виде фольклор не цитируется. Тем не менее, всегда можно утверждать, что ее музыка навеяна интонациями крымскотатарской народной музыки. «Стиль композитора формирует весь арсенал современных средств композиции. Ведь стиль – это определённая система, все элементы которой взаимосвязаны и взаимообусловлены» [3, С. 4]. Л. Раабен отмечает, что «Нормой современного творчества становится не замкнутость в какой-либо одной композиционной системе, а слияние систем…» [4, С. 86]. М. Халитова является одним из ярких композиторов Крыма, а также новатором в своем творчестве. Самобытность творческого стиля композитора заключается в том, что в ее сочинениях синтезированы элементы европейской музыкальной культуры и восточных традиций. Так, Г. Головинский подчеркивает, что музыкальный фольклор и профессиональная музыка представляет два метода отображения действительности музыкальными средствами, две системы художественного мышления, сложившиеся на разных этапах развития общественного сознания [1, С. 32].

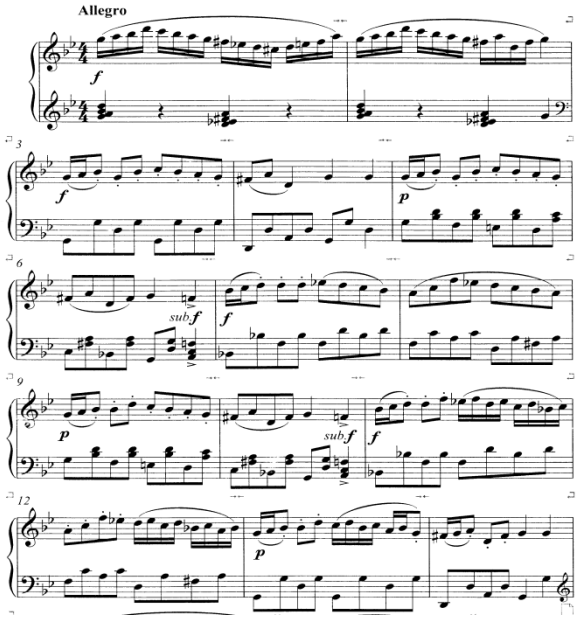
Жанровая палитра творчества композитора многообразна, но в ней преобладают инструментальные жанры. множество камерно-инструментальных сочинений («Высокий минарет» *для двух кларнетов*, «Поэма – воспоминание» *для скрипки и фортепиано*, "Звуки Бешуя" *для флейты и фортепиано*, «Феерия Ай-Петри» *для кларнета и фортепиано*, Струнный квартет «Памяти Бекира Чобан-Заде», «Напевы Чатыр-Дага и Хайтарма» *для скрипки и фортепиано*, Трио «В ритме розовых тонов» *для скрипки тромбона и фортепиано*, «Приношение Шевченко» *для скрипки и фортепиано*, «Прошлое, настоящее, вечное» *дуэт для двух виолончелей*, «Ритмическая фантазия» *для ансамбля ударных инструментов*, «Ритмо-драма» *для пяти исполнителей*, «Блики солнечного света» *для флейты соло*, «Прогулка по Крыму» *для тубы соло*, «Соната – монолог» *для альта соло*); вокальных сочинений (песни на стихи М. Волошина, Б. Чобан-Заде, И. Франко, Ш. Селима, Э. Шемьи-Заде, А. Эмировой), и другие («Вокальный триптих» *на слова И. Франко для голоса и фортепиано*, «Полынь» *на стихи М. Волошина*, «Арыкъбаш этегинде» *на стихи Э.*

Шемьи-Заде, Песни и романсы *на стихи М. Волошина, А. Гирайбая, Э. Шемьи-Заде, Ш. Селима, А. Велиева, С. Усеинова, И. Абдурамана, И. Франко*).

Замечательную страницу творчества М. Халитовой представляют ее фортепианные сочинения. Они объединены в сборники «Картины Бешуя» и «Альбом фортепианных пьес» *для детей и юношества.* Эти сборники включают произведения, адресованные юным исполнителям, а также студентам музыкальных училищ и музыкальных ВУЗов, пианистам-исполнителям.

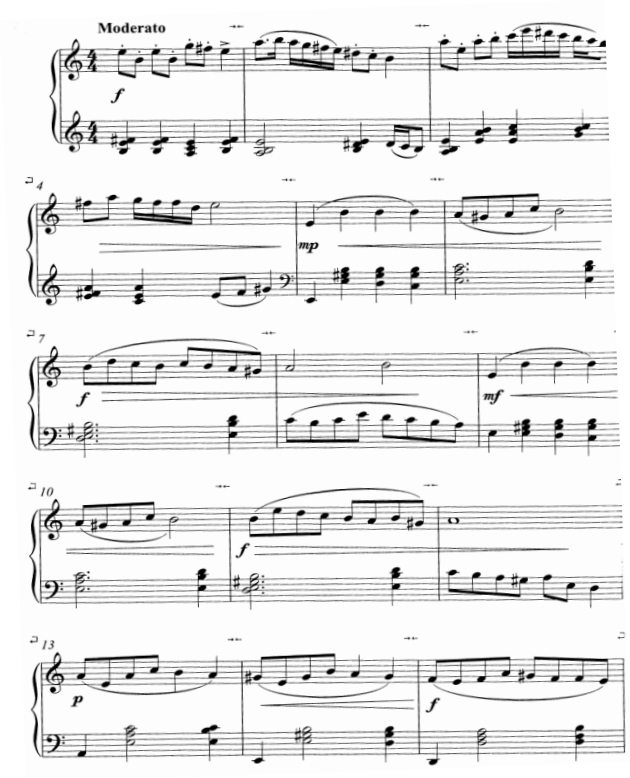
Их мелодико-интонационный язык тесно соприкасается с крымскотатарским фольклором. Иногда композитор обращается к подлинным народным мелодиям. Например, в сборнике «Картины Бешуя» она представила обработку крымскотатарской лирической песни *«Тангъ йылдызы»* и шуточной песни *«Халайли казан»*.

Примеры: «Халайлы казан»



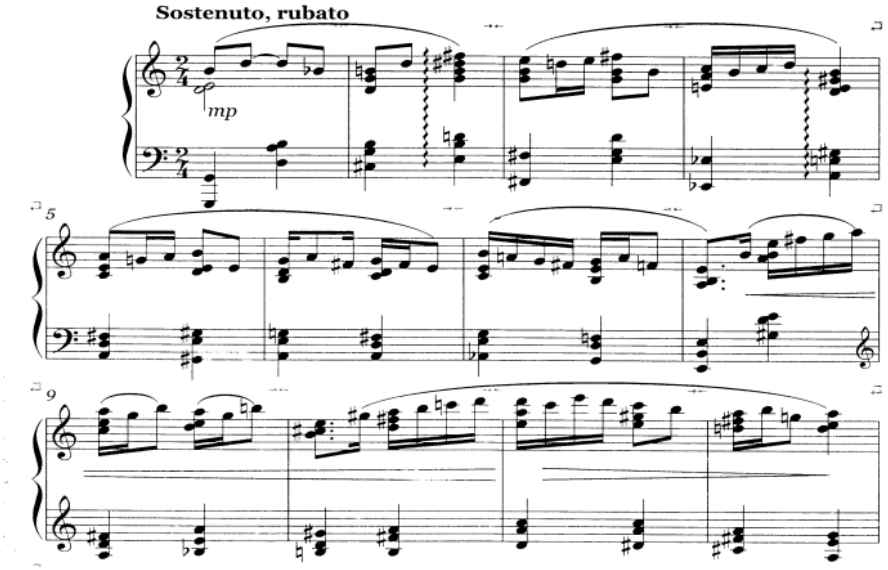
Пьеса *«Утренняя звезда»*, представляет собой обработку народной песни *«Тангъ йылдызы»*. На основе этой мелодии композитор создает своеобразный лирический образ, насыщенный кантиленой. В гармоническом сопровождении применены выразительные сочетания простых аккордов более усложненных септаккордов. Пьесе предпослано вступление и заключение, в которых композитор оригинально применяет штрихи *стаккато* в сочетании с *легато*, красочно звучат созвучия с терпкими секундами. Мастерство композитора сказалось в найденных колористических компонентах аккомпанирующих голосов.

Пример: «Танъ йылдызы»

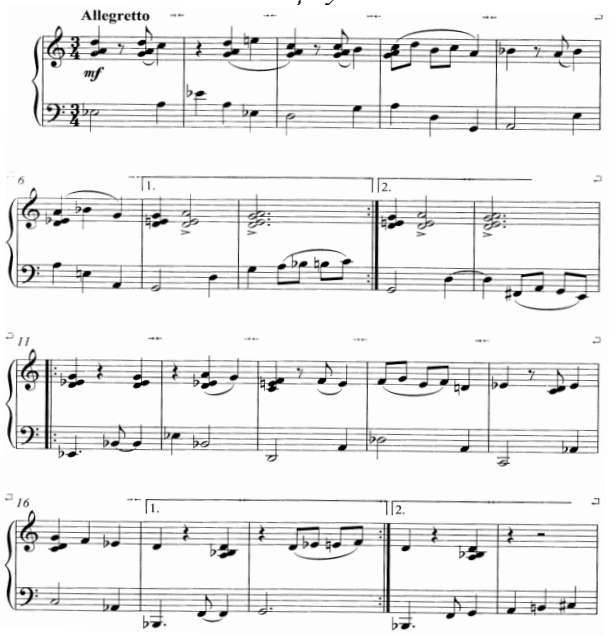


Многие пьесы сборника «Картины Бешуя» обладают программными названиями, которые отражают их тематическую и стилистическую направленность. К числу таких произведений относятся «Осенний пейзаж», «Танец кукол», «В горах», «Весеннее настроение» и «Дыхание Бешуя». Эти названия служат своеобразными ключами к интерпретации содержания и эмоционального подтекста пьес, позволяя читателю или слушателю глубже постичь замысел автора и особенности его художественного мышления.

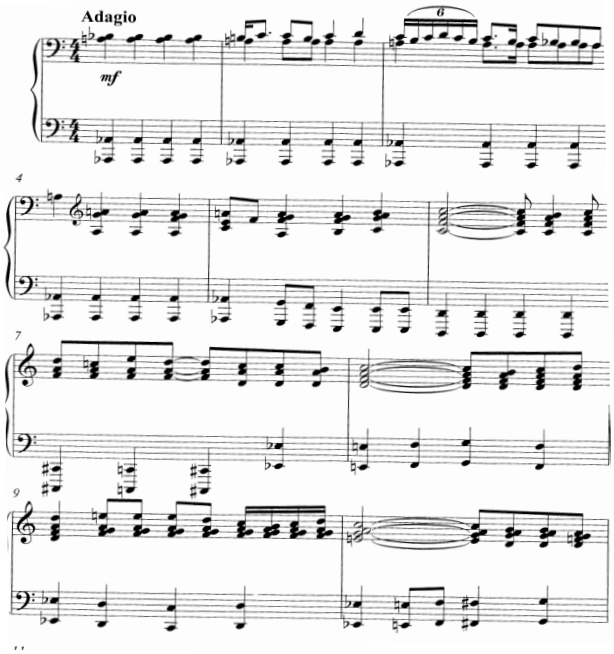
Примеры: «Осенний пейзаж»



«Танец кукол»

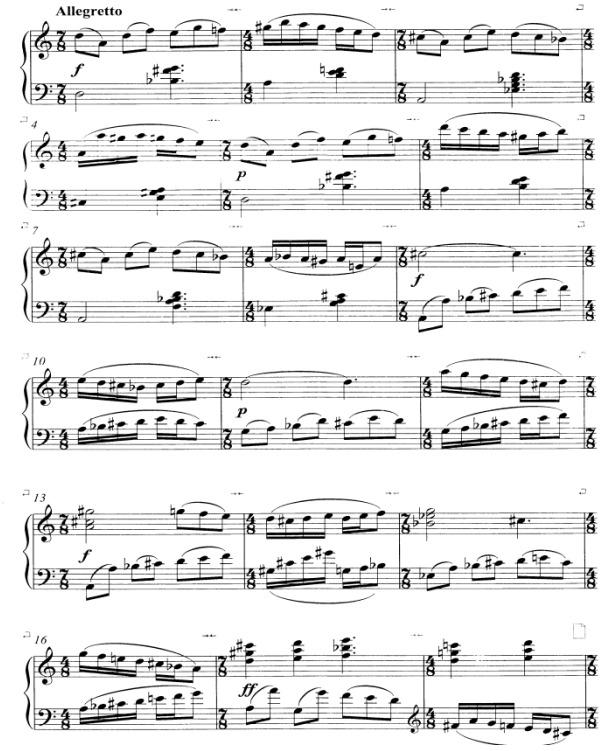


«Весеннее настроение»

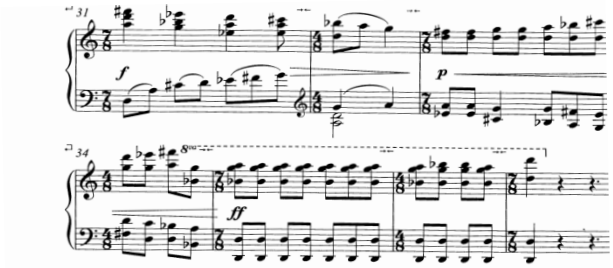


Зримой картинностью отличается пьеса *«Дыхание Бешуя».* Важное формообразующее значение в ней играет смена метра ($^{7}/_{8}$, $^{4}/_{8}$). Здесь метр сменяется в каждом такте в порядке чередования. В отображении образной сферы пьесы важную роль играют диссонирующие аккорды, созвучия, а также ладоинтонационные обороты крымскотатарской народной музыки с характерным ходом на увеличенную секунду. Холопов указывает, что «…именно лад в конкретном произведении всегда представляет собой средоточие музыкального в музыке» [5, С. 31]. В гармонии выразительным компонентом является параллельные движения по квартаккордам (в частности, такты 17-18). Пьеса отличается динамизмом развития и в качестве утверждения оптимистичной концепции в завершающих тактах особое значение играют репетиционные повторы,

диссонирующие гармонии на тоническом органном пункте *ре* минора *(См. пример последняя строчка)*.

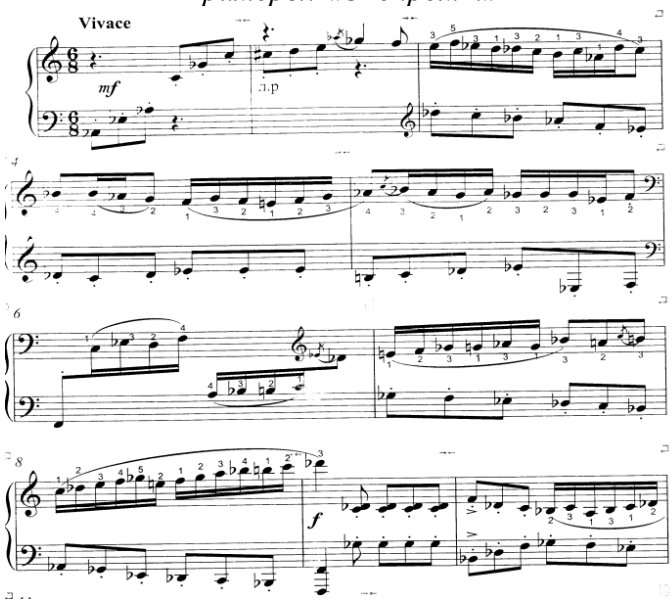


«Дыхание Бешуя», завершающие такты

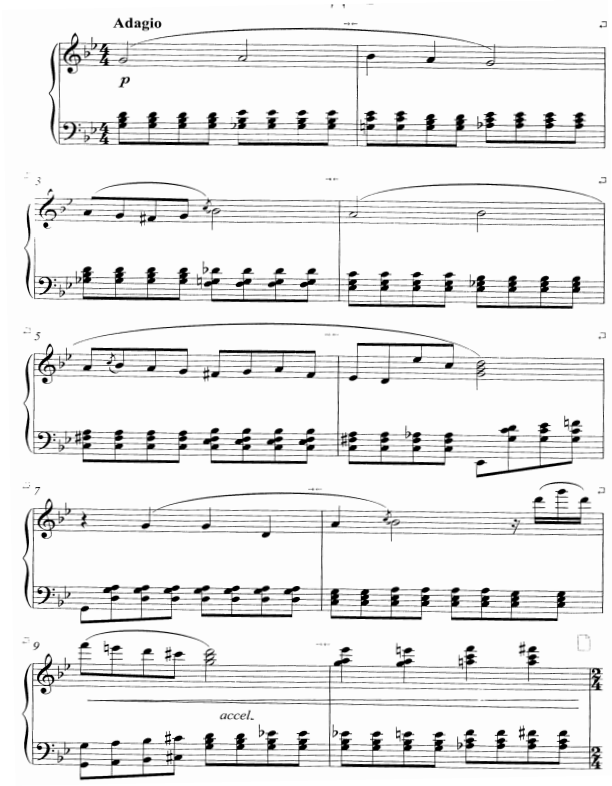


Среди пьес сборника представлены традиционные жанры фортепианной музыки. Такие как, *Скерцо, Экспромт, Прелюдия, Соната-фантазия.*

Примеры: «Экспромт»



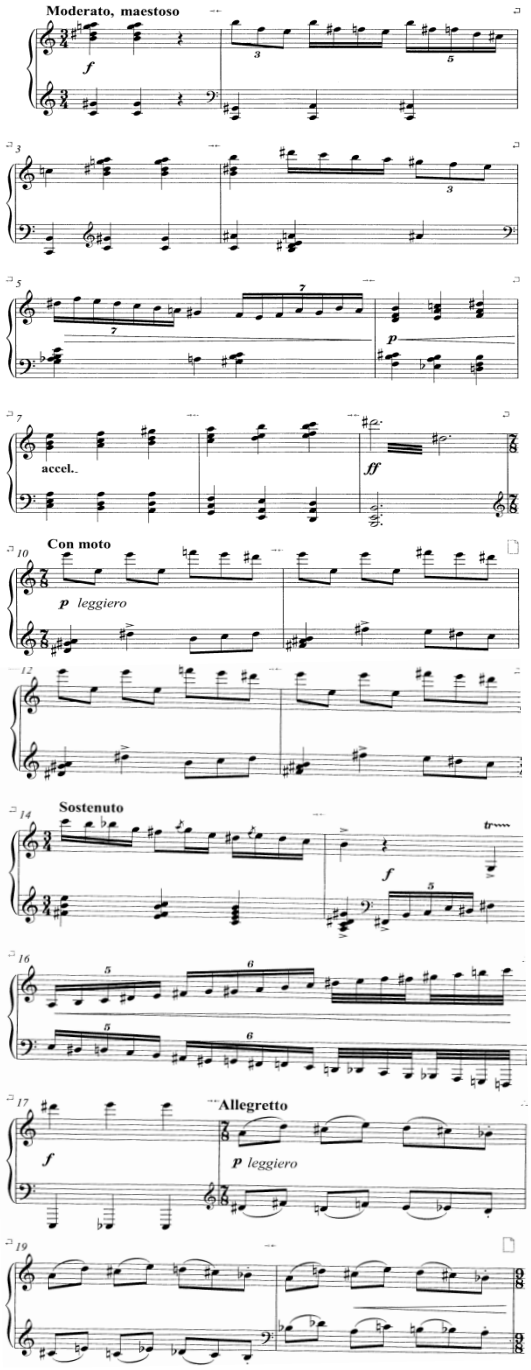
«Прелюдия»



В этих произведениях композитор использует различные ладовые и гармонические средства. Помимо простых мелодических фигураций и гармонических структур автор широко применяет терпкие секундовые, кластерные созвучия, а также диссонирующие гармонии, хроматические ходы, септаккорды, полифункциональные сочетания.

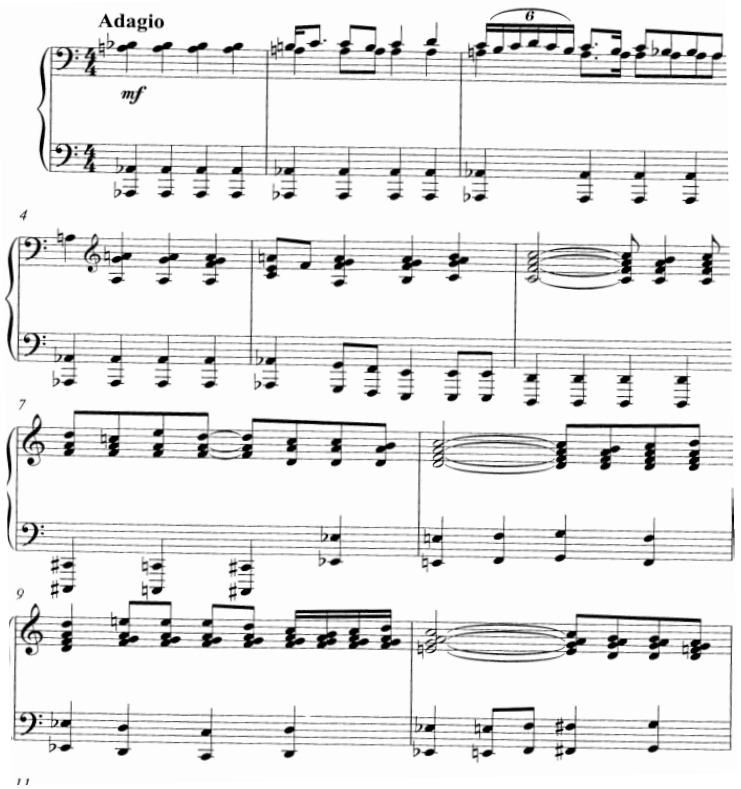
Ее более масштабные по композиции произведения («*Соната-фантазия»*, *две «Концертные пьесы»*, «*Легенда Ак-Кая»*) представляют собой современно звучащие композиции, насыщенные хроматическими ходами, напряжено звучащими аккордами, кластерами.

Пример: «Легенда Ак-Кая»



Например, *Соната-фантазия* дает пример реализации сонатной формы в современной интерпретации, где структура произведения более свободная, в ней присутствует элемент импровизационности, свободного развития, яркой динамики. В ее гармонических комплексах выразительно звучат кластерные аккорды.

Пример: «*Соната-фантазия», такты 1-10.*



В камерно-инструментальном творчестве М. Халитовой находят отражения современные тенденции данного жанра. Прежде всего, следует отметить национальную основу произведений, в которых фольклорные истоки претворяются многообразно. В стилистике инструментальных произведений выявляются два полюса. С одной стороны, в стремлении к демократизации простоте и доступности музыкального языка *(«Напевы Чатыр-Дага и Хайтарма», «Поэма-воспоминание», «Трио в розовых тонах», «Тангъ йылдызы», «Шуточная» для фортепиано, «Осенний пейзаж»).* С другой – воплощение замысла ресурсами композиторской техники *(Струнный квартет, «Звуки Бешуя», «Феерия Ай-Петри», «Легенда Ак-Кая», Соната-фантазия, две «Концертные пьесы»).*

Важных составляющих инструментальных ансамблей является значимость тембра в построении музыкальной драматургии произведения и в раскрытии сюжетно-образной сферы. В инструментальных сочинениях композитор выступил новатором, так как последовательно реализовал в своей стилистике синтез национального и современных поставангардных языковых тенденций, в основе которых: хроматическое усложнение горизонтали и вертикали музыкального изложения, тональная неопределенность, модальность, тяготение к полифонизации ткани. Искусствовед Н. Гуляницкая обращает внимание, что в творчестве композиторов союзных республик наблюдается «особое стилистическое единство» монодийной и многоголосной культуры своего народа с европейской тональной системой [2, с. 68].

ЛИТЕРАТУРА

1. Головинский Г.Л. Композитор и фольклор: Из опыта мастеров XIX - XX веков. Очерки / Г. Головинский. – М.: Музыка, 1981. - 279 с.
2. Гуляницкая Н.С. Введение в современную гармонию: Учеб. Пособие. – М.: Музыка, 1984. – 256 с.
3. Николаева А.И. Особенности фортепианного стиля А. Н. Скрябина: на прим.

произведений малой формы / А. И. Николаева. – М.: Советский композитор, 1983. – 104 с.
4. Раабен Л.Н. Новое о советской музыке 70-х годов. Ленинград: Советский композитор – 1983. – С. 5-37.
5. Холопов Ю.Н. Гармония. Теоретический курс. Глава 3. Лад / Холопов Ю. – М.: Музыка., 1908. – 511 с.

Куртбединова Лейля Тахировна
кандидат искусствоведения,
старший преподаватель кафедры Вокального искусства и дирижирования
ГБОУВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет
им. Февзи Якубова»
e-mail: Lilya.kurtbedinova@mail.ru

Kurtbedinova Leylya T.
PhD in Art History,
Senior Lecturer at the Department of Vocal Art and Conducting
Crimean Engineering and Pedagogical University
named after Fevzi Yakubov

ИНДИВИДУАЛЬНО-СТИЛЕВЫЕ ОСОБЕННОСТИ КОМПОЗИТОРСКОГО ТВОРЧЕСТВА Л. МУЖДАБАЕВОЙ НА ПРИМЕРЕ ПЬЕС ДЛЯ СКРИПКИ И ФОРТЕПИАНО

Аннотация. Статья посвящена характеристике стилистических черт камерно-инструментального творчества крымскотатарского композитора Лейлы Муждабаевой. Анализируются две пьесы для скрипки и фортепиано с точки зрения проявления в них современных музыкально-языковых средств. Сосредотачивается внимание на взаимодействии национального компонента и современных ладогармонических средств. Анализ содержания и жанровой основы, выбранных автором камерно-инструментальных образцов творчества Л. Муждабаевой позволяет выявить стилистические приоритеты композитора, в частности в использовании методов политональности и современного гармонического материала.

Ключевые слова: политональность, диссонирующая гармония, картаккорд, остинато, ладовая переменность, орнаментика, увеличенная секунда.

INDIVIDUAL STYLISTIC FEATURES OF L. MUZHDABAYEVA'S COMPOSITIONAL WORK ON THE EXAMPLE OF PIECES FOR VIOLIN AND PIANO

Annotation. The article is devoted to the characterization of stylistic features of chamber and instrumental creativity of the Crimean Tatar composer Leyla Muzhdabayeva. Two pieces for violin and piano are analyzed from the point of view of the manifestation of modern musical and linguistic means in them. Attention is focused on the interaction of the national component and modern ladoharmonic means. The analysis of the content and genre basis of the chamber-instrumental samples of L.'s creativity chosen by the author Muzhdabayeva makes it possible to identify the composer's stylistic priorities, in particular in the use of polytonality methods and modern harmonic material.

Keywords: polytonality, dissonant harmony, cartaccord, ostinato, fret variation, ornamentation, increased second.

Творчество крымскотатарского композитора Лейлы Муждабаевой на сегодняшний день остается не изученным и является актуальной темой для современного музыкознания. Творческий стиль композитора самобытен в оригинальном сочетании национальных элементов с современными языковыми средствами. Творческий стиль композитора самобытен в оригинальном сочетании национальных элементов с современными языковыми средствами. Индивидуально-яркое композиторское мышление автора

выявляется в трактовке музыкальных форм, в фактурном изложении, во взаимодействии тональных и атональных средств, в воплощении тематического материала и др.

Получив первоначальное музыкальное образование в специализированной музыкальной школе десятилетке имени Успенского в Ташкенте, Лейла Муждабаева впоследствии оканчивает Московскую консерваторию по классу Т. Хренникова. В качестве дипломной работы молодой автор представила *«Диптих»* для большого симфонического оркестра. В годы учебы в аспирантуре Л. Муждабаева создает ряд значительных сочинений, среди которых *«Фантазия»*, написанная по заказу Русского народного оркестра имени Н. Осипова, *Две пьесы* для квинтета деревянных духовых и фортепиано, *«Крымская сюита»* для скрипки и фортепиано и другие произведения.

В разнообразном жанровом творчестве Л. Муждабаевой находят претворение народно-жанровые элементы крымскотатарского, русского, киргизского музыкального фольклора. Особое внимание композитор уделяет крымскотатарской народной музыке, постоянно изучая фольклорный материал. Л. Муждабаева подчеркивает: «… мне хочется, обращаясь к этой музыке, использовать современные средства, придать ей современное звучание». [5, с. 76].

Отметим, что помимо *«Крымской сюиты»*, крымскотатарские народные мотивы проникают в стилистику *вокального цикла* на слова Ризы Халида, *сонаты* для кларнета и фортепиано, *«Поэмы»* для симфонического оркестра и других произведений. Особую страницу творчества автора составляют обработки крымскотатарских народных песен.

В произведениях 90-х годов проявляются характерные стилистические черты автора – говорить современным музыкальным языком. Среди таких опусов назовем Две пьесы – *«Воспоминание о прошлом»* и *«Хайтарма»*, в которых современная стилистика выявилась в *«терпких»* гармонических звучаниях секунд, септим, нон, тритонов, в полигармонических сочетаниях, в политональном изложении. Эти пьесы были созданы в 1990 году и неоднократно звучали с концертной эстрады в исполнении замечательного Крымского дуэта – пианистки М. Кадыровой и скрипача Н. Амедова.

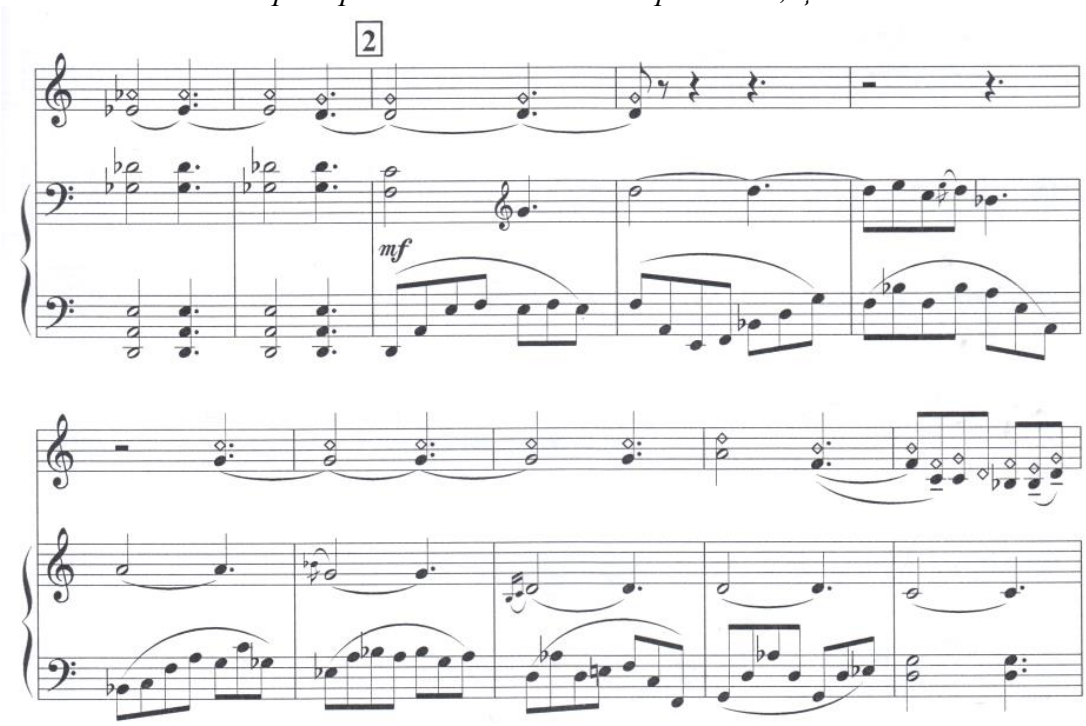
Первая пьеса – *«Воспоминание о прошлом»* представляет эпическое повествование, включающее музыкальные картины из жизни народа. Чередой проходят сурово-эпические, песенные и танцевальные темы в современном гармоническом звучании, создающем стилистический образ повествовательности. Медленно сменяющиеся гармонии сочетают в себе элементы диатоники и хроматики. Тонально устойчивые построения сменяются атональными эпизодами. Автор находит широкий круг оригинальных мелодических, гармонических, ладовых, фактурных приемов для меткого отображения своего художественного замысла.

Показательно, что пьеса начинается с двузвучного органного пункта в интервале большой секунды в низком регистре фортепиано, затем переходящего в интервал малой секунды, малой терции, чистой квинты. Этот прием сразу вводит в характерный образный строй произведения. Пьеса *«Воспоминание о прошлом»* построенная в одночастной форме, включает несколько разделов, выделенных авторскими ремарками *Andante, Rubato, Andante*, а также сменой метра (*7/8, 6/8, ¾ , 7/8*). Вступление, изложенное в аккордовой фактуре, представляет внетональное построение, основу которого составляют квартаккорды, квинт-квартаккорды, аккорды с расщепленными тонами и другие созвучия. Последовательности созвучий и аккордов, оформленные в расходящемся движении, создают зримую картину прошлого. В этом разделе в партии фортепиано медленно сменяющиеся диссонирующие гармонические краски *(секунды, тритоны, кластерные звучания)* с остинатно выдержанными фонами вводят в круг эпической повествовательности. Первоначально суровый колорит низкого регистра фортепиано постепенно сменяется новыми гармоническими оборотами с квартаккордами в более

высоком регистре, в конце завершаясь холодно-прозрачными флажолетными звуками скрипки. Соединение высоких флажолетных звуков скрипки с терпкими секундовыми созвучиями в низком регистре фортепиано создают особый эффект эпического звучания, отображающий образ глубокой старины.

Лирическая тема первого раздела (ц. 2) изложена в новой фактуре, в которой выделяются фигурационные пассажи нижнего регистра фортепиано. Первоначально скрипка продолжает играть флажолетным приемом (ц. 2, 3), контрастируя рельефной восточного склада теме фортепиано и сохраняя оттенок архаичности. *(Пример 1).*

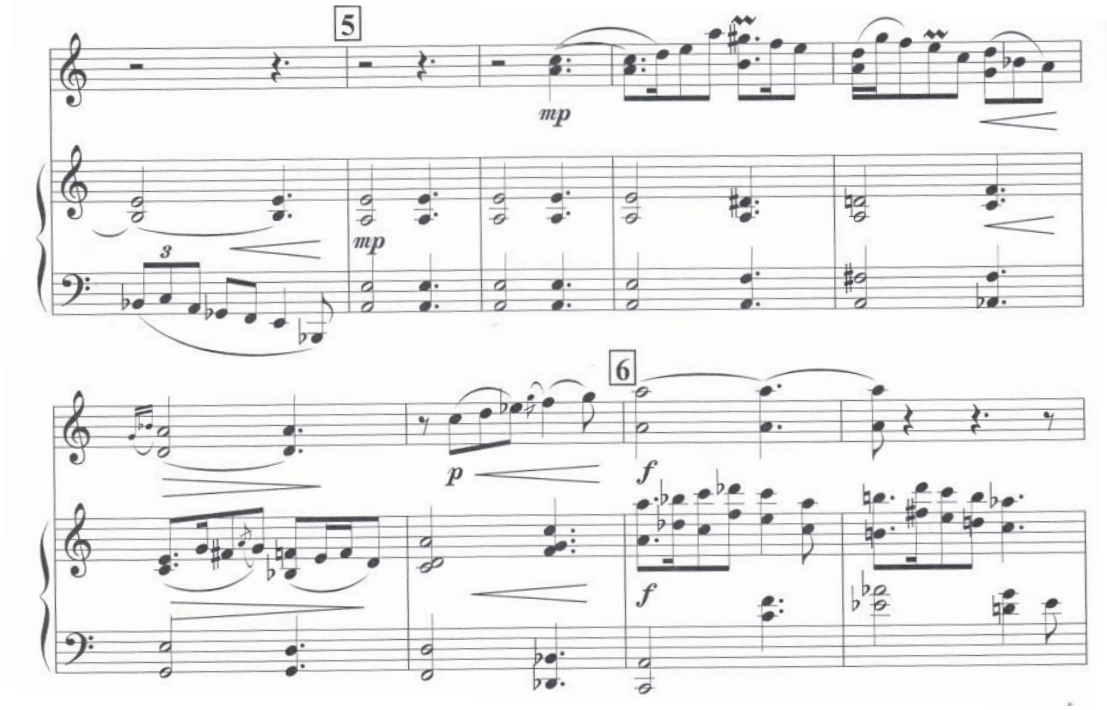
Пример 1. «Воспоминание о прошлом», ц. 2.



В процессе последующего изложения тематический материал обогащается эмоциональными красками, отраженными в диатонике и хроматике ладотонального и гармонического изложения. Диссонирующие гармонии и политональные сочетания раскрываю в необычном колорите национально-характерный тематический материал, проявленный в ладовой переменности, ходах на увеличенную секунду, пониженной второй ступени. Следует заметить, что вторая пониженная ступень *(II_b)* трактуется автором как оборот фригийского лада и как вторая пониженная ступень лада.

Во втором построении (ц. 5) подчеркнута выразительная кантилена скрипки *(arco)* в изложении песенно-танцевальной темы, национальный характер которой обрисован диатоникой гармонического и фригийского ладов *(a)*, орнаментикой, метроритмом, опеванием устоя *(a)*. *(Пример 2).*

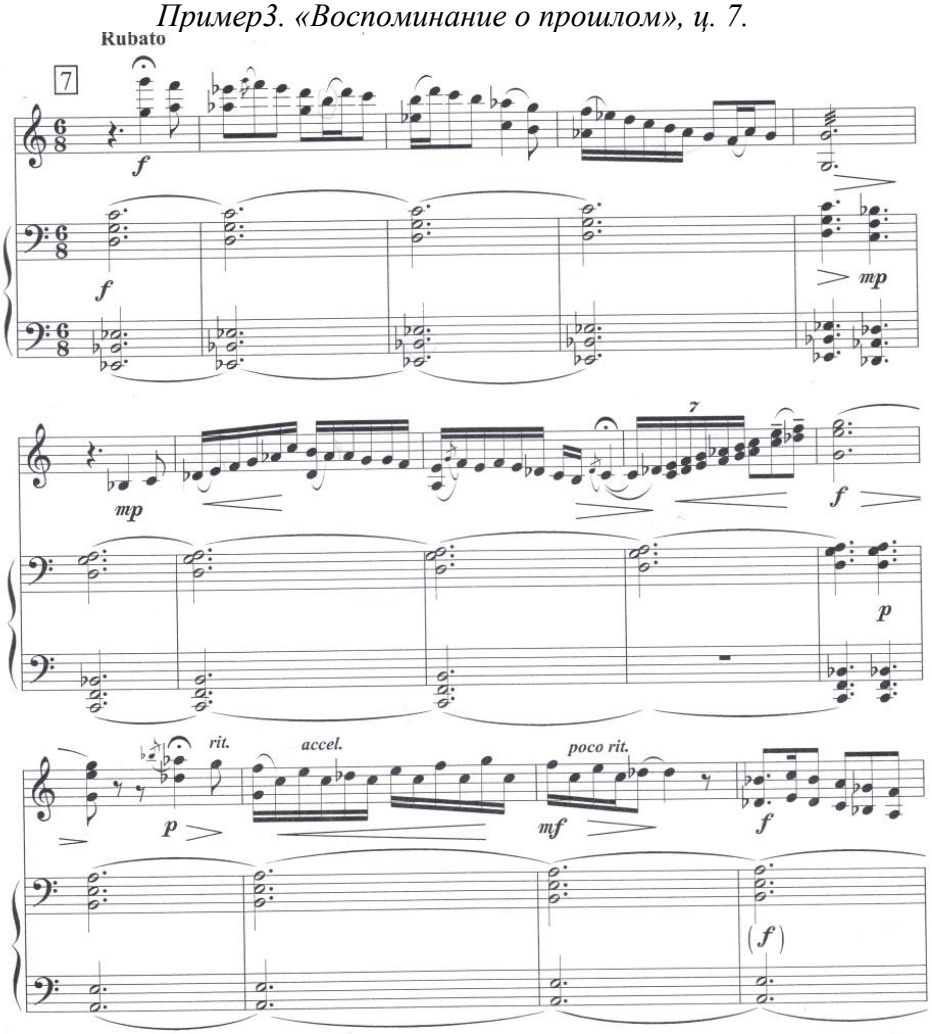
Пример 2. «Воспоминание о прошлом», ц. 5.



В завершающих тактах (ц. 6) особый эффект создают параллельное движение кварт, терпкое звучание квартаккордов, атональная организация музыкального материала при замедленном темпе.

Следующий раздел – *Rubato* (ц. 7) обозначает новую фазу повествования. Смена метра *($^{7}/_{8}$ на $^{6}/_{8}$)* и фактуры очерчивает яркий драматургический момент композиционного строения. Эпизод представляет собой своеобразную восточную импровизацию скрипки на диссонирующем аккордовом фоне (педали). Педальный фон, образовавшийся от слияния квартаккорда с квинтаккордом в первом построении (4 такта), квартаккорда с терпким секундовым созвучием во втором построении (5 тактов) и тонической квинты с квартаккордом в третьем построении (8 тактов), выполняет выразительную колористическую функцию, «звукописно-красочную застылость» [1, с. 393]. *(Пример 3).*

Пример3. «Воспоминание о прошлом», ц. 7.



Противопоставление двух фактурных компонентов позволяет автору направить внимание на экспрессию мелодической линии (скрипка) и тем самым подчеркнуть кульминационный момент пьесы. Ладотонально определенная тема скрипки *(c-f-c)*, соединяясь с диссонантной педалью у фортепиано, образует полигармоническое явление, что согласуется с общей стилистикой пьесы. В завершающих тактах подчеркивается сфера диссонантности, выраженная в политональном сочетании темы скрипки *(f-c)* с педалью на тонической квинте ля минора в басовом голосе фортепиано.

Следующий раздел пьесы – *Andante* – отмечен сменой метра *($^3/_4$)*, темпа и фактуры. Ее музыкальная ткань выделяется взаимодействием полифонических и гомофонных принципов, которые способствуют динамизации музыкального изложения. Здесь новые тематические элементы, выросшие из предшествующих интонаций, изложены в виде полифонического диалога скрипки и фортепиано, в основе которого лежит политональная структура. Значительная роль в этом разделе принадлежит остинатным приемам и педалям. В начале (ц. 8) остинатный фон включает тоническую квинту и кластерное созвучие. Взволнованное повествование завершается динамическим спадом, в котором нисходящее мелодическое движение с характерным фригийским оборотом, подводит к тонике *ля минора* (ц. 9) с последующим его остинатным повторением у скрипки, имеющим формообразующее значение.

Завершающий пьесу заключительный раздел (ц. 10), изложенный в семидольном метре, вновь возвращает к звукам флажолетов у скрипки, создающим симметрию в

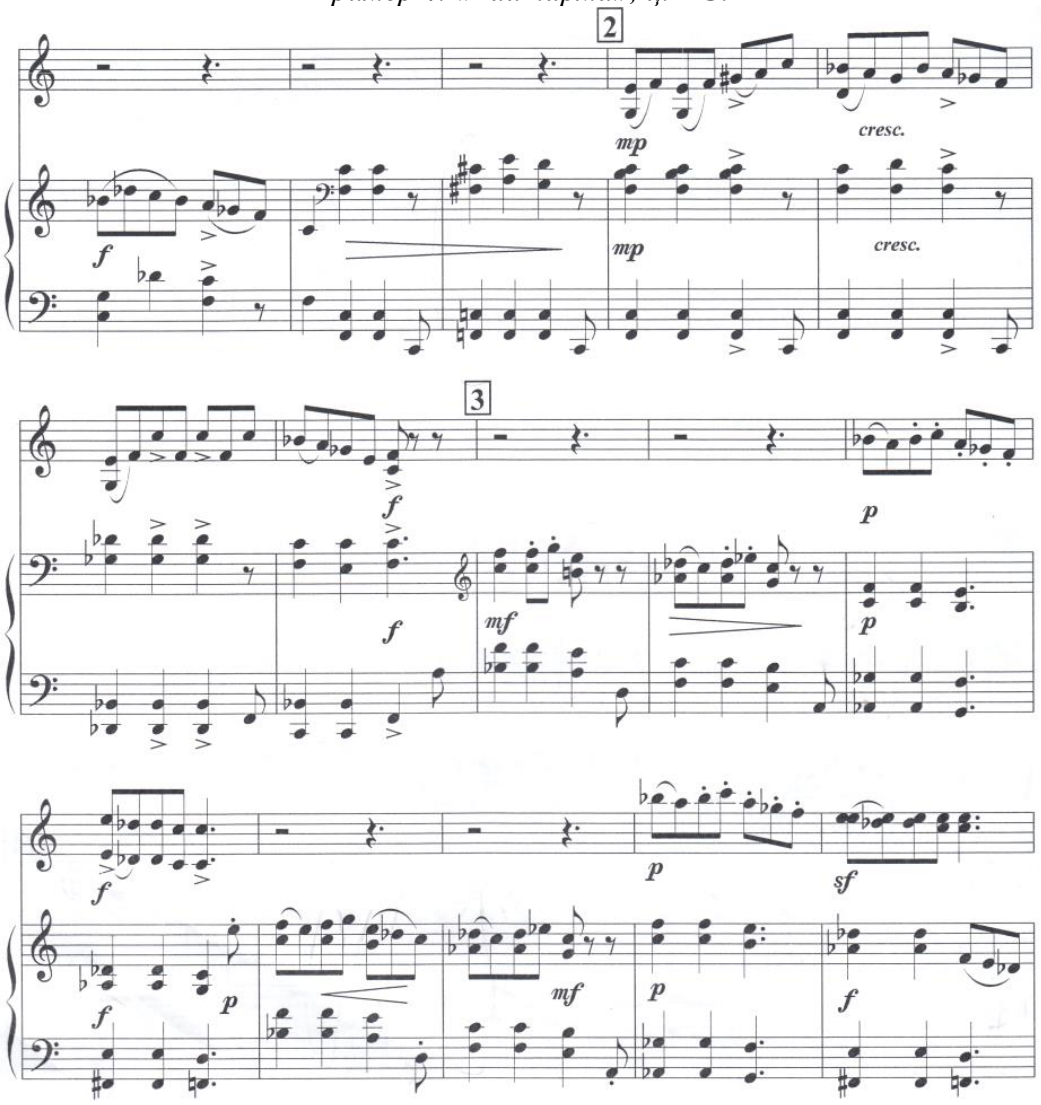
музыкальном изложении. И только секундовые сочетания педального фона образуют терпкий колорит диатонике флажолетов.

Вторя пьеса *«Хайтарма»* для скрипки и фортепиано представляет интерес, как пример стилистического взаимодействия современных языковых средств с народной жанровостью. Популярный в народе танец *хайтарма* предстает в этой пьесе в современной стилистической интерпретации с терпким звучанием диссонирующих аккордов и многовариантным применением принципа остинатности. Мелодико-интонационное и ритмическое своеобразие этого танца по-новому переосмыслено автором в современном музыкальном контексте.

Композитор создает оригинальные темы, насыщенные национальным мелосом в терпком гармоническом оформлении. Пьеса отличается выразительным ладовым строением, в котором композитор широко применил свойство ладовой переменности, тональной неустойчивости, играющих первостепенное значение в развертывании программного замысла. Интонационно-ритмические обороты народного танца предстают в произведении в новых интонационных красках. Стремясь создать современно звучащую композицию и раскрыть в ней новые ресурсы крымскотатарской народной музыки, автор конструирует музыкальную ткань, опираясь на выразительные возможности таких приемов, как модуляции – сопоставление (ц. 6, 9), мелодико-гармоническая политональность (ц. 8), остинатность. Усложненный гармонический язык произведения включает аккорды с расщепленными тонами, квартаккорды, квинт-квартаккорды, аккорды с секундовыми созвучиями и другие.

Выстраивая композицию пьесы в сложной трехчастной форме, в контрастном сопоставлении тем, автор как бы рисует праздничные сцены из жизни народа. Крайние разделы пьесы построены на динамичном развитии ритмоинтонационных формул *хайтармы*, с характерным для этого танца семидольным метром *($^{7}/_{8}$)*. Согласно логике строения произведения, в начальных построениях более четко очерчивается ладогармоническая линия изложения. Здесь следует отметить выразительную ладовую переменность *фа* миксолидийский – *фа* мажор фригийский (ц. 1). В процессе изложения возрастает гармоническая активность, в которой преобладающая роль принадлежит диссонантной сфере (ц. 2-9). *(Пример 4).*

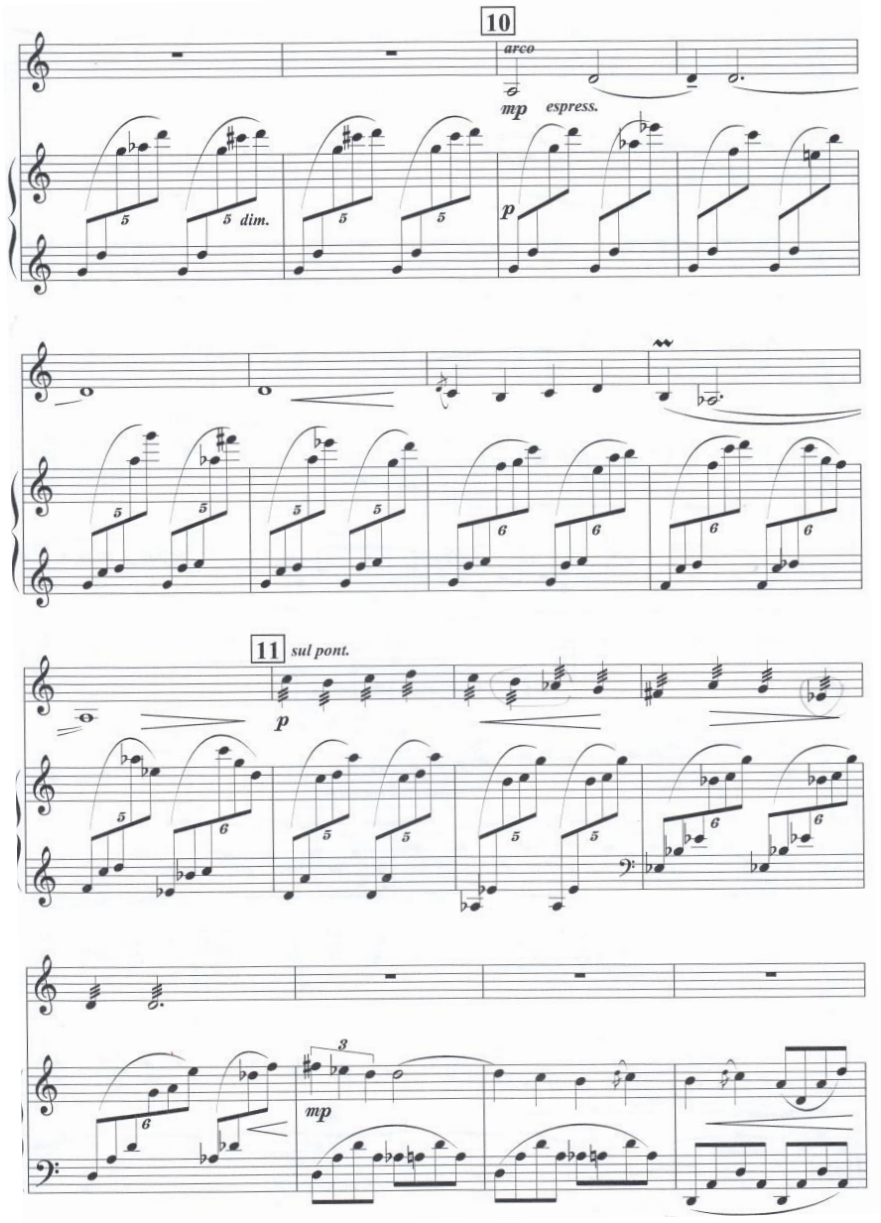
Пример 4. «Хайтарма», ц. 2-3.



Диссонирующие гармонии, сосредоточенные в фортепианной партии, создают необычный фонический колорит диатоничной в своей основе мелодической линии. Особая роль принадлежит аккордовым остинатным построениям, часто имитирующим звучание народного ударного инструмента *даре*. Неожиданные тональные сопоставления с диссонантной гармонической основой с сочетанием *пиццикато* у скрипки завершает первый раздел произведения.

Средний раздел контрастирует первому метром *($^4/_4$)*, темпом *(Piu mosso)*, фактурой, музыкально-образной сферой. В этом разделе динамично развивается лирическая тема, первоначально порученная скрипки. Партия фортепиано выразительными арпеджированными фигурациями дополняет тему нежной колористикой неустойчивых гармоний. Последующее полифоническое изложение насыщает музыкальную ткань выразительными подголосками в партии фортепиано. Национальный колорит темы очерчивается оборотами гармонического минора (ход на *увеличенную секунду*), ладовой переменностью, орнаментикой, опеванием опорных тонов лада. В средней части автор широко применяет фигурационную остинатность. Различные приемы извлечения звуков у скрипки (*arco, sul ponticello*, смычковое тремоло), обогащают тембровый колорит тематического материала. *(Пример 5).*

Пример 5. «Хайтарма», Piu mosso, ц. 10-13.



Реприза (ц. 21) вновь возвращает в сферу упругих танцевальных ритмов и жестких гармонических красок. Здесь материал первой части проводится в сокращении. В заключении в экспрессивном звучании двойных нот у скрипки утверждается зажигательный образ *хайтармы*. Острые диссонансы аккордов в партии фортепиано подчеркивают стилистическую колористику пьесы. Интересно отметить, что пьеса, первоначально изложенная в тональности *фа* миксолидийско-фригийском ладу завершается в тональности *до* минор, что подчеркивает современное композиторское мышление. В. Н. Холопова констатирует: «Новизна в искусстве никогда не вырастает на пустом месте. Она прокладывает мост между известными порознь, но, казалось бы, не сочетаемыми вещами» [8, с. 188].

Анализ пьес показал стремление авторов к раскрытию в необычных колористических красках диссонантной гармонии самобытность ладового и мелодико-интонационного строения крымскотатарской народной музыки. Композитор находит свои индивидуальные конструктивные и драматургические решения в воплощении

художественного замысла. Чувствуется, что современная композиторская техника логически осмысленно применена в структуре каждой пьесы. В результате применения разнообразных современных ладогармонических средств композитор достигает стилистически самобытного художественного результата. Образно-выразительная сфера диссонантности выступила в этих произведениях как новая поэтика в воплощении крымскотатарской народной мелодики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Григорьев С. С. Теоретический курс гармонии: [Учебник теорет.-композит. фак. муз. вузов] / С. С. Григорьев. – М.: Музыка, 1981. – 478 с.
2. Грушина, Е. Е. Камерно-инструментальная музыка на современном этапе развития: тенденции и перспективы / Е. Е. Грушина // Новый взгляд. Международный научный вестник. – 2014. – № 6. – С. 54–62.
3. Гуляницкая Н. С. Музыкальная композиция: модернизм, постмодернизм: история, теория, практика / Н. С. Гуляницкая. – М: Языки славянской культуры, 2014. – 367 с.
4. Кюрегян Т. С. Форма в музыке XVII–XX веков / Т. С. Кюрегян; Моск. гос. консерватория им. П. И. Чайковского. – М.: Сфера, 1998. – 344 с.
5. Муждабаева Л. Что завершено, что в работе, что задумано? / Л. Муждабаева // Музыкальная академия, 1992. – № 2. – с. 76.
6. Назайкинский Е. В. Стиль и жанр в музыке: учебное пособие для студентов вузов / Е. В. Назайкинский. – Москва: Владос, 2003 – 248 с.
7. Раабен Л. Н. Камерная инструментальная музыка первой половины XX века: Страны Европы и Америки: Исследование / Л. Н. Раабен; Ленингр. гос. ин-т театра, музыки и кинематографии им. Н. А. Черкасова. – Ленинград: Советский композитор: Ленингр. отд-ние, 1986. – 197 с.
8. Холопова В. Н. Альфред Шнитке. Очерк жизни и творчества / В. Н. Холопова, Е. Чигарева. – Москва: Сов. композитор, 1990. – 347 с.

Инь Ситин
аспирант
ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена»
e-mail: yxt2020@yandex.ru

Yin Xitin
Postgraduate Student
The Herzen State Pedagogical University

ФОЛЬКЛОР КАК ХУДОЖЕСТВЕННО-СТИЛЕВОЙ ИСТОК И ФОЛЬКЛОРИЗМ В КОМПОЗИТОРСКОМ ТВОРЧЕСТВЕ МА СЫЦУНА

Аннотация. Черпая вдохновение в народной музыке, многие китайские композиторы в XX веке шли путем обновления китайской музыкальной традиции техническими приемами западной музыки. Композитору Ма Сыцуну принадлежит особое место в развитии этнического многообразия народного мелоса, новаторски зазвучавшего в его многочисленных произведениях, в том числе ряде опер, балетов, танцевальных драм. Подходя к феномену композиторского фольклоризма как вторичному бытию фольклора в иных условиях, порождаемых взаимодействием двух разных музыкальных структур (народной и профессиональной), в статье ставится вопрос о композиторских методах работы с народной музыкальной традицией. Рассматривается формирование фольклористических интересов Ма Сыцуна и выдвигается гипотеза о том, что в эволюции его композиторского языка можно обнаружить признаки трех типов обращения с фольклорным материалом – цитирование, использование элементов и авторское фольклорное мышление. Делается вывод, что для подтверждения выдвигаемой гипотезы необходим дальнейший основательный анализ композиторского творчества Ма Сыцуна.

Ключевые слова: китайское музыковедение, новая национальная музыка Китая, композиторский фольклоризм, музыкальный билингвизм.

FOLKLORISM IN MA SICONG'S COMPOSITIONAL WORK

Annotation. Drawing inspiration from folk music, many Chinese composers in the 20th century followed the path of updating Chinese musical tradition with Western musical techniques. Composer Ma Sicong has a special place in the development of the ethnic diversity of folk melos. Understanding the phenomenon of composer folklorism as a secondary existence of folklore in other conditions generated by the interaction of two different musical structures (folk and professional), the article raises the question of composers' methods of working with folk musical tradition. The article examines the formation of Ma Sicong's folkloristic interests and puts forward a hypothesis that in the evolution of his composer's language one can find signs of three types of handling folklore material - quotation, use of elements and the author's folkloric thinking. It is concluded that further thorough analysis of Ma Sicong's compositional work is necessary to confirm the proposed hypothesis.

Keywords: Chinese musicology, China's new national music, composer folklorism, musical bilingualism.

Введение

Особое место в истории музыки Китая XX века занимает Ма Сыцун (1912 – 1987). Он вошел в нее не только как выдающийся скрипач, не только как один из создателей современной системы музыкального образования в Китае, но и как выдающийся

композитор-пионер новой музыки, объединивший западные музыкальные техники с духом китайской национальной музыки.

Народная музыка во все времена и во всех культурах служила источником творческого вдохновения для профессиональных композиторов, которые обращались к разным жанрам народного мелоса, а стилизация народных напевов, песенных мелодий, ритмов старинных танцев была излюбленным приемом как в творчестве европейских композиторов-классиков, так и композиторов-реформаторов XX века. Вдохновлялись народной музыкой и китайские композиторы, причем особую значимость обращение к народному мелосу обретает в истории современной китайской музыки, когда китайские композиторы, обращаясь к освоению западной музыкальной культуры, стремились и обновить, и сохранить дух китайской профессиональной традиции. Однако мало кто из них может сравниться с Ма Сыцуном по этническому многообразию народного мелоса в своих творческих поисках.

Ма Сыцун создал свой уникальный композиторский язык, отмеченный чертами китайской музыкальной традиции, и оставил богатое музыкальное наследие. Народная музыка – песни и танцы – во все времена служила источником вдохновения для профессионального творчества. Так, например, в мелодизме многочисленных произведений Ма Сыцуна, созданных для хореографии, – «Танец за Великой стеной», «Танцы шаманов», «Танец с мечом», «Весенний танец», «Танец дракона» и др., а также балеты «Ло Шэнь» и «Закатные облака», – тонко переплелись западная и народная традиции. В поисках новой китайской музыки Ма Сыцун сформировал свою собственную манеру и методы работы с фольклорным материалом. В эссе «Опыт творчества» (1942) он сформулировал важнейший принцип своего искусства: «Западная техника – инструмент, но душа музыки рождается из родной земли» [1, с. 153-154].

В китайской исследовательской литературе имеется ряд работ Люй Пи, Ма Юэхуа, Цуй Хун, Хэ Чжэньцзин, в которых обсуждается влияние фольклорной музыкальной традиции на творчество Ма Сыцуна. Изучением национальных особенностей творчества Ма Сыцуна в разное время занимались также Фэн Минъян, Се Тинтин, Лю Цзюньцзюнь, Ли Да, Гуй Чжаоси, Цзоу Цзецзе, Гай Шицзюнь, Чжан Цзялэ, Чжан Цзяинь, Цзян Суминь, Чэнь Си, Го Лэй, Чэнь Си, Чжоу Сылян, Фэн Ци, Лю Цинь, Цянь Янцзе, Фань Сяоцзин, Лай Вень, Чжоу Яньсинь, Хэ Мужун, Хань Лу, Ван Юйхэ, Лю Вэй, Ян Пин, Синь Цзе, Ван Я. Анализу художественных особенностей и стиля музыкальных произведений Ма Сыцуна посвятили свои работы Хэ Ян, Сюй Сян, Лю Гэ, Лу Бинь, Ло Сюй, Ван Цянь.

В последние годы появляются исследования творчества выдающегося китайского скрипача и композитора Ма Сыцуна и на русском языке. Это прежде всего диссертационные сочинения китайских исследователей. Лю Цзюньли, Му Цюаньчжи обращаются к изучению выдающегося наследия Ма Сыцуна и его значимой роли в становлении китайской скрипичной музыки [2, с. 4]. Синь Син рассматривает творческий путь и скрипичное наследие Ма Сыцуна [3]. Ван Юньхань исследует черты композиторского стиля [4], а Бу Яньвэнь изучает стилевую трансформацию в композиторском творчестве Ма Сыцуна [5].

Несмотря на то, что китайские исследователи отмечают важность обращения Ма Сыцуна к народной музыке, обсуждают использование народных инструментов в сочинениях академической музыки, в их работах анализ композиторских методов обращения к фольклорной традиции или вовсе отсутствует, или обозначен весьма фрагментарно.

Ситуацию, сложившуюся в китайском музыковедении в аспекте интересующей нас проблемы, отчасти можно объяснить тем, что композиторский фольклоризм, понимаемый не как эстетическое явление, но, по формулировке петербургского музыковеда Л. П.

Ивановой, именно как «особый феномен, рожденный в результате взаимодействия народной и профессиональной художественных систем и представляющий воплощенный в музыке индивидуально неповторимый образ видения мира композитором» [6, с. 10], еще не получил ни теоретического осмысления, ни систематического изучения.

Музыкальная жизнь между Востоком и Западом: поиски новой китайской национальной музыки в композиторском творчестве Ма Сыцуна

Формирование и трансформация художественных идеалов и композиторской техники протекали в стремительном потоке времени жизни Ма Сыцуна: от юного скрипача из уезда Хайфэн провинции Гуандун до «восточного гения» в Парижской консерватории, от патриотически настроенного музыканта в годы войны до эмигранта-артиста на чужбине. Жизненный путь Ма Сыцуна – учеба в консерватории, возвращение и служение родине, жизнь в вынужденной эмиграции – отражает судьбу целой плеяды китайских интеллектуалов XX века. Китайские исследователи чаще всего выделяют три этапа жизни и творчества Ма Сыцуна.

Первый этап творческого пути (1912–1931) – обучение и музыкальное становление Ма Сыцуна – от Линнаня до Парижа. Ма Сыцун родился 7 мая 1912 года в Хайфэне, провинция Гуандун, в семье интеллигентов. В доме постоянно звучала музыка. Его отец, Ма Юйхан, был сюцаем (ученым, сдавшим императорский экзамен) поздней династии Цинь, а мать, Хуан Чулян, была мастером кантонской оперы. Ма Сыцун, как и его брат, Ма Сыци, учился игре на скрипке. В 1923 году Ма Сыцуна вместе с братом отправили во Францию. В музыкальном классе колледжа Фонтенбло этот мальчик, который мог мастерски имитировать на скрипке пение птиц, привлек внимание дирижера, скрипача и композитора Поля Обердёрфера. Будучи дирижером Парижской национальной оперы, Обердёрфер сделал исключение и впервые принял в свои ученики юношу из Китая, что открыло важную страницу не только в биографии Ма Сыцуна, но и в истории современного инструментального музыкального образования в Китае. В 1926 году Ма Сыцун, самый молодой студент, поступил в класс скрипки Парижской консерватории под руководством Жюля Бушери. В Париже он осваивал технику франко-бельгийской школы и изучал композицию у Янко Биненбаума. В 1929 году, приехав на гастроли на родину, 17-летний виртуоз блестяще исполнил концерт Паганини ре-мажор, удостоившись от газеты «Шэньбао» титула «восточного Паганини» [7]. Именно в этот период и было сформулировано уже упомянутое важнейшее творческое кредо композитора: «…душа музыки рождается из родной земли» [1, 153-154]. Однако, как отмечает исследователь Дин Тонг, значение национальной народной музыки Ма Сыцун оценил не сразу. Увлеченный западной камерной музыкой, романтическими и модернистскими техниками, «…Ма Сыцун придерживался мнения о том, что стандарт китайской музыки низок, и это было, скорее, западноцентричным взглядом на китайскую музыку. Отсюда ясно, что, хотя Ма Сыцун был неравнодушен к китайским народным песням, он долгое время относился к ним как к примитивной форме “неискусства”. Только после середины 1940-х годов его понимание народных песен поднялось на более высокий уровень» [8, С. 90-91].

Второй этап творческого пути (1932–1966) исследователи называют золотым веком музыкального патриотизма Ма Сыцуна. В этот период в полной мере проявилось его служение родине.

Поворотный момент по отношению к национальной народной музыке произошел 1936 году, и он сыграл важнейшую роль в формировании индивидуального и неповторимого музыкального языка Ма Сыцуна как композитора. Весной 1936 года, во время гастрольного турне по Пекину Ма Сыцун со своей женой пианисткой Ван Мули

посетил китайское традиционное музыкальное представление Цзинъюнь дагу[19], которое произвело на него очень глубокое впечатление, принципиально изменив его отношение к народному музыкальному творчеству. Именно с 1936 года Ма Сыцун приступил к собиранию народных песен и последовательному исследованию китайского фольклора. Сознательное обращение к поиску национальной формы музыки окажет важнейшее значение на формирование его композиторского языка. Много лет спустя Ма Сыцун скажет: «Я понял это только в 1936 году. Изучая китайские народные песни, я постепенно продвигался по национальной дороге стиля» [9].

Чжэн Ся в «Исследовании гармонической техники в ранних скрипичных произведениях соло Ма Сыцуна» [10], Ши Ва в диссертации «Краткий анализ раннего музыкального творчества Ма Сыцуна» [11], а также ряд других китайских исследователей отмечают, что уже раннее музыкальное творчество Ма Сыцуна было отмечено зрелостью композиторского письма и высоким уровнем мастерства в обработке мотивов китайской национальной академической музыки. Но в тоже время они отмечают и заметное западное влияние, которое проявляется в стремлении Ма Сыцуна к ясной и стройной форме композиторского письма. Они усматривают в этом влияние на творчество Ма Сыцуна стиля французских импрессионистов конца XIX – начала XX веков. Первое произведение, в котором западное влияние новаторски переплетается с китайской народной песней, была написанная в 1935 «Колыбельная». В ней еще явно просматриваются параллели с творчеством К. Дебюсси и М. Равеля. Но «Колыбельная» была только первым шагом по «национальной дороге стиля», за которым последовало уже сознательное собирание народной музыки самых разных этносов. География собираемого Ма Сыцуном фольклорного наследия этносов Китая впечатляет: это гуандунские (родные для композитора), монгольские, синьцзян-уйгурские, тибетские, ханьские мелодии, а также мелодии народов хуэй, мяо, гаошань; этносов провинции Фуцзян и др. Изучение этой сокровищницы музыки народов Китая в сочетании с возрастающим интересом к новаторским экспериментам определяет неповторимый композиторский почерк Ма Сыцуна.

Композиторское творчество Ма Сыцуна расцветает уже во время войны Сопротивления (1937–1945). Образ Ма Сыцуна с футляром для скрипки в огне войны стал частью «треугольника» военной музыки вместе с такими деятелями музыкального искусства, как Сянь Синхай и Хэ Люйтин.

В 1937 году Ма Сыцун назначается профессором Университета Сунь Ятсена в Гуанчжоу. Там он пишет произведения для скрипки «Рондо №1», «Вечную жизнь» и признанный шедевр – сюиту «Внутренняя Монголия», в которой народная мелодия «Лошадиные скачки» превращается в драматическую поэзию для струнных.

В беспокойные годы войны Ма Сыцун многократно перебирается с места на место. В 1942 году, проживая в Цюйцзяне (провинция Гуандун), будучи профессором Чжуншаньского университета, он пишет свою знаменитую «Тибетскую музыкальную поэму» (1942), в которой использует ритмы тибетской оперы «Чжэньгу». Симфонизация народной музыки в годы войны с особой красотой и силой проявляется в целом ряде работ, но из произведений этих лет следует отметить прежде всего две: сюиту «Внутренняя Монголия» (1937) и «Тибетскую музыкальную поэму» (1942), заложившие основы жанра китайской симфонической поэмы.

Правительством Китайской Народной Республики в декабре 1949 года Ма Сыцун был назначен первым ректором недавно созданной Центральной консерватории музыки в

[19] Цзинъюнь дагу – жанр музыкального выступления, сочетающий говорение и пение во время выступления, сложился в конце династии Цин в провинции Хэбэй и достиг высокого уровня художественного мастерства по сравнению с другими жанрами народной музыки Северного Китая.

Пекине. А в 1950 году он становится директором Центральной музыкальной консерватории, основанной в Тяньцзине. Ма Сыцун продуктивно работает как композитор, обращаясь к самым разным жанрам (песни, танцевальные пьесы, симфонии, концерты, оперы, балеты, марши). Он экспериментировал с синтезом народных мелодий Юго-Запада и додекафонии: сюита «Песня о лесах и горах» (1954), «Вторая симфония» (1959), что было смелым новаторством.

Послевоенные годы до вынужденной эмиграции в 1966 году были особенно плодотворными. Творчество Ма Сыцуна, достигшего в качестве исполнителя и композитора высот международного признания, служило культурным мостом, соединяющим традицию Китая с музыкальной традицией других культур и цивилизаций. Ма Сыцун вошел в жюри Первого международного конкурса имени П. И. Чайковского (1958), стал символом культурных связей в период холодной войны. Исполнение в Карнеги-холл его «Синьцзянской рапсодии» (написанной в 1954 году) вызвало восторг газеты «Нью-Йорк Таймс»: «Ма доказал, что истинное искусство преодолевает идеологии». Он продвигал обмен с Восточной Европой и вывел на мировую сцену народных исполнителей, таких как Го Ланьин. В 1963 году он пишет «Антиимпериалистический марш народов Азии, Африки и Латинской Америки».

Ма Сыцун в полном смысле этого слова становится также и первопроходцем музыкального образования в Китае. Уже в 1932 году Ма Сыцун начал создавать систему современного музыкального образования. Он основал Гуанчжоускую консерваторию, Китайский симфонический оркестр, а в Национальной консерватории Цинмугуань разработал первую методику обучения игре на скрипке. На занятиях он объяснял вибрато через мелодии кантонской оперы, а в интерпретации Баха требовал «каллиграфической четкости». Его ученики Фу Цун и Лин Яоцзи сформировали «школу Ма» в китайском струнном искусстве.

Третий этап творческого пути – эмиграция (1966 – 1987). В августе 1966 года в актовом зале Центральной консерватории хунвейбины (красногвардейцы) варварски разбили бесценную скрипку Ма Сыцуна, созданную Страдивари, которая сопровождала его на протяжении тридцати лет. Это стало жестокой метафорой трагедии того времени. В январе следующего года, после ряда критических атак, направленных на его творчество, Ма Сыцун, воспользовавшись помощью рыбаков из Чжухая, был вынужден перебраться в Гонконг, откуда впоследствии переехал в США. Этот опыт был охарактеризован в документе 1985 года, сопровождавшем его реабилитацию, как «ненормальный побег в особых исторических условиях» [12], но лично для него это был вынужденный выбор ради возможности продолжить творческий путь.

Вопрос сохранения культурной идентичности в чужой стране перед творческой личностью такого масштаба не стоял. Кабинет своего дома в пригороде Филадельфии Ма Сыцун назвал «Башней тоски по родине». Он отказался от американского гражданства и заявил: «Моя музыка всегда будет нести китайский отпечаток» [13, с. 441].

Духовная верность родине обретает новые черты в его композиторском творчестве на чужбине. Наиболее значимые произведения этого периода: написанная кистью «Сюита Амэй» (1973), в которой он обратился к мелодиям тайваньских аборигенов, сюита «Песнь горного леса» (1973), где звучат мелодии народа Хакка, «Гоашанская сюита для скрипки и фортепиано» (1973) – с использованием мотивов тайванских народов, симфоническая поэма «Закатные облака» (1977) – с элементами пекинской оперы и др.

Фольклор как художественно-стилевой источник творчества Ма Сыцуна в третий период не ограничивается только народной музыкой этносов Китая. Проживая в США, Ма Сыцун заинтересовался уникальным музыкальным миром выходцев из африканского континента. В

ряде произведений этого периода он обращается к народной музыке Европы. В «Горной сюите» для струнного оркестра (1981) слышны музыкальные мотивы народов восточной Европы.

Несмотря на то, что творческое наследие Ма Сыцуна сегодня высоко ценится, так было не всегда. Его биограф Ван Юйхэ писал: «по идеологическим причинам творчество Ма Сыцуна в Китае на протяжении долгого времени не могло получить ни объективного, ни систематического исследования» [14]. Возвращение Ма Сыцуна на родину начинается в 1985 году, когда Министерство культуры приняло решение о его официальной реабилитации. Пекин неоднократно приглашал его вернуться в Китай, но он так и не успел повидаться с родиной. 20 мая 1987 года 75-летний композитор скончался от сердечного приступа. Поэтесса Бин Синь писала: «Он унес ноты целой эпохи» [15, с. 12]. В 2007 году его прах вернули в Гуанчжоу, а его последняя скрипка хранится в Китайской консерватории с надписью на футляре: «Мое сердце остается в Хуася».

Методологический подход к изучению композиторского фольклоризма Ма Сыцуна

Осознав значение народной музыки Китая как живой источник, питающий национальную профессиональную музыку, Ма Сыцун не только придавал большое значение использованию материала китайской народной музыки для своих композиций, но, будучи педагогом, он призывал к этому и других. Он говорил: «Китай – огромная страна, чрезвычайно богатая народной музыкой, и я чувствую, что новая китайская музыка должна возникнуть из непосредственно впитанной китайской народной музыки» [16, с. 112]. Он настоятельно подчеркивал: «Китайские композиторы должны иметь свой собственный китайский национальный стиль, а китайская музыка – свой собственный национальный музыкальный язык» [17, с. 35].

Так как народная музыкальная традиция во все времена и во всех культурах была источником, питающим профессиональную музыку, музыковеды не раз обращались к исследованию эстетического влияния народного мелоса на формирование национальной музыкальной традиции. Такие исследования имеются и в китайском музыковедении. Однако, когда речь идет о композиторском фольклоризме, имеется в виду прежде всего не эстетическое, а структурное взаимодействие двух музыкальных систем: народной и профессиональной, а такие исследования и их методология в китайском музыковедении, насколько нам известно, не разработаны. Поэтому обращаясь к исследованию композиторского фольклоризма в творчестве Ма Сыцуна, мы будем опираться прежде всего на теоретические подходы, методы и терминологию, которые разработаны в российском музыковедении.

Термин «фольклоризм» в российское музыковедение был введен И.И. Земцовским [18]. К исследованию фольклоризма как метода переинтонирования, переосмысления и интерпретации элементов народного мелоса в композиторском творчестве посвящены фундаментальные работы Г. Л. Головинского. Серьезный вклад в изучение этой проблематики внесли музыковеды Б.С. Луканюк, О.Г. Бенч, А.К. Петров, А.А. Михайлова, М.П. Рахманова, Е.А. Ручьевская, М.Е. Тараканов, Е. М. Трембовельский, В. Н. Холопова и др.

Особенно интересно нам в теоретическом и методологическом плане одно из последних фундаментальных исследований композиторского фольклоризма, предложенное в работе Л.П. Ивановой [6], рассматривающей механизмы взаимодействия народного и композиторского творчества. Рассматривая фольклоризм как вторичное бытие фольклора в иных условиях, Л.П. Иванова дает следующее определение этого феномена: «Фольклоризм – особый феномен, рожденный в результате взаимодействия народной и профессиональной художественных систем и представляющий воплощенный в музыке индивидуально неповторимый образ видения мира композитором» [6, с. 10]. Рассматривая «фольклоризм

как творческий *метод,* способ овладения фольклором» [6, с. 30] и исходя из понимания фольклоризма как структурно-языковой системы, Л.П. Иванова анализирует метод работы композитора с фольклорным первоисточником, функции фольклорного начала в контексте авторского материала. В результате исследователь предлагает типологию композиторского фольклоризма, выделяя три типа: *целостное* включение фольклорного образца в авторский текст, использование *элементов* фольклора и обращение к *принципам* фольклорного мышления [6, с. 11].

Если исходя из предложенной типологии говорить о композиторском фольклоризме в творческом мышлении Ма Сыцуна, предварительный анализ позволяет нам выдвинуть гипотезу о том, что в эволюции композиторского языка Ма Сыцуна выявляются все три типа композиторского фольклоризма. В первый и второй период творчества, то есть до эмиграции, относимой к третьему периоду его творчества, во многих произведениях преобладает использование элементов фольклора. Можно сказать, что в конце второго периода, например, в «Весеннем танце» (1953), методы работы композитора с фольклорным первоисточником уже тяготеют к третьему типу, то есть в произведениях Ма Сыцуна фольклорное и композиторское мышление, по терминологии Л. П. Ивановой [6, с. 11], выступает как органический синтез индивидуального и «фольклорного мышления». А в третий, эмигрантский, период творчества, создавая сюиту «Песнь горного леса», в одной из пяти ее частей – «Над горами» – Ма Сыцун полностью воспроизводит народную песню. То есть речь идет о целостном включении фольклорного образца в авторский текст (первый – этнографический – тип фольклоризма по типологии Л. П. Ивановой).

Заключение

Разумеется, высказанная гипотеза требует дальнейшего углубленного анализа, но очевидно, что композиторский язык Ма Сыцуна в аспекте взаимодействия в нем двух музыкальных систем – народной и профессиональной – его композиторская техника претерпела заметную эволюцию. Обращение к национальным и этническим мотивам и методы работы с ними менялись. Композитор все более смело экспериментировал. Особенно в последний период мы видим, что расширялась не только география музыкальных культур – Ма Сыцун обращался не только к этносам китайской цивилизации, но и к музыке народов, не имевших с китайской музыкальной традицией прямого соприкосновения. Можно полагать, что не последнюю роль в этом сыграла и личная судьба композитора – жизнь в эмиграции.

Композиторский фольклоризм, понимаемый как взаимодействие двух музыкальных систем (профессиональной и народной), в формировании композиторского метода Ма Сыцуна эволюционировал. Чтобы проследить принципы фольклористского мышления в индивидуальном композиторском языке и их эволюцию, требуется дальнейшее более основательное исследование таких вопросов, как композиторские методы претворения фольклора в композиторском языке Ма Сыцуна на разных этапах творчества, техника обработки этнических мотивов, придающих произведениям Ма Сыцуна национальный колорит, и, наконец, сравнение методов использования фольклора в разные периоды творчества в композиторском языке Ма Сыцуна.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ма Сыцун. Полное собрание сочинений в 7 т. Т. 2. Пекин: Издательство Центральной консерватории, 2007. 476 с.
2. Му Цюаньчжи. Становление и развитие скрипичного искусства в Китае: образование, исполнительство, национальный репертуар: автореф. дис. … канд. искусствоведения. Н. Новгород. 2018. 26 с.

3. Синь Син. Творческий путь и скрипичное наследие Ма Сыцуна // Музыкальное образование и наука. 2020. № 1 (12). С. 13–17.
4. Ван Юньхань. Черты композиторского стиля Ма Сыцуна // Научные труды Белорусской государственной академии музыки. Вып. 60. Проблемы музыкальной науки и образования: в поиске новых тем и решений. Минск. 2023. С. 122–138.
5. Бу Яньвэнь. Стилевая трансформация композиторского творчества Ма Сыцуна // Культурная жизнь Юга России. 2022. № 1 (84). С. 119–130.
6. Иванова Л. П. Типология фольклоризма в русской музыке XX века: автореф. дис. … д-ра искусствоведения. СПб. 2005. 35 с.
7. Бянь Цзушань. Народный музыкант Ма Сыцун: к 110-летию со дня рождения // Музыкальная неделя. URL: http://news.bjd.com.cn/2022/05/04/10081161.shtml (дата обращения: 22.05.2025).
8. Дин Тонг. Мыслительный.процесс раннего творчества Ма Сыцуна // Художественное образование. Т. 11. 2010.
9. Дун Цзянь От «Мелодии тоски по Родине» к «Восьми стихотворениям Ли Бай» патриотизм и национальный дух в музыке Ма Сыцуна // Газета «Гуанмин жибао», 21 января 2022.
10. Чжэн Ся. Исследование гармонической техники в ранних скрипичных произведениях соло Ма Сыцуна. Гуанси-Чжуанский автономный район: Гуансийский педагогический университет, 2022. 98 с.
11. Ши Ва. Краткий анализ раннего музыкального творчества Ма Сыцуна: дис…канд. музыковедения. Ляонин: Ляонинский педагогический университет, 2015. 39 с.
12. Гуанчжоуский художественный музей. Официальный сайт музея // URL:http://www.gzam.com.cn/mrgjs/info_35.aspx?itemid=12665 (дата обращения: 22.05.2025).
13. Е Юнле. Биография Ма Сыцуна. Чэнду: Сычуанское народное издательство, 2020. 462 с.
14. Ван Юйхэ. Некоторые исторические проблемы, касающиеся биографии Ма Сыцуна // Журнал Пекинской консерватории. 1988. № 2. С. 105–108.
15. Юй Чжунфу. Странствия по Поднебесной // Газета «Жэньминь жибао» (зарубежное издание) 11 февраля 2019.
16. Ма Сыцун. Полное собрание сочинений в 7 т. Т. 7. Пекин: Издательство Центральной консерватории, 2007. 521 с.
17. Ма Сыцун. Опыт творчества // Новая музыка. 1942. Т. 5. № 1. С. 32–37.
18. Земцовский И. И. Фольклор и композитор: теоретические этюды о русской советской музыке. Л.– М.: Советский композитор, 1978. 174 с.

Се Мэнюань
аспирант кафедры музыкального воспитания и образования
Институт музыки, театра и хореографии
ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет
им. А.И. Герцена»
e-mail: 1248957266@qq.com

Xie Mengyuan
postgraduate student of the Department of Musical Education and Education
Institute of Music, Theater and Choreography
The Herzen State Pedagogical University of Russia

ВОКАЛЬНОЕ НАСЛЕДИЕ А.Г.ШНИТКЕ В КОНТЕКСТЕ СОВЕТСКОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ 1960-1980-Х ГОДОВ

Аннотация. Статья посвящена исследованию вокального наследия Альфреда Шнитке в контексте культурных и политических процессов второй половины XX века. Автор рассматривает эволюцию творческого метода композитора на примере его вокальных произведений, таких как опера, хоровые концерты и сочинения для анимационных фильмов. Внимание уделяется влиянию политической реальности и культурных тенденций на музыку Шнитке, включая его связь с авангардной эстетикой и духовными поисками в условиях советского времени. В статье подчеркивается, что несмотря на преобладание инструментальных сочинений в музыковедческих исследованиях, вокальная музыка Шнитке, в частности, его духовные хоровые концерты, оставалась недостаточно изученной. Также исследуется процесс становления «полистилистики» в вокальных произведениях композитора, где сочинения совмещают традиционные и авангардные элементы, создавая уникальный художественный язык.

Ключевые слова: Шнитке, вокальная музыка, музыкальный авангард, СССР.

THE VOCAL LEGACY OF ALFRED SCHNITTKE IN THE CONTEXT OF SOVIET MUSIC CULTURE OF THE 1960S–1980S

Abstract. The article is devoted to exploring Alfred Schnittke’s legacy of vocal works in the context of the cultural and political processes of the second half of the 20th century. The author examines the evolution of the composer’s creative method through his vocal works, such as opera, choral concertos, and compositions for animated films. Attention is given to the influence of political reality and cultural trends on Schnittke’s music, including his connection with avant-garde aesthetics and his spiritual searching within the conditions of Soviet life. The article emphasizes that, despite the predominance of Schnittke's instrumental compositions in musicological research, his vocal music—particularly his sacred choral concertos—has remained insufficiently studied. The article also investigates the development of “polystylism” in the composer’s vocal works, in which compositions combine traditional and avant-garde elements to create a unique artistic language.

Keywords: Schnittke, vocal music, musical avant-garde, USSR.

Вокальное наследие Альфреда Гарриевича Шнитке следует рассматривать в контексте исторических и культурных процессов второй половины XX века. Анализ вокальных произведения Шнитке, в не меньшей степени чем корпус его инструментальных сочинений, позволяет проследить эволюцию музыкальных традиций второй половины XX века и реконструировать отношения композитора с эстетикой музыкального авангарда и

политическими реалиями Советского союза, что способствует более глубокому пониманию уникального художественного языка Шнитке. В данной статье предпринята попытка показать эволюцию его творческого метода на материале вокальных сочинений с учетом ключевых особенностей культурно-социальной жизни в Советском союзе в период 1960-1980 годов.

В российском и зарубежном музыковедении традиционно много внимания уделяется исследованию инструментальных сочинений Шнитке – сюитам, концертам, симфониям. Это частично объясняется тем, что исследователей преимущественно интересует феномен «полистилистики» – основного новаторского достижения Шнитке, которое традиционно анализируется на материале инструментальных сочинений.

В последнее время интерес исследователей также вызывает киномузыка Шнитке, в которой также прослеживается связь с эстетикой «полистилистики».

Однако корпус вокального наследия композитора до текущего времени не стал объектом отдельного крупного исследования. Вокальной музыке Шнитке посвящены тщательно разработанные разделы в серьёзных музыковедческих трудах [20] ,однако отдельного исчерпывающего обзора эта часть композиторского наследия до сих пор не получила. Цель данной статьи заключается в частичном устранении этого зияния: предпринята попытка выстроить логическую и хронологически последовательную репрезентацию вокального творчества Альфреда Шнитке; иллюстративно продемонстрировать, как его уникальный новаторский подход проявился в таких вокальных жанрах, как опера, кантата, духовный хоровой концерт.

Необходимо подчеркнуть, что на интерес Шнитке к вокальным жанрам влияли не только личные художественные задачи композитора, но также и окружавшая его политическая реальность. Как отмечает в своей монографии одна из крупнейших исследовательниц творчества Шнитке В.Н. Холопова[21], одним из ключевых факторов для понимания творчества композитора может быть «диалектика отрицания / утверждения», характерная в целом для искусства XX века.

Эту формулу можно интерпретировать как принцип активного несогласия Шнитке с магистральными композиторскими тенденциями, которые бытовали в профессиональной среде и активно поддерживались советским партийно-музыкальным руководством. Этот принцип стал основой эстетики так называемого[22] авангарда второй волны – влиятельного неофициального движения, представителем которого наравне с Софьей Губайдуллиной и Эдисоном Денисовым являлся и Альфред Шнитке. Для них музыка являлась пространством выражения композиторской свободы и поиска собственной идентичности, выходившей за строго очерченные рамки советской нормативности.

Однако принимать этот эстетический вектор как единственно возможный и неизменный будет некорректно: Шнитке начинал свою музыкальную карьеру в 1960-х, когда искусство тяготело к декларативности и громогласности искусство. Последующее же десятилетие в историографии принято именовать «эпохой застоя»: на смену манифестациям и декларациям пришла тенденция к «внутренней эмиграции», экзистенциальным поискам в «подпольной», непубличной обстановке в близком кругу единомышленников. Смена внешней эстетической парадигмы прослеживается и в изменении личного композиторского стиля Шнитке. Обращаясь к исследованию

[20] Специального внимания заслуживают монографии авторства советско-российских музыковедов В.Н Холоповой и Чигаревой, монументальное исследование Л.О. Акопяна о музыке советской эпохи, а также работа британского исследователя Гэвина Диксона, полностью посвященная творчеству Шнитке.

[21] Холопова В. Н. Композитор Альфред Шнитке. СПб.: Планета музыки, 2021. 328 с.

[22] Холопова В.Н., Чигарева Е.И. Альфред Шнитке: очерки жизни и творчества. М.: Сов. композитор, 1990. - 346с.

собственных технических возможностей, композитор также меняет тематический вектор: в 1970-х годах его внимание занимают вопросы веры, религии, духовного поиска.

Обращению к духовной музыке предшествовала другая, крайне важная фаза в биографии Шнитке: эксперименты с оперной формой. Вплоть до 1970-х годов опера занимала статус главного официального жанра академической музыки в Советском Союзе. Государственный заказ на сочинение оперы не мог получить «непроверенный» композитор: отзвуки охоты на «формалистов», жертвой которой стал к примеру Шостакович с «Леди Макбет Мценского уезда», были по-прежнему актуальны в 1960-х.

В биографии Шнитке аналогичного жестокого преследования со стороны цензуры не наблюдается: на его профессиональном пути был непродолжительный отрезок относительно лояльного сотрудничества с Союзом Композиторов, который длился чуть более двух лет. С 1959 по 1962 год Шнитке написал 4 сочинения, среди которых было две оперы: «Одиннадцатая заповедь» и «Африканская баллада» (осталась незавершенной).

«Одиннадцатая заповедь», в которой можно встретить и стилистические сопоставления, и многослойные коллажные постройки, вызвала неблагожелательный отклик со стороны Союза композиторов РСФСР за чрезвычайную экспериментальность. Этот опыт сам Шнитке характеризовал как «абсолютно неудачный, но все же полезный»[23]. Основной ошибкой композитор считал использование додекафонной техники как маркёра негативной музыки – к такой буквальной интерпретации дихотомии «плохого» и «хорошего» Шнитке в дальнейшем не обращался. В его более поздних сочинениях постепенно выкристаллизовалась другая оппозиция: популярная и шлягерная музыка соотносилась с низменным и дьявольским, а авангардная, технически сложная музыка – с возвышенным и небесным.

Стоит также отметить, что именно в «Одиннадцатой заповеди» Шнитке впервые обратился к смешению различных музыкальных стилей[24], что можно считать его первым музыкально оформленным подходом к полистилистике.

Разлад с Союзом композиторов спровоцировал продолжительную паузу в экспериментах Шнитке с оперной формой или близким к ней жанрам: вновь к этой области композитор обратился лишь в свой зрелый период, во время сочинения кантаты «История доктора Иоганна Фауста» (1983)[25]. В данном случае важную роль, наравне с ослаблением цензурных механизмов, стал персональный интерес Шнитке к «фаустианскому» сюжету, центральному в творчестве композитора.

Однако говорить о полной непроявленности Шнитке в рамках оперного жанра не приходится. Отдельного интереса заслуживает партитура к анимационному фильму «В мире басен», выпущенном киностудией «Союзмультфильм» в 1973 году. Режиссером фильма стал советский мультипликатор Андрей Хржановский: Шнитке был его полноценным соавтором во многих работах, в том числе в случае с фильмом «В мире басен», который стал их четвертым совместным проектом.

В последние десятилетия исследователи все чаще обращаются к анализу киномузыки Шнитке и её роли в развитии композиторского стиля, при этом область анимационных работ так и не получила достойного освещения в академическом поле[26]. Особый интерес для данной статьи представляет финальная часть фильма «В мире басен».

---

[23] Ивашкин А. В. Беседы с Альфредом Шнитке. М.: Классика-XXI, 2015. 320 с.

[24] Dixon G. The Routledge Handbook to the Music of Alfred Schnittke. Abingdon; New York: Routledge, 2022. 333 p.

[25] Упомянутая канатата стала частью одноименной оперы, представленной широкой публике уже в 1994 году.

[26] Исключением является научная диссертация Ханья Мэгуми «Музыка А. Г. Шнитке в анимационном кино: значение в эволюции творчества», защищенная в 2025 году в Санкт-Петербургской государственной консерватории имени Н. А. Римского-Корсакова.

Структура фильма включает несколько эпизодов, вдохновлённых тремя баснями И.А. Крылова: «Любопытный», «Осел и соловей» и «Кукушка и петух».

Экранизация последней части выполнена в стиле «опера-буфф» – визуально это отражается в афише, где на старинный манер эта часть отмечена как «опера-буфъ». Музыкальный план также отражает этот переход к другому жанровому регистру: последняя сцена басни «Осел и соловей» прерывается резким звукоподражанием петуху, за которым следует шум оркестра, будто музыканты проверяют строй перед выступлением. Музыкальное развитие эпизода происходит в рамках выбранной стилизации: партию кукушки исполняет тенор, партию петуха – баритон.

Чтобы продемонстрировать утрированную пошлость взаимного восхваления, которым упиваются протагонисты, Шнитке обращается к наслоению двух контрастных приёмов. В партии кукушки мы слышим назойливое повторение малой терции, на которое накладываются интервальные скачки с диссонирующим верхним звуком в партии петуха. Необходимо отметить, что на некоторых интервалах баритон начинает буквально вопить – несмотря на то, что в музыкальном автографе нет указаний на манеру исполнения, данный пример напоминает расширенные вокальные техники наподобие Sprechstimme или же перехода на крик, свойственных многим композиторам-авангардистам. Любопытно отметить, что к исполнению данной партитуры были приглашены солисты ансамбля «Мадригал» под управлением Льва Маркиза. Этот коллектив, созданный Анри Волконским в 1965 году, собрал целую плеяду выдающихся музыкантов, которые познакомили советскую публику с сочинениями западноевропейской музыки добаховского периода. Можно предположить, что подобные вокальные задачи, которые Шнитке запрограммировал в партитуре для «Кукушки и петуха», были прежде всего интересны музыкантам, которые имели колоссальный опыт в исполнении старинной и авангардной музыки.

Невозможность официального исполнения крупных сочинений вроде оперы и кантаты заставило Шнитке выбирать другие жанры для продолжения творческого поиска. В течение 1970-х годов новаторство Шнитке в вокальных жанрах проявлялось в его хоровой музыки и в частности в паралитургических сочинениях. В государстве, официальной религиозной догмой которого был атеизм, обращение к религиозным темам само по себе являлось своеобразным экспериментом.

Интерес к религии в биографии Шнитке проявился еще в 1960-х годах, после знакомства композитора с самиздатной версией «Доктора Живаго» Бориса Пастернака. В последующее десятилетие духовные поиски стали играть всё более важную роль в его творчестве. Необходимо обозначить, что опыт возвращения к религии не был уникальным лишь для Шнитке; художественная жизнь 1970-х отмечена всплеском интереса к духовной тематике в том числе в среде композиторов-авангардистов как Арво Пярт, Софья Губайдуллина, Николай Каретников, Родион Щедрин. Как отмечает исследовательница Ивана Медич, в указанное десятилетие советскими композиторами было создано порядка 100 сочинений на духовные темы. Подобный интерес можно рассматривать как контрреакцию общества и интеллигенции на антирелигиозную кампанию, пик которой пришелся на период правления Никиты Хрущёва, с 1958 по 1964 годы. Прямой доступ к культурным артефактам, связанным с религией, был безусловно запрещен: однако знакомство с ними, в частности, с традицией духовной музыки, происходило опосредованно. Самой востребованной практикой стало переписывание текстов духовных песнопений – частичное, с вычищением «религиозных» формулировок, или полноценная замена оригинального текста на стихи советских поэтов, которые соответствовали партийной идеологии. Ярким примером могут служить хоровые концерты Дмитрия Бортнянского, в частности, Хоровой концерт № 9 «Тебе Бога хвалим» в редакции М.С.

Климова: критико-исправленная версия активно исполнялась советскими хоровыми коллективами. Таким образом, доступ к традиции русской духовной музыки сохранялся, несмотря на запретительную политику советского руководства.

Еще одна альтернативная форма бытования духовной музыки существовала в пространстве театра: нередко единственной возможностью публично исполнить то или иное произведение, связанное с религиозной тематикой, было решение включить его в состав партитуры к спектаклю. Этим приёмом воспользовался и Шнитке: впервые музыка из его «Реквиема» прозвучала в Таллине во время показов спектакля «Дон Карлос». Появлением «Реквиема» для солистов, смешанного хора и инструментального ансамбля отмечено начало нового этапа в творческих поисках Шнитке, которые с того момента оказались связаны в значительной степени с религиозно-онтологическими сюжетами. Вокальные сочинения, наряду с инструментальной музыкой, стали пространством для стилистических и формальных поисков и стали маркером эпохи «новой простоты».

Одним из выдающихся произведений этого периода стал Хоровой концерт для смешанного хора на стихи армянского поэта Григора Нарекаци (русский перевод Н. Гребнева) из «Книги скорбных песнопений». Шнитке обратился к одному из знаковых жанров духовной музыки петровской эпохи, который лучше всего представлен в творчестве таких композиторов как Дмитрий Бортнянский и Максим Березовский. Обращаясь к композиционному принципу «полистилистики», Шнитке совмещает в этом концерте несколько стилистических пластов. Орнаментальность традиционной церковной музыки смыкается с техниками, вдохновленными экспериментами XX века. Особую сложность для исполнителей представляют динамические задачи (диапазон динамических оттенков варьируется от pianissimo до forte-fortissimo), интонационные трудности, обилие хроматизмов и высокая ритмическая точность партий.

История создания и исполнения Хорового концерта также отражает ещё одну специфическую особенность советской музыкальной индустрии 1970-х годов. Непризнание советскими официальными институциями компенсировал интерес со стороны отдельно взятых музыкантов, для которых исполнение новой музыки было принципиально важным с точки зрения творческих амбиций.

Нередко персональная просьба о создании того или иного произведения, которая поступала от исполнителя к композитору, становилась решающим фактором для его появления на свет. В окружении Альфреда Шнитке было немало поклонников его композиторского таланта, которые способствовали популяризации его творчества: среди них стоит выделить как минимум дирижеров Геннадия Рождественского и Валерия Полянского, альтиста Юрия Башмета, виолончелистки Наталии Гутман.

Хоровой концерт был создан Альфредом Шнитке в 1984 году по просьбе дирижёра Валерия Полянского, который неоднократно просил композитора написать крупное сочинении для хора a cappella. К тому моменту Полянский обладал солидным административным весом в системе советской музыкальной номенклатуре: в 1980 году его Камерный хор Московской консерватории, изначально созданный из студентов, был преобразован в Государственный камерный хор Министерства культуры СССР. Именно в исполнении этого выдающегося коллектива в СССР в 1986 году впервые полностью прозвучал Духовный концерт: этот случай стал еще одной характерной иллюстраций сдвига эстетической парадигмы позднего советского периода, плавно переходившей от «застоя» 1970-х к динамике перестройки в 1980-х.

В данной работе была предпринята попытка обрисовать общий контур вокального наследия Альфреда Шнитке, выделив несколько сочинений, ставших эмблематичными и для личного пути композитора, и для социально-культурного контекста его эпохи. В истории исследований, посвященных творчеству Шнитке, осталось еще немного лакун,

которые требуют более глубокого изучения и представляют немаловажный интерес для музыковедов, чей исследовательский фокус сосредоточен на позднесоветской и постсоветской музыке.

ЛИТЕРАТУРА

1. Холопова, В. Н. Композитор Альфред Шнитке. – СПб.: Планета музыки, 2021. – 328 с.
2. Холопова, В. Н., Чигарева, Е. И. Альфред Шнитке: очерки жизни и творчества. – М.: Сов. композитор, 1990. – 346 с.
3. Ивашкин, А. В. Беседы с Альфредом Шнитке. – М.: Классика-XXI, 2015. – 320 с.
4. Dixon, G. The Routledge Handbook to the Music of Alfred Schnittke. – Abingdon; New York: Routledge, 2022. – 333 p.
5. Hakobian, L. Music of the Soviet Era, 1917–1991. Second edition. – Routledge Russian and East European Music and Culture. London: Routledge, 2017. – 560 p.
6. Ханья, М. Музыка А. Г. Шнитке в анимационном кино: значение в эволюции творчества. – Диссертация, защищена в Санкт-Петербургской государственной консерватории имени Н. А. Римского-Корсакова, 2025.
7. Ханья, М. Музыка А. Г. Шнитке для фильма А. Ю. Хржановского «В мире басен»: к проблеме полистилистики. – [В статье] «Бах <...> стоит для меня в центре всего»: диалог эпох и стилей в киномузыке А. Г. Шнитке.

ПЕДАГОГИКА ИСКУССТВА

Сидорин Дмитрий Александрович
аспирант департамента музыкального искусства
Института культуры и искусств
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»
e-mail: sidorin.d.a.2001@mail.ru
Чжан Мяо
аспирант департамента музыкального искусства
Института культуры и искусств
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

Sidorin Dmitry A.
Postgraduate student of the Department of Musical Art
Institute of Culture and Arts
Moscow City University
Zhang Miao
Postgraduate student of the Department of Musical Art
Institute of Culture and Arts
Moscow City University

ЦИФРОВОЕ ФОРТЕПИАНО КАК ФЕНОМЕН СОВРЕМЕННОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ И ДИДАКТИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Аннотация. В статье рассматривается цифровое фортепиано как феномен современной музыкальной культуры и дидактический инструмент. Автор исследует исторические предпосылки его возникновения. В статье определяется понятие и специфика цифрового фортепиано, формулируются требования к нему со стороны социокультурной среды, а также предлагается подход к классификации, построенный на анализе ключевых конструктивных компонентов. Анализируется дидактический потенциал и типичные проблемы применения цифровых фортепиано в учебном процессе, даются практические рекомендации по минимизации негативного влияния на формирование исполнительского аппарата и слуховых представлений.

Ключевые слова: цифровое фортепиано, музыкальная педагогика, классификация цифровых фортепиано, специфика цифрового фортепиано, обучение игре на фортепиано, электронные музыкальные инструменты

DIGITAL PIANOS AS A PHENOMENON OF CONTEMPORARY MUSIC CULTURE AND DIDACTIC INSTRUMENT IN THE EDUCATION PROCESS

Annotation. The article examines the digital piano as a phenomenon of modern musical culture and a didactic tool. The author explores the historical prerequisites for its emergence. The article defines the concept and specifics of the digital piano, formulates the socio-cultural requirements for it, and proposes a classification approach based on the analysis of key structural components. The didactic potential and typical challenges of using digital pianos in the educational process are analyzed, with practical recommendations provided for minimizing the negative impact on the development of performance technique and auditory perception.

Keywords: digital piano, music pedagogy classification of digital pianos, specifics of the digital piano, piano education, electronic musical instruments.

Современная музыкальная педагогика всё чаще сталкивается с необходимостью интеграции цифровых технологий в процесс обучения, что обусловлено как общими тенденциями цифровизации образования, так и объективными трудностями, связанными с эксплуатацией акустических инструментов. Цифровое фортепиано (далее – ЦФ), вобравшее в себя новейшие достижения звукотехники, микропроцессорной и компьютерной инженерии, сегодня становится не только средством художественного самовыражения, но и важным дидактическим инструментом. Однако вопрос о границах и условиях его применения в образовательном процессе системы музыкального образования остаётся дискуссионным.

При всех очевидных преимуществах цифровых инструментов их звуковые и тактильные характеристики по-прежнему не повторяют эталонные параметры акустического фортепиано досконально [11]. Этот факт может представлять определённые ограничения и условия для применения цифровых фортепиано в обучении. Для обучающихся в классах специального фортепиано, где формируются основы исполнительского аппарата и техники звукоизвлечения, это различие может оказывать существенное влияние на качество освоения искусством игры на этом инструменте на разных этапах, от начального периода постановки руки до активного формирования моторики, слуховых представлений и эмоционально-эстетического восприятия.

Следует отметить, что в научно-методической литературе слабо раскрыта сама специфика ЦФ, как и её влияние на его дидактический потенциал. При этом, именно спецификой определяются многие нюансы обучения игре на этом инструменте. Потому, прежде чем подробнее рассмотреть его дидактический потенциал современных, следует определить, как какой именно музыкальный инструмент мы понимаем как «цифровое фортепиано», описать его специфику и проследить обуславливающие её исторические предпосылки.

Одной из предпосылок к возникновению феномена ЦФ является направление мысли инженеров-изобретателей и музыкантов в вопросе модернизации акустических фортепиано. Начало этого процесса отсчитывается с самого изобретения молоточкового механизма в XVIII веке музыкантами-инженерами Бартоломео Кристофори, Жаном Мариусом, Кристофом Шрётером и другими. Следствиями подобных доработок стало как приближение фортепиано к современному виду и звучанию, так и к появлению новых инструментов (колёсная лира, смычковый клавир) [6, с. 101].

Помимо совершенствования конструкции фортепианного механизма и достижению наивысшей выразительности звучания инструмента [6, с. 101-102], прослеживаются ещё две тенденции в экспериментах изобретателей: стремление к автоматическому воспроизведению музыки [6, с.148-151] и к миниатюризации корпуса фортепиано [6, с. 126-216].

Интерес к автоматизации исполнения привёл к созданию самых разнообразных музыкальных автоматов. С освоением электричества появились такие *электромеханические музыкальные инструменты*, как Антифонель, Вельте-Миньон, Оркестрионы и др. В их основе – разнообразные музыкальные инструменты, помещённые в единый корпус (часто фортепианный), звуки из которых извлекают уникальные механизмы, приводимые в движение электрическими моторами [6, с. 154]. Следующий вопрос, закономерно возникший в умах музыкантов-изобретателей, был связан с тем, как возможно положить электричество в основу звукообразования музыкального инструмента, а не в способ звукоизвлечения.

Результатом подобных экспериментов стали первые электроакустические музыкальные инструменты – электрохорд Вирлинга (1922) и рояль Neo-Bechstein (1931). Принцип их действия заключался в отсутствии у них привычной акустическим фортепиано резонансной деки – ключевого темброобразующего элемента – и использовании вместо неё электростатических и электромагнитных звукоснимателей, преобразующих колебания струн в электрический сигнал, передаваемый на усилитель [6, с. 162].

Neo-Bechtein и электрохорд стали прототипами первых электропиано – наиболее близкой к современности ступенью эволюции ЦФ, отражающей основные идеи, заложенные в концепцию этого музыкального инструмента. Запрос в социокультурной среде на миниатюризацию, удешевление и демократизацию фортепиано, как и отказ академического музыкального сообщества от тембра электропиано, сформировал критерии, предъявляемые к цифровому фортепиано и в современности. Однако для воплощения такого инструмента требовались более продвинутые технологии, появившиеся только во второй половине XX века.

Прорыв, позволивший приблизиться к созданию инструмента с наиболее аутентичным фортепианным тембром, стал возможен с появлением и развитием методов синтеза звука. История цифровых фортепиано тесно связана с возникновением первых синтезаторов, основанных на технологиях FM и PCM синтеза [3, 4]. Важно отметить, что и синтезатор, и ЦФ являются *электронными музыкальными инструментами (ЭМИ)*, т.е. используют в своей основе принцип генерации или синтеза звуковых волн с использованием устройств на основе электронных схем, без изменения звучащих акустических элементов [2, с. 15-16].

Технологии синтеза звука явились для своего времени прорывными в области проектирования ЭМИ, накладывали некоторые ограничения при создании ЦФ: FM-синтез, в силу ограничения мощностей компьютерной техники, не позволял полноценно воссоздать фортепианный тембр, а средства звукозаписи и обработки с помощью PCM-синтеза хоть и позволяли воссоздать более выигрышное звучание, но всё ещё были далеки от идеала акустического инструмента по многим аспектам, в том числе в длительности звучания и плавности его угасания, его объёме и реакции на степень и скорость нажатия клавиши.

Параллельным процессом, повлиявшим на современный облик цифровых фортепиано, стала разработка и внедрение в производство единого стандарта цифрового интерфейса музыкального инструмента – MIDI (англ. Musical Instrument Digital Interface). MIDI, в своей концепции, подразумевает единый стандарт команд, отдаваемых и принимаемых электронными музыкальными инструментами и компьютерами, который способно поддерживать любое совместимое и коммутируемое устройство, оснащённое соответствующим разъёмом [10, с. 18-21]. Появление MIDI позволило унифицировать способ взаимодействия механики клавиатуры ЦФ с тон-генератором через массив сенсоров.

Проследив эволюцию от акустического фортепиано через электропиано к цифровым технологиям, можно выделить сформировавшийся в социокультурной среде устойчивый набор требований, которым должно отвечать современное цифровое фортепиано как аналог акустического инструмента:

1. Достаточно аутентичный тембр звучания;
2. Оснащение 88-клавишной полноразмерной полновзвешенной клавиатурой;
3. Наличие молоточковой механики или её имитации как залог аутентичных кинестетических ощущений;
4. Адекватный отклик на приёмы звукоизвлечения;
5. Наличие или возможность подключения минимум одной педали, чувствительной к глубине нажатия.

6. Уменьшенные, по отношению к акустическому фортепиано или роялю, габариты.

Описанные требования определяют специфику ЦФ как музыкального инструмента.

Таким образом, можно определить, что *цифровое фортепиано* – это клавишный электронный музыкальный инструмент оснащённый полноразмерной полновзвешенной 88-клавишной клавиатурой с молоточковой механикой или её имитацией, чувствительной к силе и скорости нажатия; тон-генератором высококачественных аутентичных фортепианных тембров.

Специфика ЦФ заключается, прежде всего в его конструктивных особенностях, обусловленных его концепцией, исторически сформированной в современной социокультурной среде. При этом, ЦФ на современном рынке клавишных музыкальных инструментов представлено множеством моделей, конструкция которых, несмотря на многообразие, основывается на трёх ключевых элементах:

1. Клавиатурная механика – представляет собой молоточковый механизм или его имитацию, является связующим звеном между исполнителем и тон-генератором. От её качества зависят как кинестетические ощущения исполнителя, так и контроль над производимым звучанием. Существует множество моделей и проектов механики клавиатуры цифровых фортепиано, но всех их условно можно разделить на два вида: 1) «компактная механика» или «имитация молоточковой механики» (подвижные элементы механики размещены под самой клавишей); 2) молоточковая механика (заимствованная из конструкции акустических фортепиано; как правило, рояльного типа).

2. *Тон-генератор* – представляет собой микрокомпьютер, отвечающий за обработку поступающих с массива сенсоров клавиатурной механики информации и воссоздание фортепианного тембра. В современных ЦФ для проектирования тон-генераторов наиболее распространены семплирование известных акустических роялей, основанное на технологии PCM-синтеза, и структурный адаптивный синтез – метод, совмещающий в себе принципы FM- и PCM-синтеза.

3. *Акустическая система* – единственный акустически звучащий элемент цифрового фортепиано. Большинство моделей оснащается встроенной акустической системой, мощность которой может варьироваться в зависимости от класса и стоимости инструмента. Современные ЦФ также всегда оснащаются аналоговыми выходами для вывода звукового сигнала на внешнюю усилительную аппаратуру.

Ещё одним обязательным элементом конструкции ЦФ является вход для подключения педального блока или демпферной педали с чувствительностью к глубине нажатия.

От характеристик основных конструктивных компонентов будет зависеть, к какому классу будет отнесена та или иная модель. В зависимости от этого также будут определяться нюансы, влияющие на процесс обучения: возможные трудности в формировании техники, двигательно-слуховых представлений, а также возможности, способные облегчить освоение базовых и продвинутых приёмов, штрихов, оттенков и т.п.

Важно отметить, что на данный момент не существует единой классификации цифровых фортепиано. Разделение на классы условно и формируется самими производителями и компаниями, специализирующимися на продаже музыкальных инструментов, из-за чего их классификация не отражает дидактические особенности конкретной модели. Первой состоятельной попыткой разделить всё многообразие ЦФ на отдельные категории можно считать работу М.В. Карасевой «Цифровые клавиши» третьего

десятилетия XXI века: новые якоря и ценности в восприятии и применении цифрового звука» [9], однако предложенная ей подход к классификации не в полной мере отражает особенности, критически важные для обучения игре на фортепиано, тех или иных категорий ЦФ. В рамках данной статьи мы будем исходить из на заявленных характеристиках их основных конструктивных компонентов, способных оказать влияние на процесс обучения игре на инструменте.

В таблице ниже (см. Таблица 1) приведена классификация цифровых фортепиано, описаны характерные признаки для каждого класса, кратко описано применение в обучении. Среди прочих характеристик, указаны примерные значения для полифонии и количества тембров тон-генератора, мощности акустической системы, наличие опциональных элементов (стойка, педаль).

Таблица 1. Классификация цифровых фортепиано

Класс	*Описание*	*Применение в обучении*
Портативные ЦФ	Характеризуются малыми габаритами и весом. Механика – компактная. Тон-генератор – семплирование (полифония от 64 до 128 голосов), адаптивный синтез; от 10 до 60 тембров; Акустическая система – стерео (от 7-8 до 10 Вт каждый) Педаль – блок, демпфер (опционально). Стойка – опционально.	Ввиду компактности и невысокой цены часто приобретаются для начального обучения. большинство среднебюджетных моделей хорошо помогают обучающимся справляться с возлагаемыми на них учебными задачами в рамках начальных и средних классов ДМШ (при регулярном контакте с акустическим фортепиано). Модельные ряды: Casio Privia PX и PX-S, CDP, CDP-S, S; Yamaha P; Roland FP, F; Kawai ES; Kurzweil KA (кроме KA 130), MPS.
Корпусные ЦФ	Обладают полноценным кабинетом с полым пространством внутри для более естественного распространения звука, что положительно сказывается на его акустических качествах – самый характерный признак для инструментов этого класса, отличающий его представителей от портативных ЦФ на стойке Механика – компактная, молоточковая. Тон-генератор – семплирование (полифония от 64-128 до 256 голосов), адаптивный синтез;	Корпусными инструментами (как правило, среднебюджетными) часто оснащаются классы музыкальных школ и студий ввиду сбалансированности звуковых и кинестетических качеств с экономической выгодой. Средне- и высокобюджетные корпусные ЦФ являются оптимальным выбором для всего срока обучения в ДМШ, а также для дальнейшего профессионального музыкального обучения (при регулярном контакте с акустическим фортепиано). Модельные ряды: Casio Celviano AP; Yamaha YDP, CLP (кроме

	от 20-30 до 200-300 тембров; Акустическая система – стерео (от 10-15 до 20-60 и выше Вт каждый, от 6-8 Вт для низкобюджетных), дополнительные динамики на выделенные частоты (7-5 Вт каждый, не во всех моделях). Педаль – встроенный блок. Стойка – встроенная.	модели 785); Roland RP, HP, LX, GP, V-Piano; Kawai KDP, CN, DG; Kurzweil M, KA (модель 130), CUP (кроме CUP W). В т.ч. «цифровые рояли»: Roland GP, V-piano; Kawai DG; Orla Grand; Kurzweil KAG, MPG, CUP G (кроме CUP G W); Yamaha CLP GP.
Гибридные ЦФ	Обладают конструктивными особенностями высокобюджетных корпусных ЦФ. Оснащены элементами акустических фортепиано: резонансная дека, натуральная молоточковая механика. Механика – молоточковая. Тон-генератор – семплирование (полифония 256 голосов), адаптивный синтез; от 20-30 до 200-300 тембров; Акустическая система – стерео (несколько пар от 20-30 и выше Вт каждый, суммарно от 100 Вт), дополнительные динамики на выделенные частоты (7-5 Вт каждый). Педаль – встроенный блок. Стойка – встроенная.	Являются наиболее аутентичными акустическим фортепиано, идеально подходят для учебных задач. Не следует путать с гибридными акустическими фортепиано (Дисклавир, Silent Piano, AnyTime, Aures). Модельные ряды: Casio GP; Yamha Avant Grand (N); Kawai Novus (NV), Kurzweil CUP (с индексом W).
Сценические ЦФ	Оснащаются качественной имитацией молоточковой механики и продвинутыми тон-генераторами, обладают дополнительными органами управления, обладают расширенной библиотекой тембров, а также применимых к ним эффектов. Тон-генератор сценических ЦФ специально рассчитан на последующее усиление фортепианных тембров, особое внимание при проектировании уделяется сохранению качественного и	Сценические ЦФ хоть и подходят для обучения при наличии соответствующего оборудования, для учебных целей, как правило, не используются ввиду своей дороговизны и избыточных для такого применения возможностей. Модельные ряды: Kawai ES, MP; Yamaha YC, CP; Roland RD, V-Piano; Nord Grand, Stage, Piano; Kurzweil SP.

	аутентичного тембра и контроля пианиста над ним Механика – компактная. Тон-генератор – семплирование (полифония 256 голосов), адаптивный синтез; 200-300 тембров; Акустическая система – отсутствует (внешняя). Педаль – опционально. Стойка – встроенная.	

Каждый из описанных классов ЦФ применим для обучения игре на фортепиано. Несмотря на различия, все они обладают общей спецификой, которая порождает ряд типичных педагогических задач и вызовов при их использовании в обучении. Среди наиболее распространенных проблем можно выделить следующие:

1. *Формирование исполнительского аппарата.*

Облегчённая, по сравнению с акустическим инструментом, клавиатурная механика большинства ЦФ может негативно сказаться на развитии силы, беглости и выносливости пальцев [11]. Для минимизации этого влияния необходимы регулярные занятия на акустическом фортепиано и усиленный педагогический контроль за техникой исполнения (положением рук, аппликатурой, мышечными ощущениями) при работе над гаммами, арпеджио и другими упражнениями (например, упражнения Ш.Л. Ганона из первой части сборника «Пианист-виртуоз»).

2. *Искажение внутренних слуховых представлений.*

Неидеальное качество семплов, ограничения тон-генератора и искусственная природа звука могут сформировать у обучающегося неверное представление о тембре, динамике и характере звучания фортепиано [12]. Важную роль в коррекции этих представлений играет тонкая настройка доступных параметров инструмента (чувствительности клавиатуры, атаки, резонансов, строя) и постоянное слуховое сравнение с эталонным звучанием акустического инструмента.

3. *Сложности в работе над нюансировкой и звуковедением.*

Маломощная акустическая система бюджетных моделей, низкая аутентичность звучания, проявляющаяся в неестественных атаке и затухании, затрудняют развитие тонкого контроля над звукоизвлечением, динамическими оттенками и педализацией [12]. Эффективная работа над нюансировкой возможна преимущественно на среднебюджетных ЦФ (любого класса) с качественной механикой и тон-генератором, но и в этом случае требует параллельных занятий на акустическом инструменте.

Успешное обучение на цифровом фортепиано требует от педагога и обучающегося осознанного подхода, включающего тщательный выбор модели инструмента, её грамотную настройку и, что наиболее важно, систематический параллельный контакт с акустическим фортепиано для формирования корректных слуховых и технических навыков.

Таким образом, цифровое фортепиано третьего десятилетия XXI века представляет собой закономерный эволюционный этап развития фортепиано как музыкального инструмента. Его специфика, обусловленная исторически сложившимся запросом, находит своё отражение в конструктивных особенностях и предлагаемой классификации.

Неоспоримые эксплуатационные и функциональные преимущества цифрового фортепиано делают обучение игре на этом инструменте более доступным, а его возможности как электронного музыкального инструмента открывают значительный дидактический потенциал, однако его реализация сопряжена с рядом выявленных рисков, касающихся формирования исполнительской техники, слуховых представлений и навыков нюансировки. В связи с этим, эффективная интеграция цифрового фортепиано в образовательный процесс, особенно на профессиональном уровне, требует осознанного подхода, включающего тщательный выбор инструмента соответствующего класса, его грамотную настройку и, что наиболее важно, обязательное систематическое взаимодействие обучающегося с акустическим фортепиано для формирования эталонных технических и звуковых ориентиров.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеев А.Д. Методика обучения игре на фортепиано: учебное пособие для музыкальных вузов и училищ / А.Д. Алексеев. – М.: Музыка, 1978. – 288 с.
2. Горбунова И.Б. Электронные музыкальные инструменты: к проблеме становления исполнительского мастерства / И.Б. Горбунова // Теория и практика общественного развития. – 2015. – № 22. – С. 233-239.
3. Данилов Г.М. Электропиано. Часть 1 – электромеханические пиано / Г.М. Данилов // Музыкальное Оборудование. – 2008. – №7. – С. 42-49
4. Данилов Г.М. Электропиано. Часть 2 – электронные пиано / Г.М. Данилов // Музыкальное Оборудование. – 2008. – №9. – С. 50-62
5. Желязко Т.В. Цифровое фортепиано: преимущества и недостатки применения в профессиональном обучении / Т.В. Желязко // Современные стратегии и цифровые трансформации устойчивого развития общества, образования и науки. – М.: Алеф, 2023. – С. 233-237.
6. Зимин П.Н. История фортепиано и его предшественников / П.Н. Зимин. – М.: Музыка, 1968. – 215 с.
7. Исаева С.Ш. Работа над исправлением дефектов пианистических навыков в классе фортепиано / С.Ш. Исаева // Актуальные проблемы и современные тренды науки, культуры, искусства в творческом образовании. – М.: УЦ Перспектива, 2021. – С. 77-81.
8. Калимуллина О.А. Проблемы и пути решения в системе воспитательной работы современного вуза / О. А. Калимуллина // Технология культурно-досуговой деятельности как фактор укрепления социального, межнационального и межконфессионального согласия в молодежной среде : Материалы Всероссийской электронной научно-практической конференции, Казань, 01–10 июня 2017 года / КазГИК ; КазГИК; науч. ред.: Д.В. Шамсутдинова, Р.И. Турханова, Л.Ф. Мустафина. – Казань: Астор и Я, 2017. – С. 11-15. – EDN YPUOLH.
9. Карасёва М.В. «Цифровые клавиши» третьего десятилетия XXI века: новые якоря и ценности в восприятии и применении цифрового звука / М.В. Карасева // Научный вестник Московской консерватории. – 2022. – №1 (48). – С. 178-199.
10. Малащенко В.О. Обучение студентов на электронных клавишных музыкальных инструментах на основе midi-технологий: дис. ... канд. пед. наук / В.О. Малащенко. – М., 2019. – 175 с.
11. Марин С.В. Акустические и цифровые клавишные инструменты в учебном процессе творческих вузов / С.В. Марин, Ю.В. Марина // Совершенствование профессиональной подготовки специалиста сферы культуры и искусства. – Чебоксары: Плакат, 2021. – С. 54-57.

12. Самарцева С.Л. Обучение игре – на фортепиано или электронном пианино? / С.Л. Самарцева // Поволжский педагогический вестник. – 2015. – № 1 (6). – С. 92-95.
13. Сраджев В.П. Использование цифровых фортепиано в учебном процессе на музыкально-педагогических факультетах / В.П. Сраджев // Некоторые проблемы музыкального образования – 2003. – Курск: КГУ, 2004. – С. 178-180.
14. Уколова Л.И. Педагогически организованная музыкальная среда как средство становления духовной культуры растущего человека: автореф. дис. … доктора педагогических наук. – Москва, 2008. – 55 с. – EDN NJHUSR.
15. History of the development of the religious direction of pedagogy: the influence of spiritual and moral upbringing on the development of schoolchildren's personality / L. Ukolova, S. Nizamutdinova, I. Kudrinskaia [et al.] // Revista Conrado. – 2024. – Vol. 20, No. S1. – P. 191-197. – EDN RWSOVE.
16. Specific features of value orientations among the student youth in the context of digital transformation of the education system / R. S. Khammatova, O. V. Gribkova, M. M. Tkhugo [et al.] // World Journal on Educational Technology. – 2021. – Vol. 13, No. 2. – P. 297-306. – DOI 10.18844/wjet.v13i2.5714. – EDN FUXVZU.

Акисов Вадим Ринатович
аспирант кафедры музыкального образования
ФГБОУ ВО «Московский государственный институт культуры»
e-mail: akisowwadim@yandex.ru

Akisov Vadim R.
Postgraduate student of the Department of Music Education
Moscow State Institute of Culture

КРИЗИС ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ И ПУТИ ЕГО ПРЕОДОЛЕНИЯ: ГЕНДЕРНЫЙ ПОДХОД В МУЗЫКАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Статья посвящена проблеме кризиса духовно-нравственных ценностей в современном обществе и поиску путей его преодоления через музыкально-эстетическое воспитание школьников. В качестве ключевого инструмента автором предложен гендерный подход, позволяющий учитывать психологические особенности мальчиков и девочек для формирования устойчивых ценностных ориентаций. В работе представлены рекомендации по внедрению гендерно-ориентированных практик на уроках музыки, включая дифференциацию репертуара, творческих заданий и организацию ценностно-насыщенной образовательной среды. Подчеркивается необходимость тесного взаимодействия школы, семьи и профессионального педагогического сообщества для воспитания целостной, нравственно устойчивой личности.

Ключевые слова: духовно-нравственные ценности, музыкально-эстетическое воспитание, гендерный подход, школьники, классическая музыка, народная музыка, гендерные особенности, методики, ценностные ориентации, эмоциональный интеллект, цифровизация, междисциплинарный подход, семья и школа.

THE CRISIS OF SPIRITUAL AND MORAL VALUES AND WAYS TO OVERCOME IT: A GENDER APPROACH IN THE MUSICAL AND AESTHETIC EDUCATION OF SCHOOLCHILDREN

Abstract. The article addresses the problem of the crisis of spiritual and moral values in modern society and the search for ways to overcome it through musical and aesthetic education of schoolchildren. The author proposes a gender approach as a key tool, allowing to account for the psychological characteristics of boys and girls for the formation of stable value orientations. The work presents recommendations for the implementation of gender-oriented practices in music lessons, including the differentiation of repertoire, creative tasks, and the organization of a value-saturated educational environment. The necessity of close interaction between the school, the family, and the professional pedagogical community for the upbringing of a holistic, morally stable personality is emphasized.

Keywords: spiritual and moral values, musical and aesthetic education, gender approach, schoolchildren, classical music, folk music, gender characteristics, methodologies, value orientations, emotional intelligence, digitalization, interdisciplinary approach, family and school.

Современный мир переживает глубокий кризис духовно-нравственных ценностей, проявляющийся во всё более заметном размывании моральных норм и деградации традиционных устоев. Этот процесс, носящий системный характер, влечёт за собой искажение или полную утрату смысловых ориентиров не только для личности, но и для общества в целом. Движущими силами данной трансформации, как нам кажется, стали:

глобализация, тотальная цифровизация и коммерциализация всех сфер жизни – именно они, на наш взгляд, во многом определили доминирование материалистических принципов над духовными. Закономерность этих процессов понятна. В условиях, когда личность редуцируется до функции потребительской системы [2], в обществе нарастают социальные расколы, приводящие к политической поляризации и деэтизации общественных институтов [8]. Доминирующей становится идеология прагматизма, самовыстраивающаяся в сознании человека рождающегося и становящегося в пространстве культуры избыточного потребления [2], ведь интериоризация внешнего опыта и его присвоение – это неотъемлемый процесс формирования человеческой психики, особенно на ранних этапах онтогенеза.

В этом контексте российская система образования сталкивается с вызовом или запросом первостепенной важности: нам необходимо находить эффективные механизмы формирования устойчивой духовно-нравственной личности, способной противостоять деструктивным тенденциям времени.

И здесь, наиболее эффективным, на наш взгляд, инструментом является гендерный подход в музыкально-эстетическом воспитании. Именно он позволяет адресно воздействовать на формирование ценностных ориентаций школьников с учётом психофизиологических особенностей каждого обучающегося. Этот подход гармонично дополняет традиционные методы, открывая новые возможности для преодоления кризиса духовно-нравственных ценностей через глубоко персонализированное восприятие искусства.

Что касается музыки, то из всего обилия способов воздействия на формирующееся сознание личности, она является одним из самых эффективных инструментов эстетического воспитания в общеобразовательной школе. Однако этим её потенциал не ограничивается. Ведь, в отличие от других дисциплин, музыка обращается не только к интеллекту, но и непосредственно к эмоционально-чувственной сфере человека. Именно через эмоциональное проживание гармонии и красоты у ребёнка закладываются основы нравственного чувства. Классическая и народная музыка, являясь средоточием культурного и духовного опыта человечества, становится «эмоциональным тренажёром», позволяющим ребенку на собственном опыте прочувствовать такие категории художественно-эстетического порядка, как: возвышенное, трагическое, лирическое, героическое и т.д.

Более того, систематическое музыкальное воспитание выполняет функцию смыслообразующего противовеса клиповой фрагментарности цифровой среды, в которой неминуемо «вязнет» современное человечество. Оно учит целостному восприятию, развивает способность к концентрации и глубокому эмоциональному отклику, а это, в свою очередь, является прямой антитезой поверхностно-потребительскому отношению к культуре и обществу. Так, например, изучая биографии великих композиторов, историю создания различных произведений, школьники могут знакомиться с яркими примерами служения искусству и Родине, идеалам добра и красоты. При правильной подаче материала, педагог способен формировать у обучающихся не только нравственные ориентиры, но и критическое отношение к сиюминутным материальным потребностям. Таким образом, музыкальное воспитание способно противостоять размыванию моральных норм, предлагая проверенные временем эстетические и этические идеалы. Через развитие эмоционального интеллекта, эмпатии и способности к рефлексии оно закладывает фундамент для формирования целостной, нравственно зрелой личности. Следовательно, актуализация и интеграция потенциала музыкальной педагогики в современный образовательный процесс является не просто желательной, а необходимой мерой для преодоления системного кризиса духовно-нравственных ценностей.

Как было отмечено выше, цифровизация, фрагментированное восприятие информации и доминирование поверхностных стереотипов существенно влияют на процесс формирования ценностей у подрастающего поколения. Но в чем это проявляется?

Многочисленные исследования, прямо или косвенно касающиеся теории поколений, констатируют следующее: для представителей поколений *Z* и *Alpha* характерна склонность к индивидуальному самоутверждению, ориентация на краткосрочные мотивы, поверхностное восприятие информации, критичность к авторитетам и многозадачность [6]. Размытость ценностных ориентиров, отсутствие культурной преемственности, а также ослабление роли семейных традиций зачастую приводят к эмоциональной неустойчивости личности, расщеплённости её внутреннего мира, снижению способности к эмпатии, невозможности определения устойчивых приоритетов. Эти особенности отражаются не только в ежедневных коммуникациях школьников, но и в их отношении к искусству – интерес к классической музыке и народному творчеству зачастую крайне низок, он уступает место эффектным и динамичным, но поверхностным жанрам массовой культуры.

Фундамент духовно-нравственного воспитания формируется через последовательное приобщение ребёнка к базовым человеческим ценностям – к добру, милосердию, справедливости, честности, патриотизму, трудолюбию и уважению к ближнему. Потенциал музыки в этом отношении не менее значим, ведь музыка является проводником к глубинным слоям культурной памяти, к галерее архетипов национального духа, – архетипов, формирующих не только национальное самосознание, но и устойчивую моральную позицию, включающую ориентацию личности на коллективные и общечеловеческие ценности. Использование классических произведений русских композиторов, народных песен, хоровых традиций, казачьих напевов позволяет организовать процесс воспитания таким образом, чтобы каждый ребёнок мог почувствовать себя частью большого культурного целого, а также развивал глубокую эмпатию и искреннее уважение к культурным различиям [5].

Ключевым инструментом в решении обозначенной проблемы выступает гендерный подход, понимаемый не как консервация полоролевых стереотипов, а как педагогическая стратегия, учитывающая социально-психологические особенности мальчиков и девочек для максимальной актуализации их личностного и нравственного потенциала [3]. В отличие от простого учета пола, гендерный подход ориентирован на формирование у школьников позитивных моделей маскулинности и феминности, основанных на традиционных духовных ценностях. Современные исследования [4] показывают, что целенаправленная педагогическая деятельность с применением гендерного подхода, способствует закреплению традиционных гендерных моделей у обучающихся, развивая у мальчиков лидерские качества и уверенность через работу с героическими и эпическими музыкальными образами, а у девочек – эмпатию и чуткость через работу с лирическими и драматическими произведениями.

Гендерный подход способствует максимальному раскрытию индивидуальных сторон личности каждого ребёнка и создает условия для его полноценного развития [1]. Для успешной реализации гендерного подхода педагогу необходимо дифференцировать задания, репертуар и творческие методы, учитывая эмоциональные особенности, способы самооценки, стили общения, а также мотивацию девочек и мальчиков. Ведь, как показывает практика, девочки более восприимчивы к лирическим и образным произведениям, они склонны к коллективным формам творчества, с удовольствием участвуют в хоре, в сольном пении, в тематических проектах, посвящённых доброте, милосердию, материнству и т.д. Их природная склонность к сопереживанию, дипломатии и поиску гармонии должна учитываться педагогом при планировании уроков и организации различных тематических мероприятий. Мальчики, как известно, проявляют больше интереса к динамичным,

маршевым и технически насыщенным музыкальным жанрам. Они охотно включаются в организацию ансамблей, танцевальных постановок, экспериментируют с цифровой обработкой музыки и т.д. Через участие в таких формах деятельности возможно формировать у них чувство ответственности, патриотизма, командной работы, честности и трудолюбия. Реализуя гендерно ориентированные творческие программы, посвященные традициям русского народа, казачьей культуре или героическим песням, педагог может создавать условия для настоящего диалога между мальчиками и девочками, – диалога, основанного на уважения и взаимной ответственности, что, в свою очередь, естественным образом будет способствовать формированию и укреплению духовного-нравственных ценностей в сознании обучающихся.

Для успешного формирования ценностных ориентаций обучающихся педагогам следует уходить от традиционного формализма в сторону педагогической импровизации. Необходимо формировать креативные и интерактивные модели обучения, включающие мастер-классы, творческие проекты, круглые столы с обсуждением тем духовной тематики, – всё это будет способствовать не только личностному раскрытию каждого ребёнка, но и формированию его устойчивых ценностных ориентаций. Здесь особенно важно постоянно расширять репертуар произведениями, раскрывающими значимость любви к Родине, семейной преданности, честности, трудолюбия, взаимопомощи и милосердия. Не менее важно выявлять и отслеживать индивидуальные траектории развития обучающихся, поддерживать их творческие инициативы, способствовать исследованию мировых и национальных традиций, поощрять самостоятельное творчество. Установление уважительных, безопасных и доверительных отношений в школьной среде, где голос каждого ребёнка ценится и поддерживается коллективом и педагогом, будет создавать благоприятную атмосферу для реализации любой воспитательной идеи.

Следует отметить, что мировые тенденции в педагогике всё заметнее смещаются в сторону комплексного, междисциплинарного подхода, который интегрирует духовные, эстетические и социально-коммуникативные компоненты в единое образовательное пространство. Примеры успешных практик Китая и России, убедительно показывают: только глубокое и систематическое изучение национального и мирового музыкального наследия, уважение к культурным различиям и интеграция разных видов искусств могут обеспечить создание подлинной и прочной ценностной базы личности. В современной российской системе образования сохранение и актуализация духовного содержания искусства становится важным противовесом распространению информационного шума, с его моральной деградацией и пропагандой псевдоценностей, угрожающих целостности личности. Через яркие и захватывающие образы героев опер, народных и казачьих песен, через знакомство с богатством хоровых традиций и музыкальных реминисценций в современной культуре, ребёнок интериоризирует часть национальной миссии, становится наследником культуры, способным к творческому переосмыслению и созиданию добра.

Переходя к конкретным методикам и практическим рекомендациям, нам хотелось бы особо подчеркнуть, что создание ценностно-насыщенной образовательной среды способно существенно повысить глубину и эффективность процесса воспитания. Здесь возникает закономерный вопрос: как этого достичь? Перечислим ряд рекомендаций, способствующих решению очерченного круга проблем на общешкольном уровне и в рамках дисциплины «Музыка»:

- если существует возможность, то необходимо оформление музыкального класса цитатами о красоте, добре, дружбе и патриотизме;
- в рамках междисциплинарного сотрудничества с другими педагогами можно создать инсталляцию «Дерево ценностей»;

- все школьные конкурсы и творческие проекты, так или иначе, но обязательно должны быть ориентированы на формирование традиционных для российской культуры духовно-нравственных ценностей;
- необходимо проведение общешкольных тематических недель, посвященных героям войны, русским композиторам, писателям, ученым и т.д.;
- каждый урок музыки следует начинать с коротких бесед о смысле жизни, духовных подвигах, великих композиторах и героических сюжетах произведений. Включение элементов мини-дискуссий по вопросам честности, дружбы и милосердия позволяет детям учиться выражать собственное мнение и развивать критическое мышление;
- необходима педагогизация родителей, так как интеграция семейного и школьного воспитания открывает неограниченные возможности для формирования устойчивых ценностных основ у каждого ребёнка. Родители, активно участвующие вместе с детьми в исполнении любимых песен, рассказах о музыкальных традициях рода и семьи, в создании совместных видеоклипов и творческих проектов, оказывают существенное влияние на мотивацию своего ребёнка. Таким образом ценности, разделяемые семейным кругом, органично переходят в школьную среду, значительно усиливая эффект воспитательных программ;

В контексте реализации гендерного подхода на уроках музыки особое значение приобретает знакомство с музыкальными традициями народов России. Проведение тематических занятий, раскрывающих индивидуальность и культурные особенности различных этносов, проживающих на бескрайних просторах нашей Родины будет способствовать не только глубокому пониманию универсальных человеческих ценностей, формированию национальной идентичности обучающихся, но также данная мера позволит каждому из них примерить на себя архетипический образ, соответствующий их полу внутри иной культуры. Например, архетипические мужские образы, это не только богатырь, хозяин, крестьянин, царь-батюшка, но и батыр, аксакал, охотник, джигит, князь, абрек, старейшина, шаман, оленевод и т.д.

Преодоление отчуждения и формализма возможно лишь при органичной интеграции музыки с литературой, историей, религиозными и нравственными сюжетами. Постоянное повышение квалификации педагогов, регулярный обмен опытом в методических объединениях, активная работа с родителями, создание разнообразных кружков, секций и студий дополнительного образования с выраженной ценностной направленностью укрепляют систему комплексной поддержки ребёнка, делают воспитание целостным, устойчивым и эффективным [7].

Таким образом, формирование духовно-нравственных ценностей средствами музыкального воспитания, реализуемое через призму гендерного подхода, должно стать стратегической задачей современной педагогики. И главная роль в этом комплексном процессе принадлежит активному сотрудничеству семьи, учителя и профессионального педагогического сообщества в целом. В этом контексте музыка становится не только инструментом эстетического развития, но и тем духовным языком, который, адаптируясь с помощью гендерного подхода, способен соединять поколения, задействуя чувства, разум и волю. Такие уроки музыки будут учить становящееся сознание не только слушать, но и понимать, а через это понимание – созидать подлинное добро, проявляя в повседневной жизни лучшие черты человека, традиционно ассоциируемые как с мужественностью: ответственность, долг, защита и честь, так и с женственностью: забота, милосердие, гармония.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акисов, В. Р. К проблеме гендерных различий детей младшего школьного возраста как важнейшего этапа онтогенеза / В. Р. Акисов, Д. И. Гемаддиев // Межкультурное взаимодействие в современном музыкально-образовательном пространстве. – 2020. – № 17. – С. 377-385.
2. Бодрийяр, Ж. Общество потребления / пер. с фр. Е.А. Самарская. – М.: АСТ, 2020. – 384 с.
3. Каменская Е. Н. Гендерный подход в педагогике: автореф. дис. … д-ра пед. наук. – Ростов н/Д, 2006. – 61 с.
4. Клецина, И.С. Гендерная социализация: Учебное пособие / И.С. Клецина. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2019. – 92 с.
5. Майковская, Л. С. Этнокультурный подход как методологическая основа современного музыкального образования / Л. С. Майковская, Д. И. Гемаддиев, Э. Э. Мирзакеримова // Искусство и образование. – 2025. – № 2(154). – С. 219-225.
6. Майковская, Л. С. Опыт осмысления потенциала музыки и современной культуры в формировании гендерных стереотипов нового поколения школьников / Л. С. Майковская, В. Р. Акисов // Искусство и образование. – 2021. – № 6(134). – С. 170-176.
7. Мансурова, А. П. К вопросу совершенствования музыкальнопедагогического образования в контексте задач концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года / А. П. Мансурова, П. А. Черватюк // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 4(95). – С. 104-107.
8. Чуринов, Н. М. Идеология прагматизма / Н. М. Чуринов // Национальные приоритеты России. – 2009. – № 1(1). – С. 10-21.

Мирзакеримова Эльвира Эскеровна
аспирант кафедры музыкального образования
ФГБОУ ВО «Московский государственный институт культуры»
e-mail: emirzakerimova@yandex.ru

Mirzakierimova Elvira E.
Postgraduate student of the Department of Music Education
Moscow State Institute of Culture

ФОРТЕПИАННЫЕ МИНИАТЮРЫ ДАГЕСТАНСКИХ КОМПОЗИТОРОВ: К ВОПРОСУ О ПУТЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ПОДХОДА В СОВРЕМЕННОЙ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ

Аннотация. Статья посвящена решению актуальной проблемы, связанной с необходимостью обогащения российского музыкального образования методиками этнокультурной направленности. Основной фокус исследования направлен на выявление педагогического потенциала фортепианных произведений дагестанских композиторов. Анализируя произведения, автор выявляет их жанрово-стилевые особенности и потенциал для интеграции в широкую образовательную практику. Результатом исследования становится вывод о том, что системное использование дагестанского фортепианного репертуара может способствовать не только техническому и художественному развитию обучающихся, но также может играть ключевую роль в формировании их этнокультурной идентичности и поликультурного мировоззрения.

Ключевые слова: музыкальная педагогика, этнокультурный подход, дагестанская фортепианная музыка, учебный репертуар, фортепианная миниатюра, этнокультурная идентичность.

PIANO MINIATURES BY DAGESTAN COMPOSERS: ON THE WAYS OF IMPLEMENTING THE ETHNOCULTURAL APPROACH IN MODERN MUSIC PEDAGOGICAL PRACTICE

Abstract. The article addresses the relevant issue of enriching Russian music education with methods of an ethnocultural focus. The primary focus of the research is on identifying the pedagogical potential of piano works by Dagestani composers. By analyzing these works, the author reveals their genre and style characteristics and their potential for integration into broader educational practice. The study concludes that the systematic use of the Dagestani piano repertoire can not only contribute to the students' technical and artistic development but also play a key role in shaping their ethnocultural identity and multicultural worldview.

Keywords: music pedagogy, ethnocultural approach, Dagestan piano music, educational repertoire, piano miniature, ethnocultural identity.

Современная российская система дополнительного образования, а в частности, та его область, которая связана с музыкальным обучением и воспитанием, выстроена на исторически сложившейся научной и методологической основе. Её основным ориентиром является формирование разносторонней, цельной и духовно развитой личности [2]. На наш взгляд, эта цель может быть достигнута только через учёт социокультурного контекста, поскольку становление личности неразрывно связано с обществом, в котором она формируется.

Историческое развитие Российской Федерации обусловило формирование особых социокультурных условий и факторов, влияющих на все сферы жизни общества. В чем это

проявляется? Прежде всего, в многонациональности и поликультурности нашего государства. В этих условиях консолидация общества становится одной из ключевых задач образования, где дополнительное образование играет столь же важную роль, как и общее [6].

Музыкальная педагогика имеет неисчерпаемый потенциал для объединения современного общества, однако полноценное раскрытие этого потенциала возможно только через поиск специальных подходов и методов, посредством которых была бы осуществлена качественная модернизация содержания музыкального обучения и воспитания в современных учреждениях дополнительного образования. Одним из наиболее перспективных в этом отношении подходов является этнокультурный подход [4]. Именно с его помощью в педагогической практике музыкального образования можно выстраивать наиболее эффективные педагогические стратегии, учитывающие социокультурное разнообразие и этнокультурное богатство России [5].

Особый интерес представляет реализация этнокультурного подхода в рамках конкретных музыкальных дисциплин, в частности, фортепианной педагогики. Интеграция этнокультурного компонента открывает новые пути для развития музыкального мышления обучающихся, позволяя рассматривать фортепиано не только как инструмент европейской традиции, но и как универсальное средство для воссоздания и осмысления богатства внутрироссийских национальных музыкальных культур. Рассмотрим данное положение на примере музыкальной культуры республики Дагестан.

В творчестве выдающихся композиторов Г. А. Гасанова, Н. С. Дагирова, М. М. Кажлаева, Ш. Р. Чалаева и др. представлены самобытные и оригинальные произведения, обладающие огромным потенциалом для достижения сформулированных нами целей. Уникальный мелос, сложная ритмика и богатая палитра жанров открывают широкие возможности для обогащения фортепианного репертуара обучающихся-пианистов не только высокохудожественной, но и инструктивной фортепианной литературой. Вместе с тем, дагестанское музыкальное наследие, несмотря на свою самобытность и наличие вполне сложившейся композиторской школы, остается периферийной в общероссийской фортепианной педагогической практике. Интеграция дагестанского музыкального материала в учебный процесс позволяет не только восполнить этот пробел, но и предложить обучающимся альтернативную, глубоко национальную систему художественно-образного мышления.

В процессе этой интеграции ключевую роль играют как учебно-методические пособия дагестанской фортепианной литературы, так и камерные произведения в жанре фортепианной миниатюры. Совершенно не случайно российский музыковед Е. В. Назайкинский определял миниатюру ка жанр, который «…отражает в мимолетности целый мир», являясь «малой художественной моделью большого, микрокосм» [8]. Именно этот камерный жанр, благодаря своей лаконичности и яркой образной концентрации, становится наиболее эффективным проводником этнокультурного компонента в учебный репертуар ДМШ и ДШИ.

Первым опытом адаптации дагестанского национального мелоса для целей академического фортепианного образования стали фортепианные миниатюры Е. Юдиной, собранные автором в сборнике с говорящим названием «Дагестанским детям». Этот сборник из двенадцати пьес песенного, танцевального и инструментального характера, предназначенных для исполнения в две и четыре руки, – он был сознательно выстроен в соответствии с педагогической логикой: фактура пьес отличается простотой, а музыкальный язык – доступностью для детского восприятия. Несмотря на то, что в предисловии подчеркивалась сугубо методическая, а не этнографическая задача сборника, ценность его вышла далеко за рамки учебного пособия. В этих миниатюрах был намечен

ряд самобытных художественных приёмов в области гармонии, голосоведения, полифонической поддержки мелодии и вариационного развития, которые впоследствии были осмысленно развиты и стали частью творческого арсенала дагестанских композиторов. Так, например, Г. А. Гасанов использовал в качестве тематической основы для медленной части своего Второго фортепианного концерта одну из мелодий упомянутого сборника («Аварский мотив» ре-минор, основой которого послужила мелодия знаменитой аварской певицы Айшат Араканской) [11].

Качественный перелом в попытке осмысления фольклорного материала связан с деятельностью основоположника дагестанской композиторской школы Г. А. Гасанова. Если сборник Е. Юдиной был направлен на решение сугубо методических задач, то подход Г. А. Гасанова демонстрирует зрелость художественного мышления. Фортепианное творчество занимает значительное место в биографии композитора, что во многом предопределено его профессиональным становлением в период учёбы в консерватории по классу фортепиано у М. Н. Бариновой. Именно тогда закладывались основы его исполнительской культуры и композиторского мышления, о чем свидетельствует обширный концертный репертуар Г. А. Гасанова, включавший сочинения Э. Грига, Ф. Шопена, Ф. Листа, Р. Шумана, П. И. Чайковского и др. Не менее важным источником формирования художественного сознания композитора стали фольклорные экспедиции, позволившие ему глубоко погрузиться в интонационный строй дагестанской музыки. Впоследствии эти сформировавшиеся эстетические предпочтения – синтез европейского романтизма и национального мелоса – нашли полное и органичное воплощение в его собственном композиторском творчестве [10].

Ярким примером служит его фортепианный цикл «Лирические пьесы на темы дагестанских народных песен» знаменующий переход от стадии ознакомления с фольклорным материалом к его глубокому стилистическому синтезу. Пьесы непрограммные, выстроены по принципу жанрового разнообразия и контрастного сопоставления. Они демонстрируют широкий спектр народных образов: от проникновенной лирики до динамичных танцевальных сцен. Открывающая цикл миниатюра основана на народной лезгинской песне «Ала гюзли» («Дорогие глаза»). Здесь проникновенный мелодизм сочетается с прозрачностью и ясностью фактурного обрамления. Композитор не нагромождает фактуру, не утяжеляет мелодический рисунок. Размер 6/8, синкопированные интонации и плавные опевания придают теме легкость, пластичность и изящество. Аккордовые фигурации на *staccato* в аккомпанирующей партии левой руки вызывают аналогии с игрой на традиционных музыкальных струнно-щипковых инструментах, таких как саз или тар, широко распространённых среди лезгин. Задушевным лиризмом отличается пьеса №4 – обработка лезгинской песни «Махи Дильбар». Композитор бережно относится к народной мелодии – прекрасному образцу вокальной любовной лирики. Кристальная чистота гармонизации и сдержанный аккомпанемент подчёркивают искренность и камерность высказывания, создавая эффект доверительного повествования.

В противовес этому лирическому началу танцевальная культура дагестанских народностей, изобилующая сложными ритмическими структурами, переменными размерами и синкопированными фигурациями, находит своё отражение в пьесах №3, 5 и 7. Таким образом, ритм становится не просто техническим элементом, а средством создания яркого, узнаваемого национального колорита, принципиально важного для музыкальной культуры многонационального Дагестана. Сквозь призму академической композиторской техники Г. А. Гасанову удается достигнуть органичного стилистического синтеза. В результате рождается музыка, в которой глубокая лирика и виртуозная танцевальность,

будучи контрастными, служат единой цели – многогранному раскрытию особенностей музыкальной культуры дагестанского народа.

В творческом наследии Г. А. Гасанова особое место с позиции как художественной, так и педагогической ценности занимает фортепианный опус «Двадцать четыре прелюдии». Изначальный замысел композитора предполагал строгое следование аутентичным народным мелодиям, что подтверждается сохранёнными в рукописях указаниями на конкретные дагестанские аулы, ассоциирующиеся с содержанием миниатюр. На данный факт указывает дагестанский музыковед М. А. Якубов в предисловии к сборнику [11]. Подлинная даргинская мелодия лежит в основе первой и заключительной прелюдий цикла. Прелюдия № 4 является обработкой лезгинской песни «Беневша». Однако в целом художественный подход композитора характеризуется значительной свободой в обращении с фольклорными источниками, обобщением накопленного опыта работы с традиционным музыкальным материалом. Ряд прелюдий (№6, 12, 14, 15, 16, 23) демонстрируют глубокое переосмысление исходных интонаций народного музыкального творчества являясь оригинальными произведениями с общедагестанским колоритом.

Цикл отличается жанровым и образным разнообразием: наряду с лирическими образами, философскими размышлениями, характерными для позднего периода творчества композитора, здесь присутствуют яркие жанровые зарисовки и жизнеутверждающие образы. Фактурное и ритмическое решение миниатюр отражает тембровое богатство народной инструментальной традиции – здесь узнаются технические приемы игры на дагестанской гармонике, тембровые краски пастушьей флейты, ритмические формулы бубна и барабана, характерные интонации струнных инструментов [3].

Выдающийся композитор Н. С. Дагиров, представляющий плеяду первых профессиональных музыкантов Дагестана, осуществляет иную трактовку жанра прелюдии. Изначально непрограммный жанр обретает у композитора ярковыраженную картинно-изобразительную направленность, что подчеркнуто авторским названием цикла – «12 прелюдий-картин». Представленные в цикле зарисовки – такие как «Солнечное утро», «Старая быль», «Рассказ о герое», «Думы девушки», «Лезгинка» и др. – формируют обширную панораму художественных образов, охватывающую жанровые сцены, психологические портреты, фольклорные мотивы и лирические пейзажи. Тем самым Н. С. Дагиров опосредованно транслирует прелюдию как жанр с чертами программности, где заглавие выполняет роль семантического ключа, направляющего восприятие и задающего конкретный вектор интерпретации. Яркая образная конкретность фортепианных миниатюр достигается посредством богатого арсенала средств художественной музыкальной выразительности, таких как динамические контрасты, тембровая палитра, гармонический язык и агогика, которые работают на точную и эмоционально насыщенную передачу замысла. Данная художественная стратегия обладает значительным дидактическим потенциалом. Предлагая обучающемуся не абстрактную звуковую ткань, а чёткий образный коррелят («праздник», «сказка», «грустное воспоминание»), композитор создаёт прочную мотивационную основу для исполнительского воплощения. Это способствует активному развитию художественного воображения, звукоизобразительных навыков и эмоционального интеллекта музыканта, воспитывая в нём способность к целостному и осмысленному построению исполнительской интерпретации.

Творческое развитие традиций, заложенные основоположниками дагестанской композиторской школы, были продолжены М. М. Кажлаевым. Индивидуальный композиторский стиль М. М. Кажлаева сформировался на основе синтеза трёх фундаментальных компонентов: интонационно-ритмического комплекса дагестанского фольклора, современных техник композиторского письма и джазовой музыки. В своём творчестве он также обращается к жанру прелюдии, в котором находят отражение главные

особенности его композиторского стиля, результатом этих поисков становится цикл «Шесть прелюдий для фортепиано». Анализ композиционной структуры цикла выявляет его разделение на два отчетливо выраженных микроцикла. Первый микроцикл составляют три начальные прелюдии, написанные в 1956 году. Звуковая ткань, при всей камерности и утонченности, органично синтезирует индивидуальный композиторский почерк. Узнаваемость авторского стиля достигается за счёт насыщения гармонического языка джазовыми красками. Авторитетный исследователь дагестанской фортепианной музыки Н. В. Сыпало выделяет в данных прелюдиях явное присутствие ашугского начала, которое проявляет себя на композиционном уровне: в вариантной разработке устойчивой мелодической фразы, преобладании секвентного развёртывания, богатстве модальной хроматики и сдержанной, но выразительной орнаментике [9]. Во втором микроцикле, написанном значительно позже, принципиальным отличием выступает программность прелюдий – «Созидание», «Плач», «Протест». Драматургическая концепция выстраивает последовательность образов от созидательного начала через лирическую экспрессию к кульминационному драматизму.

Следуя опыту Г. А. Гасанова в работе с фольклорным материалом в его «Лирических пьесах», М. М. Кажлаев в 1973 году пишет свой «Дагестанский альбом». В основу цикла положен локально-этнический принцип, что выражается в его делении на пять разделов, представляющих песни аварского, лакского, даргинского, лезгинского и кумыкского народов. Внутри этих этнических разделов выдержан парный принцип построения, где за образцом песенной лирики следует характерный для данной этнокультуры танцевальный номер. Композитор широко использует сложные, полиметрические, часто асимметричные ритмические фигурации, приём метрической переменности. генетически восходящие к интонационно-ритмическим моделям фольклора. В сфере тембра и фактуры происходит существенное обогащение звуковой палитры фортепиано через использование сонористических эффектов и расширенных исполнительских приёмов, что демонстрирует синтез этнокультурной идентичности с актуальными композиционными стратегиями [9].

Крайне интересной, на наш взгляд, является преемственность между творческими подходами Г. А. Гасанова и М. М. Кажлаева. В ней наглядно прослеживается трансформация принципов работы с этническим материалом. Мы видим, как композиторское творчество превращает абстрактное понятие «поликультурности» в живой, эмоционально насыщенный диалог, как оно становится действенным механизмом преодоления стереотипного восприятия поликультурного пространства внутри одной страны. Структурная ясность «Дагестанского альбома» создает когнитивную карту этномузыкального разнообразия, художественный прототип системного подхода к изучению культур, а также модель диалога традиций в едином художественном пространстве. Дидактическая ценность структурно-организованного этномузыкального материала заключается в возможности модульного изучения культурных традиций, формировании поликультурной компетенции через сравнительный анализ.

Один из векторов композиторской деятельности М. М. Кажлаева был связан с формированием детского педагогического репертуара для обучающихся-пианистов. Наглядным примером такой работы служит «Альбом юного пианиста», созданный в качестве учебно-методического пособия для начальных и средних классов. Значимым аспектом сборника является диалектическое сочетание этнокультурного и общеевропейского компонентов: наряду с обработками народных мелодий («Даргинская народная песня», «Лезгинка», «Ашугская») и сочинениями, отражающих специфику дагестанской культуры («Канатаходцы», «Восточный наигрыш», «Каспий», «Лезгинка»), композитор включает универсальные жанры академической традиции («Этюд», «Старый менуэт», «Маленький вальс», «Гавот», «Фугетта»). Данный подход реализует важнейшую

педагогическую задачу – формирование у обучающихся поликультурной музыкальной компетенции, где национальная идентичность выступает в диалоге с общеевропейскими художественными жанрами. «Альбом юного пианиста» демонстрирует продуманную методологическую концепцию, основанную на принципе постепенного усложнения технических и художественных задач. Структура сборника предполагает последовательное освоение ритмических особенностей кавказской музыки, ладовых характеристик восточного мелоса, технических формул европейской пианистической традиции.

Продолжением работы М. М. Кажлаева в области фортепианного педагогического репертуара является издание сборника «Концертные миниатюры». Пьесы сборника ориентированы на более взрослый контингент обучающихся, – это, прежде всего, средние и старшие классы ДМШ и ДШИ, где усложняются художественные и технические задачи. Особую педагогическую ценность представляет трансформация балетной музыки М. М. Кажлаева в фортепианные транскрипции, что способствует развитию тембрового слуха через оркестровое мышление, навыков стилевой адаптации музыкального материала («Танец с бурками», «Кумыкский танец», «Лакский танец», «Песня Асият» из балета «Горянка»). Педагогическая значимость фортепианных сборников М. М. Кажлаева заключается в формировании поликультурного музыкального сознания и национальной идентичности в контексте мирового музыкального наследия.

Анализируя процесс развития педагогического репертуара для фортепиано, сложившегося в рамках дагестанской композиторской школы, мы не можем обойти вниманием и такой фундаментальный труд как «Школа игры на фортепиано». Это совместная работа четырех дагестанских композиторов Г. А. Гасанова, М. М. Кажлаева, Н. С. Дагирова и С. А. Агабабова. Коллективный труд дагестанских композиторов «Школа игры на фортепиано» представляет собой уникальное явление в региональной педагогической литературе, где национальная специфика становится основой системного музыкального образования. Особое значение пособие приобретает в контексте начального этапа обучения, который в возрастной психологии рассматривается как сензитивный период для формирования культурной идентичности. Методическая ценность «Школы игры на фортепиано» заключается в последовательной реализации дидактического принципа «от простого к сложному». Первые разделы пособия, посвященные основам нотной грамоты и первичным игровым навыкам, органично сочетают универсальные педагогические подходы с национальным музыкальным материалом. Опора на обработки дагестанского фольклора позволяет решать одновременно технические и культурологические задачи: развивать слуховое восприятие и моторику обучающегося через знакомые интонационные и ритмические структуры. Жанровое разнообразие миниатюр в пособии – от народных песен до оригинальных пьес – создает комплексную образовательную среду.

В постсоветский период дагестанские композиторы продолжили активную работу по интеграции национального музыкального наследия в академические формы, что особенно ярко проявилось в создании фортепианных циклов для детей и педагогического репертуара. Эта линия, была полноценно развита в таких сочинениях, как «Неожиданная встреча. Прелюдия и десять образов для фортепиано» М. Гусейнова, «Детский альбом» Р. Фаталиева, «Пять миниатюр для фортепиано» и «Годекан» З. Джанаевой, «Детский альбом» С. Керимова. В этих циклах национальная мелодика органично соединяется с современными композиторскими техниками – от модернистских экспериментов до элементов джаза, что отражает общие тенденции стилевого обогащения дагестанской музыки, отмеченные в статье. Опираясь на интонации, ритмы и образы дагестанского музыкального фольклора, эти сочинения утверждают уникальную этнокультурную идентичность, вступая в художественный диалог с глобальным контекстом [1].

Резюмируя изложенное, можно констатировать, что дагестанская фортепианная миниатюра в совокупности с учебно-методическими пособиями дагестанских авторов, образуют целостную педагогическую традицию, прошедшую сложный путь от сбора и обработки фольклора до синтеза национальных традиций с современными композиторскими техниками. Данный репертуар заслуживает широкого внедрения в учебные программы в качестве эффективного инструмента реализации этнокультурного подхода, где художественные произведения становятся не только объектом изучения, но и средством формирования поликультурной компетенции. Системное использование этого репертуара в ДМШ и ДШИ будет способствовать эффективному решению трёх основных задач: техническое развитие ученика, формирование его художественного вкуса и воспитание этнокультурной идентичности [7]. Таким образом, интеграция дагестанской музыки в учебный процесс представляет собой не просто региональную специфику, а значимый вклад в общероссийское культурно-образовательного пространство, выступая моделью для других национальных республик.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдуллаева Э.Б. Музыкальное искусство Дагестана постсоветского времени: жанрово-видовые и стилистические новации // Фольклор в контексте культуры: сборник статей по материалам второй всероссийской научной конференции. Махачкала: Изд. Дагестанского гос. пед. Университета, 2011. – С. 68-70.
2. Акисов В.Р. К проблеме гендерных различий детей младшего школьного возраста как важнейшего этапа онтогенеза / В. Р. Акисов, Д. И. Гемаддиев // Межкультурное взаимодействие в современном музыкально-образовательном пространстве. – 2020. – № 17. – С. 377-385.
3. Гасанов Г.А. Двадцать четыре прелюдии для фортепиано. М.: Советский композитор, 1980. – 63 с.
4. Майковская Л.С. Этнокультурный подход как методологическая основа современного музыкального образования / Л. С. Майковская, Д. И. Гемаддиев, Э. Э. Мирзакеримова // Искусство и образование. – 2025. – № 2(154). – С. 219-225.
5. Майковская Л.С. Сущность межкультурной коммуникации в музыкально-образовательном процессе // Межкультурное взаимодействие в современном музыкально-образовательном пространстве. 2015. №13. – С. 9-12.
6. Мансурова А.П. К вопросу содержания методических дисциплин в подготовке педагоговмузыкантов в контексте основных международных тенденций / А. П. Мансурова // Межкультурное взаимодействие в современном музыкально-образовательном пространстве. – 2016. – № 14. – С. 45-50.
7. Мансурова А.П. Формирование профессиональной готовности педагогов-музыкантов к освоению музыкальных культур различных этнических традиций / А. П. Мансурова, А. Икэму // Искусство и художественное образование в контексте межкультурного взаимодействия: Материалы VI Международной научно-практической конференции, Казань, 20 октября 2017 года. – Казань: Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2017. – С. 96-102.
8. Назайкинский Е.В. Поэтика музыкальной миниатюры. // «Musiqi duniasi». Баку, 2006, №1-2(27). – С.81-90
9. Сыпало Н.В. Фортепианная музыка композиторов Дагестана. К проблеме эволюции национальной композиторской школы: дис. …кандидата искусствоведения: 17.00.02 / Н. В. Сыпало. Саратов, 2016. – 201 с.
10. Якубов М.А. Отец дагестанской музыки. Очерк жизни и творчества Г.А. Гасанова. Махачкала: Даг. кн. изд-во, 1980. – 168 с.

11. Якубов М.А. Очерки истории Дагестанской советской музыки. Т. I. 1917 – 1945. Махачкала: Даг. кн. изд-во, 1974. – 188 с.

Шпагина Анна Юрьевна
кандидат искусствоведения, доцент
ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена»,
преподаватель фортепиано
СПБ ГБПОУ «Хоровое училище им. М.И. Глинки»

Shpagina Anna Yu.
Candidate of Art History, Associate Professor
Herzen Russian State Pedagogical University,
Piano Teacher
Glinka Choral College

ПОДГОТОВКА ПИАНИСТА-СОЛИСТА СИМФОНИЧЕСКОГО ОРКЕСТРА. ЭТАПЫ. ПЛАНЫ РАЗВИТИЯ

Аннотация. Статья посвящена сложнейшему долгосрочному процессу формирования навыков, необходимых для исполнения фортепианных концертов с оркестром. Периодизация охватывает средние и старшие классы ДМШ/ДШИ, музыкальные училища и ВУЗы.

Ключевые слова: фортепианная музыка, фортепианный концерт, ансамблевые навыки, фортепианная педагогика, солист оркестра.

TRAINING A PIANO SOLOIST OF THE SYMPHONY ORCHESTRA: STAGES AND DEVELOPMENT PLAN

Abstract. The study focuses on a complex long-term process of building vital skills for performing piano concertos with an orchestra. The periodization encompasses the intermediate and senior levels of music schools, music colleges, and HEIs (universities/conservatories).

Keywords: piano music, piano concert, ensemble skills, piano pedagogy, orchestra soloist.

Тенденции современной музыкальной педагогики таковы, что большинство методических проблем, включаемых в ее орбиту, связаны с общекультурным развитием в организациях дополнительного образования или инклюзивной педагогикой. Зачастую проблемы воспитания одаренных детей оказываются в стороне, так как это – случаи исключительные и говорить о них в обобщающих категориях не принято. Однако, с ростом уровня пианистической подготовки, все чаще выявляются дети, чьи способности превосходят уровень достаточного для успешного освоения программ предпрофессиональной подготовки. Чуткие педагоги, безусловно, создают все возможные условия для профессионального развития таких ребят, вплоть до препоручения своих любимых учеников заботам выдающихся коллег из специальных музыкальных школ при консерваториях. Репертуар, соответственно, также выбирается максимально разнообразный и всесторонне развивающий. По наблюдениям, среди многообразия фортепианных сочинений, есть могучий пласт, который, большинство коллег обходят стороной. Это – фортепианный концерт с оркестром.

Когда начинать? Ответ на вопрос индивидуален и требует пояснений. Так как данный вид сочинений предполагает у исполнителя достаточно сформированных технических и ансамблевых навыков, как правило, началу работы над концертом с оркестром предшествует продолжительный этап подготовки в фортепианном и камерном ансамбле. За редким исключением (известны случаи игры с оркестром с 5 лет, в моей

педагогической практике несколько ребят дебютировали в 9 лет), первые выступления с оркестром для одаренных детей планируются в средней школе.

Какой репертуар подойдет для начинающих солистов? Согласно моим наблюдениям за коллегами из спецшкол и своими учениками, лучший старт – это барочные концерты для клавесина или органа со струнным оркестром в переложении для фортепиано. Богатый выбор представляют собой концерты Г.Ф. Генделя ор. 6 и ор.7 (всего двенадцать концертов), три концерта без опуса HWV 296a, HWV 304 – 305 и концерт «Кукушка и соловей». Все они написаны для одномануального органа-позитива и потому легко перекладываются на рояль, их можно услышать в исполнении известных пианистов (Фредерик Кемпф, Маттиас Киршнерайт, Рагна Ширмер). Все эти сочинения отличает сравнительная (даже с баховскими концертами) техническая доступность (типы моторного движения абсолютно подходят для маленьких рук), лаконичность формы – все три или четыре части проходят лишь за 5 – 7 минут, яркость и изобразительность музыкального языка и малочисленность состава исполнителей – при необходимости можно обойтись струнным октетом, что немаловажно при организации выступления.

К примеру, работая над созданием доступных детям образов переклички птиц или танцевальных сцен в концерте «Кукушка и соловей» фа мажор, педагог развивает воспитанника сразу по нескольким направлениям:

1. Совершенствуется полифоническое мышление;
2. Происходит знакомство с барочными малыми жанрами, составляющими основу клавирных сюит, так как части концертов пишутся зачастую в форме барочных танцев;
3. Отрабатываются на удобном материале характерные приемы звукоизвлечения и штрихи;
4. Минимальная ритмическая педализация аккуратно подготавливает ученика к дальнейшему развитию этого навыка;
5. Исключается возможность перегруза форсированной звучностью, так как старинная музыка даже при контрастном переходе с piano на (весьма условное) forte предполагает тонкость, легкость и аккуратность в прикосновении.

Упомянем также одночастный Концерт ре мажор Д.С. Бортнянского, написанного автором для императрицы Марии Федоровны вместе с камерными сонатами, квартетом и квинтетом [1, с.131]. Здесь потребуется уже чуть больше пианистической выносливости, так как сольные эпизоды с альбертиевыми басами сравнительно продолжительны: например, в разработке левой руке надо выдержать целую страницу в темпе. Зато ясный, точно вычерченный тематизм, канонически выверенная музыкальная структура сочинения очень хорошо суммирует все характеристики классической сонатно-концертной формы. В результате ученик, сыгравший в раннем возрасте концерт Бортнянского, будет иметь четкое представление о канонах жанра, что, несомненно, проявится в его профессиональном подходе к разучиванию более сложного классического репертуара. Каденция к концерту утеряна, что дает возможность талантливым ребятам проявить себя еще и в качестве импровизатора. Петербургаская пианистка Наталья Лисанова, ныне являющаяся солисткой оркестра Михайловского театра, в девять лет дебютировала с концертом Бортнянского, к которому она написала и исполнила собственную развернутую каденцию, в дальнейшем также сочиняла каденции ко всем исполняемым классическим концертам. Это необыкновенно помогло ей в ее концертной работе, так как в театральных партиях периодически необходимо импровизировать на разных клавирах (рояль, челеста, клавесин, орган). Если же сочинение и импровизация для ребенка затруднительны, то существует опубликованная к концерту Бортнянского каденция Д. Степаненко.

Среди сочинений композиторов XX века полезными и яркими по материалу представляются концерты А. Роули, И. Берковича, одночастное Концертино В. Цытовича. Однако задачи здесь посложнее, чем в концертах Генделя. Прежде всего, это касается более разнообразной педализации. Здесь уже не обойтись без продолжительной гармонической, запаздывающей, более частой смены ритмической педали. Усложняется фразировка и кантилена требует более глубокого прикосновения, соответственно – силы кончика пальца. В эпизодах меняется метроном, появляется возможность проявить большую гибкость в организации времени.

К концертам Баха подход особый. Чаще всего в репертуар включается фа минорный BWV 1056. Это объяснимо: самый лаконичный, на первый взгляд нет неразрешимых трудностей. Однако, уже в нем задачи на порядок сложнее, чем в генделевских и во многом – чем в вышеупомянутых современных концертах. Прежде всего это связано с облигатностью – т.е. совместностью исполнения солирующей и оркестровой партий. Следовательно, на протяжении всего концерта отдохнуть будет решительно негде. Кроме того, так как свои концерты Бах создавал из других сочинений, например, соль-минорный – из концерта для двух скрипок и оркестра [2, с.109], то самостоятельность партий каждой руки у него возведена в абсолютную степень. Тогда как Гендель, прозревающий в грядущий классицизм, проводил водораздел между солирующей и аккомпанирующей рукой. Не повсеместно, но все же часто. Соответственно, мышечная нагрузка на аккомпанирующую руку снижалась. А у Баха картина иная: мало того, что солист не умолкает ни на секунду, так еще и не рассредоточивает внимание и мышечное напряжение поровну между руками. Поэтому стартовать с концертов Баха, конечно, можно. Но только в случае с исключительной полифонической, технической и мыслительной готовности. Вторым по доступности представляется соль минорный концерт BWV 1058. Но здесь не всегда целесообразно проходить весь концерт целиком ввиду очень технически сложной третьей части, доступной только юным виртуозам и профессиональным музыкантам. Для формирования навыков сценического взаимодействия с оркестром в период становления учащимся вполне достаточно одной качественно исполненной первой части. По мере взросления, обретения уверенности в себе и воспитания контроля за всеми аспектами выступления можно усложнять программу. В моей педагогической практике фа и соль минорные концерты ученики играли в 10 лет. Такой яркий и неординарный пианист, как Иван Бессонов, обучаясь в ССМШ петербургской консерватории в классе Ольги Андреевны Курнавиной, замечательно играл фа минорный концерт целиком уже в 8 лет.

Все остальные концерты Баха желательно исполнять в более старшем возрасте. Включая их в педагогический репертуар, педагог развивает у своего воспитанника более изысканное тембровое и полифоническое мышление, нежели это возможно в сольных баховских пьесах. Первоочередная задача здесь, конечно, совпадает с сольной: показывать главный и подчиненный материал в обеих руках. Но целью более высокого порядка становится ансамблевое взаимодействие с оркестром и отдельными его группами в процессе исполнения облигатной партии солиста. Необходимо заранее продумать и вместе с дирижером разработать стратегию исполнения: где солист ведет, а где уступает и аккомпанирует оркестру. Это намного сложнее, чем в классических концертах, где есть четкое тематическое разграничение и в целом все понятно. У Баха иначе: каждый момент звучания изобилует интонационным материалом, проводимым одновременно в нескольких горизонтальных линиях. Поневоле приходится договариваться и очень четко следовать намеченному плану.

Особняком стоят мультиклавирные концерты Баха. В своей практике мне пока не посчастливилось исполнить четверной – ввиду технических недостатков помещения, а именно – нехваткой инструментов в зале. Только оба до минорных, до мажорный для двух

и ре минорный для трех фортепиано. Разумеется, все допущенные к этому виду музицирования ученики и студенты уже имели большой многолетний послужной список выступлений в фортепианном ансамбле и с оркестром и данные концерты были не первыми из баховских в их репертуаре. Здесь задачи усложняются пропорционально количеству солистов. До репетиций с оркестром педагогу приходится привести к общему знаменателю: ритмическую пульсацию, всю шкалу прикосновения и артикуляции, штриховую и динамическую характеристику тематического материала, разрешить все разногласия во мнениях солистов по поводу исполнения. Такие концерты прекрасно тренируют в учащихся как соревновательные, так и командные качества, умение слышать партнеров по сцене, поддерживать их или вести за собой в зависимости от сиюминутной творческой задачи.

Юношеские концерты Моцарта и концерты-дивертисменты Гайдна, а также его ре мажорный концерт также представляют методический интерес. Это – следующая ступень развития солиста: ведь вместо однородного струнного состава в партитурах классических концертов введены духовые. Следовательно, помимо расширения слуховых представлений, надо развивать мышечную силу в руках и пальцах – приходится считаться с более ярким звуком духовых инструментов. Характер дирижерских ауфтактов тоже меняется, так как дыхание надо показывать заранее. И юный пианист учится реагировать на мануальную символику совместно с новой для себя группой инструментов. Педализация – необходимое условие для реализации звуковых образов классицизма. Здесь уже намного больше нюансов, нежели в клавирной музыке барокко, где педаль должна быть незаметной: где-то надо всего лишь подчеркнуть сильные доли, где-то помочь кантиленной линии мелодии, а местами – даже достроить гармоническую вертикаль, как в музыке следующего, романтического века. В идеале развернутые классические концерты желательно осваивать в 7 – 9 классах, то есть в 13 – 15 лет. Очень многому можно научить технически и эмоционально развитого подростка на таких концертах, как ля мажорные – 12 и 23, 20 ре минорный, 21 до мажорный и 24 до минорный концерты Моцарта, первые три концерта Бетховена. Моцарта и Бетховена старшеклассники проходят и исполняют с большим энтузиазмом. Некоторые даже создают к ним собственные каденции.

По технической доступности восьмой концерт Моцарта до мажор и концерты Гайдна можно сыграть и ранее, некоторым это удается сделать и в 8 – 9 лет, об их «скромном пианистическом наряде» упоминал М.С. Друскин [3, с.9]. В случае применимости этих концертов к педагогической практике «скромность» сольной и оркестровых партий является их абсолютным достоинством. По наблюдениям, звучание forte у физически слабых детских рук либо недостаточно, либо форсировано, что в обоих случаях является серьезным недостатком и ведет к искажению звукового результата, поэтому ребятам легче начинать с оркестра небольшого состава.

Наиболее талантливые ребята 12 – 17 лет в настоящее время способны мастерски исполнить сложнейшие романтические концерты Грига, Мендельсона и даже Рахманинова и Шопена. Этих ярких «звездочек» можно наблюдать не только на телевизионных конкурсах («Щелкунчик», «Синяя птица»), но и среди учащихся средних специальных музыкальных школ и даже хоровых училищ. Наблюдая многие годы работу таких выдающихся педагогов, как А.М. Сандлер, К.В. Кнорре, А.С. Струков, М.А. Марченко, В.В. Пясецкий, Т.М. Загоровская, О.А. Курнавина, Ю.А. Богданов, З.М. Цукер, В.В. Суслов, З.Л. Сапитон, А.А. Рычкова и других, на чьи плечи легла ответственность по воспитанию особо одаренных детей, необходимо перенимать их уникальный опыт и по возможности внедрять его в программы предпрофессиональной подготовки будущих пианистов и дирижеров. Анализ творческого пути учащихся и студентов, получивших навыки исполнительского взаимодействия с оркестровым коллективом в раннем возрасте, доказывает колоссальное превосходство таких музыкантов перед коллегами, не имевшим возможности приобщиться

к данному виду концертной деятельности. Ведь в процессе игры с оркестром воспитываются не только волевые качества личности, но и сиюминутная реакция – на дирижера, партнеров по сцене, тембровый слух, развиваются акустические представления.

Подводя итог, хочется еще раз предложить в упрощенной форме целесообразную схему включения в программу будущих пианистов концертов с оркестром. Детский возраст – барокко (Гендель, Галуппи, Солер, наиболее доступные концерты Баха). Ранний подростковый возраст – более сложные концерты Баха, юношеские концерты Моцарта, дивертисменты и концерты Гайдна. Старший подростковый возраст – более сложные концерты Моцарта, первые три концерта Бетховена [4, с.10], посильные образцы романтических концертов (Аренский, Григ, Мендельсон, реже – Рахманинов, Шопен и др.) [5, с.120]. Можно долго рассуждать об опасностях ранней профессионализации музыкантов, но современная действительность требует от нас, педагогов, ответа на свои вызовы. В частности – всемерного расширения музыкальных горизонтов наших воспитанников.

ЛИТЕРАТУРА

1. Рыцарева, М.Г. Дмитрий Бортнянский. Жизнь и творчество композитора. - СПб.: Композитор, 2015. – 393 с.
2. Бодки, Э. Интерпретация клавирных произведений И.С. Баха. - М.: Музыка. Перевод с англ. А.Майкапара. – 393 с.
3. Друскин, М.С. Фортепианные концерты Моцарта. - Л.: Ленинградская филармония, 1939. – 48 с.
4. Друскин, М.С. Фортепианные концерты Бетховена. - М.: Музгиз, 1959. – 64 с.
5. Мищенко, М.Ю. Исполнение концерта для фортепиано с оркестром ля минор Эдварда Грига в классе общего фортепиано: методические рекомендации // Музыкальное исполнительство и педагогика / Вестник музыкальной науки. Новосибирск, 2014. - С. 110 – 120.

Витковский Алексей Николаевич
кандидат педагогических наук, доцент
ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения»
e-mail: splomow@mail.ru
Чжу Сяохуэй
аспирант художественно-графического факультета
Института изящных искусств
ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»

Vitkovsky Alexey N.
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
State University of Education
Zhu Xiaohui
Postgraduate Student of the Faculty of Art and Graphics
Institute of Fine Arts
Moscow State Pedagogical University

МУЛЬТИМОДАЛЬНЫЕ ИЛЛЮСТРАЦИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье рассматривается роль мультимодальных иллюстраций в процессе формирования образного мышления у младших школьников. Исследуется влияние комбинированных текстов и визуальных элементов на развитие когнитивных, эмоциональных и культурных компетенций учащихся. На основе проведенного эмпирического исследования показано, что использование мультимодальных иллюстраций способствует улучшению восприятия учебного материала, повышению уровня воображения и развитию образного мышления у детей младшего школьного возраста.

Ключевые слова: мультимодальные иллюстрации, образное мышление, младшие школьники, когнитивное развитие, воображение, китайская детская литература.

MULTIMODAL ILLUSTRATIONS AS A MEANS OF DEVELOPING FIGURATIVE THINKING IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Abstract. The article examines the role of multimodal illustrations in the development of figurative thinking among primary school students. It explores the impact of combining textual and visual elements on the formation of students' cognitive, emotional, and cultural competencies. Based on empirical research, the study demonstrates that the use of multimodal illustrations enhances the comprehension of educational material, stimulates imagination, and promotes the development of figurative thinking in young learners.

Keywords: multimodal illustrations, figurative thinking, primary school students, cognitive development, imagination, Chinese children's literature.

Введение в проблему. В начальной школе чтение должно становиться осмысленным действием, а не пересказом «по картинке». При этом иллюстрации присутствуют почти в каждом учебном тексте и неизбежно включаются в работу класса. Практический вопрос заключается не в том, «нужна ли картинка», а в том, как она влияет на ход учебного действия: помогает ли удерживать главное, уточнять детали и проверять догадки по источнику, или провоцирует подмену текста визуальным впечатлением.

Настоящее исследование обращено к этим педагогическим эффектам. Объект — учебная деятельность на уроке чтения в начальной школе; предмет — влияние включения иллюстрации к тому же тексту (статичное издательское изображение) на внимание, понимание, согласование «текст ↔ изображение», предметность высказываний и регуляцию работы. Цель — оценить изменения указанных компонентов в естественных условиях урока и описать методические приёмы, при которых иллюстрация выполняет роль проверяемой поддержки, а не подсказки.

Дизайн строился на сопоставлении двух форматов: T0 — работа только с текстом; T1 — работа с тем же текстом при наличии иллюстрации. Порядок предъявления условий контрбалансирован между параллельными подгруппами; структура урока, инструкции и способы фиксации единообразны. Оценивание велось по кратким рубрикам и чек-листам; интерпретация опирается на педагогический смысл различий, а не на демонстрацию статистических процедур.

1. Теоретические аспекты мультимодальных иллюстраций в образовании

Мультимодальные иллюстрации, представляющие собой сочетание текста и визуальных элементов, играют ключевую роль в образовательном процессе младших школьников. Этот подход, основанный на использовании различных каналов восприятия (зрительного, слухового, кинестетического), позволяет не только активизировать разные сенсорные системы ребенка, но и улучшить усвоение материала за счет многократной обработки информации.

Психологические и когнитивные аспекты мультимодальных иллюстраций

Применение мультимодальных иллюстраций в обучении имеет под собой психологическую основу, основанную на Теории мультимедийного обучения Ричарда Майера. Согласно этой теории, использование как текста, так и изображений способствует более глубокому восприятию и запоминанию информации, поскольку активируются два канала обработки — вербальный и визуальный, что способствует более глубокому пониманию материал [4, с. 4]. Такой подход активно используется в образовательных системах, так как улучшает понимание и способствует лучшему запоминанию.

Также значительную роль в восприятии иллюстраций играет Теория двойного кодирования Аллана Пейвио. Согласно этой теории, информация представляется в двух формах: вербальной (словесной) и невербальной (визуальной). При использовании обоих видов кодов, память и восприятие улучшаются, так как различные виды информации закрепляются в разных системах мозга и усиливают друг друга [5, с. 123].

Согласно эффекту превосходства изображений (Picture Superiority Effect), который также подтверждается исследованиями, визуальная информация легче запоминается, чем текстовая. Это происходит потому, что изображения создают более яркие и долговечные образы в памяти, что усиливает восприятие и способствует более быстрому усвоению информации [5, с. 25].

Роль иллюстраций в обучении младших школьников. Иллюстрации выполняют в обучении младших школьников несколько важных функций: они помогают визуализировать текст, поддерживают внимание и помогают детям осмысливать абстрактные идеи. В данном контексте важно, что иллюстрации оказывают сильное влияние на **образное мышление**, что является основой творческого восприятия и познавательной активности детей.

Особенность младшего школьного возраста заключается в том, что дети ещё активно развивают свои когнитивные способности, и иллюстрации играют важную роль в их обучении. Они помогают детям не только запомнить факты и события, но и построить логические связи, анализировать и обобщать информацию, создавая образы, которые затем служат основой для формирования более сложных мыслительных операций. Иллюстрации

помогают выстроить эти образы, связывая текст с реальностью, что делает восприятие материала более полным и осмысленным [Gardner, 2006, с. 78].

Ю. Л. Блинова отмечает, что «мультимодальные арт-технологии могут эффективно использоваться для развития познавательной активности младших школьников, поскольку они активируют несколько сенсорных каналов, что способствует улучшению восприятия и межполушарного взаимодействия» [1, с. 23]. В работе также подчеркивается, что «активизация эмоциональной и когнитивной активности школьников через художественное самовыражение помогает повышению их интереса к учебному процессу» [1, с. 45].

Влияние мультимодальных иллюстраций на эмоциональное восприятие

Мультимодальные иллюстрации также играют важную роль в развитии эмоциональной сферы детей. Использование изображений, которые передают эмоции и переживания персонажей, помогает детям не только понимать содержание произведения, но и развивать эмпатию. Иллюстрации создают эмоциональные связи с персонажами, что способствует более глубокому восприятию текста, развивает воображение и учит детей чувствовать и переживать события, происходящие в произведении.

Как показывают исследования, дети, работающие с иллюстрированными книгами, значительно сильнее эмоционально вовлекаются в процесс обучения. Эмоциональная вовлеченность способствует лучшему запоминанию информации и увеличивает мотивацию к обучению. Этот процесс помогает детям не только понять текст, но и осознать культурные и моральные ценности, передаваемые через визуальные образы. Это способствует развитию культурной идентичности и социальной осознанности, что является важной частью воспитания младших школьников [Kress & van Leeuwen, 2006, с. 67].

Как отмечает Блинова (2017), мультимодальные арт-технологии активируют эмоциональные реакции через креативную деятельность и художественное самовыражение, что способствует развитию у детей способности к самовыражению и повышению уровня их познавательной активности в процессе обучения [1, с. 52].

2. Эмпирическое исследование: программа и ход эксперимента

2.1. Участники и контекст

В исследовании участвовали учащиеся 3-х и 4-х классов начальной школы (две параллели 3-х и две параллели 4-х классов). Возрастная группа выбрана, поскольку к этому времени сформированы базовые навыки смыслового чтения, а также начинает целенаправленно развиваться «визуальный язык» и образное мышление. Преподавание осуществлялось в рамках обычной учебной программы без её изменения. На уроках присутствовали два ассистента для стандартизированной фиксации наблюдений и результатов.

Дизайн и процедуры. Исследование выполнено в формате естественного эксперимента (без рандомизации) с контрбалансированием порядка условий между параллельными подгруппами. Сравнивались два типа уроков:

Условие T0 — работа с тем же текстом без иллюстраций;

Условие T1 — работа с тем же текстом при наличии издательской статичной иллюстрации.

Последовательности разводились по группам: часть классов начинала с T0 и затем переходила к T1; другая часть — наоборот (T1 → T0). Такое контрбалансирование введено специально для минимизации влияния новизны, усталости, а также порядка предъявления. Все уроки проводились как самостоятельные занятия в разные дни по обычному расписанию (то есть не «два блока за один урок» и без технологических «перерывов» внутри занятия). На каждом уроке неизменно присутствовали два ассистента-наблюдателя,

что требовало разведения последовательностей во времени, чтобы исключить «эффект первого/второго урока» и возможное влияние наблюдения на результаты сравнения.

Общий объём проведения составил 10 уроков в марте 2025 года в двух 3-х и двух 4-х классах (суммарно), при этом подготовка учителей по вопросам оценивания результатов (а не по новой программе) была выполнена в начале января 2025 года.

Инструментарий и показатели. Оценивание осуществлялось с опорой на краткие, педагогически интерпретируемые шкалы и наблюдательные чек-листы, заполнявшиеся после каждого урока ассистентами по единым инструкциям. Показатели включали:

Внимание (устойчивость на задании, избирательность внимания);

Понимание содержания (воспроизведение ключевых смыслов текста, корректность ответов);

Интеграцию «текст ↔ изображение» (только для Т1: способность соотносить элементы иллюстрации с фрагментами текста без подмены смысла изображением);

Эмоциональный отклик (валентность/интенсивность, уместность и краткая вербализация переживаний);

Коммуникативную активность (качественные признаки участия в предметном обсуждении, соблюдение рамок задания);

Регулятивные проявления (понятность инструкции, самопроверка, завершённость работы в отведённое время).

Оценивались понимание и наблюдаемые учебные действия. Для отчётности применялись суммарные баллы по шкалам и доли (проценты) по чек-листам; интерпретация акцентировала практическую значимость эффектов, а не только статистическую.

Программа уроков (структура Т0 и Т1). Оба формата выстроены по одному и тому же алгоритму, чтобы сравнение было корректным.

Общие компоненты урока (Т0 и Т1):

Организационный старт и вводная установка — краткое обозначение целей работы с текстом, напоминание правил работы и ответов.

Самостоятельное/направляемое чтение текста — без подсказок, которые могли бы «вести» к нужному ответу.

Вопросы понимания (репертуар фиксирован и одинаков по тематике для Т0 и Т1): выделение ключевых смыслов, причинно-следственные связи, уточнение деталей по тексту.

Короткое предметное обсуждение — только в рамках текста (и для Т1 — в рамках соответствующих элементов изображения), без выхода в вольные интерпретации.

Фиксация результатов по стандартизированным бланкам (ассистенты).

Специфика Т0 (без иллюстрации):

— опора исключительно на текст;

— вопросы на понимание строятся без визуальных подсказок;

— особое внимание уделяется точности извлечения смыслов из текста.

Специфика Т1 (с иллюстрацией):

— предъявляется та же текстовая основа и одна статичная издательская иллюстрация;

— учитель не даёт вербальных подсказок по картинке;

— в вопросах понимания присутствуют пары «текст ↔ изображение» (например, соотнесение действия/детали сюжета с изображённым элементом без дописывания смысла, которого нет в тексте);

— отдельно фиксируется, не подменяет ли ученик текст «прочтением» изображения.

Для обоих форматов были единообразно закреплены методические предосторожности: идентичная структура и регламент времени; унифицированные формулировки инструкций; запрет на опережающие обсуждения, способные вызвать

перенос между условиями; присутствие на уроке двух ассистентов с распределением ролей (обзор класса/индивидуальное кодирование), повышающее надёжность фиксации; разведение последовательностей по разным дням и параллелям с целью нивелировать влияние новизны, утомления и порядка предъявления.

Результаты и обсуждение. Включение статичной издательской иллюстрации структурировало учебное действие и улучшило качество смысловой сборки текста без нарушения регламента урока. По показателям внимания (см. табл. 3.7) выросла доля учащихся с верхним уровнем устойчивости с 15% до 29% (+14 п.п.) при одновременном сокращении нижнего уровня с 33% до 8% (–25 п.п.); случаи выполнения ключевого задания без выпадений появились у 17% (0% → 17%), медиана числа выпадений снизилась с 2 до 1, а доля низкой избирательности внимания уменьшилась с 35% до 19% (–16 п.п.). Эти изменения означают не эмоциональное возбуждение на визуальный стимул, а более экономное распределение внимания: быстрее выделяется главное, меньше непроизводительных переключений, устойчивее держится темп. На «каркасе» смысла, где проверяется собственно понимание, зафиксирован выраженный рост валидных операций (см. табл. 3.8): связка «деталь — смысл» увеличилась с 43% до 79% (+36 п.п.), проговаривание причинности — с 44% до 70% (+26 п.п.), возврат к опоре в фазе самопроверки — с 34% до 72% (+38 п.п.); соответствие «цитата — элемент изображения» достигло 64% (38% → 64%, +26 п.п.), распознавание композиционного центра — 77% (58% → 77%, +19 п.п.), выделение 2–3 релевантных деталей стало встречаться чаще (41% → 51%, +10 п.п.). Интегральный процент выполнения чек-листа вырос с 43% до 69% (+26 п.п.), а доля учащихся, преодолевших порог ≥4 из 6 показателей, — с 41% до 66% (+25 п.п.). В качественном слое эти сдвиги проявляются в изменении формы ответов: преобладают краткие аргументированные реплики со ссылкой на источник и явной логикой проверки («обозначение композиционного центра — 2–3 релевантные детали — подтверждение фразой из текста»). Типичные фрагменты: «Это момент встречи: центр — двое; деталь — поднятая рука; поэтому взгляды обращены к ним; в тексте сказано: “он первым поздоровался”»; «Думаю, это после ссоры… В тексте есть “они помолчали”; на картинке — отвернулись; значит, сначала спор, потом пауза, потом помирились». В этих высказываниях иллюстрация функционирует как проверяемая внешняя опора, а не как подсказка: каждый визуальный тезис доводится до текстового подтверждения вопросами учителя-модератора («где это в тексте?», «что раньше/позже?»), вследствие чего снижается доля произвольных интерпретаций и усиливается предметность дискуссии. Организационно это выражается в предсказуемом ритме урока: вход становится короче, основная работа — плотнее, самопроверка — точнее; возврат к опорным элементам изображения на финальном шаге экономит время и делает завершение задания ровным, без «форсажа». Совокупность количественных приростов и наблюдаемых паттернов речи указывает на один механизм: визуальная опора задаёт маршрут смысловой работы (от текста — к проверяемой детализации — обратно к тексту), что повышает долю корректных смысловых связок и причинно-следственных обоснований при сохранении регулятивной дисциплины. Таким образом, включение иллюстрации не подменяет чтение «смотрением», а повышает технологичность урока чтения: облегчает удержание композиционного центра, делает аргументацию учащихся компактной и проверяемой, усиливает саморегуляцию через систематический возврат к опоре и обеспечивает прирост ключевых учебных результатов без изменения стандартной структуры занятия.

Полученные различия показывают, что включение статичной издательской иллюстрации выступает не как упрощение задания, а как проверяемая внешняя опора, организующая маршрут смысловой работы: от выделения композиционного центра — к релевантным деталям — к их верификации по тексту. Это сопровождается

упорядочиванием внимания (увеличение доли верхнего уровня устойчивости, сокращение «выпадений» и низкой избирательности) и усилением компонентов понимания: возрастает доля корректных связок «деталь — смысл», чаще проговаривается причинность, обращение к опоре на этапе самопроверки становится нормой; соответствие «цитата — элемент изображения» достигает устойчивого уровня. Речевая продукция становится более предметной: вместо оценочных суждений преобладают краткие аргументированные реплики с явной логикой проверки («центр — 2–3 детали — подтверждение фразой из текста»). Иллюстрация при этом не подменяет чтение «смотрением»: эпизодические попытки дописать содержание снимаются нейтральными вопросами учителя («где это в тексте?», «что раньше/позже?»), что снижает долю произвольных интерпретаций. Организационно фиксируется предсказуемый ритм урока: короче вход, плотнее основная работа, точнее самопроверка без утраты темпа. Ограничения исследования связаны с естественными условиями проведения и отсутствием рандомизации; риски порядка предъявления смягчены контрбалансированием, процедурные влияния — унификацией инструкций и наблюдения. Эффект воспроизводится на параллелях и интерпретируется как педагогически значимый; дальнейшие проверки целесообразны на иных текстах и возрастах. Практический вывод: сохранять приоритет источника и использовать короткие вопросы-мостики («что здесь главное?», «какие две детали это подтверждают?», «где это сказано?»). В этой организации увеличивается доля корректных смысловых связок, ответы остаются компактными и проверяемыми, а самопроверка — встроенной частью задания.

Ограничения и валидность. Исследование выполнено в условиях реального урока без рандомизации, что ограничивает строгие каузальные выводы; эффект порядка предъявления смягчён контрбалансированием (AB/BA), влияние наблюдателей — унификацией инструкций и постоянным составом ассистентов. Конструктная валидность поддержана операциональными определениями показателей и запретом на наводящие комментарии к изображению. Стимульный ряд представлен статичными издательскими иллюстрациями и конкретными текстами; переносимость на иные материалы и возрастные группы требует дополнительной верификации. Полученные различия воспроизводятся на параллелях и трактуются как педагогически значимые в стандартной структуре урока.

Заключение. Данные показывают, что включение иллюстрации к тому же тексту упорядочивает учебное действие: внимание распределяется экономнее, быстрее выделяется композиционный центр, меньше случайных переключений; на уровне понимания чаще появляются корректные связки «деталь — смысл» и проговариваются причинно-следственные отношения; на этапе самопроверки ученики естественно возвращаются к опорным элементам изображения и соответствующим фразам текста. Речевая продукция становится предметнее: вместо оценочных реплик преобладают короткие аргументированные ответы с явной ссылкой на источник (текст/изображение). Темп урока и регулятивные параметры сохраняются в заданных границах.

Методически значимо не само присутствие изображения, а организация работы с ним. Приоритет остаётся за текстом; иллюстрация используется как проверяемая поддержка. Этого удаётся добиться через короткие вопросы-«мостики», задающие маршрут рассуждения («что здесь главное?», «какие две детали это подтверждают?», «где это сказано?»). В таких условиях иллюстрация усиливает смысловую сборку и дисциплинирует обсуждение, не изменяя стандартной структуры урока.

Исследование выполнено в естественных условиях без рандомизации; риски порядка предъявления смягчены контрбалансированием и единообразием процедур. Перенос результатов на иные тексты, типы изображений и возрастные группы требует отдельной проверки. Практический итог — компактный набор приёмов и инструментов фиксации,

позволяющий использовать иллюстрацию как средство организации осмысленного чтения и отслеживать результат без дополнительной нагрузки на урок.

ЛИТЕРАТУРА

1. Блинова Ю.Л. Мультимодальные арт-технологии как средство актуализации познавательной активности младших школьников // Мир науки, № 5(6). 2017. С. 23–45.
2. Ли Цзиньчэн. Использование визуальных средств в китайской детской литературе. Shanghai: Шанхайский педагогический университет. 2019.
3. Чжоу Фэй. Развитие образного мышления через мультимодальные иллюстрации в китайских школах. Nanjing: Нанкинский университет. 2020.
4. Mayer R.E. Cognitive Theory of Multimedia Learning // Cambridge University Press, 2005. Pp. 31–48.
5. Paivio A., Clark J. Dual Coding Theory and Education // Educational Psychology Review. 3(3). 1991. Pp.149–210.

Архипенко Светлана Викторовна
ассистент департамента музыкального искусства
Института культуры и искусств
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»
e-mail: Svetlana.arkhipenko@yandex.ru

Arkhipenko Svetlana V.
Assistant of the Department of Musical Art
Institute of Culture and Arts
Moscow City Pedagogical University

СПЕЦИФИКА НАЧАЛЬНОГО ЭТАПА ОБУЧЕНИЯ ВОКАЛУ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА В УСЛОВИЯХ РАЗНОУРОВНЕВОЙ ПОДГОТОВКИ

Аннотация. В статье рассматривается актуальная проблема разноуровневой подготовки студентов-вокалистов в педагогическом вузе. Анализируется противоречие между требованиями образовательных стандартов к уровню вокальной подготовки выпускников и реальными возможностями абитуриентов, поступающих преимущественно по результатам ЕГЭ без базового музыкального образования. На основе теоретического анализа и обобщения практического опыта работы преподавателей департамента проанализированы и систематизированы существующие методические подходы, а также предложен к рассмотрению комплексный дифференцированный подход к начальному этапу обучения вокалу для смешанных студенческих групп.

Ключевые слова: начальное вокальное обучение, эстрадный вокал, академический вокал, педагогический вуз, разноуровневая подготовка, методика преподавания, дифференцированный подход, музыкальное образование.

SPECIFICITY OF THE INITIAL STAGE OF VOCAL TRAINING FOR STUDENTS OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY IN THE CONDITIONS OF MULTI-LEVEL TRAINING

Annotation. The article examines the actual problem of multi-level training of vocal students at a pedagogical university. The article analyzes the contradiction between the requirements of educational standards for the level of vocal training of graduates and the real possibilities of applicants who apply mainly based on the results of the Unified State Exam without basic musical education. Based on a theoretical analysis and a generalization of the practical experience of the department's teachers, the existing methodological approaches have been analyzed and systematized, and a comprehensive differentiated approach to the initial stage of vocal training for mixed student groups is proposed for consideration.

Keywords: Basic vocal training, pop vocals, academic vocals, pedagogical university, multi-level training, teaching methods.

Современная система высшего педагогического образования претерпевает значительные изменения, связанные с трансформацией подходов к приему абитуриентов и формированием контингента студентов. В условиях действия новых образовательных стандартов и усиления роли единого государственного экзамена как основного критерия отбора, музыкально-педагогические направления столкнулись с проблемой значительной подготовки поступающих, которая до настоящего времени отличается значительным разбросом уровней музыкальных способностей абитуриентов и уровней их начальной

музыкальной подготовки. Данная ситуация создает серьезные методологические вызовы для организации начального этапа вокальной подготовки, требующей анализа и систематизации новых педагогических стратегий. Этот вызов усугубляется тем, что традиционная система вокальной педагогики, ориентированная на индивидуальный формат занятий и длительный процесс постановки голоса, оказывается малопригодной в условиях массового высшего образования с его жесткими временными рамками и групповыми формами работы.

Анализ исторического развития системы вокальной подготовки в России позволяет выявить устойчивую традицию последовательного формирования певческих навыков. Как отмечает Л.В. Антонова, «вокальная школа в России развивалась в русле преемственности и в результате большой и последовательной работы выдающихся итальянских композиторов, дирижеров, певцов, педагогов вокала, а также отечественных композиторов, певцов-пропагандистов. Многие из них обучались вокальному мастерству у итальянских маэстро в России и Италии на протяжении длительного периода времени» [1, с. 15]. Однако современные условия требуют пересмотра сложившихся подходов в связи с изменением характеристик контингента обучающихся. Современный педагог-вокалист в вузе вынужден выступать в роли «реаниматолога», не столько развивая уже имеющиеся навыки, сколько экстренно формируя базовую певческую координацию у студентов, чьи голосовые аппараты за долгие годы бытового использования приобрели устойчивые, не всегда физиологически верные, мышечные стереотипы.

Исторически сложившаяся система многоуровневой музыкальной подготовки (школа-училище-вуз) обеспечивала необходимую преемственность и постепенность в освоении вокального мастерства. Разрушение этой системы привело к необходимости поиска новых образовательных траекторий, позволяющих в сжатые сроки формировать профессиональные компетенции у студентов с различным уровнем довузовской подготовки. Ключевым становится принцип «интенсивного старта», при котором базовые навыки звукообразования, дыхания и артикуляции должны быть сформированы в сжатые сроки, чтобы дать возможность всем студентам, независимо от стартового уровня, приступить к освоению основной профессиональной программы.

Феномен разноуровневой подготовки следует рассматривать в контексте более широкой социокультурной проблемы - изменения роли музыкального образования в современном обществе. Снижение престижа начального музыкального образования при одновременном повышении требований к профессиональной компетентности учителя музыки создает объективное противоречие, требующее научного осмысления и практического решения. Парадокс заключается в том, что современный школьный учитель музыки должен быть универсальным специалистом: владеть инструментом, управлять хором, организовывать внеурочную деятельность, а также демонстрировать вокальное мастерство в разных стилях, чтобы быть убедительным для учеников, воспитанных в эпоху цифрового контента и шоу-бизнеса.

Важным аспектом проблемы является формирование профессиональной идентичности будущего учителя музыки в условиях осознания собственной музыкальной некомпетентности на начальном этапе обучения. Это требует анализа специальных психолого-педагогических технологий, направленных на поддержание мотивации и формирование адекватной самооценки. К этому можно добавить противоречие между необходимостью формирования классических вокальных навыков, являющихся фундаментом для любого направления, и запросом студентов на скорейшее освоение прикладных, часто эстрадных, техник, которые они считают более актуальными для своей будущей профессиональной деятельности.

Обзор современных исследований в области вокальной педагогики позволяет выявить два основных методологических подхода к решению проблемы разноуровневой подготовки:

Традиционный подход, основанный на идее последовательного, поэтапного формирования вокальных навыков, предполагает адаптацию существующих методик к новым условиям.

Инновационный подход ориентирован на разработку принципиально новых образовательных технологий, учитывающих специфику работы со взрослыми обучающимися, не имеющими музыкальной подготовки. Этот подход предполагает интеграцию достижений смежных наук - психологии, физиологии, акустики в практику вокального обучения.

Анализирование практики работы со студентами-первокурсниками педагогического вуза позволяет выявить ряд специфических проблем. Со стороны вокальной техники отмечаются: отсутствие координации между слухом и голосом, формирование бытовой манеры фонации, несформированность певческого дыхания и зажатость артикуляционного аппарата. Музыкально-теоретические проблемы включают слабое развитие музыкального слуха и отсутствие ритмической устойчивости. Психологические аспекты проявляются в боязни публичного исполнения и заниженной самооценке музыкальных способностей. Особую трудность представляет «вокальный негативизм» у части студентов, проявляющийся в нежелании петь «по-академически» из-за стереотипного восприятия этого стиля как «скучного» и «неестественного».

Проведенный мониторинг музыкальных способностей студентов-первокурсников позволяет выделить три основные категории обучающихся.

Первая категория - студенты, имеющие начальную музыкальную подготовку. Как правило, это выпускники музыкальных школ или ученики вокальных студий, владеющие основами нотной грамоты и имеющие первичные вокальные навыки. Однако даже в этой группе наблюдается значительный разброс в уровне подготовки. Для этой группы риска характерна проблема «переучивания», когда приходится корректировать сформированные ранее, но методически неверные технические приемы.

Вторая категория - студенты с фрагментарными музыкальными знаниями. К этой группе относятся обучающиеся, которые имели эпизодические занятия музыкой, участвовали в самодеятельности, но не прошли систематического музыкального образования. Именно эта категория часто демонстрирует наибольшую мотивацию, так как студенты уже имеют позитивный, хотя и несистематизированный, опыт музицирования и осознают свои дефициты.

Третья категория - абсолютные новички. Эти студенты не имеют никакой музыкальной подготовки и поступают в вуз преимущественно на основе результатов ЕГЭ, демонстрируя при этом высокую мотивацию к обучению. Их преимуществом является отсутствие устойчивых негативных мышечных стереотипов, что позволяет с «чистого листа» формировать физиологически корректную технику, однако их основная сложность - преодоление психологического барьера и страха перед первыми звуками.

С целью выявления и систематизации практических инструментов для работы с разноуровневыми группами студентов рассматривается учебно-методическое пособие В.В. Дубровского «Методика обучения академическому пению» [6]. На основе проведенного анализа методической литературы и обобщения педагогической практики был систематизирован и адаптирован комплекс методических приемов для начального этапа обучения вокалу, предназначенный для работы со смешанными по составу группами учащихся. В практике работы департамента апробируется гибкая система, основанная на принципах дифференциации и интеграции, где уровневая дифференциация предполагает

разделение студентов на подгруппы согласно выявленным категориям подготовки на период освоения базовых навыков, что позволяет разрабатывать индивидуальные образовательные маршруты. При этом интеграция учебного процесса обеспечивается за счет проведения регулярных общих мастер-классов, где студенты всех уровней наблюдают за работой друг друга, и совместных проектов, например, ансамблевого пения, где роли распределяются по сложности.

При работе с учащимися, имеющими музыкальную подготовку, в программе применяется углубленное изучение технических приемов через вокализы Ф. Абта и Г. Зейдлера, направленные на формирования безупречной вокальной техники в академической традиции, задачей которых является комплексное развитие плавного, связного звуковедения и контроля дыхания на протяженных фразах, развитие подвижности голоса через освоение сложных пассажей и мелизм, формирование умения управлять громкостью звука, включая исполнение крещендо и диминуэндо при сохранении тембральной насыщенности. Упражнения на арпеджио направлены на последовательное и физиологически безопасное укрепление голоса в верхнем и нижнем регистрах, включая освоение переходных нот, и целенаправленную тренировку тесситурных крайних нот для достижения в них стабильности, силы звука и тембральной определенности. Джазовые этюды Б. Столоффа для студентов эстрадно-джазового направления направлены на освоение специфической джазовой стилистики и служат ключевым инструментом для пополнения активного словаря скэтовых слогов и усвоения характерной ритмической фразировки. «Эстрадно-джазовый вокалист должен понимать, что микрофон не скрывает неровности голоса и ошибки при исполнении, а наоборот, использование микрофона выявляет все основные проблемы и недочеты» [2, с.15].

Для учащихся с фрагментарными знаниями основной акцент делается на систематизации навыков через специальные упражнения, таких как упражнение «Нырок»: плавное глиссандо вниз с квинты на унисон на гласном звуке «о» с задачей сохранения опоры дыхания и стабильности тембра при переходе в нижний регистр; упрощенные вокализы: поступенные мелодические движения в диапазоне квинты, выполняемые в двух основных видах звуковедения - стаккато и легато - для развития артикуляционной гибкости и кантилены; работа с народными песнями, включающая варианты подголосков и направленная на развитие гармонического слуха и навыков ансамблевого пения с применением «метода подражания», когда студент сначала повторяет короткие фразы за педагогом, а лишь затем читает их с нотного листа, соединяя слуховой и зрительный опыт.

Для абсолютных новичков в педагогической практике эффективно зарекомендовали себя такие упражнения, как «Сирена»: плавное скольжение голосом по малым терциям вверх и вниз на звуке «у» с целью нахождения связности звука и снятия излишнего напряжения с гортани; унисоны: пение одной ноты вместе с инструментом на слоги «лю-ли» с задачей выработки базового навыка чистого интонирования; ритмические попевки: исполнение одноголосных мелодических моделей с применением элементарной ритмической партитуры с тактильным контролем, когда студенты учатся ощущать рукой вибрации грудного резонатора при пении низких нот и лицевого - при пении высоких, что формирует мышечную память и способствует осознанному управлению голосом.

Содержательное наполнение строится на модульном принципе с введением единого комплекса дыхательных упражнений для всех категорий, включающего удлиненный выдох после глубокого вдоха животом, упражнение с тактильным контролем, когда преподаватель удерживает руку на животе певца, и активацию дыхательного аппарата через резкий вдох носом при неподвижных плечах. Для визуализации процесса дыхания эффективно применение ремня или резинового жгута, который студент держит на уровне диафрагмы, физически ощущая его расширение на вдохе и контролируемое сжатие на выдохе. Для

общего развития музыкальных способностей применяется система интонационно-ритмических упражнений, включающая пение секвенций с метрономом, прием «Эхо» для точного повторения ритмических рисунков, артикуляционные упражнения с постукиванием и чтение текста на гласных. Важным компонентом является психолого-педагогическое сопровождение с тренингами по снятию зажимов через зевок и вибрацию губ, еженедельными «аудиторными концертами» с анализом записей, системой «трех дублей» для многократного исполнения с коррекцией и методом «позитивного подкрепления». Интеграция различных вокальных направлений осуществляется через выявление общих технических элементов, единую дыхательную гимнастику, универсальные артикуляционные упражнения и сравнительный анализ приемов. Особую роль играет кросс-жанровое обучение: например, студенту-академисту предлагается списать эстрадную песню с опорой на дыхание и дикцию, а эстраднику -- исполнить простой классический романс для выравнивания тембра и приобретения легато. Это разрушает стилевые барьеры и обогащает палитру каждого вокалиста.

Предложенный к рассмотрению комплекс создает условия для эффективного освоения вокального мастерства всеми категориями студентов, а мониторинг результатов показывает, что дифференцированный подход позволяет за первый семестр увеличить певческий диапазон на терцию у 90% учащихся, добиться чистого интонирования в унисоне у 85% начинающих и сформировать устойчивые дыхательные навыки у 95% обучающихся. Качественным показателем эффективности методики является также рост числа студентов, активно участвующих в концертной и конкурсной деятельности уже к концу первого года обучения, что свидетельствует о преодолении психологических барьеров и формировании базовой сценической уверенности.

Вместе с тем, проблема, обозначенная в данной статье как наиболее значимая в области музыкального образования сегодня, не может быть решена локальными усилиями отдельных групп педагогов и исследователей. Еще десять лет назад были проведены совместные исследования Казанского федерального университета, Министерства образования РФ, а также лаборатории социализации и профессионального воспитания личности ИПП ПО РА, по результатам которых было высказано мнение о том, что «только одновременная структурная, институциональная и содержательная модернизация высшего образования может дать системный эффект развития» [10]. Таким образом, на основании проведенного анализа и обобщения педагогического опыта работы в условиях департамента музыкального искусства педагогического вуза можно констатировать, что существенный разброс музыкальных способностей абитуриентов и уровня их профессиональной подготовленности будет только увеличиваться, так как основным критерием отбора до сих пор остается результат сдачи ЕГЭ. Он может быть приведен к близким значениям в том случае, если будут найдены дифференцированные критерии отбора, учитывающие специальные музыкальные способности поступающих и уровень их подготовки к дальнейшему обучению по специальности, входящей в направление «Музыка». Изменения в области музыкального образования могут стать доступными в том случае, если будут найдены методы, обеспечивающие применение дифференцированного подхода в процессе проведения вступительных экзаменов и последующая дифференцированная и индивидуально-личностная подготовка групп студентов, хоты бы на первых порах объединенных по уровню их способностей и начальной музыкальной подготовки.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антонова, Л. В. Проблема преемственности педагогических традиций вокальной школы в России / Л. В. Антонова // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2008. – Т. 10, № 6-1. – С. 9-15

2. Беседина, О. П. Роль музыкальной аппаратуры в процессе обучения вокалистов эстрадно-джазового направления / О. П. Беседина // Педагогический научный журнал. – 2024. – Т. 7, № 6. – С. 13-18.
3. Грибкова, О. В. Искусство как творческая константа в формировании профессиональной культуры педагога-музыканта / О. В. Грибкова // Искусствоведение. – 2022. – № 1. – С. 6-15. – EDN MMCTOM.
4. Грибкова, О. В. Формирование культурного кругозора личности средствами музыки / О. В. Грибкова, С. М. Низамутдинова // Bulletin of the International Centre of Art and Education. – 2023. – № 4. – С. 123-129. – EDN TZPVFE.
5. Грязнова, Т. М. Практико-ориентированная подготовка будущего педагога-музыканта к музыкально-исполнительской деятельности / Т. М. Грязнова, Л. Г. Паршина // Современное педагогическое образование. – 2022. – № 10. – С. 31-35.
6. Дубровский, В. В. Методика обучения академическому пению: учебно-методическое пособие / В. В. Дубровский. – Елец: Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, 2018. – 73 с.
7. Зайцева, М. Л. Трактовка понятий «массовая культура» в современной гуманитарной науке / М. Л. Зайцева, Р. Р. Будагян, А. И. Чекменев // ИКОНИ. – 2019. – № 4. – С. 53-60. – DOI 10.33779/2658-4824.2019.4.053-060. – EDN CLVDCL.
8. Калимуллина, О. А. Формирование творческой направленности студенческой молодежи в условиях досуговой деятельности: синергетический подход : специальность 13.00.05 "Теория, методика и организация социально-культурной деятельности" : диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Калимуллина Ольга Анатольевна, 2015. – 488 с. – EDN WRKZIX.
9. Корноухов, М. Д. Интерпретация музыкальных произведений в исполнительской подготовке учителя музыки : учебное пособие / М. Д. Корноухов. – Великий Новгород : Кириллица, 2011. – 191 с. – EDN LMWOWW.
10. Файзрахманова, Л. Т. Современные проблемы науки и образования (региональный опыт). – 2014. – № 2. – Л. Т. Файзрахманова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://science-education.ru/ru/article/view?id=12136. Дата обращения: 11.10.2025
11. Фролова, Е. М. Специфика вокальной подготовки студентов-музыкантов различных исполнительских специальностей / Е. М. Фролова // Теория и практика общественного развития. – 2013. – № 3. – С. 115-117.
12. Уколова, Л. И. Формирование духовно-нравственных и гражданских качеств современной молодежи средствами художественного и музыкального воспитания / Л. И. Уколова, В. В. Афанасьев, С. М. Низамутдинова // Bulletin of the International Centre of Art and Education. – 2023. – № 6-2. – С. 230-235. – EDN AAXBPZ.
13. History of the development of the religious direction of pedagogy: the influence of spiritual and moral upbringing on the development of schoolchildren's personality / L. Ukolova, S. Nizamutdinova, I. Kudrinskaia [et al.] // Revista Conrado. – 2024. – Vol. 20, No. S1. – P. 191-197. – EDN RWSOVE.
14. Specific features of value orientations among the student youth in the context of digital transformation of the education system / R. S. Khammatova, O. V. Gribkova, M. M. Tkhugo [et al.] // World Journal on Educational Technology. – 2021. – Vol. 13, No. 2. – P. 297-306. – DOI 10.18844/wjet.v13i2.5714. – EDN FUXVZU.

Солертовская Наталья Константиновна
учитель музыки, педагог дополнительного образования,
кандидат педагогических наук
e-mail: Solertovskayan@mail.ru

Solertovskaya Natalia K.
Music teacher, teacher of additional education,
Candidate of Pedagogical Sciences

ПРАКТИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. статья посвящена современному состоянию и проблемам музыкального воспитания как комплексного процесса, реализующегося в общем и дополнительном образовании. Описаны проблемы, с которыми сталкивает педагог-музыкант, а также возможные пути их решения.

Ключевые слова: музыка, урок, обучение, музыкальный инструмент, личностное развитие, классический подход, инновации.

PRACTICAL TASKS OF A MUSIC TEACHER IN A MODERN SCHOOL

Abstract. The article is devoted to the current state and problems of musical education as a complex process implemented in general and additional education. The problems faced by a music teacher are described, as well as possible ways to solve them.

Keywords: music, lesson, training, musical instrument, personal development, classical approach, innovations.

Имея стаж работы преподавателем фортепиано в музыкальной школе им. Й. Гайдна 33 года, я столкнулась в последние 5 лет с проблемой: среди моих учеников было много детей, которые, даже обучаясь по общеразвивающей программе, уже к концу первого класса с ней не справлялись. Родители этих детей старались помочь, подключали платных репетиторов по отдельным предметам, например, по музыкальной грамоте. В результате ответственность за успеваемость детей фактически лежала на родителях, и тем не менее, детям нередко приходилось бросать музыкальную школу. На отделе специального фортепиано им ставили соответствующие низкие отметки, а на хоровом отделе отметки по фортепиано откровенно завышались. Что лучше – не знаю, тем более, что эти дети были отобраны на вступительных экзаменах.

Отметим в этом случае этическую сторону вопроса. Я глубоко убеждена, что музыкальное образование, и в частности, освоение музыкального инструмента, необходимо каждому ребенку для его личностного развития (сильные, развитые личности – основа сильного государства). Предела этому развитию нет: освоение музыки, музыкальных инструментов - процесс очень многогранный. И здесь происходит огранка тех будущих «бриллиантов», которых в итоге судьба ведет к тому, чтобы стать профессиональными музыкантами.

Учитывая это, каждому ребенку нужно свое количество времени для освоения музыкальных произведений. Зная, что ребенку помогает репетитор, я сталкивалась с тем, что при смене репетитора результат выполнения домашнего задания бывает самый разный: от темпа продвижения в освоении инструмента до механического заучивания фальшивых нот. Другими словами, результат платных уроков, зависит как от способностей учащегося, так и от порядочности и профессионального уровня репетитора.

Здесь мы подходим к вопросу об упорном желании самих учителей давать дополнительные платные занятия учащимся. Объясняется это нежеланием педагогов по специальности допускать людей «со стороны» к таинству обучения музыке. Послабление или отказ от этого бывает только тогда, когда у учителя нет времени для дополнительных уроков – тогда за дело берутся другие учителя, нанятые родителями.

В связи с этим мы разработали инновационный проект «Сеть репетиториев по предмету фортепиано и не только», содержащий необходимый блок условий помощи детям и ориентирующийся на современную программу музыкальной школы. В основе разработанного нами проекта лежит сохранение традиций обучения игре на музыкальных инструментах в современных условиях. А решение одной из главных проблем в процессе домашней работы, лежит в плоскости развития координации движений и освоения нотной грамоты. Эта проблема весьма очевидна и стара, поскольку еще в эпоху Средневековья Гвидо Аретинский для оптимизации работы с музыкантами изобрел нотный стан. Это изобретение позволило организовать труд учителя и учащихся, ускорить процесс обучения музыке. Сегодня же, слушая детей-воспитанников даже очень грамотного учителя, сталкиваешься с тем, что чем старше становится учащийся, тем меньше он понимает, что исполняет. Казалось бы, должно быть наоборот, однако наблюдения свидетельствуют о постепенном «увядании» учащегося.

Работая параллельно в общеобразовательной школе, в системе массового музыкального образования, я столкнулась с вопиющим фактом, что в классе, где 30 человек, музыке в системе дополнительного образования учится, в среднем, один ребенок. При этом дети, в подавляющем большинстве, охотно откликаются на музыку, любят ее. Так возникла гипотеза: а что, если объяснять детям основы музыкальной грамоты, развивать координационные навыки, по возможности чаще привлекать их к проектам, в частности, к концертам и музыкальным постановкам? Если дети начнут ориентироваться в основах музыкальной деятельности, то они смогут, с помощью коуча или консультанта, приобщиться и к игре на музыкальном инструменте, например, фортепиано, гитаре, арфе, ударной установке. И сделать это как раз можно в Репетитории по предмету фортепиано и не только.

Однако для этого следует уже в начальной школе ориентироваться на понимание музыки, а не только на эмоциональный отклик ребенка. Сейчас в системе массового музыкального образованияв начальной школе при знакомстве с простейшими музыкальными жанрами (народная песня, колыбельная, детская классическая музыка), музыкальные предпочтения у детей формируются интуитивно, на основе чувственного восприятия музыкальных звуков и соответствующих эмоций.

С помощью специальных упражнений развивается ритмическая координация, слуховая память и интерес к музыкальной деятельности. В средних классах формируется умение различать стилевые особенности произведений, осознавать связь музыки с литературой, живописью, театром. Работая с детьми, мы убедились, что устойчивые предпочтения формируются больше с опорой на понимание культурных традиций и смыслов искусства, нежели с опорой лишь на эмоциональную составляющую. А в старших классах учащиеся способны перейти от пассивного слушания к активному осмыслению музыки и самовыражению, в частности, через исполнение.

При этом важно, чтобы в основе обучения оставались принципы классического подхода: изучение музыкальной теории, освоение нотной грамоты, знакомство с выдающимися композиторами прошлого и настоящего, развитие интонационного слуха и ритма через исполнение классических и современных произведений. В результате у обучающихся развивается эстетический вкус и формируется общий культурный уровень.

Понимание структуры произведения способствует осознанному восприятию музыки, регулярные занятия развивают память, концентрацию внимания, способность к абстрактному мышлению и пространственно-временному воображению. Параллельно на уроках музыки формируются эмоциональная отзывчивость, эстетическое восприятие окружающего мира, способность понимать художественное содержание музыкальных произведений разных эпох и стилей.

Однако на уроках музыки академический подход нередко доминирует, ограничивая творческое самовыражение детей. Отсутствие свободы выбора репертуара и формы музыкального творчества подавляет индивидуальность ребенка. Между тем, свобода выбора музыкальных произведений и форм деятельности на уроках и дома способствует развитию у детей коммуникативных способностей, когда они, как активные участники процесса, учатся самостоятельно принимать решения и нести ответственность за результаты своей работы.

Включение элементов свободного выбора в процесс организации уроков музыки становится условием формирования у ребенка собственного музыкального опыта,повышает качество музыкального воспитания. В связи с этим укажем еще одно важное обстоятельство: отсутствие связи с современными тенденциями в музыке проявляется в редком включении в учебно-воспитательный процесс современной популярной культуры (рок-музыка, хип-хоп, электронная музыка и др.). А ведь в процессе использования синтезаторов, современных компьютерных программ, диджейских установок и пр. происходит интеграция современных направлений и их осмысление учащимися. Обогащая новыми красками процесс обучения, мы ввели в процесс освоения музыкальных инструментов игру на калимбах, объединив это с изучением гимна России, что детям очень понравилось.

Сегодня, с увеличением скорости жизни, нерегулируемыми информационными потоками, люди склонны к клиповому мышлению. Очень сложно в процессе слушания музыки в системе массового музыкального образования сделать выбор между ознакомлением, например, с главной темой произведения и целостным его восприятием. Важно помнить о том, что композитор задумывал произведение целиком, от первой и до последней ноты. С учетом этого погружение в музыку дарит уникальные эмоции, высвечивает магию звуков, знакомит с новыми звуковыми полотнами, обогащающими не только слуховой опыт, но и весь внутренний мир детей.

Фрагментарность, перебои и нарушения звучания музыкальной ткани способствуют возникновению стрессовых реакций организма, создают акустический дискомфорт. Иногда даже небольшой шум способен прервать состояние очарованности музыкальным произведением, а неожиданная пауза после короткого музыкального фрагмента лишает состояния внутренней гармонии и эмоционального подъема. Поэтому необходимо контролировать качество и продолжительность звучания музыкального произведения, исходя из возрастных особенностей детей и общего уровня музыкальной культуры класса.

Можно озвучить правила слушания музыки, где основным запретом является недопустимость мешать другим, потому что музыку нельзя «потрогать», ее можно только почувствовать. Проявление высших чувств раскрывает тонкость восприятия, в которую нельзя бесцеремонно вторгаться.

Быстрое переключение форм и содержания деятельности на уроке музыки ведет к возникновению у детей трудностей с концентрацией внимания. На уроке важно сформировать необходимую основу для понимания музыкального языка, поэтому так важно углублять мировоззрение ребенка, погружать его в предмет на основе причинно-следственных связей, стараясь не произносить сложные и непонятные для него термины.

При этом знания давать дозированно, останавливаясь на простых для восприятия ребенка вопросах для их обсуждения.

Еще одна проблема – формирование классного певческого коллектива - хора, когда учитель должен думать о перспективе музыкального развития всех обучающихся, а не только о способных детях, у которых все получается. Дети растут, взрослеют и порой теряют интерес к хоровому пению. В хоровом коллективе остаюся только самые преданные музыке, поскольку в системе массового образования нет обязательного предмета «хор».

Ребенок может любить музыку, но, ввиду неудачного опыта, стесняется петь. Для таких детей можно создать отдельный номер, продумать репертуар в целом. Регулярные занятия, тренировка дикции и дыхания, умение слушать музыку внутри себя, наряду со стремлением к поставленной цели (выступить на сцене), верой в свои силы, трудолюбием и терпением, неминуемо приведут к открытиям и победам. Расширить такие знания можно с помощью подбора любимых произведений на слух или их исполнения по нотам.

Проектно-творческий подход стимулирует музыкальное мышление и самостоятельность, командную работу учащихся. Это может происходить в процессе хорового пения, освоения музыкального инструмента, исследования истории жанра, постановки мюзикла и т.д.

Поэтому учителю так важно:

- привлекать детей к концертам и постановкам:
- прослушивать контрастные примеры музыки для сравнения и анализа (метод контраста Асафьева-Кабалевского);
- использовать наглядные аудио и видео примеры, активизирующие восприятие;
- анализировать вербальный текст музыкальных произведений.

Интеллектуальная нагрузка учителя музыки выражается в постоянном совершенствовании и обновлении знаний и умении адаптироваться к индивидуальным особенностям учеников. При этом сложность оценивания результатов зависит от способности учащихся развивать свой художественный вкус и музыкальное мышление.Важно последовательно и систематически развивать эстетическое восприятие и музыкальный вкус учащихся для обогащения их внутреннего мира, стимулирования духовного роста, сознательного отношения и любви к искусству. Наряду с этим, обучать основам хорового пения, игры на музыкальных инструментах для активизации практической деятельности и формирования соответствующих навыков.

Перед учителями музыки, педагогами дополнительного образования стоят сегодня масштабные задачи, требующие полноценного и многоаспектного включения всех профессиональных и личностных возможностей каждого педагога, глубокого освоения им педагогической праксиологии как основы приобщения к искусству, постижения его ценностной природы и высокого гуманистического смысла. Более того, на наш взгляд, в недалеком будущем встанет проблема тесного сотрудничества учителей искусства общеобразовательной школы и педагогов дополнительного образования для выработки единых принципов и установок в обучении искусству, профессионального сотрудничества педагогов и продуктивного взаимодействия двух образовательных систем.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бодина Е. А. История музыкальной педагогики. От Платона до Кабалевского. – М.:Юрайт, 2025. – 234 с.
2. Кабалевский Д. Б. Прекрасное пробуждает доброе. –М.: Педагогика. 1973. – 336 с.
3. Солертовская Н. К. Новые организационно-педагогические идеи современности: создание сети репетиториев по предмету фортепиано и не только. -

Международный научно-исследовательский журнал. - 2023. - №3. - Электронный журнал. - Режим доступа: https:// research-journal.org/

4. Цыпин Г. М. Психология творческой деятельности. Музыка и другие искусства. – М.: Юрайт, 2017. – 203 с.

Забурдяева Елена Григорьевна
аспирант
ТОГБОУ ВО «Тамбовский государственный музыкально-педагогический институт им. С. В. Рахманинова»
e-mail: zaburdyaeva-e-g@mail.ru
Научный руководитель - доктор педагогических наук, доктор психологических наук, профессор
ТОГБОУ ВО «Тамбовский государственный музыкально-педагогический институт им. С. В. Рахманинова»
А.В. Торопова

Zaburdyayeva Elena G.
Postgraduate student
S. V. Rakhmaninov Tambov State Music and Pedagogical Institute
Scientific supervisor - Doctor of Pedagogical Sciences, Doctor of Psychological Sciences, Professor
S. V. Rakhmaninov Tambov State Music and Pedagogical Institute
A.V. Toropova

ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД К РАЗВИТИЮ ОБЩЕЙ МУЗЫКАЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ

Аннотация. Цель настоящей статьи – раскрыть содержание понятия музыкальность, которое охватывает широкий спектр способностей, позволяющих личности воспринимать, интерпретировать и создавать музыку. Показать, что развитие музыкальности может происходить только в процессе творческой музыкальной деятельности, что позволяет формировать не только эмоциональный, музыкальный, но и общий интеллект учащегося. Отметить важность педагогического сопровождения в развитии музыкальности. Обосновать целесообразность и актуальность применения интегративного подхода как приоритетного к развитию комплекса музыкальных способностей, составляющих основу музыкальности.

Ключевые слова: интегративный подход, общая музыкальность, структура музыкальности, восприятие, интермодальность, многоуровневая интеграция, педагогическое сопровождение, музыкальные способности, природные задатки, музыкальная деятельность.

AN INTEGRATIVE APPROACH TO DEVELOPING STUDENTS' GENERAL MUSICALITY

Annotation. The purpose of this article is to reveal the content of the concept of musicality, which covers a wide range of abilities that allow an individual to perceive, interpret and create music. To show that the development of musicality can only occur in the process of creative musical activity, which allows for the formation of not only the emotional and musical, but also the general intelligence of the student. To note the importance of pedagogical support in the development of musicality. To substantiate the feasibility and relevance of using an integrative approach as a priority for the development of a complex of musical abilities that form the basis of musicality.

Keywords: Integrative approach, general musicality, structure of musicality, perception, intermodality, multi-level integration, pedagogical support, musical abilities, natural talents, musical activity.

Введение

Музыкальность представляет собой неоднозначный многогранный феномен.

Уже в начале XX века понятие музыкальности, её природа, а также её связь с содержанием и структурой музыкальной одарённости было предметом обсуждений и споров в музыкальной психологии и педагогике.

Данной проблеме уделяли и уделяют внимание видные зарубежные и отечественные педагоги, психологи, такие как Л. Готсдинер, И. Крис, П. Михель, Е. В. Назайкинский, Г. Ревеш, К. Сишор, К. В. Тарасова, Б. Теплов, А. В. Торопова, А. Файст, В. Хеккер и Т. Циген, Г. М. Цыпин.

Музыкальность остаётся одной из центральных проблем в музыкальной психологии и педагогике музыкального образования. Это понятие охватывает широкий спектр способностей, которые позволяют личности воспринимать, интерпретировать и создавать музыку. В процессе учебно-творческой музыкальной деятельности происходит развитие этих способностей, что позволяет формировать не только эмоциональный, музыкальный, но и общий интеллект учащегося. Зачастую музыкальность развивается безо всякого педагогического сопровождения в результате воздействия социальной среды, наполненной музыкой, однако мы считаем, что педагогическое воздействие является немаловажным условием для развития музыкальности, а успешность этого процесса зависит от педагогических подходов, методов и приёмов. Выявление психолого-педагогических факторов развития музыкальности, влияющих на успешность музыкального воспитания и обучения, становление музыканта-любителя или профессионала — позволяют выстраивать наиболее эффективную стратегию педагогического сопровождения на всех этапах образовательного процесса.

В статье мы рассмотрим интегративный подход к развитию общей музыкальности как комплекса музыкальных способностей, опираясь на теоретический и практический опыт музыкальной психологии и педагогики.

Музыкальность – комплекс природных задатков, обеспечивающих возможность воспитания в человеке музыкального вкуса, способности полноценного восприятия музыки [1]

«Музыкальность как специфическое атрибутивное свойство человека также обусловлена двумя этими факторами: природными предпосылками и культурным влиянием» [2, с. 19] С самого начала обсуждения этой проблемы исследователями и деятелями музыкальной культуры отмечалась сложность и интегративность психологических свойств музыкальности как специфических качеств «музыкального таланта» [2**Ошибка! Источник ссылки не найден.**, с. 17].

Б. М. Теплов, в своей работе «Психология музыкальных способностей» [3] научно обосновал и разработал понятие «музыкальность». Автор рассматривает музыкальность с двух сторон – музыкально-слуховой и эмоциональной во взаимозависимом единстве как целостное образование. Он определяет «ядром» музыкальности «эмоциональную отзывчивость на музыку», где главное – «способность переживания музыки как выражения некоторого содержания [4]. Б. М. Теплов выводит музыкальность из индивидуально-психологической характеристики личности и рассматривает её как следствие определённого сочетания способностей, то есть взаимодействие специфических проявлений психических свойств человека и общих качеств личности (быстрота, сила воображения, инициатива, способность эмоционально погружаться в художественное произведение, сострадание, внимание, память, уровень знаний и умений, жизненный опыт и др.), которые участвуют в любой художественной деятельности.

В результате научного исследования природных детерминант музыкальности Б. М. Теплов создал классическую теорию музыкальности и музыкальных способностей. Под

способностями понимаются «индивидуальные свойства личности, являющиеся субъективными условиями успешного осуществления определенного рода деятельности» [5]. В данном контексте, необходимо помнить о природных задатках. Согласно определения Б. М. Теплова, задатки — это «врожденные анатомо-физиологические, нейрофизиологические особенности человека (например, свойства органов чувств, движения, высшей нервной деятельности и др.), имеющие большое значение для развития способностей» [6, с. 11]. Успешное же развитие музыкальных способностей определяется продуктивными видами практической музыкальной деятельности, осуществляемыми в процессе воспитания и обучения. «Способности не сводятся к наличным навыкам, умениям или знаниям, но могут объяснять лёгкость и быстроту приобретения этих знаний и навыков» [6, с. 9]. Музыкальные способности Б. М. Теплов определяет, как специальные, так как они «проявляются, формируются и развиваются в специальной — музыкальной деятельности» [2, с. 23]. Б. М. Теплов обосновано доказал, что «не отдельные музыкальные способности, как таковые, непосредственно определяют возможность успешного занятия музыкой, а лишь то своеобразное сочетание этих способностей, которое характеризует данную личность» [3].

Возможно развитие этого качественного сочетания способностей на основе интеграции на разных уровнях – на уровне интеграции ощущений, межмодальной интеграции, интеграции задатков в соответствующей деятельности, визуальное отображение и изображение музыкальной формы и гармонических структур, интеграции способностей в творческих заданиях, основанных на сенсорных ощущениях и образных представлениях (восприятие через слух и зрение) и т. д.

Как общие для музыкальной деятельности Б. М. Теплов определяет три основные музыкальные способности, по его мнению, составляющие ядро музыкальности:

– «ладовое чувство, то есть способность эмоционально различать ладовые функции звуков мелодии или чувствовать эмоциональную выразительность звуковысотного движения;

– способность к слуховому представлению, то есть умение произвольно пользоваться слуховыми представлениями, отражающими звуковысотное движение; <…> которая непосредственно проявляется в воспроизведении по слуху мелодии, в первую очередь в пении;

– музыкально-ритмическое чувство — способность активно (двигательно) переживать музыку, чувствовать эмоциональную выразительность музыкального ритма и точно воспроизводить последний» [3, с. 304-305] Положения, высказанные Б. М. Тепловым, подтверждаются результатами экспериментальных исследований других учёных в области педагогики и психологии. Рассмотрим их подробнее.

Как было сказано выше, музыкальные звуки это, так называемая, акустическая система, организованная посредством ритмических и звуковысотных соотношений «Эти характеристики, являются носителями смысла в музыке, подобно тому, как в речи эту функцию выполняют специфические тембры и фонемы» [7]. Развитие ритмического чувства и восприятия музыкального ритма может и, по нашему глубокому убеждению, должно происходить интегративно в нескольких направлениях.

Движение и ритм.

К первому относится развитие чувства ритма посредством двигательной активности, связанной с пластикой. Начало этому направлению было положено в школе музыкального движения Айседоры Дункан и присутствовало в системе ритмического воспитания Эмиля Жак-Далькроза в виде комплекса гимнастических упражнений, связанных с ритмическими

музыкальными формулами. Интеграция же движения, слова, ритма и музыки присутствует в музыкально-педагогической системе Карла Орфа и Гунильд Кетман.

Ко второму направлению развития музыкального ритма относится любая двигательная активность, связанная с хореографией, а именно, музыкально-ритмические игры, традиционный народный и детский танец. Следует отметить, что танец и, так называемая, танцевальность во все времена играла в музыкальном искусстве не последнюю роль. Подтверждение этому мы видим в названии многих музыкальных ритмических фигур, таких как синкопа — «спотыкание», фермата — «остановка» и др. Более того, значительное количество музыкальных жанров имеют танцевальную природу и набор метрических и ритмических фигур, основанных на танцевальных прообразах. Например, вальсовая ритмика, мазурочная дробь и т. д.

Речь и ритм.

Следующее, не менее важное направление в воспитании музыкального ритма, лежит в развитии речевой активности, то есть выражении ритма через ритмослоги, либо иную подтекстовку музыкального материала.

Отдельно стоит остановиться на инкорпорировании — присвоении ритма телом. Присвоение ритма телом — *«body percussion»* — активно применяется как средство музыкально-ритмического воспитания в музыкально-педагогической концепции Карла Орфа.

Следует отметить важность применения либо поочерёдного, либо комплексного всех (видов) направлений работы над ритмом в процессе творческой деятельности. Например: перемещение в пространстве с проговариванием контрритма на ритмослоги, движение с проговариванием поэтического текста, движение в сопровождении звучащих жестов, движение с проговариванием поэтического текста в сопровождении звучащих жестов и т. д.

Восприятие звуковой высоты — развитие звуковысотного слуха.

Механизмы восприятия звуковой высоты имеют отличную от восприятия ритма физиологию. Б. М. Теплов, в связи с этим, отмечал, что функционирование звуковысотного слуха связано с вокально-моторным действием, то есть пропеванием исполняемого музыкального материала. Впервые положение о вокально-моторной природе восприятия звука была выдвинута В. Келером в начале XX века. Он утверждал, что между возбуждением слухового нерва и соответствующей двигательной активностью голосовых связок существует прямая физиологическая связь [7]. В подтверждение этой гипотезы проводились научные исследования как в нашей стране, так и за рубежом. В числе учёных, работающих в этом направлении: Р. Юссон, Д. Л. Аспелунд, Г. А. Ильина, Е. А. Мальцева и др. Группа учёных под руководством академика А. Н. Леонтьева в результате исследований доказали, что вокально-моторная практика не только обеспечивает функционирование звуковысотного слуха, но и способствует его развитию. Таким образом, сольфеджирование входит в число основных компонентов данной системы. Если же пение со словами, пение нотами, либо при помощи других звуковысотных обозначений в процесс восприятия высоты звуков не входит, то это приводит к явлению «звуковысотной глухоты». То есть «отсутствие в рецептирующей системе моторного звена, адекватного отражаемому качеству звука, означает невозможность выделения этого качества. Наоборот, как только происходит налаживание процесса интонирования звука, оцениваемого по его высоте, различительные пороги резко падают — иногда в шесть, восемь и даже десять раз» [8].

Восприятие тембра — развитие тембрового слуха

Со второй половины XX века к числу общих музыкальных способностей, определенных Б. М. Тепловым, добавилось тембровое восприятие музыкального звука. В результате развития технологий и экспериментов в области электронной музыки, были

открыты специфические звучания, отличные по тембру от существующих народных и классических музыкальных инструментов. Таким образом, тембровое восприятие стали разделять на восприятие тембров существующих музыкальных инструментов и на восприятие звуковых красок авангардных направлений и электронной музыки [9, с. 23]. Развитие способности различать звуки различного тембра возможно в процессе творческой деятельности, постоянно взаимодействуя со звуками различной акустической природы. Это становится возможным в процессе элементарного музицирования (термин Карла Орфа).

На основании вышеизложенного можно сделать следующие выводы:

– музыкальные способности проявляются и успешно развиваются только в процессе активной музыкальной деятельности;

– в основе комплекса музыкальных способностей лежат так называемые общие музыкальные способности (ритмическое чувство и музыкальный ритм, звуковысотный слух, ладовое чувство, тембровый слух), наличие которых необходимо для всех видов музыкальной деятельности;

– развитие музыкальных способностей зависит от видов и форм музыкальной деятельности;

– необходим интегративный подход к развитию музыкальности и музыкальных способностей.

Данные утверждения подтверждается результатами исследований в области музыкальной психологии и педагогической практикой.

Определяя способности, как специфические особенности человека, которые имеют отношение к успешности или неуспешности выполнения какой-либо деятельности, Б. М. Теплов подчёркивал, что способности не только проявляются в деятельности (в данном контексте музыкальной), но и, что особенно важно, создаются в этой деятельности. Следовательно, можно утверждать, что индивидуальные особенности учащихся должны быть главным ориентиром педагогического сопровождения.

Педагогическое сопровождение

Для эффективности педагогического сопровождения важно учитывать компенсаторные свойства музыкальных способностей.

Такая уникальная особенность психики человека, которая позволяет компенсировать одни свойства другими, в связи с чем слабость одной способности не исключает успешного выполнения деятельности, тесно связанной с этой способностью. Недостающая способность, по словам Б. М. Теплова, вполне может быть компенсирована другими, высокоразвитыми у данного человека. «Иначе говоря, в основе одинаково успешного выполнения одной и той же деятельности могут лежать совершенно различные сочетания способностей. Такая модель таланта часто называется «аддитивной» (от англ. «складывать»), или компенсаторной» [2, с. 21-22].

Д. К. Кирнарская, в свою очередь, отмечает, что эта особенность психики открывает беспредельные возможности развития человека и музыкального развития ребёнка, в частности. Таким образом, нельзя не согласиться с А. В. Тороповой в том, что «для педагога профессионально важно не только определить наличие задатков и способностей к музыкальной деятельности, но спрогнозировать возможные пути компенсации и обогащения некой «примарной зоны музыкальности» каждого ученика» [2, с. 22].

На основании синкретической сущности человека и интегративной природы музыки, свойствах и структуре основных музыкальных способностей, составляющих музыкальность, а также согласно утверждению о том, что музыкальные способности могут и должны развиваться только в творческой музыкальной деятельности, мы предлагаем интегративный подход в развитии музыкальных способностей.

Термин «интеграция» (от латинского *integer* – «целый», *integration* – «восстановление, восполнение») прочно вошёл в современный педагогический лексикон.

Теоретические основы педагогической интеграции и интегративного подхода к построению содержания педагогического сопровождения раскрыты в работах С. И. Архангельского, В. С. Безруковой, М. Н. Берулавы, Е. В. Бондаревской, А. А. Вербицкого, Н. И. Вьюновой, И. А. Зимней, В. Н. Максимовой, В. А. Сластёнина и др. Дидактическим условием интеграции содержания образования является системный подход, представленный в совокупности «взаимосвязанных компонентов, составляющих определенное целое в своем строении и функционировании» [10]. Указанные свойства педагогической интеграции обнаруживаются как на уровне дисциплинарных, так и внутрипредметных связей.

Источниками формирования предлагаемого нами интегративного подхода к развитию музыкальности и, в частности, музыкальных способностей индивида, являются аксиологические установки, сформировавшиеся в процессе эволюции музыкальной культуры. Говоря о музыкальной культуре, мы имеем в виду развитие музыкальной педагогики, психологии, всех видов музыкально-театральной и изобразительно-художественной деятельности, связанной с созданием, исполнением, представлением и анализом музыкально-художественного продукта. Охарактеризуем каждый из названных источников, но прежде обозначим основные составляющие интегративного подхода к развитию музыкальности. В данном случае это «музыка» и «человек».

Музыка есть социокультурное явление, продукт человеческой деятельности. Музыкальное искусство интегративно. Б. В. Асафьев писал: «Музыкальное произведение можно рассматривать как познаваемое в движении целое, в котором все звенья (стадии и моменты) соотносятся друг с другом диалектически» [11]. Итак, музыка есть опыт воплощения и опыт восприятия. В этом опыте она обретает существование и предстаёт как мир смыслов, специфических отношений и логики. Музыкальный опыт приобретается в деятельности. Он индивидуален и субъективен. Интегративные возможности музыки позволяют слушателю, сопереживая, ощущать, представлять и «проживать» содержание музыкального произведения.

Человек — сложнейшая из систем, созданных природой и обществом. Музыка является продуктом деятельности человека и отражением породившей её культуры. Человек реагирует не на звучание музыки как таковое, а на собственное восприятие — внутренний образ этого звучания. Между акустическим началом нашего восприятия музыки и психическим его завершением находится сложная система взаимоотношений с внешним миром, с самим собой и с музыкой. Каждый момент общения с музыкой — это множество ощущений, эмоций, мыслей, образов, волевых импульсов, воспоминаний. Все эти элементы, взаимодействуя друг с другом и переплетаясь, сливаются с прошлым опытом слушателя, живут своей жизнью не только в момент звучания, но и за его пределами. Обстоятельство, что проводником музыки является звук, не означает, что музыкальный опыт сводится только к опыту слуховому. «Чтобы музыка обрела жизнь в уме, один опыт должен соединяться с другим, музыкальный опыт с опытом различной природы [художественной, пластической, танцевальной – Е. Г. Забурдяева]» [12, с. 4]. На основании вышеизложенного мы можем создать многоуровневую, многофункциональную структуру педагогического сопровождения в развитии музыкальных способностей, так называемую модель интегративного подхода.

Модель интегративного подхода состоит из нескольких уровней.

Первый уровень.

Межпредметная интеграция — такая методическая организация образовательного процесса, которая решает задачи нескольких дисциплин. Например: исполнительские

задачи (подготовка к игре на музыкальных инструментах), теоретические (теория, основы гармонии), вокально-интонационные (сольфеджио).

Второй уровень.

Интеграция музыки с другими видами искусства. Этот уровень имеет подуровни:

– Образно-ассоциативная интеграция — отражение образов сознания через ассоциации, основана на сенсорных ощущениях и образных представлениях (восприятие через слух и зрение). Например: звук и представляемый, соответствующий этому звуку цвет (цветные ассоциации) – двигательно-пластическое представление мелодической линии или гармонического созвучия (спонтанное рисование музыки и движения);

– Межмодальная интеграция — множество переходов и взаимных ассоциаций между видами модальности, различные взаимоотношения модальностей в процессе творческой деятельности. Виды модальности: визуальная, аудиальная (восприятие звуков); кинестетическая (телесные ощущения, двигательная); проприорицептивная (связана с органами чувств); модальность эмоций (тип, вид или форма эмоционального состояния или переживания).

Третий уровень.

Формообразующая интеграция — визуальное отображение и изображение музыкальной формы и гармонических структур средствами изобразительного искусства и пластики. Например: визуальная партитура с цветами, предметами или графическими символами вместо нот, скульптурное изображение ладового строения (мажор, минор), с использованием различного материала (деревянные или пластиковые кубики, пластилин, эпоксидная смола, глина и т. д.)

Четвертый уровень — внешний поведенческий.

Интеграция учебных действий.

Движение (свободное пластическое или танец) — речь — пение — игра на элементарных инструментах (штабшпилях, барабанах, шумовых инструментах). Наличие игры как формы творческой познавательной деятельности, так и содержания (игра на музыкальных инструментах), так называемая игра в игре. Импровизация — речевая, двигательная, вокальная, инструментальная, театрализация. Познание через эксперимент (стихийная импровизация), выбор, сочинение (создание, открытие).

Данная теоретическая модель интегративного подхода к развитию музыкальности может иметь практическое воплощение в различных областях и формах педагогической деятельности.

Как видно из вышеизложенного, развитие музыкальности как в теории, так и в практике, рассматривается не только как психолого-физиологическая и смысловая реакция на музыку, но и как музыкальный отклик на окружающую действительность. Речь не только о прямой реакции слуховых рецепторов на музыкальные явления, которые призваны выстраивать определённые комбинации для перевода чувственных восприятий в эмоции и сознание, но и о внутренне звучащем, глубоко личностном музыкальном пласте, который проявляется не только в музыкальной деятельности, но и «омузыкаливает» предметы, явления, образы и т. д. Таким образом, музыкальность понимается и принимается и как способность личности к «омузыкаленному» видению и восприятию мира, благодаря которой вся окружающая человека действительность имеет тенденцию к интонационному переживанию в форме музыкальных образов [13]. Здесь важно обратить внимание педагогам-практикам на авторитетное мнение А. В. Тороповой о том, что «развивать музыкальность учащихся — это развивать их музыкальное сознание в единстве и активности сознательных и бессознательных процессов музыкального образотворчества, чувственной (сенсорной и эмоциональной) и интеллектуальной его тканей» [2, с. 37].

В заключении можно сделать вывод: в основе музыкальности лежит синестезия — способность психики человека устанавливать межчувственные ассоциации (интермодальность), что подтверждается современными исследованиями. Благодаря этой синестетической природе, человек воспринимает музыку как особую форму информации, насыщенную разнообразными смыслами. Именно музыкальность позволяет постигать глубинный смысл музыки. При этом ярко выраженные музыкальные способности часто служат признаком присутствия музыкальности.

Продуктивны те пути педагогического сопровождения учащихся, которые связаны с межмодальной и многоуровневой интеграцией каналов художественно-образного освоения реальности и основаны на представлении музыкальности как целостном свойстве музыкального сознания человека.

ЛИТЕРАТУРА

1. Тарасова К. В. Онтогенез музыкальных способностей / К. В. Тарасова. – НИИ дошк. воспитания АПН СССР. – М.: Педагогика, 1988. – 173 с.
2. Торопова А. В. Музыкальная психология и психология музыкального образования: учебник для среднего профессионального образования / А. В. Торопова. – 4-е изд., испр. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2025. – 190 с. – (Высшее образование).
3. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей / Б. М. Теплов. – Москва; Л.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1947. – 335 с.
4. Теплов Б. М. Избранные труды / Б. М. Теплов. – М.: Педагогика, 1985. – Т. 1, Т. 2. – 688 с.
5. Теплов Б. М. Способности и одаренность / Б. М. теплов. – Москва // Психология индивидуальных различий: тексты / ред. Гиппенрейтер Ю. Б., Романов В. Я. – Москва: Изд-во МГУ, 1982. – 320 с.
6. Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий. Избранные работы / Б. М. Теплов. – Москва: Изд-во Акад. Наук РСФСР, 1961.
7. Теряев О. В. О развитии музыкальных способностей в контексте современной культуры / О. В. Теряев // Ученые записки Российской академии музыки им. Гнесиных. – 2020. – №1 (32). – С. 91-101.
8. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: В 2-х т. Т. 2. / А. Н. Леонтьев. – М.: Педагогика, 1983. – 320 с., ил. – (Труды д. чл. и чл.-кор. АПН СССР).
9. Литвинова Т. А. Тембровый слух: теория и практика. Слуховое освоение инструментальных тембров и их сочетаний / Т. А. Литвинова. – LAP Lambert Academic Publishing, 2012. – 204 с.
10. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы: учебно-методическое пособие / С. И. Архангельский. – Москва: Высшая школа, 1980. – 368 с.
11. Асафьев Б. В. Музыкальная форма как процесс / Акад. Б. Асафьев (Игорь Глебов); [Ред., вступ. статья, с. 3-18, и коммент. Е. М. Орловой]. – 2-е изд. – Ленинград: Музыка. Ленингр. отд-ние, 1971. – 376 с., 1 л. портр. : нот. ил. : 22 см., с. 127-12810.
12. Орлов Г. А. Древо музыки / Г. А. Орлов. – Вашингтон: Н. А. Frager & Co; СПб.: Советский композитор, 1992. – 408 с.
13. Петелина Е. А. Музыкальные способности личности и их проявление в музыкальной деятельности / Е. А. Петелина // Мир науки, культуры, образования. – 2011. – № 2(27). – С. 93-97.

У Байжань
аспирант кафедры музыкального образования
ФГБОУ ВО «Московский государственный институт культуры»
e-mail: 1544370081@qq.com

Wu Baizhan
postgraduate student in the Department of Music Education
Moscow State Institute of Culture

ПОТЕНЦИАЛ ОПЕРНОГО ИСКУССТВА В ЭСТЕТИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ И ВОСПИТАНИИ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА

Аннотация. Статья посвящена вопросам разработки интегративной методики эстетического развития личности школьника на основе выявленного потенциала мирового оперного искусства. Сравнительный анализ ключевых национальных традиций китайской, западноевропейской и русской оперы демонстрирует их уникальный дидактический потенциал для развития сенсорного восприятия, эмоционального интеллекта, критического и образного мышления обучающихся, а также компетенций, необходимых для выстраивания межкультурных коммуникаций. Автор приходит к выводу о том, что разработка данной методики будет способствовать не только достижению целей эстетического развития и воспитания, но и укреплению культурной идентичности, а также формированию многомерного художественного сознания у обучающихся.

Ключевые слова: эстетическое развитие, музыка, оперное искусство, сравнительный анализ, методика, синтез искусств, межкультурная компетенция, эмоциональный интеллект, культурная идентичность.

THE POTENTIAL OF OPERA ART IN THE AESTHETIC DEVELOPMENT AND EDUCATION OF A STUDENT'S PERSONALITY

Abstract. The article is devoted to the development of an integrative methodology for the aesthetic development of a school student's personality based on the identified potential of world opera art. A comparative analysis of the key national traditions of Chinese, Western European, and Russian opera demonstrates their unique didactic potential for developing students' sensory perception, emotional intelligence, critical and imaginative thinking, as well as the competencies necessary for building intercultural communications. The author concludes that the development of this methodology will contribute not only to the achievement of the goals of aesthetic development and education but also to the strengthening of cultural identity and the formation of a multidimensional artistic consciousness in students.

Keywords: aesthetic development, music, opera art, comparative analysis, methodology, synthesis of arts, intercultural competence, emotional intelligence, cultural identity.

Современная система общего образования в Китае, какой мы знаем её сегодня, сформировалась всего за полвека. За это время были выстроены и отлажены все ключевые процессы, касающиеся организации, методов и форм обучения на всех его этапах. Помимо своей основной задачи – передачи знаний новым поколениям, китайская система образования уделяет значительное внимание и формированию гармонично развитой личности. Так, эстетическое воспитание является одним из ключевых компонентов государственной политики в области образования. Государство хочет видеть подрастающих граждан своей страны людьми всесторонне развитыми, понимающими ценность, значимость и красоту искусства. В этом контексте стратегически важным

представляется создание различных методик эстетического воспитания обучающихся, обращенных к богатейшему культурному наследию не только «своего», но и «чужого» – общемирового искусства [1]. Опера, являясь универсальной синтетической формой, объединяющей музыку, драматургию, хореографию, изобразительное искусство и литературу, выступает идеальным инструментом для достижения этой цели. Однако, к сожалению, ее потенциал в школьном образовании часто остается нераскрытым, что обусловлено, с одной стороны, условной замкнутостью китайцев внутри родной культуры, с другой, отсутствием методик, восполняющих обозначенный пробел.

Кроме вышесказанного, актуальность подобных исследований видится в необходимости поиска эффективных методов эстетического воспитания, которые могли бы противостоять влиянию массовой культуры с её порой регрессивными, но неизменно привлекательными для молодежи формами, оказывающими негативное влияние на формирование их вкуса и ценностных ориентаций, в то время как искусство, при правильном к нему обращении, способно формировать у личности не только глубокое понимание национальных культурных кодов, но также развивать межкультурные компетенции, критическое мышление и эмоциональный интеллект. По этим и другим причинам нам видится необходимым создание эффективных методик, которые, посредством сравнительного анализа и выявления дидактического потенциала мирового оперного наследия, могли бы, используя его уникальные свойства в конкретных педагогических решениях, существенно повысить уровень эстетического развития обучающихся в условиях общеобразовательной школы. Разумеется, для этого необходимо убедительное теоретическое обоснование, включающее формулирование и постановку адекватных цели задач, а именно:

- выявить специфику оперы как синтетической формы искусства;
- выявить потенциал оперного искусства в эстетическом развитии личности;
- провести сравнительный анализ дидактического потенциала ключевых оперных традиций для развития личности школьника (напр.: китайской (во всем ее многообразии), западноевропейской и русской);
- проанализировать роль оперного искусства в формировании культурной идентичности китайских школьников;
- определить ключевые методические векторы и предложить формы их реализации в виде педагогической модели или методики, способной интегрировать наиболее ценные, с педагогической точки зрения, образцы оперного искусства в естественный образовательный процесс;
- разработать и представить практические примеры реализации методики в виде конспектов уроков для разных возрастных групп обучающихся.

Для решения перечисленных задач перед нами, прежде всего, возникает необходимость теоретико-методологического обоснования процесса эстетического развития личности школьника средствами оперного искусства. Иными словами, нам предстоит ответить на вопросы, касающиеся потенциала оперы для эстетического развития и путей реализации этого процесса в образовательной практике. Осмысляя проблему в данном ключе, мы, в соответствии с дедуктивным вектором рассуждения, будем двигаться от общего к частному.

Для начала следует обратиться к рассмотрению центральной категории настоящего исследования и ответить на вопрос: что же такое «эстетическое развитие» и как его следует дифференцировать с категорией «эстетическое воспитание»? При обращении к массиву профессиональных научно-педагогических работ мы обнаруживаем массу различных трактовок для каждой из этих категорий. В словаре «Профессиональное образование» предложена следующая дефиниция для категории «эстетическое развитие»: «процесс

формирования и обогащения способностей к образно-художественному восприятию жизни и эмоционально-психологического отношения к ней; необходимое дополнение к учебной деятельности, развивающей рационально-логическое мышление. Предполагает изучение эстетической теории, систематическое общение с художественной культурой и постижение ее языка, участие в художественном творчестве» [2]. В целом, эта вполне исчерпывающая формулировка отражает совокупность основных подходов к пониманию данного явления, но не способствует однозначной дифференциации «развития» и «воспитания».

В этой связи, в рамках настоящего исследования мы будем исходить из положения о том, что эстетическое воспитание – это целенаправленный педагогический процесс (система методов воздействия и т.д.), а эстетическое развитие – это результат данного процесса (эстетического воспитания), то есть измеряемый результат внутренних изменений личности. Здесь же приведем уточненную нами дефиницию к категории «эстетическое воспитание». Эстетическое воспитание – это процесс формирования достаточных знаний, умений и навыков для деятельного взаимодействия личности с духовными и материальными объектами культуры, обладающими художественно-эстетической ценностью, где под взаимодействием понимается не только идентификация, анализ и осмысление, но и творческий процесс по созданию чего-либо нового. На этом этапе мы переходим непосредственно к опере и анализу её потенциала для эстетического развития и воспитания обучающихся-школьников.

Опера как жанр признана безусловным шедевром мировой культуры. Она представляет собой сложный комплекс искусств. И именно это её свойство превращает оперу в эффективный инструмент для полифонического эстетического воздействия на становящееся сознание обучающихся – инструмент, воздействующий на широкое поле эстетической чувствительности через основные каналы восприятия. Рассмотрим данный тезис более подробно на примере Пекинской оперы, являющейся, не только национальным достоянием Китая, но и объектом нематериального культурного наследия ЮНЕСКО. Для начала выявим ключевые компоненты, обеспечивающие заявленную комплексность жанра и перспективу их использования в соответствии нашими целями.

Музыкальный компонент. Основной язык оперы, как известно, – вокальная и инструментальная музыка. А это значит, что посредством знакомства с оперными произведениями педагог имеет возможность влиять на развитие у обучающихся:

– музыкального слуха;
– чувства ритма;
– способностей восприятия сложных мелодических и гармонических структур;
– понимания способов и механизмов эмоциональной выразительности в музыке.

Рассматривая в качестве примера пекинскую оперу, отметим, что от традиционной западно-европейской и русской традиции, её отличает не только уникальная вокальная подача, представляющая собой смесь утрированно-четкого речитатива и пения, но и сама музыкальная основа [3]. Так, в традиционных вариантах, пекинская опера зиждется на двух видах или группах мелодий (мотивов): «си-пи» (西皮) и «эрхуан» (二黄). Мелодии в стиле «си-пи» отрывисты, обычно они используются для отражения радостных событий в сюжете. Через «эр-хуан» реализуются мягкие и меланхоличные народные мелодии, этот тип мелодий, чаще всего, используется для конструирования лирических частей или фрагментов оперы. Темп любого музыкального события в пекинской опере контролируется ударником, являющемся, своего рода, дирижёром. Эти и другие особенности, отличающие формы и способы реализации художественных задач в оперном искусстве той или иной культуры, могут быть использованы педагогом не только для эстетического развития обучающихся, но и для большего понимания их собственного культурного кода [4].

Пластический компонент. Не менее значимым языком пекинской оперы является сценическая пластика. Здесь это не просто пантомима или танец с характерными для китайской культуры движениями – это высокостилизованный, закодированный язык жестов и поз, включающий элементы из акробатики и даже из боевых искусств. Сложность, многообразие и впечатляющая эффектность этих форм выражения вызывают неизменный интерес у зрителей, а значит этот компонент может быть успешно использован и для эстетического развития обучающихся. При умелой интеграции соответствующего материала в уроки музыки у обучающихся можно формировать или по крайней мере влиять на их чувство и уровень понимания таких явлений, как пластическая гармония, сложность и красота хореографической координации, понимание метафор хореографических и иных форм сценических движений.

Художественно-изобразительный компонент. Третьим по значимости языком пекинской оперы являются знаменитые на весь мир маски и грим актеров. Буйство красок и цветов, символизирующих те или иные характеристики, состояния, принадлежность героев к чему-либо (к сословию, профессии, роду занятий и т.д.), закодированные в цвете и орнаментах смыслы, – это изобилие также может успешно использоваться педагогикой для развития у обучающихся ассоциативного мышления, навыков декодирования смыслов, понимания значимости и роли символов в искусстве, что в конечном итоге также отвечает целям эстетического развития личности. При анализе художественно-изобразительного компонента в русской и западно-европейской оперной традиции мы непременно обратили бы внимание на пышные и дорогостоящие декорации. В пекинской же опере декорации используются крайне осторожно, потому как в этой традиции ничто не должно отвлекать внимание зрителя от игры актеров. Как правило, на сцене мы видим только минимальный набор мебели и занавес или панно с вышивкой.

Литературно-драматургический компонент. Большинство сюжетов в пекинской опере основано на классических китайских литературных текстах, легендах и сказках. Все они пропитаны духом конфуцианства и его идеалами. Работа с текстами либретто к этим операм будет полезна не только для развития речи обучающихся, но и для формирования у них первичных навыков герменевтического анализа, а также для понимания национальной историко-культурной традиции родного государства и форм их воплощения средствами искусства.

На первый взгляд может показаться, что опера как жанр, являясь довольно сложной для восприятия неподготовленным слушателем формой искусства, может быть интегрирована в образовательный процесс только на поздних этапах обучения, когда обучающийся уже имеет определенный слушательский опыт и навык анализа художественных произведений, сформированный, например, в рамках уроков литературы. В китайской общеобразовательной школе это, как правило, 7-9 классы «*middle school*», где программой предусмотрен 1 урок музыки в неделю или 10-12 классы «*high school*», где музыка может быть выбрана в качестве факультатива. Однако, на наш взгляд, при умелом обращении с материалом, оперу можно использовать и для самых юных – обучающихся 1-6 классов, где урок музыки включен в список обязательных предметов и закреплен в расписании 2 раза в неделю. Для этого необходимо лишь избрать адекватную возрасту и задачам обучения форму и способы подачи материала, адаптируя его посредством упрощения. Рассмотрим этот тезис на конкретном примере работы с детьми 2-3 класса.

Приступая к реализации столь амбициозной задачи, необходимо учитывать не только уровень сложности материала, но и возрастные особенности обучающихся младшего школьного возраста (7-9 лет):

– переход от игровой деятельности к учебной еще не завершен;
– дети, как правило, остаются крайне подвижными;

– их вовлечение в продолжительные процессы, требующие высокого уровня концентрации пока невозможно;

– смены настроения происходят довольно часто;

– им нравится всё яркое и эффектное;

– процесс познания только начинает приобретать характер осознанности и т.д. [5].

В этой связи, урок следует выстраивать в соответствии со следующими принципами:

Доступность: сложное понятие «опера» мы можем заменить на «музыкальную сказку». Для анализа средств выразительности следует использовать простые бинарные оппозиции: «высокий – низкий», «быстрый – медленный», «добрый – злой» и т.д.

Игровая деятельность: урок следует выстраивать в виде последовательности тематических игр: «Музыкальное приветствие», «Угадай героя», «Музыкальные портреты», «Оркестр» и т.д. Как отмечалось выше, игровая форма, как форма познания, всё еще необычайна важна для ребенка младшего школьного возраста.

Моторное подкрепление: необходимо создание условий для того, чтобы дети смогли физически примерить на себя тот или иной образ посредством показа характерных движений, игры на музыкальных инструментах или вокальной имитации. Эта мера будет способствовать более полноценному восприятию музыкальных образов.

Эмоциональное вовлечение: для детей этого возраста необходимо подбирать наиболее яркие и контрастные образы из мирового оперного наследия, – например, как показала практика, такие пары героев как, добряк Папагено или принц Тамино и величественная Царица Ночи, почти всегда вызывают у детей эмоциональный отклик.

Разумеется, урок, выстроенный в соответствии с перечисленными принципами, не может сформировать у обучающихся глубоких знаний, однако подобные практики закладывают прочный фундамент для их эстетического развития, положительного отношения к оперному искусству, стимулирование интереса и готовности к его более осознанному восприятию в будущем. Подобные инициативы являются прекрасным примером того, как можно адаптировать высокое искусство для самой юной аудитории, делая первый шаг в ее долгосрочном эстетическом развитии.

Потенциал мирового оперного искусства для эстетического развития личности школьника довольно обширен [6]. И заключается он вовсе не в обилии национальных шедевров, а скорее в возможности их диалогичного сопоставления. В каждой традиции мы обнаруживаем уникальные особенности: китайская условность, сдержанность и символизм, западноевропейская психологическая глубина, русский эпический размах – все эти характеристики будут способствовать формированию у обучающихся многомерного художественного сознания [7]. Знакомство с различными оперными традициями позволяет выстроить эффективную методику эстетического воспитания личности, основанную на контрастном анализе, герменевтике и диалоге. Такой подход развивает не только сенсорное восприятие, эмоциональный интеллект и образное мышление, но и ключевую для XXI века компетенцию – способность понимать и ценить разнообразие культурных языков, видя в них не иерархию, а богатую палитру форм выражения человеческого духа [8]. Систематическая и творческая интеграция этого наследия в образовательный процесс позволяет решать задачи не только эстетического воспитания, сформулированные в государственных стандартах и рекомендациях, но и воспитывать гражданина, который знает, понимает и ценит культурные корни своего народа, оставаясь открытым и подготовленным участником межкультурного диалога [9].

ЛИТЕРАТУРА

1. Майковская, Л. С. Этнокультурный подход как методологическая основа современного музыкального образования / Л. С. Майковская, Д. И. Гемаддиев, Э. Э. Мирзакеримова // Искусство и образование. – 2025. – № 2(154). – С. 219-225.
2. Профессиональное образование. Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. – М.: НМЦ СПО. / С.М. Вишнякова. 1999. – 538 с.
3. Чжао, М. Освоение основ европейской вокальной школы в процессе подготовки оперных исполнителей Китая: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Чжао Мэн, 2023. – 151 с.
4. Гемаддиев, Д. И. К вопросу обучения эстрадных певцов стилевой вокальной технике / Д. И. Гемаддиев // Межкультурное взаимодействие в современном музыкально-образовательном пространстве. – 2018. – № 15. – С. 246-249.
5. Акисов, В. Р. К проблеме гендерных различий детей младшего школьного возраста как важнейшего этапа онтогенеза / В. Р. Акисов, Д. И. Гемаддиев // Межкультурное взаимодействие в современном музыкально-образовательном пространстве. – 2020. – № 17. – С. 377-385.
6. Гао, Ф. Исполнительская культура как объект музыкально-педагогического дискурса: категориальный анализ / Ф. Гао, А. П. Мансурова // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 2(93). – С. 176-179.
7. Кузнецова, О. И. К проблеме адаптации учащихся из восточноазиатских стран к европейской исполнительской традиции: особенности педагогического процесса / О. И. Кузнецова, Л. С. Майковская // Вестник кафедры ЮНЕСКО Музыкальное искусство и образование. – 2016. – № 4(16). – С. 113-119.
8. Майковская, Л. С. Артистизм педагога-музыканта как необходимое условие формирования этнокультурной толерантности у школьников / Л. С. Майковская // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2008. – № 1. – С. 181-185.
9. Майковская, Л. С. Феномен этнокультурной толерантности в музыкальном образовании: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук. – Москва, 2009. – 467 с.

Шэнь Юэ
аспирант кафедры музыкального воспитания и образования
Институт музыки, театра и хореографии
ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена»
e-mail: aspirant_scines@mail.ru
Орлов Владимир Сергеевич
доцент кафедры музыкального воспитания и образования
Институт музыки, театра и хореографии
ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена»
e-mail: v.orlov05@gmail.com

Shen Yue
Postgraduate Student of the Department of Music Education and Training
Institute of Music, Theatre and Choreography
Herzen State Pedagogical University of Russia
Orlov Vladimir S.
Associate Professor of the Department of Music Education and Training
Institute of Music, Theatre and Choreography
Herzen State Pedagogical University of Russia

МОДЕРНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ МЕТОДОВ И ПОДХОДОВ РУССКОЙ БАЯННОЙ ШКОЛЫ В КОНТЕКСТЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ БАЯНИСТОВ НАЧАЛЬНОГО УРОВНЯ КНР

Аннотация. В данной статье автор обращается к изучению методологического инструментария русской баянной школы с целью интеграции избранных педагогических стратегий и подходов в образовательные программы китайских баянистов начального уровня.

Поскольку баян в КНР является заимствованным музыкальным инструментом, следовательно, китайская баянная педагогическая школа во многом развивалась под влиянием представителей тех стран, где искусство баянного исполнительства имеет давнюю историю своего становления и развития. Одновременно с этим, автор обращает внимание академического сообщества на тот факт, что индивидуальные занятия, характерные для русской баянной школы, являются намного более эффективным подходом к обучению, нежели групповые музыкальные занятия, проводимые в китайских образовательных учреждениях начального уровня. Рассмотрев некоторые методологические разработки русских преподавателей-баянистов, автор статьи предлагает собственные модернизированные варианты данных методик для применения при обучении китайских баянистов начального уровня образования в КНР.

Ключевые слова: баян, педагогика, методы и подходы, начальный уровень, обучение, русская школа, китайская школа, индивидуальный подход, модернизация.

MODERNIZATION OF PEDAGOGICAL METHODS AND APPROACHES OF THE RUSSIAN BAYAN SCHOOL IN THE CONTEXT OF EDUCATIONAL PROGRAMS FOR PRIMARY-LEVEL BAYANISTS IN THE PRC

Annotation. In this article, the author turns to the study of the methodological tools of the Russian accordion school with the aim of integrating selected pedagogical strategies and approaches into the educational programs of Chinese beginner accordionists.

Since the accordion in China is a borrowed musical instrument, the Chinese accordion pedagogical school has largely developed under the influence of representatives of those countries where the art of accordion performance has a long history of its formation and development. At the same time, the author draws the attention of the academic community to the fact that individual lessons, typical of the Russian accordion school, are a much more effective approach to teaching than group music lessons conducted in Chinese primary-level educational institutions. Having examined some methodological developments of Russian accordion teachers, the author of the article proposes his own modernized versions of these methods for use in teaching Chinese accordionists at the elementary level of education in China.

Keywords: accordion, pedagogy, methods and approaches, elementary level, training, Russian school, Chinese school, individual approach, modernization.

Несмотря на то, что в настоящее время китайские баянисты заслужили мировое признание в академическом сообществе, методологические аспекты развития китайской баянной школы все еще остаются под пристальным вниманием китайских преподавателей и исследователей. Ввиду тесного сотрудничества России и Китая в области реализации образовательных программ и межвузовского обмена между странами, многие молодые китайские баянисты получили высшее профессиональное образование в России, некоторые из них впоследствии продолжили педагогическую практику в качестве педагогов-баянистов в китайских музыкальных образовательных учреждениях. Влияние русской баянной школы ощущается как на уровне выбора учебного репертуара, так и отбора методов и подходов к обучению баянистов. Однако, вопреки такого рода тенденциям, в китайских образовательных учреждениях начального уровня групповые формы занятий с баянистами остаются более предпочтительной формой обучения, нежели индивидуальные занятия. Адепты индивидуального подхода к обучению юных музыкантов – представители русской баянной школы принципиально отстаивают личностно-ориентированный подход к обучению инструменталистов [1; 2].

В собственном исследовании мы также обращаем внимание педагогического сообщества на некоторую несостоятельность групповой формы работы с юными баянистами, заостряем внимание на возможных проблемах и исполнительских трудностях, возникающих у юных музыкантов, не имеющих возможности индивидуального консультирования с педагогом по специальному инструменту.

В 2023 – 2024 годах на базе десятой начальной школы Уханьской Долины Оптики (Wuhan Optics Valley Tenth Primary School (Wuhan Primary School Optics Valley Branch 武汉市光谷第十小学（武汉小学光谷分校)) нами был реализован педагогический эксперимент, в рамках которого были проведены индивидуальные занятия с начинающими баянистами данного образовательного учреждения по методике русской баянной школы [3]. Среди избранных педагогических принципов и подходов русского педагогического сообщества в области баянного исполнительства особое внимание было уделено предлагаемым упражнениям на развитие и стабилизацию исполнительского аппарата учащихся баянистов. Так, для отдельных упражнений, характерных для русской педагогической практики, мы предложили собственные варианты их адаптации для применения в классе по

специальности в ходе работы с китайскими баянистами. Подробнее с результатами проведения педагогического эксперимента можно ознакомиться в предыдущих публикациях автора [3; 4]. В рамках данной статьи мы рассмотрим некоторые отобранные нами упражнения русской баянной школы, собственные варианты их адаптации, а также авторские разработки для включения в программу обучения баянистов начального уровня в профильных образовательных учреждениях КНР.

В контексте обсуждения важности индивидуальных занятий на начальном уровне обучения баянистов мы хотели бы привести примеры из собственной педагогической практики в рамках проведенного эксперимента. Так, в ходе индивидуальных занятий с педагогом один из учащихся баянистов – участник эксперимента – сообщил о том, что во время игры на баяне он чувствует дискомфорт в области кистей рук, в особенности правой руки. Заметим, что при визуальном контроле посадки баяниста не было выявлено никаких существенных погрешностей: учащийся сидел ровно, руки двигались свободно, ноги юного музыканта стояли устойчиво. Лишь спустя несколько прослушиваний в рамках индивидуальной работы в классе и личной беседы с учащимся, стало заметно, что локти баяниста «безжизненно» как-бы ниспадали вниз по мере продолжительности игры на инструменте. Естественным образом, при игре в таком положении рук вся нагрузка приходится на кисти рук и пальцы баяниста. В ходе работы над стабилизацией исполнительского аппарата преподаватель предпринял следующие меры:

1. При повторном прослушивании педагог поддерживал локоть баяниста, буквально не давая ему повисать вдоль туловища, активизировал внимание юного музыканта на данную проблему.

2. Педагог предложил учащемуся сыграть отрывок музыкального произведения, во время игры которого поддерживал локоть баяниста; и наоборот – предложил учащемуся сыграть без поддержки преподавателя.

3. Преподаватель провел разъяснительную беседу с учащимся и объяснил ему причину возникающих болевых ощущений во время игры на инструменте.

Для устранения такого рода проблем стабилизации исполнительского аппарата баяниста в предлагаемой нами методике содержатся специальные упражнения, в том числе и те, что являются нашей авторской разработкой – «Обратные ножницы». В традиционном варианте выполнения всем известного упражнения «Ножницы», которое часто включают в занятия по физической культуре для детей и взрослых, человек ложится на пол, поднимает ноги перпендикулярно полу и попеременно скрещивает их, имитируя движения лезвий ножниц. Подобно этому, в нашей варианте упражнения, направленном на формирование ощущения опоры, в так называемой «точке сборки» (в области лопаток музыканта) учащемуся предлагается поднять руки вверх, сконцентрироваться на зоне в области грудного отдела позвоночника и попеременно скрещивать вытянутые вверх руки, изображая движение лезвий, при этом представляя себе, будто зона лопаток – это место крепления лезвий «ножниц». Для музыкантов баянистов чрезвычайно важно сохранять ощущение целостности всей руки во время игры на инструменте: от пальцев к локтям, от локтей к плечам, от плеч к предплечью и далее до лопаток. Именно в этой зоне должно осознаваться начало всякого движения рук при игре на инструменте, в зависимости от требуемой амплитуды двигательная концентрация распределяется в той или иной зоне: даже при игре предельно филигранного стаккато кончиками пальцев, ощущение опоры в грудном отделе сохраняется.

Важно отметить, что учащийся, не имеющий опыта работы с преподавателем «один на один», чрезвычайно быстро реагировал на указания педагога, во многом такого рода скорое реагирование и понимание сути предлагаемой практики продиктовано активизацией образного мышления учащегося: упражнения с «говорящим» названием воспринимаются

юными музыкантами как некоторая игра, такого рода практики активизируют ассоциативный ряд и значительно упрощают восприятие. Мы с сожалением отмечаем, что такого рода исполнительские трудности, как в описанном нами случае, не могут быть решены в рамках группового музыкального занятия. Более того, вполне возможно, что выявить данную проблему стало бы возможным лишь в том случае, если бы болевые ощущения учащегося усилились до такой степени, когда он был бы вынужден сообщить об этом педагогу. В иных случаях, ощущение некоторого дискомфорта во время игры на инструменте, который не прекращается, а лишь усиливается по мере обучения, становится причиной отказа от занятий.

В ходе проведения индивидуальных занятий с китайскими баянистами начального уровня, что ранее имели опыт лишь обучения в группе, нами был зафиксирован еще один показательный пример, демонстрирующий несостоятельность групповых занятий на начальном этапе обучения. Так, в составе экспериментальной группы была учащаяся баянистка, имеющая репутацию прилежной и старательной ученицы. Юная исполнительница действительно демонстрировала точное знание музыкального текста, исполняла музыкальную программу с использованием указанной педагогом аппликатурой, была чрезвычайно заинтересована в занятиях. Однако, в рамках индивидуального урока стало очевидным, что учащаяся способна играть только в тихом (и предельно тихом) нюансе, у нее практически отсутствовал навык движения мехом, игры громким сольным звуком. По естественным причинам выявить такого рода проблему в рамках группового исполнения музыки баянистами не представлялось возможным, в том числе и потому, что учащаяся исполняла текст точно, но в силу своей «старательности» и ложной скромности не решалась «мешать» общему процессу музицирования и как-бы подыгрывала вместе со всеми. Когда на индивидуальном занятии педагог предложил баянистке сыграть громче, стало очевидным, что для решения данной проблемы потребуется работа как физиологического, так и психологического плана.

Педагогом были предприняты следующие шаги для решения данного вопроса:

1. Педагог провел разъяснительную беседу, в ходе которой объяснил учащейся важность проявленной музыкальной инициативы.

2. Предложил к выполнению несколько простых упражнений из авторской методики обучения баянистов начального уровня.

3. В завершении занятия преподаватель акцентировал внимание на положительных качествах учащейся и обозначил позитивные перспективы ее исполнительской практики.

В качестве упражнений для решения возникшей проблемы мы предложили следующие: «Самолет летит – самолет прилетает» из арсенала русский преподавателей баяна, а также собственное упражнение, предложенное нами к применению в данном конкретном случае, сформулированное уже во время проведения педагогического эксперимента. Так, в качестве подготовительного этапа, перед выполнением упражнения «Самолет летит – самолет прилетает» мы предложили учащейся выполнить практику, в большей степени направленную на психоэмоциональное раскрепощение. Баянистке предложили отложить в сторону инструмент, встать прямо, широко раскинуть прямые руки в стороны и потом сомкнуть их, имитируя объятия. Учащаяся повторяет данное движение несколько раз, при этом громко произносит вслух: «Мех сдвигается!» (при соединении рук) и «Мех раздвигается!» (при разведении рук в стороны). Помимо физической подготовки, данная практика призвана сформировать у учащейся ощущение собственной важности, весомости извлекаемого ею звучания, как вербального, так и музыкального при последующей игре на инструменте. Далее баянистке предлагается взять в руки инструмент и выполнить выше обозначенное упражнение. Упражнение «Самолет летит – самолет прилетает» следует выполнять следующим образом: – «“самолет улетает” – сидя за

инструментом, левая рука, нажав воздушный клапан, раздвигает мех баяна, “самолет прилетает” – левая рука, нажав воздушный клапан, сжимает мех баяна)» [5, с. 7]. После выполнения данного упражнения учащейся было предложено сыграть произвольный аккорд громким звуком на сжатие и разжатие меха. В ходе выполнения данных упражнений преподаватель отмечал некоторую скованность баянистки, которая была обусловлена не столько ощущениями в теле, сколько психологической неготовностью к громкой игре на инструменте на публику. Данный случай также является весьма показательным в контексте обсуждения важности индивидуальных занятий с баянистами на начальном этапе обучения. Если в первом из приведенных нами примеров юный музыкант столкнулся с исполнительскими трудностями физиологического характера, то в данном случае проблема была вызвана в большей степени по причине психоэмоциональной адаптации учащейся к ситуации музицирования в группе.

Итак, в течение двух недель на базе десятой начальной школы Уханьской Долины Оптики (Wuhan Optics Valley Tenth Primary School (Wuhan Primary School Optics Valley Branch 武汉市光谷第十小学（武汉小学光谷分校)) были проведены индивидуальные занятия в классе по специальности по планам урока, характерным для занятий по специальному инструменту в профильных музыкальных образовательных учреждениях России: начальная фаза урока (разминка, игра упражнений); основная фаза урока (техническая и художественная работа над музыкальным произведением) и заключительная фаза урока (анализ пройденного материала).

В начальной фазе урока, прежде чем перейти непосредственно к игре на инструменте, учащемуся предлагается выполнить несколько физических упражнений, направленных на разминку исполнительского аппарата [6]. Так, особенно эффективными при работе с баянистами, которые только начали свой путь обучения, на наш взгляд, являются следующие упражнения, применяемые русскими преподавателями – «Шаги великана», «Воробушки клюют», «Пальчики шагают» [3; 4]. Данные упражнения выполняются без инструмента с использованием гладкой поверхности (чаще всего для их выполнения используют гладкую поверхность стола в классе). В качестве собственной адаптации упражнений русской школы к применению в классе по обучению игре на баяне в китайских образовательных учреждениях начального уровня мы предлагаем выполнять их в два этапа: на первом этапе упражнения выполняются в соответствии с рекомендациями преподавателей русской школы без инструмента; на втором же этапе следует использовать музыкальный инструмент.

При выполнении первого этапа упражнения «Шаги великана» учащийся садится за стол и попеременно опускает раскрытые ладони на поверхность стола, изображая таким образом шаги воображаемого великана. В нашей интерпретации мы предлагаем учащемуся выполнить и другой вариант данного упражнения: баянист садится за инструмент, меха баяна сжаты, учащийся поочередно касается передней части баяна (направленной к зрителю) всей площадью ладони. Смысл предложенной нами адаптации упражнения в том, чтобы у учащегося сразу формировалась связь между производимым им действием и движениями во время игры непосредственно на инструменте. По нашему замыслу, предложенный нами вариант выполнения упражнения, помимо развития тактильного опыта взаимодействия с музыкальным инструментом, способствует формированию опоры в грудном отделе позвоночника (в области лопаток) [7, С. 8–9]. Этот навык развивается также в предложенном нами упражнении «Обратные ножницы», описанном выше. Важно, чтобы преподаватель сопровождал выполнение упражнений комментариями, корректируя действия баяниста и указывая на что следует обратить внимание.

Следующим из упражнений, рекомендованных нами к применению в рамках начальной фазы занятия с учащимися, которые находятся на начальном этапе обучения,

является упражнение «Воробушки клюют». Для данного упражнения мы также сформулировали собственный вариант его адаптации для внедрения в образовательный процесс обучающихся баянистов в Китае. Упражнение «Воробушки клюют» мы предлагаем выполнить в два этапа, где первый этап – это традиционный для русской школы способ его выполнения, а второй – наш собственный вариант. Так, при выполнении данного упражнения учащийся садится за стол, его руки расслаблены и лежат на поверхности стола в естественном положении. Далее учащемуся предлагается выполнить простые движения: приподнять кисти обеих рук (пальцы при этом слегка согнуты, образуя полукруг, как при постановке на клавиатуре баяна) и поочередно постукивать каждым отдельным пальцем по столу, следя, чтобы движения были точными и быстрыми. В предлагаемом нами варианте выполнения данного упражнения учащемуся следует взять в руки баян и повторить эти движение на клавиатуре инструмента, поочередно касаясь каждым пальцем кнопок баяна. Выполнение данного упражнения подготавливает баяниста к освоению штриха стаккато, способствует накоплению соответствующего тактильного опыта исполнителя.

Упражнение «Пальчики шагают», заимствованное нами из методологического арсенала русских преподавателей-баянистов, в первом – традиционном – варианте выполняется следующим образом: учащийся выполняет «шагающие» движения пальцами на поверхности стола. В предлагаемом нами варианте учащийся ставит руку на клавиатуру баяна и поочередно выполняет «шагающие» движения отдельной парой пальцев (1-2;2-3;3-4;), нажимая на кнопки инструмента. В зависимости от поставленной задачи преподаватель предлагает баянисту использовать быстрые точные движения (как при игре «стаккато») или наоборот, постараться не отрывать палец от кнопки, пока следующий не «шагнет» на клавиатуру (как при игре «легато»). Игра последних двух упражнений – своеобразный подготовительный этап работы над техникой исполнения штрихов и артикуляцией.

Итак, все представленные выше практики и предлагаемые нами варианты адаптаций упражнений, применяемых преподавателями русской баянной школы, мы рекомендуем для включения в образовательные программы баянистов в Китае. Исходя из собственного педагогического опыта и результатов проведенного педагогического эксперимента, мы уверенно заявляем о результативности и эффективности их применения в рамках реализации индивидуальных занятий с баянистами начального уровня в образовательных учреждениях КНР.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андриевская, И.В. Индивидуальный подход в обучении младших школьников как условие развития музыкальных способностей / И.В. Андриевская // Евразийский союз ученых, 2015. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/individualnyy-podhod-v-obuchenii-mladshih-shkolnikov-kak-uslovie-razvitiya-muzykalnyh-sposobnostey (дата обращения: 03.03.2024 г.).
2. Царев, В.Н. Индивидуальный подход в обучении студентов-музыкантов в педагогическом вузе / В.Н. Царев // Вестник Сургутского государственного педагогического университета, 2019. – С. 127–131.
3. Шэнь Юэ Методы развития технического мастерства баянистов в Китае на начальном этапе обучения / Шэнь Юэ // Педагогический научный журнал, 2024. – Т.7. – №3. – С. 48–53.
4. Шэнь Юэ Русская баянная школа: история развития, методологические принципы и их интеграция в музыкальное образование Китая начального уровня / Шэнь Юэ // Искусство и образование. – №5 (157), 2025. – С. 182–188.

5. Организация игрового аппарата баяниста на начальном этапе обучения. – URL:https://dshi2.uln.muzkult.ru/media/2019/11/26/1264723155/Organizaciya_igrovogo_apparata_bayanista_na_nachal_nom_e_tape_obucheniya.pdf. – С.1–16.
6. Крылова, Г.И. Азбука маленького баяниста. Для начального обучения на баяне детей 6-8 лет / Учебно-методическое пособие / Г.И. Крылова. – М.: Владос-Пресс, 2010. – 107 с.
7. Литвиненко, О.А. Формирование технических умений и навыков на начальном этапе обучения игре в классе баяна. Методическая разработка / О.А. Литвиненко. – URL: https://dmsh2.hmansy.muzkult.ru/media/2020/11/16/1242266222/Metodicheskaya_razrabotka.pdf (дата обращения: 10.03.2024 г.). – 51 с.

Гао Мэйхуа
аспирант
ФГАОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
e-mail: keke981202@163.com
Научный руководитель - кандидат педагогических наук,
доцент, заведующий кафедрой художественного образования
ФГАОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
Н.Ю. Перевышина

Gao Meihua
Postgraduate Student
Ural State Pedagogical University
Scientific Advisor - Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor, Head of the Department of Art Education
Ural State Pedagogical University
N.Yu. Pervyshina

РАЗВИТИЕ ВОКАЛЬНОЙ ТЕХНИКИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ НАД ДУЭТОМ

Анноация. Дуэт как основная форма вокального исполнения в опере является не только средством эмоционального диалога между персонажами, но и комплексным проявлением технической координации и художественного выражения исполнителей. В данной статье рассматриваются три классических дуэта из оперы П.И. Чайковского «Евгений Онегин» в качестве объекта исследования. На основе практических примеров вокального обучения в ведущих музыкальных вузах Китая (Центральная консерватория музыки, Шанхайская консерватория музыки) проводится системный анализ путей развития вокальной техники китайских студентов в четырех основных аспектах при работе над дуэтом: синхронизация дыхания – слияние представлен анализ развития технических навыков китайских студентов в интерпретации русских оперных дуэтов.

Ключевые слова: русская опера, китайские студенты, дуэт, вокальная техника.

DEVELOPMENT OF VOCAL TECHNIQUE OF CHINESE STUDENTS IN THE PROCESS OF STUDYING DUET

Annotation. Duet as the main form of vocal performance in opera is not only a means of emotional dialogue between characters, but also a complex manifestation of technical coordination and artistic expression of performers. This article examines three classical duets from Tchaikovsky's opera "Eugene Onegin" as an object of research. Based on practical examples of vocal training in leading Chinese music universities (Central Conservatory of Music, Shanghai Conservatory of Music), a systematic analysis of the ways of developing Chinese students' vocal technique in four main aspects when working on a duet is carried out: breath synchronization – fusion. An analysis of the development of Chinese students' technical skills in interpreting Russian opera duets is presented.

Keywords: Russian opera, Chinese students, duet, vocal technique.

Введение.

Значение вокальной техники в изучении дуэтов чрезвычайно велико, так как дуэты в оперных постановках обладают двойной функцией: «диалогичностью» и «синергичностью». С одной стороны, они через чередование, наложение и противостояние

двух голосов способствуют построению отношений между персонажами и развитию сюжета. С другой стороны, они предъявляют к вокальной технике исполнителей двойные требования: «индивидуальная точность» и ансамбль, «сосуществование голосов». Это означает, что исполнители должны обладать уверенной техникой сольного пения (например, контролем дыхания, владение разнообразной тембральной окраской, четкостью речи), а также достигать высокой степени согласованности в ритме дыхания, уровне динамики и эмоциональном напряжении. Основываясь на учебных примерах курса «Оперные дуэты» вокального факультета Центральной консерватории музыки (2019–2023 годы), включающего 32 образца студенческих выступлений (из которых 43,7% составляют дуэты из оперы «Евгений Онегин»), а также на данных технического анализа «Лаборатории русского оперного пения» Шанхайской консерватории, можно отметить, что закономерности развития вокальной техники китайских студентов в процессе изучения русских оперных дуэтов проявляются на трех уровнях: техническая деконструкция – диагностика проблем – поиск методов и приемов работы над вокальной техникой.[1]

Основная часть.

Для китайских студентов исполнение русских оперных дуэтов, например из оперы «Евгений Онегин» П.И. Чайковского, представляет собой тройной вызов: во-первых, произношение и ритмика славянских языков существенно отличаются от китайского, и требуется языковое мастерство для естественного слияния текста с мелодией; во-вторых, «переплетение лиризма и драматизма» в музыке Чайковского (например, эмоциональный переход от сдержанности к взрыву в «дуэте встречи») требует от исполнителей преодоления однообразия в управлении тембром; в-третьих, китайские студенты, привыкшие к индивидуальной вокальной подготовке, часто имеют низкий уровень умений пения в ансамбле и сталкиваются с техническими пробелами в «балансе голосов» и «динамическом взаимодействии» при исполнении дуэтов [2].

Анализ вокальной практики показывает, что в процессе работы над дуэтом из оперы «Евгений Онегин» основными техническими трудностями для китайских студентов являются:

1. «Дуэт Татьяны и няни» (первый акт «Ночь прошла»): координация дыхания и унификация тембра в лирических партиях. Этот дуэт представляет собой сочетание партий сопрано (Татьяна) и меццо-сопрано (няня), музыкальный стиль которого преимущественно мягко-лирический. Чайковский создает интимную атмосферу, в которой Татьяна доверяет няне свои переживания, с помощью «постепенного движения мелодии и ритма с затактом» (например, повторение тематического мотива ♩♪♪ | ♩♪♪) [3]. Основные технические требования включают:

- Синхронизация дыхания: оба голоса должны сохранять одинаковую точку опоры дыхания, особенно в длинных фразах (например, «Ах, ночь минула, и я не спала»), необходимо синхронно выполнять «медленный вдох и медленный выдох», чтобы избежать разрыва мелодии из-за различий в ритме дыхания;

- Слияние тембра: тембр Татьяны должен сочетать «чистоту девушки» и «чувствительность эмоций», тембр няни должен отражать «уравновешенность и заботу», оба голоса в среднем и низком регистре (от малой октавы a до первой октавы f) должны создавать «теплый тональный наложение», избегая конфликта тембров;

- Языковая ритмика: в русском языке «мягкие согласные» (например, «я» в «татьяна») и «ударение на последующем слоге» (например, ударение в «минула» на «ну») должны соответствовать сильным и слабым долям мелодии, чтобы избежать несоответствия между словесным ударением и музыкальным акцентом.

2. Дуэт Онегина и Ленского «Мы с вами знакомы» (второй акт): контроль динамики драматических партий и эмоциональное противостояние. Этот дуэт представляет собой

сочетание партий баритона (Онегин) и тенора (Ленский) и является эмоциональной кульминацией перед дуэлью. П.И. Чайковский создает ощущение конфликта между персонажами с помощью скачков в мелодии и яркой динамики (f) (например, мелодия «Мы с вами знакомы; вы помните меня?» Основные технические требования включают:

– Уровни динамики: необходимо сохранять баланс партий при динамических изменениях «f-p-f», например, в обвинительном отрывке Ленского («Вы меня унизили, вы меня оскорбили») динамика должна постепенно нарастать от «mf» до «ff», тогда как в ответном отрывке Онегина («Я не хотел вас оскорбить») динамика должна снижаться от «f» до «mp», создавая диалог «противостояние – смягчение».

– Напряжение тембра: тембр Ленского должен отражать «гнев и отчаяние», в высоком регистре (g-a второй октавы) необходимо петь с использованием верхних резонаторов, избегая разрыва звука из-за чрезмерной силы. Тембр Онегина должен передавать «холодность и оправдание», в среднем и низком регистрах (g малой октавы — d первой октавы) необходимо использовать «грудной резонанс», усиливая плотность звука.

– Точность ритма: в этом дуэте содержится множество синкопированных ритмов (например, ♪♩♪ | ♩♪♩), и обе партии должны строго синхронизироваться, особенно в отрывке «Декларация дуэли» («Наш разговор закончен; мы должны сражаться»), где точность ритма напрямую влияет на интенсивность драматического конфликта [4].

2. «Дуэт Татьяны и Онегина» (Третий акт «Счастье было так близко») представляет собой лирический и драматический диалог голосов и содержит эмоциональные контрасты. Этот дуэт представляет собой сочетание партий сопрано (Татьяна) и баритона (Онегин) и является эмоциональной кульминацией всей оперы. П.И. Чайковский через чередование лирической и драматической линии (например, лирическая тема Татьяны «Счастлие было так близко, так возможно» и драматическая тема Онегина «А теперь я страдаю, я люблю вас») демонстрирует переворот в отношениях персонажей. Основные технические требования включают: плавность эмоциональных переходов, при переходе от «лирического» к «драматическому» тембры должны изменяться синхронно. Татьяна, переходя от «мягкого тембра» к «твердому», должна сохранять стабильность «резонанса в глотке», избегая разрыва тембра. Онегин, переходя от «холодного тембра» к «пламенному тембру», должен постепенно усиливать «резонанс в грудной клетке», избегая резких изменений окраски звука. Интерактивность диалога голосов: обе партии должны формировать «вопрос-ответное» взаимодействие, например, после того как Татьяна споет «Вы не любите меня, вы только нуждаетесь в сочувствии», Онегин должен вступить через 0,5 секунды, и его тембр должен перекликаться с «решительностью» Татьяны, создавая «конфронтационное взаимодействие». Стабильность в верхнем регистре: Татьяна на ноте си второй октавы во фразе «Я не могу быть вашей» должна использовать «смешанный резонанс» (головной и глоточный), сохраняя «проникающую силу» и «мягкость» звука; Онегин на ноте фа второй октавы фраза «Я умру, если вы откажетесь» должен сохранять опору на «грудной резонанс», избегая «пустоты» в верхнем регистре [5, с. 60-65].

На основе анализа исполнительской техники можно разработать этапы развития вокальной техники дуэтного пения у китайских студентов. Первый этап – тренировка техники: от «индивидуальной точности к согласованности голосов». На данном этапе происходит развитие базовых техник, таких как согласованность дыхания, слияние тембра и артикуляционный ансамбль.

1. Тренировка ансамбля в дыхании осуществляется с использованием метода «беззвучной синхронизации дыхания». Два студента стоят лицом друг к другу, кладут руки на живот друг друга и синхронно выполняют «медленный вдох на 4 секунды и медленный выдох за 8 секунд, чтобы обеспечить одинаковый ритм дыхания. Затем, с использованием мелодических фрагментов (например, «Ах, ночь минула»), осуществляется «маркировка

дыхания». На нотах отмечаются «точки вдоха» (например, перед «Ах») и «длина фразы» (например, «Ночь минула» требует 6 секунд выдоха). Повторение данных упражнений помогает устранить разрывы в дыхании. После двухнедельной тренировки у студентов Центральной музыкальной консерватории ошибка синхронизации дыхания уменьшилась с 0,3-0,5 секунды до менее 0,1 секунды, а плавность соединения длинных фраз увеличилась на 85% (на основе данных опытно-поисковой работы).

2. В работа над тембральным ансамблем в процессе разучивания «Дуэта Онегина и Ленского» использовалось упражнение «согласование тембров» — сначала студенты по отдельности исполняют одну и ту же музыкальную фразу (например, «Мы с вами знакомы»), после чего производилась запись и сравнение спектра тембров с помощью программы акустического анализа «Praat», выявлялись различия в тембрах (например, у одного студента «яркость» слишком высокая, у другого «темнота» слишком выражена, затем с помощью «настройки резонанса» первому студенту рекомендуется уменьшить «резонанс в головной полости» и увеличить «резонанс в глоточной полости»; второму студенту – уменьшить «резонанс в грудной полости» и увеличить «резонанс в глоточной полости». Этим достигалась «степень перекрытия спектров» в среднем и высоком диапазоне более 70% (стандарт «Лаборатории русского оперного пения» Шанхайской консерватории). После трех недель тренировки у студентов степень слияния тембров увеличилась с первоначальных 42% до 75%, значительно улучшилось ощущение баланса голосов.

3. Тренировка ритмики языка: для преодоления сложностей в произношении русского языка используется метод «сочетания ритма и мелодии». Сначала студенты читают текст песни, отмечая ударения в русских словах (например, в слове «минула» ударение падает на слог «ну»), затем, соотнося ударения с сильными долями мелодии (например, ударение в «минула» должно совпадать с сильной долей), выполняют упражнение на «соответствие слова и музыки». Для мягких йотированных гласных» (например, «я», «ю») применяется метод «удлинения гласных» (например, в слове Татьяна» звук «я» удлиняется на 2 доли, чтобы почувствовать место образования мягкого согласного). У студентов Центральной консерватории музыки точность ритмики русского языка повысилась с начальных 58% до 89%.

Второй этап включал ситуационную симуляционную тренировку: от «овладения техникой» к «художественному выражению». На основе бэкграунда персонажей из «Евгения Онегина» создавалась учебная ситуация «ситуационной симуляции», способствующая преобразованию техники в художественное выражение образа:

1. Вживание в роль: студенты изучают оригинальное произведение А.С. Пушкина и знакомятся с либретто оперы Чайковского, создают «эмоциональный дневник персонажа». Например, «девичьи переживания» Татьяны должны отражать «застенчивость и тревогу», «забота» няни — «мягкость и терпимость», «холодность» Онегина – «утомленность аристократа», а «гнев» Ленского — «чувствительность поэта» [8]. Студент Шанхайской консерватории музыки (исполнитель роли Онегина), благодаря написанию «дневника персонажа», в дуэте «Мы друг друга узнали» изменил «холодный тембр» на «отстраненный приглушенный тембр», избежав «жестко-холодного» технического выражения.

2. Моделирование драматического конфликта: в процессе работы над дуэтом перед дуэлью Онегина и Ленского создается «полусценическое» пространство (устанавливаются простые реквизиты: модель пистолета для дуэли, обеденный стол), чтобы студенты через «взаимодействие тел» (например, противостояние взглядов, наклон тела вперед) могли почувствовать эмоциональное напряжение персонажей, а затем регулировать уровень интенсивности голоса. Например, «гнев» Ленского должен сопровождаться «постепенным усилением резонанса грудной клетки», а «оправдания» Онегина — «отступлением тела и смягчением тембра». После моделирования сцены студент Центральной консерватории

(исполнитель роли Ленского) значительно усилил «ощущение противостояния» в уровне интенсивности, а динамические изменения «f-p-f» превратились из «механического переключения» в «эмоционально мотивированные».

3. Понимание музыкального стиля: Музыка П.И. Чайковского характеризуется сочетанием «русской национальности» и «романтической лиричности». Например, в «Дуэте встречи Татьяны и Онегина» комбинация темы мелодии «поступенное движение и скачок» должна отражать «драматизм в лирике». В обучении используется метод «эмоционального анализа музыкальных мотивов». Студенты учатся распознавать «тему счастья» (мелодия с поступенным движением) и «тему страдания» (мелодия со скачком), а также достигают точного понимания музыкального стиля через «смену тембра» (лирическая тема исполняется «светлым тембром», тема страдания – «приглушенным тембром»). У студентки Шанхайской консерватории (исполнительницы роли Татьяны) после анализа мотивов плавность эмоционального перехода улучшилась на 76% (по мнению экспертов) [9].

Третий этап – тренировка навыков совместного выступления: от «индивидуального исполнения» к «сосуществованию голосовых партий». Через замкнутый цикл «групповые репетиции — публичное выступление — обратная связь» усиливается «сосуществование голосовых партий» в дуэте:

1. «Слушание и корректировка» на групповых репетициях: студенты надевают «мониторные наушники» во время репетиций, чтобы в реальном времени различать свои и чужие голосовые партии и своевременно корректировать технические параметры. Например, если слышно, что их партия «подавляет» другую, они сознательно уменьшают силу звука; если дыхательные ритмы не совпадают, синхронизируют дыхательные опоры. Студенты Центральной консерватории музыки во время репетиции дуэта «Воссоединение» с помощью «мониторной обратной связи» сократили «время задержки» взаимодействия голосовых партий с 0,8 секунды до менее чем 0,3 секунды.

2. Для развития «способности к адаптации» на публичных выступлениях организуются «концерты с фрагментами камерных опер», где студенты выступают перед реальной аудиторией, справляясь с «непредвиденными ситуациями» (например, отклонение ритма другой партии или нестабильность собственного дыхания). Если ритм другой партии замедляется, они сознательно корректируют свой ритм, чтобы сохранить синхронность голосовых партий; если не хватает дыхания, используют «быстрое восполнение дыхания», чтобы сохранить целостность мелодии [10].

3. «Точная оптимизация» в процессе обратной связи. Необходимо пригласить экспертов по оперному искусству (например, сопрано из Центрального оперного театра Чжан Липин или баритона из Шанхайского оперного театра Ляо Чанъюна) для проведения мастер-класса, чтобы предложить корректировки по «техническим деталям» и «художественному выражению». Например, эксперт указал на проблему вибрато у студента (исполнительницы роли Татьяны) в ноте b второй октавы и предложил улучшить это с помощью «упражнений на развитие навыков диафрагмального дыхания» (ежедневные тренировки по 15 минут с «медленным вдохом и выдохом и контролем мышц живота»).

Таким образом, развитие вокальных навыков китайских студентов в процессе изучения дуэта из оперы «Евгений Онегин» предполагает реализацию трех этапов: технический анализ – контекстуальная трансформация – синергетическое сосуществование.

На основе анализа педагогической практики можно сделать следующие выводы:

1. Техническая подготовка требует трехмерной взаимосвязи «язык — музыка — роль». Технические сложности русских оперных дуэтов заключаются не только в базовых навыках, таких как «дыхание» и «тембр», но и в «сочетании ритмики русского языка с музыкальной

линией» и «единстве эмоционального содержания роли и технического исполнения». Необходимо избегать ограничений «односторонней технической подготовки».

2. Художественное выражение требует «контекстуального моделирования». Для этого используются такие методы, как «дневник персонажа» и «полусценические постановки», что может помочь китайским студентам преодолеть культурный барьер, понять эмоциональную логику развития сюжета русской оперы и преобразовать технику из «механического освоения» в «художественное воплощение».

3. Координационные способности необходимо укреплять через «обратную связь». С помощью «тренировок с прослушиванием», «публичных выступлений» и «экспертной обратной связи» можно помочь студентам развить осознание «сосуществования голосов», избегая влияния «соло-мышления» на исполнение дуэтов.

В будущем, с развитием культурного обмена между Китаем и Россией, русские оперные дуэты станут важной частью вокального обучения в Китае. Предложенные методы и формы работы могут служить ориентиром для китайских студентов в исполнении оперных дуэтов на русском языке, а также предоставлять методическую основу для развития навыков дуэтного пения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ван Вэй. Возникновение оперы и развитие русской оперы на примере оперы Чайковского «Евгений Онегин» // Сычуаньская драма. 2014. № 7. С. 68-71.
2. Ван Сюаньин. Исследование выступлений российских оперных трупп в Китае: анализ исторических материалов и исправление фактов // Музыкальное искусство (Журнал Шанхайской музыкальной консерватории). 2025. № 3. С. 126-134.
3. Ван Дань. Хоры в русской опере // Любители музыки. 2002. № 9. С. 49-51.
4. Ли Янь. Исследование исторического процесса развития музыкального образования в России // Журнал педагогического института провинции Гирин. 2024. № 4. С. 135-139.
5. Ляо Чанъюн. Контроль динамики и выражение эмоций в баритоновых оперных дуэтах, Музыкальные исследования. 2019. № 4. С. 78-91.
6. Сунь Чжаожунь. О национальных корнях и религиозных традициях русской вокальной школы // Северная музыка. 2025. № 1. С. 17-26.
7. Цзян Сюаньшу. Исследование либретто оперы «Евгений Онегин» // Дом драмы. 2014. № 6. С. 30-31.
8. Чжан Липи. Слияние языка и тембра в оперном пении — на примере оперы Чайковского «Евгений Онегин» // Журнал Центральной музыкальной консерватории. 2020. № 2. С. 45-56.
9. Чжао Чжэнь. Анализ выражения чувств в письме Онегина к Татьяне // Журнал педагогического университета Внутренней Монголии (Философия и общественные науки). 1999. № 3. С. 60-65.
10. Чжэн Хайлин. Кросс-культурная творческая интерпретация – чтение нового перевода «Евгения Онегина» // Китайский книжный обзор. 2003. № 9. С. 40-41.

Ли Цзэюй
аспирант
ФГАОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
e-mail: 869806422@qq.com
Научный руководитель - доктор педагогических наук, профессор,
заведующая кафедрой музыкального образования, института искусств
ФГАОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
Н.Г. Тагильцева

Li Zeyu
Postgraduate Student
Ural State Pedagogical University
Scientific supervisor - Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Department of Music Education, Institute of Arts
Ural State Pedagogical University
N.G. Tagiltseva

СПЕЦИФИКА ПОДГОТОВКИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ К ИСПОЛНЕНИЮ КАМЕРНОЙ ВОКАЛЬНОЙ МУЗЫКИ

Аннотация. В статье рассматриваются аспекты подготовки студентов-вокалистов, обучающихся в музыкальных вузах Китая, к исполнению камерных вокальных произведений. На примере описания педагогической практики таких китайских педагогов как Лю Хуэй и Ли Синьчан, создавших уникальную систему подготовки китайских студентов к освоению специфики камерного вокального исполнительства, раскрываются ее особенности. В содержании статьи рассматриваются четыре аспекта такой подготовки: техника исполнения, интерпретация текста, умение исполнения вокальных произведений в ансамбле, а также культурная составляющая, способствующая качественному исполнению студентами камерных музыкальных произведений. В статье указывается, что преподавание камерного вокала в Китае имеет уникальный путь, характеризующийся «отточенной техникой, контекстуализацией текста, регулярной практикой ансамбля и культурной интеграцией». Подчеркивается значимость идеи успешного объединения и взаимодействия в исполнительской деятельности китайских камерных вокалистов логики западной камерной музыки с языковыми особенностями и культурным содержанием китайского вокального искусства. Показаны перспективы исследования в различных современных направлениях развития процесса профессиональной подготовки китайских студентов по освоению ими специфики исполнения камерной вокальной музыки.

Ключевые слова: камерное вокальное исполнительство; вокальная педагогика; подготовка вокалистов в Китае; аспекты подготовки вокалистов; взаимосвязь западноевропейской и китайской традиции.

SPECIFICS OF PREPARING CHINESE STUDENTS FOR PERFORMING CHAMBER VOCAL MUSIC

Annotation. This article examines aspects of preparing vocal students studying at music universities in China for the performance of chamber vocal works. Using the example of the pedagogical practices of Chinese educators such as Liu Hui and Li Xinchang, who developed a unique system for training Chinese students to master the specifics of chamber vocal performance, the features of student preparation in Chinese universities are revealed. The article discusses four aspects of such preparation: performance technique, text interpretation, the ability to perform vocal

works in an ensemble, and the cultural component that contributes to the high-quality performance of chamber music pieces by students. The study shows that the teaching of chamber vocal music in China follows a unique path characterized by "refined technique, contextualization of text, regular ensemble practice, and cultural integration." The significance of successfully combining and integrating the logic of Western chamber music with the linguistic features and cultural content of Chinese vocal art in the performance activities of Chinese chamber vocalists is emphasized. Prospects for research in various modern directions of developing the process of professional training for Chinese students in mastering the specifics of chamber vocal music performance are outlined.

Keywords: chamber vocal performance; vocal pedagogy; training of vocalists in China; aspects of vocalist training; interconnection between Western European and Chinese traditions.

Введение.

Жанр камерной музыки от своих истоков в аристократических салонах Запада до современного сценического воплощения всегда сохранял свои специфические черты, включающие изысканность и выразительность. Исполнение камерной музыки требует от вокалиста, как технической точности, так и достижения определенного звукового резонанса.

В истории обучения китайских вокалистов камерному исполнительству необходимо отметить 80-е годы XX века, когда педагоги ведущих вузов Китая обратились к поиску педагогически целесообразных методов и технологий обучения студентов в музыкальных вузах. Педагогами-первопроходцами в данном процессе стали Чжоу Сяоянь и Шэнь Сян, стараниями которых сформировалась педагогическая система, сочетающая международный опыт и местные особенности обучения студентов камерному исполнительству. Уже тогда отмечалось, что по сравнению с монументальным основами оперного пения преподавание камерного вокала в большей степени подчеркивает яркие черты малого масштаба такого вокального жанра [1].

Основная часть

Несмотря на проявившийся в конце XX века интерес к проблеме обучения студентов камерному исполнительству, все-таки, сегодня в китайской вокальной педагогике превалируют исследования по обучению студентов оперному пению или национальной манере исполнения, в то время как специализированные исследования по преподаванию камерного вокала все еще остаются относительно малочисленными.

Вэнь Ян в работе «Размышления о реформе и строительстве преподавания национальной камерной музыки в вузах» [1] указывает, что в настоящее время данный процесс характеризуется многими как положительными, так и отрицательными тенденциями. К последним автор относит недостаточную подготовленность педагогического состава китайских консерваторий к преподаванию камерного исполнительства, устаревшие профессиональные знания некоторых преподавателей и отсутствие в их педагогическом арсенале инновационных технологий обучения камерному, недостаток практик для освоения камерного вокального репертуара студентами, почти полное отсутствие возможностей для выступлений, когда студенты демонстрируют свои наработанные навыки и сформированные исполнительские качества, устаревшее содержание методических рекомендаций и учебных пособий по камерному пению, однообразие учебных моделей и технологий, недостаток междисциплинарной и культурной интеграции для освоения студентами образа исполняемого произведения. Все это указывает на необходимость изменения содержания обучения студентов камерному исполнительству, для чего в данной статье предлагаются следящие направления работы:

1. Инновация учебных моделей, например, активное внедрение проектного обучения, тематика проектов может быть разнообразной. В качестве примера отметим проект, который

с успехом может быть выполнен обучающимися в консерваториях вокалистами - «Специфика исполнение произведений китайской камерной музыки». В процессе реализации данного проекта студенты пройдут все этапы его создания — от выбора произведений и их аранжировки до сценического исполнения. Для этого и других проектов эффективной формой поддержки проектного творчества студентов станут онлайн-платформы. Они же могут быть использованы для восприятия студентами мастер-классов и прямых трансляций уроков, а также и для виртуальных репетиций, что устранит пространственные ограничения для получения ценных знаний для улучшения качества камерного исполнения, повысит уровень модернизации образовательной модели, а также увеличит интерес и интерактивность обучения.

2. Расширение практических и концертных платформ: вузы могут сотрудничать с профессиональными камерными ансамблями и культурными учреждениями, предоставляя студентам возможности для стажировок и выступлений, а также регулярно организовывать фестивали камерной музыки, поощряя студентов к планированию сольных концертов и активному участию в международных музыкальных обменах и музыкальных форумах.

3. Усиление междисциплинарного интеграционного обучения: открытие междисциплинарных факультативных курсов, таких как «Культура и эстетика камерной музыки», «Камерная музыка и художественное творчество Китая» с приглашением известных отечественных и зарубежных вокальных экспертов для проведения занятий. В процессе репетиций камерных произведений следует направлять студентов на глубокое изучение контекста произведений, интегрируя культурное понимание в музыкальное исполнение.

4. Создание многоуровневой системы оценки сформированности у студентов камерных исполнительских качеств: помимо оценки профессиональных навыков, добавить такие критерии, как «умение ансамблевого исполнительства», «глубина культурной интерпретации». Для расширения возможности такой диагностики можно использовать оценки внешних экспертов и отзывы зрителей. Такая комплексная оценка: педагоги, зрители, сами студенты сделает оценку камерного исполнительства студента более объективной [1]

В опоре на выделенные тенденции, на идеи работы «24 иероглифа о взаимосвязи звука и слова» профессора Лю Хуэя [9] и теории дыхания профессора Ли Синьчана, которая раскрытая во многих работах китайских авторов [7,8] а также на практику преподавания исполнения арт-песен и вокальных ансамблей, автор данной статьи представляет некоторые педагогические концепции и методы обучения китайских камерных вокалистов.

Прежде, чем приступить к рассмотрению направлений обучения студентов камерному исполнительству в консерваториях и музыкальных вузах, включающих четыре составляющих: сформированность вокальной техники, умение осознавать и понимать глубинные смыслы текста музыкальных произведений (контекстуализацию текста), умение включаться в камерное исполнение, а также знание культурно-исторических истоков вокального произведения, способствующее формированию культурной осведомленности каждого студента, рассмотрим учебные планы некоторых консерваторий, отдельно выделяя и кратко характеризуя те образовательные дисциплины, на которых и осуществляется подготовка студентов к камерному исполнительству.

Многие музыкальные академии Китая разработали систему соединения базовых и продвинутых курсов в обучении камерной музыке, такие как Центральная музыкальная академия, Шанхайская музыкальная академия, Музыкальная академия Синьхай и другие. Среди них наиболее интересное обнаружилось в модели обучения Шанхайской музыкальной академии. Шанхайская музыкальная академия предлагает курсы «Камерная музыка I, II», основываясь на самой популярной форме — дуэте, и охватывает такие продвинутые формы, как трио и квартет. В обучение интегрированы классические

произведения Востока и Запада, такие как: «Слово западного ветра», композитор Хуан Цзы; «Луна представляет мое сердце», композитор Вэн Цинси; «Die lustige Witwe», композитор Франц Легар.

Модель обучения включает «групповые репетиции — руководство преподавателя — специальные выступления», что способствует развитию у студентов навыков сотрудничества и интерпретации стилей. Организуются фиксированные или динамически изменяемые ансамбли, где через регулярные групповые репетиции и целенаправленное руководство преподавателей укрепляются навыки сотрудничества, а промежуточные открытые выступления (например, 10-минутные специальные концерты). Они позволяют качественно проверить и оценить результаты обучения.

Эта модель курса помогает студентам тренировать интонацию в сочетании с изучением стилей произведений, улучшать восприятие ритма и гармонии, а также развивать навыки обработки фразировки и контроля звукового баланса через сочетание репетиций по партиям, сольного пения и общего ансамбля. Однако в существующем обучении остаются «узкие места»: недостаточная проработка культурного содержания вокальной камерной музыки, ограниченное использование современных многообразных стилей и оригинальных произведений, а также отсутствие системной поддержки в глубине преподавания и частоте практики сложных ансамблевых форм.

Обратимся еще раз к рассмотрению специфики технической подготовки студентов вокальному исполнительству, которая заключается в умении точно координировать звук и слово с учетом малого пространства зала, в котором проводятся камерные концерты. При этом все китайские педагоги отказываются от «большого звукового посыла», характерного для оперного пения. В камерном пении, подчеркивает Линь И., существует приоритет «точности и соразмерности звука и слова» [2]. Для этого педагоги используют в обучении «метод эластичного дыхания», предложенный профессором Ли Синьчаном [7] Автор данного метода считает заблуждением позицию «чем больше вдох, тем лучше» и рекомендует «равномерное высвобождение дыхания посредством гибкого контроля работы диафрагмы» [8]. Этот способ дыхания может удовлетворить требования камерной музыки «Poco suono» (тихое звучание), одновременно обеспечивая проникающую точность и стабильность звука.

В обучении резонированию китайская методика преподавания камерного вокала сформировала систему техники «фокусированного резонирования». В отличие от оперного пения, камерные вокалисты больше внимания уделяют «фокусировке звука в головном резонаторе», регулируя движение мягкого нёба, чтобы добиться максимальной четкости звука. Профессор Лю Хуэй на открытых уроках дополнительно указывал, что такая регулировка резонанса должна глубоко соответствовать стилю произведения: например, при исполнении классических арт-песен, таких как «Песнь седовласого», необходимо усиливать теплоту головного резонанса, а при работе с современными произведениями, как «Родной дом», следует умеренно усиливать грудной резонанс [3, 6].

Тональные особенности и смыслоразличительная функция китайского языка предъявляют особые требования к преподаванию камерного вокала, в связи с этим китайские камерные вокалисты разработали системные методы тренировки координации звука и слова. К ним относятся те, которые имеются в работе «24 иероглифа о взаимосвязи звука и слова», предложенные профессором Лю Хуэем[9] “先腔后字，以腔带字；先声后字，以声带字；声韵同出，腔圆字正”. Их суть заключается в том, что «нельзя изменять звук ради слова, и нельзя изменять слово ради звука»; посредством «быстрого и легкого произнесения» инициальей (начальных согласных) и «удержания и продления» финалей (конечных гласных) достигается единство разборчивости языка и связности звука [6].

Этот метод особенно актуален в освоении студентами так называемых арт-песен [5]. При изучении студентами китайской песни «Чайтоу Фэн» педагог концентрирует внимание студента на анализ ритмики и тональности стихов. При этом, педагог следит за тем, чтобы студент точно контролировал длительность произношения звуков, таких как «цзо», «мо», «нан», в пределах 0,1-0,2 секунды, одновременно передавая эмоциональные градации через резонансное продление финалей «uo», «o», «an». Для западных камерных произведений китайскими педагогами используется «метод передней позиции артикуляции», сочетающий точку образования гласных в итальянском или русском языке с принципом «акцента на инициали» в китайской дикции, что обеспечивает как разборчивость текста, так и сохранение текучести звукового качества.

Китайская методика преподавания камерного вокала подчеркивает логику «приоритета текста», что предполагает нацеленность студента на такой путь его освоение: от поверхностного уровня - до его смысла. Эта аналитическая структура включает три измерения: firstly, анализ литературного контекста, например, при разборе произведения Хуан Цзы «Тоска по родине» необходимо интерпретировать образный смысл «снов о возвращении с края света» в контексте эпохи 1930-х годов; во-вторых, анализ музыкальной структуры, устанавливая связь между цепочками «смысл слова — мелодия — эмоция» через соответствие цезур между фразами; в-третьих, анализ исполнительского контекста, определяя «порог интенсивности» эмоциональной выразительности в соответствии с особенностями малого пространства камерной музыки, избегая излишней патетики, разрушающей красоту и выразительность произведения [4]

Профессор Лю Хуэй на открытом уроке продемонстрировал этот метод анализа: при разборе песни «Вечные родители с гор Имэн» он сначала разъяснил региональные особенности и словосочетания, например, «красное гаолян и желтое просо», затем соотнес орнамент (руньцян) мелодии с пентатоникой, что в конечном итоге привело к пониманию содержания песни и выражению ее эмоционального тона. При этом студенты обращали внимание на сдержанность исполнения, что, собственно, соответствует художественной специфике камерной музыки. Этот педагогический метод ломает традиционную модель «техника прежде выразительности», реализуя синхронное понимания позиции «художественный текст-техника» в пении.

Разнообразие камерных произведений требует от преподавателя умения раскрывать перед студентом особенности эпохи, в которой они были созданы. Так китайские педагоги в преподавании камерного пения разработали метод «декодирования стилевых генов», например, при исполнении фрагментов кантат Баха необходимо сохранять точность пунктирных ритмов и стандартность орнаментики; для произведений романтизма упор делается на соответствие эмоциональных подъемов и спадов при изменении тембра голоса. В нахождении стилевого решения исполнения овладение историческими составляющими является необходимым компонентом подготовки и, конечно, исполнения каждого вокального произведения, в том числе и камерного жанра.

Педагогическая практика показывает, что для ознакомления студентов с китайскими арт-песнями педагогу необходимо объединять «технику орнаментировки (руньцян) традиционной оперы» с «логикой фразировки западных произведений» — как, например, в преподавании произведения «Цветы наполняют башню», где сохраняются характерные для национального вокала мелизматические украшения (иинь), но также заимствуется обработка «логического ударения» из немецких песен, формируя единство, сочетающего национальный характер с особенностями западного исполнительства [5].

Заключение. В практике обучения китайских камерных вокалистов сложилась уникальная система «четырех измерений в одном целом»: на техническом уровне стремление к «точному контролю и координации звука и слова», на текстовом уровне —

акцент на «контекстуальной интерпретации и конкретизации эмоций», на уровне взаимодействия — реализация «ступенчатой тренировки и симбиоза с исполнением», на культурном уровне — достижение единства «локального содержания и международного выражения». Формирование этой системы является как результатом долговременной практики таких педагогов, как Лю Хуэй и Ли Синьчан, так и продуктом глубокого диалога между китайской вокальной культурой и традициями западной камерной музыки.

В настоящее время, с распространением и развитием камерной музыки в Китае, её преподавание сталкивается с новыми задачами: как сохранить характерную утонченность, одновременно развивая индивидуальное выражение студентов, как использовать цифровые средства для повышения эффективности совместных ансамблевых занятий, как создать более совершенную систему оценки преподавания камерной музыки. Будущие исследования могут быть сосредоточены на этих вопросах, чтобы способствовать дальнейшему совершенствованию и развитию системы преподавания камерного вокала в музыкальных вузах Китая.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вэнь Ян. Размышления о реформе и строительстве преподавания национальной камерной музыки в вузах// Художник,2025, №3. С. 86-88.
2. Ли Пэнчэн. О основных эстетических эффектах «Методики Ли Синычана» Исследование современных известных педагогов по вокалу и певцов. Глава о Ли Синычане. Изучение преподавания, часть 2, Большая сцена, 2012, №9. С. 249-250.
3. Линь И. Исследование модели преподавания национальной камерной музыки, сочетающей постановку и исполнение //Национальная музыка, 2024, №6. С. 94-97.
4. Сунь Пэн. Некоторые размышления о преподавании камерной музыки// Журнал Сианьской консерватории. 2009, №28. С. 57-60.
5. Сунь Фан, Лу Юань. Анализ репертуара для преподавания вокальной камерной музыки романтического стиля // Современная музыка. 2017. № 3. С. 90-92.
6. Лю Хуэй, Сюй Дуньгуан, Ху Дунъе, Практик развития искусства китайского национального вокала — интерпретация идей профессора Лю Хуэя о национальном вокальном искусстве // Современная музыка, 2017 №15. С. 5-7.
7. Чжан Мэйлинь, синтез Востока и Запада, оригинальность — исследование вокального исполнения и педагогических идей профессора Ли Синьчана // Журнал Центральной музыкальной консерватории, 2007, №6. С. 99-101
8. Ли Синьчан,Ли Пэнчэн, Краткий анализ многофункциональности музыкального восприятия в «Методе преподавания Ли» — Исследование серии о современных известных педагогах вокала и певцах, часть о Ли Синьчане, исследование преподавания // Искусство образования, 2010, №12. С.70-71.

Цзя Мэнюй
аспирант кафедры музыкального воспитания и образования
Институт музыки, театра и хореографии
ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена»

Jia Menyuy
Postgraduate student of the Department of Music Education and Training
Institute of Music, Theatre and Choreography
Herzen State Pedagogical University of Russia

К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПОНЯТИЯ ИСПОЛНИТЕЛЬСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ВОКАЛИСТА-БУДУЩЕГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ: СМЫСЛОВОЕ ПОЛЕ, СТРУКТУРА, КОМПОНЕНТЫ

Аннотация. В данной статье автор предпринимает попытку выявления сути понятия исполнительская компетентность в области профессиональной вокальной и педагогической деятельности. На основании научных материалов исследователей-преподавателей, посредством применения метода анализа и обобщения, автор последовательно излагает суть понятия «исполнительская компетентность», наглядно представляя ее как многоуровневую и многокомпонентную структуру, являющуюся ядром сложной системы профессиональной компетентности вокалиста-преподавателя.

Так, ввиду актуальности проблемы перманентного повышения уровня профессиональной компетентности преподавателей в области вокального, и шире – музыкального искусства, тем более актуальными являются исследования, направленные на обнаружение сущностного содержания предмета преобразования. В контексте разработки проблемы модернизации и совершенствования методов и подходов к обучению вокалистов-будущих преподавателей, автор принимает во внимание важность конкретизации терминологического аппарата и его осмысления.

Ключевые слова: вокалист, преподаватель, исполнительская компетентность, профессиональная компетентность, смысловое поле, структура, компоненты.

TO THE DEFINITION OF THE CONCEPT OF THE PERFORMING COMPETENCE OF A FUTURE VOCAL TEACHER: SEMANTIC FIELD, STRUCTURE, COMPONENTS

Annotation. In this article, the author attempts to identify the essence of the concept of performing competence in the field of professional vocal and pedagogical activity. Based on the scientific materials of researchers and teachers, through the use of the method of analysis and generalization, the author consistently outlines the essence of the concept of "performing competence", vividly presenting it as a multilevel and multicomponent structure that is the core of a complex system of professional competence of a vocalist teacher. Thus, due to the urgency of the problem of permanently improving the level of professional competence of teachers in the field of vocal, and more broadly, musical art, research aimed at discovering the essential content of the subject of transformation is all the more relevant. In the context of developing the problem of modernizing and improving methods and approaches to teaching vocalists-future teachers, the author takes into account the importance of specifying the terminological apparatus and its understanding.

Keywords: vocalist, teacher, performing competence, professional competence, semantic field, structure, components.

В настоящее время как для русской, так и для китайской вокально-педагогической школы проблема подготовки высококвалифицированных кадров в области вокального исполнительства и педагогики остается чрезвычайно актуальной задачей. Именно поэтому серьезные усилия преподавателей и исследователей в области искусства вокального исполнительства направлены на актуализацию и совершенствование методов и подходов к обучению и воспитанию вокалистов-будущих преподавателей в профильных высших музыкальных образовательных учреждениях. В контексте разработки данной проблематики значимыми оказываются исследования, направленные на конкретизацию и переосмысление предмета преобразования, а именно профессиональной компетентности вокалистов-будущих преподавателей. В данной статье внимание автора в большей степени направлено на выявление смыслового поля исполнительской компетентности вокалиста как незыблемой составляющей его профессиональной компетентности и определение ее структуры и составляющих компонентов.

В научных исследованиях преподавателей в области вокального искусства исполнительская компетентность представляется как сложное многоуровневое и многокомпонентное интегративное образование личности. Прежде чем наглядно представить структуру и определить сущность данного понятия, обратимся к работам, посвященным изучению этого вопроса М.А. Лашкул, З.В. Румянцевой, В.С. Яковлева, а также А.Ю. Маряч и Т.А. Шипилкиной.

Согласно М.А. Лашкул исполнительская компетентность является «подсистемой в структуре профессионально-педагогической компетентности […] и обозначает скорее возможности педагога» [1, с. 243]. Автор обращает внимание на то, что исполнительскую компетентность не следует ограничивать музыкально-исполнительскими способностями преподавателя, так как в данном случае речь скорее идет о совокупности профессиональных и личностных качеств педагога. В определении М.А. Лашкул под исполнительской компетентностью следует понимать «совокупность определенных качеств (свойств) личности с высоким уровнем профессиональной подготовленности […] к исполнительской деятельности и на ее основе к эффективному взаимодействию с учащимися в образовательном процессе» [1, с. 243]. Сущностно важным на наш взгляд является определение сути процесса формирования исполнительской компетентности. Если представить данный процесс наглядно в виде схемы, то он будет выглядеть следующим образом (*Рисунок 1*).

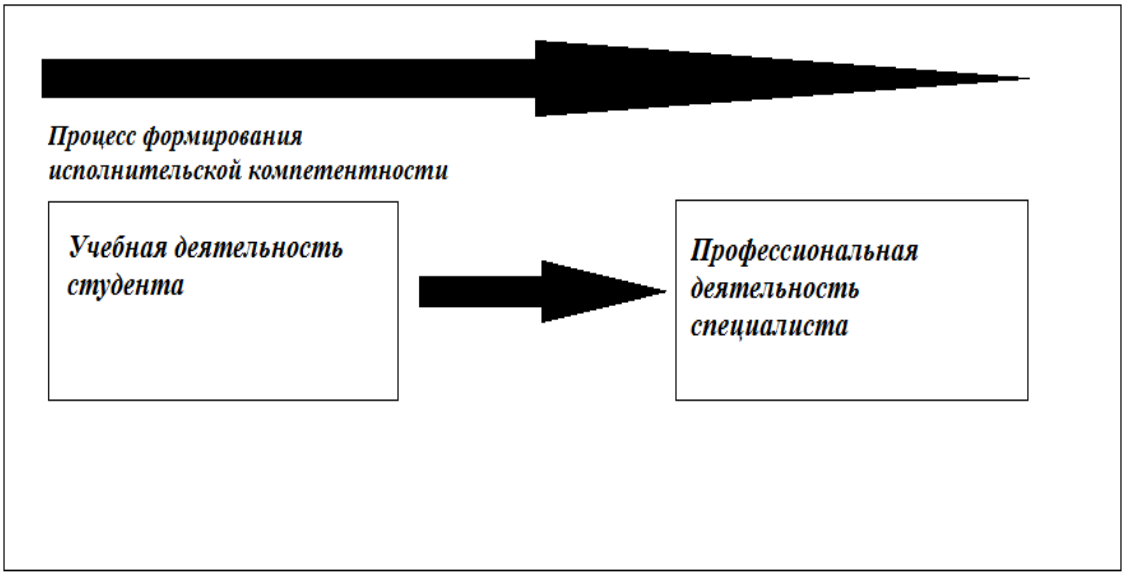


Рисунок 1. Процесс формирования исполнительской компетентности

По мнению исследователя, данный процесс тесно связан «с формированием у студентов [вокалистов] *готовности* к решению профессиональных задач» [1, с. 243]. Отметим, что в научных исследованиях готовность зачастую истолковывается как синоним *способности,* в иных случаях под готовностью понимают качество или действенное состояние личности. Если суммировать варианты истолкования данного понятия, то готовность можно представить, как «структур[у] качеств личности, свойств и состояний» [1, с. 243], посредством которых субъект осуществляет собственную профессиональную деятельность. В свою очередь *готовность* М.А. Лашкул подразделяет на несколько ключевых составляющих: теоретическую и практическую готовность к осуществлению профессиональной деятельности. *Теоретическая готовность*, согласно исследователю, предполагает наличие глубоких знаний в области профессиональной исполнительской и педагогической деятельности, а также их перманентная актуализация и пополнение. Практическая же готовность вокалиста-будущего преподавателя предполагает наличие профессионально-исполнительских умений (Рисунок 2) [1, с. 243].

Рисунок 2. Компоненты теоретической и практической готовности

Исследователь З.В. Румянцева иначе формулирует названия компонентов педагогической готовности, по ее мнению, следует выделить следующие составляющие – мотивационную, интеллектуальную, музыкально-творческую, операционную (*Рисунок 3*) [2, с. 65].

Рисунок 3. Компоненты педагогической готовности

Преподаватель-исследователь З.В. Румянцева определяет структуру педагогической готовности, выделяя несколько ее компонентов. По мнению ученого, структура готовности педагога-музыканта к осуществлению профессиональной деятельности содержит следующие компоненты:

- мотивационный;
- интеллектуальный;
- музыкально-творческий;
- операционный [2].

Мотивационный компонент представляет собой комплекс личностных убеждений будущего преподавателя, побуждающих его к передаче знаний будущему поколению музыкантов. Важное значение имеет эстетическая потребность будущего педагога в области музыкальной деятельности к постижению художественного содержания музыки, а также его собственные ценностные ориентиры, где искусство и наставничество занимают лидирующие позиции в иерархии жизненных ценностей. По мнению З.В. Румянцевой важное значение принадлежит также «воспитани[ю] любви к детям [студентам], к профессии» [2].

Интеллектуальный компонент связан с накоплением психологических, педагогических и узкоспециальных знаний, обеспечивающих компетентное решение любых ситуаций, возникающих в процессе взаимодействия с обучающимся в ходе образовательной деятельности [2].

Музыкально-творческий компонент обусловлен процессом развития творческих способностей будущего педагога, его целостным художественным развитием [2].

Операционный компонент «направлен на обеспечение необходимого качества специальных и педагогических умений» [2].

Исследователь З.В. Румянцева обращает внимание педагогического сообщества на корреляционную зависимость понятий «готовность» и «способность», где готовность как структурный элемент исполнительской компетентности будущего преподавателя «зависит от сформированности и функционирования комплекса способностей (общих, специальных и профессиональных)» [2, с. 65-66].

В свою очередь основоположник советской музыкальной психологии Б.М. Теплов обращает внимание на сущностную разницу понятий «способность» и «одаренность». Б.М. Теплов указывает на то, что «под способностями обычно имеют в виду такие индивидуальные особенности, которые не сводятся к наличным навыкам, умениям или знаниям, но которые могут объяснять легкость и быстроту приобретения этих знаний и навыков [...] мы не может понимать способности как врожденные возможности индивида». Так, гармоничное развитие общих и музыкальных способностей «обеспечивает творческую направленность деятельности» [2].

В отличие от М.А. Лашкул, выявляющего в структуре готовности теоретическую и практическую готовность и выделяющего в качестве компонентов практической готовности ряд профессиональный умений, З.В. Румянцева определяет данные умения как «специальные музыкальные способности», преподаватель-исследователь пишет так: «Специальные музыкальные способности включают ладовое чувство, музыкально-слуховые представления, чувство ритма [...], игра по слуху, транспонирование, импровизация» [2].

В определение сути и структуры понятия «исполнительская компетентность» обратимся также к толкованию исследователя В.С. Яковлева, который, следуя по пути «от общего к частному», указывает на то, что исполнительская компетентность является «ядром профессиональной компетентности учителя музыки» [3, с. 1].

В.С. Яковлев формулирует определение исполнительской компетентности педагога-музыканта как «интегративное образование личности, имеющее системную организацию, сложную многоуровневую структуру и выступающее как совокупность, взаимодействие личностного, когнитивно-деятельностного и рефлексивного компонентов, степень сформированности которых позволяет будущему учителю музыки эффективно осуществлять музыкально-исполнительскую деятельность» [3, с. 2]. В.С. Яковлев выделяет три основных компонента исполнительской компетентности будущего музыкального педагога: личностный, когнитивно-деятельностный, рефлексивный компонент (*Рисунок 4*) [3].

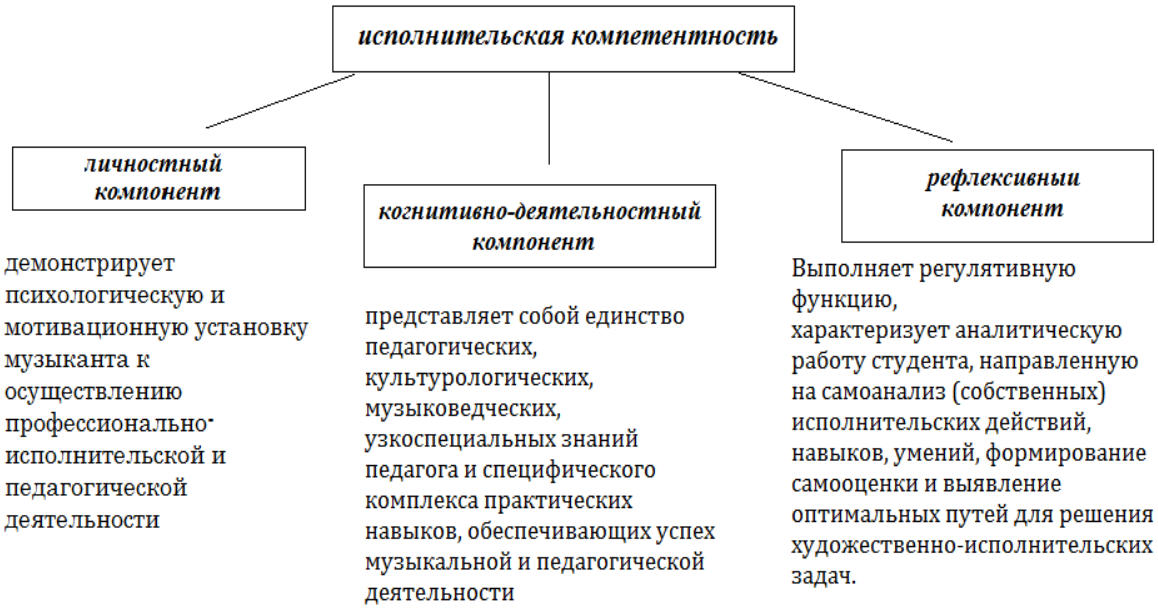


Рисунок 4. Компоненты исполнительской компетентности по В.С. Яковлеву

Помимо основных компонентов исполнительской компетентности В.С. Яковлев определяет также ее уровни и этапы формирования. Согласно Яковлеву, основными этапами формирования исполнительской компетентности являются *начальный, базовый, обобщающий*; уровни формирования исполнительской компетентности, согласно Яковлеву, – имитирующе-воспроизводящий уровень, трансформирующе-воспроизводящий уровень, творческий уровень [3].

Согласно исследователям А.Ю. Маряч и Т.А. Шипилкиной под исполнительской компетентностью преподавателя музыкальных (вокальных или же инструментальных) дисциплин следует понимать, «совокупность взаимоинтегрированных компонентов: аксиологического, представляющего синтез исполнительской деятельности и системы профессионально-значимых личностных смыслов, ценностей и ориентиров; *продуктивно-технологического*, обеспечивающего сформированность профессиональных компетенций в процессе музыкально-инструментальной подготовки обучающихся […]; *рефлексивного*, основанного на развитии готовности к самообразованию, саморазвитию и самосовершенствованию [4].

Итак, на основании вышеизложенных теоретических положений мы определяем исполнительскую компетентность вокалиста-будущего преподавателя как сложную многоуровневую и многокомпонентную систему, являющуюся при этом центральным ядром системы профессиональной компетентности вокалиста. Высокий уровень исполнительской компетентности вокалиста-будущего преподавателя является определяющим фактором успешной профессиональной деятельности и эффективного взаимодействия со студентами в будущей педагогической практике.

На сегодняшний день, по мнению исследователей, одной из центральных проблем в разработке вопроса формирования исполнительской компетентности студентов музыкантов является недостаточная изученность содержательно-методологического аспекта в изучении данного процесса. Несмотря на наличие научных работ, посвященных

изучению методов формирования исполнительской компетентности [5, 6, 7], все еще актуальны исследования, направленные на выявление конкретных педагогических условий, эффективных методов и подходов, изучение специфики самого процесса формирования исполнительской компетентности будущих преподавателей в области вокального исполнительства и педагогики.

Исследования, направленные на изучения вышеизложенных вопросов, кажутся нам весьма эффективными в контексте работы над совершенствованием и модернизацией методологии обучения вокалистов-будущих преподавателей в российских и китайских профильных высших образовательных учреждениях. Понимание сути предмета преобразования представляется автору статьи первостепенно важным этапом в рамках работы над актуализацией педагогических стратегий формирования исполнительской компетентности у вокалистов-будущих преподавателей в высшей школе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Лашкул М.А. Исполнительская компетентность педагога-музыканта / М.А. Лашкул // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки, 2008. – Вып. 10 (66). – С. 243-249.
2. Румянцева З.В. Проблема развития творческой готовности будущих педагогов-музыкантов к профессиональной деятельности / З.В. Румянцева // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика, 2017. – С.65-69.
3. Яковлев В.С. Теоретическая модель формирования музыкально-исполнительской компетентности будущего учителя музыки / В.С. Яковлев // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета, 2010. – С. 1-6.
4. Маряч А.Ю., Шипилкина Т.А. Содержательно-методический аспект формирования исполнительской компетентности будущего учителя музыки / А.Ю. Маряч, Т.А. Шипилкина // Педагогика. Вопросы теории и практики, 2022. – Том 7. – Вып. 5. – С. 536-542.
5. Люш Д. Развитие и сохранение певческого голоса. – Киев: Музычна Украйина», 1988. – 137 с.
6. Ганыш Н.П. Формирование речевой компетентности у студентов-вокалистов в вузах культуры и искусств: автореф. дисс. канд. пед. наук. – Москва, 2012. – 23 с.
7. Кочарова Д.А. Педагогические основы русской вокальной школы А.В. Неждановой: автореф. дисс. канд. пед. наук. – Москва, 2015. – 24 с.

Ли Линьсун
кандидат педагогических наук, кандидат культурологии,
преподаватель кафедры музыкально-инструментальной подготовки
ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена»

Li Linsong
Candidate of Pedagogical Sciences, Candidate of Cultural Studies,
Lecturer in the Department of Musical and Instrumental Training
Herzen State Pedagogical University

ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕВЦА И КОНЦЕРТМЕЙСТЕРА В КИТАЙСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ

Аннотация. В данном исследовании проводится анализ особенностей взаимодействие певца и концертмейстера в современной китайской образовательной практике. Автором приводится краткая характеристика деятельности концертмейстера, а также как она зависит от успеха вокального исполнения. Актуальность исследования заключается в том, что в рамках музыкальной культуры Китая аккомпанемент уже не является лишь дополнением вокальной музыки, но ее важной составной частью. В результате установлено, что концертмейстер для вокалиста является советчиком, единомышленником, полноправным участником художественной коммуникации в образовательном процессе и на концертном выступлении. Педагог готовит вокалиста к исполнению, а концертмейстер реализует педагогические замыслы уже непосредственно на сцене. Для этого требуется высокий уровень внимания, обыгрывания сбоев или ошибок вокалиста, а также формирования чувства гармонии внутри камерного ансамбля.

Ключевые слова: вокалист, концертмейстер, музыкальное образование, творчество, взаимодействие, Китай.

FEATURES OF INTERACTION BETWEEN A SINGER AND A CONCERTMASTER IN CHINESE EDUCATIONAL PRACTICE

Abstract. This study analyzes the characteristics of interaction between singer and accompanist in modern Chinese educational practice. The author provides a brief description of the accompanist's role and how it influences the success of a vocal performance. The relevance of this study lies in the fact that, within Chinese musical culture, accompaniment is no longer merely a supplement to vocal music, but an essential component. As a result, it was established that the accompanist is an advisor, a like-minded person, and a full-fledged participant in artistic communication in the educational process and at the concert performance for the vocalist. The teacher prepares the vocalist for performance, and the accompanist implements these teaching ideas directly on stage. This requires a high level of attention, playing off the vocalist's lapses or mistakes, and fostering a sense of harmony within the chamber ensemble.

Keywords: vocalist, accompanist, musical education, creativity, interaction, China.

Искусство обучение академическому вокалу — это не сольное путешествие, а диалог, где голос певца и фортепианная партия концертмейстера сливаются в единое художественное целое. В консерваториях и музыкальных вузах Китая этому дуэту уделяется особое, почти сакральное внимание. Взаимодействие певца и концертмейстера здесь — это не просто рабочий процесс, а глубоко выстроенная педагогическая и художественная

система, сочетающая в себе традиции западной классической музыки и восточную дисциплину ума и духа.

Аккомпанемент китайских вокальных произведений, как простых, так и сложных, весьма изыскан. Это представляет собой их уникальную особенность, отражающую музыкальный мир Китая. В процессе исполнения как концертмейстер, так и вокалист должны уделять внимание раскрытию смысла поэтических текстов, историческому контексту, правилам произношения, а также отражать национальную эстетику. С точки зрения аккомпанемента скорость исполнения, смена тональностей, паузы и т. д. должны восприниматься вокалистом как особая художественная концепция, в которой аккомпанемент занимает важное место, завершая формирование музыкального образа наравне с вокальной партией [6, с. 94].

Идея китайских вокальных композиций заключается в следующих категориях: «музыка», «танец», «песня» и «образование». Интеграция, а также сочетание вокальной и инструментальной музыки отражают их синхронное и взаимодополняющее развитие. Во многих исторических источниках указывается, что практика взаимодействия музыканта и вокалиста характеризуется как «игра на чжу и пение» (чжу – струнный музыкальный инструмент Древнего Китая) [1, с. 62]. Это показывается интересную и яркую звуковую картину взаимодействия вокала и аккомпанемента. При этом в данном выражение проводится четкое разделение между аккомпанементом и пением. В связи с этим можно сделать промежуточный вывод, что искусство вокального сопровождения прошло долгий процесс развития от самых ранних музыкальных мифов и легенд до масштабных музыкальных произведений, в которых воспевались китайские правители. В процессе тысячелетнего развития были сформированы отличные образцы, отражающие взаимодействие вокала и аккомпанемента, а также оказавшие широкое влияние на развитие вокального аккомпанемента, например, «Лисао» Цюй Юаня.

Необходимо также отметить, что в результате патриотического движения «4 мая» в Китае были созданы многие организации, специализирующиеся на изучении китайских вокальных композиций. Среди них необходимо отметить «Научно-исследовательскую ассоциацию музыкантов Пекинского университета», а также «Музыкальную ассоциацию Датун». В то время в Китае было создано большое количество музыкальных учебных заведений, в стенах которых также вышло много известных китайских композиторов и концертмейстеров. Результатом их трудов стало создание новых для Китая музыкальных жанров:

1. Авторские песни;
2. Масштабные хоровые произведения;
3. Оратории [3, с. 42].

Постепенно фортепианное сопровождение также начало цениться, и его статус в контексте китайской музыки начал меняться. В частности, появление авторских песен повлияло на тождество вокальной партии и аккомпанемента. Таким образом, аккомпанемент уже не являлся лишь дополнением вокальной музыки, но ее важной составной частью. Именно поэтому в рамках настоящего исследования необходимо рассмотреть особенности творческой коммуникации между певцом и концертмейстером в Китае.

Взаимодействие концертмейстера и вокалиста имеет свои особенности, на которые следует обращать пристальное внимание для того, чтобы достичь высокого уровня академических результатов. Первое и фундаментальное отличие китайской системы — это отношение к роли концертмейстера. Его редко называют просто «аккомпаниатором» (伴奏者, bànzòu zhě). Гораздо чаще используется термин «艺术指导» (yìshù zhǐdǎo) — «художественный руководитель» или «пианист-концертмейстер». Это сразу задает высокий

статус. Такой специалист — не просто музыкант, играющий ноты, а полноценный интерпретатор, педагог и наставник для певца. Концертмейстер, особенно если он имеет большой опыт и звание, пользуется огромным авторитетом. Его слово и замечание воспринимаются студентом-вокалистом как истина в последней инстанции. Это дисциплинирует и ускоряет процесс обучения.

Именно поэтому одним из важных требований к концертмейстеру является сформированное понимание теории вокального искусства, основными аспектами которой являются:

1. Диапазон человеческого голоса;
2. Тесситура произведений, в которых содержится вокальная партия;
3. Особенности артикуляции;
4. Основы певческого дыхания.

Концертмейстер в китайском вузе обладает глубокими знаниями в области вокала, фонетики нескольких языков (итальянского, немецкого, французского, русского), истории музыки и стилей. Он помогает певцу не только выучить партию, но и понять смысл, контекст и эмоциональную наполненность произведения. Он — «вторые уши» студента, чутко улавливающие малейшие погрешности в интонации, фразировке или дикции.

Деятельность концертмейстера с точки зрения его взаимодействия с вокалистом требует знание и понимание певческих технологий, камерного и оперного репертуара, восприятие голоса как важного и выразительного музыкального инструмента, исполнительского такта и т. д. [2, с. 36] В процессе становления вокалиста как профессионала концертмейстеру в китайских музыкальных учебных заведениях необходимо принимать участие во всех образовательных этапах, которые приведены ниже:

1. Постановка и дальнейшее развитие певческого голоса;
2. Репетиции, на которых происходит разучивание вокальных произведений;
3. Выступления на публике;
4. Создание и дальнейшее совершенствование художественного образа певца.

Взаимодействие в дуэте выстраивается поэтапно, следуя строгой методике, прививаемой с первых курсов.

1. Предварительная работа и анализ. Прежде чем приступить к совместному музицированию, оба участника дуэта проводят индивидуальную работу. Певиц изучает вокальную партию, работает над текстом, переводит его, прорабатывает произношение с педагогом по вокалу. Концертмейстер же проводит настоящий музыкальный анализ всего произведения: изучает гармоническую структуру, форму, особенности фактуры, динамические нюансы. Он должен понимать, как каждая нота в партии фортепиано соотносится с голосом, где нужно «поддержать», а где — «уступить».

2. Чтение с листа и первичное знакомство. Первые совместные репетиции часто посвящены простому «проигрыванию» произведения от начала до конца. Здесь важна техника «ансамблирования»: умение слушать друг друга, держать общий темп, синхронизировать дыхание. Для китайских студентов, чья музыкальная культура исторически больше ориентирована на сольное исполнение, этот этап особенно важен. Концертмейстер выступает проводником, гибко подстраиваясь под певца и помогая ему найти опору в аккомпанементе.

3. Детальная проработка («сборка»). Это самый трудоемкий этап. Работа ведется буквально над каждым тактом. Концертмейстер становится практически режиссером музыкального исполнения. Он следит за тем, чтобы вступление фортепиано точно совпадало с моментом, когда певец берет дыхание. Он сам дышит вместе с исполнителем, создавая единый дыхательный цикл. Они вместе решают вопросы фразировки и агогики, где немного ускориться, где замедлиться, как выстроить кульминацию музыкальной фразы.

Концертмейстер, владея иностранными языками, помогает певцу точно расставить смысловые акценты. Например, в немецком Lied он может указать на важность той или иной согласной или на логическое ударение в строке, которое должно быть подчеркнуто музыкально. Также на плечи концертмейстера ложиться ответственность за оркестровое звучание инструмента в соответствии с художественными задачами произведения и особенностями тембра конкретного вокалиста. Где-то его игра должна имитировать виолончель, где-то — гобой или струнную группу, создавая звучащую основу, которая максимально выгодно оттенит голос.

4. Художественное воплощение. На финальном этапе технические задачи отходят на второй план, и дуэт работает над созданием целостного художественного образа. Здесь рождается магия. Певиц и концертмейстер мыслят и чувствуют как одно целое. Их взаимодействие становится невербальным, почти телепатическим. Важнейшую роль играет зрительный контакт и едва уловимые пластические движения, которые служат сигналами для вступления, смены темпа или динамики [4, с. 16].

Из этого можно сделать вывод, что концертмейстер является своего рода проводником и лицом, ответственным за реализацию художественного образа, основу которого сформировал педагог. Дело в том, что именно в процессе выступление на публике концертмейстер берет на себя роль педагога, а также одновременно и музыканта, психолога, артиста, и, конечно же, партнера. Х. Вэйчунь отмечает, что роль концертмейстера иногда может быть важнее роли педагога, так как педагог не выступает с вокалистом – это делает концертмейстер, который направляет его на верный исполнительский путь [5, с. 32]. Их творческое взаимодействие проявляется в том, что в процессе выступления концертмейстер находится «в тени», когда в центре внимания должен находиться вокалист. Важно понимать, что исполнение музыкальных произведений различных исторических эпох требует соответствующего звукоизвлечения не только от вокалиста, но и пианиста. Это необходимо для того, чтобы зритель и слушатель мог понять замысел композитора, равно как и эстетические особенности конкретного вокального произведения.

Вокальная музыка обладает стилевым, жанровым, а также историческим многообразием, поэтому как вокалист, так и концертмейстер для достижения слаженной работы должны обладать знаниями в области характерных особенностей оперы, оперетты, оратории, мюзикла, романса, а также камерной музыки Китая. Дело в том, что любой музыкальный жанр обуславливается национальными и культурными особенностями, равно как и композиторской индивидуальностью. Именно поэтому концертмейстер и вокалист должны вместе изучать произведение до его публичного исполнения. Важным аспектом также является взаимное принятие во внимание индивидуальных особенностей вокалиста и концертмейстера, к которым необходимо «подстраиваться» в процессе исполнительской деятельности.

Особое внимание в рамках настоящего исследования необходимо обратить на взаимодействие концертмейстера и вокалиста перед публичными выступлениями. Первым аспектом, на который следует обращать внимание, это педагогические и организационные аспекты деятельности концертмейстера. Дело в том, что концертмейстер, равно как и вокалист, могу испытывать волнение перед выступлением. Его причина заключается в том, что они оба берут на себя ответственность как за собственное выступление, так и за качество исполнения в ансамбле. В случае, если выступление происходит в незнакомом городе или конкурсе концертмейстеру необходимо, как указывалось ранее, брать на себя роль педагога, в результате чего сущность его деятельности заключается в следующем:

1. Физическая тренировка, которая включает в себя разогрев голосового аппарата вокалиста;
2. Оказание эмоциональной и психологической поддержки;

3. Организационные аспекты выступления [7, с. 23].

Ко всему прочему, у концертмейстера должно быть сформировано понимание относительно индивидуальных характеристик голоса вокалиста, строения его голосового аппарата, а также владение высоким уровнем вокального слуха для того, чтобы улавливать малейшие изменения в процессе исполнения музыкальной композиции. Важно понимать, что концертмейстеру не следует показывать собственное волнение, так как это может отразиться на вокалисте. В связи с этим необходимо заключить, что концертмейстер, равно как и вокалист, должны придерживаться одинакового режима подготовки для создания чувства единства.

Далее необходимо отметить, что в процессе исполнения музыкальной композиции могут случиться непредвиденные ошибки, которые необходимо скрывать посредством актерских и импровизационных навыков. Такого эффекта можно достичь только при единстве концертмейстера и вокалиста, понимания каждого изменения голоса или аккомпанемента в результате чего вокалист может использовать собственный голос для сокрытия ошибок концертмейстера, или наоборот, концертмейстер может использовать навыки импровизации для сокрытия ошибок вокалиста. При высоком уровне творческого взаимодействия вокалист и концертмейстер могут предчувствовать возникновение проблем или ошибок, в результате чего композиция исполняется для слушателя безукоризненно, так как сбои звучат так, будто это задумывал композитор.

Несмотря на успехи, система сталкивается и с вызовами. Иногда излишняя дисциплина и авторитарность могут подавлять индивидуальную творческую инициативу студента. Кроме того, существует конкуренция за лучших концертмейстеров, которые являются настоящим «золотым фондом» любого вуза.

Сегодня в китайских консерваториях (таких как Центральная консерватория в Пекине или Шанхайская консерватория) все больше поощряется творческий поиск. Студенческие дуэты активно участвуют в конкурсах, в том числе международных, где перенимают лучшие мировые практики. Изучается не только классический, но и современный репертуар, где взаимодействие становится еще более сложным и авангардным.

Взаимодействие певца и концертмейстера в музыкальных вузах Китая — это высокоорганизованный и глубоко продуманный симбиоз. Он воспитывает в музыкантах не просто технических исполнителей, а чутких художников, способных к диалогу и совместному творчеству. Через этот дуэт студенты постигают самую суть музыкального искусства — умение слышать и быть услышанным, где рояль и голос, ведомые единым дыханием и сердцем, рождают подлинную гармонию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Li S. M. On Chinese Art Songs. Shanghai: Shanghai Music Publishing House, 2009. 144p.
2. Wai-Chung H., Wing-Wah L. Values, music and education in China // Music Education Research. 2014. № 6. Pp. 25-44.
3. Wang S. H. History of Modern and Contemporary Chinese Musicю Beijing: Chinese Publishing House, 2019. 205 p.
4. Whitcomb R., Berger L., Schmidt C. A General Music Experience in China: Reflections and Lesson Ideas // General Music Today. 2019. № 25. Pp. 14-18.
5. Zhang Z. The Function of Piano Accompaniment in Chorus Teaching // Contemporary Education, Social Sciences and Humanities. 2016. № 10. Pp. 29-41.
6. Zhou W. History of Western Piano Art. Shanghai: Shanghai Music Press, 2016. 296 p.
7. Zhu J. Research on the Evolution and Development of Chinese National Vocal Music Art Style // Learning & Education. 2017. № 9. Pp. 18-28.

Чжан Цзяцзин
аспирант кафедры музыкального воспитания и образования
ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет
им. А.И. Герцена»
e-mail: 170723807@qq.com

Zhang Jiajing
Postgraduate Student of the Department of Music Education and Training
The Herzen State Pedagogical University

НАЦИОНАЛЬНЫЕ МУЗЫКАЛЬНЫЕ ТРАДИЦИИ КИТАЯ КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ - БУДУЩИХ ИСПОЛНИТЕЛЕЙ НА ПИПЕ В ВУЗЕ

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена возрождением интереса к национальным музыкальным традициям в КНР и возрастающей ролью пипы – традиционного струнно-щипкового инструмента как символа культурного наследия Китая. Существует противоречие между богатством исполнительской традиции и необходимостью ее адаптации к современным образовательным стандартам, что требует научного осмысления специфики профессиональной подготовки исполнителей на этом инструменте.

Ключевые слова: музыкальное искусство, профессиональное музыкальное образование, пипа; исполнительские навыки; художественное мышление; педагогические методы.

NATIONAL MUSICAL TRADITIONS OF CHINA AS A BASIS FOR THE PROFESSIONAL TRAINING OF STUDENTS – FUTURE PIPA PERFORMERS AT UNIVERSITY

Abstract. The relevance of this study stems from the resurgence of interest in national musical traditions in China and the growing role of the pipa, a traditional plucked string instrument, as a symbol of China's cultural heritage. There is a contradiction between the richness of this performance tradition and the need to adapt it to modern educational standards, which requires a scientific understanding of the specifics of professional training for performers on this instrument.

Keywords: musical art, professional music education, pipa; performance skills; artistic thinking; pedagogical methods.

Пипа (от.кит. «琵琶»), будучи одним из древнейших и наиболее символически нагруженных инструментов, представляет собой не просто музыкальный инструмент, а культурный архетип, воплощающий многовековую традицию художественного осмысления мира. Ее историческая эволюция от ритуальной функции к концертной практике отражает общую траекторию развития китайской инструментальной музыки, где сакральные истоки постепенно трансформировались в высокое профессиональное искусство, не утрачивая при этом своей глубокой связи с мировоззренческими идеями.

Первые сохранившиеся упоминания о пипе относятся к III веку, и на протяжении своей долгой истории инструмент неоднократно менял свой статус и функциональное значение, пройдя путь от атрибута придворных церемоний и ритуалов до полноценного сольного инструмента, способного выражать сложнейшую гамму человеческих чувств и философских концепций. Фундаментальное значение для понимания специфики

исполнительства на пипе имеет его взаимосвязь с ключевыми философскими системами Китая - конфуцианством и даосизмом. Именно они сформировали тот уникальный концептуальный каркас, в рамках которого осмысляется природа звука, техника звукоизвлечения и сама цель музицирования.

Конфуцианство с его учением о «ли» (李 - ритуал, порядок) и гармонии как основе мироздания заложило представление о музыке как о мощном средстве воспитания личности и гармонизации общества. В данной парадигме звук пипы воспринимался не просто как акустическое явление, а как вибрация, несущая в себе этический и духовный заряд, которая способна упорядочивать внутреннее состояние человека и его отношения с окружающим миром.

Даосская традиция, с ее культом естественности (自然 - естественность), спонтанности и концепции «ци» (气 - жизненная энергия), оказала определяющее влияние на формирование техники игры и звукоидеала. Звук пипы в даосской интерпретации должен был рождаться естественно, подобно явлению природы, а исполнительский процесс уподоблялся внутреннему алхимическому действу по преобразованию и направлению энергии «ци».

Это находит прямое отражение в технике звукоизвлечения, где такие приемы, как «пи» (琵 - прямое движение) и «па» (琶 - обратное движение), осмысливаются не просто как механические действия, а как воплощение универсального принципа взаимодополняющих сил «инь» и «янь». Как отмечает китайский музыкант Ван Ин, «четырехструнная пипа знаменита своей яркой выразительностью и способностью звучать страстно и героически мощно, в то же время неуловимо тонко и изящно» [2, с.89], что является прямым следствием ее глубокой укорененности в философской картине мира.

Традиционные принципы обучения игры на пипе, служащие основой для современной профессиональной подготовки, были целиком сформированы в русле целостной мировоззренческой системы. Краеугольным камнем педагогического процесса на протяжении столетий являлся принцип преемственности и устной передачи знания от «мастера-учителя» (老师) к ученику. Процесс предполагал не только механическую передачу исполнительских навыков, но и глубокое духовное наставничество, в ходе которого ученик перенимал и технику, и мироощущение, и эстетические принципы, и этические нормы.

Роль учителя была значимой - он выступал в качестве носителя живой традиции. Данный подход обеспечивал, как и сохранение аутентичности исполнительского стиля, так и особый тип связи ученика с культурным наследием, основанным на глубоком уважении к авторитету мастера.

Другим фундаментальным принципом, уходящим корнями в китайскую культурную традицию, является принцип целостности восприятия и обучения. Музыкальное образование, в том числе и учение игры на пипе, никогда не было изолированной дисциплиной. Оно мыслилось как неотъемлемая часть общего процесса формирования гармонической личности.

Как подчеркивает исследователь восточных музыкальных традиций Г.А. Гвоздевская, представления китайцев о целях и методах музыкального образования «выводились из аксиом метафизики и составляли единое целое с космологическими устремлениями к Высшему, Абсолютному первоистоку Бытия» [4, с.5].

В практике обучения это выражалось в теснейшей взаимосвязи музыки с каллиграфией, поэзией и живописи. Освоение пипы предполагало развитие не только слухового, но и зрительного, двигательного и образного восприятия. Обучающийся постигал ритм через движение кисти в каллиграфии, а фразировку - через структуру поэтической строки.

Известный метод постижения одного вида искусства через другой, о котором пишет Гвоздевская, был главным в подготовке музыкантов, поскольку «полнота проникновения в сущность одного вида искусства способствовала полноте проникновения в сущность других видом искусства, поскольку в них отражались единые законы бытия» [4].

Таким образом, историко-культурные и философские основы исполнительства на пипе сформировали уникальную педагогическую парадигму, в которой техническое мастерство неотделимо от духовного и культурного развития личности, а сам процесс обучения представляет собой целостный путь постижения музыки как универсального закона мироздания. Все это продолжает оказывать определяющее влияние на специфику профессиональной подготовки студентов-пипаистов в вузах КНР.

Процесс профессиональной подготовки исполнителей на пипе в современных музыкальных вузах КНР представляет собой стройную многоуровневую систему, интегрирующую многовековые традиции национальной педагогики с современными требованиями к музыкальному образованию. Структурно этот процесс организован по принципу последовательного усложнения задач и может быть разделен на три взаимодополняющих этапа, каждый из которых имеет четкие цели и содержание.

Первый, ознакомительный этап, направлен на формирование базиса исполнительского мастерства и включает постановку игрового аппарата и освоение основ звукоизвлечения. Именно на этом этапе закладывается первая ступень для всего последующего профессионального роста студента. Особое внимание уделяется естественности и органичности посадки, положению рук и корпуса, что напрямую связано с традиционными представлениями о гармоничном состоянии музыканта.

Как писал Ян Бо, уже на начальном этапе происходит полное изучение принципов извлечения звука «пи» и «па», которые являются не просто техническими приемами, но «отражают глубинные принципы взаимодействия противоположных сил в китайской философии» [14, с. 195]. Студент учится не просто механически воспроизводить звук, а формировать его тембр, динамику и эмоциональную окраску, что требует тонкого слухового контроля и развития тактильной чувствительности.

Следующий этап - технический, представляет собой интенсивную работу по обучению всего спектра исполнительских приемов, характерных для пипы. На этом этапе студент переходит от простых упражнений к сложным этюдам, направленным на развитие беглости пальцев, координации обеих рук, овладению виртуозными техниками, такими как тремоло, глиссандо, флажолеты и специфические перкуссивные приемы. Работа над технической составляющей игры выстраивается по классическому принципу «от простого к сложному», однако имеет свою национальную специфику, заключающуюся в неразрывной связи технического тренинга с художественным содержанием.

В этой связи Ван Юньшань отмечает, что «освоив базовые приемы, обучающийся начинает осваивать технологии по «наращиванию» исполнительской техники», для чего «ему следует изучить значительное количество упражнений, этюдов, а также несложных музыкальных произведений, включающих изучаемые приемы игры» [3, с.192-193]. Данный подход предотвращает отрыв техники от музыкальной выразительности и готовит студента к переходу на следующий уровень.

Кульминацией профессиональной подготовки становится художественный этап, центральной задачей которого является формирование у студента навыков целостной интерпретации музыкальных произведений и создания собственного художественного высказывания. На этом этапе основное внимание уделяется работе над музыкальной образностью, фразировкой, драматургией произведения, а также развитию способности к импровизации в рамках традиционного стиля.

Студент погружается в разнообразной репертуар, включающий, как классические произведения, передающие древние легенды и поэтические образы, так и современные сочинения, расширяющие выразительные возможности инструмента. Так, в полной мере реализуется принцип целостности, когда техническое мастерство становится средством для раскрытия глубинного содержания музыки.

Как верно отмечает Е.А. Ануфриев, анализируя общее закономерности исполнительского мышления, «образ и действие нераздельны, значит и внутренний мир исполнителя, его художественное мышление должны формироваться не обособленно, а в единстве с моторикой» [1, с.77]. Это относится и к подготовке пипаистов, у которых работа над художественным образом побуждает к поиску новых технических решений, а совершенствуемая техника открывает возможности для более глубокого анализа и раскрытия музыкального содержания.

Ключевым психолого-педагогическим условием эффективности всего процесса обучения студентов-пипаистов является последовательная реализация индивидуального подхода. Учет личностных особенностей, темперамента, уровня одаренности и когнитивного стиля каждого студента позволяет педагогу найти оптимальный путь развития для каждого пипаиста.

Для одного студента наиболее продуктивным может быть аналитический путь, с детальным разбором текста и построением логической интерпретации, в то время как для другого - образно-ассоциативный, через подключение эмоционального опыта и воображения.

Индивидуализация затрагивает и репертуарную политику: подбор произведений должен не только соответствовать техническому уровню студента, но и резонировать с его внутренним миром, что значительно повышает вовлеченность и качество работы.

Внеучебная деятельность и процессы профессиональной социализации организованы таким образом, чтобы обеспечить непрерывность образовательного процесса и максимально плавный переход от учебы к профессиональной карьере. Эти выступления выполняют не только демонстрационную, но, прежде всего, педагогическую функцию, служа мощным стимулом для совершенствования мастерства и формирования сценической выносливости.

Регулярное проведение мастер-классов с приглашением признанных отечественных и зарубежных виртуозов пипы позволяет студентам познакомиться с различными исполнительскими школами и педагогическими подходами, расширяя их профессиональный кругозор.

Параллельно осуществляется вовлечение студентов в научно-исследовательскую работу в области традиционной музыки. Это соответствует общенациональному курсу на «повышение удельного веса научной работы студентов» [4, с. 22] и проявляется в написании курсовых и дипломных работ, посвященных историческому анализу репертуара, изучению акустических особенностей инструмента или систематизации исполнительских приемов.

Интеграция подготовки пипаистов с широким культурным контекстом является отличительной чертой современной образовательной стратегии КНР. Вузы активно выстраивают партнерские отношения с музеями, театрами и научными центрами, что позволяет студентам соприкасаться с подлинными артефактами, произведениями изобразительного искусства и литературными первоисточниками, питающими образную систему традиционной музыки. Посещение музеев, где хранятся старинные инструменты и произведения каллиграфии, просмотр спектаклей пекинской оперы (京剧) или театра кукол предоставляют бесценный материал для ассоциативного и образного мышления музыканта.

Содержание учебных программ подготовки пипаистов в вузах КНР отражает стремление к достижению оптимального баланса между интенсивным техническим тренингом и систематическим художественным развитием. Учебные планы строятся таким образом, чтобы параллельно с занятиями по специальности студент изучал широкий круг дисциплин, формирующих его как музыканта-интеллектуала, глубоко понимающего культурный контекст своей профессии.

Цель статьи заключалась в выявлении и характеристики специфики профессиональной подготовки исполнителей на пипе в системе высшего музыкального образования. В результате определены историко-культурные основы обучения, этапы формирования исполнительского мастерства, психолого-педагогические особенности работы с пипаистами. Выявлен комплексный характер подготовки, сочетающий техническое совершенство с глубоким погружением в национальную художественную традицию.

Кроме того, сделан вывод о том, что эффективная подготовка исполнителей на этом инструменте требует интеграции классических китайских педагогических принципов с современными образовательными технологиями, учета национальной специфики пипы и создания целостной музыкально-образовательной среды.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ануфриев Е.А. Развитие исполнительского мышления студентов в классе баяна, аккордеона как психолого-педагогическая проблема // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2010. – № 11-1. – С. 75–78.
2. Ван Ин. Претворение особенностей игры на национальных струнных инструментах в китайском фортепианном искусстве // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2008. – № 38. – С. 85–92.
3. Ван Юньшань. Преемственность в обучении игре на струнных щипковых инструментах (на примере пипы и классической гитары) // Актуальные проблемы искусства: история, теория, методика. – Минск, 2020. – С. 317–318.
4. Гвоздевская Г.А. Музыкальное воспитание в странах Востока в контексте философско-мировоззренческих традиций периодов древности и Средневековья (на материале Индии, Китая, Японии). – М., 2013. – 284 с.
5. Лю Цин. Высшее музыкально-педагогическое образование в современном Китае: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Лю Цин. – Санкт-Петербург, 2009. – 22 с.
6. Соколов-Ремизов С.Н. Литература. Каллиграфия. Живопись. К проблеме синтеза искусств в художественной культуре Дальнего Востока. – М., 1985. – 284 с.
7. Су Цзюнь. Тенденции современного общего музыкального образования детей в России и Китае (в аспекте сравнительной педагогики) // Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов. – 2013. – №10. – С. 28-34.
8. Сун Зинан. Летописи истории китайского современного музыкального образования и музыкального образования новой эпохи: 1840–2000 / Зинан Сун. – Шандон, 2004. – 250 с.
9. Сунь Пэйцин. История китайского образования / Пэйцин Сунь. – Хуадун: Педагогический университет Хуадун, 2012. – 515 с.
10. Сю Хайлинь. Древнее музыкальное образование Китая / Хайлинь Сю. – Шанхай: Шанхайское образование, 2011. – 262 с.
11. Цзян Вэйцян. Перспективы педагогики сотворчества в музыкально-педагогических вузах России и Китая на современном этапе социокультурного развития: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2017. – 21 с.

12. Чэнь Тин, Ануфриева Н.И. Педагогические проблемы процесса обучения на щипковых народных инструментах (гучжене) студентов вузов Китая // Человеческий капитал. – 2023. – № 9. – С. 137–143.
13. Ян Бо. Обучение игре на струнных народных инструментах в Китае и России // Исторические аспекты и современные тенденции музыкального образования: сб. науч. трудов. – Екатеринбург, 2020. – С. 190–200.
14. Ян Бо, Матвеева Л.В. Базовые приемы звукоизвлечения на китайском народном инструменте пипа // Современные тенденции общего и дополнительного музыкального и художественного образования: сб. науч. трудов. – Екатеринбург, 2020. – С. 193–199.
15. Ян Шу. Перспективы совершенствования процесса подготовки студентов музыкальных вузов КНР к реализации терапевтической функции музыкального искусства // Известия ВГПУ. – 2024. – С. 69–76.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

Грибкова Ольга Владимировна
доктор педагогических наук,
профессор департамента музыкального искусства
Института культуры и искусств
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»
e-mail: Groli@mail.ru
Шматов Богдан Сергеевич
аспирант департамента музыкального искусства
Института культуры и искусств
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

Gribkova Olga V.
Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor of the Department of Musical Art
Institute of Culture and Arts
Moscow City Pedagogical University
Shmatov Bogdan S.
Postgraduate Student of the Department of Musical Art
Institute of Culture and Arts
Moscow City Pedagogical University

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Аннотация. В современной системе образования актуализируется проблема подготовки педагога, обладающего не только набором компетенций, но и ярко выраженной профессиональной идентичностью. Процессы становления субъектной позиции будущего учителя музыки занимают важное место в педагогическом знании. Поэтому востребовано обращение к методологии и практикам формирования целостного образа «Я-педагог» с целью использования их положительного опыта. В этой связи представляется актуальным рассмотрение модели системной работы педагогического вуза по формированию профессиональной идентичности будущего учителя музыки как эталона целенаправленного воспитания педагога-творца и просветителя.

Ключевые слова: профессиональная идентичность, учитель музыки, педагогический вуз, методика обучения, ценностные ориентации, субъектная позиция.

FORMATION OF PROFESSIONAL IDENTITY OF THE FUTURE MUSIC TEACHER IN THE EDUCATIONAL SPACE OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY

Annotation. The modern education system actualizes the problem of training a teacher who has not only a set of competencies, but also a pronounced professional identity. The processes of becoming the subjective position of the future music teacher occupy an important place in pedagogical knowledge. Therefore, there is a demand for an appeal to the methodology and practices of forming a holistic image of the “I-teacher” in order to use its positive experience. In this regard, it seems relevant to consider the model of systematic work of a pedagogical university

on the formation of the professional identity of a future music teacher as a standard for the targeted education of a creative teacher and educator.

Keywords: professional identity, music teacher, pedagogical university, teaching methods, value orientations, subjective position.

Современные вызовы системы образования, включая цифровизацию, изменение роли учителя и ценностные трансформации в обществе, обуславливают исключительно важное значение процесса формирования профессиональной идентичности будущего педагога. Являясь стержневым компонентом профессионального становления, устойчивая профессиональная идентичность призвана выполнять ряд значимых функций: обеспечивать смысловое единство профессиональной деятельности и личностных смыслов педагога, формировать систему ценностных ориентаций, развивать способность к рефлексии и профессиональной адаптации, противодействовать синдрому эмоционального выгорания [5, с. 56]. В связи с этим, в научно-педагогическом дискурсе последних лет актуализировался вопрос разработки целостной модели формирования профессиональной идентичности будущего учителя музыки в условиях педагогического вуза. В данном контексте представляется своевременным и актуальным рассмотрение данного феномена как комплексного результата образовательного процесса, синтезирующего в себе когнитивный, деятельностный, ценностный и творческий компоненты.

Профессиональная идентичность будущего учителя музыки понимается нами как интегративное, динамическое качество личности, выражающееся в осознанной, субъектной позиции, целостном образе «Я-педагог» и устойчивом эмоционально-ценностном отношении к профессии, основанном на единстве специальных знаний, исполнительского мастерства и педагогического призвания. Однако, несмотря на значимость данной категории для повышения качества педагогического образования, на настоящий момент не существует единой систематизированной методики ее целенаправленного формирования в рамках образовательной программы педагогического вуза, выявления эффективных педагогических условий и критериев оценки данного процесса.

Процесс формирования профессиональной идентичности будущего учителя музыки можно сравнить с «многоактной драматургией» профессионального самостановления. Этот путь требует от студента не только усвоения учебных дисциплин, но и глубокой внутренней работы, рефлексии, поиска личностных смыслов в педагогической деятельности. С одной стороны, профессиональное развитие будущего педагога отличает длительная эволюция и постоянное расширение профессионального кругозора, с другой - необходимость формирования собственной педагогической философии и творческого почерка в условиях стандартизации образования.

Образовательное пространство педагогического вуза претерпевает значительные изменения: классическая лекционно-семинарская система дополняется проектными и практико-ориентированными форматами, роль преподавателя трансформируется от транслятора знаний к роли тьютора и фасилитатора, а оценка эффективности обучения смещается с формальных показателей на анализ реальных профессиональных компетенций и личностного роста студента.

И во всех этих переменных, кажется, единственной константой остается необходимость для выпускника обладать внутренним стержнем - ясным, ценностно-наполненным профессиональным самосознанием.

Зарождение профессиональной идентичности начинается на первом курсе с погружения в профессиональную среду через вводные курсы «Введение в педагогическую профессию» и «История музыкального образования». Ключевой фигурой на этом этапе является преподаватель-наставник, чья задача - не только дать знания, но и зажечь

педагогический интерес, сформировать положительный эмоциональный образ профессии [1, с. 34]. К началу активной педагогической практики студент должен обладать не только базовыми теоретическими знаниями, но и сформированной мотивационной основой для дальнейшего профессионального роста.

Важно отметить, что профессиональная идентичность учителя музыки имеет дуальную природу. С одной стороны, это идентичность педагога-предметника, владеющего методикой преподавания музыки. С другой - идентичность музыканта-исполнителя, для которого музыка является не только объектом изучения, но и личностно-значимым искусством. Преодоление внутреннего конфликта между этими двумя «Я» - «Я-музыкант» (ориентирован на собственное исполнительское совершенство) и «Я-педагог» (ориентирован на развитие другого) - является ключевой точкой роста. Успешное разрешение этого конфликта приводит к рождению синтетической формы - «Я-педагог-музыкант», где личное музицирование обогащает педагогическую практику, а педагогическая деятельность придает исполнительству новый, социально-значимый смысл.

В современной методике преподавания дисциплин музыкального цикла происходит интеграция предметного и психолого-педагогического знания. Формируется запрос на деятельностные формы обучения, инициирующие процесс самоидентификации. Рождаются новые форматы учебных занятий: педагогические мастерские, «кейсы» с анализом видеозаписей уроков, мастер-классы учителей-новаторов. Например, эффективной формой является «Педагогический консилиум» по итогам просмотра видеофрагмента урока известного педагога (например, урока по системе Кабалевского). Студенты распределяют роли: «методист» (анализирует соответствие действий учителя методическим принципам), «психолог» (оценивает климат в классе и коммуникацию), «музыкант» (оценивает качество звучания и репертуар). Такая деятельность заставляет их интегрировать знания из разных курсов и формирует многомерный взгляд на профессию.

В рамках дисциплины «Методика обучения музыке» студенты осваивают не только классические подходы Д.Б. Кабалевского и Э.Б. Абдуллина, но и учатся проектировать собственные авторские методические находки. На занятиях по «Основному музыкальному инструменту» акцент смещается с чисто исполнительских задач на осмысление роли музицирования как инструмента педагогического общения. Курс «Дирижирование» и «Хоровой класс» формируют навыки управления коллективом, что является прямой проекцией будущей педагогической деятельности [6, с. 91].

Будущий учитель музыки оказывается внутри этого многомерного образовательного процесса, он должен синтезировать знания из разных дисциплин для построения индивидуальной траектории развития. Совместно с преподавателями и методистами он выстраивает образ своего профессионального «Я», создавая портрет педагога, способного отвечать вызовам времени. Героями его профессионального мира становятся не только великие композиторы, но и выдающиеся педагоги-музыканты.

В структуре профессиональной идентичности будущего учителя музыки можно выделить взаимосвязанные компоненты: когнитивный (знание своей профессии), эмоционально-ценностный (отношение к профессии), деятельностный (готовность к профессиональной деятельности) и личностно-рефлексивный (осознание себя в профессии) [2, с. 78].

Особое место в формировании идентичности занимает педагогическая практика. Именно в «полевых условиях» школы происходит проверка и развитие профессионального «Я». Для всей системы подготовки, и для самого студента, первое самостоятельное проведение урока имеет судьбоносное значение.

Для целенаправленного формирования идентичности практика должна быть сопровождаемой и рефлексивной. Этому способствует ведение «Дневника

профессионального становления», который структурирован не как отчет, а как исследовательский инструмент. В него студент записывает:

1. Критический инцидент: «Ситуация, когда третьеклассник заявил, что классическая музыка - это скучно».
2. Мои мысли и чувства: «Растерянность, раздражение, желание настоять на своем».
3. Анализ и альтернативы: «Вместо того чтобы читать лекцию о великом, я мог бы спросить: «А какая музыка тебе нравится?» и найти общий элемент (ритм, настроение) с произведением Чайковского. Возможно, сыграть его на телефоне и устроить сравнительный анализ».
4. Профессиональный вывод: «Моя задача - не заставить любить, а открыть дверь. Авторитарность блокирует интерес. Нужно идти от личности ребенка».

Педагогическая практика в предлагаемой модели перестает быть лишь этапом применения знаний и становится ключевой рефлексивной площадкой для собственной идентичности. Это пространство «испытания себя в профессии», где происходит не просто отработка навыков, а глубинное присвоение профессионального опыта через его проживание и осмысление. Практика создает тот необходимый «зазор» между теорией и реальностью, преодоление которого и рождает подлинного субъекта педагогической деятельности, способного не только адаптироваться к обстоятельствам, но и творчески преобразовывать их.

В 2022 году проект «Патриотическое воспитание на уроках музыки», разработанный студентами-музыкантами в рамках практической деятельности, победил на Всероссийском конкурсе педагогического мастерства «Профессиональный дебют», и его защита стала для авторов мощным актом самоидентификации как успешных и востребованных профессионалов.

К каждой ситуации в практике студент вынужден находить свои педагогические решения, его цель - не просто реализовать заготовленный план, а установить подлинный контакт с классом, почувствовать себя в роли Учителя.

Профессионально в поведении будущего педагога звучит способность импровизировать на уроке, артистично - владение своим голосом и телом как инструментом воздействия, проникновенно - умение говорить с детьми о смыслах музыкального искусства, уверенно - отстаивание своей педагогической позиции перед коллегами и администрацией.

Современному вузу удается, казалось бы, невозможное: создать условия, при которых студент-выпускник способен не только репродуцировать полученные знания, но и критически осмысливать профессиональную реальность, выстраивать собственную, субъектную позицию, и это несмотря на то, что стандарты образования предъявляют к подготовке достаточно жесткие, формализуемые требования.

На первом-втором курсах студент осваивает профессиональный язык и базовые навыки, формирует первоначальный, зачастую идеализированный, образ профессии. На третьем-четвертом курсах, посредством углубленной практики и рефлексии, он сталкивается с профессиональными трудностями, переживает «кризис идентичности», который либо завершается принятием профессии и обретением аутентичного «Я-образа», либо отказом от нее.

Формирование профессиональной идентичности будущего учителя музыки не является линейным детерминированным процессом. Целесообразно рассматривать его в контексте синергетической парадигмы, где профессиональное становление предстает как самоорганизующаяся, открытая и нелинейная система. В данном ракурсе, кризисы идентичности, неизбежно возникающие при столкновении идеальных представлений с реальной педагогической практикой, трактуются не как сбои, а как моменты

нестабильности, выводящие систему на новый уровень сложности и порядка. Задача педагогического вуза в этой связи заключается не в устранении кризисов, а в создании насыщенной образовательной среды, обеспечивающей конструктивное и рефлексивное преодоление этих точек, в результате которого рождается аутентичная, а не навязанная извне, профессиональная позиция.

К моменту выпуска профессиональная идентичность молодого специалиста можно считать в основном сформированной. Казалось бы, в условиях высокой динамики современной школы, новых ФГОС, возрастающей нагрузки, хрупкое профессиональное самосознание может не выдержать. Но именно педагоги, обладающие устойчивой идентичностью, не просто адаптируются к изменениям, а становятся их активными агентами. Им просто не находится адекватной замены.

Таким образом, феномен успешного формирования профессиональной идентичности заключается в создании в вузе целостного образовательного пространства, интегрирующего учебную, научно-исследовательскую и воспитательную деятельность, а это, в свою очередь, тщательный отбор содержания образования, акцент на рефлексивных и практико-ориентированных форматах работы, невероятная важность личности преподавателя-наставника. Для современного педагогического вуза всегда было важным донести до студента не только «чему учить», но и «каким быть». Именно поэтому выпускники, прошедшие такую школу, становятся не просто преподавателями-предметниками, а состоявшимися Учителями, чья профессиональная деятельность обладает устойчивым личностным смыслом.

Проведенный анализ позволяет утверждать, что сформированная профессиональная идентичность выполняет не только адаптивную, но и проектно-созидательную функцию. Она выступает внутренним ресурсом, позволяющим выпускнику не просто реагировать на изменения в образовательной системе, но и активно участвовать в их формировании, становиться автором собственной педагогической концепции и образовательных практик. Именно поэтому выпускники, прошедшие такую школу профессионального и личностного формирования, становятся не просто преподавателями-предметниками, а состоявшимися Учителями, чья профессиональная деятельность обладает устойчивым личностным смыслом и способностью к ценностному воздействию в быстро меняющемся мире.

Следовательно, процесс формирования профессиональной идентичности будущего учителя музыки обладает мощным развивающим, воспитательным и, что существенно, культурообразующим потенциалом. Он заслуживает не только фундаментального теоретического анализа, но и целенаправленного методологического и технологического обеспечения, системного внедрения в практику педагогических вузов в качестве стратегической цели современного музыкально-педагогического образования. Сущностью дальнейшего исследования видится разработка конкретных диагностических инструментов для оценки уровня сформированности профессиональной идентичности, а также создание детализированных педагогических технологий, направленных на ее развитие в условиях цифровой трансформации образования и усложнения социокультурного контекста.

Перспективность рассмотренной модели подтверждается её соответствием парадигме непрерывного профессионального образования. Сформированная в стенах вуза устойчивая идентичность становится тем внутренним каркасом, который позволяет учителю музыки на протяжении всей карьеры не только ассимилировать новые знания и методики, но и осуществлять их критический отбор и творческую переработку, оставаясь верным своей педагогической философии. Таким образом, ВУЗ закладывает основы не просто специалиста на текущий момент, а рефлексивного практика, способного к постоянной трансформации и саморазвитию в потоке профессиональных вызовов.

В более широком, социокультурном контексте, целенаправленная работа по формированию профессиональной идентичности учителя музыки приобретает значение стратегической инвестиции в культурный капитал нации. Педагог, глубоко осознающий свою миссию не как технического ретранслятора знаний, а как проводника в мир ценностно-смысловых оснований музыкального искусства, становится ключевой фигурой в воспитании эмоционального интеллекта, эстетического сознания и духовной зрелости подрастающего поколения. Следовательно, от эффективности этого процесса в конечном итоге зависит не только качество музыкального образования, но и сохранение и приумножение отечественной культурной традиции в её самом живом и непосредственном проявлении.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдуллин, Э. Б. Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе / Э.Б. Абдуллин // М., Просвещение, 2020. – 288 с.
2. Бездухов, В. П. Профессиональная идентичность учителя: теоретические аспекты становления / В.П. Бездухов, А.В. Позднякова // М., Педагогика. 2021. – № 5. – С. 75-83.
3. Грибкова, О. В. Особенности развития вокальной выразительности у начинающего певца / О. В. Грибкова, С. М. Казначеев, Д. Ван // Bulletin of the International Centre of Art and Education. – 2022. – № 4. – С. 346-357. – EDN XFGVJO.
4. Калимуллина, О. А. Досуг как сфера проявления и развития творческой направленности личности / О. А. Калимуллина // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. – 2014. – № 26. – С. 241-248. – EDN RYBVKB.
5. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А.К. Маркова // М., Международный гуманитарный фонд «Знание», 2019. – 312 с.
6. Тарасова, Г. С. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя музыки в условиях педагогического колледжа / Г.С. Тарасова // М., Педагогика искусства, 2022. – № 3. – С. 88-95.
7. Школяр, Л. В. Современное музыкальное образование: новые контексты и смыслы / Л.В. Школяр // М., Искусство и образование, 2021. – № 4. – С. 12-19.
8. Юшманова, В.И. Вокальная техника и её парадоксы / В.И. Юшманова // СПб., Деан, 2021. – 128 с.
9. Specific features of value orientations among the student youth in the context of digital transformation of the education system / R. S. Khammatova, O. V. Gribkova, M. M. Tkhugo [et al.] // World Journal on Educational Technology. – 2021. – Vol. 13, No. 2. – P. 297-306. – DOI 10.18844/wjet.v13i2.5714. – EDN FUXVZU.
10. History of the development of the religious direction of pedagogy: the influence of spiritual and moral upbringing on the development of schoolchildren's personality / L. Ukolova, S. Nizamutdinova, I. Kudrinskaia [et al.] // Revista Conrado. – 2024. – Vol. 20, No. S1. – P. 191-197. – EDN RWSOVE.

Фролова Анастасия Юрьевна
аспирант кафедры общей психологии и педагогики
ОЧУ ВО «Московский университет им. А.С. Грибоедова»
e-mail: a.frolka@mail.ru

Frolova Anastasiya Yu.
Postgraduate student of the Department of General Psychology and Pedagogy
Moscow University Named After A.S. Griboedov

РАЗВИТИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕРЕВОДЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ И ПОДХОДЫ

Аннотация. В статье исследуются педагогические условия и подходы, способствующие развитию иноязычной межкультурной компетенции у студентов переводческих направлений профессиональной подготовки (на примере Московского университета имени А.С. Грибоедова; далее в статье – ИМПЭ). Актуальность работы определяется необходимостью подготовки специалистов, способных эффективно взаимодействовать в многоязычной и мультикультурной среде, что особенно важно для профессии переводчика. Цель исследования – выявление факторов, условий, методов, обеспечивающих успешное освоение межкультурных навыков в процессе изучения будущими переводчиками иностранного языка. В статье проанализированы теоретические подходы в области лингвистики, педагогики и культурологии, а также рассмотрены образовательные программы, учебные планы и учебно-методические комплексы вузов, осуществляющих профподготовку переводчиков. Использованы методы анализа научной литературы, обобщения опыта преподавателей, контент-анализа учебных материалов, наблюдения за учебным процессом, анкетирования и бесед со студентами. Результаты показали, что для формирования межкультурной компетенции эффективны интеграция межкультурного компонента в дисциплины языкового цикла, применение интерактивных и проектных методик, использование аутентичных материалов и цифровых платформ, развитие рефлексивных и исследовательских навыков. Сделан вывод о необходимости комплексного подхода, который сочетает теоретическую подготовку, практическую языковую деятельность и межкультурную рефлексию, обеспечивая становление переводчика (выпускника вуза), готового к профессиональной коммуникации и международной мобильности.

Ключевые слова: межкультурная компетенция, переводческое образование, педагогические условия, методы обучения, иноязычная коммуникация.

DEVELOPMENT OF FOREIGN-LANGUAGE INTERCULTURAL COMPETENCE OF STUDENTS IN TRANSLATION PROGRAMS: PEDAGOGICAL APPROACHES AND IMPLEMENTATION CONDITIONS

Abstract. This article examines the pedagogical conditions and approaches that contribute to the development of foreign-language intercultural competence among students of translation programs at Moscow University named after A.S. Griboedov. The relevance of the study is determined by the growing role of translators as cultural mediators in a globalized world, requiring graduates to communicate effectively in multilingual and multicultural contexts. The study aims to identify factors and teaching methods that ensure successful acquisition of intercultural skills in a foreign language. The research includes a review of theoretical frameworks in linguistics, pedagogy, and cultural studies, as well as an analysis of educational programs, curricula, and

teaching materials. Methods employed include literature analysis, teacher experience synthesis, content analysis of course materials, classroom observation, surveys, and interviews with students. Findings indicate that integrating intercultural components into language courses, applying interactive and project-based methods, using authentic materials and digital platforms, and fostering reflective and research skills are crucial for competence development. The research highlights that effectively preparing graduates for professional communication and international engagement requires an integrated approach that blends theoretical knowledge, practical language skills, and intercultural awareness.

Keywords: intercultural competence, translation education, pedagogical conditions, teaching methods, foreign-language communication.

Введение в проблему

Современный этап развития российского общества характеризуется активными социально-экономическими и культурными преобразованиями, а также стремлением к интеграции в единое международное образовательное пространство. В условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС ВО) особое внимание уделяется формированию у выпускников вузов не только профессиональных, но и универсальных компетенций, обеспечивающих успешную адаптацию специалиста в современном мире [1; 2; 3].

Интенсификация международных контактов, трудовая миграция, цифровизация и развитие межкультурных коммуникаций, радикально изменяют требования к специалисту-переводчику XXI века. В этой связи владение иностранным языком перестаёт быть только инструментом профессиональной деятельности и становится средством культурного взаимодействия и межличностного понимания. Особенно актуально это для будущих переводчиков, для которых знание языка – не цель, а основа профессиональной идентичности и средство осуществления диалога культур [4; 5].

В образовательной системе Российской Федерации происходит постоянное совершенствование подходов к преподаванию иностранных языков, направленное на развитие у студентов готовности использовать иностранный язык не только в академической, но и в профессиональной среде. Это соответствует ключевым ориентирам ФГОС ВО, где одной из приоритетных задач является формирование иноязычной коммуникативной компетенции, включающей способность обучающихся эффективно взаимодействовать в поликультурной среде [6; 7; 8].

Актуальность формирования иноязычной межкультурной компетенции студентов переводческих направлений подготовки определяется необходимостью сочетания лингвистических, культурологических и когнитивных знаний, обеспечивающих способность будущего специалиста к адекватному восприятию, интерпретации и передаче культурных смыслов. Переводчик сегодня – это не просто посредник между языками, а профессионал, владеющий механизмами межкультурной адаптации, толерантного взаимодействия и медиативного общения.

Проблема развития межкультурной компетенции в процессе подготовки переводчиков является многоаспектной и требует системного научно-методического осмысления. Она опирается на междисциплинарные исследования в области педагогики, культурологии, психолингвистики и коммуникативной лингвистики, а также на современные подходы к профессионально-ориентированному языковому образованию [9; 10]. Анализ теоретических источников показывает, что успешное формирование межкультурной компетенции возможно только при создании определённых педагогических условий, интегрирующих когнитивный, коммуникативный и деятельностный компоненты [11; 12].

В контексте модификации, актуализации образовательных программ по направлению профподготовки «Перевод и переводоведение» Московского университета имени А.С. Грибоедова данная проблема приобретает особую значимость. Реализация требований ФГОС ВО подразумевает модернизацию содержания и методик преподавания дисциплин языкового цикла для формирования у студентов компетенций в области профессиональной коммуникации в многоязычной и межкультурной среде. Практическое владение иностранным языком (в первую очередь английским) рассматривается не только как средство коммуникации, но и как важный показатель готовности выпускника к профессиональной деятельности на международном уровне [13].

Таким образом, формирование иноязычной межкультурной компетенции у студентов переводческих специальностей является стратегическим направлением в развитии современного высшего образования. Оно обеспечивает интеграцию теоретических знаний, коммуникативных навыков и культурной рефлексии, формируя личность специалиста нового поколения – мобильного, толерантного, конкурентоспособного и готового к взаимодействию в условиях современного поликультурного мира [2; 8; 12].

Краткий обзор исследований (литературы)

Проблема развития иноязычной межкультурной компетенции активно исследуется в отечественной и зарубежной педагогической науке. Современные учёные рассматривают данную компетенцию как интегративное качество личности, включающее знания о нормах и ценностях иной культуры, способность интерпретировать культурные различия, соотносить их с собственной культурной системой и выстраивать коммуникацию на основе взаимного уважения и понимания [14; 15].

Теоретико-методологические основы изучения иноязычной межкультурной компетенции были заложены в трудах В.И. Байденко, И.А. Зимней, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, С.Г. Тер-Минасовой, В.А. Хуторского и других исследователей, которые рассматривали данную компетенцию как важнейший компонент профессиональной и личностной готовности выпускника вуза к деятельности в поликультурном мире. Их работы подчёркивают, что формирование компетенции невозможно без учета социокультурного контекста, мотивационно-ценностной сферы личности и профессиональной направленности образовательного процесса.

Вопросы методики и технологий развития иноязычной коммуникативной и межкультурной компетенции занимают значительное место в научных исследованиях. В частности, разработке инновационных методик, форм обучения и систем упражнений по дисциплине «Иностранный язык», направленных на развитие исследуемой компетенции, посвятили свои труды Е.М. Верещагин, Г.В. Елизарова, В.Г. Костомаров, В.В. Сафонова, В.П. Сысоев и другие. Эти ученые внесли значительный вклад в развитие лингвокультурологического подхода, однако их работы в основном ограничиваются описанием методических средств преподавания иностранного языка и не охватывают в полной мере педагогические условия формирования иноязычной межкультурной компетенции студентов [16; 17].

Современные исследования акцентируют внимание на необходимости интеграции языкового обучения с изучением культурных контекстов, традиций и национальных особенностей страны изучаемого языка. Данный подход способствует формированию когнитивной гибкости, эмпатии и толерантности у студентов, а также развивает их готовность применять полученные знания в реальных коммуникативных ситуациях [18]. В научной литературе также подчёркивается эффективность активных форм обучения – дискуссий, проектной деятельности, анализа культурных кейсов, участия в программах академической мобильности и межвузовских обменов, что способствует не только

расширению кругозора, но и практическому развитию межкультурной компетенции [19; 20].

Особое внимание уделяется организационно-педагогическим условиям, обеспечивающим успешное развитие данной компетенции в вузе [21; 22] отмечает, что ключевым фактором является создание образовательной среды, стимулирующей личностное развитие, профессиональную устойчивость и готовность студентов к взаимодействию в межкультурном пространстве. Аналогичные выводы подтверждаются исследованиями Е.К. Беликовой, И.Н. Рутковской, Н.О. Козыревой, А.А. Круглия, А.В. Лысенко, С.В. Малыхина, Е.В. Павлова, И.Н. Рутковской и В.А. Сверчкова, которые изучали различные аспекты педагогических условий, однако практика показывает, что предложенные ими решения не в полной мере устраняют противоречие между потребностью в формировании высокой иноязычной компетенции и недостаточной разработанностью содержательных аспектов образовательного процесса [23; 24].

Изучение методов преподавания иностранных языков в языковых и неязыковых вузах демонстрирует существующее противоречие: с одной стороны, очевидна необходимость повышения практических навыков владения иностранным языком у студентов, с другой – отсутствует системный подход к созданию педагогических условий, которые способствовали бы развитию языковой компетенции как в процессе самообразования, так и в будущей профессиональной деятельности.

Изучение педагогических условий, способствующих развитию межкультурной компетенции на иностранном языке у студентов переводческих направлений, становится одним из ключевых направлений современных исследований. Это объясняется тем, что переводчик выступает посредником между культурами и носителем межъязыковой коммуникации. В этой связи профессиональная подготовка переводчиков требует комплексного подхода, включающего когнитивный, коммуникативный и аффективный компоненты компетенции [1; 9].

В ходе исследования также учитываются ключевые идеи компетентностного подхода, разработанные В.И. Байденко, Ю.Г. Татуром, В.А. Козыревым, В.А. Хуторским и другими, согласно которым образовательный процесс должен быть ориентирован на получение конкретного результата – формирование готовности студента к эффективной иноязычной и межкультурной коммуникации как неотъемлемой части профессиональной компетентности [25; 26].

Несмотря на значительные достижения теоретической и прикладной педагогики, остаются открытыми вопросы, связанные с диагностикой уровня сформированности межкультурной компетенции и разработкой эффективных инструментов её оценки. В современной педагогической науке возрастает интерес к поиску новых педагогических условий и технологий, отвечающих тенденциям цифровизации образования и международной академической мобильности [27; 28].

В целом, анализ современных научных источников позволяет заключить, что развитие иноязычной межкультурной компетенции является одной из ключевых задач высшей школы. Для студентов переводческих специальностей это направление приобретает стратегическое значение, поскольку именно от уровня их межкультурной подготовленности зависит качество межъязыковой коммуникации, успешность профессиональной деятельности и конкурентоспособность на международном рынке труда.

Методы (методики)

В процессе работы над предлагаемым исследованием были использованы взаимодополняющие методы, обеспечивающие комплексный подход к изучению

педагогических условий развития иноязычной межкультурной компетенции студентов переводческих специальностей.

Методологическую основу исследования составили следующие элементы: анализ теоретических источников по формированию иноязычной межкультурной компетенции в рамках профессионально ориентированного обучения; обобщение опыта преподавателей кафедры иностранных языков и перевода; а также изучение образовательных программ и учебных планов по направлениям подготовки 45.05.01 Перевод и переводоведение. Специализация «Лингвистическое обеспечение межгосударственных отношений» и 45.04.02 «Лингвистика» (магистратура).

Особое внимание уделялось содержательному анализу учебно-методических комплексов и пособий, используемых в преподавании дисциплин циклов «Иностранный язык», «Практический курс перевода», «Теория межкультурной коммуникации». Проведён сопоставительный анализ содержания учебных материалов, направленных на развитие лингвокультурологической и коммуникативной компетентности студентов, а также экспертная оценка эффективности применяемых методических подходов.

Для получения эмпирических данных использовались наблюдение за учебным процессом, анкетирование и беседы со студентами и преподавателями, что позволило выявить уровень сформированности иноязычной межкультурной компетенции, определить особенности восприятия культурных различий и факторы, способствующие успешному межкультурному взаимодействию.

Применение совокупности указанных методов обеспечило комплексное рассмотрение исследуемой проблемы, позволило выявить педагогические условия, влияющие на развитие иноязычной межкультурной компетенции у студентов переводческих специальностей, и послужило основанием для формирования практических рекомендаций, представленных в следующем разделе.

Результаты и их обсуждение

Проведённое исследование позволило осуществить комплексный анализ образовательных программ, учебно-методических материалов и педагогических условий, обеспечивающих формирование иноязычной межкультурной компетенции у студентов переводческих направлений ИМПЭ. Особое внимание было уделено направлению подготовки 45.05.01 Перевод и переводоведение. Специализация «Лингвистическое обеспечение межгосударственных отношений», в рамках которого будущие специалисты осваивают иностранные языки как профессиональный инструмент коммуникации, межкультурного посредничества и аналитической деятельности.

Изучение образовательных программ показало, что в структуре подготовки переводчика значительное место занимают дисциплины, направленные на развитие лингвистических, коммуникативных и культурологических компетенций. Согласно действующим ФГОС ВО, выпускник-лингвист должен обладать широким спектром профессиональных компетенций, включающих умение точно интерпретировать тексты на иностранном языке, применять основы межкультурной коммуникации и переводческого анализа, учитывать социокультурные различия и эффективно использовать эти знания в профессиональной деятельности. В рамках исследования был проведён содержательный анализ рабочих программ дисциплин, среди которых ключевыми оказались: «Практический курс перевода (основной иностранный язык)», «Теория и практика межкультурной коммуникации», «Лингвострановедение», «Теория перевода», «Второй иностранный язык», «Профессиональная этика переводчика» и др. Сравнение целей и планируемых результатов обучения показало, что большинство дисциплин ориентированы на развитие межкультурной осведомлённости, формирование толерантности и способности воспринимать инокультурные ценности.

Однако анализ учебных планов выявил ряд противоречий: при общем признании важности межкультурного аспекта переводческой деятельности не во всех дисциплинах данный компонент чётко структурирован. В некоторых программах наблюдается смещение акцента в сторону сугубо лингвистических задач (лексика, грамматика, стилистика), тогда как межкультурная составляющая представлена фрагментарно – через отдельные темы или факультативные задания.

Для уточнения реального уровня сформированности иноязычной компетенции среди студентов был проведён анализ эмпирических данных, полученных в ходе наблюдения за учебным процессом, бесед с преподавателями кафедры иностранных языков и перевода, а также анкетирования обучающихся 3–4 курсов. В исследовании приняли участие 57 студентов, из которых 68% отметили, что считают владение иностранным языком ключевым фактором профессиональной успешности, однако лишь 42% продемонстрировали уверенные навыки межкультурного взаимодействия при анализе аутентичных текстов.

Проведённый анализ показал, что студенты в целом обладают высоким уровнем языковой грамотности, но при этом недостаточно развиты компетенции, связанные с осмыслением культурных различий и адаптацией перевода под коммуникативный контекст адресата. Подобная ситуация объясняется тем, что межкультурный аспект часто рассматривается как дополнительный, а не как интегрированный элемент в обучении переводу.

С целью определения педагогических условий, способствующих успешному формированию иноязычной межкультурной компетенции, был проведён анализ образовательных технологий, используемых при преподавании дисциплин языкового цикла. Наиболее результативными оказались:

1. Интерактивные методы обучения (дискуссии, дебаты, ролевые игры, имитация профессиональных ситуаций), способствующие развитию коммуникативных умений в условиях приближённой к реальности межкультурной среды.
2. Проектно-практические технологии, включающие разработку и выполнение студентами мини-проектов переводческой направленности: перевод аннотированных статей, подготовку двуязычных буклетов, субтитрирование видео и др.
3. Использование аутентичных материалов — современных англо- и русскоязычных СМИ, художественных и публицистических текстов, документальных фильмов, что позволяет студентам погрузиться в живую языковую среду и усвоить культурные реалии.
4. Интеграция цифровых образовательных платформ (BBC Learning English, Coursera, OpenLearn, LingQ), обеспечивающих развитие автономного обучения и самооценки языковых компетенций.
5. Рефлексивный анализ собственных переводов, направленный на осмысление допущенных ошибок, поиск культурно адекватных эквивалентов и развитие способности к критическому мышлению.

В ходе исследования также был рассмотрен вопрос взаимосвязи иноязычной компетенции и профессиональной мотивации. Установлено, что студенты с ярко выраженной ориентацией на переводческую деятельность демонстрируют более высокий уровень готовности к межкультурному взаимодействию. Напротив, те, кто рассматривает иностранный язык как второстепенный элемент в будущей карьере, менее активно включаются в практическую коммуникацию. Это подтверждает важность системного развития внутренней мотивации и профессиональной идентичности обучающихся.

Особое значение в образовательном процессе приобретают внеаудиторные формы работы: участие студентов в международных конференциях, языковых клубах,

волонтёрских переводческих проектах, а также в программах академической мобильности. Такие формы деятельности позволяют погрузиться в реальные условия межкультурного общения, развивают социокультурную гибкость и уверенность в собственных языковых возможностях.

На основе проведённого анализа можно утверждать, что эффективное формирование иноязычной межкультурной компетенции у студентов переводческих специальностей возможно при условии комплексного подхода, который включает:

- организацию целенаправленного педагогического сопровождения;
- использование аутентичных коммуникативных ситуаций;
- интеграцию межкультурного компонента в каждый этап языковой подготовки;
- развитие рефлексивных и исследовательских умений студентов;
- обеспечение преемственности между теоретическими курсами и практическими дисциплинами.

Таким образом, результаты проведённого исследования позволяют заключить, что в системе профессиональной подготовки переводчиков в ИМПЭ заложен значительный потенциал для развития иноязычной межкультурной компетенции. Однако для его реализации необходимы дальнейшее совершенствование образовательных программ, внедрение инновационных технологий и создание условий, обеспечивающих активное включение студентов в межкультурное профессиональное пространство.

Выводы и заключение

Проведённое исследование позволило выявить особенности и тенденции в системе подготовки будущих переводчиков, связанные с формированием иноязычной межкультурной компетенции как ключевого компонента профессиональной деятельности. Анализ образовательных программ, учебных планов и содержания дисциплин языкового цикла показал, что хотя межкультурный компонент признан важным в переводческом образовании, его практическая реализация требует более системного и целенаправленного подхода. Несмотря на наличие дисциплин, ориентированных на формирование межкультурной осведомлённости (таких как «Лингвострановедение», «Теория межкультурной коммуникации», «Практический курс перевода»), в ряде случаев данный компонент представлен эпизодически и не имеет междисциплинарной интеграции.

Результаты анализа учебного процесса и анкетирования студентов подтвердили, что высокий уровень владения иностранным языком не всегда сопровождается развитой межкультурной компетентностью. Студенты демонстрируют уверенные лингвистические навыки, но при этом испытывают затруднения при интерпретации культурных реалий, адекватном подборе переводческих эквивалентов, передаче национально-специфических смыслов и культурных коннотаций. Это указывает на необходимость усиления культурологического и социолингвистического компонентов в преподавании иностранных языков и переводческих дисциплин.

Исследование позволило подтвердить гипотезу о том, что развитие иноязычной межкультурной компетенции эффективно осуществляется только при комплексном педагогическом воздействии, включающем совокупность специально разработанных условий, технологий и методических приёмов. Наиболее результативными оказались интеграция интерактивных форм обучения, проектно-практических заданий и элементов проблемного обучения, ориентированных на моделирование реальных ситуаций межкультурного взаимодействия. Практико-ориентированное обучение, направленное на решение конкретных коммуникативных задач, способствует формированию у студентов не только языковой гибкости, но и способности действовать в многонациональной профессиональной среде.

Особое внимание следует уделить роли преподавателя, который выступает не просто носителем знаний, но и посредником между культурами, организатором диалога и фасилитатором межкультурного понимания. Его профессиональная деятельность должна быть направлена на создание обучающей среды, где студенты не только усваивают языковые нормы, но и осваивают культуру общения, этикет, национальные особенности мышления и поведения партнёров по коммуникации.

Кроме того, анализ образовательной практики показал, что важным условием развития межкультурной компетенции является системная работа со студентами по развитию мотивации к самообразованию, исследовательской активности и профессиональной саморефлексии. Участие в международных проектах, академических обменах, конкурсах и конференциях способствует формированию личностной готовности к взаимодействию с представителями иных культур. Развитие данных форм деятельности должно стать не эпизодическим, а постоянным элементом образовательного процесса.

Не менее значимым направлением совершенствования подготовки переводчиков является обновление содержания и структуры учебно-методического обеспечения. Рекомендуется включение в образовательные программы модулей, посвящённых практической межкультурной коммуникации, конфликтологии, сравнительному анализу культурных кодов и особенностей переводческих стратегий в межкультурном контексте. Также необходимо активное использование цифровых ресурсов, онлайн-платформ, мультимедийных материалов и инструментов искусственного интеллекта, которые позволяют моделировать реальные условия межкультурного общения.

Таким образом, результаты исследования подтвердили, что развитие иноязычной межкультурной компетенции у студентов переводческих направлений должно рассматриваться как системный и многоуровневый процесс, охватывающий все стороны образовательной деятельности — от содержания учебных дисциплин до методов преподавания и форм внеаудиторной активности. Эффективная реализация данного процесса возможна при условии комплексного подхода, обеспечивающего единство теоретической подготовки, практической языковой деятельности и межкультурной рефлексии.

В заключение следует подчеркнуть, что формирование иноязычной межкультурной компетенции является не только педагогической задачей, но и социальным заказом современного общества, ориентированного на международное сотрудничество, межкультурный диалог и профессиональную мобильность. В условиях глобализации значение переводчика как посредника между культурами усиливается, что ставит перед высшей школой задачу не только обучения языкам, но и формирования личности, способной понимать культурные различия и способствовать эффективному межкультурному общению.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беляк Е.В., Колосова Н.А. Современные подходы к формированию межкультурной компетенции студентов. – М.: Изд-во РУДН, 2016. – 224 с.
2. Лебедева И.А. Формирование межкультурной компетенции в языковом образовании. – М.: Академия, 2016. – 198 с.
3. Губанова Л.А. Профессионально-ориентированное обучение иностранным языкам в вузе. – СПб.: СПбГУ, 2019. – 256 с.
4. Крысин Л.П. Язык и культура в межкультурной коммуникации. – М.: Языки славянской культуры, 2018. – 212 с.

5. Павленко А.А., Журба Е.С. Межкультурная коммуникация и профессиональная подготовка переводчиков. – Казань: Казанский федеральный университет, 2019. – 238 с.
6. Селиверстов Д.В. Компетентностный подход в обучении иностранным языкам. – М.: Просвещение, 2017. – 204 с.
7. Черняк В.Д. Лингвокультурология и межкультурная коммуникация. – СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2018. – 256 с.
8. Карпов А.В. Коммуникативная культура и личность в современном образовательном пространстве. – М.: Логос, 2019. – 210 с.
9. Недашковская И.В. Развитие межкультурной компетенции студентов языковых вузов. – М.: МГЛУ, 2017. – 224 с.
10. Белякова Н.В. Педагогические условия формирования иноязычной компетенции будущих специалистов. – М.: Изд-во МПГУ, 2020. – 192 с.
11. Горохова С.А. Межкультурная адаптация и профессиональная подготовка переводчиков // Вестник педагогических наук. – 2021. – № 4. – С. 45–53.
12. Мартынова Т.Л. Компетентностный подход в подготовке переводчиков в условиях цифровой образовательной среды // Язык и культура. – 2022. – № 2. – С. 78–87.
13. Серебрякова Е.И. Практико-ориентированное обучение иностранным языкам в вузе. – М.: Издательство Московского университета, 2021. – 216 с.
14. Савинова О.В., Серов А.В. Межкультурная компетенция как ключевая компетенция в образовании // Вестник РГСУ. – 2018. – № 29. – С. 160–166.
15. Терентьева А.В. Межкультурная компетенция в образовательном пространстве высшей школы // Вестник БФУ им. И. Канта. – 2019. – № 8. – С. 88–94.
16. Верещагин Е.М. Язык и культура. – М.: Индрик, 2017. – 208 с.
17. Сысоев В.П. Методика обучения межкультурной коммуникации. – М.: Просвещение, 2018. – 224 с.
18. Шаранова А.В. Применение проектно-практической технологии обучения как средства формирования межкультурной компетенции учителей // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Педагогика и психология образования. – 2018. – № 1. – С. 91–100.
19. Ростовцева П.П. Педагогическое обеспечение практической направленности иноязычной подготовки студентов неязыковых вузов: дис. … кандидата педагогических наук. – М., 2013. – 212 с.
20. Ростовцева П.П. Языковая образовательная политика в экономических вузах // Мир образования – образование в мире. – 2014. – № 3 (55). – С. 143–145.
21. Гадзаова Л.П. Гарантированное государственное образование // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2014. – № 2. – С. 107–112.
22. Гадзаова Л.П. Формирование межкультурной компетентности студентов вуза. – Владикавказ, 2015. – 168 с.
23. Беликова Е.К. Искусственный интеллект как инструмент формирования межкультурной компетенции студентов // Современные проблемы науки и образования. – 2024. – № 3. – С. 45–49.
24. Рутковская И.Н. Методика обучения межкультурной коммуникации в контексте социокультурной компетенции // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Педагогика и психология образования. – 2019. – № 2. – С. 112–118.
25. Байденко В.И. Методика формирования межкультурной компетенции в образовательном процессе // Вестник Московского университета. Серия 10: Журналистика. – 2015. – № 4. – С. 34–40.

26. Хуторской А.В. Межкультурная компетенция как основание будущей лингвосоциокультурной компетенции // Педагогика. – СПб.: Питер, 2019. – 608 с.
27. Кузнецова Н.О. Алгоритм формирования компетенции иноязычного академического письма в неязыковом вузе // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Педагогика и психология образования. – 2021. – № 1. – С. 91–100.
28. Маркова И.П. Формирование межкультурной компетенции в процессе изучения иностранных языков: современные СМИ и социальные сети // Язык и действительность. Научные чтения на кафедре романских языков им. В.Г. Гака: Сборник статей по итогам VII международной конференции (21–25 марта 2022 года). – М.: Издательство «Спутник +», 2022. – С. 238–242

Грибкова Ольга Владимировна
доктор педагогических наук,
профессор департамента музыкального искусства
Института культуры и искусств
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»
e-mail: Groli@mail.ru
Самадова Зарина Абдулахатовна
преподаватель по вокалу «Академическое сольное пение»
ГБУДО г. Москвы «Детская музыкальная школа
им. А.Б. Гольденвейзера»

Gribkova Olga V.
Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor of the Department of Musical Art
Institute of Culture and Arts
Moscow City Pedagogical University
Samadova Zarina A.
Vocal Teacher "Academic Solo Singing"
Children's Music School
named after A.B. Goldenweiser

ЭФФЕКТИВНЫЕ МЕТОДИКИ РАЗВИТИЯ ВОКАЛЬНО-СЦЕНИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ВОКАЛЬНО – ТЕАТРАЛЬНОЙ СТУДИИ

Аннотация. Статья посвящена разработке уникального комплекса упражнений, направленных на развитие вокально-сценических навыков подростков в условиях вокально-театральной студии. В статье представлен глубокий анализ имеющихся методик, разработан оригинальный авторский подход, учитывающий специфику подросткового возраста и решающий задачи формирования правильной вокальной техники, снятия психофизических зажимов, развития сценической выразительности и подготовки к публичным выступлениям.

Ключевые слова: обучение, вокал, вокально – сценические навыки, подростки, вокально-театральная студия, инновационные подходы.

EFFECTIVE METHODS FOR DEVELOPING VOCAL AND STAGE SKILLS IN TEENAGERS IN A VOCAL AND THEATRE STUDIO

Annotation. The article is devoted to the development of a unique set of exercises aimed at developing the vocal and stage skills of adolescents in a vocal and theater studio. The article presents a deep analysis of existing methods and develops an original approach that takes into account the specifics of adolescence and addresses the challenges of developing proper vocal technique, relieving psychophysical tension, developing stage expressiveness, and preparing for public speaking.

Keywords: training, vocals, vocal and stage skills, teenagers, vocal and theater studio, innovative approaches.

Развитие вокально-сценических навыков у подростков представляет особую сложность ввиду физиологических изменений, связанных с периодом мутации голоса, а также эмоциональной нестабильности, свойственной данному возрасту. Современные

реалии ставят перед руководителем вокально-театральной студии задачи, требующие комплексного подхода к обучению, учитывающего не только базовые вокальные навыки, но и развитие сценической выразительности, преодоление психофизических зажимов, формирование артистической индивидуальности и подготовку к публичным выступлениям.

Создание специализированного комплекса упражнений, адресованного подросткам, ставит своей целью решение ключевых задач, возникающих в практике руководителя студий. Современная вокально-педагогическая наука располагает множеством эффективных методик, однако специализированные комплексы, учитывающие специфику возрастной динамики подростков, редки и требуют особого внимания.

Исследование статьи направлено на разработку оригинального авторского комплекса упражнений, который призван заполнить существующие пробелы в вокально-сценическом образовании подростков в условиях вокально - театрального образования. Использование инновационных подходов, интеграция проверенных методик ведущих специалистов в области вокальной и сценической педагогики, а также учет потребностей подростков создают уникальную возможность для эффективного и качественного развития вокально-сценических навыков в любительской среде.

Авторский комплекс упражнений по развитию вокально-сценических навыков у подростков в условиях вокально-театральной студии, опираясь на многочисленные труды классиков сценического искусства, педагогов-вокалистов, разработки в области психологических тренингов для подростков, а также ориентируясь на собственный практический опыт, смогли сформировать специальные запросы музыкально-педагогического характера, которые встают перед руководителем вокальной студией в области вокально-сценических навыков.

1. Развитие базовых вокальных навыков (постановка дыхания, опоры звучания, интонации, дикции) с учетом возрастных особенностей подросткового голоса.
2. Преодоление психофизических зажимов (скованность движений, зажатость голоса)
3. Формирование сценической выразительности (мимика, жесты, взаимодействие с публикой, работа с пространством).
4. Развитие музыкально-ритмических навыков (чувство ритма, координация движений под музыку, синхронность в ансамбле).
5. Работа над артистической индивидуальностью (раскрытие эмоциональности, создание сценического образа) через игровые формы работы.
6. Подготовка к концертным выступлениям.

В ответ на выявленные потребности автором был разработан комплекс упражнений по развитию по развитию вокально - сценических навыков у подростков в условиях вокально - театральной студии, включающий как апробированные методики ведущих специалистов в области вокальной и сценической педагоги, так и оригинальные авторские разработки.

При создании комплекса нами были использованы следующие источники:

- в области музыкально-вокальной педагогики - Дмитриев Л.Б., Морозов В.П., Емельянов В.В. [41, 42], Стулова Г.П., Жак-Далькроз Э.;
- в области сценического искусства Станиславский К.С.], Чехов М.А., Немеровский А.Б., Кох И.Э., Гиппиус С.В., Толшин А.В, Богатырев В.Ю., Феофанова И.В.
- в области психологии подросткового возраста - Выготский Л.С., Эльконин Д.Б., Цукерман Г.А., Обухова Л.Ф., Давыдов В.В., Фельдштейн, Д.И.

Приведем основные упражнения комплекса.

Упражнение «Опора дыхания» по методике Дмитриева Л.Б.

Ученик принимает правильную певческую установку тела. Положив ладони на нижние ребра, делает спокойный вдох через нос, ощущая, как ребра расширяются в стороны. На выдохе медленно пропевает согласный звук «с», поддерживая ровный поток воздуха в течение 10–15 секунд. Ребра должны сохранять расширенное положение как можно дольше. Затем упражнение усложняется. На выдохе добавляются слоги «си-сэ-са-со-су» в среднем регистре, сохраняя одинаковую силу звука на всех гласных. При этом важно контролировать отсутствие подъема плеч на вдохе, плавность выдоха без толчков. Желательно это упражнение выполнять перед зеркалом, чтобы визуально контролировать положение грудной клетки и избегать перенапряжения шейных мышц. Регулярная практика формирует правильную дыхательную опору - основу здорового голосообразования.

Упражнение «Реберный аккордеон» по методике Дмитриева Л.Б.

Ученик встает прямо, ноги на ширине плеч, колени слегка согнуты. Ладони располагаются на нижних ребрах так, чтобы большие пальцы располагались сзади на пояснице, а остальные пальцы спереди, чуть ниже грудных мышц.

Локти разведены в стороны. На вдохе в течение 5 секунд ученик активно разводит ребра в стороны. При этом можно визуализировать, что грудная клетка превращается в растягивающийся аккордеон - ребра плавно расходятся в стороны и немного вперёд-назад. Затем в течение 10 секунд выдыхает воздух через слегка сомкнутые губы, сжимая ребра ладонями, подталкивая ребра в исходное положение. Для усложнения можно добавить повороты корпуса вправо-влево во время выдоха, что усиливает межреберную растяжку. Данное упражнение учит осознанному включению нижнерёберного механизма вдоха. Регулярная практика значительно увеличивает дыхательный объем и создает прочную основу для свободного звукоизвлечения.

Упражнение «Звучащие шары» по методике Морозова В.П.

Ученик представляет, что держит в руках невидимый упругий шар диаметром 30 см. На вдохе через нос руки разводятся в стороны, будто растягивают воображаемый шар. При этом должно возникать ощущение расширение в межреберных мышцах. На выдохе пропевается гласный «О», одновременно сжимая шар руками перед грудью. Это создает естественную опору звука. Упражнение выполняется в трех вариантах:

1) статично, 2) с шагом вперёд на выдохе, 3) с поворотом корпуса.

Упражнение «Регистровая ровность» по методике Дмитриева Л.Б.

Ученик начинает с пропевания нисходящей гаммы на слог «ми-я», делая акцент на плавном переходе между нотами без подъездов и тембровых перепадов. Особое внимание уделяется точкам перехода между регистрами – при приближении к ней нужно слегка «прикрыть» звук, представив, будто мягко ведешь пальцем по выпуклой поверхности, сохраняя одинаковую силу звука во всем диапазоне. Затем упражнение усложняется: гамма пропекается сначала piano, затем mezzo forte, следя за тем, чтобы характер звучания оставался одинаково округлым на всех динамических уровнях. Важно контролировать единую позицию мягкого неба на всем протяжении гаммы, стабильное положение гортани, непрерывность дыхательной струи. Для подростков полезно сопровождать пение плавными руками снизу вверх, что помогает визуализировать ровность звуковедения. Это упражнение особенно ценно в период мутации голоса, так как учит безопасному использованию всего диапазона.

Упражнение «Звуковая лесенка» по методике Емельянова В.В.

Ученик начинает с комфортной разговорной интонации, произносить слог «ма», постепенно повышает тон голоса, переходя на полушепот, потом на напевное звучание и далее - к полноценному певческому тону, будто поднимаясь по ступенькам (интервалам в пределах терции или квинты). Каждую новую ступеньку нужно осваивать плавно, без рывков, сохраняя одинаковую громкость и опору дыхания. Для подростков полезно

сочетать это упражнение с жестами рук (плавное поднятие и опускание руки) для визуализации движения мелодии. Это упражнение помогает подросткам плавно переходить от речи к пению, что особенно важно в период мутации голоса, когда резкие перепады могут травмировать связки.

Упражнение «Интервальные змейки» по методике Емельянова В.В.

Педагог демонстрирует первую цепочку интервалов - восходящую терцию (до-ми), которую участники повторяют хором, обращая внимание на плавность перехода между нотами. Затем добавляется нисходящее движение (ми-до), формируя замкнутый цикл. Упражнение выполняется на штрих легато, затем стаккато, тем самым развивая контроль над дыханием и артикуляцией. Постепенно вводятся новые интервалы: кварты (до-фа), квинты (до-соль), при этом сохраняя принцип восхождения-нисхождения. Каждую новую цепочку отрабатывают 5–7 раз, варьируя динамику и темп. Рекомендуется рисовать в воздухе рукой траекторию движения мелодии. Это помогает осознать пространственное соотношение звуков. Для подростков эффективны игровые формы, так, например можно устроить змеиные соревнования, где выиграет тот, кто точнее пропоет сложную комбинацию. Также можно устроить викторину, где дети будут отгадывать интервал, который споет один из участников. Завершать упражнение следует «круговой змейкой». Все участники по очереди добавляют свой интервал, создавая непрерывную мелодическую цепь. Это упражнение развивает точность интонирования, гибкость голосового аппарата, слуховое представление интервалов, навыки ансамблевого пения, музыкальную память.

Упражнение «Звуковые нити» по методике Емельянова В.В.

Ученик встает ровно, проверяет, что плечевой пояс расслаблен. Затем представляет, будто от солнечного сплетения расходятся невидимые эластичные нити в разные стороны репетиционного кабинета. На вдохе (4 секунды) он мысленно натягивает эти нити, ощущая расширение ребер, а на выдохе (8–10 секунд) пропевает гласный “И”, направляя звук поочередно вдоль каждой воображаемой нити, сопровождая пение плавным движением руки. При этом важно сохранять ровность звучания и следить, чтобы гортань оставалась свободной, а губы слегка растянутыми в улыбке. Упражнение повторяется 3–4 раза, каждый раз с новой траекторией движения руки (вперёд, в сторону, вверх).

Артикуляционная гимнастика.

К органам артикуляции относятся губы, язык, мягкое нёбо, глотка, нижняя челюсть и мускулатура, отвечающая за их движение. Основным органом артикуляции является язык. Если корень языка излишне зажат, то педагог может предложить сделать следующие упражнение. Ученику предлагается открыть рот и положить язык на нижнюю губу вниз, расслабляя его корень. В таком положении необходимо задержаться на 10–15 секунд, ощущая, как язык расслабляется. Повторить упражнение 10 раз. А также можно, открыв рот, осуществить повороты языка вправо и влево. Следует делать это движение медленно и аккуратно, ощущая, как корень языка расслабляется. Повторить 5 раз в каждую сторону. Для активной и свободной работы губ ученикам на начальном этапе обучения предлагается сделать следующие упражнения. Губы собраны в трубочку и удерживаются в этом состоянии на несколько секунд. Затем они растягиваются в широкую улыбку, и эту позицию также фиксируют на несколько секунд. Повторить упражнение 10– 15 раз.

Активизация мягкого неба – важный аспект для начинающих вокалистов, поскольку это позволяет улучшить резонанс голосового звука и сделать его более полным и объемным. Для подключения в работу верхнего неба ученику предлагается сделать следующее артикуляционное упражнение. Кончик языка разместить на верхних зубах, и двигаться им по верхнему к гортани. Затем вернуться в исходное положение тем же путем. На протяжении выполнения упражнения язык не отрывать от поверхности. Повторить 10 раз.

Еще одним важным аспектом певческого процесса является уровень раскрытия рта. Оптимальная степень раскрытия рта должна определяться качеством звучания и возможностью четкого произношения гласных. Начинающим вокалистам рекомендуется контролировать степень раскрытия рта, смотря на себя в зеркало. Так как нижняя челюсть обычно у начинающих вокалистов сжата, то предлагается сделать следующее упражнения для ее расслабления. Левая рука фиксирует правый локоть. Правая рука сжата в кулак, при этом большой палец следует направить к себе и расположить под подбородком. Нижняя челюсть плавно смещается вперед и затем возвращайте ее в исходное положение. Повторить упражнение 10 раз.

Эффективная работа артикуляционного аппарата является критически важной для успешного вокального исполнения. Индивидуальный подход, регулярная практика и внимание к артикуляции помогут начинающим певцам развивать навыки, что, в конечном счете приведет к улучшению звучания и обеспечит достаточную свободу певческого аппарата.

Упражнение «Скороговорки с эмоциями». Учащимся предлагается произнести простую скороговорку, например, «От топота копыт пыль по полю летит», нейтрально, без эмоций, затем в разной эмоциональной окраской: радостно (с улыбкой и повышение тона), сердито (нахмурив брови и понизив голос), испуганно (шёпотом с широко открытыми глазами), удивленно (с повышением интонации на ударных слогах) и т.д. Важно следить, чтобы при смене эмоций сохранялась четкость дикции и не нарушалась ритмическая структура текста, затем темп постепенно увеличивается. Для усложнения можно добавить движение по залу или простые жесты, соответствующие выбранной эмоции. Данное упражнение развивает эмоциональную гибкость, контролируемую артикуляцию и умение осознанно управлять интонационной окраской текста.

Представленные упражнения направлены на развитие базовых вокальных и сценических навыков у подростков в условиях вокально – театральной студии. Они охватывают ключевые аспекты вокальной техники: формирование правильного певческого дыхания, увеличение объема легких, контроль выдоха и создание основы для свободного звукоизвлечения. Упражнения помогают плавно переходить между регистрами, развивают точность интонирования, адаптируют голос к разным динамическим уровням, что особенно важно в период мутации, а также развивают четкость речи и эмоциональную выразительность.

Многие упражнения включают элементы визуализации, жесты и перемещения, что помогает подросткам чувствовать себя свободнее и развивает телесную осознанность.

Упражнение «Эмоциональная волна» по методике Толшина А.В., Богатырева В.Ю. — это упражнение сочетает вокальную технику, движение в пространстве и эмоциональную выразительность, помогая учащимся освободиться от физических и психологических зажимов. Сначала ученики поют простые мелодические фразы - например, восходящую или нисходящую терцию или кварту на удобных слогах «ду-ди-да» - одновременно двигаясь по залу в ритме музыки (размер 2/4). Важно, чтобы шаги и пение были синхронными, а тело оставалось свободным. Педагог следит за расслабленностью плеч, лица, кистей рук, ног, корпуса, а также помогает преодолеть стереотип, что петь нужно только стоя на месте. Затем акцент смещается на связь тональности и эмоции. Поднимаясь голосом вверх, учащийся усиливает чувство (например, радость), а при спуске постепенно снижая его интенсивность, избегая резкого сброса. Эмоции сменяются в заданной последовательности - радость сменяется недоумением, затем досадой и злостью. Эмоции передаются исключительно через звук, без жестов и мимики. Таким образом, отрабатывается важный исполнительский навык: естественное развитие эмоции по дуге

«нарастание-кульминация-спад». Упражнение учит осознанному контролю над голосом и телом, подготавливая к исполнительским задачам.

Упражнение «Гибкий голос». Ученик начинает с прогревания пятиступенной гаммы на слог «ли» в комфортной тесситуре, затем повторяет тот же фрагмент (снижая гортань и добавляя хрипотцу), после чего возвращается к чистому звучанию, сохраняя плавность переходов. Упражнение выполняется сначала медленно с паузами между сменами режимов, затем темп постепенно ускоряется до слитного исполнения. Важно контролировать отсутствие напряжения в шее и челюсти пор изменении тембра. Для подростков полезно представлять, будто голос переодевается в
«разные костюмы» (костюм старика, ребенка, робота). Регулярное выполнение развивает подвижность голосового аппарата и помогает безопасно расширять тембровую палитру, снять психологические зажимы.

Упражнение «Управление звуком» направлено на осознание и контроль интонации. Два ребенка встают друг напротив друга на расстоянии двух метров. Один из них стоит спиной к другому. Один из них является ведущим, второй - ведомым. Ведущий, произнося звук “А” дает, команду сделать шаг вправо, при этом помогая себе рукой, показывая направление. Ведомый должен понять, что от него хочет ведущий, и выполнить его просьбу. По мере освоения задание может усложняться: могут меняться буквы, громкость произнесения, физические движения.

Представленные упражнения направлены на раскрепощение голоса и тела, помогают подросткам в условиях любительской студии преодолеть мышечные и психологические зажимы. Данные упражнения снимают физическое напряжение через сочетание пения и движения, развивают сценическую свободу и координацию, улучшают контроль над голосовым аппаратом, снижают психологические барьеры через игровые формы, формируют навыки ансамблевого взаимодействия.

Разминка мышц лица, основанная на системе Гиппиуса С.В., Емельянова В.В. направлена на развитие мимики и выразительности мышц лица. Данный комплекс движений делается перед зеркалом для контроля мышц лица. Преподаватель предлагает сделать подготовительное, разогревающее движение - указательные пальцы растирают брови от центра к периферии, после подушечки пальцев рук располагаются вдоль бровей и мягкими круговыми движениями продвигаются в сторону волос. Движение необходимо сделать 2–3 раза. Полифункциональный характер тренинга позволяет одновременно решать задачи телесной координации, артистической выразительности и вокально-исполнительской техники.

Упражнение «Живые скульптуры» по методике Немировского А.Б. Под музыку ученик свободно перемещается в пространстве, по сигналу педагога замирает в позе, отражающей характер звучания. Удержать положение в течение 5 секунд, концентрируясь на мышечном ощущении звучащей формы. Затем по следующему сигналу движение продолжается из этой позы. Усложненный вариант - переход между позами других участников, создавая композиционную связь. Упражнение учит осознанно воплощать музыкальные характеристики в пластике.

Представленные упражнения направлены на формирование сценической выразительности и включают развитие следующих аспектов: мимической выразительности, пластики и жестикуляции, взаимодействия с партнерами и зрителем, осознанного использования сценического пространства. Данные упражнения способствуют снятию мышечных зажимов лица, повышению выразительность мимики, развитию осознанного владения жестами и телодвижениями, совершенствованию навыков работы с партнером и аудиторией, формированию пространственного мышления на сцене, преодолению психологических барьеров при публичных выступлениях, синхронизации

жестов, мимики и вокального исполнения, развитию способности к спонтанному творческому выражению.

Представленный комплекс упражнений представляет собой тщательно выверенную систему, где каждое задание решает конкретные педагогические задачи: от формирования физиологических основ певческого дыхания и звукообразования до развития артистической смелости и сценического обаяния. Комплекс охватывает широкий спектр направлений, включая формирование правильной вокальной техники, снятие психофизических зажимов, развитие сценической выразительности и подготовку к публичным выступлениям.

Особую ценность этому комплексу придает ее адаптивность - все упражнения учитывают психофизиологические особенности подросткового возраста, включая период мутации голоса, эмоциональную подвижность и потребность в игровых формах обучения.

Комплекс упражнений, созданный на основе интеграции методик ведущих специалистов в области вокальной и сценической педагогики, дополненный собственными авторскими разработками, позволяет эффективно формировать вокально-сценические навыки подростков. Практическое применение данного комплекса в реальной образовательной среде подтверждает его значимость и полезность для качественной подготовки подростков к сценической деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева, Е.Ю. Формирование навыков вокально-сценического мастерства юного исполнителя / Е. Ю. Андреева // Современное образование: проблемы, решения, тенденции развития: Сборник статей XII Международной научно-практической конференции, Петрозаводск, 10 июня 2024 года. – Петрозаводск: Международный центр научного партнерства "Новая Наука", 2024. – С. 183–187.
2. Андерсон, Д. Вокал и эмоции: исследование связи между голосом и чувствами / Д. Андерсон. – Москва, 2020. – 123 с.
3. Богатырев, С.В. Особенности формирования вокальных навыков / С. В. Богатырёв // Наука и образование в контексте культурных традиций. – М., 2018.– С. 18–22.
4. Выготский, Л.С. Педология подростка. — Москва — Ленинград: Государственное учебно-педагогическое издательство, 1931. — 504 с.
5. Емельянов, В.В. Развитие голоса. Координация и тренинг / В. В. Емельянов. — 9-е, стер. — Санкт-Петербург: Планета музыки, 2020. — 168 с.
6. Захаров, А.И. Речь и вокал: постановка голоса на занятиях по сценической речи с вокалистами // Актуальные проблемы высшего музыкального образования. – Нижний Новгород, 2010. № 2 (14). – С. 40–45.
7. Корноухов, М.Д. Сценическая культура как одно из проявлений кроссдисциплинарных компетенций студента-вокалиста / М. Д. Корноухов, Д. А. Потапов // Bulletin of the International Centre of Art and Education. – 2025. – № 1. – С. 202-211. – EDN GRWBLW.
8. Морозов, В.П. Тайны вокальной речи. – Ленинград: Наука, 1967. – 121 с.
9. Немировский, А.Б. Пластическая выразительность актера. – М.: Искусство,1988. – 256 с.
10. Тыныбаева, Ж.Т. Вокально-технические упражнения как основа развития вокальных навыков / Ж. Т. Тыныбаева, Б. К. Бодауова // Научный альманах. – 2020. – № 8–1(70). – С. 53–56.
11. Фельдштейн, Д.И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности: избранные труды. – М.: Московский психолого-социальный институт, 1999. – 672 с.

Пономарева Елена Владимировна
доцент кафедры музыкального воспитания и образования
ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет
им. А.И. Герцена»
e-mail: evprgpu@gmail.com

Ponomareva Elena V.
Associate Professor of the Department of Music Education and Training
Herzen Russian State Pedagogical University

СОЦИАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ КАК АСПЕКТ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ МУЗЫКАЛЬНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ

Аннотация. Статья посвящена проблеме социального развития детей дошкольного возраста. Музыкальные занятия в детском саду как нельзя больше отвечают задачам социального развития детей – в процессе слушания и исполнения музыкальных произведений различного эмоционального содержания обогащается эмоциональная сфера ребенка, развивается способность осознавать свои эмоциональные состояния, распознавать эмоции и чувства других людей.

Цель исследования – показать пути решения задачи социального развития детей в условиях музыкальных занятий: включение в содержание занятий репертуара, раскрывающего через музыкальные образы черты характера и поведения людей, ситуации взаимодействия, общения. Обогащение музыкальных развлечений тематикой дружбы, взаимопомощи, сопереживания и сочувствия другому человеку.

Ключевые слова: дошкольный возраст, социальные эмоции, социальное развитие, музыкальные занятия, репертуар воспитательной направленности.

SOCIAL DEVELOPMENT OF PRESCHOOLERS AS AN ASPECT OF EDUCATIONAL WORK OF A MUSIC DIRECTOR

Annotation. The article addresses the issue of social development in preschool children. Music classes in kindergarten are particularly well-suited to the goals of children's social development — through listening to and performing musical pieces of various emotional content, the child's emotional sphere is enriched, and the ability to recognize and understand one's own emotions as well as the emotions and feelings of others is developed.

The aim of the study is to show ways to address the task of children's social development within the framework of music classes: incorporating into the curriculum a repertoire that, through musical imagery, reveals human character traits, behavior patterns, and situations of interaction and communication. Another focus is enriching musical activities with themes of friendship, mutual assistance, empathy, and compassion for others.

Keywords: preschool age, social emotions, social development, music classes, educational repertoire.

Дошкольный возраст – это период приобщения ребенка к миру общечеловеческих ценностей, время установления первых отношений с окружающими. Важную роль в социализации ребенка играет опыт взаимодействия с другими людьми, а также развитие эмпатии – способности к сочувствию, сопереживанию другому человеку. Способность понимать и разделять чувства других людей формируется в процессе жизни, начиная с периода раннего детства.

В младенчестве ребенок имитирует эмоции близких, улыбается в ответ на улыбку матери.

В возрасте 2-3-х лет дети начинают сопереживать другим детям и персонажам сказок, могут пожалеть упавшего ребенка или разделить его радость.

В 5 лет эмпатия проявляется более осознанно. Важно, чтобы реакции ребенка на эмоциональные состояния окружающих были адекватными.

К признакам развитой эмпатии у ребенка дошкольного возраста относят: чувствительность, желание помогать, умение находить общий язык со взрослыми и сверстниками. Развитая эмпатия помогает ребенку строить здоровые отношения, демонстрируя доброжелательность и отзывчивость, в то время как ее отсутствие может привести к агрессии и трудностям в общении.

Роль взрослого в социализации детей дошкольного возраста огромна и ответственна, поскольку дошкольное детство – это период приспособления ребенка к окружающей среде. Л.С. Выготский отмечает: «Ребенок в момент рождения и в продолжение всего детства есть максимально неприспособленный, неуравновешенный со средой организм... Вот почему он постоянно нуждается в искусственном уравновешивании при помощи взрослых» [1, С.222]. Взрослый на протяжении всего периода детства является проводником между ребенком и социумом, организатором воспитательной среды, регулятором и контролером ее взаимодействия с детьми. Задача педагога – создание условий для приобретения ребенком собственного позитивного опыта взаимоотношений со взрослыми и сверстниками. «В процессе воспитания учитель должен быть рельсами, по которым свободно и самостоятельно движутся вагоны, получая от них только направление собственного движения» [1, С.57].

Психологи утверждают, что пусть к социализации ребенка лежит через развитие его эмоциональной сферы. Слушая и исполняя разнообразные по эмоциональному содержанию музыкальные произведения, ребенок познает огромный мир человеческих эмоций и чувств. Начинает осознавать свои эмоциональные состояния, а затем – чувствовать и понимать эмоции и чувства других людей. Таким образом, музыка является источником и побудителем развития у детей социальных эмоций, формирования положительного или негативного отношения к отраженным в музыкальных образах чертам характера и поведения человека, ситуаций, связанных с общением и взаимодействием людей.

В отличие от подхода к использованию музыки как вспомогательного средства, иллюстрации к обсуждаемым на занятиях с детьми темам дружбы, общения, правил поведения, широко представленных в программах социального развития детей дошкольного возраста [5,8] на музыкальных занятиях музыка – главное действующее лицо. Музыкальные образы дают ребенку импульс к эмоциональному сопереживанию.

Например, слушание и исполнение песенки В. Витлина «Заболел петушок». Здесь уже все есть – эмоциональный отклик детей, сопереживание заболевшему петушку, понимание ситуации, ее оценка и импульс к действию – петушку нужно помочь. Как помочь? – порадовать петушка, спеть ему песенку – настроение петушка станет лучше, и он быстрее поправится. Есть еще вариант – полечить петушка.

Репертуар воспитательной направленности (так можно его назвать) – это песенки, инструментальные пьесы, музыкальные игры-сказки, народные сказки с напевами, коммуникативные танцы и игры. В период 60-80-х годов его было много, поскольку проблеме воспитания детей уделялось большое внимание. Практически сразу после организации Союза композиторов была создана Детская секция, куда приглашались молодые талантливые композиторы. Их имена хорошо известны – Елена Тиличеева, Татьяна Попатенко, Михаил Красев, Виктор Витлин и многие другие.

Современного репертуара, к сожалению, недостаточно, но он есть. Например, сборник детских песен «Пой ладно, играй складно» В. Челнокова [7]. Музыкально-поэтические образы коротких (1-3 строчки) песенок – простые, забавные, трогательные, близкие детскому восприятию. Песенки «Шалунишка», «Грустная история», «Фу-ты, ну-ты», «Жалоба», «Лентяй», «Нехочуха», «Угощайтесь», «Заботливая песенка» вполне могли бы дополнить «Азбуку эмоций и чувств» М. Лазарева. Приведем пример двух детских песен из сборника В. Челнокова «Пой ладно, играй складно»:

Рисунок 1. В. Челноков «Нехочуха»

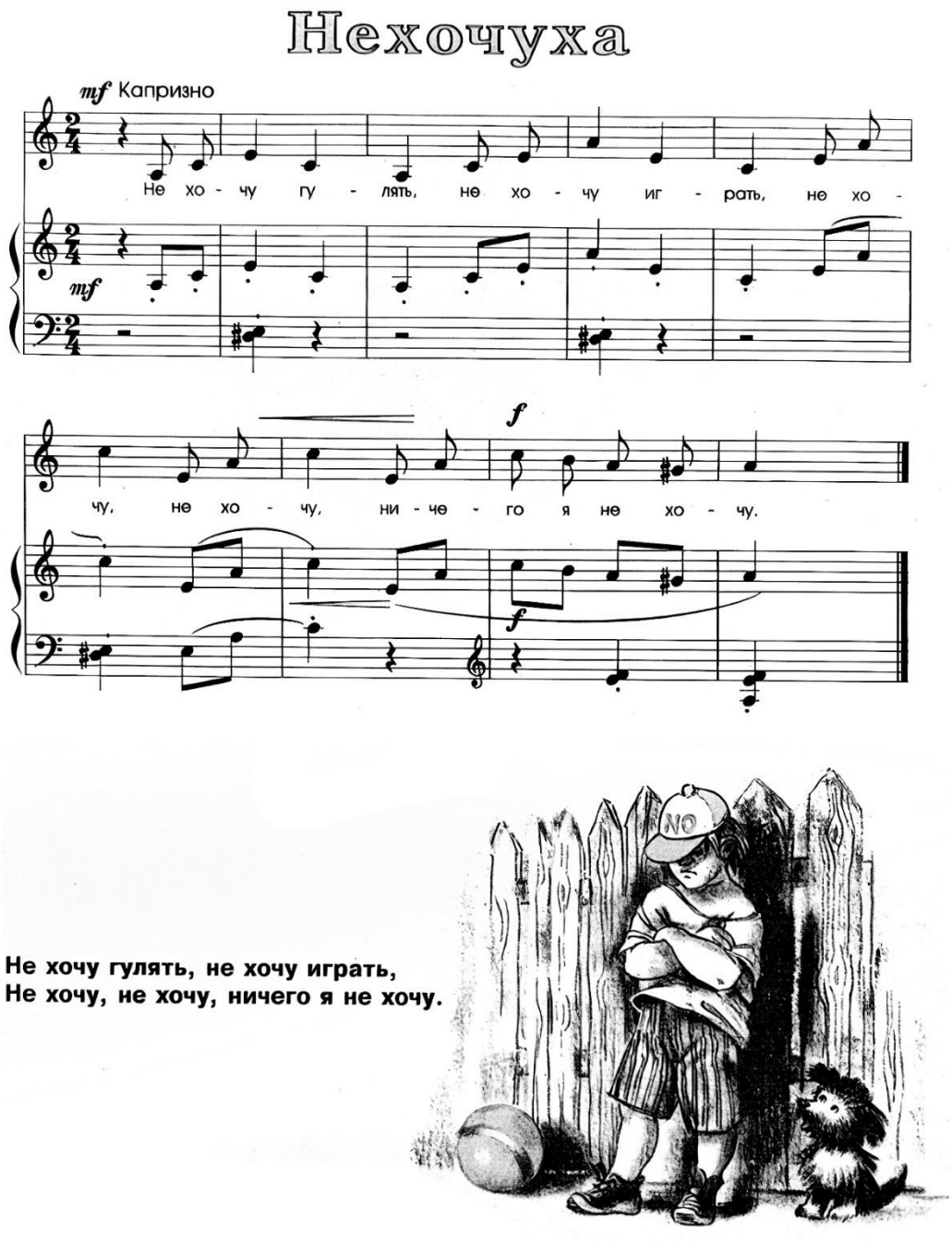
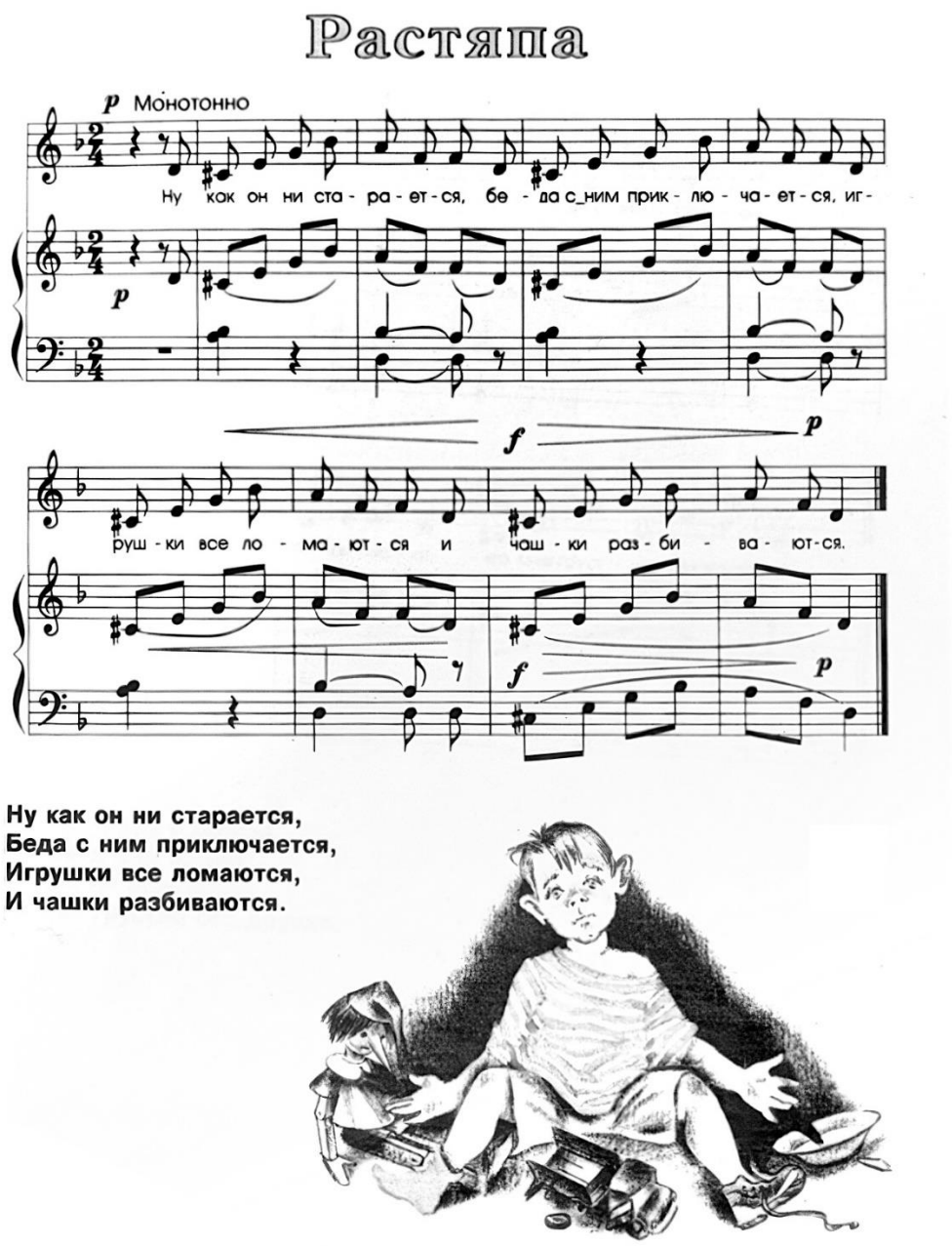


Рисунок 2. В. Челноков «Растяпа»



Замечательный репертуар, направленный на развитие у детей навыков общения, представлен в игровой методике «Музыка. Дети. Здоровье» С.А. О.В. Кацер и С.А. Коротаевой и. Он был создан с целью вовлечения в активную музыкальную деятельность детей с задержкой психического развития. И оказался настолько хорош, что активно используется в обычных детских садах. Это приветствия, – с них начинается каждое музыкальное занятие: «Здравствуйте», «Здравствуй, дружочек!», «Доброе утро!» и др.; коммуникативные танцы «Веселый круг», «Хлоп-хлоп» на музыку и стихи С. Коротаевой [2].

Помимо подбора интересного, соответствующего возрасту детей музыкального репертуара и систематического включения его в содержание музыкальных занятий, музыкальному руководителю можно предложить расширить тематику музыкальных развлечений, включая в план детских досугов музыкальные игры-сказки Е. Тиличеевой, В. Герчик, детскую оперу «Теремок» М. Красева и др. Детям старшего дошкольного возраста интересны темы дружбы, взаимопомощи, любви к труду [3].

Музыкальный досуг «Всякое дело лучше любого безделья» (либретто М. Садовского, музыка И. Якушенко) был подготовлен студентами-практикантами. Кроме реплик Ведущей – все партии персонажей поются. Смысл музыкальной истории заключается в том, что пес Бишка мается от безделья и пристает к обитателям леса (ежику, белочке, зайчишкам), которые с утра и до вечера заняты делом. Наконец, и для Бишки находится дело – он становится сторожем и прогоняет ворону. В заключении звучит песенка о том, как важно не лениться, а трудится, быть занятым делом.

Разнообразные по смысловому содержанию музыкальные досуги были подготовлены студентами для детей разных возрастных групп. Важно, что на досугах звучала живая музыка, дети не только слушали поучительные истории, принимали активное участие в обсуждении действий персонажей (это обязательный элемент досугов воспитательной направленности), но и принимали участие в действии – считали морковки, помогали Белочке собирать орешки, знакомились с музыкальными инструментами – скрипкой альтом, флейтой («Сказка о свече») и др.

Включая музыкальный репертуар воспитательной направленности в содержание музыкальных занятий, мы с музыкальным руководителем О.И. Ивановой (ГБДОУ № 14 Московского района г. Санкт-Петербурга) изучали эмоциональный отклик дошкольников на отраженные в музыкальных образах произведений положительные и отрицательные проявления поведения человека, анализировали суждения детей, фиксировали результаты наблюдений [4].

Приведем пример наблюдений за эмоциональными проявлениями детей средней группы в процессе слушания песен «Нехочуха» В. Челнокова и «Всем советуем дружить» В Герчик. В качестве наглядного материала – 2 иллюстрации: упрямый ребенок и дружные, улыбающиеся дети.

На 1-м занятии детям предложили послушать песню и рассказать – о ком в ней поется. Исполняется песня «Нехочуха». Дети ошеломлены резкими интонациями и содержанием песни. Некоторое время молчат, затем отдельные дети (трое) начинают высказывать свои впечатления. Детям предлагается выбрать из двух иллюстраций ту, которая подходит содержанию песни. Желающие дети (двое) выбирают иллюстрацию с изображением упрямого ребенка. В обсуждение включаются уже шестеро детей, они говорят, что музыка «злая», «громкая».

2-е занятие. В процессе слушания музыки дети хмурятся. Половина детей (десять детей) отвечают, что песня про «нехочуху». Вопрос детям – почему с «нехочухой» никто не хочет играть? – Потому что он упрямый, сердитый, ни с кем не хочет разговаривать. В обсуждение песни включается уже половина детей. Дети говорят, что они не такие, «нехочух» среди них нет. Ответы немногословные. Но дети стараются высказать свое отношение к негативным чертам героя песни.

3-е занятие. Дети сразу узнают песню, называют – про кого она, высказывают суждения о содержании. Вспоминают новое слово, характеризующее музыкальный образ – «резкая музыка». Ответы уже более развернутые. В процессе обсуждения высказываются о том, что не хотели бы дружить с «нехочухой», и что их группа – дружная. Детям предлагается послушать песню про дружных ребят «Всем советуем дружить». Дети сразу,

эмоционально откликаются на пеню. После прослушивания двое детей отметили, что песня веселая и что «мы не ссоримся».

Таким образом. в процессе знакомства с новой песней «Нехочуха» дети получили опыт слушания негативной по эмоциональному содержанию музыки. Музыкальный образ упрямого «нехочухи» помог детям посмотреть на себя со стороны, на поведение детей в группе, испытать чувство единения с коллективом.

Наблюдения за эмоциональными реакциями детей старшей группы (дети от 5 до 6 лет) свидетельствует, что при определении эмоционального содержания музыки детям помогает уже накопленный ими опыт. Так, при слушании разнохарактерных пьес «Болезнь куклы» и «Новая кукла» («Детский альбом» П.И. Чайковского) сразу эмоционально откликаются и готовы к обсуждению более половины детей группы. При последующих прослушиваниях подавляющее большинство детей (21 из 25 детей группы) смогли выразить испытанные ими эмоции в словесной форме, жестах, мимике.

Малышам (дети от 3 до 4 лет), у которых опыт слушания музыкальных произведений незначительный, нужно время, чтобы понять содержание песни (слушали песню «Петушок» В. Витлина). Тем не менее спустя 2 занятия дети эмоционально откликаются на песенку, сопереживают петушку, понимают (с помощью взрослого), что петушку нужна помощь.

Опыт социального развития дошкольников в условиях музыкальных занятий показывает, что развитие социальных эмоций – эмоциональной отзывчивости, сопереживания, сочувствия не требует особых усилий от музыкального руководителя, но внимания и систематического включения в содержание занятий репертуара воспитательной направленности, соответствующего возрасту ребенка.

Значение музыкального искусства в социализации детей отмечают педагоги-музыканты, арт-педагоги, психологи. Известный музыкальный психолог и антрополог А.В. Торопова пишет: «Богатство осваиваемых в процессе музыкального образования музыкально-художественных образов, осознание их через пластически-музыкальные виды деятельности и через речь дают ребенку возможность более тонко распознавать собственные эмоциональные состояния, настроения и т.д., “слышать” чувства и переживания других людей [5, С. 242]. «Слышание» чувств и переживаний имеет непосредственное отношение к усвоению детьми культуры человеческих отношений и норм поведения – к социализации.

Следует отметить, что общение с музыкой гармонизует отношения ребенка с окружающим миром. Став взрослым – он будет стремиться создавать эту красоту вокруг себя, видеть ее в природе, в человеке.

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
2. Кацер О.В., Коротаева С.А. Музыка. Дети. Здоровье.: игровая методика развития музыкальных способностей детей. Часть I. – СПб., 2007. – 60 с.
3. Пономарева Е.В., Иванова О.И. Репертуар социальной направленности на музыкальных занятиях в детском саду//Современная наука: тенденции развития: Материалы XVII Международной научно-практической конференции: Сборник научных трудов. – Краснодар, 2017. – С. 37-44.
4. Пономарева Е.В., Иванова О.И. Диагностика социальных эмоций дошкольников в условиях музыкальных занятий: материалы исследования // Общество. Среда. Развитие. - №1(62) – 2022. – С. 97-103.

5. Социально-эмоциональное развитие дошкольников/ Под ред. Н.В. Микляевой. – М.: ТЦ Сфера, 2013. – 160 с.
6. Торопова А.В. HOMO-MUSICUS в зеркале музыкально-психологической и музыкально-педагогической антропологии. Монография. – М.: Граф-Пресс, 2008. – 288 с.
7. Челноков В.А. Пой ладно, играй складно – Ярославль, 1997. – 32 с. (ноты)
8. Я–Ты–Мы. Программа социально-эмоционального развития дошкольников / Сост. О.Л. Князева. – М.: Мозаика-Синтез, 2003. – 168 с.

Калицкий Виталий Валерьевич
кандидат философских наук,
профессор кафедры инструментального исполнительства
ФГБОУ ВО «Российская государственная специализированная академия искусств»
Калицкая Алла Андреевна
студент музыкального факультета
ФГБОУ ВО «Российская государственная специализированная академия искусств»

Kalitsky Vitaly V.
Candidate of Philosophy,
Professor of the Department of Instrumental Performance
Russian State Specialized Academy of Arts
Kalitskaya Alla A.
Student of the Faculty of Music
Russian State Specialized Academy of Arts

МУЗЫКАЛЬНЫЕ КОНКУРСЫ ON-LINE: PRO И CONTRA

Аннотация. Актуальность статьи заключается в насущной необходимости осознания целесообразности использования современных информационных технологий в проведении музыкальных конкурсов различного уровня. Цель исследования – раскрыть читателю основные подходы в практическом применении удаленных ресурсов и интернет-сервисов, внедренных для подготовки и проведения музыкальных состязаний. Задачи статьи: представить современную картину музыкальных конкурсов; описать предлагаемые организаторами состязаний информационные технологии для подготовки и участия в них; проанализировать их формы, способы соответствующего применения он-лайн ресурсов; раскрыть положительные и отрицательные стороны внедрения интернет-технологий в ракурсе заявленной проблематики исследования. В нашей статье впервые систематизируются принципы применения информационных технологий, используемые в современном конкурсном движении, дается их разносторонняя оценка, что позволяет по-новому взглянуть на содержание музыкальных соревнований и формы их проведения.

Ключевые слова: информационные технологии, музыкальные конкурсы, формы организации, «pro», «contra».

ONLINE MUSIC COMPETITIONS: PRO AND CONTRA

Abstract. The relevance of this article lies in the urgent need to understand the feasibility of using modern information technologies in conducting music competitions of various levels. The purpose of the study is to disclose to the reader the main approaches to the practical application of remote resources and internet services implemented for the preparation and conduct of music competitions. The objectives of the article are to present the current landscape of music competitions; to describe the information technologies offered by competition organizers for preparation and participation in them; To analyze their forms and methods for the appropriate use of online resources; to identify the positive and negative aspects of the implementation of internet technologies in the context of the stated research problematic. This article systematizes for the first time the principles of applying information technologies used in the modern competitive movement and provides a comprehensive assessment, allowing for a new perspective on the content of music competitions and their formats.

Keywords: information technology, music competitions, organizational formats, «pro», «contra».

Введение.

Современные информационные технологии прочно вошли в наш мир и повседневную жизнь человека. Они присутствуют как явно (например, когда мы пользуемся теми или иными интернет-услугами, совершаем покупки в виртуальном пространстве, решаем вопросы посредством сервиса Госуслуг и проч.), так и не столь очевидно (например, при оф-лайн покупках, где производство представленного ассортимента товаров невозможно без использования различных сетевых технологий).

Казалось бы, такое наиболее консервативное направление человеческой деятельности, как профессиональное академическое искусство, в основе которого лежат величайшие гуманистические ценности, никогда не сможет включить в свой генокод элементы сетевых технологий и, тем более, искусственного интеллекта. Однако, это произошло и сегодня является очевидной реальностью. На наш взгляд, развитию этого процесса способствовали два мощных катализатора. Первый из них – всеобщий охват интернет-технологиями всех без исключения сфер жизнедеятельности: и искусство не смогло остаться в стороне хотя бы отчасти. Второй – обрушившаяся в 2020 году пандемия коронавирусной инфекции, которая привела к вынужденному массовому уходу в он-лайн-пространство. Музыкальное искусство это явление затронуло весьма широко: достаточно вспомнить ставшие легендарными он-лайн концерты в Московской филармонии [10], Новогодний концерт Венского филармонического оркестра [11], Концерт в Большом театре во время Covid-19 [4] и др.

В этой связи особый научный интерес представляет анализ проведения он-лайн музыкальных конкурсов и фестивалей, получивших широкое распространение в наши дни. В частности, наиболее актуальным аспектом представляется выявление положительных и отрицательных факторов их проведения. В этой связи подчеркнём, что в рамках нашего исследования мы будем анализировать наиболее авторитетные конкурсные состязания, итоговые результаты которых не подлежат сомнению в музыкальном сообществе.

История вопроса.

Стоит сказать, он-лайн формат проведения музыкальных конкурсов и их отдельных сегментов появился не в наше время. Его формирование протекало постепенно, на протяжение более ста лет, и было связано как с развитием коммуникационных технологий – начиная с почты, телеграфа, первых образцов аудиозаписи – так и с социально-политической обстановкой в мире.

Отрадно отметить, что к становлению первых регулярных музыкальных конкурсов причастны отечественные музыканты. Так, прошедший впервые в 1856 году в Бельгии международный конкурс гитаристов был организован Н. П. Макаровым, а проведенный впервые в 1886 году конкурс пианистов и композиторов, носил имя выдающегося музыканта и общественного деятеля А. Г. Рубинштейна. Он организовывался один раз в четыре или пять лет в крупнейших культурных столицах европейских стран – Санкт-Петербурге, Вене, Париже, Берлине и других городах. Его победители и призеры (среди которых: Н.К. Метнер, А.Б. Гольденвейзер, А.К. Гедике, Ф. Бузони, И.А. Левин, К.Н. Игумнов, Б. Барток, Артур Рубинштейн) получали не только солидные премии, но и заметный карьерный рост. Жюри каждого конкурса формировалось заново, а решение о допуске конкурсанта к участию принималось на основании присланной автобиографии, в которой указывались личные данные и список творческих работ – прежде всего, сольных концертов, представленных на ведущих концертных площадках того времени.

Подобным образом проходила организация и других, весьма малочисленных конкурсов до второй мировой войны: конкурса пианистов имени Ф. Шопена (проводится в Варшаве с 1927 года), конкурса скрипачей имени Г. Венявского (там же с 1935 года, международного конкурса пианистов, органистов и вокалистов (проходил ежегодно в Вене

с 1932 по 1945 годы), конкурса скрипачей имени Э. Изаи (проводится в Брюсселе с 1937 года).

В СССР до Великой отечественной войны проводилось единственное соревнование подобного рода – Всесоюзный конкурс музыкантов-исполнителей, организованный в 1933 году. Отбор на него проводился на уровне союзных республик, входивших в состав Советского Союза (как правило, в финальную часть соревнования допускались не более десяти участников от одной республики) местными жюри, а его основные туры оценивались в Москве всесоюзным составом жюри. В свою очередь, победители московского этапа конкурса допускались до участия в международных конкурсах, упомянутых нами выше. Так, победитель первого всесоюзного конкурса музыкантов-исполнителей, пианист Э.Г. Гилельс в 1938 году стал обладателем первой премии Международного конкурса Королевы Елизаветы (правопреемника конкурса скрипачей имени Э. Изаи).

Как до начала второй мировой войны, так и после нее, немаловажное, а иногда и решающее значение в вопросе участия советских музыкантов в зарубежных конкурсах имело мнение партийных органов. Поэтому часть из достойных потенциальных участников престижных соревнований отсеивались на этапе прохождения их фильтра. В попытке найти определенный баланс между профессионально-музыкальными и политическими основаниями для участия в престижном конкурсе возникла идея организации в СССР международного конкурса им. П. И. Чайковского. С позиции власти, основным преимуществом в его проведении на территории СССР представлялось в том, что участники из Советского Союза не покидали пределов страны, что исключало саму угрозу потенциального невозврата на Родину после завершения соревнования.

Первый конкурс им. П. И. Чайковского планировалось провести в 1939 году, но этому помешала начавшаяся Вторая мировая война (схожее обстоятельство – начало Первой мировой войны – помешало организации очередного международного конкурса им. А. Г. Рубинштейна, который после ее окончания не был возобновлен). К идее проведения конкурса им. П. И. Чайковского вернулись лишь спустя почти двадцать лет после ее зарождения – в 1958 году был проведен первый конкурс, ставший значительным событием не только в мировом музыкальном, но и политическом пространстве. Первую премию среди пианистов получил американский музыкант Ван Клайберн, что расценивалось как жест к примирению между СССР и США в период военно-политического обострения периода Карибского кризиса.

Для проведения этого конкурса был изменен подход к отбору его зарубежных участников. Если для конкурса А.Г. Рубинштейна – единственного, проходившего в нашей стране в статусе международного – решающим было представление потенциальным участником убедительной творческой биографии, то для конкурса П. И. Чайковского была разработана система заявок, которые распространялись в ряде стран дипломатическими миссиями СССР. Формальным их инициатором выступило министерство культуры СССР, которое по результатом проведения первого международного конкурса им П.И. Чайковского отметило, что «…пианистические школы зарубежных стран за последние пять-семь лет воспитали ряд выдающихся музыкантов, которые оказались серьёзными конкурентами советским исполнителям (пианисты США, Франции, Китая и др. стран)» [цит. по: 1].

Подлобные взаимоотношения серьезных оргкомитетов международных конкурсов, их организаторов и участников были характерны вплоть до 1990-х годов.

Лишь в конце прошлого века по ряду политических, экономических и социальных причин государственное влияние на содержание, формы проведения и подбор участников соревнований ослабло по всему миру. Этому способствовало и интенсивное развитие коммуникационных технологий. Первый случай их использования в конкурсной практике был зафиксирован в 2000 году. Среди требований международного телевизионного

конкурса юных музыкантов «Щелкунчик» предъявлялось требование о необходимости предоставления видеозаписи отборочного тура на видеокассете.

Современное состояние.

Заметим, что современные музыкальные конкурсы с точки зрения формы проведениях можно разделить на три категории:

1. конкурсы, проводимые только оф-лайн;
2. конкурсы комбинированного (гибридного) формата;
3. конкурсы, проходящие исключительно с использованием информационных технологий.

В первую категорию можно включить такие состязания музыкантов, как: Международный конкурс им. Ф. Шопена (Варшава) [7]; Конкурс пианистов им. Вана Клайберна (США) [3].

Вторая категория музыкальных конкурсов наиболее востребована в наше время. Как правило, система их проведения подразумевает организацию отборочного тура он-лайн в одном из следующих вариантов:

1. в оргкомитет присылается видеозапись выступления отборочного тура на электронном носителе;
2. в оргкомитет отправляется ссылка на видеозапись выступления отборочного тура, загруженная либо на облачное хранилище (Dropbox, Яндекс.Диск, Google, OneDrive), либо на хостинговые сервисы (Timeweb, Beget, Reg.ru, SprintHost, Handyhost). Среди конкурсов, относящихся к данной категории, назовем: Конкурс им. П. И. Чайковского (Москва) [6]; Международный конкурс скрипачей им. Паганини (Генуя) [8], Всероссийский конкурс юных талантов «Синяя птица» [2] и др.
3. отборочные прослушивания проводятся он-лайн в режиме реального времени (видеотрансляции в социальных сетях Вконтакте, Max, YouTube, на сайте конкретного конкурса). В эту категорию соревнований записи концертных выступлений отсылаются полностью в электронном виде. Перечислим конкурсы: Международный интернет-конкурс «Nouvelle etoile de Paris» [5]; Конкурс им. И. Ф. Стравинского [9].

Как видно, способов проведения и форматов для их осуществления с применением современных информационных технологий достаточно много. Разберем их подробнее и выявим факторы «pro» и «contra».

I. Преимуществом конкурсов офлайн является качество звука выступления, которое не подвергается искажению;

2. Исполнитель передаёт эмоции, энергетику публике, может раскрыть все свои положительные стороны, показать артистичность.

3. Ещё один плюс – возможность прослушать других участников, узнать уровень своих соперников, найти что-то интересное в их исполнении или, наоборот, понять, как играть или петь не стоит.

4. Отсутствие проблем с плагиатом. Невозможно подменить участника, «наложив» на видеоряд собственного исполнения чужой звуковой трек.

5. Более высокий статус конкурсов, так как они предполагают серьёзный уровень профессионализма, что, безусловно, лучше влияет на репутацию, а их итоги не вызывают подозрений.

6. Комментарии, советы жюри после выступления мотивируют на дальнейший рост, совершенствование. Также такой формат проведения соревнований способствует формированию профессиональных контактов, которые в будущем, с высокой долей вероятности, приведут к успешному сотрудничеству.

7. В большинстве случаев относительно небольшой вступительный взнос либо его полное отсутствие.

Перечислим недостатки конкурсов, проводимых только офлайн.

1. Нужно обязательно ехать на прослушивание, тратить время, средства на транспорт, гостиницу.

2. Нет возможности сделать повторную запись, сделать другой, более удачный дубль, если во время выступления были допущены ошибки. В отличие от многих видов спорта, где есть шанс прыгнуть выше или дальше или выше (когда будет засчитана самая лучшая попытка), забить гол в следующей атаке и проч., у музыкантов, выступающих оф-лайн, права на ошибку нет.

3. Важное значение в оф-лайн выступлениях – присутствие публики в зале. Этот момент можно рассматривать как с положительной, так и с отрицательной стороны. Некоторые любят выступать для большой аудитории, когда в зале много людей: они получают от этого удовольствие и более полно раскрывают свой творческий потенциал. Другие, напротив, боятся сцены, у них данный формат вызывает стресс.

II. Преимуществом конкурсов комбинированного формата является:

1. Подготовка видео для отборочного тура, которое можно записать несколько раз, выбрать самый лучший вариант.

2. Экономия времени. Если конкурс проводится в другом городе или стране, не нужно ехать на прослушивание. Ожидание результатов отбора – дома.

3. В случае успешного прохождения отборочного тура он-лайн, можно присутствовать оф-лайн на выступлениях других участников.

К недостаткам комбинированного формата можно отнести следующие:

1. В основной тур, который проводится оф-лайн, можно не пройти из-за плохого качества видео, звука, а также отсутствия интернет-соединения.

2. Жюри не может объективно оценить все достоинства исполнителя во время просмотра видеозаписи, так как его качество может не передать весь спектр эмоций и передаваемую художественную интерпретацию.

3. Как правило, именно этот формат проведения подразумевает существенный вступительный взнос, который финансово могут себе позволить не все желающие участвовать в соревновании.

III. В конкурсах, которые проводятся полностью он-лайн, тоже есть свои **преимущества**, такие как:

1. Экономия времени, средств. Нет необходимости ехать в город/страну, где проводится конкурс. Не нужно тратить средства на транспорт, жильё.

2. Большое количество зрителей, так как чаще всего ведётся прямая трансляция в группах социальных сетей (Вконтакте, YouTube, сайт конкурса и др.).

3. Единственный безопасный способ участвовать в конкурсах во время пандемий.

4. Такие конкурсы наиболее доступны людям с инвалидностью, которые по объективным причинам не имеют возможность приехать на соревнование.

5. Стимулирование развития навыков, связанных с освоением цифровых технологий. Участникам нужно уметь пользоваться соответствующими галдетами, работать с видео и аудиозаписями.

6. Удобство участия, так как можно в любое время записать видео в подходящей обстановке.

7. Так же, как и в конкурсах комбинированного формата, можно записывать видео неограниченное количество раз и выбирать самое удачное.

Недостатки конкурсов, проводимые полностью онлайн, следующие:

1. Отсутствие контакта с публикой, жюри. В данном формате очень сложно передать эмоции, которые характерны для живого исполнения.

2. Не у всех участников есть качественная техника, с помощью которой можно записать и отправить видео. Плохая запись может существенно повлиять на результат, снизить шансы на получение призового места.

3. Из предыдущего пункта следует следующий: жюри зачастую не может объективно оценить выступление, если запись не очень качественная, есть проблемы со звуком.

4. Участники не всегда присылают видео, на котором запечатлено их выступление. Они создают видеофайл, в котором полностью присутствует картинка (на манер немого кино) и накладывают на нее чужой звук игры или пения совершенно постороннего человека, а не заявленного участника конкурса. Такие случаи мы считаем вопиющими и лежащими вне профессиональной этики и правового поля.

Заключение.

Подведем итоги исследования. Итак, исходя из проведенного нами анализа форм современного проведения музыкальных конкурсов, можно сделать вывод, что все категории конкурсов имеют право на существование. У каждой есть свои плюсы и минусы. Исполнители, в зависимости от своих возможностей, плана построения карьеры, жизненных обстоятельств, могут выбрать любую форму, актуальную для них в данный момент. В любом случае, конкурсант должен четко определить для себя ту цель и задачи, которые он преследует, участвуя в соревновании того или иного формата. Именно в этом заключается стратегия его успеха.

ЛИТЕРАТУРА

1. Войтиков С. Международный конкурс имени П. И. Чайковского. Создание и становление. 1950-е гг. – середина 1970-х гг. (Часть 1) // Литературная газета, №13. 2025, выпуск от 03.04.2025
2. Всероссийский конкурс юных талантов «Синяя птица» [электронный ресурс] – URL: http://smotrim.ru/ptica (дата обращения: 11.10.2025)
3. Конкурс пианистов имени Вэна Клайберна [электронный ресурс]. – URL: https://translate.google.com/translate?u=https://cliburn.org/competitions/2025-cliburn-competition&hl=ru&sl=en&tl=ru&client=sge (дата обращения: 09.10.2025)
4. Концерт в Большом театре [электронный ресурс] – URL: https://yandex.ru/video/touch/preview/16882424813631530849
5. Международный интернет-конкурс «Nouvelle etoiles de Paris» [электронный ресурс] – URL: https://eaff.eu/ru/festivals/948-3038-international-competition-festival-of-arts-les-toiles-de-paris-online (дата обращения: 10.10.2025)
6. Международный конкурс им. П. И. Чайковского [электронный ресурс] – URL: http://tchaikovskycompetition.com/ (дата обращения: 08.10.2025)
7. Международный конкурс пианистов им. Ф. Шопена [электронный ресурс]. – URL: https://chopincompetition.pl (дата обращения: 11.10.2025)
8. Международный конкурс скрипачей им. Паганини [электронный ресурс] – URL: http://www.paganini.comune.genova.it/home_eng.htm (дата обращения: 08.10.2025)
9. Международный музыкальный конкурс им. И. Ф. Стравинского [электронный ресурс] – URL: https://www.stravinsky-competition.ru/ (дата обращения: 08.10.2025)
10. Московская филармония: концерт [электронный ресурс] – URL: https://vkvideo.ru/video-22151152_456240164 (дата обращения: 07.10.2025)
11. Новогодний концерт Венского филармонического оркестра: [электронный ресурс] – URL: https://vkvideo.ru/video-159174185_456240175?t=2m17s (дата обращения: 12.10.2025)

Антонова Марина Александровна
кандидат педагогических наук,
доцент департамента музыкального искусства
Институт культуры и искусств
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»
e-mail: AntonovaMA@mgpu.ru
Малащенко Валерий Олегович
кандидат педагогических наук,
доцент департамента музыкального искусства
Институт культуры и искусств
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»
e-mail: MalashenkoVO@mgpu.ru
Беседина Ольга Павловна
ассистент департамента музыкального искусства
Институт культуры и искусств
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»
e-mail: polyakovaop875@mgpu.ru

Antonova Marina A.
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of the Department of Musical Art
Institute of Culture and Arts
Moscow City Pedagogical University
Malashchenko Valery O.
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of the Department of Musical Art
Institute of Culture and Arts
Moscow City Pedagogical University
Besedina Olga P.
Assistant of the Department of Musical Art
Institute of Culture and Arts
Moscow City Pedagogical University

РОЛЬ ВОСПИТАНИЯ КУЛЬТУРЫ ПРОСЛУШИВАНИЯ ФОНОГРАММ В РАМКАХ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ ЗВУКООПЕРАТОРА В УСЛОВИЯХ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В публикации описываются формы воспитания культуры прослушивания фонограмм у студентов в условиях музыкально-педагогического образования в рамках формирования компетенций звукооператора. Представлены смысловые предпосылки исследуемых составляющих в контексте тенденций развития современного музыкального искусства, образования и звукорежиссуры. Конкретизированы процессуальные позиции в рамках организации осознанного прослушивания фонограмм студентами музыкальных направлений обучения для погружения в стилистические, музыкально-теоретические, акустические и технические детали анализа звукового материала. Обозначены приоритетные подходы к воспитанию культуры прослушивания фонограмм у студентов в условиях музыкально-педагогического образования с учётом традиций классического музыкального искусства и особенностей трансформации

механизмов восприятия фонограмм в контексте тенденций массовой музыкальной культуры.

Ключевые слова: музыкальная акустика, фонограмма, звуковая обработка, культура прослушивания, звукозапись, звукоусиление, компетенции звукооператора, звукорежиссура, музыкальное искусство, музыкальное обучение, акустические системы, слуховое восприятие, слуховой анализ.

THE ROLE OF EDUCATION OF THE CULTURE OF LISTENING TO PHONOGRAMS IN THE FRAMEWORK OF FORMATION OF SOUND ENGINEER COMPETENCIES IN THE CONDITIONS OF MUSICAL AND PEDAGOGICAL EDUCATION

Abstract. This publication describes ways to foster a culture of listening to phonograms in students in music and pedagogical education settings as part of developing sound engineer competencies. The article presents the conceptual underpinnings of the components under study in the context of contemporary musical trends, education, and sound engineering. It also specifies procedural approaches to organizing conscious listening to phonograms by students majoring in music to immerse them in the stylistic, musical-theoretical, acoustic, and technical aspects of sound material analysis. Priority approaches to fostering a culture of listening to phonograms in students in music and pedagogical education settings are outlined, taking into account the traditions of classical music and the specifics of the transformation of phonogram perception mechanisms in the context of popular music culture trends.

Keywords: musical acoustics, phonogram, sound processing, listening culture, sound recording, sound amplification, sound engineer competencies, sound engineering, musical art, musical education, acoustic systems, auditory perception, auditory analysis.

Сфера теоретического и практического восприятия звукорежиссуры многогранна, на что влияют в первую очередь область ее проявления, содержание множественных вариативных характеристик, специфика осуществления профессиональной деятельности для решения различных задач в искусстве и средствах массовой информации. В свою очередь, возможно и внутреннее разделение на векторы профессиональной реализации специалистов в области звукорежиссуры в рамках направлений искусства исходя из целей и задач конкретного творческого проекта, его стилистического содержания, состава участников и применяемого оборудования. В современных условиях развития информационных технологий и сложных программных алгоритмов, в том числе с применением ресурсов искусственного интеллекта, возникает и множество оценочных трансформаций, которые в определённой сфере начинают видоизменять приоритеты, в том числе в сфере формирования компетенций звукооператора.

Важным является ранжирование применимости данных компетенций относительно конкретной социально значимой области их реализации, что в определённой степени становится массовым явлением, так как общий уровень доступности профессионального оборудования и программного обеспечения с каждым годом становится выше, а следовательно, и их применение для решения повседневных профессиональных задач становится актуальным инструментом. Вместе с тем нужно отметить и значимость ранжирования степени погружения в применение звукового оборудования и программного обеспечения. В определённых сложных условиях профессиональная реализация требует, естественно, углублённого многолетнего освоения всех тонкостей подбора, настройки и эксплуатации технических средств специалистами в области звукорежиссуры. Для профессиональной подготовки звукооператоров и звукорежиссеров, работающих с музыкальным материалом, базисом естественно-научного цикла дисциплин выступает

музыкальная акустика. Успешная деятельность в этой области требует междисциплинарной компетентности, охватывающей не только искусствоведческие знания, но и глубокое понимание акустических процессов, аудиотехники и компьютерных платформ. От специалиста требуется уверенное владение фундаментальными принципами физики звука, включая его генерацию, распространение в пространстве. Важными составляющими являются понимание механизмов слухового восприятия человеком, а также практические компетенции в работе с устройствами записи и воспроизведения звуковых фонограмм, в том числе с цифровыми звуковыми рабочими станциями и редакторами.

Нужно также отметить определённую проблемность восприятия данной сферы профессиональной реализации, которая обладает высокой степенью привлекательности и искусственно культивируется в силу ассоциаций с крупными мультимедийными задачами, студийной творческой деятельностью музыкантов, концертами, выступлениями и масштабными кинематографическими проектами. Однако необходимо подчеркнуть, что степень интеграции различного инструментария, который относится к профессиональной деятельности звукорежиссёров, существенно повысилась. Таким образом, изучение закономерностей эксплуатации доступных программных и аппаратных ресурсов для решения задач, в том числе в области музыкального образования, является закономерным и актуальным. Для решения данной комплексной задачи требуется соответствующая адаптация, включающая оптимизацию и упрощение содержания, которое встречается в узконаправленных программах профессиональной подготовки звукооператоров и звукорежиссёров в творческих вузах. Наряду с техническими навыками, для музыканта-звукооператора, как и для любого профессионала в музыкальной сфере, критически важен высокий уровень музыкальной эрудиции и эстетической восприимчивости. Эта культура подразумевает способность к глубокой оценке музыкальных сочинений, понимание стилистических тонкостей, реконструкцию композиторского замысла и нюансов исполнительской трактовки. Кроме того, она предполагает приверженность строгим профессиональным эталонам звучания, сформированным на основе многократного прослушивания музыки в концертных залах с оптимальными акустическими параметрами.

В материале данной публикации мы представим ряд педагогических, организационных и содержательных подходов к работе со студентами, построенных на базе практического опыта и реальных наблюдений в рамках образовательной программы бакалавриата «Музыка (вокальное искусство), звукорежиссура», реализуемой департаментом музыкального искусства института культуры и искусств ГАОУ ВО МГПУ. В частности, описываются значимые рекомендации, актуализированные процессуальным содержанием и ориентированные на эффективное формирование компетенций студентов в рамках учебных дисциплин: «Теория и практика студийной звукозаписи»; «Акустические основы звукорежиссуры музыкального искусства»; «Технология сведения многодорожечных фонограмм»; «Монтаж и редактирование цифрового звука»; «Современные технологии звукозаписи и обработки звука»; «Оборудование студий звукозаписи».

Переходя к особенностям целевого восприятия сущности компетенции звукооператора, исходя из направленности будущей профессиональной деятельности в сфере музыкального обучения и воспитания, необходимо чётко дифференцировать и отбирать те важные теоретические и практические составляющие, которые способны повысить эффективность будущей профессиональной деятельности педагога-музыканта. Большую роль играет и существенное увеличение количества задач, включающих создание различного цифрового дидактического материала, содержащего аудиовизуальные составляющие, в особенности ориентированного на альтернативные формы образовательного взаимодействия в области музыкального искусства. И здесь нужно

отметить, что алгоритмы организации процессов создания цифрового дидактического материала во многом похожи на те варианты проявлений компетенции звукооператора, которые существуют и в других направлениях деятельности, но в то же время требуют автономности в решении данных задач со стороны конкретного исполнителя-преподавателя. На практике он является одновременно и автором дидактического решения, и его создателем, осуществляя множественные операции с различным программным и аппаратным инструментарием для работы со звуком и видео исходя из конкретного содержания и формата последующего представления. Ожидается, что студенты научатся работать с современным звуковым оборудованием в нормативных акустических условиях, что повысит их общую конкурентоспособность и даст возможность реализовать учебные и творческие проекты через создание уникальных фонограмм. Важной социальной составляющей является возможность применения фонограмм для выездных выступлений вокально-хоровых коллективов, создания целевого аудиовизуального материала, что способствует культурному обогащению общества, интеграции различных социальных групп и поддержке социально-культурных мероприятий различных масштабов, в том числе военно-патриотической направленности.

Следует перейти к содержательной составляющей в процессе адаптации компетенций звукооператора в контексте профессионального становления педагога-музыканта. Основополагающим является создание условий для формирования культуры слухового восприятия и анализа музыкального материала. Представленное подразумевает опору на осознанное и подготовленное прослушивание музыкального материала в нормативных условиях. Конкретизируя обозначенное, важно отметить значение подобного подхода в силу существенного снижения культуры слухового восприятия, а именно отсутствие учёта особенностей записанного музыкального материала. Превалирует поверхностное ознакомление посредством трансляции через динамики смартфонов и прочих портативных устройств, что актуально во многих случаях исключительно для прослушивания современных, динамически пережатых и адаптированных под возможности современных устройств фонограмм. Значение имеет и понимание восприятия составляющих стереосигнала, что требует обращения к соответствующим акустическим системам и наушникам. Лишь в таких условиях осознанного и подготовленного прослушивания возможно полноценное восприятие целостной звуковой картины расположения различных составов музыкальных инструментов, в том числе сложных симфонических сочетаний. Большое значение имеет возможность комплексного восприятия частотного диапазона звучания гармонических вертикалей, а также погружения в нюансы акустических условий звучания помещений и проявления реверберации. Следует проводить различие между понятиями слухового анализа и музыкального слуха, несмотря на их тесную взаимосвязь и общую цель, заключающуюся в обработке звуковой информации по таким параметрам, как высота, тембр, громкость и ритмическая организация. Ключевое отличие заключается в том, что сфера применения слухового анализа значительно шире и не ограничивается исключительно музыкальными звуками. Он охватывает весь спектр слышимых явлений, включая речевые сигналы, шумы и звуки природного происхождения, что делает его более универсальным и действенным инструментом, в частности педагога-музыканта, звукооператора.

Другим принципом организации осознанного слушания музыки является временной и поведенческий контроль процесса. Существенные изменения поведенческих стереотипов прослушивания записей музыкальных произведений требуют корректировки с ориентиром на формирование компетенций звукооператора в среде музыкально-педагогического образования. Умение сосредотачиваться и прослушивать длительные произведения в специально организованных условиях способствует воспитанию усидчивости, способности

к целостному погружению в акустическую картину. Повышается внимательность к деталям музыкальной формы, гармонического языка, аранжировки, в том числе и к решениям в области техник звукозаписи и сведения фонограммы. Существенной проблемой при работе с современными студентами является именно неподготовленная культура прослушивания: треки хаотично перелистываются в интернете, прослушиваются в ненадлежащих акустических условиях, возникают капризы и чувство скуки при прослушивании длительных классических произведений и джазовой инструментальной музыки в специальных условиях. Наблюдения показывают, что неподготовленные студенты даже с имеющейся музыкальной базой первоначально отвлекаются, раздражаются необходимостью тратить время на прослушивание длительных фонограмм, у них возникают трудности с сосредоточением на деталях.

Другим важным аспектом воспитания культуры прослушивания является увеличение процента прослушивания музыки без вокальной составляющей. Именно песенный жанр во всём своём многообразии существенно искажает культуру целевого музыкального восприятия. Современный студент музыкальных направлений при прослушивании песенных произведений, как правило, слышит только голос и текст песни, внутренне представляя, как сам её поёт. Остальные детали не воспринимаются с должным сосредоточением. Возникают затруднения в восприятии партий других инструментов и тембров. Вместе с тем важно отметить, что увеличение доли прослушиваемой инструментальной музыки является подготовительной мерой, которая впоследствии должна способствовать расширению диапазона восприятия, в том числе и при прослушивании музыки песенного жанра. Также для этих целей полезно прослушивание песенных произведений на незнакомом иностранном языке, что способствует переключению внимания со смысла текста на детали музыкальной и акустической составляющих. Другим немаловажным фактором является воспитание культуры поведения при прослушивании фонограмм, что требует понимания целей и задач этого процесса.

В силу вариативности жанров, содержания и конкретного композиторского замысла необходимо переключать восприятие в режим аналитического прослушивания. Важно учитывать, что именно в этот момент происходит переход из состояния музыканта-любителя в состояние музыканта-аналитика, способного не получать эмоциональное удовольствие от прослушивания, а осуществлять оценочный контроль продукта звукозаписи. Движения в ритм и пританцовывание в данном сценарии неуместны, даже если речь идет о прослушивании энергичной электронной танцевальной музыки, в силу иных целей и задач прослушивания. Естественно, что развитие у студентов навыка переключения на аналитический режим восприятия требует существенной тренировки и умения дифференцировать состояния эмоционального и технического прослушивания. Существует и проблема переключения между восприятием музыки как объекта для всестороннего музыкально-теоретического и звукорежиссёрского анализа и как источника художественно-эмоционального и семантического содержания. Представленные ракурсы в равной степени важны для будущего педагога-музыканта, формирующего у себя необходимые компетенции звукооператора.

Говоря о чисто технических аспектах организации условий для целевого аналитического прослушивания музыкальных фонограмм студентами музыкальных направлений в рамках формирования компетенций звукооператора, следует отметить значимость обращения к различным типам носителей. Знакомство с особенностями звучания записей на магнитных кассетных носителях, грампластинках, а также компакт-дисках позволяет расширить диапазон представлений в области истории звукозаписи, что особенно актуально в условиях маркетинговых тенденций культивации обращения к аналоговым носителям. В данном контексте ценным является обращение именно к

устройствам и носителям ранних периодов их возникновения. Как правило, в учебных заведениях хранятся наборы пластинок и кассет, ориентированных на применение в рамках дисциплин музыкально-теоретического направления (музыкальная литература, история музыки и др.). Именно данный потенциал носителей музыкальной информации способствует решению задач дисциплины прослушивания в долгосрочной перспективе. При работе с аналоговыми носителями отсутствует возможность мгновенной перемотки или переключения на следующий трек. Естественным образом возникают условия, позволяющие формировать культуру сосредоточенного и целевого прослушивания, в том числе за счет использования ранних альтернативных аналоговых устройств и носителей. Вместе с тем это актуально в первую очередь для формирования поведенческих алгоритмов целевого прослушивания, в дальнейшем актуальных для переноса на работу с файлами цифровых звукозаписей, обладающими, естественно, большей детализацией с точки зрения технологий звукозаписи.

Решающим фактором, влияющим на успешность и целесообразность прослушивания, является выбор акустических систем для его реализации. В данном контексте идеальным является использование мониторных акустических систем, симметрично расположенных в специально организованных акустических условиях. Слушатель или малая группа слушателей располагается в условном центре восприятия звуковой информации относительно расположения акустических излучателей, что позволяет добиться условий максимального погружения в стереокартину прослушиваемой фонограммы. Естественно, что подобные условия, как правило, присутствуют в аппаратной, обладающей специализированной акустической отделкой. Вместе с тем частично приближенные условия можно организовать при индивидуальном прослушивании студентами материала в специальных мониторных наушниках, которые, в свою очередь, также способны передать значительный спектр составляющих музыкальной фонограммы. В ходе такой аналитической работы происходит осмысление строения интервальных и аккордовых комплексов, а также определение тональных, ладовых, метрических и темповых характеристик музыкальной ткани. Систематическое обращение к целенаправленному осознанному прослушиванию фонограмм, в свою очередь, способствует формированию музыкальной памяти, создавая прочную связь между теоретическим знанием и практическим слуховым опытом.

В целом, сущность слухового анализа и культуры прослушивания фонограмм в контексте музыкально-педагогического дискурса представляет собой многоаспектное явление. Его методология, будучи одним из фундаментальных аспектов деятельности в рамках дисциплины сольфеджио, направлена на развитие у обучающихся способности к перцепции звукового материала и его последующей атрибуции на основе освоенного теоретического аппарата. Данный процесс позволяет культивировать умение идентифицировать структурные принципы в звуковых последовательностях различного частотного диапазона.

При рассмотрении данного понятия в историко-музыковедческой парадигме акцент смещается на целостное аудиальное постижение музыкального потока. Здесь анализ направлен на восприятие произведения сквозь призму конкретной эпохи, жанровой принадлежности или стилистического направления. Это позволяет на основе субъективных слуховых ощущений конструировать обобщенный акустический образ, репрезентативный для определенного культурно-исторического контекста. Впоследствии развитая способность к системному и целенаправленному слуховому анализу находит свое применение в изучении музыкальной формы, что является неотъемлемой компетенцией для любого вида исполнительской практики, будь то вокальное, хоровое или инструментальное музицирование. Дальнейшие междисциплинарные изыскания в данной сфере обладают

значительным потенциалом для обогащения как педагогических методик, так и практического становления культуры прослушивания фонограмм в рамках формирования компетенций звукооператора в условиях музыкально-педагогического образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антонова, М.А., Валентонис, А.С., Вильчинская, О.В., Вишневская, М. Н. Формирование эффективного механизма информационного и организационно-методического сопровождения реализации образовательных программ среднего профессионального образования // Управление образованием: теория и практика. 2021. № 1 (41). С. 270–282.
2. Беседина, О. П. Слуховой анализ в музыкальном образовании в звукорежиссуре: от теории к практике / О. П. Беседина // Педагогический научный журнал. – 2025. – Т. 8, № 5. – С. 116-122.
3. Горбунова, И. Б. Искусство музыкальной звукорежиссуры: исторические и образовательные аспекты / И. Б. Горбунова, Г. Г. Белов // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 4(83). – С. 183-187.
4. Диалог культур в музыкальной педагогике и образовании: Коллективная монография департамента музыкального искусства института культуры и искусств ГАОУ ВО МГПУ / Л. И. Уколова, О. В. Грибкова, Е. П. Кабкова [и др.]. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Учебный центр «Перспектива», 2023. – 148 с.
5. Зайцева, М. Л. Саунд-драма: стилистические особенности и опыт презентации в отечественном искусстве начала XXI века / М. Л. Зайцева, Я. И. Сушкова-Ирина, А. В. Буданов // Проблемы музыкальной науки. – 2021. – № 3. – С. 175-184. – DOI 10.33779/2587-6341.2021.3.175-184. – EDN FDLVGO.
6. Красильников, И. М. Концепция электронного музыкального творчества как вида учебно-художественной деятельности / И. М. Красильников // Педагогика искусства. – 2015. – № 2. – С. 239–256.
7. Малащенко, В. О. Обучение студентов на электронных клавишных музыкальных инструментах на основе MIDI-технологий: специальность 13.00.02 "Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Малащенко Валерий Олегович. – г Москва, 2019. – 132 с.
8. Малащенко, В. О. Роль изучения современных музыкальных направлений на уроке музыки в школе / В. О. Малащенко // Педагогический научный журнал. – 2021. – № 2. – С. 22-25.
9. Современная звукорежиссура: творчество, техника, образование Монография / С. А. Осколков, Е. А. Полехина, С. Г. Шугаль [и др.]. – Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов, 2013. – 142 с. – (Новое в гуманитарных науках; Выпуск 62).
10. Artemova E.G., Bodina E.A., Antonova M., Lukina L., Tszyan Sh. Ts. The development of education in the era of the pandemic and in the perspective. Revista Conrado. – 2022. – T. 18. – № S1. – С. 635-639.
11. History of the development of the religious direction of pedagogy: the influence of spiritual and moral upbringing on the development of schoolchildren's personality / L. Ukolova, S. Nizamutdinova, I. Kudrinskaia [et al.] // Revista Conrado. – 2024. – Vol. 20, No. S1. – P. 191-197. – EDN RWSOVE.
12. Specific features of value orientations among the student youth in the context of digital transformation of the education system / R. S. Khammatova, O. V. Gribkova, M. M. Tkhugo [et al.] // World Journal on Educational Technology. – 2021. – Vol. 13, No. 2. – P. 297-306. – DOI 10.18844/wjet.v13i2.5714. – EDN FUXVZU.

Дрок Оксана Викторовна
Индивидуальный предприниматель компании «Корона-Хоум»,
бизнес коуч MBA, доктор Бизнес Наук (DBA)
Евразийской школы менеджмента и администрирования (Бизнес-школе EMAS)
e-mail oksana.drok.1983@mail.ru

Drok Oksana V.
Individual Entrepreneur Corona-Home Company,
MBA Business Coach, Doctor of Business Sciences (DBA)
Eurasian School of Management and Administration (EMAS Business School)

СТРАТЕГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ И ПОТРЕБИТЕЛЬСКОГО ОПЫТА В МЕБЕЛЬНОЙ ИНДУСТРИИ

Аннотация. В статье анализируется стратегия управления потребительским опытом и формирования эмоционального восприятия в современной высококонкурентной мебельной индустрии. Тема исследования раскрывается через анализ изменения поведения потребителей, связанное с отказом от рационального выбора в сторону эмоционального принятия решений. Цель статьи – систематизация теоретических подходов и практических инструментов, применяемых для формирования целостного и положительного клиентского пути и разработка модели управления этим путем. В качестве результатов исследования продемонстрирована многосоставная стратегия, включающая омниканальный подход, персонализацию, сторителлинг, дизайн-мышление, сенсорный маркетинг, адаптированные к мебельной индустрии. Новизна статьи заключается в предложении целостной модели, которая не просто перечисляет маркетинговые инструменты, но и выстраивает их в единую систему, связывающую эмоциональное состояние потребителей с каждым этапом их взаимодействия с брендом.

Ключевые слова: мебельная индустрия, потребительский опыт, восприятие бренда, эмоциональный маркетинг, клиентский путь, дизайн-мышление, омниканальность, нейромаркетинг, персонализация, сторителлинг.

STRATEGY FOR SHAPING EMOTIONAL PERCEPTION AND CONSUMER EXPERIENCE IN THE FURNITURE INDUSTRY

Abstract. The article analyzes the strategy for managing consumer experience and shaping emotional perception in the contemporary, highly competitive furniture industry. The research topic is explored through an analysis of changing consumer behavior, which involves a shift away from rational choice towards emotional decision-making. The goal of the article is to systematize theoretical approaches and practical tools used to form a complete and positive customer journey and to develop a model for managing this journey. The research results demonstrate a multifaceted strategy, including an omnichannel approach, personalization, storytelling, design thinking, and sensory marketing, all adapted to the furniture industry. The novelty of the article lies in proposing a holistic model that does not simply list marketing tools but organizes them into a unified system, linking the consumers' emotional state with every stage of their interaction with the brand.

Keywords: furniture industry; consumer experience; brand perception; emotional marketing; customer journey; design thinking; omnichannel; neuromarketing; personalization; storytelling.

Введение

Современная мебельная индустрия переживает масштабные изменения. В условиях процессов глобализации, стандартизации предложений и развития онлайн-торговли традиционные преимущества (цена, функциональность, качество) теряют свою значимость. Покупатели, приобретая дорогостоящую мебель для долгосрочной эксплуатации, ищут не просто предметы интерьера, а возможности для самовыражения, реализации индивидуальных жизненных сценариев, источник для расслабления и положительных эмоций.

В новой ситуации конкуренция ведется не только за долю рынка, но и за расположение покупателя. Успех компаний теперь зависит от навыка управлять целостным потребительским опытом (Customer Experience – CX), включающим чувства, впечатления от взаимодействия с брендом. Эффективное управление CX создает устойчивую эмоциональную связь с брендом. Покупка мебели трансформируется из обычной транзакции в приключение, наполненное положительными эмоциями (Customer Journey Map – CJM).

Актуальность темы исследования определена тем, что многие производители и ритейлеры мебельной продукции продолжают работать в рамках устаревшей модели и сосредотачивают свое внимание только на продукте и его физических характеристиках, в то время как ожидания потребителей сместились в сторону получения индивидуального опыта и эмоционального удовольствия. Игнорирование данных изменений приводит к битвам цен, сокращению маржинальности и утрате доверия клиентов.

Цель настоящей работы – разработка и обоснование комплексной стратегической модели управления опытом потребителей и формирования их эмоционального восприятия, адаптированной к специфике мебельной отрасли.

Для достижения обозначенной цели требуется решить следующие задачи: рассмотреть теоретические основы концепций эмоционального маркетинга и потребительского опыта; изучить характерные черты мебельной отрасли, оказывающие воздействие на процесс принятия решения о приобретении товара; проанализировать клиентский путь в мебельной торговле, выявив основные точки контакта; систематизировать практические инструменты, необходимые для создания позитивного эмоционального фона на всех этапах взаимодействия с клиентом.

Объект исследования: процесс взаимодействия покупателей с мебельным брендом. Предмет исследования: методы и технологии управления указанным процессом с целью формирования положительного эмоционального опыта.

Теоретические основы управления опытом и эмоциональным восприятием потребителей

Эволюция маркетинговой модели: от продукта к впечатлениям

Классический маркетинг, основы которого сформировал экономист и маркетолог Ф. Котлер, длительное время концентрировал внимание на концепции «4P» (Product, Price, Promotion, Place) [2]. В данной парадигме покупатель представлялся как рациональный субъект, принимающий решения с помощью логической оценки параметров и стоимости товара. Однако с развитием нейробиологии и поведенческой экономики стало ясно, что большинство решений, в том числе о покупке товара, принимается людьми под воздействием эмоций, а не только с точки зрения разума.

Теория психолога и одного из основоположников поведенческой психологии – Д. Канемана – доказала существование двух систем мышления: эмоциональной, интуитивной, быстрой (Система 1) и рациональной, аналитической, медленной (Система 2). Система 1 как раз имеет важное значение на первом этапе формирования интереса и лояльности потребителей к бренду [1].

Еще одна теория, сыгравшая важную роль в трансформации поведения потребителей, – концепция маркетинга впечатлений (Experiential Marketing), разработанная профессором международного бизнеса, доктором философских наук – Б. Шмиттом. Суть этой концепции состоит в том, что покупатели приобретают не товары, а впечатления, эмоции, опыт и утверждают свою принадлежность к определенному жизненному стилю. Согласно теории Б. Шмитта, компании должны продавать не сами продукты, а удовольствие от взаимодействия с ними [6]. Если применить данную концепцию к мебельной продукции, то это означает переход от торговли диванами к продаже уюта, комфорта, приятных вечеров в кругу близких людей.

Содержание и структура потребительского опыта

Потребительский опыт (Customer Experience) представляет собой совокупность впечатлений, которые клиент получает в процессе взаимодействия с компанией, ее продукцией и услугами. Важно понимать, что понятие «CX» входит не только сам момент покупки качественного товара. Приобретение потребительского опыта начинается заранее, например, с просмотра рекламного ролика в соцсети, и продолжается длительное время после покупки (сборка предмета мебели, обращение в службу поддержки для прояснения вопросов по эксплуатации, решения гарантийных случаев, удовольствие от комфортного использования и осознания долговечности изделия).

Таким образом, CX выступает многосоставной структурой и включает в себя:

- сенсорный опыт: ощущения клиента, которые он получает через зрение, слух, осязание, обоняние (сюда входит целый спектр составляющих: оформление сайта, интернет-магазина, шоурума, музыка, приятный запах дерева, свежесваренного кофе, текстура обивки и т.д.);
- эмоциональный опыт: чувства, которые возникают от взаимодействия с продуктом, брендом, персоналом компании (удовлетворение, радость, спокойствие, уверенность, разочарование, раздражение);
- когнитивный опыт: понятность во взаимодействии клиента с компанией (ясность информации, простота навигации сайт, компетентность продавцов);
- поведенческий опыт: физические действия клиента (удобство оформления заказа и доставки, легкость сборки);
- социальный опыт: соответствие клиента актуальным общественным нормам и ценностям, например, выбор экологичной мебели, чувство принадлежности к сообществу бренда.

Управление потребительским опытом требует тщательного картирования пути клиента (Customer Journey Map) – визуализации всех этапов, которые проходит покупатель от осознания потребности приобрести продукт до повторной покупки и преданности бренду. Каждая точка на карте этого пути («тачпоинт») служит уникальной возможностью укрепить эмоциональную связь клиента с брендом либо разрушить ее.

Нейромаркетинг и психология восприятия в дизайне интерьера

Нейромаркетинг – междисциплинарная сфера, занимающаяся исследованием реакции мозга покупателей на маркетинговые стимулы. В мебельной отрасли нейромаркетинговые инструменты дают возможность понять, каким образом на подсознательном уровне формируется восприятие уюта и комфорта [3].

Главными аспектами психологии восприятия, которые можно применить к мебельной продукции, являются:

- психология цвета: теплые оттенки создают ощущение гостеприимства, уюта, холодные – простора и спокойствия, яркие стимулируют активность и творческий подход;
- воздействие форм: плавные, округлые формы вызывают чувство комфорта и безопасности, с безопасностью; строгие линии и прямые углы ассоциируются с порядком

и стабильностью;

- тактильные ощущения: текстура материала оказывает особенное влияние на эмоциональное восприятие (натуральное дерево вызывает чувство теплоты, велюр – уютной мягкости);
- организация пространства (проксемика): в магазине или шоуруме важно так оформить помещение, чтобы оно учитывало психологию личного пространства человека (создание «жилых интерьеров» с несколькими зонами, имитирующими отдельные комнаты, позволяет покупателю лучше представить, как мебель будет смотреться в домашнем интерьере).

Понимание рассмотренных принципов позволяет дизайнерам проектировать не просто отдельную мебель, а целую среду, которая будет формировать положительные эмоциональные реакции покупателей.

Анализ клиентского пути и ключевых точек контакта в мебельной отрасли

Приобретение мебели – обычно обдуманное решение со стороны покупателя. Клиентский путь в мебельной индустрии сложен и состоит из множества онлайн- и офлайн-этапов. Стратегия формирования эмоционального опыта должна учитывать специфические особенности каждого из этапов.

Этап 1. Осознание и поиск (Inspiration & Discovery)

На первом этапе у потребителя возникает потребность (переезд, ремонт) или желание освежить интерьер. Источником вдохновения для него служит цифровая среда: соцсети, онлайн-журналы, поисковые системы, блоги, сайты. Эмоциональная задача бренда здесь – вдохновить потенциального клиента, продемонстрировать возможности и стать первым, кто приходит на ум («top of mind»). Инструменты формирования опыта на раннем этапе включают: визуальный контент (профессиональные фото и видео, демонстрирующие мебель в интерьере); полезный контент (статьи, гайды, видео-рекомендации); нтерактивные средства: онлайн-планировщики, конструкторы, тесты; работу с инфлюенсерами (коллаборации с блогерами и дизайнерами). На этом этапе важным является не навязывание товара, а формирование интереса и эмоциональной привязанности через пользу и эстетику [5].

Этап 2. Оценка и выбор (Consideration & Evaluation)

На втором этапе покупатель сужает выбор, сравнивая модели и бренды. Ключевые точки контакта включают: изучение сайта, посещение шоурума и общение с консультантами (онлайн и вживую). Задача бренда – снять недоверие и тревожность клиента, помочь в выборе, обосновать свои преимущества и укрепить лояльность [2]. Инструменты формирования опыта: онлайн-средства (удобный сайт с подробными описаниями и качественными фото, AR/3D-модели для «примерки» мебели, отзывы, видеообзоры); пространство шоурума, которое имеет решающее значение для эмоционального контакта, и в нем важна каждая деталь (сенсорный маркетинг: приятный аромат, спокойная музыка, теплое освещение, возможность тактильного знакомства с материалами); зонирование: создание готовых интерьерных решений; роль консультанта, который должен быть экспертом, способным понять потребности и стиль жизни заказчика, чтобы предложить лучшее для него решение, а не самую дорогую модель, а также обладать эмпатией и желанием помочь, что формирует высокий уровень доверия; омниканальная интеграция, дающая возможность применять как онлайн-, так и офлайн-каналы.

Этап 3. Покупка и доставка (Purchase & Delivery)

Даже при принятом решении о покупке, отрицательный опыт на этапе оформления и доставки заказа и может свести на нет все позитивные эмоции. Точки контакта на этом этапе: оформление, оплата, отслеживание и доставка. Задача бренда – обеспечить

предсказуемость, простоту и прозрачность процесса, создавая у клиента чувство радостного предвкушения. Применяемые инструменты: легкое оформление, разнообразная оплата, понятные условия доставки и сборки, регулярные уведомления о состоянии заказа для снятия тревожности, вежливые и аккуратные сотрудники, фирменные подарки.

Этап 4. Применение и лояльность (Post-Purchase & Loyalty)

Взаимодействие клиента и бренда не заканчивается после доставки. На четвертом этапе формируется долгоиграющая лояльность и запускается сарафанное радио. Точки контакта: сборка, эксплуатация, постпродажные коммуникации (сервисное обслуживание, обращение в службу поддержки). Эмоциональная задача бренда: подтвердить правильность выбора покупателя, проявить заботу о нем и превратить его в своего амбассадора. Инструменты, формирующие опыт: простая инструкция по сборке, программа лояльности (бонусы, акции, скидки, в том числе персональные); запрос обратной связи (звонок или письмо после доставки с просьбой оставить отзыв); рассылки с полезным контентом (уход за изделиями, идеи для интерьера); сообщество лояльных клиентов (обмен фото в соцсетях по хэштегу, конкурсы).

Стратегия формирования эмоционального опыта

На базе проведенного анализа теоретических концепций и клиентского пути сформулируем комплексную стратегию, включающую в себя пять связанных между собой элементов.

Стратегический элемент 1. Сторителлинг и мифология бренда

Люди приобретают «истории», а не просто вещи. Каждому бренду требуется эксклюзивная легенда, рассказываемая клиентам через различные каналы. Темами для сторителлинга могут стать: наследие, дизайнеры, технологии, стиль жизни, модные тренды. Важно единство сторителлинга в текстах на сайте, постах, рассказах.

Стратегический элемент 2. Омниканальная безупречность

Современные покупатели не разделяет онлайн и офлайн. Он может увидеть диван в социальной сети, почитать о нем на сайте компании, после отправиться в шоурум и увидеть его «вживую», а затем оформить заказ через мобильное приложение. Задача бренда – обеспечить плавный и переход между всеми этими каналами. Это можно сделать с помощью следующих инструментов: единого профиля клиентов в CRM-системе, где отражаются просмотренные товары, обращения в поддержку, история покупок; синхронизации всех процессов, происходящих на сайте, в приложении, розничном магазине; возможности заказать товар онлайн и забрать его в оффлайн-магазине (Click & Collect / Click & Reserve); технологий в шоуруме (планшетов, QR-кодов и т.д.).

Стратегический элемент 3. Персонализация и кастомизация

Время массового производства сменяется трендом на персонализацию и кастомизацию [4]. Так, потребитель хочет стол, который вписывается именно в его интерьер и отражает индивидуальность. Теперь есть возможность, с помощью олайн-конструкторов, собрать свою уникальную мебель с помощью широкого выбора опций – материала, цвета, обивки, модульных конструкций. Персонализация распространяется и на коммуникацию (обращение к покупателю по имени, личные рекомендации на веб-ресурсе на базе его предыдущих просмотров, email-рассылки с подборками товаров в предпочитаемом им стиле).

Стратегический элемент 4. Сенсорный и эмпирический дизайн пространства

Шоурум должен трансформироваться из простого склада мебели в пространство для предоставления впечатлений, то есть своеобразный театр бренда [4], который включает в себя включение мультисенсорных технологий, воздействующих на все органы чувств для создания особой атмосферы; «жилые» зоны (вместо рядов мебели – целые гостиные, спальни, кухни, позволяющие клиенту увидеть, как изделия смотрятся в интерьерах); event-

маркетинг: проведение в шоуруме интересных мероприятий (встреч с дизайнерами, лекций по дизайну интерьера, мастер-классов по декорированию), что преобразует магазин в культурный центр и создает сообщество преданных клиентов.

Стратегический элемент 5. Постпродажное вовлечение и построение сообщества

Цель современного бренда – превратить разового покупателя в постоянного клиента и амбассадора бренда. Для этого важно применять целый набор инструментов: программы лояльности с эмоциональной окрашенностью (не просто скидки, а эксклюзивный доступ к актуальным коллекциям, приглашения на закрытые мероприятия, персональные консультации дизайнеров); система обратной связи (сбор отзывов, реакция на них); контент, создаваемый пользователями (призыв клиентов делиться фотографиями собственных интерьеров с изделиями бренда), что вызывает особое доверие аудитории; демонстрация полезного контента, который важен для клиентов и после приобретения изделий (советы по уходу за мебелью, идеи по обновлению декора).

Заключение

В современной мебельной индустрии конкуренция смещается от функциональности к управлению потребительским опытом и эмоциями. Успех зависит от умения компаний превратить покупку в наполненное положительными эмоциями приключение. Ключ к данному преобразованию – клиентоориентированный подход, требующий понимания потребностей потребителей на всех этапах. Важны инвестиции в технологии и обучение кадров эмпатии и экспертности. Будущее за теми, кто овладел навыками превращать рутинный выбор мебели в приятный, захватывающий опыт. Положительные впечатления и эмоциональная связь с брендом – фундамент коммерческого успеха и долгосрочной лояльности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Канеман Д. Думай медленно... решай быстро. – М.: АСТ, 2018. – 653 с.
2. Котлер Ф., Картаджайа Х., Сетиаван А. Маркетинг 4.0: разворот от традиционного к цифровому. – М.: Бомбора, 2019. – 224 с.
3. Линдстром, М. Buyology: увлекательное путешествие в мозг современного потребителя. – М.: Эксмо, 2010. – 240 с.
4. Пайн Б.Дж., Гилмор, Дж.Х. Экономика впечатлений. Работа – это театр, а каждый бизнес – сцена. – М.: Вильямс, 2005. – 304 с.
5. Райс Э., Траут Дж. Позиционирование. Битва за умы. – СПб.: Питер, 2019. – 313 с.
6. Шмитт Б. Эмпирический маркетинг: Как заставить клиента чувствовать, думать, действовать, а также соотносить себя с вашей компанией. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2001. – 400 с.

Лю Чжо
аспирант кафедры музыкального воспитания и образования
ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена»
Касаткина Зоя Александровна
кандидат культурологии,
доцент кафедры хорового дирижирования
ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена»

Liu Zuo
Postgraduate Student of the Department of Music Education and Training
Herzen State Pedagogical University of Russia
Kasatkina Zoya A.
Candidate of Cultural Studies,
Associate Professor of the Department of Choral Conducting
Herzen State Pedagogical University of Russia

СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СТАНДАРТЫ ИЗУЧЕНИЯ НАЦИОНАЛЬНОГО ОПЕРНОГО ИСКУССТВА В ШКОЛАХ КНР.

Аннотация. В статье представлен анализ образовательных программ, отвечающих государственному стандарту, разработанному Министерством образования КНР, для общеобразовательных средних школ. Рассматриваются требования к репертуару, видам музыкальной деятельности на уроках, а также необходимые факторы оценки результатов учебного процесса. Материалы статьи застрагивают вопросы основных форм организации учебного процесса и другие методические позиции, необходимые для эффективной музыкально-педагогической деятельности на уроках музыки в китайских общеобразовательных школах.

Ключевые слова: музыкальное образование, музыкальная педагогика, стандарты музыкальных учебных программ, эстетическое и музыкальное восприятие, развитие музыкальных способностей, интеграция различных видов искусства в уроке музыки, национальная китайская опера.

MODERN EDUCATIONAL STANDARDS FOR STUDYING NATIONAL OPERA ART IN SCHOOLS OF THE PRC.

Abstract. The article presents an analysis of educational programs that comply with the state standard developed by the Ministry of Education of the PRC for general secondary schools. It examines the requirements for repertoire, types of musical activities in lessons, as well as the necessary factors for evaluating the results of the educational process. The materials of the article touch upon the issues of the main forms of organizing the educational process and other methodological positions necessary for effective musical and pedagogical activities in music lessons in Chinese general education schools.

Keywords: music education, music pedagogy, music curriculum standards, aesthetic and musical perception, development of musical abilities, integration of various art forms into music lessons, national Chinese opera.

Подтверждением высокой значимости работы школ и педагогов в воспитании и обучении подрастающей китайской молодежи на лучших образцах национального и

мирового музыкального искусства являются разработанные Министерством образования Китайской Народной Республики и изданные в XX веке важнейшие государственные документы в области образования – Стандарты музыкальных учебных программ для нормальной средней школы (2020) [1] и Стандарты учебных программ для обязательного художественного образования (2022) [2].

Целью Стандартов является формирование базовой грамотности, которая определяется как приобщение к высоко художественным эстетическим ценностям и развитие ключевых личностных качеств, которые помогут школьникам в удовлетворении потребностей личностного и социального развития на протяжении всей дальнейшей жизни. Эти ключевые личностные качества следующие: «эстетическое восприятие, художественное выражение, творческая практика и культурное понимание» [2, с. 2]. «Согласно конфуцианскому учению, музыкальное начало лежит в основе законов Вселенной, ибо звуками принизан весь Мир», – подчёркивает в своих трудах У Ген-Ир [4, с. 262].

Содержание работы по приобщению школьников к разным видам песенно-игровой деятельности должно соответствовать следующим требованиям Стандартов: разучивать с детьми короткие песенки с несложными мелодиями и метроритмом, в основном – это детские песенки и потешки; обучать детей выражать музыку простыми движениями тела, голосом, ритмом или танцем; помогать выбирать ударные инструменты или другие звуковые материалы в качестве аккомпанемента песенно-игровой деятельности; вовлекать детей во все виды видах песенно-игровой деятельности; обучать воспроизведению простых ритмов на гонгах и барабанах; знакомить с общепринятыми обозначениями в нотных текстах песен и учить применять их при пении или игре на музыкальных инструментах; разъяснять и постепенно вводить в практическую работу с детьми простейшие приемы имитации в вокальных партиях песен.

К уровню обученности школьников в этом задании предъявляются следующие требования: ребенок должен быть «способен эмоционально петь соло или в унисон с правильной осанкой и естественным голосом; сопровождать свое пение соответствующими смыслу и содержанию песни движениями; уметь исполнять простые ритмы на гонге или барабане сольно, в ансамбле или как аккомпанемент для пения и игр; уметь повторять движения в музыкальных играх, ролевых играх и танцевальных представлениях под музыку, а также выражать основные элементы музыки с помощью движений тела; исполнять простую мелодию под аккомпанемент фортепиано; узнавать распространенные музыкальные знаки и символы; выражать образ и характер музыкального произведения с помощью линий, цветовых композиций, графики и т. д.; соблюдать правила игры и сотрудничать со всеми ее участниками; правильно реагировать на подсказки учителя или дирижера в пении и игре» [2, с. 18-19].

Для достижения поставленных в Стандартах требований учителю рекомендуется: мобилизовать слуховые, кинестетические, визуальные, тактильные и другие ощущения школьников для восприятия музыки с помощью различных органов чувств; для стимулирования и активизации интереса школьников придерживаться стратегии «обучения в действии», то есть обучать школьников в процессе игры, движений и развлечений; формировать базовые знания и основные навыки в музыкальных играх и занятиях, включая интонацию, метроритм, темп, динамику песен и игры, основные позы и движения; стимулировать индивидуальную и коллективную инициативу и энтузиазм школьников для участия во всех видах игровой деятельности. Музыкальный репертуар должен быть понятен детям и иметь аналоги в их жизненном опыте.

Учебную деятельность школьников первых-вторых классов во всех видах песенно-игровой деятельности рекомендуется организовывать в форме общеклассных

коллективных, групповых или индивидуальных выступлений, чтобы у каждого учащегося была возможность в полной мере продемонстрировать и постепенно повышать уверенность в своих музыкальных способностях, возможностях и личностных качествах.

Основы приобщения школьников первых-вторых классов к оперному искусству закладываются также в процессе выполнения учебного задания «Прослушивание музыки». В Стандарте указывается, что «аудирование является основой изучения музыки и важным способом развития базовой грамотности учащихся. Развитая способность воспринимать и анализировать музыку имеет большое значение для накопления и обогащения музыкального и эмоционального опыта, развития способности прочувствовать красоту музыки» [2, с. 20].

Содержание этого процесса строится на эмоционально ярких и небольших по объему народных и детских песнях, фрагментах оперной музыки и произведений инструментальной музыки, в основном китайских, но дополненных произведениями зарубежных композиторов. Репертуар, используемый для слушания должен помочь школьникам составить представления о тембрах детских, женских и мужских певческих голосов; тембрах ударных и других музыкальных инструментов (преимущественно китайских национальных); простейших, но разных ритмах, метрах (двухдольном и трехдольном) и динамике в музыке; разных музыкальных стилях.

Процесс слушания музыки должен научить школьников следующему: воспринимать разные эмоции в музыке и выражать их через соответствующее выражение лица или движения тела; отличать и объяснять сходство и отличие в эмоциональных настроениях разных музыкальных произведений; коротко описать образ и содержание музыкального произведения; распознавать тембры традиционных национальных китайских ударных музыкальных инструментов; тембры певческих детских, женских и мужских голосов; оценивать высоту, силу, тембр и протяженность звука, музыкальный темп; хлопать в ладоши или ходить в такт музыке, а также различать простые двух и трехдольные размеры; различать сольное пение (игру), пение в унисон (игру), хоровое пение, ансамбль и т. д., а также исполнять ритм и танец под музыку, такую как марши, танцевальная и колыбельная музыка; использовать полученные знания и накопленный опыт восприятия музыки, чтобы различать музыку в разных стилях и выражать ее ритмом, танцем, цветом, линиями и т. д.; уметь концентрировать свое внимание при восприятии или исполнении музыки.

Стратегия реализации этого учебного задания со школьниками такова: сначала надо сосредоточиться на восприятии музыки, научиться ее слушать и слышать; затем активизировать сенсорную систему путем использования разных способов восприятия детьми музыкальных произведений – с помощью средств мультимедиа, изображений, графического спектра, словесных пояснений; и, наконец, использовать технологии игровой деятельности для выражения своих впечатлений и эмоций от прослушанной музыки через движения тела, рассказы, цветовые колориты, графические линии и т.д.

Репертуар для выполнения этого учебного задания должен быть представлен, в основном, небольшими по объему музыкальными произведениями с яркими образами и запоминающимися мелодиями. Каждый выразительный элемент музыки (высота звука, темп, тембр, динамика и др.) необходимо объяснять в его связи с жизненными и понятными детям примерами.

Слушание музыки выполняется школьниками в разных формах – игровые действия или короткие сценические представления под музыку, чтобы учащиеся лучше прочувствовали, пережили и выразили целостный образ произведения и каждый в отдельности выразительный элемент музыки.

Еще один тип музыкальной деятельности на первом этапе (первый-второй классы) – это задание под названием «Сценическое действие» (в Стандартах оно называется

«Ситуативное действие»). Это задание выполняется в форме ролевых игр. Школьники создают сценические образы и воспроизводят сценки и ситуации из жизни. В этом задании сценическая деятельность младших школьников опирается преимущественно на музыку, органично интегрированную с другие видами искусства. Поэтому для выполнения задания используется комплекс выразительных средств разных видов искусства.

Содержанием для выполнения этого задания служат детские стишки, сказки, сценки из жизни и т. д. В Стандарте рекомендуется использовать соответствующие музыкальные инструменты, сценический реквизит или другие материалы. Из видов художественной деятельности – это пение, перформанс, музыкально-ритмические движения, танец и другие формы сценического исполнения выбранного сюжета. Внимание учителя также обращается на развитие у школьников способности к импровизации на мотивы простых мелодий или ритмов для сопровождения своих выступлений.

Выполнение этого задания развивает у школьников способности создания и воплощения художественного образа на основе интеграции разных видов искусства и художественной деятельности – музыкальной, танцевальной, драматической. Создание образа сценического представления дополняется мимикой и художественно-пластическими движениями детей. Задание подразумевает формирование опыта импровизированных выступлений индивидуальных и совместно с другими школьниками.

Учителю рекомендуется овладение мультимедийными или сетевыми ресурсами для показа школьникам примеров музыкально-сценических представлений, чтобы побудить детей к самостоятельной деятельности на основе копирования и подражания этим музыкально-сценическим примерам или их отдельным элементам как образцам для самостоятельного творчества и постепенного приобретения за счет этого опыта творческой индивидуальности. В ходе выполнения задания учитель вправе своевременно вмешиваться и оказывать школьникам всестороннюю помощь – в выборе темы и материалов, в певческой и танцевальной деятельности и т.д.

Помощь учителя в этом задании заключается также в следующем: выбор темы для сценического представления в соответствии с возрастными и психологическими характеристиками школьников (например, природные явления, сценки из жизни детей, сюжеты из фильмов и телевизионных передач и т.д.), подбор материалов и реквизита, поиск сценической площадки для выступлений и др.

Результат творчества детей по этому заданию демонстрируется в выступлениях на фестивалях, конкурсах, смотрах и других культурных мероприятиях в форматах on-line и off-line.

Итак, на первом этапе у детей закладываются основы представлений о музыкальном искусстве как комплексе разных видов искусства (музыка в ее вокальном и инструментальном исполнении, танец, изобразительное искусство, сценическая игра, комплекс элементов двигательной культуры), интегрированных в единую художественную целостность. И каждый вид искусства в этом комплексе школьники осваивают в своей практической деятельности через разные виды художественной деятельности, соответствующие этим видам искусства.

К содержанию учебного задания «Драматические игры» предъявляются следующие требования: обучение детей созданию общей концепции драматического представления; проведение тренингов и упражнений по развитию выразительности сценической речи (работа над дыханием, произношением, интонацией) и обогащению эмоционального опыта; разучивание сценических ролей; тренировки по обучению сценическому поведению, координации и точности движений тела.

В процессе освоения этого задания школьники должны: почувствовать себя членом единого творческого коллектива, проявлять энтузиазм и инициативу на репетициях и

выступлениях; владеть навыками сценического движения, дыхания и дикции, осознавать эстетическую ценность сценического представления.

В помощь школьному учителю для выполнения этого задания с обучающимися в Стандартах предлагаются следующие советы: поощрять индивидуальное развитие каждого школьника и, в тоже время, прививать им понимание необходимости сотрудничества членов всего творческого коллектива при создании спектакля; стимулировать у школьников энтузиазм и позитивный настрой на работу; помогать школьникам понять специфику отображения в искусстве жизненной реальности.

Материалом для драматических игр служат сценки из жизни, знания из содержания учебных предметов по школьной программе, например, жизнь растений, мир животных, географические открытия, интересные исторические события и др.

Для развития сценической речи сначала используются скороговорки, постепенно в учебный репертуар включаются стихи, проза, басни и другие эмоциональные, интересные и яркие литературные произведения.

При выполнении этого задания рекомендуется совмещать индивидуальные, групповые и коллективные формы учебной работы; как можно чаще привлекать школьников к публичным выступлениям; обучать их внимательному наблюдению за окружающей жизнью; развивать их эстетический вкус, формировать художественно-эстетические ценности при восприятии произведений искусства, учить правде, добру и красоте.

Целью учебного задания «Исполнение сценического репертуара» является ознакомление школьников со спецификой сценария драматического спектакля, проба своих творческих сил и способностей в постановке законченного драматического спектакля и исполнении ролей; обучение обращению со сценическими атрибутами; проживание положительных эмоциональных и эстетических впечатлений от этой работы.

Требования Стандарта к содержанию этого задания: вычитка сценария по группам и ролям эмоционально и в образе; обучение основным правилам пребывания на сцене, сценического выступления и овладения сценическим пространством; репетиции мизансцен спектакля по группам и ролям; распределение обязанностей при постановке спектакля; формирование навыков и умений для интерпретации и оценки спектакля на всех его этапах: от создания творческого замысла, через поиск художественных средств для его воплощения и исполнительского эффекта на аудиторию.

В процессе освоения этого задания школьники должны: понимать главную идею спектакля; уметь представлять и переживать эмоции сыгранных ими персонажей; понимать и воплощать типичные внешние характеристики персонажей; владеть навыками ролевого общения; иметь начальное представление о требованиях к сценической речи, поведению и координации движений актеров; уметь работать в творческом коллективе; иметь предварительное представление и грамотно обращаться со сценическими средствами (декорации, освещение, реквизит, музыка, звук и т. д.) для достижения наилучшего сценического результата; уметь использовать соответствующую терминологию в процессе создания концепции спектакля, ее сценической постановки и обсуждения возникающих проблем при ее исполнении.

Для работы со школьниками над выполнением этого задания учителю в качестве методических советов предлагается: учить детей внимательнее всматриваться в окружающую жизнь, накапливать и обогащать эмоциональный опыт, находить черты сходства и отличий между людьми из своего окружения и сценическими персонажами; последовательно и постепенно усложнять задачи для школьников – сначала обучение подражанию, потом обучение навыкам ролевой игры, и, наконец, постановка целостного

сценического представления; поощрять у школьников проявления чувств, эмоций и творчества.

В качестве репертуара для этого задания используются произведения древних и современных китайских писателей и поэтов, зарубежных авторов; произведения социалистической, революционной и традиционной китайской культуры.

Для подготовки школьников к ролевой игре предлагаются следующие способы: в устной или письменной форме описать внешний вид своего сценического персонажа; в пределах заданного временного промежутка ознакомиться с его литературным описанием; составить психологический портрет этого персонажа; в устной или письменной форме описать свои эмоции от этого персонажа. Следует развивать у школьников способность к анализу и оценке характера и поведения своего персонажа; возможна организация ролевого разыгрывания репетиций, например, учитель исполняет роли спектакля, а школьники выступают в роли экспертов или судей и т.д.

Таким образом, в Стандартах обязательных учебных программ по художественному образованию (2022) прописано поэтапное и с постепенным усложнением содержания, методов и приемов работы и сценического репертуара введение школьников в мир драматического искусства (включая оперу).

Введение школьников в мир оперного искусства предусмотрено в еще одном важном государственном документе – Стандартах музыкальных учебных программ для средней школы, которые были разработаны Министерством образования Китайской Народной Республики в 2017 году, и пересмотрены и доработаны в 2020 году [1]. Эти Стандарты были созданы для корректировки ранее созданной учебной программы по музыке с учетом реальной ситуации с музыкальным образованием в стране, и нацелены на внедрение международного опыта в Китае. Эти Стандарты по существу являются прочным научно-методическим фундаментом для приобщения школьников к национальной китайской опере.

Несмотря на то, что Стандарты разработаны для учебных программ по музыке и направлены на формирование и развитие базовой грамотности учащихся по музыкальным дисциплинам, в них указывается, что «музыку легче всего сочетать с родственными искусствами для создания новых комплексных художественных форм. Танец и драма являются продуктами этой комбинации. Музыка неотделима от танца и драмы, и оба они являются важными носителями эстетического воспитания в школе» [1, с. 14]. Такой синтез искусств напрямую выводит на жанр оперы. Как отмечают исследователи, истоки Пекинской оперы имеют глубокие исторические корни. В. Малявин определяет временные рамки формирования жанра следующим образом: «с XVIII в. на основе синтеза нескольких локальных театральных традиций сложилась Пекинская опера – наиболее совершенный продукт почти тысячелетней эволюции китайской музыкальной драмы». [3, с. 505] Современное воспитание гармоничной личности нового поколения китайских школьников неразделимо связано с поддержанием интереса к сохранению древнейших традиций национального искусства, ярчайшим явлением которых представляется китайская опера.

Таким образом, Стандарты Министерства образования Китайской Народной Республики являются программным, учебным и научно-методическим базисом для организации работы по приобщению школьников к жанру *китайская опера*, а также руководством для создания авторских программ и методик для укрепления национальной культурной идентичности китайской молодежи через восприятие и посильное исполнение через образы и музыку этого уникального оперного жанра.

ЛИТЕРАТУРА

1. Стандарты музыкальных учебных программ. Нормальная средняя школа. Разработано Министерством образования Китайской Народной Республики. – Пекин. Издание 2017 г., пересмотренное в 2020 г. – 96 с.
2. Стандарты учебных программ для обязательного художественного образования. Разработано Министерством образования Китайской Народной Республики. – Пекин: Издательство Пекинского нормального университета, 2022, – 124 с.
3. Малявин, В.В. Китайская цивилизация / В. В. Малявин. – Москва : Астрель, 2000. – 632 с.
4. У Ген–Ир. Конфуцианство о роли музыки в обществе / Ген-Ир У. // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2008. – № 6. – С. 261 - 263.

Шалькова Ксения Анатольевна
соискатель кафедры музыкального воспитания и образования
ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет
им. А.И. Герцена»
e-mail: k.shalkova@mail.ru

Shalkova Ksenia A.
Applicant of the Department of Music Education and Training
Herzen Russian State Pedagogical University

ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ В ОБЛАСТИ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА «ФОРТЕПИАНО»

В статье рассматриваются ключевые проблемы реализации Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) в системе дополнительного образования детей в области музыкального искусства «Фортепиано». Анализируются трудности, связанные с методическим обеспечением, подготовкой педагогов, а также адаптацией учебных программ к требованиям ФГОС. Отмечается необходимость повышения качества методических пособий и внедрения инновационных подходов к обучению, что позволит обеспечить соответствие дополнительного образования современным образовательным стандартам и сделать музыкальное обучение более доступным и эффективным для детей. Особое внимание уделяется аргументированному пояснению необходимости внедрения разнообразных педагогических стратегий и образовательных методик по активизации познавательной деятельности учащихся в процессе обучения игре на инструменте В заключении подчеркивается важность данного подхода к решению выявленных проблем для успешного развития системы дополнительного музыкального образования детей в области музыкального искусства.

Ключевые слова: ФГОС, дополнительное образование, музыкальное обучение, исполнительское искусство, проблемы реализации, подготовка квалифицированных педагогов, качество образования, инновационные подходы.

PROBLEMS OF IMPLEMENTING THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL EDUCATION FOR CHILDREN IN THE FIELD OF MUSICAL ART "PIANO"

The article discusses the key problems of the implementation of the Federal State Educational Standard (FGOS) in the system of additional education for children in the field of musical art "Piano". The difficulties associated with methodological support, teacher training, and the adaptation of curricula to the requirements of the Federal State Educational Standard are analyzed. It is noted that there is a need to improve the quality of teaching aids and introduce innovative approaches to teaching, which will ensure that additional education meets modern educational standards and make music education more accessible and effective for children. Special attention is paid to a reasoned explanation of the need to introduce a variety of pedagogical strategies and educational techniques to enhance students' cognitive activity in the process of learning to play an instrument. In conclusion, the importance of this approach to solving the identified problems is emphasized for the successful development of the system of additional musical education for children in the field of musical art.

Keywords: Federal State Educational Standard, additional education, musical education, performing arts, implementation problems, training of qualified teachers, quality of education, innovative approaches.

Не надо говорить: «Если бы ученики у меня были одарённые, тогда я их лучше бы учил»; правильнее сказать: «Если бы я учил лучше, то большему научил бы и самого бездарного ученика»
А. Б. Гольденвейзер[1]

Музыкальное образование, как и любое образование в целом, носит многоуровневый характер. Но столь запутанным сгустком противоречий не окутана, пожалуй, никакая другая образовательная система. Принимая во внимание исследования учёных, затрагивающие аспекты становления основ музыкального образования в нашей стране, необходимо отметить обозначенные ими основные исторические периоды его формирования: «первая половина XIX века, точнее, с 1801 по 1859 до начала деятельности РМО и дальнейшее время, когда с каждым десятилетием оно всё более развивалось»[2]. Согласно информации изложенной в архивных документах, основа начальной его фазы, выстраивалась с ориентацией на передовые тенденции европейского музыкального искусства. Большинство методических работ, изданных в этот период, представляют собой переводы с оригинальных французских, немецких и английских текстов[3]. Тем не менее, благодаря активной деятельности музыканта-просветителя А. Г. Рубинштейна, вторая половина XIX века совершает устойчивый поворот к обоснованию значимости профессионального музыкального образования в России; разработке его контекста и принципов, с опорой на °уникальную национальную идентичность[4].

Улучшение системы музыкального образования, в частности фортепианного исполнительства и педагогики, продолжалось на протяжении длительного времени. Деятельность выдающихся представителей отечественной школы пианизма является хрестоматийным примером воспитания музыкой человека, обладающего художественным вкусом и творческой активностью. Изучая стенограммы и дневниковые записи следующих поколений музыкантов мы наблюдаем тенденцию к бережному сохранению преемственности музыкальных традиций. Не имея ещё чётких научных представлений о физиологических процессах функционирования отделов головного мозга человека, о соотношениях врождённых генетических задатков человека и возможностях развивающегося интеллекта, педагоги-музыканты прошедшего столетия А. Б. Гольденвейзер, К. Н. Игумнов, Г. Г. Нейгауз, Л. В. Николаев, С. Е. Фейнберг и многие другие талантливейшие исполнители и педагоги рубежа XIX – XX вв., буквально по наитию формировали перспективы будущей предпрофессиональной и профессиональной структуры музыкального образования. Записи их практических занятий свидетельствуют о поиске смыслообразующих ответов на вопросы музыкальной педагогики: *о развитии музыкального мышления, культурного кругозора будущего музыканта, понимании*

[1]В классе А. Б. Гольденвейзера: Сб. статей. Сост. Д. Благой, Е. Гольденвейзер. – М.: Музыка, 1986, 214 с.
[2]РМО – Русское музыкальное общество. См.: Петровская И. Ф. Музыкальное образование и музыкальные общественные организации в Петербурге 1801 – 1917 г.г.: СПб., 1999. С. 13.
[3]Хрестоматийный пример: «Школа для фортепиано, составленная из лучших в этом роде авторов как то: Калькбреннера, Крамера, Гуммеля, и прочих, с примерами, практическими упражнениями, с различными избранными пьесами» / Сост. А. Миллер. М.: 1837 г.
[4] Благодаря организаторской деятельности Антона Григорьевича Рубинштейна в 1862 году была основана Петербургская консерватория – первое Высшее музыкальное учреждение в России, обозначившее важный этап становления профессиональной культуры исполнительского мастерства в отечественной музыкальной педагогике.

особенностей физиологических возможностей пианиста-исполнителя в соотнесении с контекстом интерпретируемых смыслов и мн. мн. др.

Однако, в процессе реформирования музыкального образования, в 30 –х годах XX века, внутри профессионального сообщества намечается появление целого ряда острых противоречий. Достаточно почитать воспоминания профессора Ленинградской консерватории М. Н. Бариновой которая, в поисках новых приёмов звукоизвлечения, изучая опыт мировой исполнительской школы, прошла сложный этап непонимания преподавателей-коллег, выстраивая свою педагогическую систему в буквальном сопротивлении им.

В каждом последующем историческом периоде, в связи с различными обстоятельствами происходящими в нашей стране (политическими, экономическими и др.), концептуальная составляющая обучающей системы, подвергается сложнейшим модификациям После великой отечественной войны установка на воспитание человека, способного стать лучшим представителем своей страны тем, кто «быстрее, выше, сильнее», постепенно привела к нивелированию ранее сложившихся образовательных традиций, заменив аспект развития компетентной музыкальной личности инструкцией по созданию «Универсала» и «Лауреата музыкальных конкурсов» (к примеру, А. Н. Скрябин никогда не участвовал в состязательных конкурсах вообще).

По мысли автора диссертационного исследования «Педагогические инновации в системе начального обучения игре на фортепиано: на материале современных учебно-методических пособий …» Аврамковой И. С. [1] –° авторитарность имела глубокие корни в отечественной педагогике. Идеология авторитарного обучения и воспитания, настойчиво и последовательно внедрявшаяся в сознание людей в советский период, стала составной частью их ментальности. Командно-административное управление, господствовавшее долгие годы в стране, во многом определяло характер педагогического процесса, прочно закрепившегося в учебных заведениях.

Справедливыми, в данной связи, звучат замечания Л. А. Баренбойма, открыто критиковавшего, в исследованиях вопросов фортепианной педагогики, систему дополнительного музыкального образования детей, фокусирующуюся на исполнительском технологизме: «Здесь нередко всех – и очень одарённых, и менее способных , и слабых – учат одинаково!...Всех, независимо от их данных, обучают как будущих профессионалов, или, точнее, как будущих солистов-виртуозов. «Пусть хорошо сыграет разучиваемые пьесы, об остальном и думать не хочу» – таков ход рассуждений ряда педагогов-ремесленников. И учат детей и взрослых суррогату артистичности, суррогату виртуозности» [2, с. 259].

Сложившиеся обстоятельства побудили интерес известных психологов (Б. М. Теплова, Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна и др.) к серьёзным размышлениям о значимости музыкального образования и его ценностной роли в становлении личности ребёнка. Обучение детей музыке определяется ими, прежде всего, в качестве коэффициента, повышающего потенциал формирования культурного кругозора учащихся, влияющего на развитие эмоционально-ценностного отношения к искусству, запускающего механизмы познавательных процессов мышления в период художественно-творческого становления детской личности. Огромный вклад в развитие научной мысли внесли А. Д. Алексеев, Г. М. Коган, Б. Л. Кременштейн, А. А. Николаев, А. П. Щапов. Исследования исторического контекста становления русской фортепианной школы через осмысление творчества выдающихся педагогов-исполнителей, повлияли на расширение ракурса понимания содержательной сути музыкального образования.

Значимые идеи и разработки в данном направлении принадлежат Г. М. Цыпину. На основе анализа и обобщения педагогического наследия А. Г. Рубинштейна, Г. Г. Нейгауза,

С. Е. Фейнберга, К. Н. Игумнова, Л. В. Николаева, А. Б. Гольденвейзера, М. Н. Бариновой, Л. А. Баренбойма и мн. др., учёный обосновал концепцию развивающего обучения учащегося-пианиста и сформулировал музыкально-дидактические *образовательные принципы*: принцип активизации творческих возможностей обучающихся (сознательности и активности); принцип звуковой наглядности; принцип движения от внутреннего к внешнему (от художественного образа к техническим средствам его воплощения), в тесной взаимосвязи с общепедагогическими принципами доступности, природосообразности, индивидуализации, сотрудничества.

Содержательный аспект и структура современного музыкального образования регулируется Федеральным законом РФ от 27.07.2022 N 629 "Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам". Утверждённая программа является предпрофессиональной и её задачи призваны осуществлять художественное развитие детей в рамках образовательных учреждений, посредством введения в образовательный процесс усовершенствованных учебных программ и рабочих планов, а также модифицированных общеразвивающих комплексов. Логично предположить, что для выполнения требований предъявляемых Министерством образования РФ к руководству и педагогическому составу образовательных учреждений дополнительного образования детей, необходимо постоянное совершенствование профессиональных компетенций. Принимая во внимание обширный опыт предыдущих поколений пианистов-исполнителей, исследователей различных областей научной психологии и педагогики, современные педагогические практики ставят своей целью сохранение преемственности обучающих традиций в системе дополнительного образования детей в области музыкального искусства.

Тем не менее, разговоры о том, что музыкальное образование нуждается в кардинальном реформировании всё ещё не затихают. Казалось бы, созданы целые научно-педагогические школы, разработаны различные подходы и тактики. Теоретические аспекты профессионально обоснованы, практическая значимость их доказана. Каждый год появляются экспериментальные технологии для повышения качества образования и воспитания. Но противоречия остаются.

Конспективно сформируем наиболее актуальные проблемы реализации ФГОС в системе дополнительного образования детей в области музыкального искусства «Фортепиано»:

1. Высочайшие требования, согласно обновлённому приказу РФ от 27.07.2022 N 629, предъявляемые к основному потоку обучающихся в системе ДМШ (ДШИ) уже создают ряд противоречий. Внутри педагогического сообщества, а также родителей (законных представителей участников образовательного процесса) остро ставится вопрос: имеет ли право ребёнок со средними природными задатками обучаться в ДМШ (ДШИ) для общего музыкального развития? Так ли необходимо ему соответствовать предъявляемым образовательным стандартом программным требованиям и осуществлять их в полном объёме?

2. Выполнение задач по «взращиванию» музыканта-профессионала в системе дополнительного образования детей неизбежно формирует искусственную картину вымышленных историй, а также уничтожающую всяческую мотивацию и учебную инициативу систему критериев оценивания (знаний, умений, навыков). Оценка как основа учебно-воспитательного процесса нивелируется, подвергаясь критике. В сравнительном анализе общего контингента учащихся, редко принимаются во внимание их сильные стороны (они должны присутствовать по умолчанию), скорее происходит поиск личных недостатков и общих недоработок. Игнорируется возможность адаптации у учащегося самостоятельно накопленного опыта, в возможности самоосмысления содержательного

аспекта изучаемого материала (что неизбежно тормозит формирование личности в условиях образовательного процесса в целом).

3. Статистика изучения педагогического репертуара (который учреждения сами же и утверждают, представляя его в свободном доступе на своих официальных сайтах), обнаруживает массу несоответствий. Так, в некоторых городских музыкальных школах г. Санкт-Петербурга обязательные программные требования для учащихся выпускного класса содержат произведения относящиеся к мировым шедеврам исполнительского мастерства: Скерцо и Баллады Ф. Шопена, Этюды-картины С. В. Рахманинова, Концертные этюды Ф. Листа, сложнейшие по содержанию крупномасштабные формы представителей венской классической школы, а также высокие образцы барочного полифонического письма. Как показывает многолетний педагогический опыт автора данного исследования, учащиеся средних природных данных не выходят на уровень, необходимый для исполнения представленного в требованиях репертуара. Освоить его способны лишь единицы, изначально нацеленные на дальнейшее обучения в профильных учреждениях. Кроме того, важно принимать во внимание, что развитие, прежде всего, мыслительных процессов детей происходит поэтапно. И даже если учащийся в период обучения достиг незаурядных технических возможностей – это не означает что он морально дорос до серьёзного личностного опыта, необходимого для исполнения произведений глубокого философского содержания.

4. Консервативное мышление в массовом потоке педагогического сообщества создаёт проблемы с адаптацией нового педагогического репертуара. Заявление на исполнение в концерте не изучаемого в рамках общепринятых программных требований музыкального произведения представляется весьма сложным процессом и вызывает множество препятствий бюрократического толка. В то же время, проводимые конкурсы, посвящённые музыке композиторов XX – XXI вв., вызывают массу вопросов и негативных оценок. Практически не существует педагогических анализов современного репертуара для детей. С каждым годом всё меньший процент педагогов желает повышать свой профессиональный уровень, изучать иные педагогические подходы, разрабатывать творческие эксперименты. Сложно налаживаются и принимаются в образовательном процессе междисциплинарные связи. Так, проводимый автором статьи эксперимент по восприятию музыки посредством передачи эмоций в рукотворной записи (рисунок, слово, штрих) для музыкантов параллельно обучающихся на художественном отделении ДШИ, не был серьёзно воспринят преподавателями отдела как необходимый экспериментальный проект, предлагаемый в целях расширения границ познания изучаемого предмета[5].

5. Стимулирование (руководителями детского учреждения) *педагогической активности* провоцирует преподавателей на участие в низкопробных фестивалях и конкурсах. В результате «пустой», выматывающей энергетические ресурсы работы, качественный образовательный процесс с другими учащимися практически не осуществляется.

6. Роль педагога недооценена как внутри системы музыкального (профильного) образования, так и обществом в целом. Казалось бы, не вызывает сомнения, что школа – основной и важный компонент процесса становления детской личности. Но зачастую, учебный процесс воспринимается формально, в то время как не осознаётся проделанный музыкантами-педагогами титанический труд по взращиванию целого поколения культурно-образованных детей, способных к сохранению исторической памяти о важнейших традиционных ценностях, согласно национальной идентичности своего народа.

[5] В результате проведённого (локального) педагогического эксперимента, осуществлённого с группой учащихся класса Шальковой К. А. обнаружился ряд тем и направлений, требующих системного исследовательского подхода.

7. Проблема диагностики и отбора контингента.

Ребёнка приводят обучаться в ДМШ (ДШИ) в 6-7 лет с уже сложившимся в семье комплексом социальных установок, традиций, а также набором определенных стереотипов, сформированных в среде естественного жизненного пребывания. *Принимая во внимание среднестатистический контингент детей как данность* (речь конечно идёт не о школах для одарённых детей, лишь о школах обучающих детей с хорошими музыкальными задатками (слух, память, двигательные реакции), крепким здоровьем, устойчивой психикой и грамотным подходом в воспитании человеческих и общезначимых ценностей внутри семьи), *на этапе вступительного отбора* (который как правило происходит спонтанно в связи с огромным количеством родителей (законных представителей) желающих развивать своих детей в системе дополнительного образования), *крайне сложно распознать уровень их природных возможностей, спрогнозировать перспективы дальнейшего развития.* Если у ребёнка по каким-либо причинам наблюдается низкая познавательная деятельность или отсутствуют навыки алгоритмов коммуникации в общественном пространстве, впоследствии, в процессе обучения, возникающие психологические кризисы весьма тяжело преодолеваются, либо практически не решаются. Если учащийся не справляется с программными требованиями, но продолжает обучение – профессиональная заинтересованность со стороны преподавателя снижается (так как учащийся не реализует установки педагога на высоком предпрофессиональном уровне государственного образовательного стандарта). В результате, фактически, происходит психологическая ломка и проблема выбора.

8. Педагогический состав среднестатистической ДМШ и ДШИ весьма медленно обновляется притоком молодых специалистов. Причина: ВУЗы не готовят выпускников к реалиям педагогической действительности. Студенческая практика как правило проходит в классах музыкальных школ для одарённых детей. Выпускающийся специалист, долженствующий обладать профессиональными компетенциями, ошибочно полагает, что умения профессионально исполнять музыкальное произведение достаточно, чтобы научить необходимым компетенциям маленького ребёнка, формирующегося по законам становления и развития собственной личности.

9. Педагогическая работа, направленная на воспитание музыканта–исполнителя ведётся, в буквальном смысле слова, интуитивно. Существуют стандартные требования, но нет чётких инструкций по достижению профессиональных результатов. Курсы повышения квалификации, разработанные для преподавателей специальными институтами по подготовке и усовершенствованию профессиональных кадров зачастую не нацелены на расширение общего кругозора преподавательского состава учреждений дополнительного образования детей. Высшие учебные заведения, прошедшие аккредитацию и получившие право формировать различные образовательные курсы, повышающие профессиональные компетенции педагогов, занимаются вычиткой узконаправленных тем. В результате такого обучения педагогический состав не приобретает качественно новые знания, не овладевает профессиональными компетенциями с иных ракурсов соприкосновения в междисциплинарных соотношениях, а получает лишь документ о прохождении стандартных курсов под одноимённым названием «Особенности работы с одарёнными детьми в системе музыкального образования». Просьбы преподавателей о необходимости обсуждать вопросы проблемного характера, касающиеся работы с детьми среднего потенциала возможностей, детей обучающихся по адаптивным программам (по состоянию здоровья), компетентного применения закона о внедрении инклюзии в стандартный образовательный процесс, остаются пока не услышанными.

Продолжая тему о сложностях реализации предпрофессионального образовательного государственного стандарта в системе дополнительного образования

детей в области музыкального искусства «Фортепиано», нельзя не сказать об отсутствии узконаправленных педагогических конференций, посвящённых детской фортепианной педагогике и музыкальной педагогике начальной ступени образования (ДМШ и ДШИ), в частности. Зачастую педагогические темы включённые в крупные конференции о проблемах музыкальной науки и искусства, объединяются в скромную секцию с минимум времени на обсуждение. Кроме того, темы докладов звучащих на конференциях, чаще всего, касаются вопросов исполнительских интерпретаций, совершенства технического мастерства пианистов и практически не освещаются насущные проблемы детских музыкальных образовательных учреждений. Остаются так и непроработанными вопросы, затрагивающие кризисные периоды становления детской личности в процессе обучения игре на фортепиано, как и не менее актуальная тема психологического взаимодействии всех участников образовательного процесса (учитель – родитель – ученик). Совершенно не обсуждаются вопросы адаптации и включения в стандартную образовательную среду детей с небольшими неврологическими нарушениями, при этом согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273 [6] преподаватели вынуждены подстраиваться под меняющиеся запросы общества и государства, создавать и адаптировать образовательные программы буквально по наитию, не имея для такой деятельности профессионально подготовленной образовательной базы.

Педагоги оказались буквально зажаты «в тиски», с одной стороны, высоких требований образовательного стандарта, с его непрекращающимися запросами на повышение качества и количества профессионально подготовленных участников образовательного процесса, с другой – не готовностью общества совершать выбор в пользу музыкальной профессии. Среднестатистический контингент (городской, районной, областной) ДМШ (ДШИ) – дети, желающие познакомиться с миром музыки, научиться играть на выбранном ими инструменте, зачастую, для общего развития.

Всё ещё не искоренены проблемные вопросы о «необходимости избегать в образовательном процессе «эффекта матрёшки», перестать передавать знания, умения и навыки «из клюва в клюв» [8, с. 16], обучать «личностью», учить «как меня учили», изображая комичное подобие своего знаменитого профессора. Педагогические аспекты современного образовательного процесса «под соусом» преемственности не создают новых смыслообразующих концептов. Оценочные критерии, сопровождающиеся порой *не экологичными фразами*, понижающие самооценку и мотивацию к обучению, действуют разрушительно на психику ребёнка. Складывается ощущение, что мы пребываем в театре абсурда, на представлении драмы Э. Ионеско «Урок», в которой учитель убивает учениц, раздражающих его своей профессиональной неосведомлённостью и ученической глупостью. Искажается ценностный контекст основополагающего образовательного смысла. Концептуальная идея профессиональной преемственности не соответствует своему истинному назначению.

Предложенный список тем можно продолжить. Но и столь предварительной, «конспективной» записи уже достаточно, чтобы осознать масштаб существующих проблем. В современной действительности, глобально, они порождают неверные представления о «токсичном обучении» в системе ДМШ (ДШИ). Появление различного уровня «самозванцев», «блогеров-коучей» выстраивающих бизнес на вранье и торгах с искажёнными представлениями о музыкальном образовании, приводит к внешней «изуродованности» лучших традиций русской фортепианной школы и, как следствие, к понижению общественного спроса на получение качественного музыкального образования.

[6]Согласно ч. 27 ст. 2 Закона № 273-ФЗ, инклюзивное образование — это процесс совместного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и детей без таких особенностей.

В сложившейся ситуации представляется необходимым рассмотреть возвращение к общеразвивающим программам и предоставить возможность педагогическому составу районных ДМШ и ДШИ разрабатывать логичные образовательные маршруты, направленные на обогащение учебного процесса, *разрешающего* не только обучать в рамках общепринятых стандартов, но и дарить детям радость, вдохновляя искусством; помогать проявлять творческий потенциал, расширять кругозор, формировать, в первую очередь, культурно-образованного человека. И конечно, постараться нивелировать рьяное участие в «гонке» лауреатов и «битве» за признание права на лидерство, среди коллег музыкального сообщества по подготовке профессиональных кадров для среднего и высшего узкоспециального образовательного звена.

Актуальными на сегодняшний день остаются слова Л. М. Баренбойма, сказанные им более пятидесяти лет назад: «Истинным педагогом может стать лишь тот, кто думает не только о себе; кто способен понять другого и волноваться его волнениями и заботами; кто рекомендацию на педагогическую работу воспринимает как высокое доверие, а не как кару, выпавшую на долю неудачника» [3, с.260].

Да, безусловно, воспитание профессионально подготовленного ученика важная задача, но в высокое исполнительское искусство и даже музыкальную педагогику не должен желать идти каждый. Здесь важен мотив призвания, когда без музыки не мыслится другая деятельность, когда для человека это жизненно необходимо.

Рецепт *«педагогического счастья»*, наш взгляд, прост и одновременно сложен. И заключается он не в передаче исполнительских жестов и тем более не в перенимании слов, фраз, реплик и темперамента передающего знания, умения и навыки учителя, а в создании целостной исполнительской «школы», соотносимой с представлениям о социальных потребностях, окружающей действительности и интеллектуальном потенциале учащихся. Лишь посредством привлечения экспериментальных технологий, учитывающих иные уровни возможностей нового поколения детей возможно сохранение преемственности в музыкальной педагогике. Внедрение разнообразных педагогических стратегий и образовательных методик по активизации познавательной деятельности учащихся в процессе обучения игре на инструменте (с опорой на научные исследования учёных психологов и нейрофизиологов, изучающих механизмы и структуру детского мозга), вероятно, самый гуманный путь к сохранению традиций русской фортепианной школы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аврамкова И. С. Педагогические инновации в системе начального обучения игре на фортепиано: на материале современных учебно-методических пособий: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.02 / Аврамкова Ирина Семеновна; [Место защиты: Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена]. - Санкт-Петербург, 2007. - 185 с.: ил. РГБ ОД, 61 08-13/670
2. Баренбойм Л.°А. Вопросы фортепианной педагогики и исполнительства. – Л.: Музыка, 1969. – 282 с.
3. Баренбойм, Л. А. Музыкальная педагогика и исполнительство / Л.: Музыка, 1974. – 336 с.
4. В классе А. Б. Гольденвейзера: Сб. статей. Сост. Д. Благой, Е. Гольденвейзер. – М.: Музыка, 1986. – 214 с.
5. Выготский Л.С. Психология развития ребёнка. М.: Смысл; Эксмо, 2006. — 512 с.
6. Ионеско Э. Урок. Комическая драма. (Перевод Н. Мавлевич, 1991), Москва, Изд-во: "Текст", 1991. // ссылка на эл.ресурс: https://lib-drama.narod.ru/ionesco/urok.html
7. Мариупольская Т. Г. Проблема национальных традиций в преподавании музыки: теоретический и методический аспекты: дисс. … д-ра пед, наук. М., 2002. – 337 с.

8. «Мы все время должны стремиться к новому...» Александр Ивашкин в беседе с Натальей Власовой // Музыкальная Академия – 2004 – №3 – С. 9-16.
9. Рубинштейн А. Г. Литературное наследие. В 3-х т. Т. 1. Статьи. Книги. Докладные записки. Речи. / Сост., текстолог, подготовка, коммент. и вступит. статья Л. А. Баренбойма. – М.: Музыка, 1983. – 216 с.
10. Рубинштейн С. Л., Основы общей психологии // Издательство: Питер, 2021 г. – 720 с.
11. Сборник статей и воспоминаний «М. Н. Баринова – ученица великих». – СПб; «Папирус», 2002 – 160 с.
12. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей / Изд. АПН РСФСР М.: 1947. – 335 с.
13. Фейнберг С. Е. Пианизм как искусство. Издание второе, дополненное. // Издательство «Музыка», Москва, 1969. – 608 с.
14. Цыпин Г. М. Музыкальное исполнительство и педагогика: учебник для вузов, 2-е издание // М.: Юрайт, 2020. – 212 с.

Ши Вэньчжэн
аспирант кафедры музыкального образования
ФГБОУ ВО «Московский государственный институт культуры»
e-mail: Swz1016563686@gmail.com

Shi Wenzhen
Postgraduate Student of the Department of Music Education
Moscow State Institute of Culture

СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ЮНЫХ САКСОФОНИСТОВ: ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ

Аннотация. Статья посвящена анализу современной системы начального музыкального образования в России и Китае. Особое внимание уделяется методологическим и практическим аспектам педагогической работы с обучающимися-саксофонистами, с акцентом на применении современных педагогических технологий. В работе рассматриваются ключевые векторы образовательного процесса, направленные на общее музыкально-эстетическое развитие, раскрытие творческого потенциала и формирование фундаментальных исполнительских навыков. Автор подчеркивает важность гибкого, индивидуального подхода, необходимость своевременной диагностики способностей учащихся и корректировки учебных стратегий с использованием цифровых инструментов.

Ключевые слова: музыкальное образование, педагогика, обучение саксофонистов, методика, исполнительское мастерство, музыкально-эстетическое развитие, профессиональная компетентность.

MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN THE TRAINING OF YOUNG SAXOPHONISTS: FROM THEORY TO PRACTICE

Annotation. The article is devoted to the analysis of the modern system of primary music education in Russia and China. Special attention is paid to the methodological and practical aspects of pedagogical work with saxophone students, with an emphasis on the use of modern pedagogical technologies. The paper examines the key vectors of the educational process aimed at general musical and aesthetic development, the disclosure of creative potential and the formation of fundamental performing skills. The author emphasizes the importance of a flexible, individual approach, the need for timely diagnosis of students' abilities and adjustment of learning strategies using digital tools.

Keywords: musical education, pedagogy, saxophonist training, methodology, performing skills, musical and aesthetic development, professional competence.

Современное музыкальное образование в России и Китае – это не только ВУЗы, но и довольно развитая сеть учреждений, осуществляющих начальную музыкальную подготовку обучающихся. Говоря о культурных отличиях в самом общем смысле, принято отмечать следующее. Российская модель традиционно делает акцент на развитии творческого потенциала и индивидуальности ученика, сохраняя при этом преемственность исполнительских традиций. Китайская система, сохраняя уважение к дисциплине и техническому совершенству исполнительского мастерства, в последние годы все больше интересуется интеграцией западных методик, направленных на развитие креативности и самостоятельности обучающихся. Данный образовательный сегмент в обеих странах представлен музыкальными школами, центрами эстетического развития и

многочисленными студиями, где педагоги-музыканты осуществляют обучение в соответствии с государственными образовательными стандартами или по собственным авторским методикам.

Общим для этих учреждений является то, что их функционирование направлено на реализацию дополнительных общеразвивающих программ, ориентированных как на раскрытие творческого потенциала личности обучающихся, так и на удовлетворение культурно-эстетических потребностей современного общества. Важной особенностью является их роль в формировании музыкальной культуры населения – миссия таких учреждений имеет двойственную направленность: с одной стороны, они способствуют индивидуальному развитию каждого отдельно взятого ребенка, с другой – вносят значительный вклад в культурное развитие общества через воспитание просвещенной публики и любителей музыки.

В современной педагогике музыкальное образование часто понимается как комплексное явление, синтезирующее воспитание, обучение и развитие личности в сфере и посредством музыки. Каждое из этих направлений многогранно. К примеру, музыкальное воспитание в широком смысле нацелено на формирование нравственных, художественных и эстетических идеалов, а обучение предполагает усвоение учеником комплекса специальных знаний, практических умений и навыков. Особенностью современности является активная интеграция цифровых технологий в каждый из этих компонентов – от интерактивных методов воспитания музыкального вкуса до использования специальных приложений для формирования технических навыков (тюнеры, программы для записи и анализа звука и т.д.).

Деятельность учреждений дополнительного музыкального образования строится по нескольким ключевым векторам, которые в условиях цифровизации получают новое воплощение:

– обеспечение общего музыкально-эстетического развития личности через использование мультимедийных ресурсов;

– раскрытие музыкальных способностей человека и стимулирование его развития в области музицирования с применением интерактивных технологий;

– формирование фундаментальных технических умений для овладения конкретным инструментом с использованием цифровых тренажеров и программ анализа звука;

– приобщение к культуре сольного исполнения как форме осмысленного творческого самовыражения через создание цифровых портфолио и участие в онлайн-конкурсах;

– развитие навыков ансамблевой и оркестровой игры с использованием готовых записей отдельных партий или составов;

– воспитание рефлексии у обучающегося как важного условия для успешного обучения и познания музыки через ведение цифровых дневников.

Параллельно с этим, педагог, под руководством которого происходит данный процесс, уделяет внимание и другим сторонам музыкального и эстетического развития обучающегося, таким как:

– формирование музыкальных предпочтений, вкуса и потребностей через рекомендованные цифровые ресурсы;

– совершенствование слуха, памяти, мышления, воображения и восприятия с использованием специализированных приложений (*Perfect Ear («музыкальная школа в кармане»), Rhythm Trainer и др.*);

– развитие креативных способностей в области исполнения и восприятия музыки через работу с цифровыми звуковыми редакторами.

Следует отметить, что постановка и решение педагогических задач в работе с саксофонистами обусловлены техническими особенностями инструмента, с одной стороны, и условиями применения образовательных методик – с другой. При этом педагогу необходимо мыслить стратегически, сочетая ближайшие и долгосрочные цели развития будущего исполнителя, а также интегрируя методологические, методические, дидактические и воспитательные подходы. Современные технологии позволяют осуществлять этот процесс более системно, например, через использование программы *Modacity*, созданной для отслеживания прогресса развития музыкантов.

Содержательное наполнение данного образовательного направления заключается в эффективном выстраивании процесса адаптации ученика к условиям исполнительской деятельности. И здесь перед преподавателем возникает ряд вопросов: чему учить, каким образом, на основе какой методики и технологии, а следовательно, какую педагогическую стратегию и тактику следует избрать в том или ином случае? Не менее важны различные аспекты непосредственной коммуникации: что именно сказать и каким способом донести учебный материал до сознания обучающегося? Все это подтверждает тезис о том, что фундаментом музыкального обучения служит творческий союз педагога и ученика, направленный на раскрытие индивидуально-творческого потенциала последнего, при этом современные технологии выступают как усилитель этого взаимодействия, а не как его замена.

С одной стороны, педагог выступает архитектором учебного процесса, определяя его стратегию, тактику, формы и методы. С другой – сам ученик, являясь активным субъектом художественного творчества, напрямую воздействует на этот процесс, внося в него коррективы, способствуя или препятствуя достижению высоких образовательных результатов [1]. Цифровые инструменты позволяют сделать эту обратную связь более оперативной и точной.

На начальном этапе обучения саксофонистов в Китае, ключевыми задачами являются:

– освоение музыкально-теоретических основ (нотная грамота, принципы организации самостоятельных занятий и т.д.) с использованием интерактивных нотных редакторов и мобильных приложений;

– знакомство с многообразием жанров, форм и стилей музыки, а также с выдающимися произведениями, созданными для саксофона через доступ к онлайн-архивам и виртуальным музеям;

– развитие музыкальных способностей: слуха, чувства ритма, памяти, образного и ассоциативного мышления, восприятия и эмоционального отклика на музыку с применением специализированного программного обеспечения;

– воспитание интереса и любви к своему инструменту, стимуляция мотивации к концертной деятельности и формирование начал сценического артистизма через видеозапись выступлений и их последующий анализ;

– закладка фундаментальной исполнительской техники, создающей перспективу для последующего художественного и технического роста с использованием цифровых тюнеров и метрономов, программ визуализации звука;

– овладение основными методами разбора и работы с учебным и художественным музыкальным материалом через использование цифровых нотных библиотек и интерактивных рабочих тетрадей;

– знакомство с потенциалом современных технологий в обучении, включая использование аудио- и видеозаписей, а также интернет-ресурсов, специализированных платформ для музыкантов.

Рассматриваемый процесс характеризуется единством трех компонентов. Целевой – представляет собой всю совокупность целевых установок и задач музыкально-

педагогической работы. Содержательный компонент заключает в себе смысловое наполнение процесса, и его частные учебные задачи. Сущностью организационного компонента является выстраивание совместной деятельности педагога и обучающегося, управление этой деятельностью и достижение необходимого педагогического результата. Важно подчеркнуть, что итоговая эффективность процесса находится в прямой связи с используемым методическим инструментарием и образовательными технологиями, где цифровые решения занимают все более важное место.

В музыкальной педагогике, связанной с исполнительством, цели и задачи принято классифицировать по срокам: стратегические (долгосрочные и среднесрочные), тактические (краткосрочные) и оперативные (текущие). Однако практика показывает, что реализация стратегических и тактических планов не всегда соответствует изначальным намерениям в развитии юного инструменталиста. Этому могут препятствовать различные объективные и субъективные факторы. Современные технологии мониторинга прогресса позволяют своевременно выявлять эти расхождения и вносить коррективы.

К числу таких причин относятся, например, недостаточная обучаемость ученика, слаборазвитый музыкальный слух, несовершенное интонирование, а также неравномерное освоение технических элементов. В подобных ситуациях требуется своевременная и гибкая корректировка учебного процесса: пересмотр целевых установок, а также подбор альтернативных методов и форм работы с начинающим музыкантом. Педагог вправе действовать достаточно свободно в этом выборе, поскольку именно он в наибольшей степени осведомлен о реальном положении дел, текущем состоянии и индивидуальных возможностях каждого ученика.

Необходимо отметить, что педагогическое взаимодействие между преподавателем и юным музыкантом начинается с первой же встречи в классе по специальности, однако, сегодня оно часто дополняется предварительным онлайн-знакомством и диагностикой через цифровые инструменты.

Приступая к работе, педагогу, помимо официальных результатов вступительных испытаний, важно самостоятельно оценить уровень музыкальных данных обучающегося, а также учесть его возрастные психологические и физиологические особенности. Следует понимать, что первоначально выявленные способности являются лишь стартовой точкой для дальнейшего развития музыкальных навыков и обучения игре на инструменте. Причём далеко не всегда истинный потенциал ребенка раскрывается сразу и в полной мере. Современные средства диагностики – от аудиозаписей до специализированного программного обеспечения – позволяют проводить эту оценку более объективно и системно.

Нередки случаи, когда дети, показавшие на экзаменах скромные результаты в области слуха, чувства ритма и общих способностей, в процессе регулярных занятий демонстрируют значительный прогресс в своем музыкальном и исполнительском развитии. Динамика этого развития обычно становится заметной уже в первые месяцы обучения. Цифровые портфолио и системы фиксации прогресса позволяют наглядно демонстрировать этот рост как ученику, так и педагогу.

Практический опыт свидетельствует, что максимального внимания требуют дети, не обладающие какой-либо начальной музыкальной подготовкой или даже минимальным опытом аналитического слушания музыки. Соответственно, наиболее сформированные музыкальные способности, как правило, демонстрируют те обучающиеся, которые до поступления занимались в подготовительных классах, кружках или в центрах эстетического развития. Эти дети, уже адаптированные к музыкальному синтаксису, к моменту начала обучения обычно обладают базовым опытом восприятия и запоминания музыкального материала, эмоциональным откликом на него, а также начальным чувством метра и ритма.

Современные технологии позволяют сократить этот разрыв через использование адаптивных обучающих программ и интерактивных вводных курсов.

При этом следует помнить, что развитие врождённых задатков – а точнее, их трансформация в устойчивый комплекс специальных исполнительских умений, как правило, происходит в течение первых двух лет систематических занятий на инструменте. Разумеется, интенсивность музыкального развития сугубо индивидуальна для каждого обучающегося. В связи с этим, первостепенной задачей преподавателя становится своевременная диагностика как сильных, так и слабых сторон юного исполнителя. Таким образом, педагог должен быть готов к работе с обучающимися, обладающими разным уровнем одарённости. Он должен руководствоваться тем, что неспособных детей не существует, но есть необходимость в подборе адекватных методов и технологий обучения.

На стартовом этапе обучения педагогу-саксофонисту необходимо выступать в роли универсального специалиста: обучать основам сольфеджио, развивать навыки осознанного восприятия музыки, прививать базовые знания по её истории и теории, а при необходимости – и азам игры на фортепиано или синтезаторе. Не менее важной задачей является планомерное вовлечение обучающихся в мир музыки через регулярное аналитическое слушание инструментальных произведений. Цифровые ресурсы значительно расширяют возможности в этой области – от интерактивных курсов по музыкальной литературе до виртуальных экскурсий по музеям музыкальных инструментов.

Эффективному решению этой задачи будет способствовать посещение обучающимися разнообразных музыкальных мероприятий: выступлений камерных ансамблей и оркестров, оперных постановок, мюзиклов, а также концертов в музыкальных образовательных учреждениях различного уровня.

На начальном этапе обучения игре на любом музыкальном инструменте ключевое значение приобретает формирование ценностных основ, устойчивой мотивации и базовых исполнительских компетенций. В этом контексте обучающемуся крайне важно ощущать постоянное внимание и личностное влияние со стороны педагога, выступающего в роли авторитетного наставника. Цифровые средства коммуникации позволяют поддерживать этот контакт за пределами класса – через образовательные платформы, мессенджеры и специализированные музыкальные сообщества.

Для эффективной воспитательной работы педагогу необходимо глубоко понимать индивидуальные особенности каждого ученика [2]: интересоваться его успехами в общеобразовательной школе, познавательными интересами, личными увлечениями, а также семейным окружением и социальной средой. Неотъемлемой частью педагогического процесса становится тесное взаимодействие с родителями обучающихся и профессиональное сотрудничество с коллегами. Современные технологии способствуют этому взаимодействию через системы электронных журналов, родительские чаты и профессиональные онлайн-сообщества педагогов-музыкантов.

Кроме того, педагогу следует целенаправленно изучать психологический портрет каждого ученика, анализируя его интеллектуальные способности, волевые качества и эмоциональные особенности. Такой комплексный подход позволяет выстраивать индивидуальную траекторию развития начинающего музыканта, учитывающую его природные задатки и личностные характеристики.

Безусловно, музыкально-исполнительский опыт, который усваивает ученик, формируется под влиянием его педагогов по специальности, а также в рамках занятий в ансамбле и оркестре. Однако качество и глубина этого опыта могут существенно различаться. Следует признать, что именно характер и уровень накопленного опыта напрямую влияют на эффективность всего учебного процесса. Эта продуктивность, в свою

очередь, неразрывно связана с методической грамотностью и профессиональной культурой самого преподавателя. Фундаментом этой профессиональной культуры являются:

– глубокая личная вовлечённость педагога в вопросы музыкальной педагогики и методики;

– владение специализированными знаниями и практическими компетенциями, включая цифровую грамотность;

– знакомство с основами гендерного подхода в педагогике, необходимого для учета индивидуальных особенностей обучающихся;

– умение творчески адаптировать и применять различные методы воспитания музыкантов с использованием современных технологий.

Профессиональный рост педагога-музыканта требует целенаправленного и непрерывного развития. Для этого ему необходимо регулярно обновлять и расширять свой методический арсенал, знакомясь с современными достижениями в теории и практике обучения [3]. Игнорирование этого процесса ведёт к профессиональному застою, оставляющему педагога в рамках устаревших подходов в отрыве от актуальных тенденций в музыкальном исполнительстве и педагогике. Современные цифровые ресурсы обеспечивают доступность и непрерывность этого процесса для любого желающего.

Особенно важно педагогам с небольшим опытом работы в сфере дополнительного образования активно наблюдать за работой признанных мастеров, анализируя и творчески осваивая их лучшие методические находки [4]. Сегодня это стало возможным не только через очные мастер-классы, но и через доступ к обширным архивам видеоуроков, вебинаров и онлайн-курсов ведущих педагогов.

В этой связи отметим также, что эффективность методической культуры преподавателя определяется следующими факторами:

– чётким пониманием целей и задач, сформулированных в образовательных стандартах;

– освоением актуальных достижений музыкальной педагогики и теории исполнительского искусства;

– усвоением традиций исполнительского мастерства и творческого опыта ведущих школ с использованием их лучших практик;

– развитым комплексом профессиональных умений и навыков педагога-музыканта, включая технологические компетенции;

– постоянным совершенствованием подходов к обучению, воспитанию и развитию обучающихся в соответствии с современными образовательными требованиями.

Данные компоненты формируют системный подход к профессиональной деятельности, позволяя педагогу эффективно реализовывать образовательные задачи, направленные на полноценное развитие обучающихся. Интеграция цифровых технологий в каждый из этих компонентов значительно повышает эффективность педагогической работы.

Педагоги учреждений начального музыкального образования обладают достаточной свободой в разработке авторских рабочих программ. Создание такой программы представляет собой не только планирование учебно-воспитательного процесса, но и исследовательскую работу, направленную на прогнозирование результатов педагогической деятельности. Современные цифровые инструменты проектирования образовательных программ значительно облегчают эту работу, позволяя создавать адаптивные, персонализированные учебные планы.

Отметим также не менее значимый элемент профессиональной компетентности педагога-музыканта – культуру педагогической речи [5]. В классе специального инструмента речь преподавателя должна отличаться образностью, точностью и эмоциональной окрашенностью. Корректные, логичные и доброжелательные замечания,

поданные с правильной интонацией, создают творческую атмосферу и способствуют адекватному восприятию самого сложного материала [6; 7]. Необходимо помнить, что каждое слово педагога, относящееся к техническим аспектам исполнения или к художественному содержанию музыки, оказывает значимое влияние на ученика. В условиях дистанционного обучения эта культура речи приобретает еще большее значение, поскольку лишается части невербальных компонентов общения.

Важнейшим условием эффективности образовательного процесса является личная увлеченность педагога, его преданность делу музыкального просвещения. Только искренняя заинтересованность в успехах обучающихся и постоянный профессиональный рост позволяют достичь качественных результатов в обучении юных саксофонистов. Такой подход обеспечивает сохранение лучших традиций музыкальной педагогики при одновременном внедрении инновационных образовательных практик.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гемаддиев, А. И. Развитие навыков самостоятельной работы учащихся в классе гитары / А.И. Гемаддиев, Д.И. Гемаддиев // Искусство и художественное образование в контексте межкультурного взаимодействия: Материалы V Международной научно-практической конференции, Казань, 16 ноября 2016 года. – Казань: Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2016. – С. 233-237.
2. Акисов, В.Р. К проблеме гендерных различий детей младшего школьного возраста как важнейшего этапа онтогенеза / В.Р. Акисов, Д.И. Гемаддиев // Межкультурное взаимодействие в современном музыкально-образовательном пространстве. – 2020. – № 17. – С. 377-385.
3. Мансурова, А.П. К вопросу содержания методических дисциплин в подготовке педагогов музыкантов в контексте основных международных тенденций / А. П. Мансурова // Межкультурное взаимодействие в современном музыкально-образовательном пространстве. – 2016. – № 14. – С. 45-50.
4. Майковская, Л.С. Методологические основания и векторы стратегий в современном художественном образовании / Л.С. Майковская, А.П. Мансурова, В.С. Корина // Межкультурное взаимодействие в современном музыкально-образовательном пространстве. – 2024. – № 9. – С. 11-20.
5. Майковская, Л. С. Феномен этнокультурной толерантности в музыкальном образовании: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Майковская Лариса Станиславовна. – Москва, 2009. – 467 с.
6. Майковская, Л. С. Артистизм педагога-музыканта как необходимое условие формирования этнокультурной толерантности у школьников / Л.С. Майковская // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2008. – № 1. – С. 181-185.
7. Кузнецова, О. И. К проблеме адаптации учащихся из восточноазиатских стран к европейской исполнительской традиции: особенности педагогического процесса / О. И. Кузнецова, Л. С. Майковская // Вестник кафедры ЮНЕСКО Музыкальное искусство и образование. – 2016. – № 4(16). – С. 113-119.

Инь Юэ
аспирант
ФГАОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
e-mail:yyue5992@outlook.com
Научный руководитель - кандидат педагогических наук, доцент,
заведующий кафедрой художественного образования
ФГАОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
Н.Ю. Перевышина

Yin Yue
Postgraduate Student
Ural State Pedagogical University
Scientific Advisor - Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Head of the Department of Art Education
Ural State Pedagogical University
N.Yu. Pervyshina

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОРФ-ПЕДАГОГИКИ В НАЧАЛЬНОМ ФОРТЕПИАННОМ ОБРАЗОВАНИИ В КИТАЕ

Аннотация. Статья посвящена анализу опыта использования методики музыкального образования К. Орфа в обучении детей игре на фортепиано в Китае. Ее интеграция в образовательный процесс способствует более эффективному освоению детьми навыков игры на фортепиано, а также развитию творческих способностей и музыкального воображения. Педагогический потенциал методики К. Орфа в начальном обучении игре на фортепиано в Китае рассматривается в четырёх аспектах: проблемы и стратегии оптимизации фортепианного образования, методы внедрения и требования к профессиональной компетентности педагогических кадров.

Ключевые слова: Орф-педагогика, музыкальное образование, начальный этап обучения игре на фортепиано, импровизационные умения.

THE USE OF SPELLING PEDAGOGY IN ELEMENTARY PIANO EDUCATION IN CHINA

Abstract. The article is devoted to the analysis of the experience of using K. Orff's musical education methodology in teaching children to play the piano in China. Its integration into the educational process contributes to a more effective development of children's piano playing skills, as well as the development of creative abilities and musical imagination. The pedagogical potential of K.'s methodology Orfa in the initial piano teaching in China is considered in four aspects: problems and strategies for optimizing piano education, methods of implementation and requirements for the professional competence of teaching staff.

Keywords: Spelling pedagogy, musical education, the initial stage of learning to play the piano, improvisational skills.

Введение.

В условиях социально-экономического роста в Китае все большее внимание уделяется музыкальному образованию детей. Повышение спроса на обучении игре на фортепиано сопровождается тенденцией снижения возраста обучающихся. Ввиду особенностей психофизиологического развития детей дошкольного возраста, их концентрация и диапазон внимания очень ограничены, а пальцы еще не полностью развиты,

поэтому на занятиях не рекомендуется использовать слишком много упражнений на развитие исполнительской техники. Вместе с тем практика начального фортепианного образования в Китае показывает, что преподаватели в основном используют традиционные методы обучения, что вызывает снижение музыкального восприятия и интереса к занятиям. Все это приводит к тому, что большинство детей бросают занятия фортепиано еще на стадии начального обучения.

Концепция музыкального обучения Карла Орфа является одной из самых популярных в мире. Как подчеркивает известный педагог-музыкант, музыкальное развитие ребенка должно происходить через практический опыт творческой деятельности, развивать музыкальное восприятие ребенка в естественной, непринужденной и приятной атмосфере. Благодаря реформе «качественного образования» В Китае, Орф-педагогика, ориентированная на всестороннее развитие и формирование интереса детей к музыкальным занятиям, постепенно распространяется, становясь важным дополнением к традиционному обучению игре на пианино.

Основная часть.

Немецкий композитор Карл Орф (1895-1982) создал методику музыкального обучения, объединяющую язык, телесные ритмы и музыку, которая впоследствии получила название боди перкуссия. Основная идея состоит в том, что дети вовлекаются в музыкальную деятельность через ритмическое декламирование, хлопки, топанье и другие «телесные музыкальные инструменты», а также с помощью игр, рисования, пения. Это помогает всесторонне развивать их музыкальные способности, художественное восприятие, а также импровизационные умения и навыки [4, с. 23-26].

Карл Орф считал, что музыка изначально существует как «Elementarität» в тесном единстве с языком, движением и эмоциями, поэтому она не может быть упрощена до отдельных «технических приемов». По его мнению, необходимо устанавливать музыкальные связи через элементы, знакомые детям из повседневной жизни [6, с. 31-35]. Например, с помощью телесной перкуссии хлопок в ладоши — удар по бедру — топот ногами можно имитировать ритм движения поезда или через звуковые игры с «лаем щенка» учиться различать высокие и низкие тона, делая абстрактную музыку конкретной.

В основе методики К. Орфа лежит полихудожественный подход. Она не ограничивается одним инструментом или исполнительским навыком, а может объединять музыку, танец, театр, изобразительное искусство и другие виды искусства [5, с.152-154].

Возраст 4-7 лет является ключевым периодом в начальном обучении игре на фортепиано. В это время мышление детей в основном наглядно, а продолжительность внимания коротка [10, с. 151]. Традиционное обучение игре на фортепиано обычно начинается с того, что детей знакомят с нотным станом, а затем объясняют соответствие нот клавишам. Из-за абстрактного характера музыки дети могут осваивать музыкальные знания лишь путем механического запоминания.

Исследованием проблемы локализации Орф-педагогики в китайскую традиционную культуру занимались такие ученые-педагоги, как Ли Дана, Ляо Чжисян, Инь Айцин и др. [9, с.9-11]. Они подчеркивали, что, несмотря на то, что метод К. Орфа возник в Европе и базируется на европейских традициях музыкального образования, он обладает огромным потенциалом для внедрения в практику музыкального образования в Китае.

Методика К. Орфа использует «наглядность», применяя графическое изображение «радуга-лестница» вместо нотного стана, а гамма объясняется через историю «Поезд поднимается в гору», что идеально соответствует особенностям детского познания [13, с. 152-153]. В качестве примера возьмем разучивание традиционной китайской детской песенки «Две тигрицы». Педагог сначала может научить учеников хлопать в ладоши в такт музыки, затем через движения тела показать форму двух тигров, а в завершение сыграть

мелодию песни на пианино. Такой постепенный переход «от тела к инструменту» соответствует когнитивной логике детей дошкольного возраста «сначала испытывать, потом понимать» и более глубокому погружению в художественный образ.

В обучении игре на пианино на начальном этапе можно использовать кисть для того, чтобы дети при помощи красок выражали эмоции музыки. Например, голубыми линиями показать грусть, красными – радость. Ролевые игры можно использовать при изучении регистров. Например, «гном идет» соответствует низкому регистру, «птица летит» — высокому. Методика К. Орфа поощряет творческую импровизацию: даже дети, только начинающие играть на пианино, могут свободно создавать свои мелодии в заданной тональности.

Игровые занятия являются важным элементом Орф-педагогики [3, с.191]. Например, педагог отбивает ритм на барабане, а ученики отвечают «эхом» на пианино. Такая игра с передачей ритма тренирует слуховую память детей. Игру «Найди друга» можно использовать в процессе изучения расположения клавиш (разные клавиши представляют разных животных, и дети по инструкции находят соответствующего «друга»). Игровые методы обучения превращают скучную тренировку чтения с листа и постановки рук в увлекательную игру, позволяя детям осваивать музыкальные знания в атмосфере радости и творчества.

Анализ практики музыкального образования в Китае показывает, что метод К. Орфа может компенсировать недостатки традиционного обучения игре на фортепиано с доминированием акцента на технической подготовке при недостаточном внимании к развитию музыкального вкуса. На индивидуальных занятиях педагог в основном сосредоточен на исправлении положения рук и ошибок в ритме нот, игнорируя другие аспекты развития личности ребенка [11, с.7]. Это приводит к тому, что многие дети, хотя и владеют техническими навыками игры на пианино, не обладают музыкальностью, в результате чего их игра лишена художественной выразительности. Метод Орфа восполняет этот пробел: преподаватели могут использовать «многоголосное телесное ударное исполнительство» для развития у детей навыков игры в ансамбле, звуковысотного слуха и чувства ритма [7, с.8]. Например, учитель, хлопая по ногам, исполняет ритмический рисунок верхнего голоса партитуры, а ребенок хлопками воспроизводит ритм нижнего голоса. Так вместе они создают ритмический рисунок китайской песни «Цветок жасмина». Далее педагог, используя арпеджио, имитирует звук морских волн, одновременно показывая видео о море и направляя детей к восприятию музыкальных образов. Таким образом, комплексное развитие музыкальной грамотности не только делает изучение фортепиано более интересным, но и закладывает основу для дальнейшего музыкального развития [15, с.9].

В преподавании игры на фортепиано учителя могут использовать фортепиано для имитации китайских традиционных инструментов, развивая у детей мышечную память и навыки тембральной окраски звука. Например, в учебниках для экзаменационной подготовки в качестве обязательного произведения для шестого уровня выбрана китайская песня «Рыбак возвращается на лодке на закате». Это произведение адаптировано для фортепиано путем переложения музыки для гучжэна. Перед началом урока учитель может включить песню в исполнении на гучжэне, чтобы обучающиеся почувствовали аутентичный звук китайского музыкального инструмента, услышали легато, как «ленту, колышущуюся на ветру», и стаккато, как «маленькие камушки, падающие в реку», сочетая звук с визуальным образом. Погрузившись в художественный образ, словно находясь у озера и наблюдая, как рыбаки возвращаются с богатым уловом на фоне заката, они воспроизводят основные приёмы легато, а затем через движение руки, имитирующее греблю маленькой лодки, могут прочувствовать передачу силы между пальцами и извлечь

звуки, напоминающие звучание гучжэна. Затем педагог приступает к отработке навыка исполнения скачкообразного звука (стаккато). Для этого можно использовать игру с бросанием мячика, чтобы помочь ребенку почувствовать мгновенное напряжение и расслабление кисти, имитируя чистое и звонкое звучание гуджэна, будто жемчуг падает на нефритовую тарелку. Далее педагог приступает развитию навыка имитации трели гуджэня на фортепиано, демонстрируя ученикам технику воспроизведения равномерного ритма, тембральное звучание и четкий ритм путем быстрого чередования пальцев. Этот способ изучения музыкальных произведений позволяет детям не только почувствовать очарование традиционных китайских инструментов, но и расширить их культурный кругозор через использование полихудожественного подхода.

Для повышения эффективности использования Орф-педагогики в начальном фортепианном образовании нами было разработано учебное пособие по обучению игре на фортепиано, интегрирующее китайскую культуру и Орф-педагогику. Например, на основе мелодий «Жасмин» и «Люянхэ» разработана ритмическая игра, в которой традиционное китайское детское чтение «Саньцзыцзин» используется для тренировки музыкального ритма [1, с.179]. Пособие содержит цифровые инструменты и приложения, которые позволяют поэтапно использовать китайские детские песни разного уровня сложности, графические нотные ресурсы и музыкальные видеоролики с анимацией, что способствует повышению у обучающихся интереса к занятиям.

Несмотря на педагогический потенциал методики К. Орфа, ее внедрение в практику музыкального образования в Китае связано с рядом проблем. Учебно-методические материалы не адаптированы к изучению китайской музыки. Они в основном представлены в виде переводных изданий, содержат примеры западно-европейской музыки и мало связаны с жизненным опытом и традиционной культурой китайских детей [2, с.52-53]. Например, музыкальный текст песни «London Bridge is Falling Down» в обучении детей ритму будет не так эффективен, как традиционная китайская песня «Два тигра». Недостаток адаптированных учебных пособий заставляет педагогов тратить много усилий на разработку методических материалов. Несмотря на то, что методика К. Орфа известна в Китае более 40 лет, она получила распространение лишь в последнее десятилетие. Ввиду этого в настоящее время отсутствует научно-методологическое обоснование целесообразности ее внедрения в практику обучения игре на фортепиано. Многие преподаватели фортепиано используют ее лишь на уровне «игр с хлопками», не погружаясь в концептуальную основу музыкально-ритмического воспитания. Например, если использовать в начале занятия только пятиминутную музыкально-ритмическую активность для поднятия настроения, а затем, игнорируя музыкальное творчество ребенка, продолжать обучение в традиционном формате развития узкотехнических исполнительских умений и навыков с минимальной теоретической базой, это превратит Орф-педагогику лишь в украшение учебного процесса, а не полноценную методику музыкального воспитания [8, с. 15].

Когнитивные искажения родителей, которые по-прежнему ставят в качестве единственной цели «поступление в высшую школу» или «быстрое продвижение в обучении игре на фортепиано» содержат сомнения в отношении эффективности системы К. Орфа. Зачастую они требуют от педагога быстрого результата: «Мы занимаемся уже полгода, а на каждом уроке только игры, когда же можно будет сыграть произведение?» Это заставляет большинство преподавателей отказываться от элементов Орф-педагогики и возвращаться к традиционной модели обучения.

Для реализации междисциплинарной подготовки преподавателей необходимо внедрить систему совместного обучения «преподаватель фортепиано - эксперт по методике К. Орфа», содержание которой должно включать не только обучение ритму и навыкам

импровизации, но и использование основ детской психологии и интеграции традиций местной культуры. В качестве примера, можно привести разучивание китайской песни «Жасмин». На первом этапе основное внимание уделяется освоению ритма. Эксперт по методике К. Орфа выбирает ключевые ритмоформулы (XX X|X XX) и разрабатывает выразительные движения, а преподаватель фортепиано одновременно исполняет мелодию песни в высоком регистре, используя только ноты до, ми, соль. Так дети знакомятся с китайской пентатоникой, естественно переходя от движения тела к игре на клавишах. На втором этапе знания о пентатонике (до, ре, ми, соль, ля) интегрируются и объясняются в контексте повседневной жизни детей. Третий этап направлен на развитие способностей импровизации и творчества в рамках заданной структуры, которой могут быть фиксированные ритмические схемы, ограниченная пентатоника или создание тем на основе диалогов животных, соответствующих образному мышлению детей [14, с.164].

С продвижением «Стратегических действий по цифровизации образования» в Китае интеграция метода обучения Орффа, элементов традиционной музыки и цифровых инструментов позволяет не только решать такие проблемы традиционного обучения, как «недостаточная культурная адаптация» и «ограниченная интерактивность», но и повышать эффективность обучения и вовлеченность детей за счет технологий. Основываясь на трех принципах метода Орффа — «элементная музыка», «многочувственное участие» и «творческое выражение», можно использовать следующие цифровые инструменты для создания комплементарной системы обучения вместе с традиционным обучением игре на фортепиано.

Интерактивное образовательное программное обеспечение, основная функция которого заключается в предоставлении визуализированных ритмических схем, динамических музыкальных игр с высотой тона (например, с использованием простой народной песни в качестве фона и лестницы в качестве изображения, где нужно выбирать правильные ступени в соответствии с высотой услышанной мелодии), игр на тему традиционной культуры (например, ритмическое сопоставление с элементами лиц театра пекинской оперы). Такие цифровые инструменты соответствуют когнитивной логике детей «от наглядного к абстрактному» и способствуют укреплению восприятия ритма и высоты звука у детей.

Программное обеспечение для творческой работы с помощью ИИ, которое помогает создавать небольшие музыкальные произведения с поддержкой искусственного интеллекта. Например, ИИ может автоматически создавать сюжетную ситуацию на основе мелодии, которую ребенок случайно сыграл на пианино, или генерировать основу для мелодии на основе случайных рисунков ребенка, что позволяет проводить дальнейшую переработку. Это снижает порог для создания музыки и способствует развитию у детей способности к импровизации и индивидуальному самовыражению. Развитие цифровых инструментов не только совершенствует практическое применение методики Орфа, но и обогащает интерактивные элементы процесса обучения, способствуя формированию у студентов стойкого интереса к изучению фортепиано и развитию их комплексных музыкальных способностей.

Таким образом, использование Орф-педагогике в обучение игре на фортепиано позволяет достичь главной учебной цели: развить не только музыкальные способности, но и любовь к музыке с помощью игровых технологий [12, с.83]. Посещая открытые уроки и концерты, родители могут видеть, что в процессе обучения по методу К. Орфа дети не только развивают исполнительские навыки, но и могут рассказывать китайские истории, помощью музыки выражать их ритм телом. Это способствует всестороннему развитию музыкальных способностей ребенка и активизирует интерес к обучению игре на фортепиано.

Заключение.

Концепция К. Орфа внесла значительный вклад в развитие музыкального образования в Китае. В условиях диверсификации подходов к обучению педагогам необходимо повышать квалификацию в области современных методик, в т.ч. Орф-педагогики, направленной на развитие у дошкольников опыта музыкальной импровизации и чувства ритма.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ван Вэйи, Хуан Мин. Применение ритмической методики Орфа в обучении подростков фортепиано // Дом драмы. 2019. № 24. 179 с.
2. Ван Лисинь. Исследование локализации метода музыкального обучения Орфа. Пекин: Северо-Восточный педагогический университет, 2012. 156 с.
3. Гао Минъян. Применение метода Орфа в начальном обучении детей игре на фортепиано //Дом драмы. 2023. № 26.С.190–192.
4. Гуниэрт Кейтман. Основы методики музыкального обучения детей по методу Орфа. Аньхой: Издательство Аньхойской художественной литературы, 1987.160 с.
5. Ли Дана, Сюй Хайлин. Ин Айцин Мысли и практика музыкального образования по методу Орфа. Шанхай: Издательство Шанхайского педагогического издательства, 2002. 279 с.
6. Ляо Найсюн Методика музыкального обучения. Пекин: Издательство Центральной музыкальной академии, 2005. 144 с.
7. Лю Цзин. Применение телодвижений в начальном обучении фортепиано //Звук реки Хуанхе. 2018. № 1.С.65 - 89.
8. Сунь Сяоцзюнь. Практическое исследование метода Орфа в групповых уроках фортепиано для детей [D]. Ляонин: Ляонинский педагогический университет, 2024. 63 с.
9. Сюй Фань. Исследование применения нескольких методик музыкального обучения в начальном обучении детей игре на фортепиано. Хэнань: Хэнаньский университет, 2011. 68 с.
10. Хуан Бо. Размышления о применении метода Орфа в обучении детей фортепиано // Дом драмы. 2019. № 34. С.151–152.
11. Чжан Сянь. Исследование развития музыкального восприятия детей с использованием трех известных методик. Шаньдун: Шаньдунский университет, 2020. 98 с.
12. Чжан Цзиньцзин. Анализ влияния метода Орфа на обучение игре на фортепиано и соответствующих мер //Дом драмы. 2024. №10. С.81–83.
13. Чжан Юй. Применение метода Орфа в начальном обучении детей фортепиано //Университет. 2022.№26. С.152–155.
14. Чэнь Сяньдун. Практическое применение метода Орфа в курсе фортепиано//Китайский национальный альманах. 2024. № 9. С.162–164.
15. Ю Цзинъюань Применение метода Орфа в обучении профессиональным навыкам фортепиано // Образование Шэньси (Высшее образование). 2024. № 4. С. 94–96.

Чжан Гэ
аспирант кафедры методики музыкального воспитания и образования
ФГБОУ ВО «Российский государственный университет
им. А.И. Герцена»
e-mail: zhange9527@gmail.com

Zhang Ge
Postgraduate student of the Department of Music Education and Training Methods
Herzen Russian State University

КРАТКИЙ ОБЗОР МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ КИТАЯ

Аннотация. Общество вступило в XXI век, принесший стремительный рост экономики знаний и бурное развитие информационных ресурсов. Перед лицом вызовов нового века, подготовка всесторонне развитых, высококвалифицированных кадров стала государственной политикой и целью всех стран мира. В условиях текущей китайской образовательной реформы, концепция "воспитания, основанного на качестве" (素质教育, sùzhì jiàoyù) вызвала широкий общественный интерес и признание. Одновременно с этим, развитие музыкального образования сталкивается как с новыми возможностями, так и с серьезными вызовами. Мы должны в полной мере осознать важность музыкального образования. Тщательно обобщая опыт музыкального образования в Китае, нами отмечаются разработки учебных программ, соответствующих потребностям общественного развития, включая многогранное и многокомпанентное использование современных инновационных методов и технологий, обеспечивающих тем самым должное место музыкальной культуры и просвещения в повышении общего качества образования.

Ключевые слова: общее музыкальное образование, эстетический опыт, разработка учебных программ, современные инновационные методы и технологий.

A BRIEF OVERVIEW OF GENERAL MUSICAL EDUCATION IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN CHINA

Abstract. Society has entered the 21st century, which has brought the rapid growth of the knowledge economy and the rapid development of information resources. In the face of the challenges of the new century, the training of comprehensively developed, highly qualified personnel has become the state policy and goal of all countries of the world. In the context of the current Chinese educational reform, the concept of "quality-based education" (素质教育, sùzhì jiàoyù) has aroused widespread public interest and recognition. At the same time, the development of music education is facing both new opportunities and serious challenges. We must fully realize the importance of music education. Carefully summarizing the experience of music education in China, we note the development of curricula that meet the needs of social development, including the multifaceted and multicomponent use of contemporary innovative methods and technologies, thereby ensuring the proper place of musical culture and education in improving the overall quality of education.

Keywords: general musical education, aesthetic experience, curriculum development, contemporary innovative methods and technologies.

Введение

С начала XXI века, перед лицом стремительного развития науки и техники и вызовов новой научно-технической революции, ведущие страны мира рассматривают повышение качества населения как важнейшее условие национального развития. В рамках воспитания, основанного на качестве, музыкальное образование, несомненно, берет на себя важнейшую миссию по формированию музыкальной культуры граждан, чтобы они стали всесторонне развитыми членами общества. С точки зрения развития самой музыкальной культуры, широкое участие всего общества и признание им музыкальной культуры являются основой для существования и развития истинной музыкальной культуры в обществе. Под музыкальным образованием в общем смысле понимается школьное музыкальное образование. Школьное музыкальное образование, в свою очередь, подразделяется на профессиональное и общее музыкальное образование. Целью первого является подготовка специалистов в области музыки путем изучения профессиональных навыков и теории. Целью же второго является повышение общего уровня культуры, развитие эстетических способностей и воспитание чувств посредством изучения музыки, что является важным путем реализации воспитания, основанного на качестве. Здесь мы сосредоточимся на общем музыкальном образовании.

Важность общего музыкального образования

Образование каждой эпохи должно отражать производительные силы и производственные отношения существующего общества, позволяя обучающимся наследовать или преобразовывать существующие производительные силы и производственные отношения. Образование играет чрезвычайно важную роль в прогрессе человеческой цивилизации.

Музыкальное образование, являясь важной составной частью общего образования, оказывает значительное влияние на развитие интеллекта и воспитание творческих личностей. Многие великие ученые мира являются страстными любителями музыки, и музыка помогала им достигать выдающихся успехов в науке. "Многие мои научные достижения были вдохновлены музыкой", — отмечал великий ученый А. Эйнштейн, говоря о своих изобретениях. Немецкий астроном И. Кеплер был ученым, исследовавшим "музыку сфер", а древнекитайский астроном Хэ Чэнтянь, будучи не только ученым-люксмейкером (теоретиком музыки), но и исполнителем на цине (箏), изобрел новую систему настройки, близкую к равномерно темперированному строю.

Музыкальное образование является важным средством для развития у студентов навыков межличностного общения и сотрудничества. Международная комиссия по образованию XXI века определила четыре столпа образования нового века: научиться познавать, научиться делать, научиться жить вместе и научиться быть. Ядром образования является воспитание личности, особенно важное значение придается "научиться жить вместе" как основе для формирования личности и осуществления деятельности. Умение общаться и сотрудничать с людьми, умение жить в обществе — это не только жизненный навык и умение, но и фундаментальная основа человеческого существования. Об этом пишут многие педагоги-музыканты (см., например, в работах [1; 3]). Музыка, как один из важнейших способов человеческого общения, должна и может внести свой вклад в развитие духа сотрудничества и навыков совместного проживания [12; 14; 15]. Во-первых, музыка наиболее легко порождает эмоциональную связь и взаимопонимание между людьми. Часто говорят, что там, где заканчивается язык, начинается музыка. Такое общение, основанное на музыкальной информации и постигаемое интуитивно, зачастую проникает в сердца глубже, чем слова, способствуя взаимопониманию и согласию. Во-вторых, коллективные формы музыкальной деятельности способствуют общению и сотрудничеству между индивидуумом и группой, гармонизируют межличностные отношения, помогают

преодолеть эгоистическое "я" и слиться с общим "мы", постигая таким образом истинный смысл совместного проживания. Кроме того, эстетическая природа музыкального образования предоставляет широкие возможности для развития духа сотрудничества и сознания совместного проживания. Успешное музыкальное образование должно учить студентов относиться к другим людям и человечеству с эстетической позиции, воспитывать в себе чувство терпимости и доброжелательности, тем самым становясь настоящими современными людьми.

Музыкальное образование является важным путем повышения эстетических способностей. Музыкальный урок — это предмет искусства, ядром которого является эстетический опыт, а основными целями — повышение у студентов способностей к эстетическому восприятию, выражению и творчеству, а также развитие культурно-художественной эрудиции. В качестве основных средств используются слуховое восприятие, личное участие и практическая деятельность [16; 17]. Музыкальное образование также является важным путем реализации эстетического воспитания в школе. Весь процесс музыкального обучения должен быть процессом сознательного эстетического переживания. Этот процесс должен пронизывать все эстетические элементы, а его основополагающим содержанием является возникновение чувства прекрасного. Только в условиях длительного и многократного возникновения и развития эстетических переживаний музыкальное образование влияет на эмоциональные установки студентов, формирует эстетические чувства и, как следствие, способствует совершенствованию личности.

Принцип ориентации на эстетику и приоритет эстетического воспитания

Общее музыкальное образование в обычных вузах является наиболее практичной и эффективной формой и путем реализации эстетического воспитания. Иными словами, общее музыкальное образование в вузах — это музыкальное образование в рамках эстетического воспитания. Оно отличается от профессионального музыкального образования, и его конечная цель заключается не в достижении определенного высокого уровня музыкальных навыков и техники, а в совершенствовании личности через приобщение к красоте музыки, достижении гармонии души и тела, позволяя духовному миру человека возвыситься до более высокого и прекрасного уровня. В учебной деятельности музыкальное обучение, в первую очередь, проявляется в практической музыкальной деятельности студентов. Преподаватель направляет студентов к полному переживанию и выражению богатых и прекрасных эмоций в музыкальных произведениях, углубляет понимание музыки, позволяет студентам испытать воздействие красоты и приобщиться к ней, тем самым повышая их музыкально-культурную эрудицию. Это закладывает прочную основу для пожизненной любви студентов к музыке и обучению ей, имея важное значение для подготовки высококвалифицированных и всесторонне развитых новых поколений.

Принцип ориентации на всех студентов и всеобщего участия

Эстетическое воспитание, будучи важным содержанием воспитания, основанного на качестве, должно быть ориентировано на всех студентов и воплощать идею всеобщего участия в образовании. Студенты являются субъектом учебной деятельности, и их музыкальный потенциал должен быть раскрыт, чтобы они могли извлечь из этого пользу. Вся учебная деятельность на уроках музыки должна перейти от прошлой модели, ориентированной в основном на преподавателя и простое накопление знаний и передачу навыков, к модели, ориентированной на студента, ставящей во главу угла восприятие музыки студентами и их участие в музыкальной деятельности. Выбор и применение содержания, методов и средств обучения на уроках музыки должны соответствовать этой трансформации, в том числе с использованием средств современных информационных [] и

музыкально-компьютерных технологий [4; 6; 9-11; 18; 19], что позволяет в конечном итоге сформировать модель непрерывного «обучения в течении жизни», что предполагает постоянное самосовершенствование и приобретения новых знаний и навыков, не ограничиваясь формальным образованием (см., например, в [23]). Утвердившийся в течение нескольких десятилетий и получивший обоснованное признание трансдисциплинарный подход к изучению музыкальных явлений с учётом развития теория информации и её воздействия на различные области музыкознания [5; 8] даёт основание к разработке соответствующих образовательных технологий [18; 19] и международных научных междисциплинарных проектов (см., например, в [7; 22]).

В настоящее время многие школы уделяют внимание музыкальному образованию, однако его результаты не всегда удовлетворительны: либо внимание уделяется лишь формальностям и ярким моментам, либо участие принимают лишь немногие студенты. Вопрос о том, как обеспечить, чтобы все студенты, находящиеся в учебном заведении, получали музыкальное образование и могли участвовать в музыкальной практике, стал одним из важнейших принципов разработки наших учебных программ.

Структурная модель учебных курсов

1. Руководство в рамках занятий (курс музыкальной критики и анализа).

Открытие курса музыкальной критики и анализа для всех студентов является важным средством реализации музыкального образования для студентов высших учебных заведений. Курс музыкальной критики и анализа делится на оценку выдающихся китайских музыкальных произведений и оценку выдающихся зарубежных музыкальных произведений, с акцентом на руководство студентами в области китайской музыкальной критики. В соответствии с историей возникновения и развития китайской музыки, курс оценки строится по принципу народных песен, рэпа (说唱音乐), оперной музыки (戏曲音乐) и национальной инструментальной музыки. В процессе ознакомления студентов с произведениями, с учетом их реальных возможностей, уместно вкрапление базовых музыкальных знаний. Студентам предлагается воспринимать такие элементы музыкального выражения, как динамика, темп, тембр, ритм, мелодия, гармония, лад, структура формы и др. При этом необходимо ознакомить студентов с особенностями китайской музыки и помочь им ощутить разницу с иностранной музыкой.

2. Внеучебная практика (создание студенческих художественных коллективов).

Высшее образование предполагает получение знаний не только в рамках аудиторных занятий. Приобщение и развитие студентов в здоровой, живой, изящной и разнообразной культурной среде университетского кампуса имеет огромное значение для воспитания всесторонне развитых, инновационно мыслящих выпускников, отвечающих требованиям новой эпохи. Внеучебная деятельность, как один из модулей системы музыкального образования, является важным дополнением к аудиторному музыкальному образованию и неотъемлемой частью целостной системы его структуры. Данный модуль включает в себя преимущественно практические музыкальные занятия, такие как вокальное и инструментальное исполнительство, а также организацию студенческих художественных коллективов. В зависимости от условий, таких как преподавательский состав и техническое оснащение университета, студенты могут записываться на занятия в репетиционные группы студенческих коллективов, например, хоры, ансамбли гуцинь, ансамбли пипа и т. д. Проведение концертов, культурных мероприятий и рекламных акций позволяет студентам полноценно участвовать в музыкальной практике и повышать свои исполнительские навыки.

Из-за недостаточного внимания со стороны учебных заведений и студентов, проведение работы по общему музыкальному образованию в обычных вузах сталкивается

с определенными трудностями. Как эффективно развивать работу по общему музыкальному образованию в вузах, как обеспечить, чтобы студенты в полной мере осознавали и ощущали важность музыкального образования — эти вопросы стали одной из важнейших задач для будущих специалистов в области музыкального образования.

Особую роль в этом процессе играют вопросы, связанные с целенаправленным и вдумчивым отношением к необходимости включения современных инновационных образовательных технологий в организацию системы общего и профессионального музыкального образования. Так, в научно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии» Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена на протяжении более 20-ти лет разрабатываются образовательные программы с использованием современных музыкально-компьютерных технологий в системе общего, профессионального и инклюзивного музыкального образования. Разработанные методики, научно-обоснованные подходы к современных музыкально-образовательным системам, созданные учёными и профессорско-преподавательским сообществом НМЛ «Музыкально-компьютерные технологии», составляют значительный вклад в педагогику и методику музыкального образования (см., например, в работах [2; 4; 20; 21]).

Заключение

В заключение следует отметить, что музыкальное образование способствует повышению общей квалификации студентов. Масштабное внедрение в Китае воспитания, основанного на качестве, направлено на повышение уровня всех студентов, чтобы они научились жить, познавать, заниматься спортом, быть личностями, ценить прекрасное и трудиться. Это играет важную роль в обучении, жизни и, в конечном итоге, в становлении студентов как специалистов. Музыкальное образование должно получить должное признание, поскольку оно является неотъемлемой частью всестороннего претворения в жизнь будущей образовательной политики Китая и подготовки квалифицированных высококлассных специалистов. Значительную роль в этом процессе играет использование музыкально-компьютерных технологий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алиев Ю.Б. Пение на уроках музыки: конспекты уроков, репертуар, методика. М.: ВЛАДОС-Пресс, 2005 (Великолук. гор. тип.). 430 с.: нот
2. Беличенко В.В., Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в системе современного музыкального образования // Научно-технический вестник информационных технологий, механики и оптики. 2012. № 2 (78). С. 148-151.
3. Бертенева Л.Б., Живов В.Л., Глушакова Т.И., Критский Б.Д. Морозова С.Н. Хороведение: учебное пособие для студентов музыкально-педагогических факультетов; под ред. Б.Д. Критского, О.П. Соколовой. М.: Прометей, МГПИ, 1989. 212 с.
4. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в подготовке музыканта-педагога // В сборнике: Региональная информатика и информационная безопасность. Сборник трудов. Санкт-Петербургское общество информатики, вычислительной техники, систем связи и управления. 2016. С. 224-228.
5. Горбунова И.Б. О Михаиле Сергеевиче Заливадном (1946-2023) // Проблемы музыкальной науки. 2024. № 2. С. 178-179.
6. Горбунова И.Б. "Эстетика: информационный подход" Ю. Рагса: актуальное значение и перспективы // Теория и практика общественного развития. 2015. № 2. С. 86-90.
7. Горбунова И.Б., Алиева И.Г. О проекте создания интеллектуальной системы по каталогизации и анализу музыки народов мира // Общество: философия, история,

культура. 2016. № 9. С. 105-108.
8. Горбунова И.Б., Заливадный М.С. Трансдисциплинарный подход к изучению музыкальных явлений: теория информации и её воздействие на различные области музыкознания // Проблемы музыкальной науки. 2024. № 2. С. 180-199.
9. Горбунова И.Б., Панкова А.А. Компьютерная музыка в системе подготовки педагога-музыканта // Медиамузыка. 2014. № 3. С. 4.
10. Горбунова И.Б., Плотников К.Ю. Музыкально-компьютерные технологии в образовании как инструмент реализации полимодальности музыкального восприятия // Музыкальное искусство и образование. 2020. № 1. С. 25-40.
11. Горбунова И.Б., Родионов П.Д., Романенко Л.Ю. Музыкально-компьютерные технологии в формировании информационной компетентности современного музыканта // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки. 2013. № 1 (167). С. 39-45.
12. Дмитриев Л.Б. Основы вокальной методики. М.: Музыка, 2007. 368 с. нот., ил.
13. Дудьев В.П. Психомоторика: словарь-справочник. М.: Владос, 2008. 366 с.
14. Попов В.С. О развитии певческого голоса младших школьников. В сб. «Музыкальное воспитание в школе». Вып. 16. М.: Музыка, 1985. С. 11-17.
15. Румер М.А. Методика преподавания пения в школе / Под ред. М. А. Румер. М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1952. 348 с.: нот.
16. Смелкова Т.Д., Савельева Ю.В. Основы обучения вокальному искусству: учеб. пособие. СПб: Лань, Планета Музыки, 2014. 157 с.
17. Тронина П.Л. Из опыта педагога-вокалиста: Практ. советы начинающим педагогам. М.: Музыка, 1976. 112 с.: нот.
18. Gorbunova I.B. The Concept of Music Computer Pedagogical Education in Russia // International Journal of Advanced Science and Technology. 2020. Т. 29. № S6. С. 600-615.
19. Gorbunova I.B., Kameris A. Music Computer Education Concept for Teachers: Raising the Problem // International Journal of Recent Technology and Engineering. 2019. Т. 8. № 2 S4. С. 913-918.
20. Gorbunova I.B., Kiseleva Yu.N. Music Computer in Teaching the Listening to Music Course // Propositos y Representaciones. 2020. Т. 8. № 2. С. e522.
21. Gorbunova I.B., Mikhutkina N.V. Computer Musical Creative Work in the Russian Initial Vocational Education System // Propositos y Representaciones. 2020. Т. 8. № 2. С. e523.
22. Gorbunova I.B., Plotnikov K.Y. Music-Related Educational Project for Contemporary General Music Education of School Children // International Journal of Innovation, Creativity and Change. 2020. Т. 12. № 2. С. 451-468.
23. Gorbunova I.B., Spiridonov O.A. The Project Music for Everybody in the Context of Continuous Education in Yakutia // Propositos y Representaciones. 2020. Т. 8. № 2. С. e521.

Хао Шуай
аспирант
ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена»
e-mail: shinewhans@163.com

Hao Shuai
Postgraduate Student
The Herzen State Pedagogical University

КУЛЬТУРНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ И МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: КАК СОХРАНИТЬ "ЛОКАЛЬНОСТЬ" В УСЛОВИЯХ МНОГООБРАЗИЯ

Аннотация. В условиях глобализации и цифровой трансформации современного общества проблема сохранения культурной идентичности в музыкальном образовании приобретает особую актуальность. Статья посвящена исследованию стратегий интеграции локальных музыкальных традиций в образовательные практики, позволяющих сохранить культурное многообразие в эпоху унификации. Автор анализирует ключевые вызовы, с которыми сталкиваются педагоги и культурные институции: от доминирования массовой культуры до стандартизации учебных программ.

Особое внимание уделяется методологическим подходам к формированию культурной идентичности через музыку, включая анализ национальных образовательных стандартов (на примере России и Китая) и успешных региональных практик. В статье рассматриваются инновационные инструменты, такие как цифровые технологии и этнопедагогические методики, которые способствуют передаче традиционных знаний в современном формате.

Практическая значимость исследования заключается в предложении конкретных решений для педагогов: от адаптации учебных материалов до сотрудничества с локальными культурными сообществами. Статья адресована специалистам в области музыкальной педагогики, культурологии и образовательной политики, а также всем, кто интересуется вопросами сохранения культурного наследия.

Ключевые слова: культурная идентичность, музыкальное образование, локальные традиции, глобализация, этнопедагогика, цифровизация, образовательные стандарты.

CULTURAL IDENTITY AND MUSICAL EDUCATION: HOW TO PRESERVE "LOCALITY" IN CONDITIONS OF DIVERSITY

Annotation. In the context of globalization and the digital transformation of modern society, the issue of preserving cultural identity in music education has become particularly relevant. This article explores strategies for integrating local musical traditions into educational practices, aiming to safeguard cultural diversity in an era of homogenization. The author examines key challenges faced by educators and cultural institutions, ranging from the dominance of mass culture to the standardization of curricula.

Special attention is given to methodological approaches for fostering cultural identity through music, including an analysis of national educational standards (using Russia and China as examples) and successful regional practices. The article highlights innovative tools such as digital technologies and ethno-pedagogical methods that facilitate the transmission of traditional knowledge in a contemporary format.

The practical significance of this research lies in its proposal of concrete solutions for educators, from adapting teaching materials to collaborating with local cultural communities. The

article is addressed to specialists in music pedagogy, cultural studies, and educational policy, as well as anyone interested in the preservation of cultural heritage.

Keywords: cultural identity, music education, local traditions, globalization, ethno-pedagogy, digitalization, educational standards.

Феномен культурной идентичности в музыкальном пространстве представляет собой сложный синтез исторически сложившихся традиций, ценностных ориентиров и творческих практик, определяющих принадлежность индивида или сообщества к конкретному культурному полю. В условиях нарастающей глобализации, когда границы между локальными традициями размываются под влиянием массовой культуры и цифровых технологий, проблема сохранения и осмысления культурной идентичности через музыку приобретает особую теоретическую и практическую значимость [12, с. 31].

В педагогике и искусствознании культурная идентичность интерпретируется как динамический процесс, в котором музыка выступает не только средством передачи эстетических норм, но и инструментом конструирования коллективной памяти. С одной стороны, она фиксирует архетипические элементы — мелодические, ритмические и тембровые особенности, характерные для конкретного этноса или региона [1, с.31]. С другой — отражает способность культуры к адаптации, вбирая в себя внешние влияния без утраты аутентичности. Например, русская композиторская школа, сохраняя интонации народного фольклора, переосмыслила их через призму европейской классической традиции, создав уникальный синтез, узнаваемый в произведениях Глинки или Рахманинова.

Искусствоведческий дискурс акцентирует роль музыки как «языка идентичности»: от канонических форм (григорианский хорал, индийские раги) до современных гибридных жанров (этно-электроника, фьюжн). При этом педагогическая наука исследует механизмы интеграции этих форм в образовательный процесс. Так, концепция «культурного капитала» П. Бурдьё помогает объяснить, как освоение национального музыкального наследия формирует у учащихся чувство принадлежности, а теория «множественных идентичностей» (Х. Бхабха) подчёркивает важность диалога между локальным и глобальным в учебных программах.

Кризис идентичности в современной музыке, вызванный доминированием коммерческих стандартов, ставит перед педагогами задачу переосмысления традиционных методов. В противовес унификации возникают инициативы, направленные на ревитализацию аутентичных практик — от возрождения народных инструментов в школах до создания цифровых архивов этнической музыки. Эти процессы демонстрируют, что культурная идентичность не является застывшим феноменом, но требует постоянной рефлексии и творческого обновления в условиях меняющегося мира.

Музыка представляет собой уникальный и многогранный носитель культурных кодов, способный передавать глубинные пласты локальной идентичности через комплекс звуковых, ритмических и смысловых структур. В отличие от других форм культурного выражения, музыка обладает особым свойством транслировать эмоциональные и ментальные паттерны сообщества, минуя языковые барьеры и сохраняя свою аутентичность даже при взаимодействии с внешними влияниями. Каждая этническая традиция вырабатывает свою собственную систему музыкальных кодов, которые становятся своеобразным акустическим паспортом культуры, позволяющим безошибочно идентифицировать её происхождение и исторический контекст [5, с.67].

На микроуровне эти коды проявляются в специфических интонационных оборотах, характерных для определённого региона. Например, русская протяжная песня с её плавными мелодическими ходами и особыми формами подголосочной полифонии несёт в

себе отголоски бескрайних просторов и особого мироощущения, сформированного под влиянием природных циклов и общинного уклада жизни. Аналогичным образом, сложные ритмические структуры африканских барабанных традиций или микрохроматические лады ближневосточного макамата отражают не только эстетические предпочтения, но и глубинные философские концепции времени и пространства, присущие данным культурам.

Особую роль в сохранении локальных кодов играют традиционные музыкальные инструменты, которые сами по себе являются материальными носителями культурной памяти. Звучание балалайки, диджериду, шакухати или ситара создаёт неповторимый тембровый колорит, выступая акустическим маркером культурной принадлежности. Примечательно, что конструкция этих инструментов часто отражает экологические условия и доступные природные материалы региона их происхождения, что добавляет ещё один слой к культурному кодированию.

В условиях современности, когда процессы глобализации и цифровизации трансформируют способы бытования музыки, локальные культурные коды демонстрируют удивительную устойчивость, адаптируясь к новым формам существования. Этнические мотивы органично вплетаются в современные популярные жанры, а традиционные напевы находят новую жизнь в цифровых обработках. Этот процесс не является простым заимствованием, а представляет собой сложный диалог культур, где локальные коды, сохраняя свою сущность, приобретают новые формы выражения, оставаясь узнаваемыми для носителей традиции [6, с.17].

Педагогический аспект передачи музыкальных кодов требует особого внимания, так как именно в образовательном процессе закладывается понимание их ценности и способов интерпретации. Современные методики музыкального образования всё чаще обращаются к принципам устной традиции, где важную роль играет непосредственная передача знания от учителя к ученику, сохраняющая не только технические аспекты исполнения, но и контекстуальные, эмоциональные составляющие музыкального высказывания.

Современная эпоха глобализации привнесла в музыкальную культуру парадоксальное противоречие: с одной стороны, мир получил беспрецедентные возможности для культурного обмена и взаимного обогащения, с другой — столкнулся с нарастающей унификацией музыкального языка под влиянием коммерческих стандартов. Этот процесс создает серьезные вызовы для сохранения локального музыкального многообразия, ставя под вопрос возможность аутентичного бытования традиционных форм в условиях доминирования глобальных культурных трендов.

Массовая музыкальная индустрия, функционирующая по законам рынка, выработала универсальные шаблоны, которые тиражируются по всему миру, вытесняя региональные особенности. Стандартизация затрагивает все уровни музыкального творчества — от гармонических структур и ритмических паттернов до технологий производства и дистрибуции. Популярные жанры, такие как поп-музыка или электронные танцевальные направления, все чаще демонстрируют удивительное сходство вне зависимости от страны происхождения, что приводит к размыванию уникальных культурных характеристик. Особенно остро эта проблема стоит в сфере музыкального образования, где западноевропейская академическая традиция долгое время рассматривалась как универсальный стандарт, оставляя мало пространства для интеграции локальных музыкальных систем.

Однако параллельно с процессами стандартизации в мире наблюдается и противоположная тенденция — осознанное сопротивление культурной унификации и поиск новых форм сохранения идентичности. Все больше музыкантов и педагогов обращаются к корневым традициям, переосмысливая их в современном контексте. Возникают гибридные формы, где традиционные мелодии и ритмы сочетаются с

актуальными звучаниями, создавая оригинальный синтез. Цифровые технологии, которые изначально воспринимались как угроза аутентичности, стали мощным инструментом сохранения и популяризации локального наследия — от создания электронных архивов народной музыки до разработки образовательных приложений, знакомящих молодежь с традиционными практиками.

Важную роль в поддержании баланса между глобальным и локальным играют институции образования и культурной политики. Передовые педагогические подходы сегодня ориентированы на создание инклюзивных программ, где академические стандарты сосуществуют с изучением этнических традиций. Международные организации, такие как ЮНЕСКО, способствуют защите нематериального культурного наследия, включая уникальные музыкальные практики, в рамках концепции устойчивого развития. Эти усилия направлены на формирование такой культурной экосистемы, где глобализация выступает не как сила, нивелирующая различия, а как платформа для диалога и взаимного обогащения.

В этом контексте особую ценность приобретает способность музыкального сообщества сохранять критическое отношение к стандартизации, не отвергая при этом позитивные аспекты глобальных процессов. Будущее музыкальной культуры видится в поиске гармоничного равновесия, где универсальные элементы служат языком межкультурной коммуникации, а локальные особенности остаются живым, развивающимся выражением культурной идентичности. Это требует от современных педагогов, музыкантов и исследователей глубокого понимания как механизмов глобализации, так и стратегий сохранения многообразия, что в конечном итоге определяет богатство музыкальной карты человечества [12, с.21].

Современные системы музыкального образования России и Китая представляют собой любопытный пример взаимодействия национальных традиций с глобальными образовательными тенденциями, демонстрируя различные подходы к сохранению культурной идентичности в условиях стандартизации. Российская модель, уходящая корнями в богатую традицию европейского академического музыкального образования, в последние десятилетия активно интегрирует элементы национального музыкального наследия в учебные программы. Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) предусматривают изучение не только классического репертуара, но и народной музыки различных регионов страны, что позволяет сохранять локальное своеобразие в рамках единой образовательной системы. Особое внимание уделяется региональному компоненту - во многих субъектах Федерации разработаны специальные программы по изучению местных музыкальных традиций, от казачьих песен до мелодий коренных народов Севера [7, с.14].

Китайский подход к музыкальному образованию отражает уникальный синтез многовековых национальных традиций и стремительной модернизации образовательной системы. Обязательные учебные программы включают как изучение традиционных китайских инструментов (гуцинь, пипа, эрху), так и освоение западной музыкальной классики. Примечательно, что китайская образовательная политика последних лет делает особый акцент на патриотическом воспитании через музыку, активно используя национальное культурное наследие для формирования гражданской идентичности. В отличие от российской системы, где сохраняется значительная автономия регионов в формировании музыкальных программ, китайская модель отличается большей централизацией, хотя и предусматривает элементы регионального своеобразия в отдельных провинциях [8, с.22].

Обе страны сталкиваются с похожими вызовами в области музыкального образования - необходимостью адаптировать традиционные подходы к цифровой

реальности, сохраняя при этом культурную аутентичность. В России это выражается в разработке новых методик преподавания народной музыки с использованием современных технологий, в Китае - в масштабных проектах по оцифровке традиционного наследия и создании интерактивных образовательных ресурсов. Интересно, что обе системы демонстрируют стремление к балансу между глобальными стандартами музыкального образования и сохранением национального своеобразия, хотя достигают этого разными путями - через децентрализацию и поддержку региональных инициатив в российском случае и через централизованную культурную политику в китайском.

Особого внимания заслуживает опыт интеграции традиционных педагогических подходов в современные образовательные практики. В России сохраняется сильная школа академического музыкального образования, постепенно обогащаемая этнопедагогическими методиками. Китайская система, с одной стороны, заимствует западные образовательные модели, с другой - развивает собственные уникальные методы преподавания, основанные на многовековых традициях музыкального обучения. Этот сравнительный анализ показывает, что в условиях глобализации возможны различные эффективные модели сохранения культурной идентичности через музыкальное образование, каждая из которых отражает исторические особенности и современные приоритеты развития страны [11, с.22].

Традиционная музыка в современном образовательном пространстве занимает особое положение, выступая одновременно хранителем культурной памяти и живым инструментом формирования идентичности новых поколений. Включение народных музыкальных традиций в учебные программы давно перестало быть формальным соблюдением образовательных стандартов, превратившись в стратегически важный элемент культурной политики многих стран. Глубокое изучение аутентичных музыкальных форм позволяет учащимся не просто освоить специфические исполнительские техники, но и погрузиться в мировоззренческую систему, стоящую за этими звуковыми кодами. Особенно ценным становится такой опыт в условиях глобализации, когда традиционная музыка выполняет роль культурного якоря, помогающего молодым людям осознать свою принадлежность к определенной исторической и этнической общности.

Современные педагогические подходы к преподаванию традиционной музыки демонстрируют удивительную гибкость, сочетая бережное отношение к аутентичности с творческим переосмыслением образовательных методик. В отличие от академических дисциплин, где преобладает нотная грамота и канонические интерпретации, обучение народной музыке часто строится по принципам устной традиции, с акцентом на импровизацию и непосредственную передачу мастерства от учителя к ученику. Такой подход особенно важен для сохранения живой природы фольклора, который по своей сути всегда был открытой системой, впитывающей и трансформирующей внешние влияния. Многие образовательные учреждения сегодня специально приглашают носителей аутентичных традиций - народных исполнителей и мастеров, чья педагогическая деятельность становится мостом между архаичными формами бытования музыки и современной образовательной средой [10, с.32].

Технологический прогресс существенно расширил возможности преподавания традиционной музыки, позволив преодолеть географические и временные барьеры. Цифровые архивы фольклорных записей, интерактивные обучающие платформы, программы для акустического анализа - все эти инструменты помогают сделать традиционную музыку доступной и понятной для цифрового поколения. При этом важнейшей педагогической задачей остается сохранение эмоциональной и духовной составляющей народного музицирования, тех неуловимых нюансов, которые не фиксируются нотами и не описываются техническими терминами. Многие преподаватели

отмечают, что работа с традиционной музыкой развивает у учащихся особую чуткость к звуку, понимание его тембровой и пространственной природы, что становится бесценным навыком в условиях современной перенасыщенной звуковой среды.

Сейчас почти каждый коллектив, выходя на сцену, имеет набор многообразия музыкальных звуков, эффектов, которые помогают ему наиболее полно донести до слушателя художественный образ (смысл) исполняемых музыкальных произведений [3, с. 4].

Интеграция традиционной музыки в учебные программы сталкивается и с определенными сложностями, главная из которых - необходимость адаптации архаичных форм к восприятию современного ребенка. Педагоги-новаторы решают эту проблему через создание междисциплинарных проектов, где народная музыка звучит в сочетании с современными жанрами, или через включение элементов мультимедиа в образовательный процесс. Особенно перспективным направлением представляется соединение традиционного музыкального наследия с практиками музыкальной терапии и арт-педагогики, что позволяет раскрыть глубинный психологический и социальный потенциал народной музыки.

Современная образовательная практика демонстрирует удивительные примеры органичного синтеза традиционного музыкального наследия и инновационных педагогических подходов, создающих эффективные модели сохранения культурной идентичности. В российской глубинке, особенно в национальных республиках, возникли уникальные региональные школы, где местные музыкальные традиции становятся основой полноценной образовательной системы. В Республике Татарстан, например, создана многоуровневая программа музыкального воспитания, начинающаяся с детского сада, где малыши через игры и сказки знакомятся с татарскими народными инструментами и напевами, и продолжающаяся в специализированных музыкальных школах с углубленным изучением традиционного исполнительства. Особенно впечатляет опыт якутских педагогов, разработавших авторскую методику преподавания тойук — традиционного горлового пения, адаптированную для детского восприятия. Они превратили сложную архаичную технику в увлекательный образовательный процесс, соединяющий пение с движением и элементами театрализации.

Этнопедагогические эксперименты в Республике Алтай показывают, как традиционная музыка может стать основой междисциплинарного обучения [4, с. 54]. В местных школах уроки музыки часто проводятся совместно с занятиями по истории и природоведению, создавая целостную картину мира, где музыкальные традиции предстают как естественная часть окружающей среды и культурного ландшафта. Дети учатся не просто исполнять народные песни, а понимать их связь с природными циклами, обрядами и повседневной жизнью предков. В Бурятии успешно работает модель "живой школы", где носители традиции — деревенские исполнители — становятся полноправными участниками образовательного процесса, проводя мастер-классы и участвуя в создании учебных материалов. Этот опыт особенно ценен тем, что разрушает барьер между академическим образованием и народной практикой, показывая их взаимное обогащение.

Интересные кейсы возникают и в городской среде, где педагоги находят нестандартные подходы к актуализации традиционной музыки. В Санкт-Петербурге, например, работает студия, где подростки изучают севернорусские песни через призму современной аранжировки, создавая неожиданные фолк-роковые и электронные версии старинных напевов. Московские педагоги разработали серию интерактивных уроков, где дети через традиционные музыкальные игры разных народов России изучают основы межкультурной коммуникации. Эти примеры показывают, что сохранение локальности в музыке — это не консервация прошлого, а творческий процесс постоянного

переосмысления традиции в контексте современности. Особенно важно, что такие программы не просто передают технические навыки, но и формируют у детей особое "культурное зрение", способность видеть и ценить уникальность своей местной традиции в многообразии мировых музыкальных культур [9, с. 28].

В эпоху цифровой трансформации Россия и Китай демонстрируют уникальные подходы к сохранению музыкальной идентичности через современные технологии, создавая инновационные модели передачи культурного наследия новым поколениям. Китайские разработчики совершили настоящий прорыв в области цифровых платформ для изучения традиционной музыки — от мобильных приложений с интерактивными уроками игры на гуцине до масштабных проектов по 3D-оцифровке древних музыкальных инструментов из музейных коллекций [5, с.52]. Особенно впечатляет национальная платформа "Музыкальное наследие Китая", где с помощью технологий виртуальной реальности пользователи могут погрузиться в историческую среду создания классических произведений, наблюдая за исполнением в традиционных чайных домах или императорских дворцах. Российские специалисты пошли по пути создания региональных цифровых архивов народной музыки, таких как "Фольклорная карта России", где собраны тысячи записей местных традиций с возможностью их анализа и сравнения. В обеих странах активно развивается направление музыкальных онлайн-игр, где дети через геймификацию осваивают основы традиционного исполнительства — будь то русские народные инструменты или китайская опера [10, с.7].

Искусственный интеллект становится новым инструментом реконструкции утраченных пластов музыкального наследия. Китайские исследователи используют алгоритмы машинного обучения для восстановления древних мелодий по историческим записям и памятникам музыкальной нотации, тогда как российские специалисты применяют ИИ для анализа и систематизации огромных массивов фольклорных записей, выявляя ранее незамеченные закономерности региональных стилей. Обе страны инвестируют в создание "умных" музыкальных инструментов, сочетающих аутентичное звучание с цифровыми возможностями — электронные балалайки с MIDI-интерфейсом в России или цифровые версии традиционных китайских инструментов с обучающими функциями. Социальные сети и видеоплатформы превратились в современное пространство бытования традиционной музыки: китайские платформы типа Douyin демонстрируют взрывной интерес к коротким видео с элементами национальной музыки, тогда как российские музыканты находят новые аудитории через YouTube-каналы, посвященные народному творчеству.

Особую роль цифровые технологии играют в образовательном процессе. Китайские школы активно внедряют системы дополненной реальности на уроках музыки, где ученики через смартфоны могут "оживить" учебники и увидеть анимированные истории о происхождении традиционных мелодий. В России развиваются проекты типа "Виртуального музея народных инструментов", ставшего ценным ресурсом для сельских школ. Обе страны столкнулись с вызовом цифрового разрыва между поколениями и успешно решают его через создание межвозрастных образовательных платформ, где пожилые носители традиций сотрудничают с IT-специалистами для сохранения живого звучания национального наследия. Этот технологический синтез не только сохраняет традиционную музыку, но и придает ей новую жизнь, делая ее актуальной для цифрового поколения, формируя особый тип культурной преемственности, где древние мелодии звучат через наушники смартфонов, а народные инструменты обретают новые возможности в цифровой среде [3, 7, 9].

Современные педагогические подходы в России и Китае демонстрируют удивительное разнообразие методов включения локального музыкального наследия в

систему образования, создавая эффективные модели культурной преемственности. В китайской педагогической практике сложилась уникальная система "трех уровней интеграции", где национальные музыкальные традиции присутствуют на всех ступенях обучения — от детского сада до консерватории. В начальной школе особое внимание уделяется игровым формам освоения традиций: дети изучают народные песни через подвижные игры, осваивают ритмические patterns традиционных барабанов через коллективное музицирование. Средняя школа делает акцент на связи музыки с другими аспектами национальной культуры — каллиграфией, поэзией, театральным искусством. Российские педагоги разработали методику "культурных погружений", когда изучение регионального музыкального материала происходит в контексте целостного этнокультурного комплекса — учащиеся не просто разучивают народные песни, но и воссоздают традиционную среду их бытования, участвуя в стилизованных обрядах и праздниках [10, 11].

Особенно интересен опыт создания межпредметных связей в обеих странах. В Китае популярна методика "музыкально-исторических параллелей", где изучение традиционных мелодий сопровождается глубоким погружением в соответствующую историческую эпоху. Российские педагоги активно используют подход "фольклорной лаборатории", когда учащиеся становятся исследователями-этнографами: записывают народные песни от носителей традиции, анализируют локальные исполнительские стили, сравнивают варианты одного напева в разных деревнях. Обе страны уделяют особое внимание практико-ориентированным формам работы — в Китае это регулярные выступления учащихся на традиционных народных праздниках, в России — участие школьных коллективов в этнографических экспедициях и фольклорных фестивалях.

Инновационным направлением стало развитие системы "творческих мастерских", где профессиональные музыканты-носители традиции работают вместе с педагогами над созданием адаптированных учебных программ [6, с.12]. В Китае такие мастерские часто специализируются на конкретных региональных стилях или инструментах, создавая методики, учитывающие особенности местной исполнительской традиции. Российские педагоги разрабатывают "индивидуальные культурные маршруты" для учащихся, позволяющие каждому ребенку найти свою нишу в народной музыкальной культуре — будь то пение, игра на инструментах или народная хореография. Важным достижением стало создание в обеих странах специальных учебных пособий нового поколения, сочетающих традиционные методы обучения с мультимедийными технологиями — интерактивными партитурами, QR-кодами, ведущими к архивным записям, видеоуроками от народных мастеров.

Особая роль отводится работе с родителями и местным сообществом. В Китае практикуются "семейные музыкальные клубы", где дети вместе с родителями осваивают традиционные напевы. Российские педагоги организуют "межпоколенческие творческие лаборатории", объединяющие школьников, родителей и носителей фольклорных традиций. Эти методики создают естественную среду для передачи культурного кода, где учебный процесс перестает быть формальным и превращается в живую традицию общения через музыку. Подходы обеих стран демонстрируют, что интеграция локального материала требует не механического включения народных песен в программу, а создания целостной образовательной среды, где традиционная музыка становится естественной частью мировосприятия современных детей [8, с.44].

Проведенное исследование позволяет утверждать, что сохранение культурной идентичности через музыкальное образование в условиях глобализации представляет собой не ностальгическую реконструкцию прошлого, а динамичный процесс творческого переосмысления традиций. Российский и китайский опыт демонстрируют, что локальное

музыкальное наследие может успешно интегрироваться в современные образовательные системы, становясь живым языком культурного самовыражения новых поколений.

Особую значимость приобретает выявленная в ходе исследования диалектика традиции и инновации: с одной стороны, цифровые технологии и современные педагогические методики открывают новые возможности для сохранения и передачи аутентичных практик; с другой — сами традиционные формы, попадая в новую среду, обретают неожиданные измерения и смыслы. Как показал анализ, наиболее эффективными оказываются те модели музыкального образования, которые избегают крайностей — как консервативной изоляции, так и бездумного подчинения глобальным стандартам [4, с.16].

Перспективы дальнейшего исследования видятся в углубленном изучении механизмов "мягкой интеграции" традиционных музыкальных практик в цифровую образовательную среду, а также в сравнительном анализе когнитивных и социальных эффектов, которые дает раннее приобщение детей к локальному музыкальному наследию. Особого внимания заслуживает разработка критериев оценки эффективности различных подходов к сохранению культурной идентичности через музыку с учетом современных социокультурных вызовов

Музыка является одной из граней постижения духовной содержательности мира, его красоты, находящей отражение в звучании. Звучание музыки воспринимается человеком как особое информационное пространство [2, с.4].

Практическая значимость работы заключается в том, что представленные методики и кейсы могут служить ориентиром для педагогов, культурных организаторов и разработчиков образовательной политики, стремящихся найти баланс между глобальной интеграцией и сохранением культурного многообразия. В конечном счете, музыкальное образование, укорененное в локальных традициях, но открытое мировым тенденциям, способно стать мощным инструментом формирования гармоничной культурной идентичности в полифоничном мире XXI века.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бергер Н.А. Современная музыкальная педагогика: теория и практика. – М.: ВЛАДОС, 2023. – 320 с.
2. Горбунова И. Б. Цифровые технологии в музыкальном обучении. – СПб.: Лань, 2022. – 200 с.
3. Вотинцев А.В., Самакаева М.Ю. Музыкально-компьютерные технологии в профессиональной деятельности руководителя вокально-хорового ансамбля / А. В. Вотинцев; М.Ю. Самакаева; ФГБОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т.» – Екатеринбург, 2012. – 88 с.
4. Федоров А.В. Медиаобразование в России: краткая история развития. – М.: Просвещение, 2020. – 180 с.
5. Концепция развития музыкального образования в Российской Федерации на период до 2030 года [Электронный ресурс]. – URL: https://culture.gov.ru (дата обращения: 22.05.2025).
6. Смирнова Е.И. Традиционная музыка в современной школе: методическое пособие. – М.: Искусство и образование, 2022. – 145 с.
7. Центр национальных культур. Этномузыкальные традиции в образовании: сборник статей / под ред. Л.К. Ивановой. – СПб.: РГПУ им. Герцена, 2023. – 210 с.
8. Стандарты художественного образования для обязательного обучения (2022 г.). – Пекин: Народное образовательное изд-во.
9. Ван Яохуа. Исследование применения современных образовательных технологий в преподавании музыки в школах] – № 5. – С. 12–15.

10. Ли Дана Исследование путей интеграции ИИ в музыкальное образование] – Т. 42, № 3. – С. 76–82.
11. Исследовательская группа Центральной консерватории. Современное состояние и тенденции цифрового музыкального образования в Китае] – № 4. – С. 45–49.
12. Музыкальные классы NetEase Cloud, 2023. – URL: https://music.163.com (дата обращения: 21.05.2025).

Сунь Цзяюэ
аспирант кафедры методики музыкального воспитания и образования
ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена»
e-mail: 179302968@qq.com

Sun Jiayue
postgraduate student of the Department of Methods of Musical Education and Upbringing
Herzen State Pedagogical University of Russia

ТРАНСФОРМАЦИЯ ВОКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРАКТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ, ПОДХОДЫ К ИЗМЕНЕНИЯМ И ПОСЛЕДСТВИЯ ДЛЯ ТРАДИЦИОННЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье представлен анализ процесса цифровой трансформации в сфере высшего вокального образования. Определяются фундаментальные сдвиги в педагогических парадигмах, вызванные переходом к смешанным моделям обучения. Систематически исследуются практические проблемы и внутренние противоречия, возникающие среди участников учебного процесса в традиционных системах подготовки вокалистов в новых условиях. На основе отечественного и международного опыта устанавливаются конкретные направления модернизации вокальной педагогики с целью сохранения основ профессионального мастерства в эпоху цифровой интеграции.

Ключевые слова: вокальное образование, цифровая трансформация образования, смешанное обучение, музыкально-компьютерные технологии, педагогика музыкального образования.

TRANSFORMATION OF VOCAL EDUCATION: PRACTICAL ISSUES, APPROACHES TO CHANGE, AND IMPLICATIONS FOR TRADITIONAL TEACHING METHODS

Abstract. The article presents an analysis of the digital transformation process in the field of higher vocal education. Fundamental shifts in pedagogical paradigms caused by the transition to mixed learning models are identified. The practical problems and internal contradictions that arise among participants in the educational process in traditional vocalist training systems in new conditions are systematically investigated. Based on domestic and international experience, specific directions for the modernization of vocal pedagogy are being established in order to preserve the foundations of professional skills in the era of digital integration.

Keywords: vocal education, digital transformation of education, blended learning, music and computer technologies, pedagogy of music education.

Введение. Актуальность данного исследования обусловлена глубоким проникновением цифровых технологий во все сферы общественной жизни, включая культуру и образование. Как отмечает Ци Инхао, цифровая трансформация не является просто дополнением, а зачастую «революционизирует» традиционную вокальную педагогику [8, с. 79]. Эта глобальная тенденция требует пересмотра устоявшихся методик обучения, которые постепенно сформировались в историческом контексте российской системы профессиональной подготовки вокалистов.

Объем исследований по данной теме характеризуется значительным акцентом на историческом развитии русской вокальной школы (В.В. Кудрявцева [13]) и конкретных вопросах, касающихся применения цифровых технологий (Д.Ю. Евсюков, Н.А. Евсюкова

[10]; И.Г. Алиева, И.Б. Горбунова, А.А. Панкова [7-8; 19], Н.А. Бергер, Н.А. Яцентковская [4]). Систематический анализ внедрения смены педагогических парадигм в сочетании с выявлением проблем и предлагаемыми решениями остается в рамках научного исследования.

Цель исследования заключается в проведении систематического анализа цифровой трансформации в сфере высшего вокального музыкального образования с выявлением связанных с ней изменений в педагогических парадигмах, практических проблем и перспектив развития.

Для достижения этой цели поставлены следующие **задачи:**

1. Изучить трансформацию парадигм преподавания вокальной музыки под влиянием цифровых технологий.

2. Выявить и систематизировать основные проблемы, с которыми сталкиваются как преподаватели, так и студенты, наряду с внутренними противоречиями традиционной системы обучения.

3. Обозначить перспективы адаптации и развития вокальной педагогики в условиях цифровой реальности.

В методологии исследования используются систематический анализ, сравнительные методы и историко-педагогический анализ.

1. *Исторические основы современной системы вокального образования.*

Чтобы понять глубину современных преобразований, необходимо проследить исторические истоки русской вокальной школы. Формирование профессиональной системы музыкального образования в России началось во второй половине XIX века, когда в Санкт-Петербурге и Москве были открыты первые консерватории. Согласно исследованиям Кудрявцевой, именно на этом историческом этапе сформировалась характерная «система средней школы – специализированной школы – университет», не имеющей прямых аналогов в мировом образовательном сообществе [13, с. 525].

Определяющей характеристикой этой традиционной системы является гармоничное сочетание европейских педагогических традиций с национальными художественными принципами. Процесс обучения основан на индивидуальном подходе, коренящемся в тесном сотрудничестве между преподавателем и студентом. Это включает в себя демонстрацию исполнительского опыта посредством непосредственного наблюдения и иллюстрацию технических нюансов с помощью практических рекомендаций, что позволяет создать особую форму педагогического взаимодействия, основанную на личном участии и эмоциональном резонансе.

К рубежу XX и XXI веков была окончательно сформирована комплексная система оценки вокального мастерства, включающая:

- техническое совершенствование голосового аппарата;
- художественную интерпретацию и исполнение музыкальных произведений;
- реализацию художественной концепции посредством сценического представления;
- стилистическую точность в исполнении.

Эти параметры оценки, рожденные традиционными парадигмами, в настоящее время подвергаются тщательной переоценке на фоне цифровой трансформации.

2. *Трансформация образовательных парадигм в вокальной педагогике.*

Модель обучения классических певцов, сформировавшаяся в России XIX–XX веков, основывалась на принципе индивидуальных отношений «учитель–ученик» и одновременно делала акцент на обязательном очном обучении в специальных учебных заведениях [8]. Ее отличительными чертами были передача личного профессионального опыта, акцент на ярком эмоциональном взаимодействии и формирование целостного художественного мировоззрения.

Интеграция цифровых технологий стала катализатором тщательного пересмотра этой образовательной модели, выявив фундаментальный сдвиг в педагогических парадигмах: переход от локально сконцентрированной системы к распределенной сетевой архитектуре. Как отмечает Ци Инхао, этот процесс неизбежно завершается созданием стабильной гибридной модели, органично интегрирующей классические методы с цифровыми решениями [18, с. 79]. Подобные тенденции отмечаются также в исследованиях, выполненных на базе научно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии» Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена (см, например, в работах [4; 7-8; 19]).

2.1. *Эволюция методов передачи профессиональных знаний.*

Традиционные системы образования использовали прямую демонстрацию с последующим подражанием для прямой передачи знаний и навыков от учителя к ученику. Цифровая трансформация коренным образом изменила этот процесс. Профессиональные знания, которые раньше передавались посредством прямой демонстрации и подражания, теперь все чаще опираются на цифровые ресурсы для структурирования и распространения: видеолекции, интерактивные курсы с участием слушателей, онлайн-мастер-классы и т. п. [8].

Появление специализированного программного обеспечения для анализа голоса открыло беспрецедентные возможности для объективной оценки голосовых параметров. Использование таких инструментов, как Praat, VoceVista и Spectrogram, позволяет проводить спектральный анализ, оценивать точность высоты тона, а также изучать вибрато и другие технические характеристики. Это привело к появлению новой парадигмы, в которой оценка исполнительских техник больше не зависит исключительно от субъективного восприятия учителя, а подтверждается объективными числовыми данными.

2.2. *Трансформация профессиональной роли учителя*.

В рамках традиционных систем учителя служили основным источником знаний и хранителями педагогических традиций. В современных условиях функциональные роли в образовательном процессе претерпели изменения. Учителя перешли от роли главных хранителей специальных знаний к роли организаторов, фасилитаторов и координаторов в образовательном пространстве. Теперь они помогают учащимся ориентироваться в разнообразных цифровых ресурсах и выбирать индивидуальные образовательные траектории.

Современные педагоги должны овладеть набором цифровых компетенций, в том числе:

- умением работать со специализированным программным обеспечением для анализа вокальных техник;
- умением создавать и редактировать мультимедийные учебные материалы;
- компетенцией в организации эффективного онлайн-взаимодействия;
- навыками интеграции цифровых инструментов в традиционные процессы обучения.

2.3. *Изменение образовательной позиции учащихся*.

Цифровые инструменты, такие как программы анализа голоса и видеозапись, облегчают самоанализ и саморефлексию учащихся, тем самым повышая их академическую самостоятельность [13]. Этот педагогический подход преобразует механическое подражание моделям пения, которое подвергалось критике в некоторых практиках обучения [1, с. 54].

Современные учащиеся вокального искусства теперь имеют доступ к:

- самоанализу своих технических параметров пения;
- разнообразным формам аккомпанемента;
- глобальным образовательным ресурсам;

- интерактивным тренажерам, позволяющим самостоятельно учиться в своем собственном темпе.

Новые разработки способствуют более активному и осознанному подходу к освоению вокальной техники, усиливая критическое мышление и способности к самостоятельному обучению.

3. *Технологические инновации в вокальной педагогике.*

Цифровые достижения привнесли в вокальное образование множество технических инноваций, каждая из которых оказывает определенное влияние на процесс обучения.

3.1. *Профессиональное программное обеспечение для анализа и коррекции вокальных данных*

Современные технологии предоставляют уникальные возможности для объективного анализа вокальной техники. Как утверждает В.О. Сумпова, специализированное программное обеспечение позволяет проводить подробную диагностику различных параметров голосового аппарата [15, с. 307]. Наиболее эффективные инструменты включают:

- специализированные аудиоредакторы (Sound Forge, Adobe Audition, Audacity) с функциями записи и анализа исполнения, обработки волновой формы и спектрального анализа;
- профессиональные анализаторы (Praat, VoceVista, которые предлагают расширенный спектральный анализ, оценку вибрато и оценку точности высоты звука;
- программы для тренировки музыкального слуха – улучшают музыкальное восприятие и ритмическое сознание, что полезно для развития навыков точности высоты звука.

Эти инструменты открывают совершенно новые возможности для технического совершенствования, позволяя осуществлять непосредственное наблюдение и восприятие.

3.2. *Технологии виртуальной и дополненной реальности*

Многообещающей тенденцией развития является внедрение технологий виртуальной и дополненной реальности в вокальную педагогику. Как поясняет Кац, иммерсивные технологии позволяют создавать реалистичные условия для выступлений, что особенно ценно для преодоления страха сцены [11, с. 109].

Идеальные приложения предлагают следующие возможности:

- моделирование различных сред обучения вокалу;
- создание сценариев выступлений различного масштаба;
- отработка движений на сцене и взаимодействия с публикой;
- визуализация движения голосовых органов в процессе звукообразования.

Дополненная реальность позволяет создавать интерактивные учебные материалы, визуализировать вокальные техники и обеспечивать их практическое применение во время пения.

3.3. *Мобильные приложения и онлайн-платформы*

Программное обеспечение для самостоятельного обучения вокалу получило широкое распространение, предлагая разнообразные функции, от базовых вокальных упражнений до сложных программ технического совершенствования. Как отмечает Ци Инхао, количество пользователей таких приложений в азиатских странах растет в геометрической прогрессии [18, с. 83].

Кроме того, онлайн-платформы, такие как Future Performance Coach и StarTone Music, предоставляют доступ к курсам мирового уровня от вокальных артистов, что способствует изучению различных техник и жанров пения.

4. *Вызовы и внутренние противоречия между традиционными и современными системами.*

Хотя цифровая трансформация открывает совершенно новые перспективы, она также выявляет ряд проблем, отражающих глубокие противоречия между традиционными системами вокального обучения и современным вокальным образованием.

4.1. *Вызовы, стоящие перед преподавателями и учащимися.*

Для преподавателей основная трудность заключается в освоении нового набора профессиональных навыков. Помимо вокальных и педагогических знаний, от преподавателей теперь требуется развитие навыков создания цифрового контента, организации онлайн-взаимодействия и применения цифровых методов обучения. Как показывают Д.Ю. Евсюкова и Н.А. Евсюкова, широкомасштабная цифровизация выявила феномен «цифрового разрыва», проявляющийся в неадекватном техническом оснащении и низком уровне компьютерной грамотности среди некоторых преподавателей [10, с. 104].

Студенты вокального факультета сталкиваются с трудностями в самостоятельном обучении. Формат дистанционного обучения требует высокого уровня мотивации и хорошо развитых навыков самостоятельного обучения. Согласно исследованиям В.П. Коваленко, эти навыки часто недостаточно развиты [11, с. 152]. Психологические предубеждения сохраняются, поскольку коммуникация через экран не позволяет в полной мере передать уникальную, интуитивную эмоциональную передачу, присущую исполнительскому искусству.

4.2. *Технические и инфраструктурные проблемы.*

Эффективное использование цифровых технологий в вокальном образовании требует наличия соответствующей технической инфраструктуры, однако многие учебные заведения сталкиваются со следующими ограничениями:

- недостаточная скорость сетевого соединения для предоставления высококачественных онлайн-курсов;
- отсутствие специализированного оборудования;
- недостаточное количество современных компьютеров и лицензионного программного обеспечения.

Во время дистанционного обучения сложно обеспечить удовлетворительное качество звука. Обычно используемые средства связи сжимают аудиопоток, что может искажать характеристики тембра голоса и, как следствие, мешать оценке вокальной техники.

4.3. *Психологические проблемы цифровой трансформации.*

Переход к цифровым формам обучения может сопровождаться определенными психологическими проблемами. Как подчеркнул Рен Яру, музыкальное образование исторически играло важную роль в обеспечении психического благополучия учащихся [14, с. 99]. Цифровое обучение может стать источником дополнительных факторов стресса:

- длительной работы за экраном, приводящей к накоплению усталости;
- изоляции и одиночеству;
- сложности с поддержанием мотивации во время самостоятельного обучения;
- «цифровой тревоге» при освоении новых технологических решений.

Эти психологические аспекты требуют особого внимания при разработке образовательных процессов для цифровой эпохи.

4.4. *Внутренние противоречия между современными реалиями и традиционным обучением.*

В цифровом контексте внутренние противоречия традиционной системы еще более усугубились. Так, например, выявленное противоречие между техническим оборудованием и художественной выразительностью свидетельствует о практической проблеме, когда процесс обучения сводится к «техническому ремеслу». То есть основное внимание уделяется корректировке объективного слухового восприятия голоса, что наносит ущерб развитию эстетической сущности искусства. Эта проблема совпадает с трудностями,

описанными И.В. Арановской и Г.Б. Двойниной в анализе инструментальной педагогики, где преобладающая тенденция стремится к «безусловному техническому совершенству» [1, с. 53].

Противоречие между целостностью и фрагментацией: традиционное вокальное обучение исторически формировало целостный художественный образ, тогда как цифровые методы могут изначально разложить этот процесс на изолированные технические задачи, рискуя разрушить художественную целостность.

Напряженность между исключительными и средними студентами: исторически сложившиеся системы характеризуются жестким конкурентным отбором. Как отмечает Ци Инхао, цифровая образовательная среда демократизирует доступ к специализированным знаниям [18, с. 82]. Это положительное явление сопровождается отсутствием высококачественных механизмов контроля отбора в открытых цифровых пространствах, что создает риск девальвации концепции «школы».

5. *Перспективы развития вокальной педагогики.*

Для решения выявленных проблем и противоречий следует применять стратегический современный подход к обучению, сочетающий традиционные и инновационные методы.

5.1. *Разработка интегрированных моделей обучения.*

Полагаем, что наиболее эффективная образовательная модель включает в себя очные занятия, позволяющие работать со сложными художественными эмоциями и способствующие прямому профессиональному обмену. Онлайн-форматы оказываются весьма эффективными для теоретической подготовки, самостоятельного обучения под контролем преподавателя и организации мастер-классов с приглашенными специалистами. Эмпирические данные, представленные Ци Инхао, подтверждают эффективность этого подхода: интеграция обучения под руководством преподавателя с цифровыми платформами позволяет добиться значительного прогресса в ключевых вокальных параметрах [18, с. 82].

5.2. *Интеграция цифровых инструментов обучения.*

Технические подходы, которые должны быть включены в инструменты обучения вокальной педагогике в контексте новых образовательных моделей:

- аналитические программы для объективной и интуитивной диагностики методов вокального производства и возможностей голосовых органов,
- цифровые аудиорабочие станции и аудиоредакторы с возможностями записи и детального анализа исполнения [6],
- технологии виртуальной и дополненной реальности для создания иммерсивных сред и моделирования сценических условий [11],
- профессиональные методологии, такие как Estill Voice Training (EVT) и Complete Vocal Technique (CVT), усовершенствованные с помощью цифровых механизмов обратной связи [15].

5.3. *Модернизация учебных программ по вокалу и профессиональное развитие.*

Необходимо систематически обновлять содержание учебных программ, включая в них соответствующие предметы, связанные с цифровыми технологиями в музыке и искусстве. Кроме того, необходимо разработать программы профессионального развития для действующих учителей. Как отмечают И.Б. Горбунова и А.А. Панкова, успешная реализация цифровой трансформации зависит от активного участия преподавательского состава. Они должны не только овладеть знаниями в своих специализированных областях, но и приобрести навыки использования технологий, необходимых для их распространения [7-8].

5.4. *Создание инклюзивного вокального образования.*

Цифровые технологии открывают новые возможности обучения для людей с

ограниченными возможностями. Как показали Г.Б. Бабаева, Э.Р. Гимаддинова и А.Р. Кустяева, специализированное программное обеспечение и адаптивные методологии могут преодолеть традиционные барьеры в вокальном образовании [2, с. 95]. Современные направления развития включают:

- разработку индивидуальных интерфейсов для различных видов инвалидности;
- создание адаптивных систем обучения, учитывающих индивидуальные особенности восприятия;
- использование технологических средств для компенсации сенсорных нарушений.

6. *Международный опыт и аналогии.*

Изучение международного опыта в области цифровой трансформации вокального образования имеет важное научное и практическое значение для российской педагогики.

6.1. *Китайская модель интеграции технологий.*

Как показывают Л.З. Бородовская и Э.Р. Гимаддинова, Китай демонстрирует активную тенденцию к разработке моделей смешанного обучения, которые объединяют традиционные методы с цифровыми технологиями [5, с. 25]. Ключевые особенности китайской модели включают:

- комплексное продвижение мобильных приложений для вокального обучения;
- разработку платформ для массового музыкального образования;
- сохранение традиционных педагогических основ при интеграции технологических решений.

Также уделяется внимание сохранению исторического «наследия» вокальной музыки в преподавании, чтобы традиционные методологии не были полностью вытеснены.

6.2. *Пути цифровой трансформации в Европе.*

Европейские страны демонстрируют различные подходы к адаптации к цифровой трансформации. Страны Северной Европы уделяют приоритетное внимание развитию технологической инфраструктуры и созданию экосистем цифрового образования, в то время как страны Южной Европы сосредоточены на осторожном внедрении цифровых инструментов при сохранении традиционных методов обучения.

Заключение. Проведенное исследование показывает, что цифровая трансформация вокального образования представляет собой сложный, многогранный и объективный процесс. Она вызвала революцию в методах обучения, а переход к смешанным моделям обучения выдвинул на первый план ряд вопросов, касающихся отношений между учителями и учениками, одновременно выявив внутренние противоречия традиционной системы.

Критические трудности, такие как противоречие между цифровизацией и художественной выразительностью, сохраняются в новой образовательной модели, порождая новые сложности. Как показывает обзор литературы, цифровизация также предлагает эффективные подходы к решению этих проблем.

Будущее вокальной педагогики заключается в создании сбалансированной системы, творчески интегрирующей цифровое вокальное обучение. Такой подход усиливает традиционные сильные стороны российской школы: глубокую художественную интерпретацию и уважение к индивидуальности певца. Такой путь сохраняет уникальность национальной системы вокального обучения, обогащая ее ресурсами, соответствующими цифровой эпохе.

Следующие направления научных исследований могут включать:

- установление стандартов оценки эффективности смешанного обучения в вокальной педагогике;
- исследование долгосрочных механизмов влияния цифровых технологий на формирование вокальной техники;

- анализ психопедагогических аспектов цифровой трансформации;
- проведение сравнительного анализа международного опыта адаптации к цифровым реалиям.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арановская И.В., Двойнина Г.Б. Профессионально-исполнительские и методические аспекты интеграции музыкального образования в России и Китае (на примере инструментальной подготовки) // Известия ВГПУ. 2018. № 5. С. 50-55.
2. Бабаева Г.Б., Гиматдинова Э.Р., Кустяева А.Р. Роль цифровизации в вокальной подготовке обучающихся с ограниченными возможностями здоровья // Музыкальная культура XXI века: теория, исполнительство, образование. Казань, 2023. С. 95-97.
3. Бегун О.В., Бегун И.В. Музыкальное образование: перспективы развития // Современные проблемы педагогики и искусствоведения. 2023. № 1. С. 149-155.
4. Бергер Н.А., Горбунова И.Б., Яцентковская Н.А. Голос и компьютер: монография. СПб. 2024. 192 с.
5. Бородовская Л.З., Гиматдинова Э.Р. Анализ современного китайского опыта преподавания вокала в условиях развития цифровых и мультимедийных технологий // KAZAN DIGITAL WEEK – 2021. Казань, 2022. С. 25-33.
6. Виторг Ю.А. Современные подходы и формы преподавания эстрадного вокала // Культура и цивилизация. 2024. Т. 14. №5-1. С. 144-152.
7. Горбунова И.Б., Алиева И.Г. О проекте создания интеллектуальной системы по каталогизации и анализу музыки народов мира // Общество: философия, история, культура. 2016. № 9. С. 105-108.
8. Горбунова И.Б., Панкова А.А. Обучение информационным технологиям студентов музыкально-педагогических специальностей: монография. СПб.: Лань, ПЛАНЕТА МУЗЫКИ. 2024. 143.
9. Горбунова И.Б., Сун С. Применение метода обучения Золтана Кодая в вокальной педагогике (на примере романса «Венецианская ночь» М. И. Глинки) // Педагогический научный журнал. 2025. Т. 8. № 2. С. 58-64.
10. Евсюков Д.Ю., Евсюкова Н.А. Проблемы цифровой трансформации учебного процесса (переход на дистанционные образовательные технологии) при подготовке кадров специальности «вокальное искусство» // Культурные и научно-образовательные стратегии по реализации национальных проектов-2030. Краснодар, 2020. С. 103-106.
11. Кац М.Л. Интерактивные и иммерсивные уроки вокала: влияние технологий виртуальной реальности и геймификации на мотивацию и вовлеченность студентов // Ученые записки РГСУ. 2024. Т. 23, №3(172). С. 109-117.
12. Коваленко В.П. К вопросу организации самостоятельной работы студентов-заочников при обучении игре на фортепиано // Проблемы современного музыкального образования. 2022. № 4. С. 152-157.
13. Кудрявцева В.В. Музыкально-педагогическое образование в России второй половины XIX – первой половины XX вв.: историко-педагогический анализ // ЦИТИСЭ. 2020. №4 (26). С. 520-528.
14. Рен Яру. Музыкальное и художественное образование и его значение для психического здоровья современных студентов высших учебных заведений // Цифровая наука. 2024. №5. С. 99-101.
15. Сумпова В.О. Использование цифровых технологий в вокальном образовании // Образовательный форсайт. 2023. №1(17). С. 307-313.
16. Толстикова Е.В. Пути совершенствования процесса формирования вокально-

исполнительских навыков будущих педагогов-музыкантов в вузе // Многоуровневая система непрерывного профессионального образования в социокультурной сфере. Белгород, 2024. С. 195-198.
17. Фатеева М.О. Формирование и развитие вокальных способностей на основе внедрения цифрового микрофона в обучение // Экономика и общество: современные исследования и инновационное развитие. 2023. С. 142-148.
18. Ци Инхао. Трансформация и вызовы вокального образования в цифровую эпоху // Актуальные вопросы науки, общества и образования. 2025. С. 79-89.
19. Gorbunova I.B., Pankova A.A. Teaching Computer Science and Information Technology Studies for Students of Musical and Pedagogical Specialties // Educacao & Formacao. 2020. Т. 5. № 3. С. 1-17.