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

Olga Vladimirovna Gribkova, 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

Alyona Anatolyevna Zharkova, 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, 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 Pedagogical Sciences, 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 05.03.2026

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

Акилов Илья Валерьевич

К ВОПРОСУ АТРИБУЦИИ СТАТУИ ГЕРЫ ИЗ СОБРАНИЯ БАРБЕРИНИ 8

Каприн Александр Дмитриевич

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ АВТОРСКОГО ТЕКСТА В ФОРТЕПИАННОМ ИСПОЛНИТЕЛЬСТВЕ 17

Окунев Павел Анатольевич

ФЕНОМЕН ВОЗВРАЩЕНИЯ НЕРАВНОМЕРНО-ТЕМПЕРИРОВАННОГО СТРОЯ НА СОВРЕМЕННУЮ КОНЦЕРТНУЮ ЭСТРАДУ 23

Фирсова Марина Евгеньевна

ФОЛЬКЛОРНОЕ СОЗНАНИЕ КАК МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКАЯ И КОГНИТИВНАЯ ОСНОВА РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ 29

Хуань Хаоюэ

ВЗАИМОСВЯЗЬ ВОКАЛЬНОЙ ТЕХНИКИ И ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ПРИ ИСПОЛНЕНИИ ОПЕРНЫХ ПАРТИЙ ДЛЯ СОПРАНО 34

Гао Дончжэн

ОБРАЗ ТЕНОРА В ОПЕРЕ: СООТНОШЕНИЕ ВОКАЛЬНОЙ ТЕХНИКИ И ДРАМАТУРГИЧЕСКОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ 40

Сунь Юйи

ИЗУЧЕНИЕ ЭВЕНКИЙСКОГО ФОЛЬКЛОРА В СОВРЕМЕННОМ ВЫСШЕМ МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ КИТАЯ И РОССИИ 47

Ма Сыци

ПОСТИЖЕНИЕ ПРИНЦИПОВ МУЗЫКАЛЬНОЙ ДРАМАТУРГИИ СТУДЕНТАМИ-ХОРЕОГРАФАМИ НА ПРИМЕРЕ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ БУДДИСТСКИХ ФИЛОСОФСКИХ КОНЦЕПЦИЙ В ДУНЬХУАНСКОМ ТАНЦЕ 53

ИСКУССТВО И ЛИЧНОСТЬ

Лабинцева Лариса Павловна, Коробкова Светлана Ивановна

«PORGI AMOR» И «DOVE SONO»: МУЗЫКАЛЬНО-ДРАМАТУРГИЧЕСКАЯ ДИЛОГИЯ ОБРАЗА ГРАФИНИ В ОПЕРЕ В.А. МОЦАРТА «СВАДЬБА ФИГАРО» 62

Климай Екатерина Владимировна

ИСПОЛНИТЕЛЬСКИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ РАБОТЫ АРКАДИЯ СЕВИДОВА НАД СОНАТОЙ Л. БЕТХОВЕНА № 31 AS-DUR OP. 110 69

Холодов Алексей Алексеевич

ИНТОНАЦИОННО-ДРАМАТУРГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ МУЗЫКАЛЬНОЙ ФОРМЫ СОНАТЫ Л. БЕТХОВЕНА № 32 C-MOLL OP. 111 78

Гуров Андрей Александрович

МЕТОДИЧЕСКАЯ СИСТЕМА И.А. ГАЛАМЯНА В ИСТОРИИ СКРИПИЧНОЙ ПЕДАГОГИКИ 85

Ляо Юй

ДРАМАТУРГИЧЕСКИЕ И КОМПОЗИЦИОННЫЕ ОСОБЕННОСТИ ОПЕРЫ «ХЭ ЛУТИН» (2017) *91*

ПЕДАГОГИКА ИСКУССТВА

Красильников Игорь Михайлович

СОДЕРЖАНИЕ МУЗЫКАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО ХОРЕОГРАФА *100*

Грибкова Ольга Владимировна, Дюндар Екатерина Валерьевна

РОЛЬ ЭМОЦИОНАЛЬНО - СЕНСОРНОГО КОМПОНЕНТА В ФОРМИРОВАНИИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ ЭСТРАДНОГО ВОКАЛИСТА *106*

Коробкова Светлана Ивановна, Чичерникова Ирина Борисовна, Гелахова Ирина Николаевна

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ИНТЕРПРЕТАЦИИ КАМЕРНЫХ ВОКАЛЬНЫХ ЖАНРОВ У СТУДЕНТОВ-ВОКАЛИСТОВ В ВУЗЕ *112*

Николаева Екатерина Николаевна

ОПТИМИЗАЦИЯ МЕТОДОВ ПОДБОРА РЕПЕРТУАРА НАРОДНОЙ СТИЛИСТИКИ ДЛЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ *118*

Базанов Дмитрий Олегович, Иванов Виктор Леонидович, Конарев Максим Анатольевич

СПЕЦИФИКА РАБОТЫ ДИРИЖЕРА НАД ОРИГИНАЛЬНЫМ РЕПЕРТУАРОМ ДЛЯ ОРКЕСТРА РУССКИХ НАРОДНЫХ ИНСТРУМЕНТОВ: КОМПОЗИТОРСКИЙ ФОЛЬКЛОРИЗМ И СВОЕОБРАЗИЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ЯЗЫКА *124*

Князева Галина Львовна, Чжао Цзэсюань

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ КАМЕРНОЙ ВОКАЛЬНОЙ МИНИАТЮРЫ КАК ЭТАП АРТИСТИЧЕСКОГО СТАНОВЛЕНИЯ ПЕВЦА *130*

Солертовская Наталья Константиновна

МУЗЫКАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТРАДИЦИИ И СОВРЕМЕННОСТЬ: ВЗГЛЯД ПЕДАГОГА *135*

Новикова-Бородина Светлана Владимировна

РЕПЕРТУАР КАК ОСНОВАНИЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ *140*

Мерабова Каринэ Сергеевна, Юй Мэнци, Ван Дунмэй

ЗНАЧИМОСТЬ ФОНОПЕДИЧЕСКОГО ПОДХОДА ДЛЯ СОВРЕМЕННОЙ ВОКАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ *151*

Цзяо Цзяньюань

ФОРТЕПИАННЫЕ МИНИАТЮРЫ В СЫЧУАНЬСКОМ СТИЛЕ КАК ЗНАЧИМЫЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА В КНР *157*

Сюй Кэи

ИНТОНАЦИОННО-ЛАДОВЫЕ И РИТМИЧЕСКИЕ ЭЛЕМЕНТЫ ТРАДИЦИОННОЙ МУЗЫКИ В ФОРМИРОВАНИИ СЦЕНИЧЕСКОГО ОБРАЗА КИТАЙСКОГО ЭСТРАДНОГО ИСПОЛНИТЕЛЯ *163*

Хуан Юйхуа, Шумилова Елена Николаевна

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МУЗЫКИ *173*

Чжэн Чжэюй, Ян Шувэнь

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОГО МАСТЕРСТВА СТУДЕНТОВ-ИНСТРУМЕНТАЛИСТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ЗАНЯТИЙ КАМЕРНЫМ АНСАМБЛЕМ *181*

Ли Жуньцзэ

ВОКАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРИ ВЫБОРЕ И ИСПОЛНЕНИИ БАСОВОГО РЕПЕРТУАРА В ОПЕРЕ *188*

Ван Мэнмэн

СПЕЦИФИКА ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ ДЕЙСТВИЙ У СТУДЕНТОВ – ВОКАЛИСТОВ В ВУЗАХ КИТАЯ *194*

Сун Цзыян

РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ КИТАЙСКИХ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ ФОРТЕПИАННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ЭПОХИ КЛАССИЦИЗМА *199*

Чжун Цзылин, Сюе Хуэйвэнь

О МЕТОДАХ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ-МУЗЫКАНТОВ КНР НА ОСНОВЕ РАЗВИТИЯ АНАЛИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ И ТЕОРИИ ОСОЗНАНИЯ *206*

Цзян Сюэянь

АНАЛИЗ ИССЛЕДОВАНИЙ ПРОБЛЕМЫ ОСВОЕНИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ ФОРТЕПИАННОЙ МУЗЫКИ В ВУЗАХ КНР *213*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

Ахмедова Муминат Гаруновна

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ В АЛЬТЕРНАТИВНЫХ ФОРМАХ ЖИЗНЕУСТРОЙСТВА ДЕТЕЙ-СИРОТ *219*

Капаков Гарипулла Хамидуллиевич

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА (ИИ) В ОБУЧЕНИИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОМУ ИСКУССТВУ: ВЛИЯНИЕ НА РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ И ТВОРЧЕСТВА *228*

Пивнева Светлана Валентиновна

ФАЗОВАЯ ЛОГИКА ПРОЦЕССА ПОЛИПАРАДИГМАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ АСПИРАНТОВ 235

Курочкина Марина Николаевна, Береза Наталия Александровна, Гребенникова Вероника Михайловна

ПРОФЕССИОГРАФИЧЕСКИЙ И СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ПОДХОДЫ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ СТАНОВЛЕНИЮ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В КАЗАЧЬЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ КЛАСТЕРЕ 243

Ващенко Екатерина Владимировна

ФОРМЫ СОТРУДНИЧЕСТВА С РАБОТОДАТЕЛЯМИ ДЛЯ ЭФФЕКТИВНОГО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ АДАПТАЦИОННЫХ КАЧЕСТВ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПОО 253

Войтенко Сергей Иванович

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ КУЛЬТУРНОГО ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА У СТУДЕНТОВ - МУЗЫКАНТОВ В ВУЗЕ 263

Бубнова Ирина Сергеевна, Колиниченко Ирина Александровна, Прокофьева Елена Николаевна, Воронкина Любовь Борисовна, Хадарцева Юлия Ахсарбековна

СЕМЬЯ КАК СИСТЕМА. ВЛИЯНИЕ СТИЛЕЙ ВОСПИТАНИЯ В СЕМЬЕ НА Я-КОНЦЕПЦИЮ И ИДЕНТИЧНОСТЬ ПОДРОСТКОВ 270

Васильева Татьяна Виталиевна

ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ В ВУЗОВСКОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ЭПИСТЕМИЧЕСКИХ УСТАНОВОК БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ 282

Спиридонов Олег Александрович, Ясинская Ольга Леонидовна, Яцентковская Нина Анатольевна

ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ К РАЗВИТИЮ ЭТНОМУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ПОДРОСТКОВ РЕСПУБЛИКИ САХА (ЯКУТИЯ) С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ВОЗМОЖНОСТЕЙ СОВРЕМЕННЫХ МУЗЫКАЛЬНО-КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ 290

Савельева Ксения Викторовна, Шестопалова Олеся Анатольевна

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К РОССИЙСКОЙ КУЛЬТУРЕ У ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ 302

Давлетова Клара Борисовна

СПЕЦИФИКА КОММУНИКАЦИОННОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ В ИНФОРМАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ 310

Шевелюхин Сергей Александрович

НЕГАТИВНЫЕ ЭФФЕКТЫ ГЕНЕРАТИВНОГО ИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ВУЗА: ОБЗОР ЭМПИРИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ 318

Лушина Анастасия Андреевна

КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КОНЦЕРТМЕЙСТЕРА *327*

Ли Вэньюнь

ГАРМОНИЯ ИННОВАЦИЙ: ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ ФОРТЕПИАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ (ИСТОРИЧЕСКИЙ ОБЗОР ПЕРИОДА 2019-2024 ГГ.) *333*

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ИСКУССТВА

Акилов Илья Валерьевич
старший преподаватель кафедры академической живописи
ФГБОУ ВО «Российский государственный художественно-промышленный университет им. С. Г. Строганова»
e-mail: akiloff@yandex.ru

Akilov Ilya V.
Senior lecturer at the Department of Academic Painting
Russian State Stroganov University of Design and Applied Arts

К ВОПРОСУ АТРИБУЦИИ СТАТУИ ГЕРЫ ИЗ СОБРАНИЯ БАРБЕРИНИ

Аннотация. Статья посвящена атрибуции несохранившегося оригинала статуи богини, известного по поздней мраморной реплике как Гера Барберини. Иконография гиматия статуи, подпоясанного на простонародный манер, свидетельствует о том, что оригинал был создан в Афинах в период прославления в 425 г. до н. э. за победу при Пилосе демагога Клеона, который единственный из политиков драпировал гиматий таким образом. К этому же времени относится конкурс, проведенный в Афинах, на статую Афродиты в Садах. Это позволило предположить, что Гера Барберини восходит к мраморному колоссу, созданному Алкаменом для этого конкурса.

Ключевые слова: скульптура Древней Греции, Гера Барберини, Алкамен, Агоракрит, Фидий, Поликлет, Кресил, Афродита в Садах.

ON THE ATTRIBUTION OF THE HERA STATUE FROM THE BARBERINI COLLECTION

Annotation. The paper is devoted to the attribution of the goddess unpreserved original statue, known from the late marble replica as Barberini Hera. The iconography of the statue's himation, belted in a vulgar manner, indicates that the original was created in Athens during the period of glorification in 425 BC for the victory at Pylos of the demagogue Cleon, who was the only politician to drape his himation in this manner. At the same time, a competition was held in Athens for a statue of Aphrodite in the Gardens. This led to the assumption that the Barberini Hera was based on the marble colossus created by Alkamenes for this competition.

Keywords: Ancient Greek sculpture, Barberini Hera, Alkamenes, Agorakritus, Pheidias, Polykleitos, Kresilas, Aphrodite in the Gardens.

Вопрос атрибуции оригинала римской мраморной копии, известной как Гера Барберини (Музей Пио-Клементино, инв. № 254) (рис. 1 a), в последние десятилетия приобрел новое звучание, благодаря выводам Ангелоса Деливорриаса, предположившего, что Гера Боргезе (рис. 1 b), редукция Геры Барберини, восходит к скульптурному наследию Поликлета Старшего. Исследователь нашел показательным сходство черт ее лицевой маски, пластического решения локонов волос и складок хитона с художественными особенностями Амазонки Шарра (Новая глиптотека Карлсберга, инв. № 247, инв. № 1658), держась мнения, что именно этот тип Раненой Амазонки является копией эфесской статуи аргосского мастера [13, p. 201, 205–206; 1, с. 61–64].

Рис. 1. a) Гера Барберини. Ватикан, Музей Пио-Клементино, инв. № 254
b) Гера Боргезе. Копенгаген, Новая глиптотека Карлсберга, инв. № 247

Деливорриас высказал мнение, что Гера Боргезе воспроизводит Амиклейскую Афродиту работы Поликлета (405 г. до н. э.), считая, что на рельефе с Эгины сходная с ней по иконографии статуя показана с копьем, а не со скипетром в правой руке [12, s. 245]. Однако рог изобилия, дополняющий ее образ на эгинском рельефе и на реплике копииста Кароса из Путеол, украшавшей термы Бай (Археологический музей Неаполя, инв. № 150384), позволяет предположить, что оригинал Геры Боргезе не был изображением Афродиты, но являлся статуей богини Тихе или Изобилия [5, с. 27].

Гера Боргезе почти в полтора раза меньше Геры Барберини и изображена без высокой диадемы. Фрагмент гипсового слепка с ее оригинала сохранился в скульптурной мастерской Бай (Антикварий Бай, инв. № 174.720) [5, с. 27], что говорит о большой востребованности копий малого варианта статуи. На наш взгляд, тонкость и низкий рельеф складок на слепке свидетельствует о том, что оригинальная редукция была изготовлена из бронзы.

Нельзя не отметить, что размеры Геры Барберини типичны для вотивной монументальной скульптуры афинского Акрополя времен правления Перикла и Никия. В таком же масштабе Фидий изготовил Афину Лемнию (тип Афины Медичи) [15, p. 54–59],

а Кресил – Палладу (тип Паллады Веллетри) [14, p. 141–146]. Художественные же и иконографические особенности колосса не уникальны и достаточно типичны для скульптуры последней четверти V в. до н. э., являясь одновременно характерными для статуарного наследия не только Поликлета Старшего, но и Фидия, а также Кресила Кидониата.

Так, изогнутые дугой вверх складки гиматия Геры Барберини, ее сандалии на толстой подошве и декоративно волнообразные локоны на голове свойственны искусству Фидия. А тонкий хитон, облегающий, а не скрывающий тело, как и сам пластический язык складок одежд, характерен для позднего творчества Поликлета. Гиматий же, повязанный с выпуском угла сверху, и лик богини, схожий с лицевыми частями посмертного образа Перикла, – признаки скульптурного наследия Кресила. Оголенное же плечо равно встречается на статуях Фидия и Поликлета. Таким образом, очевидно, что оригинал Геры Барберини был отмечен особым универсализмом художественных решений, характерным для раннего роскошного стиля.

В монументальной скульптуре Афин мотив спущенного с левого плеча богини хитона прозвучал в 435–430 гг. до н. э. на восточном фронтоне Парфенона и на западном фронтоне Гефестейона в 430–425 гг. до н. э. (Музей Агоры, инв. №. S 429) [19, p. 90, 93]. Эти фронтонные группы хронологически не могут являться работами Фидия, изгнанного из Афин с 438 по 421 г. до н. э. При этом очевидно, что мотив обнажения левого плеча не был чужд искусству мастера.

Так, иконография рельефного изображения Артемиды на зофорном фризе Парфенона, которое стилистически и хронологически согласуется с наследием Фидия, полностью построена вокруг мотива оголения левого плеча богини (рис. 2 d). Афродита Брацца (Государственный музей Берлина, инв. № Sk 1459), воспроизводящая иконографию Афродиты Урании в Элиде работы Фидия 436 г. до н. э., в древности была дополнена головой и обнаженным левым плечом, высеченными отдельно из более дорогого сорта мрамора (рис. 2 b). Эфесская Амазонка мастера 420 г. до н. э., наиболее полная мраморная реплика которой была найдена спрятанной в бассейне центральной площади античной Астиги (Исторический музей Эсихи, инв. № 8041-197), также одета в спущенный с левого плеча хитон (рис. 2 a). Афродита у колонны (Лувр, инв. № Ma 414), возможно, являющаяся репликой Афродиты Урании, созданной Фидием в поздние годы жизни для святилища в Керамике, частично повторяет элидский образ, сходно обнажая левое плечо богини (рис. 2 c). Иконография Просительницы Барберини (Лувр, инв. № Ma 3433), пластические и стилистические особенности которой близки искусству Фидия (рис. 2 e), также включает мотив оголенного левого плеча.

Именно то, что хитон Геры Барберини спущен с левого плеча, прямо указывает на связь ее утраченного оригинала с наследием Фидия, поскольку Поликлет предпочитал открывать правое плечо у созданных им статуарных женских образов.

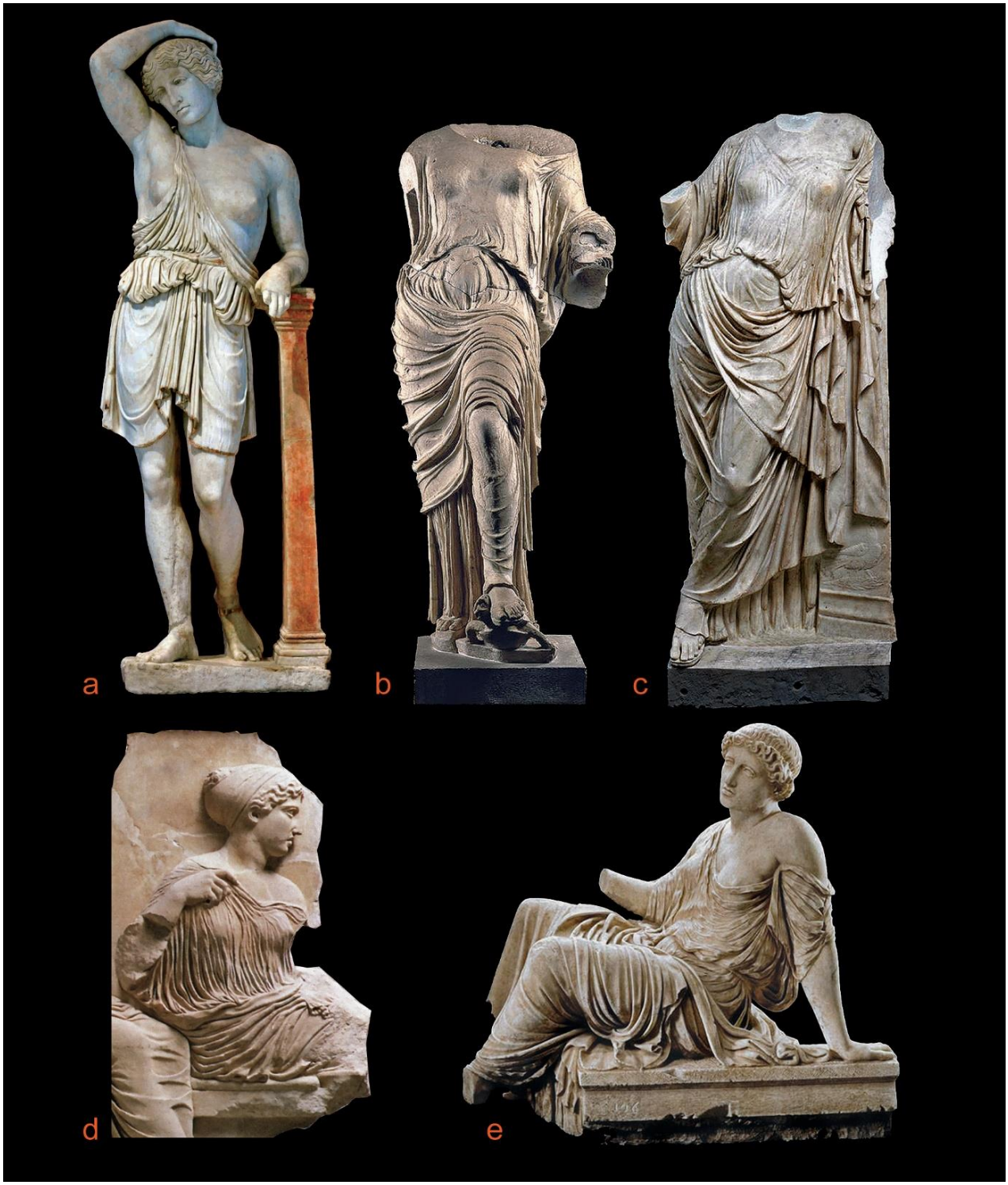


Рис. 2. a) Амазонка (тип Шарра). Эсиха, Исторический музей, инв. № 8041-197
b) Афродита Брацца. Берлин, Государственный музей, инв. № Sk 1459
c) Афродита у колонны. Париж, Лувр, инв. № Ma 414
d) Артемида. Фрагмет фриза Парфенона. Афины, Музей Акрополя, инв. № Акр 856
e) Просительница Барберини. Париж, Лувр, инв. № Ma 3433

Рис. 3. a) Амазонка Сосикла. Рим, Капитолийский музей, инв. №. 651
b) Афродита из Эпидавра. Афины, Национальный музей, инв. № 262
c) Сидящая богиня. Бостон, Музей изящных искусств, инв. № 03.749

О приверженности Поликлета к оголению правого плеча свидетельствуют сохранившиеся многочисленные мраморные копии его Амазонки (тип Сосикла), созданной для эфесского Артемисиона в 420 г. до н. э. (Капитолийский музей, инв. №. 651). Из всех известных типов Раненых Амазонок только у нее хитон расстегнут не на левом, а на правом плече (рис. 3 a). Афродита из Эпидавра (Национальный музей Афин, инв. № 262) (рис. 3 b) гораздо более подходящая по размеру и пластическим особенностям на роль реплики Амиклейской Афродиты работы Поликлета 405 г. до н. э., чем Гера Барберини, также одета в хитон, спущенный с правого плеча. Иконография же прославившей мастера в 400 г. до н. э. колоссальной статуи Геры в Аргосе известна благодаря ее редукции (Музей изящных искусств Бостона, инв. № 03.749), которая показывает богиню одетой в двойной хитов с верхним слоем сходно расстегнутым на правом плече (рис. 3 c) [17, s. 254–257].

При этом нельзя не отметить, что в живописи Поликлет все-таки допускал оголение левого плеча. Именно так он изобразил прорицательницу Кассандру, сидящую на омфале перед Аполлоном (рис. 4). Иконографию этой утраченной картины Поликлета, скорее всего, сохранила чернофонная роспись стены триклиния помпейского дома Авла Рустия Вера (Археологический парк Помпеи, Инсула 10, район IX) [2, с. 196].

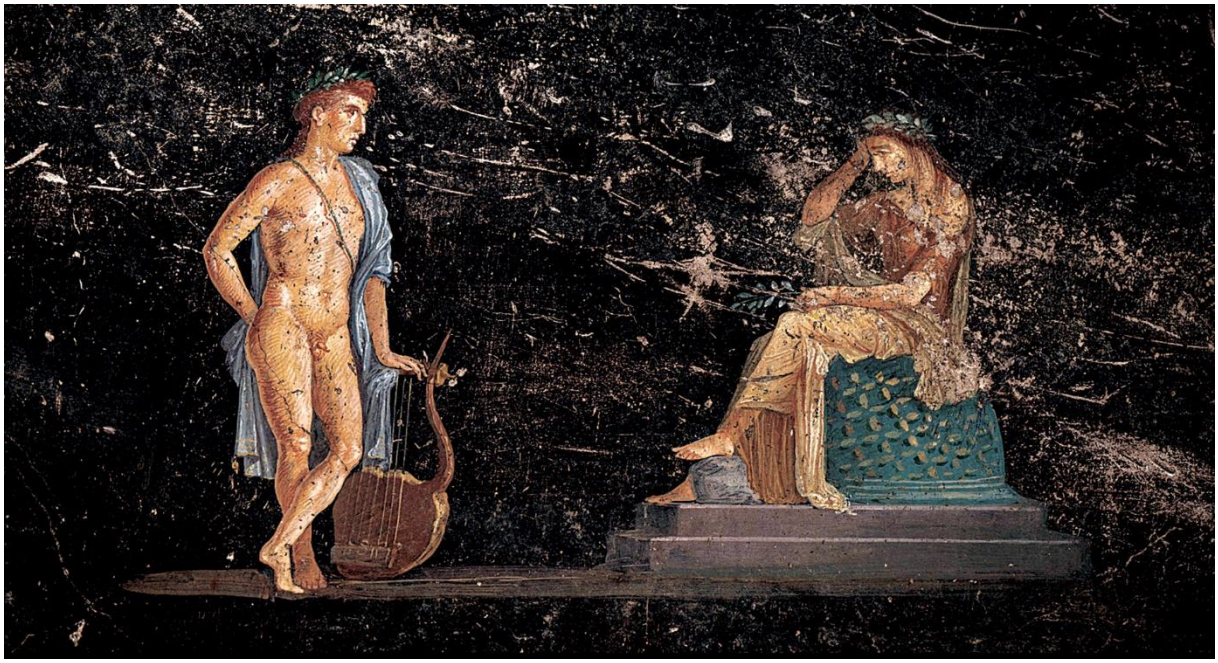


Рис. 4. Аполлон и Кассандра. Археологический парк Помпеи, Инсула 10, район IX

Помимо оголенного плеча, особого внимания заслуживает характер драпирования гиматия на бедрах Геры Барберини. Дело в том, что простонародно подпоясанный гиматий с выпуском угла спереди наподобие фартука ремесленника являлся характерной чертой одежды демагога Клеона (Ἀριστοτέλης. Ἀθηναίων πολιτεία. 28, 2) [3, с. 28, 77], которая, на наш взгляд, могла появиться в искусстве только в Афинах и только в период наивысшей славы политика, одержавшего блестящую военную победу над лакедемонянами при Пилосе в 425 г. до н. э. (Θουκυδίδης. Ἱστορίαι. IV, 28–41) [10, с. 175–180]. Гиматий, повязанный подобным образом, можно наблюдать также на статуе Паллады Веллетри (Лувр, инв. № MR 281) (рис. 5), которая восходит к наследию Кресила [14, p. 141–146]. Это позволяет датировать оба колосса временем победы Клеона при Пилосе, многочисленные трофеи которой сделали возможным возрождение монументальной скульптуры, несмотря на тяготы военного времени.

Именно к этому периоду относится состязание Алкамена и Агоракрита, создавших для Садов в Афинах мраморные статуи Афродиты. Победила работа Алкамена, ставшая Афродитой в Садах, а работа Агоракрита была установлена в Рамнунте под именем Немезиды. При этом оба скульптора считались учениками Фидия, который якобы завершил Афродиту Алкамена, а авторство своей статуи отдал Агоракриту (Plinius. Naturalis Historia. XXXVI, 17; Παυσανίας. Περιήγησις τῆς Ἑλλάδος. I, 33, 2–3) [7, с. 118; 6, с. 98]. История не совсем правдоподобная, поскольку рассказывает о суде афинян над работами, руку к которым приложил Фидий, хотя изгнанный из Афин после создания Афины Парфенос мастер никак не мог сам представлять свои работы в период Архидамовой войны, работая в это время над колоссом Зевса в Олимпии. Реабилитирован на родине Фидий был только в год заключения Никиева мира (421 г. до н. э.) и провозглашен Аристофаном с театральной сцены *сродником богини Эйрены* (Ἀριστοφάνης. Εἰρήνη. 605, 616–618) [4, с. 355]. При этом в период изгнания Фидий вполне мог создать будущую Немезиду и выставить ее на конкурс от имени Агоракрита, но никак не мог быть соавтором произведения Алкамена, работавшего в Афинах, если только не допускать мысль, что ему спустя пять или десять лет горожане поручили доработать статую в период Никиева мира.

Рис. 5. a) Паллада Веллетри. Париж, Лувр, инв. № MR 28, MN 1021
b) Немезида Фарнезе. Неаполь, Археологический музей, инв. № 6269

Раскопки храма Немезиды в Рамнунте показали, что колосс богини, изваянный Агоракритом или Фидием, был установлен около 425 г. до н. э. Благодаря найденным фрагментам, известна высота статуи без постамента и диадемы (сохранились лишь отверстия для ее крепления) – 400 см [18, s. 132]. Также они позволили опознать ее лучшую редукцию (Новая глиптотека Карлсберга, инв. № 2086) [11, p. 78]. Как выглядела статуя с головой в диадеме можно судить по реплике из собрания Фарнезе (Археологический музей Неаполя, инв. № 6269) (рис. 6), на которой видна характерная для Фидия особенность увеличивать верхние части фигуры ради визуальной компенсации перспективных сокращений [1, с. 62]. Гера Барберини, как и Паллада Веллетри, лишена таких пропорциональных искажений. Гиматий Немезиды не подвязан на манер Клеона, что говорит о том, что статуя была изваяна не в Афинах, и ее автор (Фидий или Агоракрит) держался устаревшей для жителей полиса иконографической традиции.

В качестве поздних воспроизведений Афродиты в Садах традиционно рассматриваются три скульптурных типа: Венера Прародительница [14, p. 82], Олимпия-Агриппина [16, s. 41] и Афродита у колонны [9, с. 51–53]. Однако все эти статуи

изображают богиню в человеческий рост и их невозможно воспринимать в качестве конкурентов четырехметровой Немезиды. Считать же их редукциями утраченного мраморного колосса тоже не представляется возможным из-за камерности образов, лишенных репрезентативного величия, характерного для колоссальных статуй. Их масштаб, приближенный к натуральному, абсолютно адекватен художественной программе показа богини как обычной женщины. В связи с этим ни один из трех типов не может считаться воспроизведением Афродиты Алкамена, выставленной на народный суд в Афинах наравне с четырехметровым произведением Агоракрита (Фидия).

На наш взгляд, оригинал Геры Барберини, по размеру, времени, месту создания, по деталям иконографии (например, высокой диадеме) и популярности редукции (Гера Боргезе) с куда большей вероятностью может являться воспроизведением утраченного шедевра Алкамена. К тому же ее величественный облик не так контрастирует с репрезентативным формализмом Немезиды. Было бы совсем неправдоподобным ожидать, что скульпторы представили на суд афинян совершенно разные по художественной программе произведения, поэтому работа Алкамена не должна быть лишена тех качеств культового образа, которыми наделено творение Агоракрита (Фидия).

Безусловно, Гера Барберини (высота 297 см) меньше рамнунтского колосса, что позволяет понимать и ее как редукцию, единство масштаба которой с Палладой Веллетри, скорее всего, результат уже римской монументальной традиции. Размер Паллады оригинален, о чем свидетельствуют многочисленные фрагменты ее гипсового слепка, найденные в Байях [20, s. 441]. Афродита в Садах была сделана из мрамора, а Паллада работы Кресила из золоченной бронзы (Паллада Никия на Акрополе (Πλούταρχος. Νικίας. 3) [8, с. 586]), что совершенно не обязывает эти, пусть и созданные одновременно в Афинах, статуи быть одинаковыми по высоте.

Скорее всего, именно стилистическая близость Афродиты Алкамена искусству Фидия способствовала в позднее время пониманию первого как ученика второго, и сформировало мнение, что именно учитель завершил статую. Однако отмеченный универсализм образа не делает Алкамена подражателем Фидия, но лишь одним из создателей нового стиля наравне с Поликлетом и Кресилом. Сформированный мастерами фронтонов Парфенона и Гефестейона изобразительный язык не мог не прозвучать в искусстве Алкамена, став тем фундаментом, на котором утвердились актуальные миметические задачи. В образе Афродиты мастер сумел с наибольшей для своего времени выразительностью сочетать новые художественные решения с монументальной репрезентативностью культового произведения.

Таким образом, уточнение времени создания оригинала Геры Барберини и понимание ее как реплики Афродиты в Садах позволяет лучше понять эволюцию круглой монументальной скульптуры Афин периода Архидамовой войны, а также может послужить основой для дальнейших исследований художественного вклада мастера в развитие аттического искусства.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акилов И.В. Новая атрибуция Амазонки Шарра как произведения Фидия // Декоративное искусство и предметно-пространственная среда. Вестник МГХПА. – 2019. – № 2 (1). – С. 58–68.
2. Акилов И.В. Фреска «Аполлон и Кассандра» из дома Авла Рустия Вера в контексте живописного наследия Поликлета // Декоративное искусство и предметно-пространственная среда. Вестник РГХПУ. – 2025. – № 1 (1). – С. 193–198.
3. Аристотель. Афинская полития // Аристотель. Афинская полития. Ксенофонт. Лакедемонская полития. – М.: Академический проект, 2017. – С. 5–100.

4. Аристофан. Комедии – М.: Искусство, 1983. – Т. 1. – 440 с.
5. Налимова Н.А. Слепки из Байи: между оригиналом и копией (к проблеме исследования греческой бронзовой скульптуры классического периода) // Актуальные проблемы теории и истории искусства. – 2013. № 3. – С. 24–29.
6. Павсаний. Описание Эллады. – СПб.: Алетейя, 1996. – Т. 1. – 352 с.
7. Плиний Старший. Естествознание об искусстве. – М.: Ладомир, 1994. –941 с.
8. Плутарх. Сравнительные жизнеописания. – М.: Наука, 1994. – Т. 1. – 702 с.
9. Полежаева К.О. К проблеме атрибуции статуи Афродиты ἐν κήποις мастера Алкамена // Артикульт. – 2020. – № 3 (39). – С. 47–55.
10. Фукидид. История. – М.: Ладомир – Наука, 1993. – 542 с.
11. Brigger E. Roman "Adaptations" of Classical Greek Cult Statues: The Case the Nemesis of Rhamnous // Mediterranean Archaeology. – 2002. – Vol. 15. – Pp. 73–79.
12. Delivorrias A. Der statuarische Typus der sogennanten Hera Borghese // Polykletforschungen. – Berlin: Gebr. Mann Verlag, 1993. – Pp. 221–252.
13. Delivorrias A. Polykleitos and the Allure of Feminine Beauty // Polykleitos, the Doryphoros, and Tradition. – Wisconsin: The University of Wisconsin Press, 1995. – Pp. 200–217.
14. Furtwängler A. Masterpieces of Greek Sculpture. – London: William Heinemann, 1895. – 488 p.
15. Harrison E.B. Pheidias // Personal Styles in Greek Sculpture. Yale Classical Studies. – Cambridge: University Press, 1996. – Vol. 30. – Pp. 16–65.
16. Langlotz E. Aphrodite in den Gärten // Sitzungsberichte der Heidelberger Akademia der Wissenschaften Pholosopho-historische Klasse. –1953/54. – 2 Adhandlung. – Pp. 1–52.
17. Linfert A. Die Schule des Polyklet // Polyklet. Der Bildhauer der griechischen Klassik. – Mainz am Rhein: Verlag Philipp von Zabern, 1990. – Pp. 240–297.
18. Schefold K. Das Hauptwerk des Agorakritos wiedergefunden // Antike Kunst. – 1971. – 14. Jahrg. H. 2. – Pp. 130–132.
19. Stewart A. An Absolute Chronology of Attic Sculpture, 450–390 B.C. // Internationale Archäologie. Excellence: Studies in Honour of Olga Palagia. Studia honoraria. – 2019. – Vol. 38. – Pp. 85–101.
20. Weber M. Zur Athena Velletri // Otium. Festschrift für Volker Michael Stroka. – Remshalden: Greiner, 2005. – Pp. 437–443.

Каприн Александр Дмитриевич
соискатель кафедры истории и теории исполнительского искусства
ФГБОУ ВО «Московская государственная консерватория
им. П.И. Чайковского»
e-mail: Kaprin.Alexander@yandex.ru

Kaprin Alexander D.
Candidate of the Department of History and Theory of Performing Arts
Moscow State Tchaikovsky Conservatory

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ АВТОРСКОГО ТЕКСТА В ФОРТЕПИАННОМ ИСПОЛНИТЕЛЬСТВЕ

Аннотация. Статья посвящена ретроспективному анализу подходов к проблеме интерпретации авторского нотного текста в фортепианном исполнительстве и педагогике XX – начала XXI веков. В фокусе работы – эволюция взглядов исследователей и практиков, а также новые возможности, возникшие благодаря достижениям смежных гуманитарных наук.

Ключевые слова: музыкальный текст, авторский текст, интерпретация, фортепианное исполнительство, пианизм, содержание, авторское высказывание.

INTERPRETATION OF THE AUTHOR'S TEXT IN PIANO PERFORMANCE

Abstract. The article is devoted to a retrospective analysis of approaches to the problem of interpretation of the author's musical text in piano performance and pedagogy of the XX – early XXI centuries. The work focuses on the evolution of the views of researchers and practitioners, as well as new opportunities created by the achievements of related humanities.

Keywords: musical text, author's text, interpretation, piano performance, pianism, content, author's statement.

«Нет законченных "произведений искусств"»
Р. Дж. Коллингвуд

Вопрос о художественном смысле пианистической интерпретации в настоящее время является открытым. Подходы, сравнения, критерии оценивания продолжают требовать разработки понятийного аппарата и методов, на которые могли бы опираться современные исследователи, критики, исполнители и слушатели. Смысл музыки, как он запечатлен в авторских нотах композитора, доступен для релевантного убедительного музыковедческого разбора, но при внесении в музыкальный текст индивидуальной личностной интерпретации исполнителем, все оказывается зыбким и трудно определяемым.

К. В. Зенкин обращает внимание на то, что существовавшая в XX веке теория музыки «в принципе не претендует на изучение индивидуализированного художественного смысла» [1, с. 2]. Он указывает на необходимость поиска новых подходов, так как «единственный наиболее здравый критерий – соответствие всей системы средств выражения идее (замыслу) произведения – не может подвергаться логическому анализу» [1, с. 5], требуя вариативности интерпретаций.

Сегодня музыкальное содержание, в первую очередь, предполагает не литературную историю, не философские предпосылки эпохи, а основывается на построении музыки, в развитии которой раскрываются музыкальные смыслы, заложенные композитором.

Исполнительские интерпретации по большей части истолковываются на уровне доверия профессиональному авторитету и вкусу исполнителя, критика или исследователя.

Необходимы более точные и универсальные понятия «музыкального текста», «музыкального смысла текста», связывающие его с художественной интерпретацией конкретного исполнителя.

На рубеже XX-XXI веков общепринятым стало рассмотрение музыкального текста как «знаковой системы» (пользуясь определением Р. Барта), или же как «связного знакового комплекса» (по определению М. М. Бахтина). В последнем случае «связанность» предполагает рассмотрение всего произведения в неразрывной цельности с содержащимся в нем авторским высказыванием. Здесь возникает проблема в возможном смешивании позиции Р. Барта с философскими подходами М. М. Бахтина, обладающими принципиальными различиями: Р. Барт исключает автора из процесса постижения произведения, М. М. Бахтин считает автора неотъемлемым участником интерпретаторского диалога (в нашем случае – композитора и исполнителя). Принципиальный вклад М. М. Бахтина в том, что, признавая язык как систему, он категорически отвергает формально математический подход семиотики. М. М. Бахтин вводил понятия «авторский текст», как изначально созданный, и «подразумеваемый текст», как интерпретаторский (исполнителем, слушателем и т. д.). Термин «подразумеваемый текст» [1, с. 281] дает возможность включения вариативных интерпретаций, включая определения, относящиеся к частным единичным случаям. В то же время, термин позволяет включить ряд предложений по интерпретации текста таких современных исследователей, как Л. Мазель, Ю. Н. Холопов, В. Н. Холопова, и других.

Особый интерес могут также представлять взгляды С. Е. Фейнберга, чей вклад в эту проблему по сей день еще недостаточно изучен. Включение автора (в случае музыкального искусства – композитора) в личностной диалог с любым интерпретатором – исполнителем, слушателем, (по М. М. Бахтину), позволяет избегнуть неадекватности формального семиотического подхода к музыке, об «опасностях» которого писали в своих работах К. В. Зенкин и Л. О. Акопян.

Одна из «опасностей» интерпретации может заключаться в желании найти или выработать идеальную, совершенную интерпретацию для конкретного произведения. Чрезмерное стремление к достижению технического совершенства, которое могло было бы стать «эталонным», в ущерб самостоятельному открытию музыкального содержания, имевшее место в 50-70- е годы прошлого века, особенно остро вызывала обеспокоенность у таких мастеров, как Л. Н. Оборин, Я. И. Зак, Г. Г. Нейгауз и др. Распространение тенденции «рационально-интеллектуального» прочтения музыкальных произведений и ее опасность для развития современной школы отечественного пианизма виделась в увлечении чрезмерной «объективностью» интерпретации, присущей ряду молодых пианистов, стремящихся к бесконечному техническому совершенству именно как к главной цели исполнительства, в ущерб личностному раскрытию музыкального текста. Рассматривая эту тенденцию к нивелированию собственной индивидуальной выразительности у молодых исполнителей, К. Х. Аджемов вспоминал о тревоге по этому поводу Я. И. Зака: «Однажды Яков Израилевич поделился со мной мыслью о том, что получивший ныне распространение термин "интеллектуализм интерпретации", как бы боязнь эмоциональной непосредственности исполнения, приводит некоторых молодых концертантов к тому, что он назвал "только лишь передачей нотного манускрипта". Взамен творческого воссоздания сочинения – холодно-отрешенное регистрирование копии манускрипта. С этим мастер не хотел мириться» [2, с. 169]. Об обеспокоенности музыкального сообщества негативным стремлением к излишней объективистской рациональности писал в 1972 году Я. И. Мильштейн: «Живое и яркое в исполнительстве все чаще подменяется безнадежной ординарностью, стандартом. Не хватает умения, а то и желания свободно думать, искать, если надо – рисковать…» [3, с. 9].

На наш взгляд, высшей задачей искусства является создание шедевров. Но произведения искусства ценятся во все времена, в первую очередь, не за каноничную повторяемость, а за качества уникальности, которую создает личность своим вдохновением и талантом. Попытки создания «эталона» пианистического исполнения как «идеального стандарта», а затем неуклонное ему следование может обернуться отклонением или даже отказом от собственно непрерывного творческого процесса. Такой подход может вступить в противоречие непосредственно с природой и назначением искусства.

Сегодня вряд ли кто станет отрицать, что искусство развивается за счет неповторимости творческих личностей, создающих разно- и многообразные произведения искусства. Принципиально невозможна постановка задачи назвать только одного композитора, обозначив его как самого «эталонного» на все времена, точно так же невозможен единственный «эталон» и в исполнительстве.

Можно сделать вывод, что увлечение во второй половине XX века созданием единственной «эталонной» интерпретации того или иного произведения (дань которому отдавали и выдающиеся исполнители, например, В. Горовиц) на сегодняшний день остались в прошлом.

В вопросе о том, что и в какой степени в музыкальном произведении может быть доступно пониманию и содержательному истолкованию в исполнительской интерпретации, Б. В. Асафьев в числе первых полагал, что наиболее важна «интонация – первостепенной важности фактор: осмысление звучания, а не простое констатирование отклонения от нормы (чистая или нечистая подача звука). Без интонирования и вне интонирования – музыки нет» [4, с. 6]. Он также предложил следующую формулировку: «Музыка – искусство интонирующего смысла» [4, с. 344] и дал этому конкретное разъяснение. С середины 30-х годов прошлого столетия интерес к этой теме в таком аспекте практически трудно обнаружить в научной среде до конца 1980-х годов.

В посмертно опубликованной, собранной из рукописных записей, книге С. Е. Фейнберга «Пианизм как искусство», представлены его философские профессиональные размышления о содержании исполнительства и подходах к музыкальной пианистической интерпретации. Он одним из первых обратил внимание, что убедительность интерпретации в определенной степени сопряжена со способностями восприятия слушателей разных эпох (что по сути совпадает с «четверичностью» Ю. Н. Холопова, предложенной позднее). «Музыкант-интерпретатор одновременно сознает свою причастность к замыслу композитора и себя как творческую личность – все огромное значение автора замысла и вместе с тем свою роль в воплощении этого замысла» [5, с. 34].

В философских размышлениях С. Е. Фейнберга о специфике авторского композиторского творчества и авторской творческой исполнительской интерпретации, он представляет исполнение произведения как единый путь от бесконечного первичного замысла композитора к конечной завершенности нотного текста, который через интерпретацию стремится в своем постижении снова к постижению бесконечного. Это, по его мысли «линия, ведущая от бесконечного через конечные элементы нотной записи опять к бесконечному» [5, с. 46].

В прежние века композитор-пианист, как правило, сам и являлся интерпретатором, так как писал в первую очередь, для своих исполнительских возможностей. Но, с появлением современного рояля и развитием пианистического искусства как рода самостоятельной профессиональной деятельности, композитор перестает быть главным и единственно «правильным» интерпретатором своей музыки. Интересен факт из биографии А. Н. Скрябина, который свою Восьмую сонату с охотой исполнял в домашнем окружении, но, при всей любви к ней, отказывался и так и не исполнил ее на концертной сцене, полагая,

что у него не было на тот период сил и времени, чтобы довести свое исполнение до полноты совершенства звучания.

С. Е. Фейнберг полагал, что, создавая свою интерпретацию (авторское высказывание), пианист, опираясь на «конечные элементы нотной записи» (точно зафиксированные), ведет «к бесконечному» ее постижению (не всегда поддающемуся точной фиксации). Важным в его утверждениях было то, что, в отличие от авторского нотного текста, исполнительское высказывание «не отличается точной замкнутой формой» [5, с. 46]. Он считает, что это создает проблему для критика, который, описывая выдающееся исполнение, «невольно вынужден отбросить метод скрупулезного измерения и анализа. Он может найти только приблизительные и не всегда надежные точки опоры для оценки того подлинного впечатления, которое он получил от игры выдающегося артиста» [5, с. 46]. Сложность критического осмысления заключается в том, что, чем талантливее и самобытнее артист, тем труднее его игра поддается вербальному толкованию, но именно такая игра оказывает наиболее глубокое впечатление на слушателей.

Он также принципиально утверждал возможность различных (бесконечных) интерпретаций, опирающихся не на категорию единственной уникальной эталонности исполнения, а предполагающей вариативные интерпретации на основе эстетических возможностей, заложенных в нотном тексте, а также индивидуально личностных способностей пианиста.

Занимаясь вопросами музыкального содержания в процессе практического вузовского обучения, В. Н. Холопова обращала внимание на то, что между исполнителем и интерпретатором нельзя ставить знак равенства, подчеркивая, что и тот, и другой могут точно исполнять все. Но, помимо важности обязательной точности исполнения всего, что написано в нотном тексте, интерпретация требует самостоятельного личного творчества от музыканта. Она пишет: «Понятия "исполнение" и "интерпретация" не идентичны друг другу. Исполнение – более общий случай, представляет собой всякое воплощение нотного текста в живом звучании перед слушателями. Интерпретация – особый, частный случай, когда музыкант, желая сохранить произведение мастера в общественном сознании, преподносит его, выражая свое отношение к его смыслу. Исполнение допускает простое воспроизведение, интерпретация – индивидуальное прочтение произведения» [5, с. 289].

Приведенные ею слова А. Г. Шнитке о том, что «музыка – это мысль о мире, и отношение к нему, выраженное в звуковой форме» [6, с. 7], невольно углубляют содержательное понимание музыки как мысли, заключенной в нотном тексте. Это становится смысловым понятием, способствующим раскрытию содержательной сущности музыки. Эмоция, которая в традиционной эстетике прошлого считалась главным постигаемым смыслом музыки, в настоящее время отодвигается в категорию лишь одного из важных средств музыкальной выразительности.

Исполнитель, обращаясь к музыкальному нотному тексту, имеет дело с мыслями композитора, заключенными в замкнутую систему завершенности записи нотных знаков. Интерпретация исполнителя начинается с возникновения собственных мыслей о том, что заложено в нотном тексте. То, что будет возникать под руками пианиста – это постижение, в результате которого фиксированный в конечной записи нотный текст, включив в себя интерпретацию исполнителя, становится его личным авторским высказыванием.

В одной из своих последних статей Л. А. Мазель предлагает остановиться на понятии «целостного анализа», включающего выявление и фиксирование содержательной сущности художественного (в том числе и музыкального) произведения. Он полагал, что толкования содержания музыкального произведения, ориентированные на традиционные эстетические принципы предшествующих эпох, не могут быть достаточно исчерпывающими и удовлетворяющими на рубеже XX-XXI веков. Прощальная статья,

вышедшая вскоре после смерти автора, как пишет редакция «Музыкальной академии», являлась для него наиболее важной к публикации из тех материалов, которые были уже в распоряжении журнала. Неразработанность понятийного аппарата, неудовлетворенность в этом аспекте собой, заключенная в его словах, оказывалась как бы завещанием и приглашением к дальнейшей разработке этой проблемы: «Обыденное понимание содержания как эмоционального строя, характера произведения наивно и неполно. Возможны и другие трактовки (я иногда пользовался определением "решаемые в произведении художественные задачи", что как-то соприкасается с "назначением" произведения), но и они, видимо, неудовлетворительны» [7, с. 134]. Он предлагал «опираться не только на строго научные определения, но и на конкретные (частично интуитивные) представления о предметах и явлениях, пользоваться определениями эмпирическими, рабочими» [7, с. 134]. Примером такого «рабочего определения» может являться используемое Г. Г. Нейгаузом в своей статье разделение выдающихся пианистов на «сверхиндивидуальных» и «сверхличных» по стилю музыкального исполнительства при сравнении и оценивании им их особенностей. В их числе, по его мнению, Я. Зак, Э. Петри, Р. Казадезюс, которых Г. Г. Нейгауз лично слышал: «Несмотря на огромные индивидуальные различия между названными пианистами, их объединяет некий дух высшей объективности, исключительное умение воспринимать и передавать искусство "по существу", не внося в него слишком много своего личного, субъективного. Такие художники не безличны, а скорее сверхличны» [8, с. 79]. Наряду с этим, Г. Г. Нейгауз выделяет другой тип пианистов, стиль которых он определяет, как сверхиндивидуальный: «И вспомните в то же время исполнителей "сверхиндивидуального" стиля, таких, как Бузони, Рахманинов, Корто, В. Софроницкий, М. Юдина, – полезное и интересное сравнение! Меня могут спросить, кого же я ставлю "выше"; "сверхиндивидуальных" или "сверхличных" исполнителей? Ни тех, ни других. "Оба лучше"» [8, с. 79].

Данная статья обращается к исследованиям, в которых сущностью искусства считается бытийность – то есть устремлённость к «бесконечному», а не каузальность, подразумевающая обязательную абсолютизацию причинно-следственных связей или «обыденности».

В 2024 году в своей диссертации П. С. Антонов также поднял тему критериев художественной интерпретации как она складывалась в XX веке применительно к изучению музыки. Обращаясь к ряду научных работ таких отечественных авторов как Б. В. Асафьев, Н. П. Корыхалова, С. М. Мальцев, А. Е. Майкапар, Н. А. Мятиева и других, обобщив их высказывания и мнения, он предлагает следующее определение музыкальной интерпретации: «Художественная интерпретация есть раскрытие содержания произведения, происходящее в процессе творческого поиска исполнителя. Интерпретация предполагает три возможных вектора взаимодействия музыканта – с творением композитора, с самим композитором и со слушателем. Итог зависит от того, какие направления станут приоритетными в каждом конкретном случае. Феномен интерпретации не может рассматриваться вне исторического контекста» [9, с. 26].

Нельзя не согласиться с вышесказанными словами, так же, как нельзя не согласиться с мыслями Ю. Н. Холопова про четверичность музыки-процесса: «сочинение – исполнение – восприятие – постижение музыки» [10, с. 108]. В начале 1990-х годов он писал: «К познанию-творению оказываются причастны не только композитор, но и со-творец его исполнитель» [10, с. 111]. Тем самым, он дополнил предшествующую триаду Б. В. Асафьева «композитор – исполнитель – слушатель» четвертым компонентом.

Но, несмотря на множественность подходов, особенно в последние десятилетия, универсального исчерпывающего понятия исполнительская интерпретация дать невозможно.

В музыке как исполнительском искусстве важнейшими факторами, влияющими на содержание интерпретации и ее восприятия, являются:

1) контекст времени, в котором музыкальная мысль, заложенная в тексте, была создана изначально и зафиксирована композитором в конечном нотном выражении;

2) контекст времени, когда музыка обретает индивидуальную интерпретацию в исполнении того или иного пианиста;

3) контекст времени слушателей, на восприятие которых оказывает влияние неоднородность их культуры постижения музыки, обусловленная их подготовленностью (неважно живое это исполнение или запись).

Современные концептуальные подходы, основанные на принятии диалогичности авторского и исполнительского высказываний, включающие диалог слушателя и «толкователя», предоставляют возможность существования равнозначных по ценности вариативных интерпретаций в самых разных сферах, включая музыкальное исполнительство.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зенкин К. В. О некоторых методологических особенностях изучения музыки: по следам трудов русских ученых // Журнал Общества теории музыки. 2014. № 1 (5). С. 1-19.
2. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1997. 423 с.
3. Аджемов К. Х. Из воспоминаний о Якове Израилевиче Заке // Яков Зак. Статьи, материалы, воспоминания. М.: Советский композитор, 1980. С. 164-169.
4. Мильштейн Я. И. О некоторых тенденциях развития исполнительского искусства, исполнительской критике и воспитании исполнителя // Мастерство музыканта-исполнителя. Выпуск I. М., Советский композитор, 1972. С. 3-56.
5. Асафьев Б. В. Музыкальная форма как процесс. 2-е изд.- Л.: Музыка. 1971. 376 с.
6. Фейнберг С. Е. Пианизм как искусство 2-е изд., доп. М.: Музыка, 1969. 598 с.
7. Холопова В. Н. Музыкальное содержание: учебное пособие для вузов / В. Н. Холопова, Н. В. Бойцова, Е. М. Акишина. 3-е изд. СПб.: Лань; Планета музыки, 2025. 148 с.
8. Мазель Л. А. Целостный анализ – жанр преимущественно устный и ученый // Музыкальная академия, 2000. № 4 (673). С. 132-135.
9. Нейгауз Г. Г. Творчество пианиста // Выдающиеся пианисты педагоги о фортепианном искусстве. М., 1966. С. 55-100.
10. Антонов П. С. Русская богослужебно-певческая культура начала XX века: вопросы интерпретации и исполнительские традиции (на основе фонозаписей): Дис…канд. иск. М., 2024. 242 с.
11. Холопов Ю. Н. О формах постижения музыкального бытия // Вопросы философии, 1993. № 4. С. 106-114.
12. Глебов И. Теория музыкально-исторического процесса, как основа музыкально-исторического знания // Задачи и методы изучения искусств. Петроград: Academia, 1924. С. 63-80.
13. Коллингвуд Р. Идея истории. Автобиография. М.: Наука, 1980. 486 с.
14. Холопова В. Н. Музыка как вид искусства: Учебное пособие. 4-е изд. СПб.: Лань; Планета музыки, 2014. 320 с.

Окунев Павел Анатольевич
доцент кафедры музыкального искусства
ФГБОУ ВО «Омский государственный университет
им. Ф. М. Достоевского»
e-mail: okupav@mail.ru

Okunev Pavel A.
Associate Professor of the Department of Musical Art
Omsk State University
named after F. M. Dostoevsky

ФЕНОМЕН ВОЗВРАЩЕНИЯ НЕРАВНОМЕРНО-ТЕМПЕРИРОВАННОГО СТРОЯ НА СОВРЕМЕННУЮ КОНЦЕРТНУЮ ЭСТРАДУ

Аннотация. В своей истории музыкальное искусство всегда находилось в состоянии эволюции, отображая многочисленные социальные, экономические, политические изменения. Интересным фактом развития музыкального искусства в современном музыкальном мире является возвращение к историческим исполнительским традициям, которые в течение нескольких столетий влияли на формирование музыкальной жизни. В настоящее время со стороны музыкантов и любителей музыки наблюдается большой интерес к старинной музыке добарочной эпохи, барокко и классицизма. Применение старинных строев темперации, использование другой высоты камертона при исполнении произведений, демонстрирует стремление музыкантов открыть для себя новые выразительные возможности, вернутся к фундаментальным истокам возникновения музыкального языка.

Ключевые слова: неравномерно-темперированный строй, аутентичность, клавесин, хаммерклавир, старинная музыка.

THE PHENOMENON OF THE RETURN OF EQUAL-TEMPERED MUSIC TO THE MODERN CONCERT STAGE

Abstract. Throughout its history, musical art has always been in a state of evolution, reflecting numerous social, economic, and political changes. An interesting development in the contemporary musical world is the return to historical performance traditions that have influenced the formation of musical life for several centuries. Currently, musicians and music lovers are showing great interest in early music of the pre-Baroque, Baroque, and Classical periods. The use of ancient temperament systems and the use of different tuning fork pitches in performances demonstrates musicians' desire to discover new expressive possibilities and return to the fundamental origins of musical language.

Keywords: uneven temperament, authenticity, harpsichord, hammerklavier, early music.

Исторический экскурс

Нетемперированный строй в музыке восходит к античности, когда музыкальные системы основывались на натуральных интервалах – октаве, кварте и квинте. Ученые, философы, музыканты стремились понять и изучить интервалы. Пифагор - греческий философ, математик и ученый, изучал связь между высотными соотношениями звуков на основе математических чисел, который ввёл «соотношения длины рабочего участка струны целиком и длин её частей, образующих «флажолетные» тоны, дали возможность вычислить величины пропорций для различных интервалов» [7, с.33]. Пифагорийский строй подчеркивал естественные интервалы октаву, квинту и кварту, которые получались через

простые числовые соотношения, исходя из возникновения природы звука. Известно, что если натянутую струну разделить на две части, получится октава. Разделим пополам половину струны, будет квинта и т.д. То же самое происходит и с духовыми инструментами. Если мы зажмём отверстие в середине духового столба, будет звучать октава. Нажатием посередине между основным тоном и октавой мы услышим квинту, затем кварту и т.д. Эти простые манипуляции заложили фундамент более поздних музыкальных строев, развивавшихся в течение длительного времени. Музыкальное развитие средневековой музыки тесно связано с церковными богослужениями. Композиторы, органисты, исполнители на клавикорде применяли естественные физические интервалы для создания гармонических построений, что способствовало распространению различных строев музыки, которые предшествовали современному темперированному строю. В это время применялся в основном диатонический звукоряд, «звуковой диапазон первых клавикордов составлял 3—3,5 октавы с диатоническим звукорядом, впоследствии он расширился до пяти октав хроматического звукоряда» [4, с.8].

В эпоху Возрождения музыкальная теория стала стремительно меняться. Развитие полифонического мышления, использование более сложных форм композиции способствовали поиску более точного строя клавишных, струнных и духовых инструментов. Композиторы этого времени Жоскен Депре, Орландо Лассо стали интересоваться музыкальными системами, в которых не применялись равные интервалы при делении октавы.

Иоганн Себастьян Бах, использовавший нетемперированную настройку, продемонстрировал мастерство различных музыкальных строев в своих произведениях. Такое произведение, как «Искусство фуги» стали образцом, в котором нетемперированная настройка раскрывает свой выразительный потенциал. Эпоха барокко явилась кульминацией развития трех основных видов нетемперированного строя: натурального (чистого), пифагорийского и среднетонового строя. Несмотря на такое величайшее произведение Иоганна Себастьяна Баха, как «Хорошо темперированный клавир», новый строй получил свое признание только в конце XVIII и XIX века. Многие музыканты эпохи «барокко» были против новых усовершенствований, они утверждали, что «равномерно-темперированный строй ставил под сомнение устойчивое представление о Вселенной как о пространстве, управляемом некими объективнымм математическими законами»[2,с.3]. Равномерная темперация, пришедшая на смену прежним строям, изменила характеристики и выразительные возможности музыкальных инструментов.

Возврат к истокам

Возвращение в современной исполнительской практике к другим звуковысотным тонам и нетемперированному строю на концертной эстраде обусловлено несколькими факторами:

1. Стремление музыкантов к аутентичности и более глубокому пониманию исторического текста произведения, высоты строя, так как «замена клавесина фортепиано привела к уходу из концертного репертуара большинства произведений XVII-XVIII вв. и утрате звукового идеала» [3,стр.146]. Исполнители начинают понимать, что использование исторически обоснованных ладов и настроек позволяет им более точно передать замыслы композиторов прошлых столетий.

2. Достижения в технологиях записи, использования современных электронных инструментов воспроизведения музыки создали новые возможности для звуковых экспериментов. К примеру, современные электронные органы последнего поколения, используемые в концертных залах, католических и протестантских соборах, имеют встроенные разновидности старинных нетемперированных строев.

3. Современные компьютерные программы значительно облегчили настройку клавишных инструментов с различными старинными темперациями, «настройщик, освоивший равномерную темперацию по компьютерной программе, сможет разобраться и со старинной темперацией»[5,стр.352]. Это такие приложения как TuneLab, Verituner, RCT (Reyburn Cyber Tuner), с помощью которых можно настроить современные клавесины и хаммерклавиры.

Исполнители сталкиваются с необходимостью освоения техники игры на старинных инструментах для достижения художественного результата. Это требует от музыкантов специального обучения, высокого уровня мастерства, знаний, индивидуального подхода к каждому инструменту. Особенно сложно даётся переход к разным строям музыкантам с абсолютным слухом. Они должны играть в том строе, в котором написано музыкальное произведение! В эпоху барокко строй в среднем был равен А-415 Гц, классицизм был представлен высотой А-430 Гц. Средневековая практика была представлена еще большими градациями. Без специального обучения и практики невозможно исполнять в других звуковысотных тонах

В музыкальных ВУЗах России успешно существуют факультеты исторического исполнительства, на которые с большим интересом поступают молодые музыканты. Клавесин, орган, хаммерклавир, барочная скрипка, флейта, виола да гамба–это те инструменты, которые осваивают студенты. Эти инструменты звучат тише чем современные инструменты, поэтому необходимо учитывать акустику концертных залов, поскольку она также влияет на музыкальное восприятие слушателя. Знание исполнительской техники, манеры игры, различных строев музыки увеличивает конкурентоспособность выпускников музыкальных ВУЗов на сегодняшнем рынке труда.

С большим интересом любители классической музыки посещают концерты старинной музыки, тем самым оказывая влияние на современную музыкальную жизнь. Использование старинных инструментов, различных строев вдохновляет современных авторов музыки на создание новых идей в композиторском творчестве. При этом происходит новый взгляд на известные классические сочинения. Так, автору этих строк посчастливилось быть на исполнении «Реквиема» Моцарта оркестра, хора и солистов «MusicAeterna» под руководством Теодора Курентзиса в Римско-католическом кафедральном соборе в Москве. Совершенно уникальное звучание коллектива, барочные инструменты, жильные струны, оригинальный строй сочинения (А-430 Гц), превосходное знание стилистики вокально-хорового содержания произведения сделало этот концерт незабываемым. На таких концертах возникает удивительный диалог между прошлым и настоящим, обогащающий современную музыкальную жизнь и расширяющий кругозор слушателей.

Афиши филармоний и концертных залов все чаще включают в свои программы коллективы, солистов, играющих произведения старинных композиторов в нестандартном строе, что говорит об интересе к этому явлению. Схожесть исполнения старинной и джазовой музыки заключается в импровизации. На клавишных инструментах - органе, клавесине, клавикорде, хаммерклавире в нотной записи использовался цифровой бас, обозначающий предполагаемую гармонию. Исполнитель должен быть уметь импровизировать, исходя из жанра исполняемой музыки. Искусство игры на аутентичных музыкальных инструментах — это многогранное явление, требующее изучения и анализа.

При повторяемости многочисленных процессов в политике, экономике, культуре, искусстве и т.д. возвращался периодический интерес музыкантов и любителей искусства к старинной музыке (добарочный период, эпоха барокко, классицизм). Так, почти забытого на 100 лет Баха открыл заново в 19-м веке Ф. Мендельсон. В драматичном 20-й веке проявился снова интерес к барочной музыке, как фундаментальной основе развития всего

музыкального искусства. Такие музыканты как В. Ландовска, Р. Кикпатрик вернули клавесин на концертную эстраду. Композиторы 20-го века Ф. Пуленк, М. Фалья, А. Шнитке, А. Шенберг пишут произведения для клавесина. Как бумеранг, время от времени на протяжении трех столетий возвращается интерес к старинной музыке с ее чарующей красотой, полифонией, стройностью формы, гармонией эмоционального и рационального. Современные композиторы 20-21-го века Е. Подгайц, К. Лигети, Ф. Гласс, К. Пендерецкий пишут сочинения для клавесина! Выход за рамки темперированного строя мы наблюдаем в творчестве джазовых музыкантов, фольклорного искусства. Факт: немногочисленные фабрики по производству старинных инструментов во Франции и Германии не успевают выполнять заказы по всему миру. В настоящее время наблюдается интерес к музыке добарочного периода, раннего барокко. Любители музыки открывают для себя таких композиторов как Бибер, Пахельбель, Бём, Букстехуде, которые «в своих произведениях выходили за пределы исполнительских возможностей неравномерной темперации, смело пользовались тональностями, для которых в нереравномерно-темперированном звукоряде органов и клавиров не было нужных хроматизмов и не боялись фальшиво звучащих интервалов и аккордов» [8, с.4]. Импровизационная манера исполнения, нетемперированный строй, жильные струны, деревянные духовые, мягкое необычное звучание старинных инструментов привлекает слушателей в концертные залы.

Возникновение нетемперированных строев в музыке — это зарождение музыкальной теории, процесс, охватывающий вековые периоды истории человеческой цивилизации. С развитием музыкальной теории и практики, а также с появлением новых инструментов, таких как фортепиано, изобретатели нового темперированного строя пришли к мнению что «квинта и октава пифагорейского строя никогда не совпадут, т.е. не существует хроматического строя без пифагорейской коммы» [1, с.25]. Темперированная настройка стала преобладать, что привело к снижению интереса к старинным темперированным системам, при этом «прошло немало времени, прежде чем эта система получила всеобщее распространение. В Англии ее признали лишь в XIX в.» [6, с.17].

Заключение

Анализируя периодически возникающий интерес исполнителей и композиторов к старинной музыке на протяжении трёх последних столетий, приходишь к собственному мнению, что проявляется некая цикличность. Возьму авторскую смелость высказать точку зрения, что всплеск интереса к различным музыкальным строям, барочным, электронным инструментам появляются в периоды исторических разломов, кризисов в политике, экономике, культуре, искусстве. Различные войны, революции, политические изменения заставляют задуматься, оглянуться назад, вернутся к историческим истокам.

Так, Ф. Мендельсон в середине IXX века открыл заново Баха, чья музыка казалось очень сложной в эпоху классицизма. Как романтик, Мендельсон искал выразительные возможности. Начало XX века с его революциями и первой мировой войной подстегнуло интерес к музыке прошлого. Происходит триумфальное возвращение клавесина с его пониженным стандартом высоты строя. Д. Мийо, М. Фалья, Ф. Пуленк пишут концерты для клавесина с оркестром, которые исполняют выдающиеся клавесинисты В. Ландовска, Р. Кикпатрик, А. Волконский и другие.

А. Шенберг, А. Берг - композиторы XX века, частично использовали нетемперированный строй в своих произведениях. Автору этих строк приходилось играть произведения А. Берга, в частности «Четыре пьесы» для кларнета и фортепиано. В этом произведении отсутствует тональность как таковая. Развитие музыкальной ткани развивается как самостоятельное линеарное движение голосов, применяется свободное вертикальное расположение гармонии. Это с большим трудом поддаётся какому-то анализу. А какая необычайно сильная экспрессия этого сочинения! Партия кларнета

написана с учетом микрохроматики [9], широко используется такой приём как glissando. Музыка скользит между равными полутонами, образуя совершенно нетемперированное звучание!

Во второй половине XX века во всем мире появляются многочисленные ансамбли старинной музыки. В Советском Союзе это такие коллективы и солисты как «Мадригал» (рук. О. Янченко), «Insula Magica» (рук. А. Бурханов), ансамбль старинной музыки п/у Т. Гринденко, А. Любимов (клавесин, хаммерклавир) и другие. В России в наше время существует камерный оркестр «Rosarium»(рук.М.Катаржнова). Мощной художественной экосистемой, исполняющей старинную музыку в различных звуковысотных строях, является оркестр, хор, балет и солисты Академии им. А. Рубинштейна «MusicAeterna» под руководством выдающегося музыканта современности, дирижёра Теодора Курентзиса.

Композиторы обращаются к барочной тематике. Так, А.Шнитке пишет «Сюиту в старинном стиле», использует клавесин в симфонических партитурах и в музыке для кино. Современные композиторы ищут новые пути развития музыкального искусства. В настоящее время авторы используют во всём многообразии методы полистилистики в своём творчестве. В одном и том же музыкальном произведении мы видим некий микст сопоставления различных исторических стилей. К примеру, в « Ревизской сказке» А.Шнитке в последнем номере «Завещание» мы слышим средневековый хорал на фоне аккомпанемента додекафонии. Первый номер сюиты «Увертюра» сочинен в традициях авангарда. Кульминационный номер сюиты «Бал» состоит из набора исторических танцев. Подобное смешивание стилей мы наблюдаем и в исполнительстве. Так, в одном концерте мы можем услышать музыку средних веков, современных композиторов и джаз. Творчество А.Ф. Шилклопера, известного валторниста, исполнителя на старинных духовых инструментах, таких как альпийский рог, барочная валторна демонстрирует сегодняшнюю музыкальную палитру. Смесь различных жанров нисколько не мешает восприятию слушателей. Нередко в подобных концертах мы наблюдаем арку, своеобразную «машину времени» от прошлого к настоящему. Старинная музыка с ее определённой свободой, импровизацией, различными строями, академическое и джазовое искусство находят горячий отклик в сердцах современных слушателей в пределах одной концертной программы.

Электронная музыка выдающихся композиторов современности Э.Артемьева, А.Рыбникова, А.Зацепина, Ф.Гласса, Э.Морриконе выходит за рамки традиционного темперированного строя. Авторы широко используют принцип микрохроматики, т.е. когда высота тона расположена между полутонами. При этом композиторы используют современные технологии, синтезаторы, программные обеспечения для написания музыки, создают возможности для звуковых экспериментов, которые ведут к достижению художественного образа.

В целом, активное возрождение старинной музыки на сегодняшней концертной эстраде — это интересное явление, которое заставляет размышлять музыковедов, исполнителей, любителей искусства. Вновь становится ясно, что музыкальное искусство, вне зависимости от исторической эпохи, является мощнейшим средством коммуникации, предметом нравственности и духовной культуры. Музыкальное искусство продолжает развиваться, время от времени оглядываясь назад, к своим истокам, и мы, профессионалы и любители музыки, с большим интересом следим за этим процессом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арбонес Хавьер, Милруд Пабло. Числа - основа гармонии. Музыка и математика: Мир математики: в 40 т.: пер. с исп. Т.12: - Москва: Де Агостини, 2014. - 160 с.

2. Исакофф, Стюарт Музыкальный строй: как музыка превратилась в поле битвы величайших умов западной цивилизации / пер. с англ. Льва Ганкина. - Москва: АСТ: Corpus, 2016. - 275 с.
3. Калентьева Н.В. Современное клавесинное искусство в аспекте герменевтики / Вестник Челябинской академии культуры и искусств.2015.-№2(42) С. 145-151.
4. Окунев П.А. Настройка и ремонт фортепиано: учебное пособие /.- Омск: Изд. Ом. гос. ун-та,2012. -205 с.
5. Окунев П.А, Современные тенденции применения компьютерных программ для настройки клавишных инструментов. Бюллетень международного центра «Искусство и образование». 2025.№ 3.- С. 350-356.
6. Форсс Карл-Йохан Настройка пианино и роялей. Пер. с нем. Клопов В.А. — М.: ИП Броканова М.Э. 2009. — 256 с.: ил.
7. Шерман Н. С. Формирование равномерно - темперированного строя / Серия: в помощь педагогу-музыканту. Редактор Ю. Рагс Изд. Музыка, Москва, 1964 г, 120 с.
8. Яновский А.В. Настройка фортепиано в контексте истории и теории музыкального строя. От времен Пифагора до новейшего метода синхронизации. – М.: ООО Издательство «Композитор», 2010. – 344 с.
9. Национальный научно-образовательный центр «Большая российская энциклопедия (АНО БРЭ). [Электронный ресурс] https://bigenc.ru/s?q==микрохроматика (дата обращения 31.01.2026 г.)

Фирсова Марина Евгеньевна
доцент кафедры сольного народного пения
ФГБОУ ВО «Московский государственный институт культуры»
e-mail: marinafirsova20@mail.ru

Firsova Marina E.
Associate Professor of the Department of Solo Folk Singing
Moscow State Institute of Culture

ФОЛЬКЛОРНОЕ СОЗНАНИЕ КАК МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКАЯ И КОГНИТИВНАЯ ОСНОВА РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. В статье рассматривается понятие «фольклорное сознание» в контексте современных научных исследований. Автор анализирует фольклор не только как форму народного творчества, но и как особый способ духовно-практического освоения действительности. Подчеркивается, что фольклорное сознание аккумулирует народное мировоззрение и протофилософские категории (причинность, пространство, время), получающие выражение в произведениях устного творчества. Особое внимание уделяется когнитивному и педагогическому потенциалу фольклора, который может служить основой для формирования мировоззрения и развития мыслительных способностей личности.

Ключевые слова: фольклорное сознание, фольклор, мировоззрение, когнитивный и педагогический потенциал, личность.

FOLKLORE CONSCIOUSNESS AS THE IDEOLOGICAL AND COGNITIVE BASIS OF PERSONALITY DEVELOPMENT

Abstract. The article examines the concept of "folklore consciousness" in the context of modern scientific research. The author analyzes folklore not only as a form of folk art, but also as a special way of spiritual and practical development of reality. It is emphasized that folklore consciousness accumulates folk worldview and proto-philosophical categories (causality, space, time), which are expressed in works of oral art. Special attention is paid to the cognitive and pedagogical potential of folklore, which can serve as a basis for the formation of a worldview and the development of a person's thinking abilities.

Keywords: folklore consciousness, folklore, worldview, cognitive and pedagogical potential, personality.

Исследование фольклора в научном аспекте (философском, педагогическом, психологическом ключе) привлекает в последнее время внимание многих современных философов и фольклористов, стремящихся пойти дальше описания эмпирических фактов и их чисто филологического или исторического анализа – к решению философских и – далее – практических психолого-педагогических, учебно-воспитательных и личностно-развивающих проблем современного социума.

Посредством анализа образцов устного народного творчества можно выделить основные категории мышления, взявшие свое начало в лоне мифологического мировоззрения и позже получившие свое осмысление в философии. Данные категории составляют методологическое ядро современных антропологических наук, прикладной целью которых является совершенствование личности, её когнитивных способностей и творческих возможностей.

Фольклор представляет собой особый способ духовного освоения мира, в котором познавательные, этические, эстетические, социально-бытовые и другие компоненты

функционируют в синкретическом виде и составляют одно неразрывное целое: «Человек на всем протяжении своего исторического опыта пытался охватить в своем сознании картину мира, представить строение величественного мироздания. Эти представления нашли отражение в фольклоре...» [1, с. 44.].

Когнитивные способности, как одно из ключевых понятий современной педагогики и психологии, в теоретическом аспекте тесно связаны с категорией сознания. Современная наука предлагает сегодня исследователям и практикам оперировать понятием «фольклорное сознания» для глубокого изучения, понимания и применения богатого личностно-развивающего в когнитивном аспекте потенциала фольклора.

Фольклорное сознание – это совокупность образов, идей, представлений о мире и человеке, выраженных в произведениях народного творчества. Образная природа фольклорного сознания обусловливается образностью основных видов, форм фольклора и результатов фольклорного творчества, то есть всех умственных усилий по воспроизведению и созданию фольклорных образцов. Однако, наряду с этим, народное знание включает в себя ряд протофилософских категорий логического мышления, ведь фольклор – это еще и особый способ познания действительности.

«Центральной проблемой фольклорного сознания является отношение «человек-мир». В этом заключается его философская сущность...» [2, с. 24]. Так, оппозицию мышления «человек-мир» в современной действительности мы привыкли понимать рационально: посредством науки и философии. А фольклор – это сфера мифологически-художественного и интуитивного мировосприятия.

Тем не менее, необходимо попытаться распознать зачатки рационального, логического мышления, получившие свое специфическое выражение в народном творчестве. «Фольклорное сознание представляет собой обобщение, «укрупнение» и упорядочение тех концептов, которые присутствуют (реализованы) в фольклорных текстах» [2, с. 23].

Для определения сущности понятия «фольклорное сознание» следует обратиться к современным исследованиям из области фольклористики и философии относительно познавательного содержания термина «фольклор». И далее, опираясь на диссертационные и монографические работы, прояснить содержание фольклорного сознания, которые, в свою очередь, определят эффективные способы его реконструкции с прикладной, практической целью.

Познавательный аспект фольклора можно подчеркнуть, обратившись к этимологии данного понятия. Слово «фольклор» было заимствовано из языков Западной Европы, в частности, германских. Первая его часть, «folk», означает «народ». Вторая, «lore», – описывает как сам путь изучения и осмысления реальности группой людей, так и сложившуюся в результате систему взглядов, основанную на вере и обычаях предков.

Фольклорные произведения несут житейскую мудрость, созданную народом, проверенную на практике и отобранную временем. В западноевропейской традиции познавательная направленность фольклорной деятельности ставится на первое место. В русской традиции появляется русскоязычный синоним «народное творчество», как пишет Ю.М. Соколов, «поэтическое устное народное творчество широких народных масс» [3, с. 127].

О.И. Шабалина выделяет три группы существующих определений фольклора, где в первой группе предметом исследования является народ как субъект фольклорной деятельности; во второй группе предмет исследования – сама деятельность, ее особенности, признаки, направленность, условия протекания; в третьей предметом исследования являются результаты данной деятельности [4].

В формулировках ряда определений подчеркивается, что фольклорная деятельность направлена на отражение и освоение окружающего мира посредством разнообразных художественных форм. Так, Р.Р. Гельгардт характеризует фольклор как «форму идеологической деятельности, общественного сознания, а также как средство познания и отражения окружающей действительности» [5]. По мнению В.Е. Гусева, фольклор – это та область народного искусства, «где художественное отражение действительности осуществляется в словесно-музыкально-хореографических и драматических формах коллективного народного творчества, выражающих мировоззрение трудящихся масс и неразрывно связанных с их жизнью и бытом» [6, с. 233].

Л.М. Леонов сравнивает данное понятие с «поэтическим зеркальцем, которым любое племя на земле владело в детстве и где причудливо, у каждого по-своему, отражался мир» [7, с. 293].

Существует также литературная концепция фольклора, согласно которой фольклор сводится лишь к произведениям словесного творчества. Подобные взгляды отстаивали Август Зауер, И. Надлер, Р. Печ, И. Майер, представители финской школы Ю. Крон, К. Крон.

Р.Р. Гельгардт подчеркивает влияние фольклора на развитие и становление национального литературного языка в качестве определенного его этапа. М.К. Азадовский, Ю.М. Соколов и А.П. Андреев отождествляли фольклор и литературу, определяя фольклористику как дисциплину литературоведения. Так, согласно определению Ю.М. Соколова, фольклор – это «устное поэтическое творчество широких народных масс» [3]. А.П. Андреев, раскрывая содержание данного понятия в своих исследованиях, писал: «Под именем фольклор мы объединяем значительное количество словесных художественных произведений, распространяющихся посредством устной традиции» [8, с. 105].

Однако следует учитывать, что развитие фольклора и развитие литературы по содержанию, внутренней обусловленности, темпам не тождественны. В каждом из этих двух направлений свои отличительные закономерности и регуляторы. Так, Б.Н. Путилов выделяет четыре момента, разделяющих литературу и фольклор: «1) их неодинаковая социально-общественная принадлежность; 2) различное функциональное назначение, различное место в жизни общества; 3) коренное несходство в способах созидания, характере обращения (бытования) и во взаимоотношениях с творящей и воспринимающей средой; 4) несовпадения в условиях развития, стадиальные несоответствия (так, X-XI вв. для русской литературы – период формирования, младенческий возраст, для фольклора – этап, следующий за предшествующим многовековым развитием; XIX в. для литературы – период великих достижений, для фольклора – время кризиса, распада классической системы)» [9, с. 199].

О.И. Шабалина подчеркивает своеобразие фольклорного пути, имеющего свои закономерности и качественные особенности. Так, развитие фольклора помимо приобретений несет и невосполнимые утраты: одни жанры формируются и трансформируются в качественно новые формы, а другие – безвозвратно угасают в силу устной передачи и малой фиксации материала. «В фольклоре наследство, если оно утрачено народной памятью, уже невосстановимо, а пока оно живет – оно является живым наследием и подчинено иным, чем литература, законам» [5, с 23].

Подобное многообразие определений характеризует фольклор как «сложное социокультурное явление, суть которого не сводима к однозначной дефиниции, а может быть раскрыта лишь в их много- и разнообразии» [5, с. 16]. Изучение данных дефиниций в их неразрывном единстве позволяет проникнуть в самую сущность предмета.

На основе множественных определений термина «фольклор» и его аналогов О.И. Шабалина выделяет следующие признаки фольклора: «вариативность, коллективность,

устный способ передачи, народность, опора на существующие традиции, архаичность, бытовая обусловленность, бифункциональность» [5, с. 25]. Она подчеркивает его гносеологический аспект, рассматривая фольклор как целостный корпус знаний, полученных народом в процессе духовно-практического освоения действительности.

О.И. Шабалина приводит определение данного феномена культуры, выраженное с помощью описания частных случаев реализации фольклора в жизни: «Всякий раз, когда поют колыбельную песню ребенку; всякий раз, когда песенки, загадки, скороговорки или считалки слышатся в детской или в школе, всякий раз, когда у камелька звучат поговорки, пословицы, сказки, анекдоты, народные рассказы, воспоминания; (…) всякий раз, когда во многих профессиях познания, опыт, мудрость, мастерство, обычаи, навыки передаются по примеру или посредством разговорной речи, от старших к новым поколениям (…) – тогда-то и существует фольклор в его собственных владениях, всегда за работой, живой и переменчивый, всегда способный уловить и ассимилироваться на своем пути новые элементы» [5, с. 381].

Таким образом, фольклор, неразрывно связанный с жизнью, деятельностью, творчеством и бытом народа, является способом отражения и познания окружающей действительности; осуществляет передачу знаний от поколения к поколению. За счет такого потенциала процесс освоения фольклора – это всегда процесс обучения и познания, результатом которого является свод знаний и представлений, основанных на убеждениях, вере и догмах народа.

Продолжая данную мысль, можно резюмировать: как в любом учебном процессе у обучающегося формируется личностная мировоззренческая система, а также комплекс знаний и умений, общекультурных и профессиональных компетенций, так и в процессе освоения фольклора у реципиента (обучающегося, слушателя, исполнителя) формируется особый комплекс мировоззренческих позиций, интегративных теоретических знаний, когнитивных способностей, которые, в совокупности, создают основу для формирования личностного фольклорного сознания.

Достаточно продолжительное по времени употребление термина «фольклорное сознание» в науке парадоксальным образом сочетается с отсутствием его ясной формулировки. Так, Б.Н. Путилов активно применяет данный термин, однако, не уделяет внимания его теоретическому обоснованию [9].

Е.А. Костюхин, характеризуя фольклор, связывает фольклорное сознание с особым миропониманием, «корни которого уходят в историческое прошлое человечества» [10, с. 11].

«Под фольклорным сознанием, – пишет И.А. Голованов, – нами подразумевается идеальный объект как совокупность (система) представлений, образов, идей, получающих свою репрезентацию в произведениях фольклора. Фольклорное сознание можно рассматривать как качественно особую духовную систему, которая живет относительно самостоятельной жизнью и которую невозможно анализировать изолированно от других явлений бытия носителей фольклора» [2, с. 15]. На наш взгляд, это трактовка наиболее полно отражает суть данного понятия.

Резюмируя актуальные научные подходы в фольклористике и фольклорной педагогике, следует отметить: в современной трактовке термин «фольклорное сознание» фиксирует теоретическое осмысление народного мировоззрения. Это мировоззрение, сформированное в процессе духовно-практического взаимодействия человека с миром, воплотилось в фольклорных произведениях.

Фольклорное сознание является совокупностью концептуальных воззрений народа, выраженных в памятниках народного творчества. В народных пословицах, поговорках, космогонических легендах и преданиях о явлениях природы достаточно явно выражены

представления о таких познавательных категориях, как: причина и следствие, тождество и различие, пространство и время, ставшие впоследствии логическими категориями философского познания и обусловливающие формирование всех типов мышления современного человека, когнитивных способностей личности. Фольклорные традиции призваны передавать знания от поколения к поколению, поэтому многие формы народного творчества пронизаны духом познания и концептуального освоения действительности [11].

В памятниках народного творчества получило выражение определенное самосознание человека как существа, нуждающегося в отождествлениях и причинностях, но помещенного в нелогичный и, в чем-то, хаотичный окружающий мир. На наш взгляд, указанные категории фольклорного сознания выражают устремленность человека к упорядочению разбросанных явлений и феноменов действительности, с целью психологического и физического самосохранения. Свод логических правил и концептов – это мысленная конструкция, названная миром людей и противостоящая темному миру неизвестности. В этом аспекте освоение фольклора на любом этапе становления личности может рассматриваться как универсальное средство не только начального формирования, но и коррекции уже имеющихся моделей мышления, восприятия окружающего мира, а также ментальной, творческой и деятельностной рефлексии.

Обобщая, можно констатировать, следующее: фольклорное сознание – это исторически сложившаяся, коллективная по своей природе духовная система мировосприятия, которая аккумулирует и транслирует народные представления о мире, человеке и законах бытия. Оно выражается не в отвлеченных теоретических построениях, а в художественно-образной, синкретичной форме произведений устного народного творчества. Выступая способом духовно-практического освоения действительности, фольклорное сознание содержит в себе зачатки протофилософских категорий (причинность, пространство, время, тождество) и выполняет функцию сохранения и передачи от поколения к поколению житейской мудрости, нравственных ориентиров и когнитивного опыта этноса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Петрухин А.И. Мировоззрение и фольклор. Чебоксары: Чувашкнигоиздат, 1971. 223 с.
2. Голованов И.А. Константы фольклорного сознания в устной народной прозе Урала (XX-XXI вв.): монография. 2-е изд., стер. Москва: Флинта, 2015. 296 с.
3. Соколов Ю.М. Природа фольклора и проблема фольклористики // Литературный критик, 1934. № 12. С. 127-151.
4. Шабалина О.И. Фольклорное сознание как способ духовно-практического освоения действительности: Дис. … канд. филос. наук. Магнитогорск, 2000. 142 с.
5. Гельгардт Р.Р. Исследование стиля художественной речи: теоретические основы. М.: URSS, 2010. 230 с.
6. Гусев В.Г. Эстетика фольклора. Л.: Наука, 1967. 320 с.
7. Леонов Л.М. Собр. соч. в 6 т., т.6. М.: Терра: Книжный клуб Книговек, 1913. 696 с.
8. Андреев Н.П. Фольклор и литература. М.-Л.: Учпедгиз, 1936. 496 с.
9. Путилов Б.Н. Методология сравнительно-исторического развития фольклора. М.: Наука, 1976. 242 с.
10. Костюхин Е.А. Лекции по русскому фольклору. – М.: Дрофа, 2004. 336 с.
11. Майковская Л.С. Феномен этнокультурной толерантности в музыкальной культуре и образовании. Москва: ГрафПресс, 2008. 260 с.

Хуань Хаоюэ
ассистент-стажер
ФГБОУ ВО «Российская академия музыки им. Гнесиных»
e-mail: 1185574474@qq.com

Huan Haoyue
Trainee Assistant
Gnessin Russian Academy of Medical Sciences

ВЗАИМОСВЯЗЬ ВОКАЛЬНОЙ ТЕХНИКИ И ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ПРИ ИСПОЛНЕНИИ ОПЕРНЫХ ПАРТИЙ ДЛЯ СОПРАНО

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема взаимосвязи вокальной техники и художественной интерпретации при исполнении оперных партий для сопрано. Сопрано является одним из ведущих и наиболее выразительных типов оперных голосов. Естественно для более тщательного исследования следует проанализировать основные компоненты вокальной техники сопрано, таких как: дыхательная поддержка, звукообразование и регистровая организация. Также важно упомянуть про тесситурные особенности голоса и вокальной дикция, именно в их тесной взаимосвязи формируется музыкально-драматургический образ исполнителя.

В статье также показано, что вокальная техника у сопрано выступает не самоцелью, а инструментом художественного выражения, в свою очередь обеспечивающее свободу интерпретации и грамотную выразительность сценического воплощения.

Особое внимание уделяется значению осознанного интерпретационного подхода в процессе выбора и работы над оперным репертуаром. Также рассматриваются виды и классификации голосов у певиц-сопрано, их специфика и педагогические наработки, которые также необходимы при изучении при подготовке к исполнению оперных партий.

Материалы данной статьи могут быть использованы в образовательной и исполнительской практике, а также в рамках научно-исследовательской деятельности в сфере академического вокального искусства.

Ключевые слова: сопрано, тембр, голос, оперное пение, театр, вокальная техника, звукообразование, регистры, дикция, интерпретация, режиссура, композиторская деятельность, вокальная педагогика.

THE RELATIONSHIP BETWEEN VOCAL TECHNIQUE AND ARTISTIC INTERPRETATION IN THE PERFORMANCE OF OPERA PARTS FOR SOPRANOS

Annotation. This article examines the problem of the relationship between vocal technique and artistic interpretation in the performance of opera parts for sopranos. The soprano is one of the leading and most expressive types of operatic voices. Naturally, for a more thorough study, it is necessary to analyze the main components of the soprano vocal technique, such as breathing support, sound formation and register organization. It is also important to mention the tessitural features of the voice and vocal diction, it is in their close relationship that the musical and dramatic image of the performer is formed. The article also shows that soprano vocal technique is not an end in itself, but an instrument of artistic expression, which in turn ensures freedom of interpretation and competent expressiveness of stage performance. Special attention is paid to the importance of a conscious interpretative approach in the process of choosing and working on the opera repertoire. The types and classifications of soprano singers' voices, their specifics and

pedagogical developments, which are also necessary for studying in preparation for the performance of opera roles, are also considered. The materials of this article can be used in educational and performing practice, as well as in the framework of research activities in the field of academic vocal art.

Keywords: soprano, timbre, voice, opera singing, theater, vocal technique, sound formation, registers, diction, interpretation, directing, composing, vocal pedagogy.

Взаимосвязь вокальной техники и художественной интерпретации в исполнении оперных партий для сопрано представляет собой сложную систему связей и взаимодействий, в которых участвуют физиологические, акустические и художественно-драматургические аспекты. Естественно, данные аспекты должны работать в некотором «симбиозе», вместе, образуя единый и слаженный процесс. В оперном искусстве именно голос сопрано чаще всего становится носителем центральной эмоциональной линии произведения, отображая смысл и изначальный замысел композитора, а значит, именно на этом типе голоса наиболее отчётливо можно выявить необходимость органического единства вокальной техники и художественного мастерства исполнителя.

Сопрано – это самый высокий женский певческий голос в опере, который отличается свойственной только ему яркостью, гибкостью и светлым тембром. «Опытные исследователи характеризуют данный голос именно высокой частотой физических колебаний голосовых складок (от 250–до 1000–1400 Гц или же около 1–1.4 кГц)» [3, с. 300]. Можно также отметить, что для достижения данных показателей требуется повышенный навык чувствительности к дыхательной поддержке и особого понимания резонаторной системы и ее механизмов для достижения плавного и благозвучного звучания.

Данные физиологические особенности определяют в том числе и специфику технической подготовки певицы, обладающей таким типом голоса. «Известно, что высокий регистр требует тончайшей координации тела, дыхания, а также точной работы гортани и мягкого нёба, которое в свою очередь требует устойчивую вокальную позицию» [8, с. 229].

Любая избыточная мышечная активность или нарушение баланса между дыханием и звукообразованием приводит к напряжённости звучания, зажатию мышц, нарушение координации и проекции звучания, что неизбежно отражается на звучании голоса на сцене, искажая художественное восприятие образа. Здесь, к примеру, можно привести финальную сцену прощание Мими с Рудольфом из оперы Джакомо Пуччини «Богема» - (G.Puccini: La Bohème - "Sono andati, fingevo di dormire", Finale IV). «Даже страшно представить, что уже умирающая Мими, полная драматизма и отчаяния будет терять координацию, зажимать мышцы и петь «форте», хотя, казалось бы, это подходит художественному образу, но задумка композитора сложнее…» [5, с. 56]. Наверное, можно сказать, что Джакомо Пуччини хочет, чтобы певица была сконцентрирована и ее дыхание было на правильном месте, ведь все фразы должны быть озвучены нежно, с сильной опорой на диафрагму и только в конце она умирая кашляет и все затихает…

В этом и заключается сложность и одновременно мастерство артиста при исполнении оперных партий подобного рода, ведь если певица расслабится и полностью отдастся образу «умирающей девы», она просто не споет данную сцену филигранно, либо это будет звучать ужасно и не по задумке автора, что уже будет нарушением воспроизведения нотного материала. И конечно же, здесь важно отметить важность правильного вокального дыхания в работе над техникой голос.

Многие певицы в настоящее время зачастую ставят вокальную технику и дыхание на второй план, отдаваясь полностью актерской игре и личной интерпретации при исполнении партий, но надо помнить и знать, что дыхание в пении является не только технической основой звука, но и важнейшим инструментом интерпретации. Ведь

протяжённые кантиленные фразы, характерные для лирических сопрановых арий, требуют точного распределения дыхания в соответствии с музыкальной формой. «Неверное дыхательное планирование разрушает фразировку, «физику звука», дробит музыкальную мысль на мелкие фразы, ослабляя общую драматургическую целостность всего исполнения» [9, с. 201]. Естественно, для исправления данных недостатков следует уделять огромное внимание к развитию дыхательных навыков. При подготовке к пению каждый певец должен делать разминку дыхательного, голосового аппарата, тела. Все эти упражнения изучаются в классе и конечно же их нужно закреплять и использовать всегда!

«Та певица, у которой грамотно организованно дыхание может позволить себе выстраивать плавное и гармоничное музыкальное развитие, подчеркивать сложные кульминации, создавая ощущение внутренней логики и свободы, что несомненно отобразиться в целом на образ» [4, с. 44]. Таким образом, можно точно сказать, что именно дыхание становится одним из важнейших выразительных средств, формирующих художественную структуру и наполненность исполнения.

Звукообразование сопрано тесно связано с дыханием и резонансной координацией. В верхнем сопрановом регистре особенно важно активное участие головных резонаторов при сохранении опоры на дыхание. Если звук формируется преимущественно за счёт атаки на голосовые связки, без достаточной резонаторной поддержки и позиции он утрачивает свою полётность и становится резким и даже немного противно звучащим, как бы «режущим уши слушателей». Естественно, можно сказать, что это не только снижает акустическую эффективность в зале, но и меняет эмоциональное восприятие персонажа. В оперной практике очень важно учитывать и понимать несколько важных аспектов, из которых можно выделить: 1) яркое исполнение, 2) слышимость в зале, 3) разборчивость фраз, 4) свободное верхнее звучание нот, 5) отзывчивое и плотное дыхание. Именно наличие и использование этих факторов воспринимается в профессиональной оперной среде как символ внутренней силы и квалификации вокалиста, тогда как напряжённое и резкое звучание — может передавать неустойчивость образа, неуверенность и внутренний надлом, характеризующийся неприятными для слуха звучанием нот, даже если это не было задумано интерпретатором.

Именно поэтому важно понимать необходимость в правильной работе с резонаторным аппаратом, осознавать его многогранность и использовать исключительно для свободного звучания голоса. В настоящее время существует более 100 различных методик развития резонаторного пения и одной из самых известных является «Техника резонаторного пения В.П. Морозова».

«В данной методике существуют такие основные принципы метода как: «вдыхательная установка», «резонанс в «маске», «активная артикуляция» и «минимальные усилия», при котором максимальный звук достигается не за счет силы давления, а за счет эффективного использования резонаторов, что предотвращает усталость голоса» [7, с. 141]. Это является по-настоящему настоящим «кладом» для вокалиста с любым типом голоса, ведь данная техника позволяет достичь полного понимания сущности своих резонаторов и дальнейшего их использования на профессиональной сцене, достигая невероятной полётности и плавности звучания голоса.

Особое значение для развития вокальной техники и художественной интерпретации для сопрано имеет регистровая организация голоса. Регистры и умение правильно ими пользоваться важно для каждого голоса, ведь взаимосвязь грудного, среднего и головного регистра должна быть максимально плавным и сглаженным, поскольку резкие переходы нарушают художественную непрерывность меняя характер образа. Зачастую, пытаясь передать драматизм определенной партии, многие певицы допускают ряд ошибок,

например, усиливая и заглубляя нижний регистр, что не специфично для такого голоса как сопрано, а скорее более характерно для меццо-сопрано.

В оперных партиях регистровые изменения часто совпадают с эмоциональными переломами и, если техническая координация недостаточно стабильна, регистровый переход становится заметным, иногда даже критически контрастным с тембром певицы, естественно отвлекая внимание слушателя от драматургического содержания и изначальной интерпретацией образа. Поэтому выравнивание и сглаженность регистров является не только технической задачей, но и одним из важнейших условий для соблюдения художественной целостности роли.

Конечно же очень важно упомянуть о тесситурной специфики и ее сложности при исполнении сопрановых партий, которые также оказывают прямое влияние на художественную интерпретацию образа. Длительное пребывание в высокой тесситуре создаёт ощущение эмоционального напряжения, которое практически каждый композитор использует в своих произведениях как выразительное средство.

Каждая певица должна уметь грамотно и точно управлять этим напряжением, не допуская форсирования звука. «В противном случае зритель может устать, так как человеческое ухо не приспособлено на длительное прослушивание высоких и оглушающих частот, которые еще усиливаются форсированием звука» [10, с. 175]. Художественная экспрессия при таком исполнении, в свою очередь подменяется физическим усилием, что ослабляет образ и драматургическую наполняемость. Поэтому важно понимать, что осознанная и грамотная работа с тесситурой позволяет использовать её как точный драматургический инструмент, усиливая звучание и напряжение только в определенных сценических моментах, выделяя психологическую выразительность роли. И это очень важно, ведь если певица будет делать это постоянно, на протяжении всего спектакля, она вряд ли сможет справиться с ролью достойно и допеть свою партию до конца оперы.

Говоря о тесситуре и о резонаторной технике, естественно, важно упомянуть важность слова. Ведь работа со словом в сопрановом пении требует особой точности и понимания. Высокий регистр затрудняет чёткое произношение согласных и формирование гласных, однако именно текст определяет смысловую нагрузку и основу интерпретации. В опере слово и музыка находятся в неразрывном единстве, и именно сопрановые партии часто несут ключевые сюжетные реплики и смыслы. Естественно важно, чтобы певица понимала значимость сюжета и его наполненность. Здесь можно привести популярную фразу великой певицы сопрано Монсеррат Кабалье: «Когда певица по-настоящему чувствует и ощущает, о чём та или иная музыка, слова автоматически будут звучать правдиво и правильно» [1, с. 5].

Следовательно, можно точно отметить, что дикция должна быть интегрирована в вокальную технику таким образом, чтобы артикуляция не ломала вокальную линию партии, а здесь также можно вернуться и обратится к технике правильного вокального дыхания, ведь дыхание – есть основа звучания всего голосового аппарата. Чёткое произнесение текста, основанное на правильной вокальной позиции (свободная и без лишних зажимов), усиливает художественную выразительность и делает текст и интерпретацию еще более убедительной.

Стилистические особенности оперного репертуара предъявляют различные требования к соотношению техники и интерпретации. В барочной опере важны ясность формы, точность интонации и умеренность выразительных средств. В классическом романтическом репертуаре возрастает роль эмоциональной интенсивности и динамических контрастов. Конечно же, профессиональному певцу важно понимать разность и важность правильной интерпретации каждого из стилей. Именно изучение специфик и

стилистических особенностей делает из простого вокалиста образованного и профессионального певца.

В современной опере XX и XXI века стали использоваться нестандартные вокальные приёмы, требующие гибкости и адаптивности техники. «Ярчайшим примером такой оперы является опера С.С. Прокофьева «Обручение в монастыре», где практически у каждого голоса «скачковое» развитие партии и нет никакой стабильности, но в то же время музыка звучит свежо и современно» [6, с. 350]. Поэтому каждому певцу важно развивать универсальность и легкую адаптивность своей вокальной подготовки, которая может позволить сохранять художественную цельность в различных стилевых контекстах и вывести вокалиста на новый уровень, иногда даже выделяя его в более лучшем свете, среди коллег, что очень важно для карьерного роста.

Учитывая современный рынок оперных певцов и конкуренций среди сопрано, важно учитывать каждый из описанных в данной статье аспектов для достижения и развития уникальных качеств, которое может помочь в развитии карьеры. Проведённый анализ и выявление главных, точных, а главное полезных аспектов в данной статье дает право утверждать, что взаимосвязь вокальной техники и художественной интерпретации в исполнении оперных партий для сопрано носит системный и органический характер.

Вокальная техника в данном контексте выступает не как совокупность изолированных приёмов звукообразования, а как целостная координационная система, обеспечивающая устойчивость, свободу и выразительность голосового звучания. «Дыхательная поддержка, регистровая организация, тесситурная устойчивость, резонансный баланс и дикция формируют техническую основу, без которых просто невозможно полноценное воплощение музыкально-драматургического замысла» [2, с. 15]. Одновременно, можно сказать, что именно художественная интерпретация определяет направление и содержание технической работы вокалиста в классе.

Музыкальный текст произведения, его стилистические особенности, историческая наполненность формируют драматургическую функцию персонажа, производя эмоциональную логику образа. Понимая эти аспекты, каждая певица способна оказывать непосредственное влияние на выбор динамических и драматургических оттенков, ярких тембровых красок и более точных фраз и актерских решений, необходимых для соблюдения композиторских замыслов.

Таким образом, техника и художественная интерпретация находятся в отношениях взаимной обусловленности: техника обеспечивает реализацию художественного замысла, а интерпретация наполняет технические средства смыслом. Следовательно, формирование профессионального исполнителя предполагает интегративный педагогический подход, при котором техническая подготовка и развитие интерпретационного мышления осуществляются параллельно и взаимосвязано. Только при условии осознанного единства вокальной техники и художественной интерпретации возможно достижение высокого уровня вокального мастерства, соответствующего требованиям современного музыкального оперного театра.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гарсиа М. (Младший). Полный трактат об искусстве пения: учеб. пособие / пер. с франц. – М.: Музыка, 1956. – 176 с.
2. Глинка М. И. Заметки о пении. – М.: Музыка, 1958. – 92 с.
3. Дмитриев Л. Б. Основы вокальной методики. – М.: Музыка, 2000. – 368 с.
4. Емельянов В. В. Развитие голоса. Координация и тренинг. – СПб.: Лань, 2015. – 192 с.
5. Морозов В. П. Тайны вокальной речи. – М.: Искусство, 2008. – 320 с.

6. Назайкинский Е. В. О психологии музыкального восприятия. – М.: Музыка, 1972. – 384 с.
7. Плужников К. И. Вокальное искусство: учеб. пособие. – СПб.: Композитор, 2006. – 224 с.
8. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей. – М.: Педагогика, 1985. – 328 с.
9. Юдин С. П. Основы вокальной техники. – М.: Музыка, 1973. – 208 с.
10. Якобсон М. Л. Вопросы вокальной педагогики: сборник статей. – М.: Музыка, 1984. – 256 с.

Гао Дончжэн
ассистент-стажер
ФГБОУ ВО «Российская академия музыки им. Гнесиных»
e-mail: 873735100@qq.com

Gao Dongzheng
Trainee Assistant
Gnessin Russian Academy of Music

ОБРАЗ ТЕНОРА В ОПЕРЕ: СООТНОШЕНИЕ ВОКАЛЬНОЙ ТЕХНИКИ И ДРАМАТУРГИЧЕСКОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ

Аннотация. Данная статья посвящена комплексному анализу образа тенора в современном оперном искусстве, а именно в контексте соотношения вокально-технических средств певца с драматургической интерпретацией героев из опер. Базой для научного исследования является проблема взаимодействия физиологических и акустических аспектов тенорового звучания с художественно-смысловым содержанием оперных персонажей. Также рассматривается эволюция тенорового амплуа в опере и выявляются определенные закономерности, определяющие взаимозависимость вокальной техники, тембровых и личностных характеристик в драматургической функции каждой роли.

Методологическую основу исследования составляют музыкально-теоретический анализ, исторический метод, а также элементы интерпретационного и исполнительского анализа. Особое внимание уделяется тому, как технические параметры тенорового голоса (регистр тесситура, амплуа) влияют на формирование сценического образа в драматургической структуре оперы, а также его восприятия для публики.

Научная новизна данной статьи заключается в выявлении различных подходов к анализу тенорового образа как целостного феномена, объединяющего в себе вокально-исполнительские и драматургические линии. Полученные выводы могут быть использованы в области музыкознания, вокальной педагогики, менеджменте и исполнительской практики.

В рамках исследования также проводится анализ и специфика конкретных репертуарных требований к теноровым партиям, различных оперных школ или же описание амплуа, что позволяет проследить зависимость между стилистическими особенностями композиторского письма и исполнительскими моделями тенорового звучания в современных театральных постановках. Также обосновывается положение о том, что драматургическая функция тенора в опере не является производной исключительно от либретто или сценического действия, описанного композитором в партитуре, но и формируется в значительной степени через вокально-техническую реализацию партии и зрительскую оценку, которую важно учитывать режиссерам и менеджерам при дальнейших постановках.

Можно отметить, что устойчивые типы теноровых образов во многих операх зачастую складываются на пересечении музыкального текста, вокальной традиции и индивидуальной исполнительской интерпретации уже известных лиц или же постановок. Но результаты данного исследования уточняют конкретные представления о роли певца как активного соавтора драматургического смысла оперного произведения, несомненно, расширяя научное понимание и важность взаимодействия вокального искусства и оперной драматургии для современных, а главное успешных постановках в мировых театрах.

Ключевые слова: вокальное искусство, сольное оперное пение, театр, спектакль, культурная деятельность, композиторская деятельность, научный подход в классической музыке, вокальная педагогика.

THE IMAGE OF A TENOR IN OPERA: THE RELATIONSHIP BETWEEN VOCAL TECHNIQUE AND DRAMATIC INTERPRETATION

Annotation. This article is devoted to a comprehensive analysis of the image of the tenor in modern opera, namely in the context of the correlation of the singer's vocal and technical means with the dramatic interpretation of the characters from the operas. The basis for scientific research is the problem of the interaction of the physiological and acoustic aspects of tenor sound with the artistic and semantic content of opera characters. The evolution of the tenor role in opera is also considered and certain patterns are identified that determine the interdependence of vocal technique, timbre and personality characteristics in the dramatic function of each role.

The methodological basis of the research consists of a musical theoretical analysis, a historical method, as well as elements of interpretative and performance analysis. Special attention is paid to how the technical parameters of the tenor voice (tessitura register, role) affect the formation of the stage image in the dramatic structure of the opera, as well as its perception for the public. The scientific novelty of this article lies in the identification of various approaches to the analysis of the tenor image as an integral phenomenon combining vocal, performing and dramatic lines.

The findings can be used in the field of musicology, vocal pedagogy, management and performance practice. The study also analyzes the specifics of specific repertoire requirements for tenor roles, various opera schools, or role descriptions, which allows us to trace the relationship between the stylistic features of compositional writing and the performing models of tenor sound in modern theatrical productions. The article also substantiates the position that the dramatic function of the tenor in an opera is not derived solely from the libretto or the stage action described by the composer in the score, but is also formed largely through the vocal and technical implementation of the part and the audience's assessment, which is important for directors and managers to take into account in further productions.

It can be noted that stable types of tenor images in many operas are often formed at the intersection of musical text, vocal tradition and individual performance interpretation of already well-known persons or productions. But the results of this study clarify specific ideas about the role of a singer as an active co-author of the dramatic meaning of an opera work, undoubtedly expanding scientific understanding and the importance of the interaction of vocal art and opera drama for modern, and most importantly successful productions in world theaters.

Keywords: vocal art, solo opera singing, theater, performance, cultural activities, composing, scientific approach in classical music, vocal pedagogy.

Оперное искусство, как художественный жанр, изначально, формируется на основе синтеза различных выразительных начал, что определяет специфику анализа сценического образа. Музыка, текст и сценическое действие в опере существуют во взаимном тандеме, образуя целостную художественную систему. Именно поэтому Б. В. Асафьев подчёркивал, что «опера по своей природе есть синтетическое искусство, в котором музыкальное, словесное и сценическое начала не могут быть разъяты без ущерба для художественного целого» [1, с. 18]. Данное высказывание создаёт методологическую рамку для рассмотрения тенорового образа как более сложного, многоуровневого феномена. При этом данный оперный образ формируется не только на уровне композиторского замысла, но и в процессе исполнительской интерпретации.

Образ тенора в опере зачастую занимает особое положение, поскольку именно этот тип голоса несёт на себе активное драматургическое действие и естественно, становится одним из центральных носителем конфликта. Конечно же, можно смело отметить, что теноровый образ формируется как результат взаимодействия нескольких взаимосвязанных

факторов, среди которых вокально-технические особенности, драматургическая функция партии и визуально-сценическое воплощение исполнителя.

Но, хотелось бы и подчеркнуть некоторую деталь… Например, во многих операх также содержатся прямые или косвенные указания на внешний облик героя, его возраст, физическое состояние и манеру поведения.

Эти параметры не являются вторичными, поскольку напрямую соотносятся с логикой сценического действия и музыкальной характеристикой персонажа, которую хотел бы подчеркнуть композитор. Нередко, бывает так, что композитор меняет определенные характеристики героя из оригинального либретто в своей опере, изменяя описание, действия, характер, подчеркивая и дополняя музыкальной составляющей иногда по собственному желанию, а иногда по желанию определенного певца, которого он уже заранее выбрал на исполнение роли. Например, известно об Осипе Афанасьевиче Петрове, именно он смог воплотить и создать традицию сценического образа Сусанина из оперы «Жизнь за Царя» М.И. Глинки. Михаил Иванович отмечает, что роль Сусанина и не только он предрекал Петрову прежде всего опираясь на его голос и типаж. Но Петров жил в 19 веке и современные интерпретации этой партии и других предназначавшись на конкретного человека сейчас не действительны, так как совершенно точно ясно, что вокальный аппарат у каждого человека уникален, как и его типаж. Поэтому, несомненно, важно, чтобы каждый исполнитель любой партии глубоко изучал историю написания оперы, время, события и прочие аспекты, окружающие композитора во время создания конкретного произведения, чтобы быть ближе к исконному намерению и задумкам автора.

В.В. Медушевский отмечает, что «исполнитель оперной партии является не только интерпретатором музыкального текста, но и соавтором сценического образа» [9, с. 203]. Это соавторство особенно ощутимо в теноровых партиях, где индивидуальные особенности певца напрямую влияют на драматургическое восприятие персонажа. Связь сценического образа с физической природой исполнителя подчёркивал и К.С. Станиславский, указывая, что «героический образ требует от исполнителя не только внутреннего переживания, но и соответствующей физической природы» [10, с. 312]. Конечно, соавторская функция любого исполнителя предполагает включённость не только вокального, но и телесного начала, ведь полноценный сценический образ в опере формируется не только через голос и амплуа, но и через движение, жестикуляции, пластическую подготовку и принципе понимание базовых пространственных положений артиста на сцене.

Несомненно, эти параметры не являются вторичными по отношению к звуку, а участвуют в формировании художественного замысла. Данная театральная теория неоднократно подчёркивала необходимость органического единства с внутреннем переживанием и внешнего выражения в роли. В современном оперном театре данное требование приобретает особую значимость, поскольку визуальная убедительность персонажа непосредственно воздействует на восприятие драматургического конфликта в произведении. И конечно же, нужно тренировать данные навыки, всегда оттачивать, не забывать про них и их интерпретацию в оперную постановку. Не редки случаи, когда певцы, которые хорошо поют, у них отличная внешность, они полностью знают нотный материал произведения, но двигаются на сцене ужасно, забывая исторические аспекты, толком даже не понимая пространства… Естественно, данный просчет может вызвать отказ театра или же агентов от работы с таким артистом, поэтому важно всегда улучать и приумножать свои профессиональные навыки.

Музыкальная драматургия теноровых партий также подтверждает активный, действенный характер этих навыков. Драматургическая активность теноровых партий зачастую отражается в их музыкальной структуре. По наблюдению В.Д. Конен, «теноровые партии, как правило, несут функцию активного действия и драматургического напряжения,

что определяет как их тесситурные, так и сценические особенности» [4, с. 126]. Из этого следует, что в большинстве опер тенор, как герой, оказывается включён в яростные сцены конфликта, выбора и почти всегда кульминационного напряжения, что естественно отображается в характере музыкального материала. Таким образом, вокально-технические требования партии уже изначально связаны с её сценической функцией и не могут рассматриваться вне драматургического контекста.

Да, можно сказать, что тенор в опере чаще всего представляет собой фигуру действия — влюблённого борца за счастье или же героя-защитника, чья сценическая функция предполагает активность, силу воли и эмоциональную напряжённость. Соответственно, визуальная несоразмерность исполнителя с данным типажом способна существенно ослабить драматургическую убедительность образа. Но стоит сказать и о том, что вокально-техническая составляющая помогает поддерживать данные образы, так как голос тенора зачастую является более подвижным и манёвренным, нежели у баса или же драматического баритона.

Повышенная тесситура и протяжённые кульминации требуют от исполнителя не только технической устойчивости, но и способности к сценическому действию. Историческое развитие оперы привело к формированию устойчивой системы амплуа, в рамках которой тип голоса оказался тесно связан с типом персонажа.

В героико-драматических ролях теноровая вокальная техника направлена на создание ощущения внутреннего напряжения и энергетической направленности, страсти, энергии, тогда как в лирических партиях приоритет отдается «легатному» звучанию, некой кантиленности, мягкости тембра и выразительности каждой фразировки, путем добавления сложных каденций, которые, драматическому голосу просто не спеть. В этом и есть огромная разница между драматическим (dramatico) и лирическим тенором (lirico). М. С. Друскин подчёркивает, что «тип голоса в опере неизбежно связан с типом персонажа, и эта связь исторически закрепляется в устойчивых амплуа» [5, с. 97. Особого рассмотрения в контексте соотношения вокальной техники и драматургической интерпретации заслуживает феномен контртенора, который занимает в оперном искусстве принципиально отличную позицию по сравнению с традиционными теноровыми голосами. Контртенор (countertenor) – это певец, чей голос, основанный преимущественно на использовании фальцетного регистра, формируя иной тип сценического образа, в котором вокально-физиологическая специфика непосредственно влияет на драматургическую функцию персонажа. Исторически сложись так, что контртенор связан прежде всего с барочной оперной традицией и известнейшей практикой певцов-кастратов, что и обусловило особое положение для данного голосового типа. В барочной опере контртенор воплощал персонажей, чья сценическая природа отличалась условностью, символичностью и отстранённостью от бытового реализма (иногда божественные смыслы). В отличие от классически известных голосов тенора, несущего активное драматургическое действие, у контртенора образ зачастую строился на принципе аффекта и музыкальной статичности, именно телесность контртенора вступает в особые отношения с вокальным звучанием, усиливая эффект условности и символической выразительности образа. Спустя некоторое время, практика певцов-кастратов утратила свою актуальность из-за изменения стиля жизни и певцов с таким голосом заменили женские голоса, например, меццо-сопрано или же контральто, так как имеют практически идентичные регистры (кроме природных певцов контртеноров). Именно поэтому анализ данного голоса требует иных методологических подходов, нежели рассмотрение традиционного тенорового амплуа. И все же в системе современного оперного каждый тенор чаще всего ассоциируется с образом героя, носителя активного драматургического начала.

Также хотелось бы отметить значимость визуального аспекта оперного образа последовательно осмыслялась в режиссёрской практике. Великий режиссер Б. А. Покровский указывал, что «оперный персонаж должен быть убедителен зрительно; несоответствие внешнего облика разрушает драматургическую логику образа» [7, с. 88]. Это положение особенно актуально для теноровых ролей, где сценический типаж тесно связан с образом героя или воина. Сценическая правдоподобность персонажа, несомненно, напрямую влияет на восприятие драматургического конфликта и эмоциональную вовлечённость зрителя. В случае теноровых ролей данное положение приобретает особый смысл, как было отмечено ранее, именно эти персонажи зачастую олицетворяют силу, мужество, доблесть, опору и активное участие конфликтов, влияя на кульминации.

Вокальная партия в опере оказывается не фоновым музыкальным звучанием, а полным участником каждого сценического действия. Она включена в структуру сценической логики и поведения артистов на сцене.

К слову, Р.И. Грубер отмечает, что «голос певца в опере существует не сам по себе, но как элемент драматического действия, определяемого сценической ситуацией и характером образа» [8, с. 41]. Таким образом, вокальная техника тенора выступает не только средством драматургического выражения, а настоящим инструментом и помощником для артиста в развитии характера и поведения у своего персонажа, будучи также тесно связанным с визуальным и телесным воплощением.

Композиторский замысел каждой оперы изначально ориентирован на определённый типы исполнителей. Как подчёркивает В.Н. Холопова, «композитор, создавая вокальную партию, всегда предполагает определённый тип исполнителя — голосовой и сценический» [10, с. 59].

Следовательно, можно сказать, что и визуально-сценические параметры образа следует рассматривать как значительную часть художественной структуры произведения. Особенно наглядно, данное единство вокальных и сценических характеристик проявляется в драматических теноровых оперных партиях. В письмах Джузеппе Верди подчёркивается, что «Отелло — это прежде всего воин и полководец, и музыкальный образ его строится на энергии, напряжении и власти» [9, с. 146].

Естественно, эта характеристика указывает на необходимость соответствия между музыкальной драматургией партии и сценическим типажом исполнителя. Певец неизбежно вступает в диалог с традицией композитора, его замыслом, принимая или переосмысливая уже сложившиеся каноны. В этом процессе визуальный и сценический аспекты образа играют не меньшую роль, чем вокальные, поскольку именно через них происходит актуализация образа в конкретном культурном пространстве. Зритель, который наблюдает за артистами из зала нередко идентифицирует себя с конкретным персонажем, как бы представляя и воспринимая его как носителя субъективного переживания. Это обстоятельство еще больше усиливает требования к сценической подготовке и достоверности образа и делает любые расхождения между композитором и вокально-визуальной составляющими особенно заметными.

Также следует учитывать влияние режиссёрской трактовки и взаимодействия с оркестром. Оркестр в опере выступает как значимый, но более самостоятельный субъект, вступающий в контрастный диалог с вокальными линиями персонажей, иногда помогая и подтверждая их сценическую линию, а иногда опровергая. Примером этому явлению являются лейтмотивы в операх, в которых усиливать, контрастировать или иронизировать над сценическим образом персонажа. Для певца это означает необходимость учитывать не только собственную роль и драматургию, но и учитывать звучание оркестра и его контекст, что уже говорит о важности развития музыкальной чуткости. В таких условиях теноровый образ может утрачивать некоторые героические черты, приобретая черты рефлексивности,

или же уязвимости. Это, в свою очередь, требует пересмотра привычных вокально-технических решений именно режиссером, а также дает возможность для поиска новых форм выразительности, что также позволяет опере продолжать и открываться по-новому.

Физиологическая и телесная сторона вокального исполнения также рассматривается в вокальной педагогике как важнейший фактор сценической подготовки и актерской выразительности. Вопрос телесной природы вокального исполнения получает развитие и в вокальной педагогике. Р. Миллер подчёркивает так: «в вокальном искусстве нельзя отделять работу над голосом от работы над телом: сценическое присутствие певца формирует восприятие звука» [6, с. 54].

Это утверждение несомненно подтверждает значимость визуально-сценического аспекта в анализе тенорового образа. В контексте теноровых партий это положение приобретает особую значимость, поскольку физическая активность и вокальное напряжение часто сосуществуют в пределах одной сцены. Отличный пример этому, влияние костюма и сценического реквизита на вокально-техническое исполнение теноровых партий. Костюм и реквизит в опере выполняет не только изобразительную, но и функциональную роль: он может ограничивать или, наоборот, подчёркивать свободу движения, влиять на дыхание, осанку и распределение мышечного напряжения в теле и связках.

Для теноров, чьи партии зачастую требуют высокой степени физической активности, данный фактор приобретает особое значение. Непродуманное костюмное решение способно негативно сказаться на качестве вокального звучания и, как следствие, на драматургической выразительности роли. Именно поэтому многие оркестровые репетиции стараются проходить уже в мизансценах и в костюмах, заранее привыкая к обуви, одежде и реквизиту. Конечно, тут также важно подчеркнуть значимость целостности артиста и его актерской подготовке. Ведь исторически сложилось так, что герои в операх практически всегда были аристократами, владеющие оружием, манерами, культурой и это обязательно знать каждому артисту претендующую на конкретную роль, так как задача артиста – интерпретировать и передать наследие автора публике.

В эстетике Р. Вагнера идея целостности сценического образа получает особое развитие. Он писал, что «драматический герой должен существовать на сцене как целостный организм, в котором голос и действие образуют единое выражение» [11, с. 221]. Не менее важным фактором для достижения единого выражения является партнёрское взаимодействие. Ведь спектакль – это целостный организм, где все работает вместе и точно. В опере значительное место занимают дуэты, ансамбли, хор, где драматургическое напряжение формируется через противопоставление или диалог персонажей. В таких сценах визуальное и вокальное равновесие между исполнителями приобретает принципиальное значение. В этом контексте каждый образ в опере приобретает черты синтетического сценического феномена необходимого для баланса и целостности.

Нарушение баланса между вокальным мастерством и сценической правдой приводит к ослаблению художественного воздействия оперы. Б.М. Ярустовский подчёркивал, что «опера теряет свою убедительность, когда сценическая правда приносится в жертву формальному вокальному совершенству» [12, с. 174]. Это положение подтверждает необходимость комплексного подхода к анализу тенорового образа, учитывающего вокально-технические, драматургические и визуально-сценические параметры в их взаимосвязи.

Можно сказать, что образ тенора в опере выходит далеко за рамки традиционного рассмотрения вокальной техники и драматургической функции роли. Каждая роль в спектакле предстает как многомерная художественная конструкция, предполагающая учёт множества взаимосвязанных факторов — вокальной техники, драматургической функции,

сценического партнерского поведения, костюмных, композиторских и режиссерских решений. Включение этих аспектов в исследовательское поле позволяет рассматривать теноровый образ как сложную, динамическую структуру, формирующуюся в процессе сложного и многогранного сценического действия, итогом которого является создание уникальной исполнительской интерпретации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асафьев Б. В. Музыкальная форма как процесс. — Л.: Музыка, 1971. — 376 с.
2. Вагнер Р. Опера и драма / пер. с нем. — М.: Искусство, 1978. — 451 с.
3. Верди Дж. Письма / пер. с итал. — М.: Музыка, 1981. — 248 с.
4. Грубер Р. И. История музыкальной культуры. Т. 3. — М.: Музыка, 1973. — 392 с.
5. Друскин М. С. Очерки по истории оперной драматургии. — Л.: Музыка, 1986. — 287 с.
6. Конен В. Д. Театр и симфония. — М.: Музыка, 1975. — 302 с.
7. Медушевский В. В. Интонационная форма музыки. — М.: Композитор, 1993. — 268 с.
8. Миллер Р. Структура пения / пер. с англ. — М.: Музыка, 2000. — 364 с.
9. Покровский Б. А. Размышления об опере. — М.: Советский композитор, 1984. — 215 с.
10. Станиславский К. С. Работа актёра над собой. — М.: Искусство, 1989. — 532 с.
11. Холопова В. Н. Музыка как вид искусства. — М.: Научный мир, 1999. — 352 с.
12. Ярустовский Б. М. Драматургия оперы XIX века. — М.: Музыка, 1971. — 401 с.

Сунь Юйи
аспирант кафедры музыкального воспитания и образования
Институт музыки, театра и хореографии
ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет
им. А.И. Герцена»
e-mail: sunyuyi1996@gmail.com

Sun Yuyi
Postgraduate Student of the Department of Music Education and Upbringing
Institute of Music, Theater and Choreography
The Herzen State Pedagogical University

ИЗУЧЕНИЕ ЭВЕНКИЙСКОГО ФОЛЬКЛОРА В СОВРЕМЕННОМ ВЫСШЕМ МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ КИТАЯ И РОССИИ

Аннотация. В статье исследуются перспективы внедрения музыкального фольклора эвенков в систему высшего профессионального музыкального образования Китая и России. Рассматриваются наиболее актуальные с педагогической точки зрения жанры эвенкийской музыкальной культуры, обосновывается необходимость комплексного изучения таких типологически ярких разновидностей, как гасугур, осорай, дэвэ, манчор, представляющих особый интерес с точки зрения учебного процесса. В заключении представлен вывод о востребованности эвенкийской традиционной музыки с позиций современной педагогической системы.

Ключевые слова: Эвенкийская музыкальная культура, музыкальная педагогика, высшее музыкальное образование.

STUDYING EVENKI FOLKLORE IN MODERN HIGHER MUSICAL EDUCATION IN CHINA AND RUSSIA

Abstract. This article explores the prospects for integrating Evenki folk music into higher education in China and Russia. It examines the most pedagogically relevant genres of Evenki musical culture, substantiating the need for a comprehensive study of such typologically distinct varieties as gasugur, osorai, deve, and manchor, which are of particular interest for educational purposes. The article concludes with a conclusion on the relevance of Evenki traditional music in the context of modern pedagogical systems.

Keywords: Evenki musical culture, music pedagogy, higher music education.

Уникальная музыкальная культура эвенков Китая и России является важным сегментом мирового фольклорного наследия, она представляет собой богатейший материал, изучение которого в рамках учебного процесса способно существенно расширить уровень профессиональной подготовки музыкантов. Вследствие социально-экономических и культурных преобразований, происходящих на протяжении XX–XXI вв., знакомство с традиционной музыкой одного из древнейших этносов имеет особую актуальность, так как позволяет учащимся расширить знания о народных традициях и ознакомиться с одной из самобытных музыкальных культур. Китайские ученые активно проводят экспедиции во Внутреннюю Монголию и Хэйлунцзян. Значительные ресурсы направляются на создание цифровых архивов, аудио- и видеозаписей, что активно внедряется в учебный процесс.

Музыкальный фольклор эвенков, одного из наиболее древних и географически рассредоточенных коренных народов Северной Азии, представляет собой уникальный пласт мировой культуры. Его изучение в высшей школе является не только академической

задачей, но и ответом на вызовы глобализации, ведущие к нивелированию значимости традиционных культур. В учебных заведениях Сибири (Красноярск, Якутск, Улан-Удэ) изучение культур коренных народов, включая эвенков, является обязательной частью регионального компонента, часто с привлечением носителей традиции. В Китае эвенки (эвенки, орочоны) являются одним из 56 официально признанных национальных меньшинств, что определяет особый государственный интерес к их культуре. Изучение их фольклора развивается в рамках общей политики по сохранению наследия национальных меньшинств (*shaoshu minzu*) Китайская модель часто сочетает изучение эвенкийского фольклора с исследованиями других северных народов (монголов, дауров). Акцент делается на его адаптацию в современных формах: создание сценических аранжировок для национальных оркестров, включение элементов в эстрадные и академические композиции, использование в музыкальной терапии и туристических шоу.

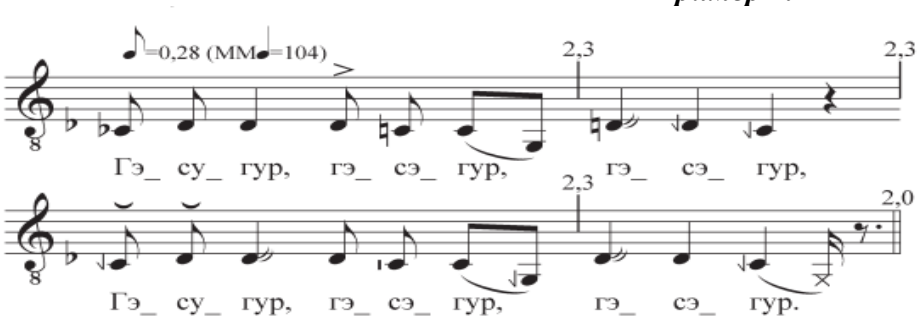
Изучение эвенкийского фольклора в высшем музыкальном образовании России и Китая отражает две взаимодополняющие стратегии: глубинная научная рефлексия (Россия) и широкая социокультурная интеграция (Китай). Общей тенденцией для обеих стран является переход от пассивной фиксации к активной креативной интерпретации и поиску путей диалога традиции с современными музыкальными языками. Высшее музыкальное образование, обладая научным и методическим потенциалом, играет ключевую роль в процессе документирования, анализа и трансляции этих знаний новым поколениям музыкантов и исследователей.

Внедрение методики изучения традиционной музыкальной культуры эвенков Китая и России в систему профессионального обучения требует соблюдения ряда педагогических условий. Освещение вопросов генезиса музыкального наследия эвенков в аспекте исторической эволюции становится основанием для обозначения наиболее важных элементов с позиций образовательных задач. Посредством анализа жанров, получивших широкое распространение у эвенков Китая и России, возможно выявить уникальную традицию круговых песне-танцев – ***гасугур***, ***осорай***, ***дэвэ***, ***манчор***, представляющих интерес с точки зрения учебного процесса.

Широкое распространение в эвенкийской среде получила традиция исполнения песне-танца ***гасугур*** (или гэсугур, гачигор). Следует отметить, что «разнообразие названий хороводных песен эвенков можно объяснить тем, что исторически эвенки проживают по всей территории Сибири и Дальнего Востока, Монголии и Китая до определённой степени изолированными группами» [4, с. 23]. Таким образом в каждой локальной традиции сформировался определенный вариант названия и бытования жанра, при этом в целом существует ряд отличительных особенностей, позволяющих установить его типологические черты.

Рассмотрим песне-танец ***гасугур*** (пример 1), в котором прослеживаются типологические черты эвенкийского фольклора. Повторение основного запева, наряду с мерным ритмическим рисунком и наличием небольшого диапазона напева, выделяют данный образец среди лучших примеров эвенкийской музыкальной культуры.

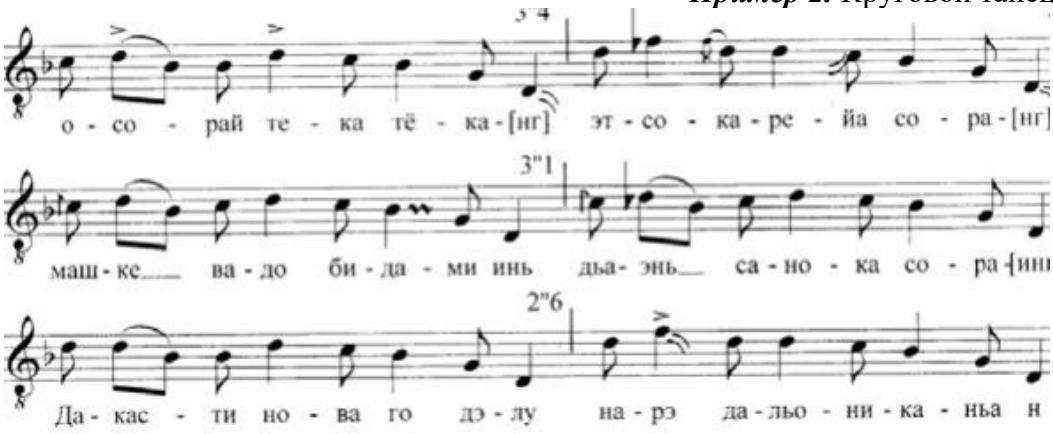
Пример 1. Песне-танец гасугур



Круговой танец ***осорай*** не менее древний, чем ***дэвэ***, он также принадлежит к числу ярчайших архаических образцов эвенкийского фольклора. ***Осорай*** получил широкое распространение у эвенков Китая и России, он исполнялся как часть ритуала, сопровождающего в древние времена вырубку леса в тайге для построения чума, что при кочевом образе жизни эвенков представляло особую значимость.

Одним из ярких примеров кругового танца ***осорай*** (пример 2) является образец, зафиксирован в 1992 году исследователями В. С. Никифоровой и Т. Ю. Дорожковой от известной исполнительницы В. Р. Кузьминой[1].

Пример 2. Круговой танец осорай



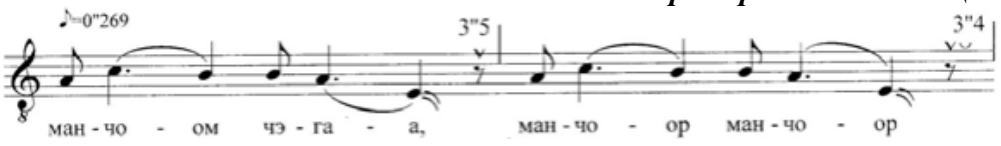
Основу мотива кругового танца составляет тетрахорд в квинте, многократное повторение исходной попевки с вариантными дополнениями завершается нисходящим скачком на кварту, при этом нижний звук мелодии приходится на произнесение в тексте слова с использованием носового звука «нг». Второй мотив начинается восходящим терцовым ходом, таким образом происходит расширение звукоряда до пентахорда в септиме.

Во второй строке дальнейшее развитие мелодии основывается на вариативном повторе начального зерна, третья строка повторяет по структуре первую. Такое строение соответствует функциональности мелодии, неразрывно связанной с пластикой танцевальных движений. Ладовая организации данного напева представляет собой яркий пример преломления в эвенкийском фольклоре устойчивых ладовых структур.

[1] Напев был записан в селе Чара (Каларский район, Читинская область). Нотация принадлежит Т. И. Игнатьевой (см.: Памятники фольклора народов Сибири и Дальнего Востока. Новосибирск, 2014. Т. 32).

Схожую ладовую организацию, с преобладанием распевов в пределах терции, можно встретить в песне-танце ***манчор***. Примечательно, что окончание фраз мелодии танца также, как и в круговом танце ***осорай***, приходится на нисходящий квартовый ход (пример 3).

Пример 3. Песне-танец манчор



Как следует из приведенных выше примеров, различные образцы обрядового фольклора эвенков Китая и России имеют четкую ладовую организацию. В ряде случаев наблюдается использование схожих структур, что свидетельствует о глубокой внутренней связи напевов между собой.

Отдельно следует выделить принцип вариантного развития, который является типичными для многих песенных форм эвенкийского музыкального фольклора и связан с особенностями практического применения. Те песни, которые призваны сопровождать танцевальные движения, отличаются вариантной повторностью, мерным чередованием мотивов, согласующихся с пластикой танцоров. Напевы круговых песен-танцев ***осорай***, ***дэвэ***, ***гасугур***, танца ***манчор*** имеют схожую ладовую организацию. Основной запев в них приходится как правило на трихорд и завершается нисходящим скачком на кварту вниз. Повторность также является отличительной чертой вышеперечисленных видов эвенкийского обрядового фольклора.

Определение наиболее характерных особенностей строения музыкальной ткани эвенкийских напевов послужило основанием для обозначения специфики ритмоинтонационной и ладовой организации фольклора эвенков Китая и России. Изучение шаманских камланий и эпических сказаний ***нимнгакан*** привело к выявлению типологических черт, заключающихся в наличии неповторимой мелодики, определяемой в каждом случае индивидуальной импровизационной манерой сказителя.

Формирование модели освоения музыкального фольклора эвенков в системе педагогического образования предполагает наличие установленных показателей, ориентируясь на которые возможно выделить критерии перспектив использования материала. При этом критерии представляют в данном случае комплекс «признаков, на основании которых формируется оценка качества объекта» [3, с. 140]. Как отмечается в научно-методической литературе: «На протяжении всего периода обучения образовательная среда должна отвечать разнообразным, динамичным, зачастую про тивоположным профессиональным устрем лениям студентов, предоставлять макси мальные возможности для их разносторон него развития и самосовершенствования, способствуя интеграции приобретаемого социокультурного опыта и академических знаний». [1, с.82]

Установление богатого потенциала использования наиболее репрезентативных образцов эвенкийского фольклора в рамках профессионального образования является основанием для разработки комплекса методов, наиболее действенных в свете педагогических задач. В их числе оказываются словесные, практические и интегративные методы, позволяющие всесторонне осветить особенности традиционной музыкальной культуры эвенков в современном образовательном процессе.

Определение условий изучения традиционной музыкальной культуры эвенков Китая и России позволяет максимально улучшить качество высшей профессиональной подготовки. При этом успешность внедрения методики изучения традиционной музыкальной культуры эвенков Китая и России предполагает согласование с требованиями

программы педагогического образования, а соблюдение комплекса педагогических условий во многом зависит от методического и технологического обеспечения.

В данном ракурсе особое значение обретает проблема нотации эвенкийских песнопений. Как известно, устное творчество в различные исторические периоды фиксировалось при помощи традиционных нотных знаков [см.: 5]. В отношении напевов ***осорай***, ***дэвэ***, ***гасугур***, ***манчор*** вопрос записи текста является первостепенным, так как от этого зависит восприятие учащимися исходного материала. Как правило, исследователи расшифровывают напевы при помощи классической пятилинейной нотации, однако в напевах присутствуют более тонкие градации деления звуков на четверть тона, поэтому наряду с традиционными нотами используются дополнительные знаки, указывающие на портаменто, скользящие нисходящие звуки (примеры 1,2).

Установление педагогической обоснованности указанной методики в педагогическом образовании служит основанием для выявления целесообразности полного освоения комплекса компонентов и закрепления полученных результатов в условиях педагогической практики. Применение как традиционных, так и альтернативных форм занятий приводит к необходимости планомерного использования музыкального материала эвенкийского фольклора в процессе обучения.

Как справедливо отмечает О. Н. Данилова, лекция – «главное звено в системе организационных форм обучения в вузе. Ее цель – формирование ориентировочной основы учебно-познавательной деятельности студентов, направленной на усвоение знаний, умений и навыков по изучаемой дисциплине» [2, с. 335]. Лекционные занятия, направленные на изучение специфики музыкальной культуры эвенков, представляют собой стратегически обоснованный метод комплексного и логически структурированного анализа ключевых исторических и эстетических факторов, оказавших влияние на формирование и эволюцию музыкального наследия данного этноса.

Бесспорно, изучение фольклора эвенков способствует обогащению профессионального арсенала обучающихся при условии корректировки принципов работы учебно-методического аппарата в рамках программы высших профессиональных учебных заведений.

В ракурсе образовательного процесса актуальность избранной методики изучения фольклора эвенков Китая и России обосновывается расширением предметного поля проблематики исторической эволюции музыкального искусства [8]. Кроме того, новые возможности открывает задействование в качестве учебного материала фрагментов шаманских камланий и круговых песне-танцев – интонирование импровизационного склада мелодий эвенков существенно раскрепощает студентов, открывая новые горизонты для развития их творческого потенциала.

Изучение традиционной музыкальной культуры эвенков Китая и России способствует росту общего культурного уровня студентов. Таким образом интегрирование неизученных ранее пластов музыки эвенков Китая и России в свете педагогических задач способствует оптимизации современного образовательного процесса [7].

Следовательно, установленные объективные возможности концептуальных теоретических и практических основ методики изучения традиционной музыки эвенков Китая и России в педагогическом образовании открывает широкие горизонты в свете современной педагогики [6]. Синтез академической глубины российского подхода и системной, технологичной динамики китайского может стать основой для формирования новой, жизнеспособной модели высшего музыкального образования, способной не только сохранять, но и творчески переосмысливать уникальное наследие коренных народов в XXI веке. Перспективным направлением дальнейшего изучения проблемы является детальная разработка и адаптация на практике высших учебных заведений методики изучения

музыкального наследия эвенков Китая и России в аспекте формирования профессиональных навыков учащихся в рамках подготовки педагогов-музыкантов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аврамкова, И. С. Образовательный потенциал университетского пространства в формировании компетенций актёрского искусства / И.С. Аврамкова, Т.В. Иванилова // Человеческий капитал. – 2014. – № 12(72). – С. 81–83.
2. Данилова, О. Н., Шейхова М. С. Лекция как ведущая организационная форма обучения // Экономика и социум. – 2018. – №6 (49). – С. 335–338.
3. Муханова, О. А. Критериальная основа определения уровней музыкальной культуры учащихся на начальном этапе обучения в ДШИ / О. А. Муханова // Педагогический журнал. – 2018. – 5А. – С. 139–144.
4. Памятники фольклора народов Сибири и Дальнего Востока. Т. 32 : Обрядовая поэзия и песни эвенков : Эвэды одё, имты, ичэмкэ, алгā, hиргэ,самāды дярин, эвӣн икэнин тадук икэн hэгэннун / сост. Г. И. Варламова, Ю. И. Шейкин. – Российская акад. наук, Сибирское отделение, Институт филологии. – Новосибирск : Гео, 2014. – 477 с.
5. Яковенко Ю. Ю. Особенности нотации литургических еврейских песнопений в псалмах Давида Бенедетто Марчелло // Bulletin of the International Centre of Art and Education. – Москва: Международный Центр Искусство и образование. – 2025. – №4. – С. 100–107.
6. Analysis of research on active music teaching at primary education : The case of Russia / Pereverzeva M. V., Anufrieva N. I., Shcherbakova A. I., Kuznetsova E. O., Zharkova A. A. ; M.V. Pereverzeva, N. I. Anufrieva , A. I. Shcherbakova, E. O. Kuznetsova, A. A. Zharkova // Rast Musicology Journal. – 2021. – Volume 9, Issue 2. – Pp. 2739–2756.
7. Lavrillier, A. An Arctic Indigenous Knowledge System of Landscape, Climate, and Human Interactions. Evenki Reindeer Herders and Hunters. – Fürstenberg / Havel : Kulturstiftung Sibirien, 2017. – 467 p.
8. Zhang X. The Role of Traditional Chinese Music in Contemporary Music Education in China // In-ternational Journal of Music Education. – 2020. – №38 (4). – Pp. 400–411.

Ма Сыци
аспирант
ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена»
e-mail: siqima58@gmail.com

Ma Siqi
Postgraduate Student
The Herzen State Pedagogical University

ПОСТИЖЕНИЕ ПРИНЦИПОВ МУЗЫКАЛЬНОЙ ДРАМАТУРГИИ СТУДЕНТАМИ-ХОРЕОГРАФАМИ НА ПРИМЕРЕ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ БУДДИСТСКИХ ФИЛОСОФСКИХ КОНЦЕПЦИЙ В ДУНЬХУАНСКОМ ТАНЦЕ

Аннотация. Понимание принципов музыкальной драматургии – необходимый базис профессиональной подготовки студента-хореографа. Дуньхуанский танец, как и любой вид синтетических искусств, также имеет драматургическую основу, которая неразрывно связана с его музыкальной драматургией. Однако, как известно, в Китае в основе всего лежит философия буддизма. Важнейшим аспектом музыкального воспитания студента-хореографа является знание буддистских основ и понимание того, каким образом они отражаются в искусстве. В данной статье ознакомимся с основами буддистской философии, историей возникновения дуньхуанского танца и постараемся увидеть, каким образом дуньхуанский танец репрезентует концепции буддистской философии.

Ключевые слова: музыкальная драматургия, музыкальная подготовка студентов-хореографов, музыкальное воспитание, дуньхуанский танец, дуньхуанское искусство, китайский танец, буддистская философия.

UNDERSTANDING THE PRINCIPLES OF MUSICAL DRAMATURGY BY STUDENT CHOREOGRAPHERS USING THE EXAMPLE OF THE REPRESENTATION OF BUDDHIST PHILOSOPHICAL CONCEPTS IN DUNHUANG DANCE

Abstract. Understanding the principles of musical dramaturgy is a necessary foundation for the professional training of a student choreographer. Dunhuang dance, like any form of synthetic art, also has a dramatic foundation, which is inextricably linked to its musical dramaturgy. However, as is well known, in China, Buddhist philosophy underlies everything. A crucial aspect of a student choreographer's musical education is knowledge of Buddhist principles and an understanding of how they are reflected in art. In this article, we will examine the foundations of Buddhist philosophy, the history of Dunhuang dance, and explore how Dunhuang dance represents the concepts of Buddhist philosophy.

Keywords: Musical dramaturgy, musical training of student choreographers, musical education, Dunhuang dance, Dunhuang art, Chinese dance, Buddhist philosophy.

Постижение принципов музыкальной драматургии является одной из важнейших задач подготовки студента-хореографа в современном Китае. Многие музыкально-танцевальные композиции Поднебесной основаны на репрезентации буддистских философских концепций как важнейшей основы для аллегорического воплощения средствами пластического искусства. Принципы этой религии остаются актуальными до

настоящего времени и оказывают сильнейшее влияние на китайскую культуру, искусство и педагогику. Проследим основные пути и способы воплощения буддистского мировоззрения в музыкальной драматургии с точки зрения их постижения студенческой молодежью на примере уникального жанра китайского классического искусства — Дуньхуанского танца.

С открытием Шёлкового пути буддизм распространился из Индии через Центральную Азию в Китай, принеся с собой пещерное искусство. Однако буддийское искусство в Китае постоянно трансформировалось: его форма, скульптура, живописные техники и эстетический дух находились под влиянием традиционного китайского искусства и философии. Вера в бессмертие и конфуцианство в различной степени отражались в пещерных фресках, демонстрируя слияние традиционной китайской и буддийской мысли. В эпоху династии Тан, с китаизацией пещерного искусства, фрески все больше отражали различные аспекты современной общественной жизни, такие как архитектура, музыка и танцы, народные обычаи и китайско-иностранные обмены. Искусство Дуньхуана демонстрирует многогранную культуру династии Тан и показывает глубину и широту этого искусства.

История китайского танца – многовековой путь развития этого искусства, о котором повествуют наскальные рисунки, различные фигурки танцоров, найденные в процессе раскопок, а также древние архивные записи и наследие поэтов тех времён. Изображения танцоров с согнутой в локте одной рукой и с согнутыми в коленях ногами относят к элементам первобытного танца.

В период с XVI в. до н.э. по XI в. н.э. (эпоха Чжоу) возник ритуальный танец. Однако под ритуалом тогда понимался свод правил («ли») управления государством. Чжоу-гун, путём смешения музыки и танца, соединил танец с политикой, а также с морально-нравственными системами, что стало главной особенностью эпохи.

Для того, чтобы увидеть, как философия буддизма отражается в китайском танце и его музыкальной драматургии, обратимся прежде к основам этой философии.

Главная идея китайской философии – единение человека и природы. Она выражена несколькими известными философскими основами: даосизм, конфуцианство, буддизм и «тянь жэнь хэ и» – единство мира. Основу музыкальной драматургии составляют идеи конфуцианства и даосизма.

Следует признать многочисленность литературно-философского наследия, повлиявшего на формирование и развитие теоретической основы танцевального искусства на две тысячи лет вперёд. Наиболее всеобъемлющей из философских теорий различных школ считается конфуцианская школа. В ней отражается сама жизнь человека начиная с того, что человек чувствует, и заканчивая его жизнью в обществе, которая выражается в чувствах, во взаимодействии с другими людьми, в политике, в обычаях, в подвигах, в просвещении и т.д. Здесь представляется важным привести цитату из трактата «Юэ цзы» («Записи о музыке»), опубликованную в статье А.Б. Вац «Особенности осмысления танцевального искусства в китайской теоретической мысли»: «Если недостаточно произнесения множества слов, то вздыхают и восклицают, а если вздохов и восклицаний недостаточно, то неосознанно руки и ноги начинают танцевать» [1, с. 462]. Ещё один важный аспект конфуцианских взглядов на танцевальное искусство – представление об искренности: «Становление искренним – это путь человека. Искренний – тот, кто без усилия пребывает в Изначальном, без стремления воплощает Порядок, молчаливо позволяет всему совершаться –таков наделенный мудростью» [4, с. 134-135].

Музыка, следуя конфуцианскому мировоззрению, является основой гармоничного микросоциального взаимодействия (отношений в семье, уважения к памяти рода); соответственно, из множества микросоциумов складывается целое государство. Суть музыкального образования в конфуцианстве, и, в дальнейшем, основа музыкальной

драматургии заключалась в политическом начале – культуре правления. В этой связи музыка разделялась по принципам эстетики и иерархии. В частности, некоторые её элементы носили авторитарный характер, указывая на уважение и почитание внутри иерархической системы микро- и затем макросоциумов. По мнению китайских философов, подобные отношения создают гармонию, которая, в сочетании с музыкой, вызывает положительные эмоции, нашедшие своё выражение в танце. Однако, несмотря на слияние конфуцианства, буддизма и даосизма на поздних этапах расцвета, конфуцианская идеология сохранила своё доминирующее положение и по сей день считается основой философии китайского музыкального образования.

Параллельно с периодом расцвета конфуцианской линии музыкальной драматургии, в начале династии Хань получила развитие идея даосизма дао цзя, основатели которой – Лао-цзы и Чжуан-цзы.

Идея даосизма состоит в естественности и спонтанности, следовании потоку Дао; человеческая природа спокойна и циклична, как смена времён года; движения тела сравниваются с движениями воды. Основная мысль Лао-Цзы заключается в том, что для передачи знания недостаточно только лишь слов. «Безмолвная речь» – метафора, пришедшая из концепций даосизма – наиболее точное определение танцевального искусства. Кажущееся на первый взгляд весьма понятным, это определение носит куда более значимый для танцевального искусства смысл: ранее говорилось о том, что формы речи в даосизме необходимы для передачи знания. Знание – это то, чем человек обогащается постепенно. Танец, в свою очередь, требует не только просветлённого разума, но и технических (исполнительских) навыков. В то же время, если мы говорим о танце как о форме речи, то условно «зритель» (он же «слушатель» в рамках данной концепции) также должен обладать высокой степенью осознанности для возможности «общения» (восприятия) танцевального искусства. Таким образом, здесь можно говорить о танце, как о диалоге сознаний, что является высшей степенью человеческого развития в рамках земной жизни.

Даосское мировоззрение также повлияло и на музыкальную драматургию. Конфуцианские идеи о взаимосвязи музыки и политики, а также сдерживании эмоций сильно противоречит описанным выше представлениям даосизма: основная роль музыки – гармонизация и регулирование человеческих чувств и эмоций. В «Бэньцзинсюнь» (восьмой главе древнекитайского трактата «Хуайнаньцзы», II век до н.э.) сказано: «Эмоции жизни и смерти переплетены и взаимно принуждают друг друга; когда нет другого выбора, нет и гармонии, отсюда и важность музыки». Поэтому… музыка – это средство поиска утешения от печали» [15]. Под влиянием «Хуайнаньцзы», спустя несколько столетий, величайший китайский мыслитель, философ-даос и музыкант Цзи Кан (223 – 264) определит роль музыки в её внутренней красоте, воздействующей на естественность человеческого темперамента. Важно подчеркнуть, что высказанная Цзи Каном мысль также подвергает жёсткой критике все конфуцианские идеи о политичности и ритуальности музыки. Значительно позднее, выдающийся китайский философ Ли Чжи (1527 – 1602) выскажет, на наш взгляд, наивысшую, прелесть которой – в её простоте, идею философии музыкальной драматургии, заключающуюся в том, что музыка – это рождение природы.

Глобально, идея буддизма состоит в просветлении сознания, движениям свойственна медитативность, каждый жест осознан и приводит к духовному очищению. Если говорить чуть более центрировано, буддистская философия опирается на пребывание человека в «здесь и сейчас». В последствии на этой парадигме будет основана экзистенциальная философия и родившиеся из неё направления психологии, чья основная задача – путь к осознанности. Довольно непросто представить себе китайский танец в контексте буддистской концепции о сосредоточении и концентрации сознания. Здесь будет уместно

процитировать из статьи Лю Сюэ «Осмысление феномена танца с позиций китайской классической философии»: «Экстравертность радости и ликования в китайском танце сочетается с экстравертностью иного рода – с медитативным вниманием к окружающему: танцующий как бы прислушивается к тому, что находится вокруг него. Такое «срединное» («посреди всего») позиционирование отвечает и конфуцианскому идеалу «чжун-юн» («бытие посреди»), и даосской «раскрытости во вне», и буддийскому учению о присутствии совершенной и совершенствующей природы Будды во всей живой органике» [5, с. 107].

Единство мира – философская основа, понимающая человека как часть Вселенной, движения танца являются зеркалом космической энергии.

По мнению Конфуция, гармония – есть основа радости. Лао-цзы говорил, что гармонию можно услышать в тишине. Поэтому «Гармония» и «Радость» - фундаментальные основы философии музыкальной драматургии.

С точки зрения музыкального аспекта драматургии, гармония проявляется в интервалах и пентатонической гамме. Звуки и ритм должны гармонировать, как голос и песня, песня и танец. Должны гармонировать звуки, ритм, голос, песня танец и музыкальные инструменты. Таким образом, музыка прекрасна, благодаря гармоничности всех её элементов.

В своей неразрывной связи с танцем, гармония, как основа музыкальной драматургии, является также основой драматургии танца. Далее рассмотрим, как принципы гармонии раскрываются в танцевальном искусстве, поскольку освоение навыка дифференциации параллельных и, в то же время, переплетённых процессов в музыке и танце – важная составляющая профессионального воспитания многогранности и всестороннего развития личности студента-хореографа.

В основе движений китайского танца заложены несколько принципов. Главный из них, о котором нельзя не сказать в контексте разговора и китайской философии, это концепция Инь и Ян, отражающая две взаимодополняющие противоположности. В рисунке танца они проявляются чередованием плавных и резких движений, медленным и быстрым темпом, большим количеством танцоров на сцене и пустотой пространства. Данная концепция прекрасна тем, что проходит красной нитью сквозь жизнь человека с первого мгновения его рождения и отражается во всех его проявлениях – от чувствования до действия: как невозможно познать радость, не познав печаль, так невозможно познать печаль, не познав радость; нельзя однозначно утверждать, что такое «быстро», не зная, что значит «медленно» и т.д.

Также движения китайского танца символизируют пять элементов: дерево, воду, огонь, металл и Землю. Каждый из этих элементов, в свою очередь, символизирует эмоцию или состояние: дерево – это рост, вода – текучесть, огонь символизирует страсть, металл отражает твёрдость, а Земля – стабильность. В танце эти элементы могут быть представлены определёнными позами, жестами и даже цветами/элементами костюмов.

Грация журавля, ловкость обезьяны и сила тигра, также являются элементами-символами в хореографии китайского танца, о которых, к слову, также известно и в контексте боевых искусств.

Геометрия построения и движения танцоров на сцене также символична: движения (или построения) по диагонали визуально создают ощущение динамичности и устремлённости; движения (или построения) по кругу – символизируют единство или цикличность [8, с. 46].

Говоря о взаимосвязи религии и искусства (в частности, танцевального), нельзя не сказать, что синкретизм этих двух элементов человеческого мировоззрения существовал не всегда. Ван Цзялин отмечает, что долгое время религия воспринималась как нечто оторванное от реальности, таинственное, непредсказуемое, не имеющее ничего близкого с

мирскими заботами. Однако, в словаре китайских иероглифов, «巫» («шаман» / «ведьма») символизирует танцующего человека с длинными рукавами [13]. Предположительно, это является отсылкой к знаменитому китайскому танцу с длинными рукавами («Водяные рукава»). Со временем, искусство стало неотъемлемой частью религии, вплоть до того, что некоторые элементы искусства создаются специально для религиозных представлений. Более того, искусство было своего рода рекламой, благодаря ему религиозное мировоззрение проникало в массы.

Своего рода «мост» от древности в наше время представляет дуньхуанский танец. Вдохновлённый изображёнными на фресках гротов Могао с IV – XIVвв. танцевальными фигурами, танец Дуньхуан («Дунь» – «великий», «Хуан» – «процветающий») является воплощением этнических танцевальных стилей и буддийской философии. Дуньхуанский танец входит в число четырёх основных школ китайского танца.

История пещер Могао в Дуньхуане — это история развития и распространения буддизма, а также культурного обмена между Китаем и Западом, демонстрирующая всеобъемлющую природу китайской цивилизации. Художественное наследие Дуньхуана свидетельствует о взаимном влиянии и интеграции китайской и зарубежных цивилизаций вдоль Шёлкового пути, подчёркивая значимость китайской цивилизации для прогресса человечества. Искусство пещер Могао и артефакты из Пещеры-библиотеки являются важными ресурсами для сохранения и развития китайской духовной цивилизации, а также историческим свидетельством мирного сосуществования, взаимной интеграции и гармоничного развития различных цивилизаций, содержащим чрезвычайно богатые эстетические ресурсы [14].

Говоря о происхождении дуньхуанского танца, нельзя обойти вниманием создание танцевальной драмы «絲路花雨» («Цветочный дождь Шёлкового пути»). Г-жа Гао Цзиньжун (известная китайская танцовщица, профессор и педагог) в период с 1960-70-е годы с командой единомышленников работали над созданием концепции дуньхуанского танца. В 1970-х годах У Сяобан, председатель Китайской ассоциации танцоров, на заседании совета ассоциации предложил: «Наш танец зашел в тупик, и ведущим деятелям китайского танца, присутствующим здесь, необходимо приложить усилия для прорыва». Именно в конце 1970-х годов классическое произведение, масштабная национальная танцевальная драма «Цветочный дождь Шёлкового пути», проложило новый путь в области танца [12]. Данная постановка является своего рода итогом десятилетней работы по репрезентации статичного искусства фресок и скульптур – в танцевальное.

Акцент на духовном опыте также является важной характеристикой искусства Дуньхуана. Состояние ума определяет форму и содержание священных изображений. Статуя Будды в состоянии Нирваны в пещере 158 Могао более 1200 лет безмятежно и спокойно смотрит на паломников. Согласно буддийским писаниям, Шакьямуни сказал Ананде[2] во время своей Нирваны, что его тело сейчас крайне устало и страдает. Это указывает на то, что Шакьямуни в то время испытывал боль. Однако Будда в состоянии Нирваны в пещере 158 обладает неописуемым спокойствием. Его длинные брови и слегка прикрытые глаза гармонично передают величественное умиротворение, и свет исходит от его мирной и сострадательной улыбки. В состоянии Нирваны Будда далёк от иллюзии жизни и смерти. Его безмятежное выражение лица отражает мудрость и просветление, достигнутые посредством медитации. Среди множества возможных вариантов художник изобразил не страдания Будды, а его мирный сон. Это говорит о том, что эстетико-

[2] Ананда или Ананда́ (санскр. आनन्द, букв. «счастье», «радость», кит. Анань 阿難, Ананьто 阿難陀, Хуань-си 欢喜) — один из 10 наиболее известных учеников Будды, признанный вторым патриархом <...> Последние 25 лет жизни Будды постоянно находился подле него [2, с. 356].

философская концепция китайского искусства стремится не просто к интерпретации поверхностной реальности, а к внутренней природе человека и вечности духа.

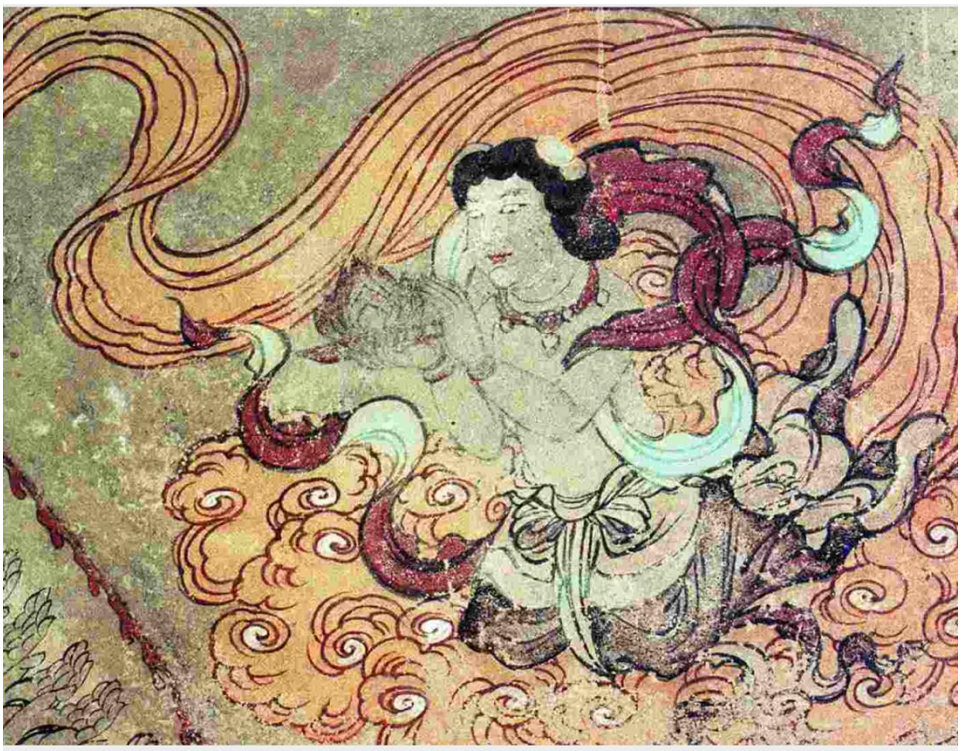
Далее рассмотрим отражение философской мысли на примере уже упомянутого ранее Дуньхуанского танца.

Дуньхуанские фрески изображают два мира: «священный» и «светский», которые вместе образуют историческое, культурное и эстетическое пространство, где эти миры переплетаются. Священный мир в основном представлен религиозными образами, такими как небесные дворцы, летающие апсары, а также музыка и танцы. Светский мир в основном изображен в образах меценатов, пиров, песен и танцев, процессий и различных представлений, демонстрирующих повседневную жизнь. Музыканты на дуньхуанских фресках разделены на небесных и человеческих музыкантов, представляющих соответственно небесную и светскую музыку, отражающую небесный и человеческий миры. Взаимодействие и слияние священного и светского миров в дуньхуанских фресках отражают взаимосвязь между религией и секуляризмом, воображением и реальностью, а также передачу буддизма и традиционной китайской культуры на Восток. Пространственная форма изображений музыки и танца в дуньхуанских фресках, сочетающая священное и светское, также отражает процесс адаптации и трансформации буддизма в традиционной китайской культуре.

Основной символ Дуньхуанского танца, изображённый на фресках Могао, летающие апсары – полубогини в индуистской мифологии, духи облаков и воды [9, с. 45; 6, с. 258].

Они являются одними из самых выразительных представителей образов музыки и танца Дуньхуана. Однако, так было не всегда: первые изображения апсар Дуньхуана далеки от изысканности и лёгкости. Их отличали отсутствие волос на голове, почти полная нагота, отсутствие осанки и пустой, близкий к безмятежному, взгляд (см. илл. 1). Также невозможно однозначно сказать, мужчина или женщина изображена на фреске: идея передачи смысла, а не формы, размывает границу между конкретикой и абстракцией, представляя собой смешение (в данном случае) мужественности и женственности.

Илл. 1. Фреска «Летящая апсара».
Взято из открытых Интернет-источников [3]



Изображения апсар меняются, начиная с династии Северная Вэй (386 – 535): их тела постепенно становятся более стройными, изящными, на лицах отражается одухотворённость; сквозь появившуюся прозрачную одежду, отличавшуюся особой сложной изысканностью, проявляются очевидные женские пропорции тел; также появляются групповые изображения апсар.

Образ апсар отражает динамичность и духовность буддийского искусства. Они беззаботно перемещаются в воздухе между небом и землёй, распевая, танцуя и разбрасывая цветы. Философский замысел, воплощённый в апсарах, это символ ритмичности, темпа, порядка и рациональности, а также репрезентация жизни, движения, силы и страсти. Стремление летать, как преодоление мирских ограничений, воплощает в себе стремление к духовной свободе.

Основными движениями дуньхуанского танца являются бег, ходьба и прыжки. Это те движения, которые свойственны человеку в обыденной жизни. Особенности построения танца включают шесть элементов:

- Содержание
- Персонажи
- Структура
- Танцевальные движения
- Хореографические построения и эффекты
- Реквизит и костюмы

Исходя из данной концепции, можно сказать, что творческая задача хореографа состоит в представлении в сознании целостного танцевального образа, нежели набора отдельных движений.

Лю Цзянь даёт следующие объяснения движениям тела в танце. Движения рук в танце Дуньхуань имеют три значения: религиозное, ритуальное и повседневное. Например, руки держат ритуальные предметы; сцепленные руки могут символизировать буддийские молитвы или благословения; контакт рук или их разъединение выражают человеческие желания и отношения. Движения ног насчитывают двенадцать видов: от простых, как ходьба на полупальцах, до особых, в виде прыжков на одной или двух ногах, сидении на коленях [11].

Наиболее уникальной и отличительной особенностью дуньхуанского танца является S-образная поза тела. Важной составляющей являются два вида движения бёдер: мощное, толкающее и более плавное, сидячее.

Важнейший компонент танца – взгляд. Он должен передавать как очаровывающую грацию и элегантность, так и силу духа. Взгляды (прямо перед собой, в сторону, вверх и вниз) координируются с дыханием, а оно, в свою очередь, связано с характером и темпом танца. Дыхание является ключевым элементом танца Дуньхуань.

Костюмы обычно представляют собой красочные облегающие наряды или короткие юбки, украшенные яркими лентами и шарфами. Под влиянием индийских костюмов, китайские танцовщицы также носят браслеты на руках и ногах. В качестве танцевального реквизита используются музыкальные инструменты (пипа, флейта), оружие, символические предметы, цветы.

Один из наиболее известных элементов дуньхуанского танца – это образ Тысячерукой Гуаньинь (см. илл. 2).

Илл.2. Танец Тысячерукой Гуаньинь.
Взято из открытых Интернет-источников [10]

Для исполнения этого элемента необходимы два или более танцовщика. Если группа исполнителей исповедует буддизм, они могут использовать руки Будды или держать предметы буддийской принадлежности. Главное, что жесты рук у всех одинаковые, различается только высота положения ладоней. Согласно толкованию словаря Фо Гуан (международная организация китайского буддизма), существует множество интерпретаций образа Гуаньинь, а жесты и удерживаемые в руках предметы также различны. Это объясняется тем, что художественная идея всегда направлена на передачу смысла, а не формы.

Л. Чухань и Е.Е. Рощина в статье «Музыкальное мышление педагога-хореографа в контексте культурно-исторического пространства Китая» отмечают: «Реквизиты выступают как предметы, дающие возможность танцовщику создать художественный образ. Своеобразие приёмов работы с предметом в процессе танца в том, что реквизит может превращаться в другой предмет, например, веер превращается в кисть и т.д.» [7, с. 129].

Дуньхуанский танец уникален тем, что берёт свое начало от танцевальных стилей, изображённых на дуньхуанских фресках, очарователен тем, что в нём присутствует дух пещер Могао, и обладает безграничной жизненной силой, поскольку воплощает дух истины, добра и красоты.

В заключении отметим, что важная составляющая профессиональной подготовки студента-хореографа – в знании и понимании музыкально-драматургических законов, умении видеть взаимосвязи драматургии музыкальной и танцевальной (их единства и противоречия), а также в изучении исторических философских воззрений, формирующих всё, что касается человеческой жизни и ее отражения в хореографическом искусстве.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вац, А. Б. Особенности осмысления танцевального искусства в китайской теоретической мысли // Мир науки, культуры, образования. 2011. № 6 (31). С. 461–464.
2. Духовная культура Китая: энциклопедия: в 5 т. / Гл. ред. М.Л.Титаренко; Ин-т Дальнего Востока. - М.: Вост. лит., 2006 –. Т. 2. Мифология. Религия / ред.

М.Л.Титаренко, Б.Л.Рифтин, А.И.Кобзев, А.Е.Лукьянов, Д.Г.Главева, С.М.Аникеева. - 2007. - 869 с.

3. Искусство расписных гротов Могао в Дуньхуане будет воспето в мюзикле «Летающие апсары» // Культура. — 2018-09-20. – URL: https://russian.cgtn.com/news/3d3d414e666c7a4e7a597a6333566d54/m.html?utm_medium=organic&utm_source=yandexsmartcamera (дата обращения: 12.02.2026). – Режим доступа: открытый доступ.
4. Конфуцианский трактат «Чжун Юн»: переводы и исследования / сост. А. Е. Лукьянов. М.: Восточная литература, 2003. 250 с.
5. Лю Сюэ. Осмысление феномена танца с позиций китайской классической философии / Лю Сюэ // Вестник Академии русского балета им. А. Я. Вагановой. 2025. №6 (51), С. 98-111
6. Лю Сяочжэнь, Фэн Шуанбай, Ван Ниннин, Иллюстрированная история китайского танца / С. Лю, Ш. Фэн, Н. Ван / Пер. с кит. Беляевой М. А., Воронцовой С. А., Скомороховой В. В. // – М.: ООО Международная издательская компания «Шанс», 2022. – 471 с.
7. Лю, Ч. Музыкальное мышление педагога-хореографа в контексте культурно-исторического пространства Китая / Ч. Лю, Е. Е. Рощина // Научное мнение. – 2022. – № 12. – С. 127-133.
8. На Жи Су, Чай Ла Ган. Влияние истории развития народной музыки на русские и китайские народные танцы // Philharmonica. International Music Journal. – 2021. – №4. – С.34-52.
9. Новик Ю. О., Чжан Сыминь. Либретто в составе онлайн-программок и интернет-видеозаписей балетного «Дуньхуан» / «Свет сердца» // Вестник Академии русского балета им. А. Я. Вагановой. 2024. №6 (95). С.38–51.
10. Thousand-Hand Bodhisattva // Best of CCTV: selects and collects the most popular videos of all CCTV channels. — URL: Thousand-Hand Bodhisattva | CCTV English (дата обращения: 12.02.2026). – Режим доступа: открытый доступ.
11. Лю Цзянь, Безмолвное выражение: интерпретация языка тела в танце / Ц. Лю // – Nationalities Publishing House, 2015. – 276 с.
12. Гао Цзиньжун. Как «Танец Дуньхуан» «идёт по фреске» или летит в мир? // China News Service, Ланьчжоу. 10 ноября 2011. – URL: https://m.chinanews.com/wap/detail/cht/zw/9891682.shtml (дата обращения: 12.02.2026). – Режим доступа: открытый доступ.
13. Ван Цзялинь. Смысловой анализ танца Дунхуан / дис. ... канд. наук // Университет Южного Китая, 2011. – 108 с.
14. Гу Чуньфан, Художественная концепция образов музыки и танца Дуньхуана и дух китайской эстетики // Социальные науки в Китае. — 2024. — № 6. — С. 184-203.
15. «Формирование древнекитайской философии музыкального образования и современная философия музыкального образования» // Сеть Чу Хао Хуайинь. – 2022. – URL: https://www.huain.com/article/other/2022/0305/579.html (дата обращения: 12.02.2026). – Режим доступа: открытый доступ.

ИСКУССТВО И ЛИЧНОСТЬ

Лабинцева Лариса Павловна
профессор кафедры музыкального образования
ФГБОУ ВО «Московский государственный институт культуры»
e-mail: larissa.labintseva@mail.ru
Коробкова Светлана Ивановна
старший преподаватель кафедры академического пения
ФГБОУ ВО «Московский государственный институт культуры»

Labintseva Larysa P.
Professor of the Department of Music Education
Moscow State Institute of Culture
Korobkova Svetlana I.
Senior lecturer at the Academic Singing Department
Moscow State Institute of Culture

«PORGI AMOR» И «DOVE SONO»: МУЗЫКАЛЬНО-ДРАМАТУРГИЧЕСКАЯ ДИЛОГИЯ ОБРАЗА ГРАФИНИ В ОПЕРЕ В.А. МОЦАРТА «СВАДЬБА ФИГАРО»

Аннотация. Статья посвящена анализу арий Графини Розины «Porgi amor» (II акт) и «Dove sono» (III акт) из оперы В. Моцарта «Свадьба Фигаро». В процессе анализа музыкальной драматургии в контекстном взаимодействии с текстом либретто Лоренцо да Понте, авторы статьи прослеживают процесс воплощения В.А. Моцартом внутренней трансформации Графини – от страдающей жертвы – к сильной, обладающей волей и достоинством женщине. При решении нестандартно подойти к характеристике музыкального образа героини, композитор опирался на глубокий психологизм персонажа, выделяя его эмоционально-чувственный компонент за счет многообразия средств музыкальной выразительности.

Ключевые слова: Моцарт, Свадьба Фигаро, классицизм, оперный персонаж, музыкальная драматургия, персонаж, графиня Розина, ария.

«PORGI AMOR» AND «DOVE SONO»: MUSICAL AND DRAMATIC DILOGY OF THE IMAGE OF THE COUNTESS IN W.A. MOZART'S OPERA «THE MARRIAGE OF FIGARO»

Abstract. The article is devoted to the analysis of Countess Rosina's arias «Porgi amor» (Act II) and «Dove sono» (Act III) from W. Mozart's opera «The Marriage of Figaro». In the process of analyzing musical drama in contextual interaction with the text of the libretto by Lorenzo da Ponte, the authors of the article trace the process of W.A. Mozart's embodiment of the Countess's inner transformation from a suffering victim to a strong, strong–willed and dignified woman. When deciding to take a non-standard approach to characterizing the musical image of the hero, the composer relied on the deep psychologism of the character, highlighting its emotional and sensual component due to the variety of means of musical expression.

Keywords: Mozart, The Marriage of Figaro, classicism, opera character, musical drama, character, Countess Rosina, aria.

Опера В. Моцарта «Свадьба Фигаро» занимает особое место в оперном искусстве эпохи классицизма, являясь вершиной творчества композитора, и одновременно поворотным пунктом в развитии жанра комической оперы. Существенно то, что опера, написанная на либретто Лоренцо да Понте по комедии П. Бомарше, разительно отличается от предшествующих ей оперных форм, прежде всего, глубиной психологических портретов персонажей и остротой социального подтекста.

По мнению многих искусствоведов (Н. Арнонкур, М.С. Друскин, Н.В. Королевская, П.В. Луцкер, И.П. Сусидко, М.А. Сидорова, Е.И. Чигарёва и др.), В. Моцарт сумел создать многогранные характеры, далёкие от схематичных образов оперы-буффа. Так, по мнению Н.В. Королевской: «Граф Альмавива – уже не просто комический злодей, а человек, терзаемый ревностью и осознанием уходящей молодости. Графиня – не только жертва неверности мужа, но и женщина, способная на прощение и сострадание. Фигаро и Сюзанна – не просто слуги, а умные и находчивые люди, борющиеся за свою любовь и достоинство» [3, с.39].

В свою очередь, Е.Н. Шапинская и О.П. Добренкова указывают на сложное взаимодействие в опере музыкального, вербального и визуального элементов, а имманентная чувственность музыки в значительной мере влияет на смысловые акценты [5].

Следует выделить, что опера «Свадьба Фигаро» стала предвестником новых тенденций в оперном искусстве. В. Моцарт расширил рамки комической оперы, наполнив её серьёзным содержанием и глубоким психологизмом. Вместе в тем, композитор показал, что опера может быть не только развлечением, но и средством выражения сложных социальных и нравственных проблем.

Парадокс и величие оперы в том, что она представляет собой апогей и одновременно преодоление строгих рамок классицизма. С одной стороны, как отмечает Е.И. Чигарева, в ней есть классическая ясность формы, баланс, изящество и обращение к универсальным сюжетам. С другой – опера отличается небывалой психологической глубиной образов, социальной конкретикой и индивидуализацией персонажей [4].

В «Свадьбе Фигаро» В.А. Моцарт достиг невиданного единства музыки и драмы, где каждая ария – точный психологический портрет. И новаторством в трактовке традиционных образов, несомненно, выступает образ Графини Альмавивы. Ведь в традиционной opera buffa в то время не было места для столь глубокой, страдающей и благородной женской фигуры. Её арии «Porgi amor» и «Dove sono» – это лирические шедевры, возвышающие жанр до уровня музыкальной драмы, а Графиня – эмоциональный и нравственный центр оперы.

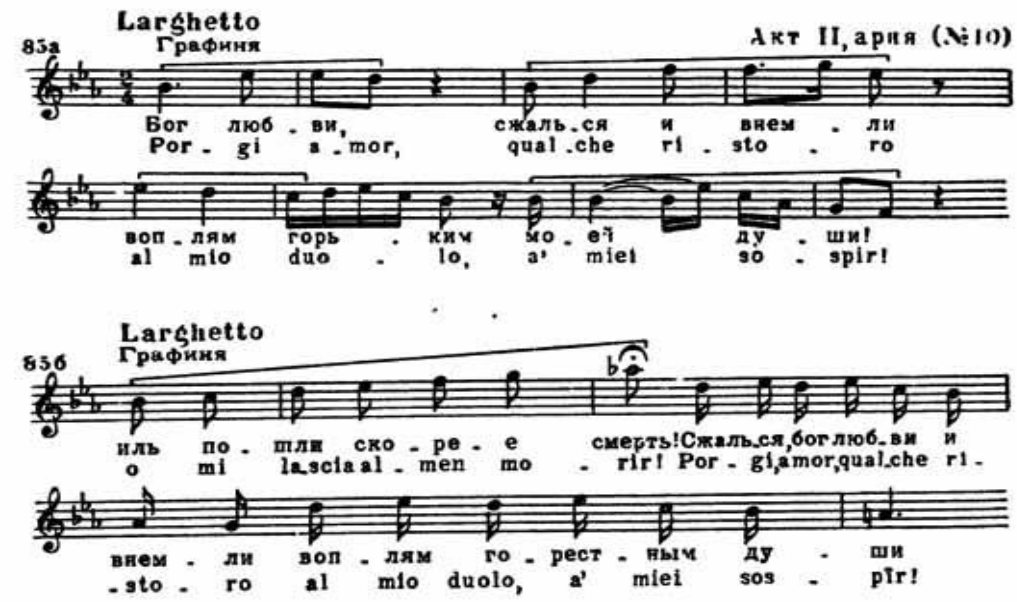
Подтверждение этому мы находим у И.Ф. Бэлзы: «В ариях Графини Моцарт с необычайной тонкостью раскрывает сложный внутренний мир женщины, оскорблённой в своих лучших чувствах. Если «Porgi amor» – это вздох, застывший в звуке, то «Dove sono» – это монолог-размышление, приводящий к твёрдому решению. В этом – весь Моцарт-психолог» [1].

В «Porgi amor», исполненной в начале второго акта, Графиня оплакивает утраченную любовь мужа. Её голос полон тоски и смиренного отчаяния. Музыка подчеркивает хрупкость и ранимость Графини, её беззащитность перед равнодушием Альмавивы. Мелодия льётся плавно и скорбно, напоминая о былой близости и безответной преданности. Характерно, что фразы наполнены широким дыханием, но сдержанные, часто нисходящие, что символизирует вздох, угасание надежды.

Следует добавить, что вокальная линия преимущественно звучит в среднем регистре, и лишена какой-либо виртуозности. Атмосферу созерцательной скорби задаёт темп Larghetto.

Обращая внимание на тональность Es-dur, отметим, что у В.А. Моцарта данная тональность часто связана с возвышенностью, благородством и глубокой лирикой. Вместе с тем, это – молитва об утешении, просьба к любви, которая, кажется, навсегда покинула её жизнь (нотный пример 1):

Нотный пример 1
Ария Графини «Porgi amor», II акт

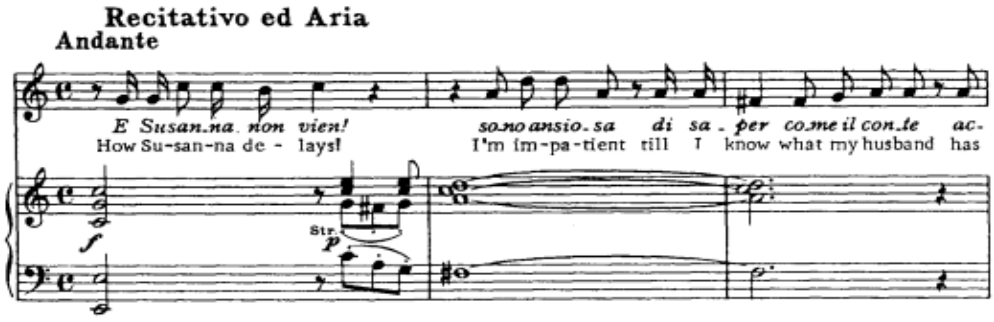


Графиня просит у Любви («Porgi amor») либо возврата былого счастья, либо прекращения мук через смерть. Её достоинство здесь представлено в чистоте чувства и благородстве тона, это – страдание аристократки, которое даже в отчаянии сохраняет гармоничную форму. Медленный темп, сдержанная, почти аскетичная оркестровка (главным образом, струнные с поддержкой деревянных духовых), плавная, скованная мелодия, строящаяся на долгих выдержанных звуках и скромных вздохах-синкопах, – все создаёт атмосферу застывшей, одинокой скорби.

Текст арии выражает прямую мольбу к богу любви: «Дай хоть каплю отрады, верни мне возлюбленного иль дай мне хоть умереть». Страдание представлено статично, ведь Графиня не анализирует причины, не строит планов, а лишь пребывает в боли. Необходимо подчеркнуть, что её страдание очищающее, что определяет её моральное превосходство над легкомысленным Графом.

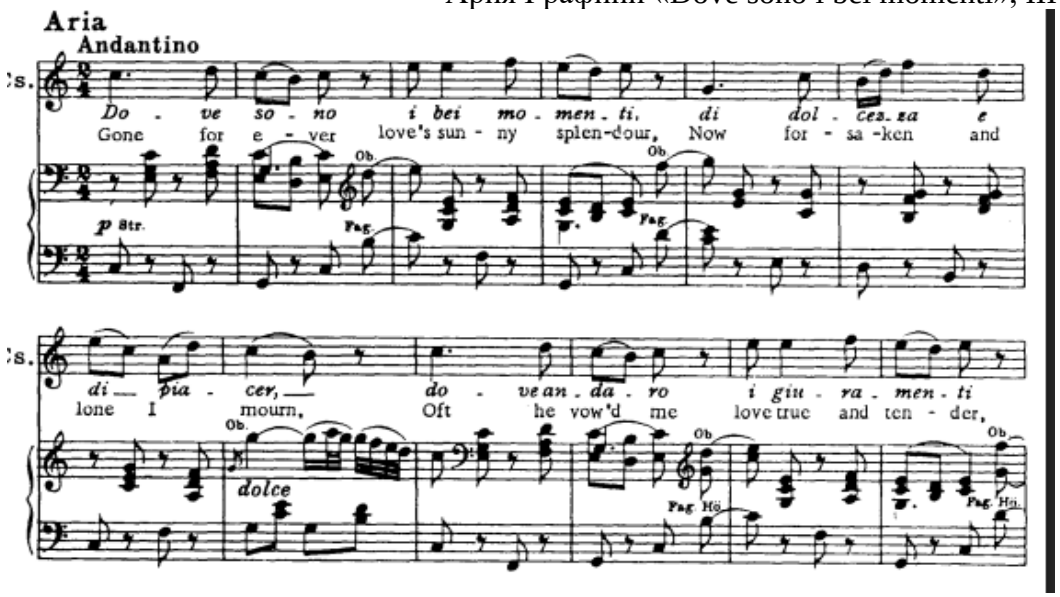
После неудачной попытки примирения (дуэт с Графом), участие в интриге (переодевание в Сюзанну) и осознания необходимости борьбы, Графиня предстаёт с арией «Dove sono» в III акте. Структура Арии принципиально иная, трехчастная, что отражает динамику мысли. Речитатив («E Susanna non vien!...») полон вопросов и смятения, показывает взволнованное раздумье Графини (нотный пример 2):

Нотный пример 2
Речитатив Графини («E Susanna non vien!...»), III акт



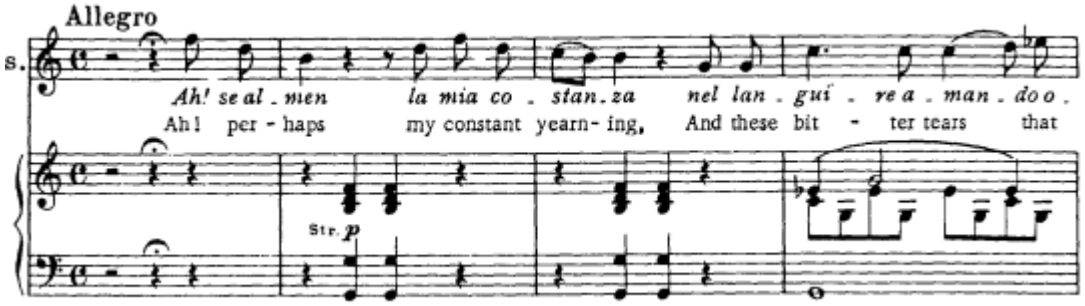
Часть А (Andante, «Dove sono i bei momenti») характеризует воспоминание и вопрос: «Где те прекрасные мгновенья?» (нотный пример 2):

Нотный пример 2
Ария Графини «Dove sono i bei momenti», III акт



Часть В (Allegro, «Ah! se almen la mia costanza»): эта речитативная часть является кульминацией эмоционального напряжения. Взволнованные реплики («О, если бы хоть моя верность…») ведут к переломному моменту – вспышке гнева и решимости: «Моя верность поможет мне в борьбе с неверностью!» (нотный пример 3):

Нотный пример 3
Связующая часть Арии Графини «Ah, se almen la mia costanza...», III акт



Во второй части Арии (Allegro, C-dur) темп ускоряется, музыка становится энергичной, почти маршевой. Мелодия обретает уверенность и силу. Фраза «Моя верность даст мне силу и надежду на перемену» звучит как личный манифест. В итоге, страдание трансформировалось в волю и достоинство Графини теперь проявляется не в терпении, а в силе духа, моральной стойкости и готовности бороться.

Характеризуя Арию Графини «Dove sono» М.С. Друскин говорит: «Ария построена как бы в двух планах: воспоминание о прошлом счастье и решимость вернуть его. Контраст между медленной, полной грусти первой части и бодрой, оживленной второй подчёркивает душевный перелом, происходящий в Графине. Это – ария надежды, рождающейся из страдания» [2, с.425].

Ч. Розен, американский музыковед, дополняет штрихи к музыкальному портрету Графини: «Моцарт в «Dove sono» совершает чудо: он заставляет нас услышать сам процесс мышления. Музыкальная фраза повторяется, варьируется, останавливается – точно также, как мысль крутится вокруг болезненной темы, пока не находит выход. Переход к Allegro выступает как момент катарсиса и принятия решения, один из самых волнующих в оперном искусстве» [6, с.123].

Опираясь на научные труды Е.В. Дукова, Л.В. Кириллиной, П.В. Луцкера, И.П. Сусидко, Д.А. Нагиной, Е.С. Черной, Г.В. Чичерина и др., мы провели сравнительный анализ музыкально-драматургической дилогии образа Графини (таблица 1).

Сравнительный анализ двух арий Графини демонстрирует гениальное умение В.А. Моцарта через музыку показать психологическое развитие персонажа:

1. От статики к динамике. «Porgi amor» – статичный портрет с эмоциональной точкой. «Dove sono» представляет собой динамичный процесс, душевное движение, зафиксированное в музыкальной форме.

2. От страдания – к действию. Первая ария – это принятие страдания; вторая, напротив – преодоление его через акт воли.

3. От простоты – к сложности. «Porgi amor» – проста и монолитна по форме и выразительным средствам. «Dove sono» – сложна, контрастна, в определенной степени синтезирует рефлексию и виртуозность.

4. От объекта – к субъекту. В начале II акта Графиня – объект любовных интриг Графа. К концу III акта она – ключевая исполнительница финальной «комедии переодеваний», ведущая действие к примирению.

5. От мольбы к решению. «Porgi amor» – пассивная мольба к высшим силам; «Dove sono», напротив, активное утверждение собственной воли («almen la mia costanza avrà» – «хотя бы моя верность даст…»).

6. От одиночества к публичности. Первая ария – это приватный монолог; вторая же, хотя и исполняется наедине, все же звучит как декларация, обращённая к миру; её вторая часть носит почти ариозно-кабалеттный характер.

Таблица 1

Сравнительный анализ: две грани одного образа

Критерий	«Porgi amor»	«Dove sono»
Драматургическая роль	Экспозиция страдания, статичная лирика.	Кульминация внутреннего развития, динамический портрет.
Тональность	Ми бемоль мажор: благородная, но несколько отстранённая, «общепринятая» для выражения скорби.	До мажор: более чистая, ясная, что подчёркивает искренность и решимость. Смена в тональности знаменует внутренний сдвиг.
Форма	Лирическая двухчастная форма, почти строфическая.	Сложная трёхчастная форма (речитатив + ария с контрастной быстрой частью).
Выражение страдания	Прямое, непосредственное, как стон.	Опосредованное воспоминанием, аналитическое.
Проявление достоинства	В благородстве и сдержанности выражения горя.	В силе духа, верности себе и готовности изменить ситуацию.
Позиция героини	Пассивная: ждёт утешения свыше.	Активная: находит опору в себе и планирует действия.

7. От скорби – к надежде. В «Porgi amor» доминирует элегическая печаль; в «Dove sono» – проявляется целая гамма эмоций: ностальгия, горечь, сомнение и, наконец, окрыляющая решимость.

8. Роль достоинства. В первой арии достоинство – это внутренний стержень, позволяющий страдать красиво и благородно. Во второй арии – это моральный капитал, который даёт право и силы бороться за своё счастье.

Таким образом, дилогия арий Графини представляет собой один из вершинных примеров музыкальной характеристики в истории оперы, и одновременно создает картину внутреннего преображения. В.А. Моцарт, с гениальной чуткостью, использует все ресурсы музыки – от тонального символа до структуры мелодии – чтобы показать, как глубокое страдание, будучи осмысленным, может стать источником силы, достоинства и морального превосходства.

«Porgi amor» – это образец классической условности в выражении эмоций, где чувство имеет безупречную форму.

«Dove sono» представляет собой путь к романтическому психологизму, характеризующий процесс мысли и изменения души.

Достоинство Графини показывает не только её высокий статус, а, прежде всего, нравственный выбор. Образ Графини Альмавивы эволюционирует от достоинства «быть несчастной благородно» к достоинству «сохранять верность себе и бороться за своё счастье». В этом В.А. Моцарт и Л. да Понте выходят далеко за рамки комедийного жанра, создав портрет сильной женщины, преодолевающей боль через мудрость и внутреннюю силу, что не свойственно сюжетам того времени.

Две арии Графини – это не только прекрасная музыка, но и основа драматургического и гуманистического величия оперы «Свадьба Фигаро» В.А. Моцарта.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бэлза И.Ф. Моцарт и Сальери. [Электронный ресурс]. URL: https://feb-web.ru/feb/pushkin/serial/im4/im4-237-.htm (дата обращения 15.01.2026).

2. Друскин М.С. История зарубежной музыки: учебник по истории зарубежной музыки для студентов музыкальных вузов. Изд. 7-е, перераб. Санкт-Петербург: Композитор, 2002. Вып. 4. 630 с.
3. Королевская Н.В. Об интонационной драматургии в опере В.А. Моцарта «Свадьба Фигаро» // Вестник Саратовской консерватории. Вопросы искусствознания. Саратов, 2018. №2. С.35-42.
4. Чигарева Е.И. Оперы Моцарта в контексте культуры его времени: Художественная индивидуальность. Семантика. Серия: Музыка: искусство, наука, мастерство. М., 2023. №64. 283 с.
5. Шапинская Е.Н. Диалог о «Свадьбе Фигаро»: проблема власти и сопротивления в пьесе О. Бомарше и опере В.-А. Моцарта: интерпретация в различных контекстах / Е.Н. Шапинская, О.П. Добренкова // Культура культуры. – 2014. – № 2 (2). [Электронный ресурс]. URL: https://www.academia.Mozart (дата обращения 15.01.2026).
6. Rosen Ch. Der klassische Stil. Haydn, Mozart, Beethoven / Ch. Rosen; [Deutsch von Traute M. Marschall]. Kassel, Basel, London, New York, Prag: Bärenreiter-Verlag, 2003. 527 p.

Климай Екатерина Владимировна
кандидат педагогических наук, доцент,
заместитель заведующего кафедрой фортепиано
и струнных оркестровых инструментов
ФГБОУ ВО «Московский государственный институт культуры»
e-mail: evklimai@gmail.com

Klimai Ekaterina V.
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Deputy Head of the Department of Piano
and String Orchestral Instruments
Moscow State Institute of Culture

ИСПОЛНИТЕЛЬСКИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ РАБОТЫ АРКАДИЯ СЕВИДОВА НАД СОНАТОЙ Л. БЕТХОВЕНА № 31 AS-DUR OP. 110

Аннотация. В статье рассматриваются исполнительские и педагогические принципы работы Народного артиста РФ, профессора кафедры специального фортепиано Московской государственной консерватории им. П.И. Чайковского, заведующего кафедрой фортепиано и струнных оркестровых инструментов Московского государственного института культуры Аркадия Гавриловича Севидова над сонатой Л. Бетховена № 31 As-Dur op. 110. Обсуждаются вопросы преемственности исполнительских и педагогических традиций русской фортепианной школы.

Ключевые слова: Л. Бетховен, 32 сонаты для фортепиано, редакция, исполнительский анализ, интерпретация.

PERFORMANCE AND PEDAGOGICAL PRINCIPLES OF ARKADY SEVIDOV'S WORK ON L. BEETHOVEN'S SONATA № 31 AS-DUR OP. 110

Abstract. The article examines the performance and pedagogical principles of the work of Arkady Gavrilovich Sevidov, People's Artist of the Russian Federation, professor of the special piano department of the Moscow State Conservatory named after P.I. Tchaikovsky, head of the department of piano and string orchestral instruments of the Moscow State Institute of Culture, on Beethoven's Sonata No. 31 A-Dur op. 110. Issues of continuity of the performance and pedagogical traditions of the Russian piano school are discussed.

Keywords: L. Beethoven, 32 sonatas for piano, edition, performance analysis, interpretation.

Данная статья посвящена рассмотрению исполнительских и педагогических принципов работы Аркадия Гавриловича Севидова, Народного артиста Российской Федерации, профессора кафедры специального фортепиано Московской государственной консерватории им. П.И. Чайковского, заведующего кафедрой фортепиано и струнных оркестровых инструментов Московского государственного института культуры, лауреата IV Международного конкурса им. П.И. Чайковского 1970 года. Огромный исполнительский и педагогический опыт А.Г. Севидова на протяжении многих лет вдохновляет молодых пианистов и создает живую преемственность традиций, которой гордится русская фортепианная школа.

Часто в классе Аркадия Гавриловича можно услышать, что те или иные рекомендации в каждом конкретном произведении были даны его педагогами, Львом Николаевичем Обориным, учеником Константина Николаевича Игумнова, и Борисом Яковлевичем Землянским. Подобный подход является примером подлинной профессиональной честности, но основная ценность его заключается в том, что многие моменты, о которых вспоминает Аркадий Гаврилович, невозможно найти больше нигде, несмотря на высокую насыщенность информационного пространства и большой выбор цифровых ресурсов.

Первое, что обращает на себя внимание в работе мастера – это высокая точность, тщательность и можно даже сказать щепетильность в подходе к изучению авторского текста. Здесь нет общих фраз, все предельно конкретно и основано исключительно на авторских указаниях. Аркадий Гаврилович убежден, что именно в деталях кроется основное содержание и драматургия всего произведения. Мастер не любит слово «цельность», поскольку часто один небольшой штрих придает завершенность и смысл всему сочинению, заставляя перестраивать исполнительскую концепцию. Большое значение А.Г. Севидов придает выбору редакции, по которой предстоит работа над произведением.

Действительно, разнообразие редакций сонат Л. Бетховена заставляет каждого исполнителя задуматься о выборе текста для создания собственной художественной интерпретации. Как известно, сохранились первые редакции сонаты ор. 110 Л. Бетховена, изданные еще при жизни композитора, в числе которых редакции А.М. Шлёзингера (1822), А. Диабелли (1822), И. Каппи (1822), М. Клементи (1823). Более поздние редакции Т. Хаслингера (1835), К. Черни (1850), И. Мошелеса (1858), основаны на воспоминаниях современников о бетховенском стиле исполнения.

Редакции более позднего романтического периода: И. Брамс (1862), Г. Бюлов (1875), П. Дюка́, а также редакции пианистов и педагогов XX века: К.А. Мартинсен (1920), А. Казелла (1820), Ф. Ламонд (1923), А. Шнабель (1949), А.Б. Гольденвейзер (примерно 1910, 1940-е), Л. Вейнер (1959) – предлагают конкретные исполнительские решения в части штрихов, аппликатуры, педали, фразировки.

Известно, что Л.Н. Оборин критиковал редакции Ф. Ламонда и Г. Бюлова, а в классе А.Г. Севидова часто можно услышать критику редакции А. Шнабеля, который и сам не любил работать с учениками по собственной редакции сонат Л. Бетховена, хотя некоторые его аппликатурные решения не лишены изобретательности.

Первая часть трехчастного цикла сонаты ор. 110, датированного декабрем 1921 года, написана в 1920 году, в достаточно благополучный для композитора период, что дало основания некоторым биографам, например, Ромену Роллану, предположить, что первая часть содержательно не связана с драматургией третьей части, включающей два трагических ариозо и фугу. Тем не менее, смысловые связи первой и третьей частей прослеживаются уже, начиная с первой темы главной партии, которая многократно проводится автором в разработке и коде первой части. Некоторые исполнители и педагоги-исследователи отмечают сходство первой темы главной партии с темой фуги третьей части [4, 6]. Общие черты можно проследить также в нисходящем движении темы второй части сонаты и ариозо третьей части.

Авторское указание «con amabilita» (от лат. amabilis – достойный любви, приятный) означает «с любезностью», «с приятностью», что указывает на связь данной части с галантным стилем и предполагает исполнение с внутренним изяществом, теплотой высказывания, дружелюбием и внутренней «улыбчивостью». Об этом свидетельствует и динамическая нюансировка piano с первых звуков темы. По мнению Альфреда Корто, это

обозначение у Л. Бетховена означает «переполнение любовью, излияние сердца, самоотдача», а также «щедрая, неисчерпаемая доброта» [8, с. 42].

Исполнителю следует обратить внимание и на темповое обозначение «Moderato cantabile, molto espressivo», которое в данном случае задает не только движение, но и характер звучания – певучий и очень выразительный. Для большей выразительности первого ля-бемоль-мажорного аккорда в «ультраширокомм» расположении А.Г. Севидов рекомендует следующую аппликатуру: терцию в правой руке необходимо играть 2 и 5 пальцами. Это позволяет лучше дифференцировать тембры голосов, поскольку второй и пятый пальцы находятся дальше друг от друга, нежели третий и пятый, и меньше связаны между собой. Пятый палец получает при этом варианте аппликатуры большую автономию и может с более ощутимым усилием извлечь верхний звук, что как раз и придает этому голосу требуемую автором выразительность. Квинта в левой руке может исполняться плоскими пятым и первым пальцами, причем первый палец может соприкасаться с клавиатурой боковой поверхностью. А.Г. Севидов советует исполнять эту тему возможно более плоскими пальцами для того, чтобы достичь максимальной ровности и теплоты звучания.

Особое внимание следует обратить на исполнение штрихов: например, обязательной является маленькая лига, связывающая первую четверть с точкой в правой руке с последующей восьмой. По правилам исполнения подобного «смычкого» штриха, первый звук под лигой динамически намного «больше» последнего, поскольку на него приходится «начало смычка», поэтому он берется рукой сверху. Необходимо помнить, что лига из двух звуков предполагает одно движение руки. По мнению С.Е. Фейнберга: «Нужно всегда представить себе, как будет исполнена данная лига на струнном инструменте – каким смычком, каким штрихом, а потом постараться на фортепиано достигнуть того эффекта, который доступен струнному инструменту. И в этом отношении лиги Бетховена дают нам гораздо больше, чем эти исправленные лиги, которые мы имеем в издании Бюлова, Ламонда и некоторых других изданиях» [5, с. 188].

А.Б. Гольденвейзер в предисловии к своей поздней редакции фортепианных сонат Л. Бетховена сетовал на редакцию, осуществленную им же самим почти 40 лет назад: «…Я позволил себе в прежней редакции изменять и дополнять бетховенские лиги в зависимости от того, как я понимал «синтаксический» смысл его музыки. В настоящее время я убедился, что, несмотря на указанные недочеты и неясности, в лигах Бетховена можно распознать гораздо больше, чем это кажется на первый взгляд. Уже не говоря о более поздних сочинениях, в которых Бетховен ставил лиги подробно и тщательно» [5, с. 169].

Восьмая под лигой исполняется как отзвук, при этом пианисту рекомендуется не отпускать до конца клавишу, используя механизм двойной репетиции. Артикуляционная лига в третьем такте исполняется аналогичным образом, хотя звуковысотный интервал здесь более узкий (большая секунда вниз ми-бемоль – ре-бемоль). А.Г. Севидов просит играть ми-бемоль в правой руке третьего такта «светло», а последующее crescendo на восьмых сделать больше. Сильную долю в следующем такте в ми-бемоль мажоре необходимо сыграть неожиданно тихо и нежно. В этом же такте примечателен штрих staccato под лигой на последних двух восьмых, который требует особого приема звукоизвлечения. Это не staccato в чистом виде, но и не non legato, и, тем более, не legato.

Аналогичный штриховой и ритмический рисунок (с двумя звуками на стаккато под лигой) можно найти в конце Arioso dolente третьей части в тональности ля-бемоль минор, где восходящая последовательность ре-бемоль – ми-бемоль – фа-бемоль воспринимается трагически обреченно. Остается догадываться, какой музыкальный смысл композитор облекает в рассматриваемую ритмическую и штриховую формулу.

На протяжении всей первой части Людвиг ван Бетховен применяет свой излюбленный прием: crescendo с последующим subito piano. По мнению А.Г. Севидова, именно это становится преобладающей идеей, цементирующей первую часть: после динамического нарастания на crescendo, через цезуру, которая необходима для того, чтобы отзвуки погасли, рука должна мягко «опуститься сверху» на первые звуки следующей темы. О необходимости «Luftpause» перед piano пишет и А.Б. Гольденвейзер, комментируя проставленные им обозначения педали в этой сонате.

Crescendo, начинающееся в 17 такте, необходимо мягко довести до конца связующей темы. Аркадий Гаврилович Севидов настаивает, что побочная партия должна исполняться обязательно через цезуру для того, чтобы отзвуки связующей партии не накладывались на первые звуки побочной темы, «ласковыми пальцами».

Несмотря на лаконичность побочной партии и ее гармоническую неустойчивость, она обладает ярко выраженным лирическим характером, нисходящие октавные интонации-вздохи придают ей ощущение детской беззащитности, а короткие лиги из двух звуков – характеристику жалобы: «Если мы углубимся в бетховенские фортепианные сонаты, которые являются самым интимным выражением его творческого духа, то увидим, что они изобилуют исключительно разнообразными настроениями, далеко не всегда грозными и величественными, но часто смутными, нежно-грустными, тонкими, лирическими. Я даже не знаю, какие определения подобрать к обширному спектру бетховенских переживаний» [12, с. 562].

Заключительная партия, написанная в тональности доминанты, начинается с преобладания восходящего звуковысотного движения в партии правой руки и достаточно массивного аккордового «спуска» – в левой. Подъем мелодической линии в правой руке опять дробится на короткие лиги-вздохи. Принципиальным при исполнении данных лиг является аппликатура: для верной передачи штриха лиги должны исполняться исключительно 2 и 3 пальцами (данная аппликатура зафиксирована в поздней редакции А.Б. Гольденвейзера) причем каждый раз рука играет вторым пальцем сверху. Тогда третий палец будет звучать тише, чем второй, как этого требует автор. Как поясняет А.Г. Севидов: «Это очень просто: crescendo одними вторыми пальцами».

В редакции А.М. Шлёзингера находим обозначение восьмых не обычными стаккато, как, например, у К.А. Мартинсена, а клиньями. Вероятно, это более точное обозначение, поскольку в автографе Л. Бетховена можно различить явственные вертикальные черточки под восьмыми. Сам композитор четко различал эти обозначения. В письме к скрипачу К. Гольцу, датированному 1825 г., он писал: «Если над нотой стоит точка, то нельзя превращать ее в клин и наоборот. Это не одно и то же» [2, с. 54].

По окончании восходящего движения в такте 31 А.Г. Севидов указывает на важность точного исполнения паузы после sforzando, а также шестнадцатой паузы. При этом шестнадцатая «фа» должна быть динамически больше, чем следующая за ней восьмая с точкой «фа – си-бемоль». В такте 32 очень важно выполнить авторскую лигу, то есть соль необходимо играть тише, чем ля-бемоль. Последующий скачок на ми-бемоль третьей октавы необходимо сделать мягко, поскольку crescendo здесь только начинается. На нисходящем пассаже необходимо успеть сделать crescendo и diminuendo (на последней группе тридцать-вторых) с переходом на piano и dolce в соответствии с авторскими указаниями.

В разработке партия правой руки строится на основном элементе главной темы, который проходит через различные гармонические трансформации, как будто «попадает в разные обстоятельства» и «проходит испытание на прочность» [9, с. 574]. Левая рука строится на элементах связующей партии и имеет несколько «ворчливый» характер. А.Г. Севидов просит здесь «поворчать» левой рукой.

Переход от разработки к репризе выписан в автографе у Л. Бетховена с неравномерным нажимом. Шестнадцатые и тридцать-вторые в левой руке отмечены композитором более жирным шрифтом, нежели последующее начало репризы в основной тональности. Тщательность, с которой композитор выписал все мелкие длительности, и динамическая вилочка в последнем такте перед репризой заставляют задуматься о том, как должна звучать главная тема в самом начале репризы. Здесь вновь необходим контраст настроения и состояния. После «испытаний» разработки главная тема снова звучит светло и доброжелательно (con amabilita). Исполнителю следует играть как можно тише, поскольку у автора стоит piano, а правая рука должна успеть мягко опуститься сверху. По словам А.Г. Севидова, исполнитель должен опять «цепляться за главный характер», правая педаль в начале репризы берется почти на весь такт. Аркадий Гаврилович часто сетует, что музыку Л. Бетховена интерпретируют «стиснув челюсти», даже если это не соответствует характеру самой музыки. Стоит вспомнить и слова композитора, записанные в его Гейлигенштадтском завещании: «О, вы, люди, полагающие или толкующие, будто я злобен, упрям, мизантропичен – как вы ко мне несправедливы; вам неведома тайная причина того, что вам мнится. Сердцем своим и разумом я сызмальства предрасположен к нежному чувству доброты, я всегда был готов к свершению великих дел» [7].

Данный переход от разработки первой части к репризе чрезвычайно сложен для исполнителя, поэтому А.Г. Севидов на одном из занятий высказал следующее размышление: «Меня вот эти гении бесят, потому что пишут, не думая... Его тогда не волновало, будут играть, не будут. Это наши уже начали писать в расчете, чтобы кто-то сыграл. То есть, грубо говоря, когда это стало становиться товаром. А тогда это был не товар…»

Реприза завершается почти полной остановкой движения и кодой, музыкальная ткань которой соткана из элементов связующей и главной партий. Впечатление остановки и как бы «повисшего» вопроса перед кодой возникает благодаря обилию длинных залигованных звуков, гармоническая последовательность которых останавливается на доминанте. Мастер просит своих учеников обратить внимание, что здесь у автора нет ни малейшего указания на ritenuto, из чего следует, что весь эпизод необходимо играть точно в темпе, не замедляясь на восьмых, которые отмечены короткой лигой и с художественной точки зрения выполняют функцию коротких «вздохов».

Связующая партия, звучащая в коде в основной тональности, приводит к главной теме в левой руке, которая вновь звучит светло, мягко, с большой теплотой и умиротворением, так же, как и в самом начале первой части. Здесь важно почти до самого конца части удержать эту характеристику звучания главной темы, и лишь в предпоследнем такте у автора написано forte, стремительное crescendo к которому следует начинать не раньше предыдущего такта. А именно: первый звук такта 114 должен звучать очень тихо, так как он является разрешением предыдущей доминанты в основную тональность.

Вторую часть Тридцать первой сонаты Л. Бетховена часто ассоциируют с грубоватым скерцо благодаря простоте структуры музыкальной мысли, действительно обладающей чертами народной танцевальности. Первое предложение основано на динамическом контрасте двух фраз: одна из них строится на нисходящем и достаточно тревожном движении в верхнем голосе – на piano, которое трансформируется в третьей части в тему Arioso dolente, а другая представляет собой «залихватский» ответ на forte в тональности до мажор, символизирующий беспечность и полное пренебрежение к «наползающим» страхам.

А.Г. Севидов рекомендует следующее аппликатурное решение в первых двух тактах правой руки: ля-бемоль – до 2 и 5 пальцы, ми-бекар – си-бемоль – 1 и 4 пальцы, фа – ля-бемоль 2 и 3 пальцы, ре-бемоль – ми-бекар – соль – 1, 2 и 5 пальцы. Такая аппликатура

действительно позволяет соблюсти авторскую лигу, после которой неизбежно необходимо перенести руку на аккорд в третьем такте.

Примечательно, что в конце крайних частей этой трехчастной формы вновь возникает «зависание», вопрос, неуверенность, начинающиеся на ritardando в тактах 33 и 138 и приводящие к «взрыву» на fortissimo, после которого следует пауза длиной в два такта. Эту паузу А.Г. Севидов просит считать очень точно.

Следующий за паузой мотив возвращает слушателя из мгновения задумчивости к яростному «переплясу». Репризы в крайних частях Allegro molto являются обязательными для исполнения, как и большинство небольших репризных фрагментов у Л. Бетховена, так как здесь они выполняют формообразующую роль.

Интересна и чрезвычайно неудобна с исполнительской точки зрения середина второй части рассматриваемой сонаты. Мелодическая линия в правой руке предельно изломана и вряд ли может претендовать на певучее исполнение. Sforzando в начале каждой фразы, следующее за ним нисходящее движение мелодии в правой руке на piano и восходящее движение отдельных звуков в левой руке создают впечатление возгласов и речи или пения не очень трезвого человека, идущего нетвердой походкой. Завершается эта «странная» середина повторяющимся мотивом на «una corda» и ферматой на последнем звуке. Словно поющий забыл слова и внезапно остановился на полуслове.

Использование педали здесь минимально (практически только на sforzando), поскольку к этому обязывают четвертные паузы в левой руке. Ломаная мелодия в правой руке в нисходящем движении должна исполняться piano, а вот левая рука имеет все основания на crescendo к верхним звукам, благодаря которому можно создать гармонический баланс даже в такой разреженной фактуре.

Вторая часть сонаты завершается кодой, которая, как и предыдущие разделы, ставит вопрос, переходя от «выкриков» аккордов на sforzando, предвестников «погребального колокола» третьей части, к piano, длящегося и замирающего на poco ritardando, на протяжении последних четырех тактов.

Третья часть сонаты Л. Бетховена op. 110 представляет собой удивительное творение. Обращает внимание особенная структура музыкальной формы этой части, включающая Adagio речитативного плана, затем Arioso dolente, вокальный жанр которого контрастирует с последующей фугой, вновь Arioso и завершающую фугу, приводящую к финальному апофеозу всей части в основной тональности.

Аркадий Гаврилович Севидов рекомендует начинать третью часть attacca, на левой педали, согласно авторскому указанию, как отзвук неистовой второй части. Adagio производит оглушительное впечатление крушения всех надежд, скорбного размышления о смысле жизни. Пунктирный ритм первой доли этой части и органный пункт отсылают слушателя к Marcia funebre 12-й сонаты op. 26, написанной также в тональности As-Dur.

Правая педаль в первом такте Adagio меняется только на третьей доле (ре-бемоль – фа – си-бемоль в правой руке). Скорость движения в этой части должна быть достаточно медленной, но, в то же время, чтобы сохранялся шаг четвертями.

Речитатив, выписанный автором на одной педали, предполагает отсутствие интонирования как такового, поскольку задача исполнителя здесь ни в коем случае не вызвать резонанс «по соседним струнам», который неизбежно приведет к педальной грязи. То есть весь этот речитатив исполняется как бы без выражения: «sans expression», что, по мнению А.Г. Севидова, является наиболее мощным средством выразительности. Такой же исполнительский прием мастер рекомендует, например, в «Богатырских воротах» из цикла «Картинки с выставки» М.П. Мусоргского в эпизоде звучания знаменного распева на piano, где у автора выписано данное обозначение: «senza expressione». Аркадий Гаврилович вспоминает, что в этом месте Лев Николаевич Оборин говорил: «смотри, монахи пошли».

Переход к Arioso dolente осуществляется минимальными гармоническими средствами: простым соскальзыванием ми-бекара из светлого ми мажора в ми-бемоль, который знаменует переход к тональности ля-бемоль минор Arioso dolente.

Л.В. Кириллина находит родство темы Arioso dolente и арии альта «Von den Stricken meiner Sunden» из «Страстей по Иоанну» И.С. Баха. Она называет это «самым распространенным топосом для выражения скорбной печали» [6], поскольку схожий мотив встречается в исполнении viola da gamba в тех же «Страстях по Иоанну», а также в ораториях Г. Генделя «Саул» и А. Сальери «Страсти Господа нашего Иисуса Христа».

А.Г. Севидов соглашается с А.Б. Гольденвейзером в том, что: «Темп Arioso dolente обычно слишком затягивают, а фугу играют слишком скоро. Ритмический пульс ариозо и фуги остается один и тот же: шестнадцатая ариозо равна восьмой фуги» [4, с. 247]. Для подобного суждения Александр Борисович приводит следующее обоснование: после арпеджированного ми-бемоль-мажорного аккорда в конце фуги композитор переходит к соль-минорному аккорду, арпеджированному шестнадцатыми, которые приводят ко второму ариозо. В большинстве редакций здесь проставлена смена музыкального размера на 12/16. Этот арпеджированный соль-минорный аккорд Аркадий Гаврилович просит играть «пустым» звуком, не дожимая клавиши.

Аккордовую фактуру в левой руке обоих ариозо мастер также рекомендует играть «полузвуком», не дожимая клавиши до дна. Но для того, чтобы все звуки в аккордах прозвучали, важно не отпускать клавиши до конца. То есть исполнитель должен «ловить» момент касания молоточком струны и использовать двойную репетицию рояля. В тактах 11-12 третьей части опять встречается crescendo, которое обрывается внезапным piano.

По мнению А.Г. Севидова, в последующем построении «мы имеем дело с экспериментом композитора»: crescendo в тактах 13-15 третьей части нужно делать только правой рукой. Левая рука при этом совершенно не прибавляет динамику, стараясь играть как можно тише. Подобный исполнительский прием позволяет создать особое ощущение «воздуха» и объема между голосами фактуры. В тактах 21-22 обязательными являются динамические «вилочки» в нижнем голосе правой руки, художественный смысл которых, вероятно, заключается в создании впечатления «роптания» на неумолимость судьбы.

Тема фуги построена на интервале восходящей кварты, семантическое значение которого не раз обсуждалось на примере фуг И.С. Баха. Например, В.Б. Носина в работе «Символика музыки И.С. Баха», пишет: «В хоралах и кантатах на мотивы с интервалом кварты часто приходятся ключевые слова, говорящие о стойкости в вере, принятии воли Бога, надежде и уверенности. В «Хорошо темперированном клавире» кварты также выражают стойкость, истовость веры. Не случайно так много квартовых интонаций в прелюдиях и фугах Es-Dur I и II томов... Интервал кварты, кроме того, является контуром, сокращенным изложением символа постижения воли Господней» [10, с. 32]. Тот факт, что Л. Бетховен изучил все прелюдии и фуги И.С. Баха, не вызывает сомнений, поскольку об этом пишет его учитель Х.Г. Нёфе в одной из своих журнальных статей [1].

Восходящее движение темы является своего рода «символом веры» [3, 7] и предполагает небольшое crescendo, а поступенный спуск – небольшое diminuendo в соответствии с законами акустики. Каждое вступление темы в экспозиции фуги отмечено композитором динамическим нюансом piano. Первое проведение темы на forte в басовом голосе происходит, начиная с такта 46, в тональности ми-бемоль мажор, которое можно считать началом разработки фуги. Протяженная интермедия после этого вновь приводит к теме, которая на сей раз вступает на piano в среднем голосе (такт 54 третьей части) в ля-бемоль мажоре. Исполнителю важно прослушать не только саму тему, но и последующую нисходящую интермедию в среднем голосе, которая передается из правой руки в левую и обратно.

Следующее проведение темы в верхнем голосе подводит слушателя к очередному динамическому «взрыву» темы в басовом голосе от звука «соль», который звучит здесь как доминанта к до минору. Тема изменена: увеличение длительности первого звука «соль» компенсируется более длинным «восхождением» интервалами кварты.

Интересны выписанные автором динамические контрасты в следующей за этим проведением интермедии. Антифонное звучание контрастирующих эпизодов позволяет быстро «сбросить» динамический уровень для того, чтобы отчетливо услышать следующее вступление темы от «ре-бемоль» в верхнем голосе.

Органный пункт в тактах 99-101 приводит к триумфальному проведению темы в ми-бемоль мажоре, внезапно утверждающему надежду, и столь же внезапно ее теряющему при переходе в соль минор в самом начале второго ариозо. Авторское указание L'istesso tempo di Arioso требует полной идентичности движения и темпа первого и второго ариозо. Только во втором из них мелодическая линия постоянно прерывается паузами, создающими характер ermattet klagend – жалобного стона, вздохов через паузу. Эти стоны или вздохи требуют о исполнителя умелой педализации. Основной принцип здесь – не «запедаливать» паузы. А.Г. Севидов обращает внимание своих учеников на тот факт, что на одной педали будут оказываться соседние звуки под лигой, что как раз соответствует художественному замыслу.

Второе ариозо заканчивается еще одним примером звуковой изобразительности в музыке Л. Бетховена – десять ударов колокола в тональности соль-мажор символизируют переход от полного отчаяния к духовному преображению. Переход от последних звуков ариозо к «ударам колокола» выписан тремя короткими шестнадцатыми через паузы «си-бемоль – ля – ре» на pianissimo. А.Г. Севидов предлагает играть их специфическим приемом звукоизвлечения: как будто «укалывая» пальцами клавиши.

Вторая фуга, начинающаяся в соль мажоре, построена на обращении темы ля-бемоль-мажорной фуги, первое проведение которой исполняется левой рукой. Второе проведение в верхнем голосе должно быть озвучено прозрачным, но достаточно звонким флейтовым тембром. Аркадий Гаврилович поделился уникальным приемом звукоизвлечения, который рекомендовал в таких случаях Б.Я. Землянский: пятый палец играет не всей площадью поверхности, а только внешним уголком, что существенно «утончает» звук, сохраняя при этом звонкость.

Достаточно развернутое авторское указание в самом начале фуги «Das gleiche Zeitmaβ der Fuge, nach u nach sich neu belebend», которое можно перевести следующим образом: «Точно в темпе фуги, мало по малу оживляясь», – также свидетельствует о трансформациях, происходящих в этой фуге: «Смерть ничто, – утверждал Бетховен, – живешь только в самые прекрасные мгновения. То подлинное, что действительно существует в человеке, то, что ему присуще, – вечно. Преходящему же грош цена. Жизнь приобретает красоту и значительность лишь благодаря «фантазии» (воображению), этому цветку, который только там, в заоблачных высях, пышно расцветает» [11, с. 191].

Изложение становится гомофонно-гармоническим, когда тема фуги звучит в своем первоначальном восходящем движении. Подобный синтез отдельных элементов различных частей создает удивительное органическое единство музыкальной формы всей сонаты. Утверждение тональности ля-бемоль мажор на длительном органном пункте является выражением безграничной радости и силы духа: «Немного в мировой музыке можно найти столь эмоциональных страниц, выражающих состояние беспримесного восторга – тем более сильного, что это результат преодоления настоящей, еще за мгновение до этого казавшейся неминуемой трагедии» [9, с. 590].

ЛИТЕРАТУРА

1. Альшванг А. Бетховен. М.: Государственное музыкальное издательство, 1952. 315 с.
2. Аронов А. Динамика и артикуляция в фортепианных произведениях Бетховена // Об исполнении фортепианной музыки Баха, Бетховена, Дебюсси, Рахманинова, Прокофьева, Шостаковича, М. Л., 1965. 215 с.
3. Бельфор Е.Г. Тридцать две сонаты Бетховена как мегацикл: интерпретация Михаила Лидского / Е.Г. Бельфор // Проблемы музыкальной науки. № 1 (58). 2025. С. 153-161.
4. Гольденвейзер А.Б. Тридцать две сонаты Бетховена: исполнительские комментарии / Сост., ред., авт. статьи Д. Благой. Москва: Музыка, 1966. 288 с.
5. Как исполнять Бетховена, М.: Издательский дом «Классика XXI в.», 2007. 236 с.
6. Кириллина Л.В. Бетховен. Жизнь и творчество. В 2 томах. Т. 1. М., 2009. 536 с.
7. Кириллина Л.В. Бетховен: похищение божественного огня. Лекция: «Музыка «Гейлигенштадского завещания». URL: https://magisteria.ru. (дата обращения: 07.02.2026).
8. Корто А.О фортепианном искусстве, М.: Издательский дом «Классика XXI в.», 2005. 252 с.
9. Лаул П.Р. Тридцать две сонаты Бетховена: опыт исполнительского и педагогического анализа / П.Р. Лаул; Санкт-Петербургская гос. Консерватория им. Н.А. Римского-Корсакова. СПб.: Композитор, 2023. 632 с.
10. Носина В.Б. Символика музыки И.С. Баха. М.: Издательский дом «Классика XXI в.», 2015. 56 с.
11. Роллан Р. Бетховен, великие творческие эпохи. Незавершенный собор. Собрание сочинений, Т. 12. М.: Государственное издательство художественной литературы, 1957. 350 с.
12. Фейнберг С.Е. Пианизм как искусство. М.: Планета музыки, 2022. 560 с.

Холодов Алексей Алексеевич
старший преподаватель кафедры фортепиано
и струнных оркестровых инструментов
ФГБОУ ВО «Московский государственный институт культуры»,
преподаватель специального фортепиано
ГБПОУ «Московский государственный колледж музыкального исполнительства
им. Ф. Шопена»

Kholodov Alexey A.
Senior Lecturer at the Department of Piano
and Stringed Orchestral Instruments
Moscow State Institute of Culture,
teacher of special piano
F. Chopin Moscow State College of Musical Performance

ИНТОНАЦИОННО-ДРАМАТУРГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ МУЗЫКАЛЬНОЙ ФОРМЫ СОНАТЫ Л. БЕТХОВЕНА № 32 C-MOLL OP. 111

Аннотация. В статье исследуются особенности интонационно-драматургического строения музыкальной формы сонаты Л. Бетховена № 32 c-moll op. 111. Обсуждаются стилистические закономерности позднего периода творчества Л. Бетховена, проводятся параллели с музыкальным наследием И.С. Баха. Соната op.111 рассматривается не только как завершение эпохального цикла тридцати двух сонат, но и как итог всего фортепианного творчества Л. Бетховена.

Ключевые слова: Л. Бетховен, 32 фортепианных сонаты, соната op. 111, интонация, музыкальная форма.

INTONATIONAL AND DRAMATURGICAL ANALYSIS OF THE MUSICAL FORM OF L. BEETHOVEN'S SONATA № 32 C-MOLL OP. 111

Abstract. This article examines the intonational and dramatic features of Beethoven's Sonata No. 32 in C minor, Op. 111. The stylistic patterns of Beethoven's late period are discussed, and parallels are drawn with the musical legacy of J.S. Bach. The Sonata, Op. 111, is viewed not only as the culmination of Beethoven's seminal cycle of thirty-two sonatas, but also as the summation of Beethoven's entire piano career.

Keywords: L. Beethoven, 32 piano sonatas, sonata op. 111, intonation, musical form.

Соната Людвига ван Бетховена op.111 до-минор представляет собой одно из последних творений композитора для фортепиано, написанное в 1821-1822 гг., и посвященное эрцгерцогу Рудольфу. После сонаты op. 111 Л. Бетховен практически больше для фортепиано не пишет, за исключением шести багателей op. 126 и тридцати трех вариаций на тему Диабелли. Что касается op. 119 – «Одиннадцать багателей для фортепиано», то они были завершены частично в 1800 – 1804 гг., частично в 1820 – 1822 гг. Следовательно, сонату op.111 можно рассматривать не только как завершение эпохального цикла сонат, но и как итог всего фортепианного творчества Л. Бетховена [3, 4]. Несомненна связь сонаты op. 111 с его последним гениальным симфоническим творением – Девятой симфонией.

Соната является безусловным музыкальным воплощением тех философских размышлений и идей, которые наполняли Л. Бетховена в последние годы жизни. В седьмой рукописной тетради, отрывок из которой приводит в своей книге советский музыкант-

пианист и музыковед Натан Львович Фишман, Л. Бетховен записывает свое понимание мироздания. Это перефразированная идея И. Канта: «Ощущение бесконечного пространства в космосе и нравственного закона внутри» [5, 8]. Это определение можно положить в основу понимания идеи сонаты. Притяжение и отталкивание – две противоположные силы, в которых заключено все космологическое ощущение Л. Бетховена, начиная с образа мироздания. В сонате эти силы представлены в процессе перерождения одной в другую: «Самая диалектическая из всех сонат, которые были когда-либо написаны Бетховеном» – пишет Болеслав Станиславович Пшибышевский [6, 7]. Действительно, кажется, что всю экспрессию выражения основной идеи и смысла музыки Л. Бетховена можно определить в диалектическом единстве двух контрастных образов, утверждающих волю и возвышенную жизнь духа с его глубинами и высотами. Более подробно и конкретно можно наблюдать сопоставления и столкновения крайних состояний в виде «тезы» и «антитезы» по мере становления музыкальной формы сонаты. Об этом говорит С.Е. Фейнберг: «Иногда один четкий контраст, положенный в основу всей сонаты, может стимулировать двухчастное построение, как, например, в последней из тридцати двух сонате – ор. 111» [5].

Шквал и тишина, образ устрашающий и нежный – эти сопоставления насыщают всю форму такими философскими антитезами как реальность, жизнь, и мечта, утверждение воли, борьба и созерцание. Эти полярности и движут развитие музыкальной формы, насыщая ее многообразными интонационными оттенками. Все мотивное многообразие, которое предстает в сонате в развитии, столкновении, борьбе, в каждом своем мимолетном звучании создает впечатление и ощущение в эмоционально-психологическом плане. Все интонационное богатство – это только строительный материал, фантомы образов, но в конкретном изложении и фактурном воплощении именно они выстраивают и динамизируют форму.

Каждому образу соответствует свой способ выразительности. Волевое начало находит отражение в фактурной плотности, просветленные и нежные звучания связаны с прозрачностью изложения. Удивительная связь композиторских и пианистических традиций прошлого с новыми достижениями предстают в этой сонате. Л. Бетховен в своих последних сонатах раздвигает рамки возможностей фортепиано, создает новые звучности, способные передать всю глубину его мысли. Композиционные приемы, создающие впечатление вдохновенной импровизации, помогают достигнуть непрерывного развертывания мысли от первой ноты первой части до самого конца второй. К этим приемам можно отнести отсутствие симметричных структур и симфонический метод мышления композитора как особое ощущение пространства и времени в построении формы, что находит отражение в ее разомкнутости, которая доходит до импровизационности. Музыкальная мысль ведет широкий, вдохновенный поток сознания, тематического развертывания, его становления, сцепления и преображения на примере тематизма главной партии. Вместе с тем, можно сказать, что именно в этой сонате Л. Бетховена очень много идей и принципов баховского порядка. Их объединяет мотивное и генерал-басовое мышление, метр и логика гармонического развития.

Так как в центре всего тематизма первой части находится тема главной партии, нельзя не заметить, что и в видимой и внутренне ощущаемой импровизационности, в непрерывном развитии тем и сменяющихся движениях возникают сопоставления двух типов мышления: линеарно-полифонического и гомофонно-гармонического. Практически вся фактура сонаты представляет собой теснейшее соприкосновение, вплоть до взаимопроникновения, линеарно-полифонического и гомофонно-гармонического мышления. Они взаимодополняют друг друга. При этом можно отметить, что в разделах формы, где происходит нарастание динамического напряжения, превалирует линеарно-

полифонический тип мышления, а там, где мысль сжимается, достигая своей кульминационной точки, переходит в свою противоположность, то есть становится гомофонно-гармоническим. Это происходит в построениях заключительного характера, в каденционных оборотах.

Таким образом, развитием музыкальной формы движет полифоническое мышление и каденционные построения гомофонно-гармонического типа, которые выступают как высшие точки всего развития. Это первый план диалектического пространства. Второй – это противопоставление линеарной структуры главной партии и гомофонно-гармонического строения побочной. Линеарные построения являются действенным, динамическим началом, а гомофонно-гармонические – созерцательно-лирическим, наполненным речитативно-мелодической выразительностью. В заключении побочной партии происходит сопоставление двух форм мышления: линеарно-полифонического и гомофонно-гармонического, и дальнейшее развитие материала в заключительной партии экспозиции представляет собой партитурное изложение.

Разработка также наполнена сопоставлением линеарно-полифонических и гомофонно-гармонических построений. Таким образом, вся динамика развития и интонационного становления происходит в полифонических разделах и приводит к рождению противоположного образа, который сопровождается противоположным способом изложения фактуры, то есть гомофонно-гармоническим. Торможение полифонического развития происходит в гомофонно-гармонических построениях, которые по своему драматургическому строю всегда связаны с наивысшими точками напряжения в логике развития формы.

Благодаря такому развитию музыкальная форма сонаты нигде не разъята, что позволяет достичь импровизационной свободы и волнообразной динамики. На протяжении всей формы действует еще один принцип –взаимного превращения волевого и созерцательного образов, и это происходит путем тематического становления. Следовательно, тематическое развитие происходит не путем сопоставления, а путем накопления энергии и ее разрядки. Этот прием позволяет почувствовать трепет жизни духа, его энергию, его всепроникающую силу.

Открывает сонату мощный по драматической силе пролог. Такой невероятной концентрации эмоциональных состояний и образов невозможно встретить даже в симфонической музыке Л. Бетховена. Все средства выразительности служат этому. Здесь и сопоставление регистров, и динамический, и фактурный контраст. Если первый возглас пролога есть воля утверждения, второй – вопрошание, после которого звучит вызов воли, то это не что иное, как грандиозный эмоционально-психологический контраст. И весь этот контраст «трагический мир – человек – вызов воли» –сконцентрирован буквально в двух тактах. Здесь заложены все идеи, образы, на которых будет строиться сонатное аллегро.

В прологе Л. Бетховен воплощает музыкальные образы, прибегая к высоким обобщениям, несмотря на крайнюю неустойчивость звучания гармонии, отсутствие симметрии формы. Здесь выражен не только крайний накал чувств. Театрально, живописно и пластично предстают два образа: трагически обобщенный и просветленный.

Пролог оповещает о конфликте двух состояний души: воля и чувство, сила и нежность. Говоря о прологе, невозможно не сказать о главной теме сонатного allegro, так как весь пролог очень тесно связан с ней интонационно. В поисках соответствующей тематики композитор выбирает из старых тетрадей для своей новой сонаты тему, когда-то набросанную для неоконченной скрипичной сонаты. Он переводит ее в тональность до-минор и изменяет окончание. Невероятно, но получается изумительная тема, тема-тезис, в которой уже заложено противоречивое единство интонаций и которая с легкостью могла бы стать темой баховской фуги. Она имеет четкое строение, в ней есть ядро и

развертывание. Л. Бетховен – новатор, но как же крепки связи его творчества с музыкой И.С. Баха, которые сохраняются даже на уровне мотивной символики (тема «креста»).

Драматическая борьба двух противоречивых элементов фугированной темы начинается с пролога. Мгновенный октавный прыжок на ми-бемоль, за которым следует еще больший и устрашающий скачок на аккорд двойной доминанты. Невероятно велик диапазон этих скачков – почти четыре октавы, значительна динамическая сила. Разрешение последнего диссонирующего аккорда происходит неожиданно и внезапно. Прозвучавшие два аккорда –доминанта и тоника – создают ощущение неопределенности, вопроса, где тоника совершенно не дает впечатление устоя, а скорее неожиданного и вынужденного разрешения. Яростно и вызывающе заканчивает фразу аккорд доминанты, закрепляющийся динамически нарастающим арпеджио. Погрузившись в глубины сознания, из мрачного гула басов, превращающегося постепенно в мощный рокот, появляется тема-тезис. Мотивно подготовленная уже во вступлении, она является идейным зерном первой части сонаты и заключает в себе и противоречия, и силу развития.

Л. Бетховен начинает развертывание этой темы в соответствии с баховским принципом, то есть линеарного развития, которое несет в себе полноту гармонии и насыщает линию творческой выразительностью. Можно заметить, что интонационные акценты в пассаже не связаны с метрической сеткой, то есть весь пассаж воспринимается как один такт. Многие исполнители делают в этом пассаже ускорение, хотя этот эффект уже запланирован композитором самим переходом восьмых длительностей в шестнадцатые, поэтому намеренное ускорение представляется не соответствующим бетховенскому замыслу.

Затем снова вступает тема несколько затаенным piano, ответ второго элемента нарастает. Если предположить, что первая часть сонаты представляет собой борьбу разума и чувства, то фразу, которая звучит перед фугатным эпизодом, можно определить как чувственное противопоставление, которое оказывается между действенными силами. Начинается борьба двух элементов в фугато, пока первый мотив не оборвется, достигнув своей кульминационной точки, которая является окончанием фугатного эпизода и той высотой, где начинается побочная партия, провозглашая весть о мире и покое. Звучит она в ля-бемоль мажоре, а не в ожидаемом ми-бемоль мажоре. Внезапное нападение первого мотива уже не так страшно, общее мажорное настроение придает заключительной партии черты победоносного марша. Борьба двух мотивов не прошла даром. Участь первого мотива предрешена. Ладовая неопределенность, состояние подавленности и раздумья овладевают им. Начинается короткое восьмитактовое фугато, где темой становится мотив из пяти нот, который является как бы темой в увеличении, а два мотива главной партии – противосложением, возникает имитационный диалог. Дальше первый мотив снова проявляет свое действенное начало. Это секвентное восхождение на фоне назойливо повторяющегося уменьшенного септаккорда. Роль этого аккорда в рассматриваемой сонате достаточно велика. Он пронизывает всю фактуру первой части. С него начинается и на нем строится пролог. Самый скорбный диссонанс, который известен языку звуков Л. Бетховена, помогает достичь необходимого уровня драматургического напряжения и играет не последнюю роль в формообразующем процессе. Сам Л. Бетховен говорил: «Поразительные эффекты, которые многими приписываются только природному гению композитора, достигаются часто с большой легкостью при помощи правильного употребления и разрешения уменьшенных септаккордов» [2, 8].

Хотя в репризу первый мотив вступает мощными октавными ударами, это появление гораздо слабее, чем первое, и звучит скорее крайне возбужденно. Далее второй мотив уже не подчиняется первому, а переходит в наступление, за которым снова следует фугатный эпизод, где борьба двух мотивов еще более напряженная и острая, чем в первом. Никто не

хочет сдаваться. Даже без поддержки нижних регистров и октавных удвоений они несутся вверх по клавиатуре, и этот эпизод заканчивается еще более напряженной кульминацией. Но картина покоя и красоты уже не так радостна, хотя господствует мажор, затаенная скорбь омрачает этот мотив. Здесь происходит нечто неожиданное.

Секвенционным нарастанием второй мотив сам вызывает появление первого, чтобы еще раз «померяться» с ним силами. Противостояние продолжается, но первый мотив лишь разбивается на отдельные аккорды, теряя с каждым свою силу, уходя в piano, откуда начинается короткий траурный марш. В партии левой руки затаенно, как бы сдерживая свою силу, успокаиваясь, заканчивает свою жизнь второй элемент, уходя в заоблачные просветленные края вариационного финала сонаты. Как замечает А. Альшванг, кода первой части предвосхищает заключение знаменитого «революционного» этюда Ф. Шопена ор. 10 №12, созданного несколько лет спустя [1].

Первая часть сонаты ор. 111 – это устремление воли человека в жизнь, в то время как вторая часть поднимается над земным. Это другой мир, где царит состояние покоя и созерцательности. Между первой и второй частями происходит что-то значительное. Пауза, во время которой осуществляется невидимый «переход» из одного мира в другой, чрезвычайно важна. Вероятно, здесь опять проявляется баховский принцип. Начинаясь с до-мажорного аккорда широкого расположения, вторая часть подобна фуге, которая начинается у И.С. Баха как бы из последнего звука прелюдии. Не случайно эта часть начинается ариеттой. Термин «ариетта» – небольшая ария, известен еще с пятнадцатого века как композиция для солирующего голоса с инструментальным сопровождением. До Л. Бетховена этот жанр имеет первые свои высшие достижения в творчестве И.С. Баха, затем и В.А. Моцарта, но прежде всего у И.С. Баха. Он использует арию в своих пассионах как соло верующей души, пытаясь с ее помощью очеловечить евангельский сюжет. И.С. Бах делает акцент не на повествовательной стороне арии, а на эмоциональной. Вероятно, Л. Бетховен использует этот жанр, руководствуясь именно баховским принципом, только в этой арии вместо верующей души поет душа самого Л. Бетховена.

Ни в одной сонате Л. Бетховен не использует в медленной части обозначение «ария» или «ариетта». Лишь в сонате № 31 ор. 110 перед последней фугой он называет эпизод потрясающей откровенности и скорби «ариозо». Да, Л. Бетховен идет вслед за И.С. Бахом, но его образ еще более согрет личным чувством. Поэтому возвышенно-созерцательная тема хорала несравнимо больше, чем у И.С. Баха, пронизана оттенками любви, светлой радости, печали, скорби.

Сама тема и все ее дальнейшее вариационное развитие в многообразном фактурном изложении, которое дополняет эмоциональную сферу выражения, насыщена такими переходами эмоциональных состояний, то затемненных, то просветленных, то восторженных, то скорбных. Здесь нет резких контрастов, а есть плавные переходы. Вариационное развитие предстает как форма мышления, поэтому не возникает окончания мысли, она постоянно развивается.

Если первая часть «смотрит» в прошлое, то вторая часть – в будущее. Сталкивая между собой две разные сферы, два плана бытия, Л. Бетховен определяет главный и первый контраст сонаты. И в первой, и во второй части проходят в контрастном сопоставлении страстные, экстатические образы, ликующие, восторженные, радостные. Но они находятся в столкновении с образами надежды, с просветленными образами, которые, в свою очередь, сменяются скорбно-безнадежными интонациями. Происходит сопоставление света и тьмы, но все вместе одни и другие образы – это весь мир, космос в душе человека, преодоление в самом себе земного через борьбу добра и зла.

Б.С. Пшибышевский считает, что вторая часть является лишь обратной стороной первой: мистика позднего Л. Бетховена – это превратившаяся в свою противоположность

его революционная страсть. Из-за богатства развития основного материала, вариации насыщаются все новыми и новыми интонациями. Результат таков, что ариетта, звучащая в начале аскетически строго, в результате варьирования приобретает характер созерцательный, просветленный, близкий к настроению заключения сонаты «Аврора»: брезжит заря новой жизни.

На фоне вертикально строящихся гармоний звучит потрясающей искренности голос. Он звучит как откровение перед Богом, возвышенно, строго. Здесь мы видим характерное для позднего Л. Бетховена расположение голосов: два голоса в партии левой руки расположены в низком регистре на далеком расстоянии от двух верхних. Середина остается незаполненной.

Звучность получается чрезвычайно своеобразная, соответствующая глубокому, проникновенному характеру музыки. Первый период ариетты написан в до мажоре, но нет здесь ни радости, ни победного пафоса этой тональности. Тихая скорбь и оттенок светлой печали характеризуют его.

Диапазон звучания в четыре октавы дает необычное ощущение необъятного пространства и чувства парения. Второй период модулирует в параллельный минор, первые интонации которого поражают своей откровенностью и углубленностью. Затем к одинокому голосу присоединяется еще один, и хор ангелов заканчивает второй период ариетты, и начинается первая вариация. Следует заметить, что в вариациях преобладает линеарное мышление, баховский тип полифонии. Вариации написаны необычайно полифонично.

Прозрачная фактура, отсутствие четких мелодических контуров, простота и отсутствие эмоционального напряжения характеризуют первый период этой вариации. Постепенно начинает вырисовываться мелодическая линия во втором периоде: увеличивается объем фактуры, регистровый объем.

Изменения фактуры приносит вторая вариация. Она начинает дрожать и вибрировать в пунктирной сетке ритма. В этой вариации Л. Бетховен прибегает к использованию имитационной полифонии и контрапунктического развития. Зарождается чувство восторга и предвкушение радости. Пунктирный элемент смело заполняет фактуру, оказываясь той пульсирующей энергией, которая приводит к третьей вариации.

Вся фактура дрожит и трепещет, радость и восторг наполняют слушателей. Многочисленные sforzando, вкрапленные в ткань вариации, дают почувствовать пульсацию вырвавшейся энергии, которая заполняет всю музыкальную ткань. Звук становится ирреальным, движение – полетным, и душа делает рывок, такой необходимый, чтобы вырваться в ту область жизни, где начинается возвышенная жизнь духа.

На фоне непрерывного рокота басов возникают тихие вздохи, символизирующие томление души перед тем, как вырваться к бескрайней выси. Сплошной серебряный звон, в котором растворяется мелодия, ощущение струящегося света души, постигшей блаженство – такую картину Л. Бетховен рисует в четвертой вариации. Эта вариация – двойная: вместо повторения первого колена вариации наступает первое колено новой вариации. Оно является полной противоположностью первой. Вместо мрачной, приглушенной звучности вся ткань поднимается в светлый высокий регистр. И здесь образ темы проступает в верхнем голосе сквозь движение триолей и тридцать вторых. В следующем эпизоде дальность расстояния между обеими руками доходит до крайнего предела. Г.Г. Нейгауз пишет: «У меня в этом месте ощущение, как будто я поднялся на такую высоту, выше стратосферы, что видна вся земля подо мной, видно, что она круглая; так ее видят ныне космонавты...» [5].

Как это ни странно, но еще в начале века критики и музыковеды утверждали, что в последних фортепианных произведениях Л. Бетховена есть «несовершенства», даже

«несуразности», которые доказывают, какой вред принесла ему глухота, и что, если бы он слышал, он бы так не писал. Обычно здесь указывают на непомерно большие расстояния между положениями правой и левой руки на клавиатуре, отдаленность басовых и дискантовых звуков друг от друга, отсутствие заполняющих средних звуков.

Как на это отвечал тот же Г.Г. Нейгауз: «Его дух, которому больше не мешали никакие шумы земного мира, мог пребывать в той тишине, реальной тишине, к которой иные творческие люди так стремятся и с таким трудом приобретают... Эта вынужденная замкнутость – какое счастье для вынашивания и созревания великих творческих замыслов! Он слышал только воображаемый звук фортепиано, но для такого человека воображение было больше и реальней действительности. Сколько есть свидетельств, прямых высказываний людей искусства о роли и силе воображаемого!» [5].

Следующий эпизод можно было бы назвать резюме формы. Л. Бетховен снова возвращается к теме. Жизнь духа – это постоянное стремление вырваться из оков земного. Бесконечный трепет восьмых в партии левой руки и парящая над всем миром тема ариетты, которая поднимается выше и выше, достигая невиданной высоты. Образ парящей души в свободном пространстве рисует Л. Бетховен в коде второй части. Трепет человеческой души он изображает ритмическими комбинациями всех длительностей.

Баховская идея смирения перед Богом, как никогда была близка Л. Бетховену. Так как любая каденция И.С. Баха – это и есть позиция смирения, Л. Бетховен завершает сонату благостным разрешением в до-мажор после лучезарных трелей коды. В последних тактах он обнимает все пространство от глубин до высот. В этой сонате Л. Бетховен приходит к вечным вопросам человечества: «Кто я?» и «Что вокруг меня?», «Добро и зло». У него весь мир в душе человека, но в душе, поднимающейся к Богу через противостояние в самом себе двух нравственных полюсов, которые сопровождают человека всю жизнь. В музыке Л. Бетховена эти образы предстают не в статике, а всегда в пути развития, рождения, борения. Он показывает свое отношение к Богу, отношение художника-гения к Богу.

ЛИТЕРАТУРА

1. Альшванг А. Бетховен. М.: Государственное музыкальное издательство, 1952. 315 с.
2. Аронов А. Динамика и артикуляция в фортепианных произведениях Бетховена // Об исполнении фортепианной музыки Баха, Бетховена, Дебюсси, Рахманинова, Прокофьева, Шостаковича, М. Л., 1965. 215 с.
3. Бельфор Е.Г. Тридцать две сонаты Бетховена как мегацикл: интерпретация Михаила Лидского / Е.Г. Бельфор // Проблемы музыкальной науки. № 1 (58). 2025. С. 153-161.
4. Гофман Э.Т.А. Инструментальная музыка Бетховена. Эссе, 1813. URL: https://beethoven.ru/node/528 (дата обращения: 09.02.2026).
5. Из истории советской бетховенианы: Сборник статей и фрагментов из работ А. В. Луначарского, А. К. Глазунова, Н. Я. Мясковского [и др.] / Сост., ред., предисл. и коммент. Н. Л. Фишмана. М.: Сов. композитор, 1972. 326 с.
6. Проблемы бетховенского стиля: сборник статей / под редакцией Б. С. Пшибышевского; переводы с немецкого А. А. Алявдиной [и др.]. Москва: Гос. музыкальное изд-во, 1932. 362 с.
7. Пшибышевский, Б.С. Бетховен: Опыт исследования. М.: Гос. музыкальное изд-во, 1932. 219 с.
8. Эррио Э. Жизнь Бетховена. Перевод с французского Г. Эдельмана, М.: Музыка, 1975. 350 с.

Гуров Андрей Александрович
артист симфонического оркестра высшей категории
ГАУ КО «Калужская областная филармония»,
ГАУ КО «Калужский молодёжный симфонический оркестр
им. С.Т. Рихтера»
e-mail: gurovfirst@gmail.com

Gurov Andrey A.
artist of the symphony orchestra of the highest category
Kaluga Regional Philharmonic
Kaluga Youth Symphony Orchestra named after S.T. Richter

МЕТОДИЧЕСКАЯ СИСТЕМА И.А. ГАЛАМЯНА В ИСТОРИИ СКРИПИЧНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Аннотация. В статье рассматривается биография выдающегося скрипача и педагога - Ивана Александровича Галамяна (1903–1981), а также педагогическая наследие и преемственность традиций в контексте рассмотрения его методической системы. Исследуются истоки его метода, сформировавшегося под влиянием русской и французской скрипичных школ, и его вклад в развитие мирового скрипичного искусства.

Ключевые слова: Иван Александрович Галамян, русская скрипичная школа, французская скрипичная школа, индивидуальный подход, педагогическая система.

I.A. GALAMYAN'S METHODOLOGICAL SYSTEM IN THE HISTORY OF FIDDLE PEDAGOGICS

Abstract. The article examines the biography of the outstanding violinist and teacher Ivan Aleksandrovich Galamian (1903–1981), as well as the pedagogical legacy and continuity of traditions in the context of considering his methodological system. The origins of his method, which was formed under the influence of the Russian and French violin schools, and his contribution to the development of the world violin art are investigated.

Keywords: Ivan Alexandrovich Galamyan, Russian violin school, French violin school, individual approach, pedagogical system.

Мировое скрипичное искусство XX века отличается не только триумфом виртуозов-солистов, но и становлением педагогических систем, определивших пути развития исполнительства на долгое время вперед. Среди этих систем особое внимание необходимо уделить методике Ивана Александровича Галамяна. Его система, вобравшая в себя принципы русской и французской школ, а также, собственный глубокий анализ биомеханики исполнительства, оказала формирующее влияние на несколько поколений скрипачей. В условиях современной музыкальной педагогики, нередко сталкивающейся с проблемами упрощения методик, сокращения учебных часов и преобладания узкотехнического подхода, обращение к наследию Галамяна приобретает особую актуальность. Его идеи о гармонии техники и художественного смысла, осознанности занятий и приоритете индивидуальности ученика представляют собой действенный инструмент для повышения качества музыкального образования. Данная статья ставит целью проанализировать истоки, сущность и современное значение педагогической системы И. А. Галамяна, рассматривая его фигуру в контексте преемственности традиций и педагогического новаторства.

Создание методики Ивана Галамяна невозможно осмыслить вне контекста русской скрипичной школы, фундамент которой был заложен в XVIII веке и достиг своего расцвета в XX столетии. Русская скрипичная школа, считающаяся по праву одной из сильнейших в мире, представляет собой уникальное явление, сформировавшееся на стыке влияния европейских традиций и национальной музыкальной культуры. Фундамент школы был заложен во времена первых русских виртуозов и педагогов, таких как И. Е. Хандошкин, чья «Скрыпичная школа» [11] (1784 г.) стала первым в России структурированным методическим пособием. Важнейшей чертой, определившей её самобытность с самого начала, стала опора на богатейший пласт русской народной песни, который использовался и как учебный материал, и как источник вдохновения для композиторов.

Формирование самобытных черт русской скрипичной школы происходило на протяжении всего XVIII столетия и было неразрывно связано с процессами становления отечественной профессиональной музыки. К концу XVIII века в России возникло большое число крепостных оркестров, что, в свою очередь, обусловило расширение репертуара и появление первых профессиональных композиторов и музыкантов из числа крепостных. [4]

К началу XIX века в России уже сложилась сильная и самобытная скрипичная школа с оригинальной трактовкой звука, которую можно определить как «вокальную». Ее представители уделяли значительно больше внимания качеству звука и его певучести, чем многие зарубежные виртуозы, ставившие на первый план техническое совершенство подчас в ущерб музыкальности. Русская музыкальная критика того времени никогда не вторила мнениям западных коллег, у нее были свои критерии оценок. Она смело критиковала даже признанных в Европе скрипачей, если их игра грешила пустым паясничаньем и последовательно поддерживала отечественных виртуозов, которые вскоре получили мировое признание. [4]

Эта богатая музыкальная жизнь - выступления знаменитых виртуозов в салонах и на сценах не только столиц, но и провинциальных городов создавала ту среду, в которой выросли такие музыканты, как А.Ф. Львов, Г.А. Рачинский, Н.Д. Дмитриев - Свечин. Именно на этом фундаменте и глубокой связи с национальной культурой и одновременно открытости европейским влияниям впоследствии будет строиться педагогическая система Леопольда Ауэра и его последователей. [4]

Расцвет русской скрипичной школы во второй половине XIX века неразрывно связан с фигурой Леопольда Ауэра, которого многие исследователи справедливо считают её основателем. Приглашённый в Петербургскую консерваторию, Л. Ауэр создал эффективную педагогическую систему, направленную во многом на раскрытие индивидуальной творческой личности каждого ученика, а не на навязывание единого шаблона, настаивая при этом на безупречной технической базе как на фундаменте, на котором строится настоящее искусство.

Именно под его руководством сформировалось поколение гениальных исполнителей - Яша Хейфец, Мирон Полякин, Ефрем Цимбалист и др., которые прославили русскую скрипичную школу на весь мир. Все они, будучи совершенно разными по творческому почерку, несли в себе фундамент, заложенный их великим учителем - безупречную технику, глубокую музыкальность и умение оставаться самим собой на сцене.

Леопольд Ауэр известен не только как исполнитель, но и как автор методического труда «Моя школа игры на скрипке», в котором он изложил свои педагогические взгляды [6, с. 116].

Параллельно с петербургской ветвью в Москве утверждалась собственная традиция, ярким представителем которой стал Константин Георгиевич Мострас (1886–1965). Ученик Б. О. Сибора (воспитанника Л. Ауэра), К. Мострас был не только виртуозом, но и выдающимся методистом-новатором. Он перевёл эмпирические знания на язык строгой

науки, создав свои методические труды по интонации, ритмической дисциплине и знаменитой системе домашних занятий скрипача, направленной на максимально продуктивное использование времени ученика вне класса. К.Г. Мострас совмещал активную исполнительскую деятельность с преподаванием в Московской консерватории [6, с. 319]. Именно в классе Константина Георгиевича Мостраса заложил свой профессиональный фундамент Иван Александрович Галамян.

Иван Александрович Галамян родился в 1903 году в Тебризе (Персия), но его семья переехала в Россию, в Москву, практически сразу после его рождения в 1904 году. В Москве он получил профессиональное музыкальное образование, обучаясь в музыкальном училище при Московском филармоническом обществе у К. Мостраса. Этот этап его жизни отмечен не только учебой, но и первыми профессиональными успехами - уже в возрасте 16 лет он был принят в оркестр Большого театра.

Однако его пребывание в России было прервано политическими потрясениями. После Октябрьской революции 1917 года и последовавших за ней событий, семья И. Галамяна столкнулась с трудностями - у них было конфисковано имущество, а некоторые члены семьи были арестованы. В 1919 году Иван Александрович покинул Россию и переехал в Париж, где начался новый этап его жизни и карьеры. Там произошла его вторая судьбоносная встреча с Люсьеном Капе (1873–1928), выдающимся французским скрипачом, педагогом и композитором, одним из ключевых представителей французской скрипичной школы рубежа XIX–XX веков.

Л. Капе - выходец из парижской рабочей среды, он с 15 лет зарабатывал игрой в кафе, затем получил образование в Парижской консерватории. Его карьера включала работу концертмейстером в престижном оркестре Ламурё, преподавание в консерватории Бордо и, что особенно значимо, основание в 1904 году знаменитого «Квартета Капе» - одного из первых постоянных камерных ансамблей Франции, прославившегося интерпретациями квартетов Бетховена. Однако главным вкладом Капе в мировую музыкальную педагогику стала его революционная методика смычковой техники, изложенная в авторитетном трактате «Высшая техника смычка» (1916) [5]. У Люсьена Капе И.А. Галамян перенял культуру звукоизвлечения и подход к технике правой руки, изложенный в трактате его французского учителя, а также, представление о музыке как о духовном поиске. Капе учил, что смычок — «душа скрипки», а техническое мастерство должно безраздельно служить художественной выразительности.

Начав сольную карьеру в 1924 году, И. Галамян вскоре, из-за проблем со здоровьем и по личным причинам, выбрал карьеру преподавателя. Работая в Русской консерватории в Париже, он начал разрабатывать и применять собственную методику. В 1937 году он переехал в США, где его талант получил всемирное признание. С 1944 года он преподавал в Кёртисовском институте в Филадельфии, а с 1946 года и до конца жизни возглавлял скрипичное отделение Джульярдской школы в Нью-Йорке.

За 35 лет американского периода Галамян воспитал целую плеяду звезд мировой величины, что является лучшим доказательством эффективности его методики. Среди его учеников — Ицхак Перельман, Пинхас Цукерман, Мириам Фрид, Дмитрий Ситковецкий, Майкл Рабин, Джейми Ларедо, Кюнг-Ва Чунг и многие другие. Его воспитанники занимали ключевые позиции в ведущих оркестрах (например, концертмейстер Нью-Йоркской филармонии Гленн Диктероу) и камерных ансамблях (квартеты Гварнери и Кливленда). Даже такой косвенный результат, как успех виолончелиста Дэвида Харди (V премия на конкурсе им. Чайковского, 1982), воспитанника фонда, основанного учеником И. Галамяна Берлом Синофским, говорит о силе педагогической традиции, идущей от мастера.

Иван Александрович Галамян преподавал до последних дней жизни, сохраняя интенсивный график. Будучи бездетным, он и его супруга Джудит Джонсон относились к

ученикам как к членам семьи, что подчеркивало глубоко личный, гуманистический характер его педагогики. Скончался Иван Александрович Галамян в 1981 году в Нью-Йорке, оставив после себя не только блестящих музыкантов, но и фундаментальную, детально разработанную педагогическую систему, изложенную в его классическом труде «Принципы игры и преподавания на скрипке» («Principles of Violin Playing and Teaching»).

Центральным звеном методической системы Галамяна, детально изложенной в его фундаментальном труде, является концепция «осознанного контроля». В противовес распространенному в то время чисто эмпирическому подходу «делай как я», И. Галамян предлагал рациональный метод, основанный на понимании физиологических процессов, задействованных в игре. Он утверждал, что свобода исполнителя рождается не из хаотичного вдохновения, а из абсолютного владения биомеханикой движений, доведённых до автоматизма, но при этом контролируемых интеллектом.

Идея И. Галамяна о приоритете индивидуальности ученика над любыми догмами является мощным лекарством от формализма и унификации, которые зачастую процветают в условиях конкурсно - фестивальной гонки. Он учил не просто готовить программу, а воспитывать творческую индивидуальность музыканта. Его ученики являют собой ярчайший пример того, как единый методический фундамент может служить основой для расцвета совершенно неповторимых творческих личностей.

Особое внимание И. Галамян уделял приемам звукоизвлечения и технике правой руки, следуя заветам своего учителя Люсьена Капе. В системе Ивана Галамяна функция правой руки рассматривается как система рычагов и пружин, где каждый элемент и каждая мышца должны четко исполнять свою функцию. Он детально описал классификацию скрипичных штрихов и взаимосвязь между ними, подчеркивая, что мастерство владения техникой правой рукой достигается только тогда, когда исполнитель в достаточной мере осваивает все возможные комбинации штриховых приёмов.

Художественный аспект методики Ивана Александровича Галамяна основан на глубоком понимании музыки как живого, эмоционального и выразительного искусства. Он подчеркивает, что техническое мастерство лишь средство для достижения главной цели - убедительного и вдохновенного исполнения. Он сравнивает музыканта с оратором, чья речь должна быть не только четкой и грамотной, но и эмоционально насыщенной, способной увлечь слушателя. Исполнение, по мнению И.А. Галамяна, должно содержать в себе элемент импровизация, как необходимой степени свободы, где артист полностью отдается вдохновению, забывая о технике, но при этом сохраняя целостность замысла и стиля произведения.

Важнейшим вкладом Ивана Александровича в педагогику стала и его система организации домашних занятий. Он категорически отвергал бессмысленное многократное повторение фрагментов изучаемого произведения. Вся работа ученика должна была разделяться на три основных времени - «конструктивное», «интерпретационное» и «исполнительское», которыми рекомендуется заниматься именно в такой последовательности. Это воспитывало самостоятельность и аналитическое мышление, позволяя музыканту в будущем самому находить пути решения исполнительских задач, что является высшей целью любого педагогического процесса.

Актуальность методики И. Галамяна заключается в его уникальном синтезе русской и французской скрипичной традиции. Однако было бы неверно сводить его систему лишь к сумме методических аспектов обоих школ. Галамян выступил как подлинный новатор, сумевший создать универсальный метод. В то время, когда в европейской педагогике сохранялись сильные национальные традиции, а американская система образования тяготела к упрощению, он предложил путь интеллектуального постижения исполнительского искусства. Не случайно, выдающийся американский скрипач Исаак

Стерн называл Ивана Александровича Галамяна «наиболее эффективным преподавателем скрипки в США». Его главным нововведением стало превращение педагогики из ремесла «передачи опыта» в точную науку о формировании игровых навыков. Он создал универсальный язык описания технических проблем, понятный ученикам любой национальности и любого уровня подготовки.

Эта универсальность стала ключом к его феноменальному успеху в многонациональном социуме в США. В классе И. Галамяна встречались выходцы из Азии, Европы, Израиля, Латинской Америки. Для всех них его методика, основанная на ясных логических принципах, а не на национальных или культурных кодах, становилась эффективным инструментом для профессионального роста. Он не просто учил играть на скрипке, но давал им метод познания музыки и инструмента, который позволял каждому, независимо от происхождения, раскрыть свой талант.

В результате чего получилось целостная, логически выстроенная система, охватывающая практически все аспекты обучения скрипача – от постановки игрового аппарата скрипача, до особенностей художественной интерпретации музыкальных произведений. Огромное внимание в ней уделяется особенностям и приемам звукоизвлечения на скрипке, художественному аспекту и грамотному построению самостоятельных занятий. Методика включает в себя также и комплекс упражнений для овладения техникой правой руки и достижения качественного звучания.

Принципы его методического подхода позволяют не только эффективно преодолевать технические трудности, но и воспитывать вдумчивого, самостоятельного музыканта, способного анализировать и решать собственные исполнительские задачи. Интеграция метода И.А. Галамяна в современную педагогическую практику и самостоятельную индивидуальную работу способствует устойчивому, комплексному развитию исполнительского аппарата скрипача и открывает путь к свободной, осмысленной интерпретации музыкальных произведений.

К сожалению, метод Ивана Александровича Галамяна, как и сама его личность, в связи с его работой за рубежом, не получили должного внимания в нашей стране. Но успех его методической системы за границей подтверждает ее высокую эффективность. Поэтому, детальное исследование и применения этого метода может быть целесообразным и полезным для современного скрипичного образования в России. Интеграция его принципов в современную образовательную практику в России, где имя И.А. Галамянадо сих пор остаётся недостаточно известным широкому кругу педагогов и студентов (первый русский перевод его книги вышел только в 2015 году), может стать важным шагом в этом направлении. Изучение его наследия — это не взгляд в прошлое, а инвестиция в будущее скрипичного искусства.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ауэр Л. Моя школа игры на скрипке. Интерпретация произведений скрипичной классики. – М.: Музыка, 1965.
2. Галамян И. Принципы игры и преподавания на скрипке по системе Ивана Галамяна. – СПб.: Композитор, 2015.
3. Гинзбург Л., Григорьев В. История скрипичного искусства. – М.: Музыка, 1990. – 285 с.
4. Гудимова, С. А. Музыкальная журналистика первой половины XIX в. о русской скрипичной школе / С. А. Гудимова // Вестник культурологии. – 2021. – № 2(97). – С. 90-103.
5. Капе, Люсьен. Le technique superieure de l'archet. — Париж: M. Senart, 1916. — 144 с.: портр..

6. Мострас К.Г. Система домашних занятий скрипача. – М.: Музгиз, 1956.
7. Суханова, Т. Б. Путь к методическим открытиям XX столетия (скрипичная школа Л. Ауэра в свете комментариев И. Лесмана) / Т. Б. Суханова // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. – 2019. – № 47. – С. 115-120.
8. Суханова Т.Б. Творческое и педагогическое наследие К.Г. Мостраса // Вестник Чувашского университета. – 2007. – № 4. – С. 318-323.
9. Galamian I. Principles of Violin Playing & Teaching. – Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc., 1999.
10. Rockwell J. Ivan Galamian, Teacher of Famous Violinists, Dies // The New York Times. – 1981. – April 15. URL: https://www.nytimes.com/1981/04/15/obituaries/ivan-galamian-teacher-of-famous-violinists-dies.html
11. Бахтиярова Е.Э. Особенность развития русской скрипичной педагогики // Духовность и патриотизм как идеология современного образования. URL: http://econf.rae.ru/article/6865 (дата обращения: 20.01.2026).

Ляо Юй
аспирант кафедры сольного пения и хорового дирижирования
ФГБОУ ВО «Российский государственный университет
им. А.Н. Косыгина (Технологии. Дизайн. Искусство)»
e-mail: 1843087387@qq.com

Liao Yu
Graduate Student of the Department of Solo Singing and Choral Conducting
Kosygin State University of Russia

ДРАМАТУРГИЧЕСКИЕ И КОМПОЗИЦИОННЫЕ ОСОБЕННОСТИ ОПЕРЫ «ХЭ ЛУТИН» (2017)

Аннотация. Статья посвящена вопросам художественного осмысления роли личности и творчества выдающегося китайского политического и культурного деятеля XX века Хэ Лутина, одного из основателей Шанхайской консерватории. Автором проведен анализ оперы «Хэ Лутин», постановка которой была осуществлена в театре «Юньфэн» 20 ноября 2017 года к празднованию 90–летия создания Шанхайской консерватории. Выявлены драматургические и композиционные особенности оперы, определены кульминационные зоны в развитии драматического сюжета. Обосновано наличие двух финалов оперы: трагического и оптимистического, придающего героическому образу эпический характер. Сделан вывод о вкладе Хэ Лутина в сохранении национальных традиций и развитии китайской музыкальной культуры.

Ключевые слова: современная китайская опера, Хэ Лутин, Шанхайская консерватория, национальные традиции.

DRAMATIC AND COMPOSITIONAL FEATURES OF THE OPERA "HE LUTIN" (2017)

Abstract. The article is devoted to the artistic interpretation of the role of the personality and creativity of He Luting, an outstanding Chinese political and cultural figure of the 20th century, one of the founders of the Shanghai Conservatory of Music. The author analyzes the opera "He Luting," which was staged at the Yunfeng Theater on November 20, 2017, to celebrate the 90th anniversary of the Shanghai Conservatory of Music. The article identifies the dramatic and compositional features of the opera and identifies the climactic areas in the development of the dramatic plot. The article substantiates the presence of two opera endings: a tragic one and an optimistic one, which gives the heroic image an epic character. The article concludes that He Lutin's contribution to the preservation of national traditions and the development of Chinese musical culture is significant.

Keywords: Modern Chinese Opera, He Lutin, Shanghai Conservatory, National Traditions.

Масштабным событием в культурной жизни современного Китая стала премьера оперы «Хэ Лутин» (賀綠, англ. — «He Luting»). Дебютный показ оперы, приуроченный к празднованию 90–летия создания Шанхайской консерватории, состоялся в театре «Юньфэн» 20 ноября 2017 года. Постановка оперы была осуществлена при поддержке Национального фонда искусств, Шанхайского фонда культурного развития, Шанхайской муниципальной комиссии по образованию. Гастрольные показы спектакля в китайских городах способствовали популяризации творческого проекта и его признания профессиональным сообществом: уже в 2019 г. постановка оперы «Хэ Лутин» получила приз «За лучшую работу» на Шанхайском конкурсе сценических произведений.

Продюсером проекта, главным сценографом и автором либретто оперы стал секретарь партийного комитета и президент Шанхайской консерватории Линь Цзайюн. Композиторы Чжан Цяньи, Сюй Кэ, Давэй И и Цю Сяолю, в сотрудничестве с режиссером и генеральным директором Ляо Чанъюном, сценаристом Лу Цзяюнь и артистами Шанхайской консерватории осуществили этот важный для китайской культуры творческий проект, связанный с именем выдающегося деятеля искусств Китая Хэ Лутином.

Создание оперы «Хэ Лутин» связано со стремлением творческой группы воссоздать для современников образ деятеля, осуществившего в первой половине XX века революционные преобразования, которые способствовали развитию системы музыкального образования в Китае. Жизнь Хэ Лутина (1903–1999) — это наполненный патриотическими идеалами и творческими свершениями путь человека, выросшего в крестьянской семье, ставшего активным участником «Движения 4 мая» за обновление национальной культуры, проявившего партийную сознательность и волю в самые первые годы становления коммунистической идеологии Китая [5, с. 30]. Сюжет оперы связан с драматическими событиями 1920–1940–х годов, периодом революционных реформ и военных потрясений.

Драматургия оперы последовательно раскрывает наиболее важные этапы жизни и творчества Хэ Лутина. Шесть сцен оперы в течение длительного времени (премьерный показ длился 125 минут) формируют эпическую картину судьбы патриота, реформатора, музыканта. В этой биографической опере присутствует лирическая и драматическая линии, раскрывающие человеческие качества народного артиста в контексте сложных исторических событий. Этот период стал временем подвига и героического мужества многих китайских деятелей искусств, в том числе и Хэ Лутина.

Изучение архивных материалов, связанных с жизнью Хэ Лутина, позволили молодому сценаристу Лу Цзяюню выстроить драматургию сюжета, опираясь на наиболее важные, ключевые для героя и страны события. Шесть сцен оперы последовательно раскрывают драматические эпизоды жизни Хэ Лутина 1920–1940-х годов.

В 1 акте формируется ядро героической и лирической сюжетных линий. Хронотоп сцены связан с событиями осени 1925 — лета 1927 гг. в городе Шаоян провинции Хунань. Именно в этот городок, на свою «малую родину», возвращается Хэ Лутин, прервавший педагогическую деятельность учителя рисования. В сцене 1 «Опера “Цветочный барабан” — живая газетная драма» (слова Линь Цзайюн, музыка Давэй И) разыгрывается своеобразный «театр в театре». Раздаются звуки гонгов и барабанов, ученицы педагогического училища Айлянь объявляют о начале представления. Толпа останавливается и собирается посмотреть. На фоне будничной жизни крестьян и рабочих бедняки-актеры разыгрывают сатирическую мизансцену, высмеивая британских колонизаторов и местных властителей, обманывающих простых людей и наживающихся на их тяжелом труде.

В этой мизансцене использованы приемы оперы хуагуси (вариант названия — «цветочный барабан» [9, с. 129]), происхождение которой связывают с традициями народных уличных песенно-танцевальных представлений, зародившихся в XVII в. в провинции Хунань [3, с. 130]. Хуагуси, как отмечает Лю Цзе, является «одной из наиболее демократичных форм народных представлений с темами из повседневной жизни простых людей» [3, с. 131]. В начале XX в. эти спектакли стали насыщаться элементами социальной критики и сатиры, выполнять важную агитационную функцию в революционной борьбе. Именно эти черты представлений хуагуси привлекли композиторов и режиссеров оперы «Хэ Лутин». Целесообразность введения элементов традиционных уличных спектаклей в 1 акт оперы «Хэ Лутин» обоснована художественной задачей формирования колорита времени. Спектакли хуагуси пользовались большой популярностью в народной среде в начале XX в. благодаря включению злободневных тем, среди которых особенно

актуальными были критика социального неравенства и отражение зреющих революционных настроений в среде угнетаемого народа.

Изменение безрадостного настроя персонажей драмы происходит с выходом на сцену Хэ Лутина. Ответом Хэ Лутина на вопрос соратников, почему он оставил престижное место учителя рисования, стала песня, припев которой дал общее название композиции: «Ты — Бетховен революции» (автор поэтического текста — Линь Цзайюн, композитор — Давэй И). В этой песне Хэ Лутин признается в любви к родному городу, призывает бороться за справедливость и открывать в сопротивлении колонизаторам и феодалам источник национального возрождения. Драматический накал песни сохраняется в двух сольных разделах (баритон) и достигает кульминации в завершающем хоровом фрагменте — призыве «бороться, жертвовать и двигаться вперед». Ученицы педагогического училища Айлянь выбегают на сцену, размахивая газетами и сообщая трагические новости о расстреле артиллерией британских военных кораблей в Ваньсяне, провинции Сычуань тысяч китайских солдат и мирных жителей. Возмущение народа проявляется в «Песне о национальной революции» (слова Ло Чжэньшэн, аранжировка Давэй И) На фоне активных призывных маршевых интонаций («Долой империалистов!») появляется мультимедийная проекция: в момент кульминации пылающее пламя превращается в флаг коммунистической партии. Это является отсылкой к факту биографии Хэ Лутина, который в 1926 г. стал членом Коммунистической партии Китая после трагических событий 1925-1926 гг. (расстрел британскими солдатами демонстрации в Шанхае китайских рабочих и студентов 30 мая 1925 г. и т.д.).

Монолитность образного строя песни создается продуманной системой выразительных средств: композиция выдержана в минорных тональностях (c–moll — a–moll — d–moll), ее широкий диапазон интонаций (часто встречаются скачки на квинту, септиму), яркая динамика, варьирующаяся от ***f*** до ***mf***, диссонантность гармонии и резкость модуляционных решений придают патетический характер этому концептуально важному эпизоду. Сложность мелодического, гармонического языка, фактурных решений песни сближает ее с ансамблевыми сценами западноевропейских опер XIX вв., и, безусловно, вызывает аналогии с бетховенскими сочинениями. Стилистика песни соответствует художественной задаче эпизода, раскрывающего героический революционный образ [7, с. 138].

Завязка лирической линии оперы связана с моментом, когда Хэ Лутин замечает молодую активистку Цзян Жуйчжи среди тех, кто разделяет его революционные взгляды (сцена «Улица в Шаояне»). Три композиции: «Горячий ветер дует сквозь ветви», «В моем сердце расцвела роза», «Мое сердце поет для тебя» раскрывают эволюцию чувств, охвативших Хэ Лутина и Цзян Жуйчжи.

В песне «Горячий ветер дует сквозь ветви» (слова Линь Цзайюн, музыка Цю Сяолю) героиня (сопрано) признается в тоске по возлюбленному, которая растет в теплую ночь, как «цветы растут». Цзян Жуйчжи поет, ученицы педагогического училища Айлянь ей аккомпанируют и изредка подпевают. Безмятежный характер песне придает мажорный лад (G–dur), умеренная динамика, ровная ритмическая пульсация. Своеобразие песне заключается в обилии звукоизобразительных элементов в фактуре (волнообразные фигурации мелкими длительностями, изображающие порывы теплого ветра). В целом плавная мелодия песни, разреженная фактура, мягкие диссонансы в гармонии формируют хрупкий, изысканный лирический образ. Короткие хоровые эпизоды, повторяющие словно эхо фразы солистки или являющиеся вокализом, служат колоритным фоном для пленэрной лирической сцены.

Важным качеством музыкального языка оперы «Хэ Лутин» является его интертекстуальность. В музыкальную ткань оперы вплетены фрагменты сочинений Хэ

Лутина, позволяющие воссоздать колорит прошедшего времени и услышать подлинные произведения мастера. Впервые этот прием используется в 1 акте для усиления лирической линии сюжета. Песня «В моем сердце расцвела роза» (музыка Хэ Лутина, слова Пи Цзоцзю, аранжировка Давэй И) исполненная ученицами Айлянской педагогической школы (хор a cappella) демонстрирует композиторский стиль мастера, знатока народной музыки. Для усиления напряжения лирическая композиция в кодовом разделе дополняется воем сирен и выстрелов.

Оригинальные песни 1 акта очень близки по мелодизму и фактурным решениям сочинениям Хэ Лутина, что позволяет сформировать единый пласт музыкального материала, объединенного драматургически и стилистически. После ухода Хэ Лутина и учениц Айлянской педагогической школы звучит песня «Мое сердце поет для тебя» (слова Линь Цзайюн, музыка Чжан Цянь). Это признание Цзян Жуйчжи в чувствах к Лэ Хутину. Вся система выразительных средств (мажорная тональность A-dur, распевные мелодии, насыщенные широкими интонационными ходами на октаву и нону, мягкие трезвучные и септаккордные звучности, размеренные арпеджио) направлена на создание умиротворяющего настроения в этом эпизоде оперы. Экспрессию охватившего Цзян Жуйчжи любовного чувства передают периодические колебания метрической пульсации (4/4, 3/4) и динамики (mf, mp).

В Интерлюдии между 1 и 2 актом возвращается героическая тематика оперы. Звучит мужская хоровая песня «Океан красных флагов вздымается» (слова Линь Цзайюн, музыка Сюй Кэ). Авторская ремарка «торжественно и мощно» определяет общий характер композиции. Все ее разделы (два куплета, инструментальный проигрыш, два контрастных эпизода) отражают динамику революционных и патриотических чувств: от призывов не терять дух от неудач первых народных протестов до восторженного упоминания о том, что в дальнейшем все сражения китайских рабочих и крестьян против колонизаторов и угнетателей были выиграны. Маршевая жанровая основа начала песни постепенно вытесняется патетическими эпизодами с яркой динамикой (***fff***), переходом от минора к одноименному мажору (c-moll, C-dur), укрупнением длительностей мелодии (до залиговывания целой и половинной нот) на фоне ускоренных фигураций струнных. Таким образом достигается эффект эпизации героического образа, формируется драматургическая связь и композиционная арка между песней начала 1 акта («Ты — Бетховен революции») и его завершением.

2 акт — «Конец зимы и начало весны 1928 года, революционная база Хаулуфэн» — полностью посвящен революционной тематике. «Песня о восстании» является сочинением Хэ Лутина в аранжировке Ши Инь. Песня начинает звучать в мизансцене, разыгрываемой во время сбора людей перед представлением народных артистов на Красной площади перед Красным дворцом в уезде Хайфэн. Хэ Лутин подходит к музыканту и записывает в блокнот мелодию. Он встречается с человеком, который раздает листовки «Конференции по распределению земли в Хайлуфэне». Это Цю Дунпин, который в дальнейшем станет известным революционным деятелем, а также близким другом Хэ Лутина. Начинает звучать песня о восстании с призывом свергнуть дворян, разделить землю. В жизнерадостной песне «Хай Лу Фэн» (слова Линь Цзайюн, музыка Давэй И) друзья (Хэ Лутин и Цю Дунпин) вступают в беседу с уличными музыкантами, находя в них ободрение и поддержку.

Итогом 2 акта является композиция «Мы отправляемся в разные поля сражений» (слова Линь Цзайюн, музыка Давэй И). В ней происходит диалог Хэ Лютина (баритон) и Великого генерала (бас) — вымышленного персонажа, имеющего в своем генезисе отдельные реальные факты китайской истории 1920–1940–х гг. Генерал, участвовавший вместе с Хэ Лутином в Гуанчжоуском восстании, вновь отправляется на сражения, желая Лутину побед на других полях сражений: «Твои струны сильнее мечей и копий, / Каждая

нота — словно выстрел. / Заставь всех врагов трепетать, / Ты очищаешь старый мир своей музыкой».

Интерлюдия подготавливает начало нового акта: сцена на Красной площади станоится переулком Шикумэнь в Шанхае. Цю Цяо (вымышленный персонаж, тенор с преобладанием оперного стиля), респектабельно одетый (в очках и белых кожаных туфлях). Проезжая на рикше, замечает Хэ Лутина, в бедной одежде со старым школьным портфелем на плече. Фоном служит бытовые шуму улицы: стук швейных машинок, грохот кухонной посуды, голоса людей. Звучит композиция «Весной» (слова — Гуань Лу, музыка — Хэ Лутин, аранжировка — Давэй И). Эта песня была сочинена Хэ Лутином в 1934 г. в период студенчества в Шанхайской консерватории. Реплики разносчика газет, рикши, хозяек сменяются диалогом Хэ Лутина и еще беременной жены, Цзян Жуйчжи, занимающейся починкой одежды. В словах любящих людей светится поддержка и гордость. Завершающие реплики хора («Двигайтесь вперед, не сомневайтесь!», «В конце тьмы есть свет») подытоживают позитивные образы 2 акта.

3 акт — «Шанхайский павильон поздней весной 1934 года» — связан с уникальным случаем первой победы китайской композиции на международном конкурсе фортепианных произведений. Напомним, что этот конкурс был организован в 1934 г. русским пианистом, композитором, музыкальным теоретиком А. Н. Черепниным и Сяо Юмэем, основателем Шанхайской консерватории (открыта в 1927 г.). В это время в музыкальном дискурсе Китая выделялось несколько групп, среди которых были как приверженцы западной или китайской культур, так и те, кто стремился найти ресурсы для обновления искусства в объединении традиций Запада и Востока [2, с. 537]. Ведущими деятелями китайской культуры того времени была выдвинута задача создания оригинального репертуара, основанного на национальных традициях. Хэ Лутин был известен своим стремлением противостоять стремительной вестернизации китайской культуры, победа его пьесы «Малая флейта пастушка» (牧童短笛 — или «Пастушья песня» / «Звуки флейты мальчика пастуха» / «Пастух Пикколо», 1934) в международном конкурсе фортепианных произведений была воспринята соотечественниками как знак возрождения национального искусства. Как отмечал Хуан Пин, «Малая флейта пастушка» Хэ Лутина стала для китайского искусства «первым, самым ранним произведением, вехой на пути профессиональных композиторов к подлинному художественному творчеству» [6, с. 15].

Все песни 3 акта написаны в сотворчестве Линь Цзайюна (поэтический текст) и Цю Сяолю (музыка). В песне «Дух музыки» Цзян Жуйчжи вдохновляет Хэ Лутина принять участие в конкурсе, в композиции «Визит Цю Цяо» раскрывается ирония гостя, увидевшегося газетное объявление и посмеявшегося над интересом Лутина к мероприятию. Наибольшего накала дискуссия об участии в конкурсе достигает в ансамблевой сцене «Я хочу стать голосом Китая», в которой Хэ Лутин спорит с Цю Цао, приверженцем западноевропейской культуры, принимая необходимость учиться у ее мастеров, но и право деятелей китайской культуры развивать собственные художественные традиции.

Шедевром оперы и ее эстетической доминантой является сцена, в которой звучит песня «Каприччио пастуха на малой флейте» (соло баритон) (слова — Линь Цзайюн, музыка — Чжан Цяньи, аранжировка — Цю Сяолю), в которой искусно использована мелодия фортепианной пьесы «Малая флейта пастушка» Хэ Лутина. Это финальный раздел 3 акта оперы. Характерные для китайской музыки квартовые, терцово-секундовые интонации, развиваясь, очерчивают пентатонический мажорный звукоряд E-dur. В записи также включается фрагмент оригинальной фортепианной пьесы композитора. Голос за сценой объявляет, что победу в первом международном конкурсе фортепианных произведений завоевала пьеса Хэ Лутина. Для создания эффекта реального присутствия на этом историческом событии, в аудиоряд сцены добавлены шумы громких аплодисментов,

щелчки камер. На экране демонстрируется мультимедийное видео, демонстрирующее кадры объявления о победе в конкурсе композиции «Пикколо пастуха» Хэ Лутина.

Интерлюдия 3 акта «Песня четырех времен года» и и Интерлюдия 4 акта «Песня о странствующей девушке» взяты из одного художественного фильма «Уличный ангел» 1937 г. (музыка — Хэ Лутин, слова — Тянь Хань, аранжировка — Цю Сяолю). Хэ Лутин в это время сотрудничал с Шанхайской киностудией, его песни к фильмам пользовались огромной популярностью. Использование киномузыки Хэ Лутина в этом разделе оперы формирует исторически подлинный аудиоряд, сближает оперу с жанрами документалистики. Данный раздел наполнен самыми разными событиями: спорами о направлениях развития национального искусства, атакой Шанхая японской армией 13 августа, сбором ополченцев для сопротивления японским оккупантам.

4 акт — «Летний приём по случаю премьеры 1937 года» — начинается ансамблевой сценой «Музыка должна сопереживать народу / Музыка должна находить отклик у людей» (слова — Линь Цзайюн, музыка — Чжан Цяньи). Она посвящена обсуждению нового фильма и музыки к нему, сочиненной Хэ Лутином. В зал, богато украшенный нефритом и золотом, хрустальными люстрами, под звуки легкой коктейльной музыки собирается публика. Композиция этой мизансцены построена зеркально: крайние разделы исполняются хором, средний — дуэт. В хоровых эпизодах под мелодичную музыку танцевального характера звучат реплики, одобряющие фильм и выражающие удовольствие от музыки к нему. Средняя часть наиболее интересна с позиций усиления декламационного начала, насыщения музыкальной ткани мизансцены резкими хроматизмами, разбивки паузами мелодической линии на короткие фрагменты, иллюстрирующие развитие диалога Цю Цая и Цю Дунпина, защищающего друга Лутина от клеветы собеседника. Реплика Хэ Лутина, отвечающего на вопрос репортера, «Мы должны создавать духовную национальную оборону. Я выступаю за революционный характер искусства» является кульминацией мизансцены, декларацией творческой и гражданской позиций композитора. Плотная аккордовая фактура, в которой каждая длительность дается акцентно (маркатированно выделены длинные аккордовые пассажи), усиление динамики до ***ff*** придает особую весомость и патетику высказыванию героя. Затем волна драматического напряжения спадает и следует репризное повторение первой части мизансцены.

Демонстрация мультимедийной проекции «“Инцидент 13 августа” — японская армия атаковала Шанхай» в момент введения шумовых эффектов (взрыв) позволяет зрителям осмыслить использованные в мизансцене художественные приемы. В момент подготовки публики к совместному фотографированию для прессы раздается взрыв от бомбежки японской армией китайских городов. Призыв Хэ Лутина организоваться всем литературным и художественным кругам и отправиться на фронт поддерживает Цю Дунпин («Я хочу на фронт и присоединиться к нашей команде!») и даже соперничающий с ним Цю Цяо («Я тоже патриот и сражаюсь с японцами!»). Насыщенная эмоциями и патриотическим подъемом мизансцена завершается эпизодом тихой задушевной лирики: сбоку сцены загорается свет и мы видим как Цзы Жуйчжи, держа младенца, прощается с Хэ Лутином и вручает ему в дорогу скрипку.

Проводив мужа на военные сборы, Цзы Жуйчжи поет финальную песню 4 акта — колыбельную «Музыка сопровождает твои сны» (слова Линь Цзайюн, музыка Цю Сяолю). Среди тревог она высказывает надежду («Однажды / Голубь мира прилетит в твой сон») и признает великую утешительную силу музыки («Спи, милый малыш, / Давай сохраним сны музыкой»), признается в грусти от разлуки с мужем. Два куплета песни, разделенные небольшим инструментальным фрагментом, изложены с небольшим тесситурным сдвигом (F–dur, G– dur), что характерно для многих эстрадных песен. Мелодика песни «широкого дыхания», в ней соседствуют плавные интонации (поступенные, опевающие тон), а в

моменты волнения — экспрессивный взлет в пределах ноны. В песне хорошо определяются характерные жанровые атрибуты вальса: трехдольный метр в размере 6/8, фактура по принципу «бас — два аккорда», неспешный гармонический пульс — одна гармония на полтакта или целый такт. Вальсовость придает колыбельной лирический характер, смягчает налет тревоги и тоски матери.

Лирическая интерлюдия «Песня о странствующей девушке» (слова Тянь Хань, музыка Хэ Лутин, аранжировка Цю Сяолю) (женский хор) из фильма «Уличный ангел» связывает два соседних действия оперы, предваряет 5 акт — «Деревня Лю, Линьфэнь, Шаньси, начало зимы 1937 года». Действие этих двух актов оперы связано с драматическими событиями 1937 года, когда 7 июля началась полномасштабная война между Китаем и Японией. Она стала результатом десятилетних боев, в которых росло сопротивление китайского народа против японских оккупантов, но были и множественные потери территориальные и человеческие. Захват японскими войсками Северного и Северо-Восточного районов Китая тяжело переживался населением страны, стали появляться многочисленные партизанские отряды. Неслучайно центром 4 акта оперы стала знаменитая «Партизанская песня» Хэ Лутина. Изнеможденные воины Восьмой китайской армии и гастролирующие на фронте артисты созданной Хэ Лутином агитационной драматической труппы «Национальное спасение» обсуждают последние тревожные новости (ансамблевая мизансцена «Северный ветер», слова Линь Цзайюн, музыка Сюй Кэ). Затем в связующей мизансцене «Вступление к партизанской песне» (слова Линь Цзайюн, музыка Чжан Цяньи и Цю) ансамблевый диалог прерывается гулом самолетов и грохотом зенитных орудий, луч прожектора выхватывает в темноте Хэ Лутина, дирижирующего в раздумьях хору, который звучит в его воображении. Движения Лутина становятся все более быстрыми, демонстрируя момент созревания замысла песни. Начинает звучать патриотическая духоподъемная «Партизанская песня» (слова и музыка Хэ Лутина, аранжировка Сюй Кэ).

6 акт «Весна 1941 года Яньчэн, Северный Цзянсу, отделение Луи Новой Четвёртой армии» подготавливает интерлюдия «Весенняя грязь» из фильма «Марш Победы» (1941). На заднем плане сцены видны бескрайние поля, которые начинают возделывать крестьяне. Издалека слышна песня, услышав которую усталый Хэ Лутин останавливается, откладывает в сторону свою скрипку, достает красный блокнот и начинает в него записывать мелодию. Затем дальние звуки перерастают в песню, сочиненную самим композитором. Она лирична и полна надежды на мирное будущее, в котором вернутся привычные и любимые тружениками заботы возделывания весенней земли, больше похожей от дождей на грязь. Звучит призыв вернуть земле красоту, а крестьянам — благоденствие: «вырастите персиковые цветы, что покроют землю багряным цветом, / Вырастите хлопок, что наполнит поля белым, / Вырастите ивы, что дадут тень, / Вырастите просо, что защитит от голода». Но прежде всего воинам и гражданским нужно добиться главного, что позволит получить радость от трудов на родной земле: «Вырастите бесценное сокровище свободы, независимо от высоты или низости, / не беспокоясь о еде и одежде».

Пасторальный характер интерлюдии быстро сменяется на драматический тон. Это трагическая кульминация оперы. Идет сражение партизанского отряда и японских захватчиков. Понимая серьезность ранения, Цю Дунпин решается остаться на месте и прикрыть огнем отходящих от натиска врага друзей, оставив последний патрон для себя, чтобы не сдаваться в плен врагу. Звучит предсмертная ария Цю Дунпина «Я — острый меч» (слова Цю Дунпин, обработка Линь Цзайюн, музыка Давэй И). На фоне стрекота ружейных выстрелов звучат прощальные слова героя: «Тот, кто любит свободу, должен осмелиться на жертвы ради неё. / Я лучше умру стоя, чем буду жить на коленях!», «Я — острый меч, пронзающий тьму, / Страна цветов приветствует жатву». Оплакивание героя совершается в следующей композиции «Жертвоприношение в Дунпине» (слова Линь Цзайюн, музыка

Сюй Кэ).

Однако действие оперы на этом не заканчивается и формируется второй смысловой финал — героический и оптимистический. Его презентантом становится композиция «Лучший музыкальный класс» (слова Линь Цзайюн, музыка Сюй Кэ). Хэ Лутин (баритон). В припеве хор повторяет призыв к стойкости и выдержке, провозглашая революцию и сопротивление японским захватчикам лучшим музыкальным классом для китайского народа: «Вытри слёзы, кости станут крепче, воля — как сталь. / Пылающие страстью сегодня, мы будем ярко сиять завтра. / Новая Академия Четвёртой армии Луи обладает силой солдата. / Это лучший музыкальный класс. / Вперёд, к воплощению идеалов мучеников!».

В эпилоге оперы повествуется об успехах Хэ Лутина в роли политического деятеля и музыканта, о его роли в развитии системы музыкального образования в Китае. Хэ Лутин стал создателем новой концепции профессионального обучения музыкантов, успешно воплощенную им в жизнь в период преподавания в стенах Шанхайской консерватории. Идеи Хэ Лутина по сохранению национальных традиций и их гармоничному сочетанию с лучшими достижениями мировой культуры находят продолжение и в современной музыкальной жизни Китая. Перспективы дальнейшего изучения личности и творчества Хэ Лутина в китайском и российском музыкознании способствуют продвижению передовых и прогрессивных идей в сферу профессионального образования и искусства [4, с. 101].

В заключение отметим, что личность Хэ Лутина — музыканта, революционера, — привлекает современников яркой патриотической позицией, творческим горением, любовью к истории своего народа. Именно такие персонажи истории становятся героическим символом времени [1, с. 187], вдохновляют потомков на следование их гуманистическим идеалам [8, с. 23].

ЛИТЕРАТУРА

1. Банья Мартин. Композитор как интеллигент и опера как альтернативное повествование о первых годах русской революции в эпоху сталинизма (об опере «Семен Котко» С. Прокофьева) // Новейшая история России. — 2013. — № 3. — С. 187–200.
2. Лу Шэнсинь. Подходы китайских композиторов Хуан Цзы и Хэ Лутина к проблеме синтеза западной и китайской музыкальных традиций // Манускрипт. — 2021. — Том 14. Выпуск 3. — С. 537-542.
3. Лю Цзе. Преломление региональных оперных традиций в фортепианных произведениях китайских композиторов XX-XXI веков: дис. ... кандидата искусствоведения: 5.10.3. / Лю Цзе; [Место защиты: ФГБОУ ВО «Нижегородская государственная консерватория им. М.И. Глинки». — Нижний Новгород, 2023. — 193 с.
4. Со Цин, Зайцева М. Л. Пианист и дирижер Михаил Васильевич Плетнев: «переворот традиций» или их сохранение? // Искусствоведение. — 2024. — № 3. — С. 101-109.
5. Сухачева Г. А. «Движение 4 мая» 1919 г. История и оценки // Россия и АТР. — 1999. — № 3. — С. 29-34.
6. Хуан Пин. Влияние русского фортепианного искусства на формирование и развитие китайской пианистической школы: автореферат дис. ... кандидата искусствоведения: 17.00.02 / Хуан Пин; [Место защиты: Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена]. — Санкт-Петербург, 2008. — 20 с.
7. Чэнь Жуй, Зайцева М. Л. Особенности воплощения национальных мифологических образов в современном китайском искусстве // Вестник музыкальной науки. — 2023. — Т. 11, № 4. — С. 138-148.
8. Чэнь Жуй, Зайцева М. Л. Специфика воплощения героических образов в

танцевальной драме «Нюйва» Пекинского театра песни и танца (2011 г.) // Музыковедение. — 2023. — № 3. — С. 23-28.

9. Chen Shizheng. The Tradition, Reformation, and Innovation of Huaguxi: Hunan Flower Drum Opera [Чэнь Шичжэн. Традиции, реформы и инновации Хуагуси: Хунаньская опера «Цветочный барабан»] // TDR (The Drama Review). — 1995. — Vol. 39 (1). — Pp. 129–149.

ПЕДАГОГИКА ИСКУССТВА

Красильников Игорь Михайлович
доктор педагогических наук, доцент,
профессор кафедры педагогики
ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения»
e-mail: imkras@yandex.ru

Krasilnikov Igor M.
Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Professor of the Department of Pedagogy
Institute of Content and Teaching Methods

СОДЕРЖАНИЕ МУЗЫКАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО ХОРЕОГРАФА

Аннотация. Танец невозможно представить без музыки, и хореограф должен в ней хорошо разбираться. Для успешного творчества ему необходимы знания о выразительных средствах музыки, которые группируются по трем масштабным уровням музыкального восприятия: фонические (громкость, тембр, пространственная локализация, длительность и высота), синтаксические (мелодия, гармония, лад, фактура, ритм) и композиционные (тематическое развитие, композиционная форма); необходимо понимание интонационной природы музыки; нужны знания о характере ее взаимодействия с хореографией в различные исторические периоды развития искусства и представления об особенностях связанной с различными хореографическими жанрами музыки: народной, балетной, бальной, военной, спортивной, социальной и др.

Ключевые слова: музыка, хореография, выразительные средства, интонация, жанры, оркестры: симфонический, народный, духовой.

THE CONTENT OF THE MUSICAL TRAINING OF THE FUTURE CHOREOGRAPHER

Abstract. It is impossible to imagine dance without music, and the choreographer must be well versed in it. For successful creativity, he needs knowledge about the expressive means of music, which are grouped according to three large-scale levels of musical perception: phonic (volume, timbre, spatial localization, duration and height), syntactic (melody, harmony, fret, texture, rhythm) and compositional (thematic development, compositional form); it is necessary to understand the intonational nature music; knowledge is required about the nature of her interaction with choreography in various historical periods of art development and ideas about the features of music associated with various choreographic genres: folk, ballet, ballroom, military, sports, social, etc.

Keywords: music, choreography, expressive means, intonation, genres, orchestras: symphonic, folk, brass.

Хореографию невозможно представить без музыки. Их взаимодействие обладает эмерджентностью. Объединившись, танец и музыка обретают новые художественные свойства, которыми эти искусства по отдельности не обладают: «Когда музыка и танец творят согласно, впечатление, производимое этими объединившимися искусствами, становится величественным, и их волшебные чары пленяют одновременно и сердце, и разум [1, с. 39]».

Профессиональную деятельность балетмейстера невозможно представить без музыкальных знаний: «Балетмейстер, совершенно не знающий музыки, будет плохо фразировать мотивы; он не уловит их духа и характера; он не сможет согласовать движения танца с движениями ритма, с тонкостью и точностью слуха, безусловно необходимыми» [1, с. 102]. Не менее важным для его деятельности оказывается и практический музыкальный опыт: «Тесное соотношение между музыкой и танцем таково, что не приходится сомневаться…, что балетмейстер извлечет определенную выгоду из ознакомления с этим искусством на практике; он сможет посвятить в свои замыслы музыканта» [1, с. 102-103].

Что же необходимо знать о музыке будущему хореографу?

Прежде всего, надо знать, что музыка – это вид искусства, в котором средством воплощения художественных образов служат определенным образом организованные музыкальные звуки. Эти звуки и их организация составляют музыкально-выразительные средства, которые объединяются в три группы в соответствии с тремя масштабно-временными уровнями музыкального восприятия: фоническим (отдельные звуки и их небольшие группы), синтаксическим (до периода включительно) и композиционным (свыше периода) [2].

Фонический уровень включает в себя все элементарные (неразложимые, «первичные») выразительные средства, которые непосредственно объединяют мир музыкальных и немузыкальных звуков (громкость, тембр, пространственная локализация, длительность и высота). Эти средства еще называют неспецифическими [3], поскольку их восприятие не требует специальной музыкальной подготовки и опирается на внемузыкальный ассоциативный опыт человека.

Все сложные («вторичные») средства относятся к более высоким масштабно-временным уровням музыкального восприятия: синтаксическому (мелодия, гармония, лад, фактура, ритм) и композиционному (тематическое развитие, композиционная форма). Для восприятия этих средств необходим уже определенный музыкальный опыт. Они имеют изначально музыкально-языковую природу и отличаются высокой степенью организованности, поэтому их называют специфическими средствами.

Все музыкально-выразительные средства объединены между собой системными отношениями: каждое средство более низкого уровня входит в качестве элемента в средство более высокого уровня, а последнее, в свою очередь, объединяет в своей структуре несколько более простых. Отсюда изменения в любом из звеньев системы музыкально-выразительных средств неизбежно ведут к изменениям в других ее звеньях.

Суть музыкального творчества состоит в построении на основе всех этих выразительных средств целостной структуры музыкального произведения. И здесь главной для музыканта проблемой является достижение художественной выразительности этой структуры, яркого воплощения в ней определенного содержания.

По мнению Б.В. Асафьева, это содержание выражается через интонацию: «Слова можно говорить, не интонируя их качества, их истинного смысла; музыка всегда же интонационна и иначе “не слышима”» [4, с. 225]. При этом ученый понимал интонацию не только как элемент мелодии. Он ввел понятие «интонационный комплекс», который включает различные средства музыкальной выразительности, связанные с мелодией, метроритмом, гармонией. Таким образом, понимание интонации оказывается двояким – как выразительная «клеточка» мелодии (например, выразительный интервал) и как синтез музыкально-выразительных средств.

Если рассматривать музыку в контексте хореографического искусства, то наиболее значимым ее выразительным средством оказывается ритм – ведь именно он, являясь общим компонентом музыки и танца, в первую очередь определяет согласованность их художественного воздействия.

Ритмом называется организация музыки во времени. Ритмическую структуру музыкального произведения образует последовательность длительностей, свойственных звукам и паузам. Объединяясь, они составляют ритмический рисунок музыкального произведения.

Стабильные группировки длительностей образуют ритмоформулы, которые являются важнейшими жанровыми признаками. Такие ритмоформулы составляют основу различных произведений танцевального и маршевого характера.

Тесно связан с понятием ритма понятие метр, который как бы задает координатную сетку из сильных и слабых долей с одинаковыми временными промежутками между ними. В рамках этой сетки формируются самые разные ритмические рисунки из нот и пауз различной величины.

Временную конкретность этим ритмическим рисункам придает темп. Он характеризует уже не относительную, а абсолютную длительность метрических единиц, что выражается специальными обозначениями, такими как Allegro (Быстро), Moderato (Умеренно), Adagio (Медленно) и др. или с помощью обозначений метронома – количества ударов в минуту (например, если четверть равна 60, то это означает, что в минуте шестьдесят четвертей, каждая из которых длится одну секунду).

Не менее значимыми музыкально-выразительными средствами, связывающими музыку и танец, являются те, которые основываются на звуковысотности. Так, вид звука, который обладает высотой, тембром, громкостью, длительностью и организуется в ту или иную ладовую систему, можно отнести к музыкальному звуку.

Его специфическим признаком является высота – каждому из таких звуков присваивается определенный тон. Он определяет положение звука в качестве той или иной ступени звукоряда, его взаимодействие с другими тонами в системе ладовых тяготений, расстояние между ним и другими звуками в интервалах и аккордах. Благодаря чему тон становится строительным элементом музыки, служа основой для создания мелодий, гармоний, ритмических структур и фактурных рисунков.

И самым значимым его производным является мелодия – организованная во времени последовательность тонов, образующая законченную музыкальную мысль. Именно благодаря мелодии сочетание тонов воспринимается как единое целое как в структурном, так и в художественно-образном плане. И, если ритм непосредственно связывает музыку и танец, то мелодия в значительной мере способствует приданию их взаимодействию той или иной эмоционально-образной характерности. Неслучайно мелодию считают главным элементом музыки, ее «душой» (П.И. Чайковский).

Справедливо представление об иерархическом соотношении мелодии, гармонии и других выразительных средств. При этом мелодия находится на вершине этой «пирамиды», гармония является вспомогательным средством выражения, а остальные компоненты музыки имеют второстепенное значение (Ю.Н. Тюлин).

Мелодия, как правило, строится на мотивах – небольших запоминающихся интонациях, которые, повторяясь в первоначальном или изменённом виде, определяют ее развитие. Мелодическое развитие кристаллизуется в формах предложения, периода и производных от них более сложных двухчастной, трехчастной и вариационной формах.

Музыка в различных видах и направлениях хореографии обретает ярко выраженную специфику. Так, музыка для народного танца отвечает его характеру. Если это энергичный танец с размашистыми движениями, то характер музыкального сопровождения будет отличаться быстрым темпом, веселым характером. Для медленных народных танцев подойдет музыка, отличающаяся напевностью. Притом в обоих случаях значимы особенности национального музыкального языка, что проявляется в ладовом, ритмическом, гармоническом, жанровом своеобразии, а также в особенностях инструментовки. Скажем,

для сопровождения русских танцев традиционно применяются балалайка, гармонь, гусли, бубен, ложки и свирель.

Для народной танцевальной музыки, как правило, характерны четкий ритмический рисунок и квадратность, при которой число тактов в изложении равно степени числа 2 (например, 4, 8, 16, 32 такта). Это позволяет связать музыкальное сопровождение с движениями танцоров (скажем, одно движение делается 4 раза: вперёд, в сторону, назад, в сторону).

Следует различать бытовой народный танец, который исполняется танцующими, в первую очередь, для себя, и сценические народные танцы, предназначенные для восприятия публикой в концертном зале. Такие танцы являются авторскими произведениями. Все их элементы – сюжетная канва, характер движений, костюмы, музыкальное сопровождение – соединены со сценическими приёмами, свойственными хореографической и музыкальной классике. Соответственно, музыкальная композиция и ее исполнение, сопровождающие сценические народные танцы, могут быть представлены в значительно более сложных и совершенных по сравнению с фольклорными прототипами видах, что определяет успешность художественной коммуникации с публикой в концертном зале.

Вершиной хореографического искусства является классический балет. В процессе его формирования характер взаимодействия музыки и танца менялся. В отличие от народного танца, где музыка и танец были неотделимы друг от друга, в первых балетных постановках при Французском дворе в конце XVI века музыка занимала служебное положение, аккомпанируя танцевальному зрелищу. Представления о собственно балетной музыке еще не сложились, и самая разная музыка могла с равным успехом этому зрелищу служить.

Со временем, однако, появилась необходимость в музыке, которая могла бы играть существенную роль в раскрытии художественных образов. С появлением такой музыки связывается становление классического балетного искусства во второй половине XVIII века. Его основоположник французский балетмейстер Ж.-Ж. Новерр считал музыку равноправным художественным партнером хореографии. И подобное «равноправие», несомненно, обогатило оба эти искусства.

Более того, начиная с балетов П.И. Чайковского, танцевальные спектакли начали создаваться на основе специально написанной композиторами музыки, что можно считать следующим этапом в развитии классического балета, в котором художественная роль музыки необычайно возросла. При этом идеалом хореографического творчества остается тесный контакт между «симфонизмом музыкальным и танцевальным» (Ф.В. Лопухов). Нацеленность композитора и хореографа на достижение этого идеала является условием создания глубокого художественного произведения, которое способно вызвать яркие нравственно-эстетические переживания у зрителя балетного театра.

Отдельное направление хореографии составляют бальные танцы. Соответственно, можно говорить и о бальной музыке. Само название этих танцев как бы противопоставляет их социальным танцам. В первом случае происхождение этих танцев связано с балами аристократов, а во втором – с уличными, клубными танцами, в которых проводили свой досуг обычные люди.

В конце XIX столетия в Англии возникли первые организации учителей бальных танцев, а 1909 г. прошел первый чемпионат мира по этим танцем. И подобные соревнования получили широкое распространение.

Сегодня бальные танцы, входящие в программы этих соревнований, делятся на европейские (Standard, Modern или Ballroom) и латиноамериканские (Latin). В первую входят: вальс, венский вальс, танго, фокстрот и квикстеп. Во вторую – румба, самба, ча-ча-ча, пасодобль и джайв.

Музыка современных бальных танцев, в отличие от социальных танцев, имеет свои ярко выраженные особенности. Прежде всего – это четкая регламентация каждого из включенных в программу соревнований танцев по темпу, а также – по фактуре и длительности композиции.

Особенный характер взаимодействия музыка и танец обретают в рамках концертных программ, которые реализуются ансамблями песни и пляски вооружённых сил. Они основываются на давних традициях военной музыки и хореографии. Так, военная музыка призвана оформлять воинские ритуалы и торжества: парады, строевые смотры, вручение знамён и наград, развод караулов, принятие присяги и др. Для чего, как правило, используется духовой оркестр. Набор движений, применяемых на парадах и других военных церемониях, отличается точностью, ритмичностью и чётким следование командам. Их предназначение – отработка коллективных маневров под общий ритм, эмоциональное объединение военнослужащих и пропагандистский эффект – парадные программы демонстрируют дисциплину и культуру вооружённых сил.

В концертах военной хореографии применяются следующие типы танцев: военный танец девушек, задача которых показать их тяжелую судьбу, когда они ждут суженных с фронта; военный танец парней призван обыграть как военные действия, так и тягу к родным домам; военный танец пар, как правило, представляет вальс, в котором отображается, как важно во время войны сохранить любовь.

Состав оркестров и ансамблей песни и пляски включает как оркестровые инструменты с акцентом на духовую группу, так и народные. Музыка в таких выступлениях, основанная на маршевых и песенно-танцевальных жанрах, подбирается с расчётом на силу ритма и эмоциональную окраску. Более сложные музыкальные формы способствуют обогащению драматургии и выразительности концертного действа.

Отдельного внимания заслуживает взаимодействие музыки и хореографии в жизни современной молодежи. Для клубных танцев характерны импровизационность, свобода в выражении индивидуальности танцора под модную музыку, как правило, представляемую диджеем [5]. К подобной музыке можно отнести такие стили как: контемпорари, отличающийся экспрессивностью; джаз-фанк и джаз-модерн, в которых джазовые элементы смешиваются, соответственно, с элементами хип-хопа и танца-модерн; уличные танцы хип-хоп и брейк-данс, которые включают резкие движения и акробатические элементы.

Также следует выделить спортивную музыку. Так, без нее трудно представить художественную гимнастику, которая тесно связана с хореографией. Выступления спортсменок зачастую напоминают небольшие танцевальные номера, и правильный подбор музыки, помогающий сформировать художественный образ, во многом определяет успешность этих выступлений.

Критерием этого подбора служат: ясный ритмический рисунок, ориентированный на характер движений спортсменки; рельефная композиция, подчеркивающая разделы развития сценического действа; темп, который должен быть не слишком быстрым, что провоцирует ошибки, и не слишком медленным, что «рассыпает» движения; соответствие сценическому образу – игривому, лиричному, героическому и др. Выбор музыки для взрослых гимнасток зачастую связан с классической и современной популярной музыкой, для детей – с музыкой из детских кинофильмов.

Спортивная музыка также сопровождает фигурное катание и синхронное плавание. Ее функции и принципы подбора для выступлений в этих видах спорта во многом схожи с теми, которые связаны с музыкой для выступлений в художественной гимнастике. Во всех случаях музыка является одним из важнейших элементов выступления спортсменов. Она

помогает им выразить свои эмоции, а зрителю погрузиться в создаваемые ими художественные образы.

И, наконец, нельзя не сказать о социальной музыке. Это музыка, которая способствует объединению людей, формированию сообществ и укреплению социальных связей [6]. Музыка нередко сопровождает общественные и культурные мероприятия. Она как бы создает пространство для объединения людей, улучшая их взаимопонимание и взаимодействие. Этому способствует и включение в подобные мероприятия групповых и парных танцев, для которых подбираются самые популярные народные и классические мелодии.

Для молодых людей звучание «своей» музыки становится маркером, объединяющих их в различные субкультуры. Притом эту роль зачастую выполняют такие танцевальные стили как хип-хоп, рок или панк, которые становятся выразителями их чувств и еще незрелого мировоззрения.

Как видим, музыка отличается столь же большим разнообразием, как и связанная с ней хореография. Каждому хореографическому явлению соответствует музыкальный эквивалент, обладающий ярким художественным своеобразием. Это своеобразие проявляется во многих жанровых и стилевых компонентах музыки, в т.ч. – в ее инструментальном воплощении.

Так, для классического балета характерно обращение к симфоническому оркестру с великолепием его звучания и широкой художественной палитрой; колоритные образы народного танца достойно поддержит народный оркестр, как бы впитавший в свое звучание своеобразие национальной песенно-танцевальной культуры; для военного танца лучше всего подойдет духовой оркестр с его звучными голосами и чеканным ритмом; для сопровождения клубного молодежного танца – управляемые диджеем причудливые электронные звучания и т.д.

Среди композиторов, создававших балетные спектакли, можно выделить таких как А. Адан, Л. Делиб, П.И. Чайковский, С.С. Прокофьев, А.И. Хачатурян. Эти гении, создававшие музыку на все времена, подняли хореографическое искусство на высочайший художественный уровень. Но это не означает, что музыка, связанная с другими танцевальными жанрами, сегодня теряет актуальность. Напротив, каждый из этих жанров занимает свою нишу в художественной культуре, и каждый из них по-своему ценен.

ЛИТЕРАТУРА

1. Новерр Ж.Ж. Письма о танце / Пер. с фр. под ред. А.А. Гвоздева. 2-е изд., испр. – СПб.: Изд-во «Лань»; «Изд-во ПЛАНЕТА МУЗЫКИ». – 2007. – 384 с.
2. Назайкинский Е.В. «О психологии музыкального восприятия». – Изд-во «Музыка». – 1972. – 383 с.
3. Медушевский В.В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки. – Изд-во «Музыка». – 1976. – 255 с.
4. Асафьев Б. В. Музыкальная форма как процесс. Кн. 1 и 2 / Ред., вступ. статья и коммент. Е.М. Орловой. – 2-е изд. – Ленинград: Музыка. Ленингр. отд. – 1971. – 376 с.
5. Красильников И.М., Красильникова М.С. Цифровая культура как фактор развития музыкального образования // Искусство и образование. – 2019. – № 5 (121). – С. 222-230.
6. Красильников И.М. Развитие музыкального образования в современном мире // Педагогика. – 2010. – № 10. – С. 88-94.

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
Дюндар Екатерина Валерьевна
соискатель департамента музыкального искусства
Институт культуры и искусств
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

Gribkova Olga V.
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department
of Musical Art at the Institute of Culture and Arts
Moscow City Pedagogical University
Diundar Ekaterina V.
Candidate of the Department of Musical Arts
Institute of Culture and Arts
Moscow City Pedagogical University

РОЛЬ ЭМОЦИОНАЛЬНО - СЕНСОРНОГО КОМПОНЕНТА В ФОРМИРОВАНИИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ ЭСТРАДНОГО ВОКАЛИСТА

Аннотация. В статье рассматривается роль эмоционально-сенсорного компонента в профессиональной подготовке эстрадного вокалиста. Автор доказывает, что развитие эмоционального интеллекта и сенсорной осознанности не является второстепенным по отношению к техническому тренингу, но выступает фундаментальной основой для овладения вокальной техникой и достижения подлинной художественной выразительности. На основе анализа теоретических положений психологии творчества, музыкальной педагогики и физиологии певческого процесса выстраивается модель взаимосвязи эмоционального переживания, телесных ощущений и акустического результата.

Ключевые слова: эстрадный вокал, эмоционально-сенсорный компонент, вокальная техника, художественная выразительность, психофизиология пения, музыкальная педагогика, эмоциональный интеллект.

DEVELOPMENT OF STAGE SKILLS AS AN INTEGRAL COMPONENT OF THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF A VOCALIST

Annotation. This article explores the complex role of the emotional-sensory component in the professional training of pop vocalists. The author demonstrates that the development of emotional intelligence and sensory awareness is not secondary to technical training, but rather fundamental to mastering the techniques and achievements of ancient artistic expression. Based on a conceptual analysis of the psychology of creativity, music pedagogy, and the physiology of musical processes, the author develops a model for the relationship between emotional impact, bodily sensations, and acoustic performance.

Keywords: pop vocals, emotional-sensory component, vocal technique, artistic expression, psychophysiology of singing, musical pedagogy, emotional intelligence.

Современная педагогика эстрадного вокала находится в поиске целостных подходов, преодолевающих традиционный дуализм между «постановкой голоса» и «работой над

образом». Превалирование сугубо технического, инструментального подхода зачастую приводит к формированию вокалиста с безупречным, но безликим и эмоционально не вовлекающим звуком. В то же время, попытки работы исключительно над «эмоцией», без опоры на физиологические механизмы, порождают нестабильность, форсирование и профессиональные заболевания голосового аппарата. Разрешение данного противоречия видится в признании и целенаправленном развитии эмоционально-сенсорного компонента как системообразующего звена, связующего внутреннее художественное намерение с внешним техническим воплощением. В контексте вокальной педагогики под эмоционально-сенсорным компонентом понимается комплекс взаимосвязанных процессов, включающий в себя: эмоциональный интеллект – способность осознавать, идентифицировать и воспроизводить эмоциональные состояния, заложенные в музыкальном тексте, а также управлять собственными эмоциями в процессе исполнения. Сенсорную (кинестетическую) осознанность – тонкое восприятие и контроль внутренних телесных ощущений, связанных с процессом звукообразования (ощущения в гортани, резонанса, дыхательной опоры, артикуляции). Сенсорно-эмоциональный синтез – процесс, в котором эмоциональное переживание напрямую влияет на мышечный тонус, дыхательный паттерн и резонансную настройку, а точные сенсорные ориентиры, в свою очередь, становятся триггерами для воспроизведения требуемой эмоциональной окраски звука. Как справедливо отмечал Л.Б. Дмитриев, «пение – это психофизический акт, в котором психическое состояние певца оказывает решающее влияние на качество фонации» [4, с. 47]. Эту мысль развивает В.П. Морозов, указывая, что «эмоция выступает в роли главного «дирижера» певческого голоса, мобилизуя или, наоборот, тормозя различные мышечные системы» [7, с. 112].

Эмоционально – сенсорный компонент можно считать основой технического навыка. Технический навык в пении – это не просто моторный автоматизм, а осознанное действие, опирающееся на четкий сенсорный эталон. Формирование навыка правильного дыхания, атаки звука, регистровой ровности невозможно без выработки у студента соответствующих внутренних «опорных точек» ощущений. Например, понятие «опоры дыхания» трансформируется из абстрактного термина в конкретное ощущение упругого противодействия мышц живота и поясницы на контролируемый выдох. Звук эстрадного вокалиста представляет собой сложный биоакустический феномен, возникающий на пересечении физиологических процессов и субъективного психоэмоционального переживания. Эстрадная манера прямо предполагает использование всего спектра вокально-красочных средств для передачи эмоционального содержания и создания уникального исполнительского «я». Эмоциональное состояние вызывает комплекс вегетативных и нейромоторных реакций, опосредующих голосообразование. Для дыхательной системы, эмоции (например, волнение или гнев) изменяют паттерн дыхания — его глубину, частоту и соотношение фаз вдоха и выдоха. Это напрямую влияет на субглоттальное давление, определяющее силу звука, его динамику и фонационную устойчивость. В фонаторной системе напряжение или расслабление внутренних и внешних мышц гортани, обусловленное эмоциональным фоном, меняет характер смыкания голосовых складок, их массу и жесткость. Это приводит к изменениям в частоте основного тона (детерминанта высоты), модуляциях амплитуды (вибрато) и режиме фонации (от чистого тона до придыхания или перегрузки). В резонаторной системе (надставной трубе) эмоционально обусловленные изменения в тонусе мышц глотки, мягкого неба, языка и губ существенно трансформируют конфигурацию резонаторных полостей, что отражается на спектральном составе звука, т.е. на тембре, формировании певческих формант и обертоновой картине. Таким образом, эмоция выступает не как побочный продукт исполнения, а как его системообразующий фактор, напрямую влияющий на акустический результат. Эмоциональный фактор в этом контексте выступает модератором: внутренняя собранность и позитивный настрой способствуют гармоничной активации дыхательных мышц, тогда как тревожность

неизбежно провоцирует спазмы и дискоординацию. Е.Е. Нестеренко подчеркивал, что «правильное пение должно быть удобным, доставлять физическое удовольствие, «ласкать» слух и мышечное чувство певца» [8, с. 31]. Таким образом, сенсорный комфорт становится объективным критерием правильности выполняемого технического действия.

Эмоционально – сенсорный компонент, также можно считать сердцевиной художественной выразительности. Художественная выразительность в эстрадном пении – это способность передать личностное, эмоционально насыщенное отношение к исполняемому произведению. Механическое применение «красок» (тембральных, динамических, агогических) без внутреннего проживания приводит к штампу. Эмоционально – сенсорный компонент является тем мостом, который соединяет технический прием и выразительное средство. Например, технический прием «микст» (смешанное регистровое звучание) при окрашивании его эмоцией светлой грусти или нежности становится выразительным средством для передачи лирической интимности. Динамический контраст (crescendo–diminuendo), подкрепленный ощущением нарастающего эмоционального напряжения и последующего разрешения, приобретает драматургическую значимость. Ф.И. Шаляпин утверждал: «В пении нужно переживать каждую фразу, каждое слово. И голос сам пойдет туда, куда надо» [12, с. 158]. Эта мысль иллюстрирует примат эмоционально-образного замысла, который через сенсорное осознание находит оптимальный путь для своего технического воплощения. Развитие эмоционально-сенсорного компонента – это стратегическое направление в современной педагогике эстрадного вокала, позволяющее преодолеть разрыв между техникой и художественностью. Эмоционально – сенсорный компонент выполняет интегративную функцию: он обеспечивает эффективное формирование технических навыков через выработку четких сенсорных эталонов и служит источником подлинной, нешаблонной выразительности, идущей от личностного переживания. Мы полностью согласны с высказыванием Дмитриева Л.Б, «Чем совершеннее вокальная техника, тем больше у певца возможностей для сосредоточения на художественном образе исполняемого произведения. Техника освобождает творческую мысль». [5, с. 42]. Методики, основанные на активизации эмоционально – сенсорного компонента, делают процесс обучения более осознанным, физиологически корректным и творчески насыщенным.

Эмоционально-образный и психологический компонент составляет смысловое ядро выразительности, от него зависят: глубина проникновения в литературный текст и подтекст, достигающаяся путем анализа и личного переживания содержания. Эмоциональная память и искренность, способная вызывать и демонстрировать подлинные, но контролируемые эмоции. Создание убедительного художественного образа и наличие «личной истории» в песне. Безусловно важным являются сценическо-пластический и драматургический компоненты, обеспечивающие визуализацию замысла: актерское мастерство (работа с мимикой, жестом, взглядом), пластическая выразительность и координация (движение как продолжение звука, владение основами хореографии), драматургия номера (умение выстроить композицию от завязки к кульминации и финалу, управлять вниманием зрителя). Рекомендуем не оставлять без внимания личностно-креативный компонент, который интегрирует все элементы в индивидуальный стиль: артистическая смелость и харизма, способность к творческому переосмыслению материала (аранжировка, адаптация), рефлексия и самобытность (осознание своих сильных сторон и формирование уникальной манеры). Таким образом, художественная выразительность студента эстрадного вокального направления представляет собой не интуитивный дар, а сложный, формируемый профессиональный навык, синтезирующий техническое мастерство, музыкальный интеллект, эмоциональный интеллект и сценическую волю. Ее сущность заключается в способности к целостному и аутентичному воплощению художественного замысла в условиях специфики эстрадного искусства. Системное развитие всех структурных компонентов выразительности в учебном процессе является необходимым

условием подготовки конкурентоспособного артиста, способного не только к техничному исполнению, но и к созданию ярких, запоминающихся и коммуникативно-эффективных художественных высказываний.

Технико-вокальный компонент является фундаментом выразительности и включает в себя: контроль над всеми параметрами звука, а именно тембровая окраска, динамический диапазон (от пианиссимо до фортиссимо), владение регистрами, использование специфических эстрадных приемов (мелизмы, субтон, гроулинг, бэлтинг и др.); артикуляционную четкость и дикционную гибкость - осмысленное донесение текста, игра с консонансами и гласными; дыхательную технику - использование дыхания как средства фразировки и создания эмоционального напряжения или разрядки. Музыкально-интерпретационный компонент определяет осмысленность исполнения: чувство стиля, точное ощущение жанровых особенностей (джаз, соул, поп, рок и т.д.). Работа с ритмом и метром, при котором используются микрозадержания и опережения (свинг, шаффл), ритмическая акцентуация. Динамическое и агогическое разнообразие - умение выстроить кульминацию, использовать rubato, цезуры. Так же важно понимание гармонической структуры: осмысление роли своего голоса в общем музыкальном контексте. Технико-вокальный компонент в работе с эстрадным вокалистом не является факультативным или вспомогательным элементом. Это системообразующая дисциплина, которая обеспечивает биомеханическую эффективность, художественную валидность и профессиональное долголетие исполнителя. Современная методика его формирования должна отказаться от догматического копирования академических или каких-либо иных канонов в пользу функционально-адаптивного подхода. Такой подход рассматривает технику как живой, динамичный и сугубо индивидуальный инструмент, который позволяет вокалисту не только воспроизводить существующие стилистические модели, но и конструировать собственную уникальную вокальную идентичность. Будущее эстрадной вокальной педагогики видится в синтезе глубоких знаний о физиологии голосообразования с тонким пониманием эстетики и социокультурного контекста современных музыкальных жанров. Бархатова И.Б. говорила: «Особенность работы над эстрадным вокалом состоит в том, что педагогу приходится не только формировать певческий голос, но и зачастую исправлять его, «лечить» от тех или иных профессиональных заболеваний, приобретенных в результате неправильного пения. Поэтому выработка правильной, здоровой манеры звукообразования является первостепенной задачей». [1, с.76-77].

Как мы говорили ранее, практическая работа по развитию эмоционально-сенсорного компонента должна быть системной и интегрированной в каждый этап занятия. Предлагаем комплекс упражнений на развитие сенсорной осознанности и связи «эмоция–тело–звук».

«Эмоциональное дыхание»: студенту предлагается подышать спокойно, а затем, сохраняя физиологически правильный тип дыхания, представить и «вдохнуть» разные эмоциональные состояния: тревогу (дыхание становится поверхностным, прерывистым), удивление (резкий вдох), спокойную радость (ровное, полное, «утробное» дыхание). Цель – осознать, как эмоция меняет паттерн дыхания, и научиться управлять дыханием, исходя из эмоциональной задачи.

«Тактильный резонанс»: исполняя устойчивые звуки на разных гласных, студент концентрируется на вибрационных ощущениях в различных зонах тела (маска, грудь, темя, спина). Затем ему дается задание спеть фразу с определенной эмоцией (например, печаль) и отследить, как меняется картина резонансных ощущений (печаль может смещать акцент в сторону грудного резонирования). Упражнение формирует сенсорный словарь резонанса.

«Жест-звук»: соединение импровизированного пластического жеста, выражающего эмоцию или характер музыки, с фонацией. Жест помогает «материализовать» эмоцию, снять телесные зажимы и придать звуку телесную опору и интенциональность.

«Цвет звука»: ассоциативное упражнение. Студент описывает цвет, плотность, фактуру, температуру своего звука или желаемого звука для конкретного фрагмента. «Спой, это место не «громче», а «ярче, как солнечный луч» или «гуще, как бархат»». Это переводит абстрактные технические указания в сенсорно-образный план.

Работа над произведением через призму эмоционально – сенсорного компонента начинается с анализа текста и музыки на уровне эмоциональных «смысловых пучков»: определение не просто общего характера, а чередования и нюансировки эмоциональных состояний в каждой фразе. Составление «эмоциональной карты» произведения. Далее идет поиск сенсорных ключей. Для каждого выявленного эмоционального состояния совместно с педагогом находится оптимальный технический и сенсорный ключ - какая позиция мягкого неба, какая степень подключения грудного резонатора, какой характер атаки звука соответствует, например, «сдержанной надежде». Совершенствуясь, подключаются импровизация и вариативность. Предлагаем студенту спеть один и тот же фрагмент с разными эмоциональными установками (как сдержанное признание, как гневный выпад, как ироничную реплику). Это развивает гибкость, демонстрирует прямую зависимость техники от внутреннего содержания и расширяет палитру выразительных средств.

Развитие эмоционально-сенсорного компонента – это стратегическое направление в современной педагогике эстрадного вокала, позволяющее преодолеть разрыв между техникой и художественностью. Эмоционально – сенсорный компонент выполняет интегративную функцию: он обеспечивает эффективное формирование технических навыков через выработку четких сенсорных эталонов и служит источником подлинной, нешаблонной выразительности, идущей от личностного переживания. Методики, основанные на активизации эмоционально – сенсорного компонента, делают процесс обучения более осознанным, физиологически корректным и творчески насыщенным. Вокалист, обладающий развитым эмоциональным интеллектом и сенсорной осознанностью, становится не просто «исполнителем», но соавтором, способным к глубокой, убедительной и технически безупречной коммуникации со слушателем.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бархатова, И.Б. Восстановление и развитие голоса эстрадного вокалиста: проблемы и методы решения // Вопросы вокальной педагогики / И.Б. Бархатова, Музыка, 1984, №7- 76 – 77 с.
2. Ван, С. Трактовка понятий «семантика» и «знак» в современном музыкознании / С. Ван, М. Л. Зайцева // Искусствоведение. – 2025. – № 2. – С. 80-90. – EDN BJWMIF.
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. Дмитриев, Л.Б. Основы вокальной методики: учебное пособие для СПО / Л.Б. Дмитриев, - 4-е изд., стер. – Санкт- Петербург: Лань: Планета музыки, 2026, - 352 с.
5. Дмитриев, Л.Б. Основы вокальной методики: учебное пособие для СПО / Л.Б. Дмитриев, - 4-е изд., стер. – Санкт- Петербург: Лань: Планета музыки, 2026, - 352 с.
6. Емельянов, В.В. Развитие голоса. Координация и тренинг / В.В. Емельянов, СПб.: Лань, 2000, - 192 с.
7. Морозов, В.П. Искусство резонансного пения. Основы резонансной теории и техники / В.П. Морозов, М.: Искусство, 2008, - 596 с.
8. Нестеренко, Е.Е. Размышления о профессии / Е.Е. Нестеренко, М.: Искусство, 1985, - 184 с.
9. Риггс, С. Как стать звездой. Вокальная методика по системе Сета Риггса / С. Риггс, Пер. с англ. – М.: Издательство «ЭКСМО-Пресс», 2002, -160 с.

10. Уколова, Л. И. Особенности развития певческой культуры у детей младшего школьного возраста / Л. И. Уколова, Б. Хань, И. В. Кудринская // Искусство и образование. – 2021. – № 5(133). – С. 108-113. – DOI 10.51631/2072-0432_2021_133_5_108. – EDN JBVTZH.
11. Цыпин, Г.М. Психология музыкальной деятельности: теория и практика / Г. М. Цыпин, М.: Академия, 2003, -368 с.
12. Шаляпин Ф.И. Маска и душа. Мои сорок лет на театрах / Ф. И. Шаляпин, М.: Союзтеатр, 1990, - 320 с.
13. Шумилова, Е. Н. Просветительским компонент профессиональной подготовки музыканта-педагога в вузе : Учебное пособие / Е. Н. Шумилова, М. Д. Корноухов. – Санкт-Петербург : Центр научно-производственных технологий "Астерион", 2022. – 64 с. – ISBN 978-5-00188-229-9. – EDN EWGAXU.
14. Юссон, Р. Певческий голос. Исследование основных физиологических и акустических явлений певческого голоса / Р. Юссон, Пер. с франц., М.: Музыка, 1974, - 218 с.
15. 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.

Коробкова Светлана Ивановна
старший преподаватель кафедры академического пения
ФГБОУ ВО «Московский государственный институт культуры»
e-mail: kohanij2002canto@yandex.ru
Чичерникова Ирина Борисовна
доцент кафедры академического пения
ФГБОУ ВО «Московский государственный институт культуры»
Гелахова Ирина Николаевна
старший преподаватель кафедры академического пения
ФГБОУ ВО «Московский государственный институт культуры»

Korobkova Svetlana I.
Senior Lecturer of the Department of the Academic Singing
Moscow State Institute of Culture
Chichernikova Irina B.
Docent of the Department of the Academic Singing
Moscow State Institute of Culture
Gelakhova Irina N.
Senior Lecturer of the Department of the Academic Singing
Moscow State Institute of Culture

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ИНТЕРПРЕТАЦИИ КАМЕРНЫХ ВОКАЛЬНЫХ ЖАНРОВ У СТУДЕНТОВ-ВОКАЛИСТОВ В ВУЗЕ

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические и методические аспекты формирования навыков интерпретации камерно-вокальных произведений у студентов-вокалистов в системе высшего образования. Анализируется жанровой специфики вокальных камерных произведений, проблема взаимодействия поэтического слова и музыки, а также комплекс педагогических подходов, направленных на развитие у студентов-вокалистов целостного художественного мышления, глубокого проникновения в музыкально-поэтический замысел и осознанного выбора исполнительских средств.

Ключевые слова: Камерные вокальные жанры, интерпретация, исполнительский анализ, вокальная педагогика, художественный образ, студенты-вокалисты.

FORMATION OF SKILLS IN INTERPRETING CHAMBER VOCAL GENRES AMONG VOCAL STUDENTS AT A UNIVERSITY

Abstract. This article examines the theoretical and methodological aspects of developing skills in interpreting chamber and vocal works in vocal students in higher education. It analyzes the genre specifics of vocal chamber works, the interaction between poetry and music, and a range of pedagogical approaches aimed at developing holistic artistic thinking, a deep understanding of musical and poetic intent, and a conscious choice of performance techniques in vocal students.

Keywords: Chamber vocal genres, interpretation, performance analysis, vocal pedagogy, artistic image, and vocal students.

Камерно-вокальная музыка, являясь одной из наиболее многогранных сфер исполнительского искусства, объединяет в себе выразительность певческого голоса, глубину поэтического слова и богатство инструментального сопровождения. Произведения камерных вокальных жанров занимают особое место в истории музыкального искусства, и требует глубокого понимания и освоения особых методов и техник исполнения.

Вместе с тем, интерпретация камерных вокальных жанров является важным аспектом профессиональной подготовки студентов-вокалистов. Формирование навыков интерпретации произведений камерного репертуара у студентов-вокалистов представляет сложную педагогическую задачу, предполагающую освоение не только вокальной техники. Речь идет о воспитании музыканта-художника, способного к синтезу всех компонентов вокального произведения в целостный вокальный образ.

В связи с этим, актуальность исследования обусловлена необходимостью преодоления редукционистского подхода к обучению, при котором внимание студента сосредоточено исключительно на технике голосоведения, либо на поверхностной эмоциональности. Именно поэтому в федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования (ФГОС ВО), определены требования, в которых отражают необходимость демонстрации выпускниками вузов умений проводить глубокий исполнительский анализ, самостоятельно выстраивать художественную концепцию и владеть средствами её сценического воплощения [9].

В современных исследованиях камерных вокальных жанров в контексте профессиональной подготовки студентов-вокалистов авторы выделяют ряд ключевых аспектов. Ученые (Е.Н. Артемьева, В.А. Багадуров, Ю.А. Барсов, С.И. Бережинская, Л.Б. Дмитриев, Е.П. Петрова, О.С. Чернова и др.) в своих трудах уделяют особое внимание формированию профессиональных компетенций, в частности, развитию технического аспекта исполнения, включающего постановку голоса, дыхание, владение дыхательными техниками, правильное использование резонаторов и артикуляции.

Работы Э.Б. Абдуллина, Н.И. Ануфриевой, Е.А. Егоровой, Т.А. Колышевой, Л.С. Майковской, К.Б. Саркисян, И.М. Сигал, М.Б. Сидорова, Г.М. Цыпина и др., раскрывающие аспекты профессиональной компетентности будущих вокалистов, подтверждают необходимость глубокого понимания культурного контекста исполняемых вокальных произведений. В данном аспекте, культурологическая составляющая в подготовке вокалиста становится все более значимой в современном мире, где музыкальное искусство существует в тесной взаимосвязи с другими формами культуры и художественного искусства.

Так, И.М. Сигал конкретизирует профессиональные компетенции студентов-вокалистов в процессе освоения камерного вокального репертуара и предлагает методику развития артистического мастерства и исполнительской культуры студентов-вокалистов [6].

В методике М.Б. Сидоровой предложены формы, методы, средства, позволяющие студентам осваивать разные стили исполнения и формировать собственную творческую индивидуальность в области интерпретации русских народных песен и романсов [7, с.23].

Проблемы воспитания художественного вкуса рассматривает В.П. Петрова, подчеркивая значение эталонного исполнения и исторического анализа материала для качественного воспроизведения классики русской камерной музыки [3].

Раскрывая сущность профессиональной подготовки музыкантов-исполнителей в классах камерного ансамбля, Д.А. Берлизов акцентирует внимание на особой системе взаимоотношений, требующей от каждого участника глубокого понимания партитуры, тонкого чувства ансамбля и способности к творческой интерпретации [1].

Изучение целого пласта научно-педагогической литературы позволил автору статьи обозначить значимость камерной вокальной музыки в профессиональном репертуаре студентов-вокалистов и раскрыть широкие возможности для их творческой самореализации. Тем не менее, в современной музыкальной педагогике наблюдается ряд острых проблем в подготовке вокалистов к профессиональной деятельности.

С одной стороны, академическая традиция требует от исполнителя строго следовать авторскому тексту и историческому контексту вокального произведения, что зачастую подавляет индивидуальность исполнителя. С другой стороны, современная сцена приветствует новаторство, оригинальные трактовки и эмоциональную выразительность, создавая диссонанс между образовательными стандартами и реалиями профессии. В своем стремлении дать студентам-вокалистам широкий спектр знаний и умений, ВУЗы часто упускают возможность углубленного изучения камерной вокальной музыки, жертвуя её в пользу более «масштабных» оперных форм.

Данная ситуация приводит к тому, что выпускники, теоретически владеющие основами интерпретации, на практике испытывают затруднения в передаче нюансов и глубины лирических миниатюр. По мнению автора, содержательной основой работы над камерно-вокальным произведением является постижение органического единства поэтического текста и музыки.

Как справедливо отмечает Е.А. Ручьевская, «проблема соотношения слова и мелодии представлена как одна из центральных в теории и практике вокального искусства» [4, с.88]. В этой связи, студент должен научиться воспринимать стихотворение не просто как вербальную основу для сочинения мелодии, а как полноправный компонент художественного синтеза, где музыка усиливает смысловые и эмоциональные нюансы текста.

Анализ массива научной и учебно-методической литературы (В.А. Китаева, Н.А. Мещерякова, О.А. Сайгушкина, М.В. Тихонова, В.Н. Холопова и др.) доказывает, что важным этапом в формировании навыков интерпретации представлено освоение студентами-вокалистами жанрового разнообразия камерной вокальной музыки. Автор статьи придерживается точки зрения ученых относительно того, что каждый жанр диктует свои интерпретационные подходы.

Романс требует особого внимания к лирическому высказыванию, тонкой нюансировке и пластичности мелодии, следующей за поэтической строкой. В частности, В.А. Китаева утверждает, что студентам полезно проследить эволюцию жанра – от простой куплетной формы в бытовом романсе («Красный сарафан» А. Е. Варламова) до сложных композиционных решений с контрастными сопоставлениями, как в романсе М.И. Глинки «Я помню чудное мгновенье» [2, с.18].

Баллада, основанная на народно-повествовательном содержании, предполагает яркую изобразительность, драматизм и способность исполнителя выстроить развернутое музыкально-поэтическое повествование с элементами фантастики [8].

Вокализ акцентирует внимание на чистоте вокального тембра, бельканто и выразительных возможностях голоса как инструмента, развивая техническую свободу и фразировку.

Опираясь на научные труды Ф. Д.А. Берлизова, Л.М. Горелик, В.А. Китаевой, В.В. Клименко, В.Н. Холоповой и др., автор статьи разработал таблицу ключевых жанров камерной вокальной музыки и особенностей их исполнения (таблица 1):

Таблица 1.

Ключевые жанры камерной вокальной музыки
и их интерпретационные особенности

Жанр	Происхождение и характеристики	Фокус интерпретации
Романс	Лирическая песня чувственного характера; от куплетной формы к сложным композициям	Тонкая нюансировка, следование за поэтическим текстом, передача лирического чувства
Баллада	Повествовательная песня народного происхождения, часто с элементами фантастики	Драматизм, изобразительность, развернутое сюжетное повествование
Серенада	Лирическая песня в честь возлюбленной, часто с гитарным аккомпанементом	Камерность, интимность звучания, создание определенного настроения
Вокализ	Пьеса для голоса без слов, учебная и концертная	Инструментальный подход к голосу, чистота тембра, бельканто, выразительность фразировки

Из вышесказанного следует, что формирование навыков интерпретации вокалистом камерных вокальных жанров представляет собой комплексный процесс, интегрирующий аналитическую, техническую и художественно-исполнительскую деятельность студентов-вокалистов.

По мнению О.И. Сафроновой, работа певца над вокальным произведением должна начинаться с целостного исполнительского анализа, который объединяет музыкально-теоретические и филологические знания и направлен «на углубленное прочтение авторского нотного текста, понимание формы, гармонического языка, особенностей фактуры и фразировки мелодической линии, а также изучение содержания, структуры, образной системы и метроритмической организации стихотворения» [5, с. 153].

Исследования Л.Б. Дмитриева, В.А. Китаевой, В.П. Морозова, И.М. Сигал, Т.Д. Смелковой, Ю.В. Слепкиной, А.С. Яковлевой и др. показывают, что работа со словесным текстом непосредственно способствует развитию художественно-эстетических представлений будущего вокалиста.

В частности, В.А. Китаева, анализируя процесс взаимодействия музыки и слова, обращает внимание на то, как мелодия, гармония и ритм подчеркивают, усиливают или контрастируют со смыслом поэтических строк [2]. Данный аспект является ключевым для русской камерно-вокальной музыки и именно такой анализ позволит студенту перейти от интуитивного ощущения к осознанному построению художественной концепции.

По мнению автора статьи, эффективным педагогическим условием выступает процесс целенаправленного формирования навыков рефлексии и самоконтроля, что достигается за счет обеспечения *творческой самостоятельной деятельности,* когда студенту-вокалисту представляется пространство для собственных художественных поисков.

Неотъемлемой составляющей данного процесса является *дифференциации целеполагания*, при которой задачи выстраиваются с учетом индивидуальных возможностей студентов-вокалистов; практико-ориентированности образовательного процесса, включающего регулярные выступления в концертах, мастер-классах и прослушиваниях.

Опираясь на научные труды Д.Л. Аспелунда, Д.Д. Благого, Е.К. Куловой, М.В. Мильмана, А.А. Меркулова и др., автором были определены структура и компоненты навыков интерпретации камерных вокальных жанров:

– *аналитические навыки* (умение проводить музыкально-теоретический анализ формы, гармонии, мелодии; навык литературного анализа поэтического текста, понимание стилевых особенностей эпохи и индивидуального композиторского стиля);

– *вокально-технические навыки* (владение тембровой палитрой и динамическим диапазоном; четкая дикция и артикуляция; умение подчинять технические приёмы художественным задачам);

– *драматургические навыки* (способность выстраивать драматургическую линию произведения; навык создания подтекста и внутреннего монолога; умение работать с психологическим жестом и мимикой);

– *ансамблевые навыки* (чувство партнерства с концертмейстером; умение слышать и реагировать на фортепианную партию).

Процесс формирования навыков интерпретации камерных вокальных жанров у студентов-вокалистов в вузе предполагает следующие этапы:

1. *Подготовительно-аналитический этап,* в процессе которого певцом осуществляется детальный анализ вокального произведения, литературный анализ поэтического текста, работа над переводом и произношением (для иностранных текстов), составление исполнительского плана.

2. *Этап художественного воплощения* исполнителем включает поиск вокальных красок для передачи эмоционального содержания, работу над фразировкой и нюансировкой, создание драматургической концепции, ансамблевое взаимодействие, построение целостной формы вокального произведения.

3. *Этап сценического воплощения* певцом вокального произведения, как заключительный этап, предполагает закрепление исполнительской концепции, работу над сценическим поведением, развитие навыков психологической саморегуляции, апробацию вокального произведения в концертных условиях.

В качестве исследовательской задачи, автор предлагает следующие педагогические подходы, способствующие формированию интерпретационных навыков студентов-вокалистов:

– интегрированный подход (совместная работа педагога по вокалу, концертмейстера и солиста);

– сравнительный анализ различных исполнительских трактовок;

– исследование контекста (изучение исторического, культурного и социального контекста создания произведения позволяет студенту глубже понять его смысл и значимость; важно анализировать биографию композитора, особенности эпохи, литературные источники и другие факторы, повлиявшие на создание вокального произведения);

– метод художественного моделирования (создание различных вариантов интерпретации; освоение различных вокальных техник, необходимых для исполнения камерной музыки, таких как филировка звука, легато, портаменто и др. позволяет создать богатую и выразительную палитру звуковых красок);

– использование элементов театральной педагогики;

– регулярная концертная практика (возможность применить полученные знания и навыки на практике, получить обратную связь от слушателей и педагогов, а также развить уверенность в себе и артистизм).

Важным аспектом, при этом, выступает стимулирование самостоятельности и творческой инициативы студентов-вокалистов. Педагог должен создавать условия для

экспериментов, поиска новых интерпретаторских решений и выражения собственной индивидуальности. Организация мастер-классов с известными исполнителями и посещение концертов камерной музыки также способствуют расширению художественного кругозора и вдохновляют студентов-вокалистов на творческие поиски.

Таким образом, формирование навыков интерпретации камерных вокальных жанров представляет собой сложный, многогранный процесс, требующий системного подхода и интеграции различных аспектов профессиональной подготовки студентов-вокалистов в ВУЗе. Успешность данного процесса зависит от способности педагога развить у студентов-вокалистов не только технические навыки, но и художественное мышление, эмоциональный интеллект и способность к глубокому анализу музыкально-поэтического текста. Результатом такой работы становится формирование музыканта-художника, способного к самостоятельной творческой деятельности и донесению высоких художественных ценностей до слушателей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Берлизов, Д.А. Традиции профессиональной подготовки музыканта-исполнителя в классах камерного ансамбля Московской консерватории: дис. … канд. искусствоведения. Москва, 2012. 203 с.
2. Китаева, В.А. Некоторые вопросы методики преподавания камерного пения / В.А. Китаева // Слово о музыке. Екатеринбург, 2020. № 2(7). С.15-26.
3. Петрова, В.П. Совершенствование профессиональной подготовки вокалистов на основе интегрированного подхода (в системе среднего профессионального образования): дис. … канд. пед. наук. Москва, 2018. 163 с.
4. Ручьевская, Е.А. О соотношении слова и мелодии в русской камерно-вокальной музыке начала XX века / Е.А. Ручьевская // Е.А. Работы разных лет. Том II. О вокальной музыке. М., 2011. 59 с.
5. Сафронова, О.И. Интерпретация вокальной музыки: учебное пособие / О.И. Сафронова. СПб.: Лань, 2022. 256 с.
6. Сигал, И.М. Формирование профессиональных компетенций у студентов-вокалистов в процессе вузовской подготовки / И.М. Сигал // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Т. 22. Самара, 2020. № 75. С. 99-103.
7. Сидорова, М.Б. Формирование профессиональной культуры вокалистов в процессе подготовки в вузе культуры и искусств: дис. … канд. пед. наук. Москва, 2005. 203 с.
8. Тихонова, М.В. Основные этапы работы со студентами академического направления в классе камерного пения / М.В. Тихонова // Музыкознание: Искусство. Культура. Образование: сб. материалов Междунар. науч.-практ. конференции (21-24 апреля 2021 г.) // Под общ. научн. ред. Я.И. Сушковой-Ириной). М., 2021. С. 242-247.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 53.03.03 Вокальное искусство [Электронный ресурс] / URL: https://fgos.ru/fgos/fgos-53-03-03-vokalnoe-iskusstvo-659/ (дата обращения: 15.11.2025).

Николаева Екатерина Николаевна
кандидат педагогических наук,
ассистент департамента музыкального искусства
Институт культуры и искусств
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

Nikolaeva Ekaterina N.
Candidate of Pedagogical Sciences,
Assistant of the Department of Musical Art
Institute of Culture and Arts
Moscow City Pedagogical University

ОПТИМИЗАЦИЯ МЕТОДОВ ПОДБОРА РЕПЕРТУАРА НАРОДНОЙ СТИЛИСТИКИ ДЛЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Аннотация. Статья посвящена разработке оптимизации подходов подбора репертуара народного вокального стиля для студентов педагогического университета. Обосновывается необходимость выстраивания целостной системы формирования репертуара в условиях ограниченного учебного времени и приоритетной ориентации вуза на подготовку учителя музыки для общеобразовательной школы. На основе анализа положений народно-певческой педагогики выделяются критерии отбора и принципы структурирования репертуара по жанровым группам: календарные, лирические, былинные, трудовые и обрядовые, хороводные песни. Предлагается модель учебного плана по народному вокалу на один учебный год, ориентированная на изучение основных видов народной песни и формирование базовых исполнительских и педагогических компетенций.

Ключевые слова: народный вокал, педагогический вуз, репертуар, оптимизация, народно-певческая педагогика, традиционная культура, профессиональные компетенции.

OPTIMIZATION OF METHODS FOR SELECTING A REPERTOIRE OF FOLK STYLISTICS FOR STUDENTS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITIES IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Abstract. The article is devoted to the development of optimization approaches to the selection of the repertoire of folk vocal style for students of a pedagogical university. The necessity of building a complete system of the formation of the repertoire in the conditions of limited study time and the priority orientation of the university to the training of a music teacher for a general education school is substantiated. Based on the analysis of the provisions of folk-singing pedagogy, the criteria of selection and the principles of structuring the repertoire by genre groups are allocated: calendar, lyrical, epic, labor and ritual, round dance songs. The article proposes a model of a one-year folk vocal curriculum focused on studying the main types of folk songs and developing basic performing and teaching competencies.

Keywords: folk vocals, pedagogical university, repertoire, optimization, folk singing pedagogy, traditional culture, professional competencies.

Народное вокальное творчество представляет собой обширный пласт музыкальной культуры, включающий широкий спектр жанров, локальных традиций, исполнительских манер и педагогических подходов. В системе профессионального музыкального образования народный вокал выделяется в самостоятельное направление с развернутыми

учебными планами, специализированными кафедрами и значительным объемом аудиторной и внеаудиторной работы.

В условиях педагогического вуза, где приоритетом является подготовка специалистов для работы в общеобразовательной школе, возможности для углубленного освоения народного вокала объективно ограничены. Учебные планы ориентированы на комплексную подготовку педагога-музыканта, который должен владеть широким спектром компетенций: академический вокал или эстрадно-джазовый вокал (в зависимости от профиля), основы дирижирования, методика преподавания музыки, музыкально-компьютерные технологии, основы звукорежиссуры и др. В результате народно-певческую подготовку необходимо представить в сжатом формате — в виде одного или нескольких модулей, факультативов, индивидуальных занятий. Проблема осложняется тем, что спрос на владение народным вокальным стилем не снижается, а, напротив, растет. Сохраняется социальный запрос на традиционную культуру и этническую идентичность. Появляется много современных проектов, сочетающих фольклор и популярную музыку, которые тоже требует от педагога-музыканта базового понимания народно-певческой манеры, чтобы компетентно ориентироваться в этом гибридном поле и уметь объяснять его истоки ученикам. Требования образовательных стандартов к формированию у школьников представлений о национальном культурном наследии предполагают включение народного материала в школьную практику, это становиться не просто желательным, а обязательным элементом учебного процесса.

Таким образом, встает задача оптимизации методов подбора репертуара народного стиля в рамках ограниченного учебного времени, с ориентацией на ключевые жанры и формы народной песни и на формирование у студента устойчивых базовых навыков в народно-певческой манере.

Общество и музыка на Руси были неразрывно связаны, образуя целостную систему, отражающую жизненные циклы природы и человека. Важной особенностью традиционного мировосприятия было понимание жизненных этапов, как четко структурированных фаз, каждая из которых имела свои символы и ритуалы, сопровождаемые танцами, песнями, играми и хороводами.

Музыка выполняла в жизни человека очень важную функцию, а именно помогать человеку преодолевать кризисные фазы своего пути. Колыбельные, например, служили для ребенка способом перехода из мир бодрствующего в мир сна. Свадебные обряды символизировали смену социальной роли и перерождение, т. е. свадьба выступала неким переходом в новый социальный статус. Свадьба — это не только торжество любви, но и переход в новую семью, изменение фамилии и уклада жизни. Образ Иван-Купала, летнего солнцестояния, символизировал слияние человека с природой и борьбу с нечистью, которая могла проникнуть через разлом между мирами в ночное время суток. В моменты смерти также звучали песни, помогающие душе перейти в иной мир.

Календарно-обрядовый фольклор, связанный с годовым циклом, отражает необходимость «помощи» году и силам, его поддерживающим. Год на Руси был преимущественно зимним, с короткой осенью, и в его структуре выделялись кризисные стыки — периоды перехода и перемен.

Ключевым методологическим ядром выступает структурирование необходимого репертуара вокалиста народного направления по основным жанровым группам, каждая из которых должна быть представлена в учебном курсе:

Календарные народные песни.

Это песни, связанные с традиционным земледельческим календарем:

- зимний цикл (колядки, щедровки, овсени);
- весенний (веснянки, заклички);

- летний (купальские песни, жатвенные);
- осенний (песни завершения трудового цикла).

По мнению Л.В. Шаминой - «Календарные песни образуют две типовые фигуры: - песни с преобладанием ритмико-синтаксической формульности (клише), связанной с различного рода движениями и песни с преобладанием ладово-синтаксической формульности, связанные с различного рода возгласами [11, с.15].

Исполняются на конкретных календарных праздниках и обрядах, в условиях общинного празднования, в кругу семьи или общины. В учебном процессе эти песни позволяют продемонстрировать связь музыки с календарными и религиозно-бытовыми традициями, дать студентам материал для школьных и внеурочных мероприятий (Рождество, Масленица, Пасха, Троица, Ивана-Купала и др.).

Былины и эпические песни.

Это крупные повествовательные формы, отражающие героический эпос. В. Дубравин намечает три типа эпической песенности севернорусской традиции:

1. Повествовательно-речевой тип, соответствующий приподнятой декламации стиха, динамике ораторской речи;
2. Второй тип - «Скоморошин», опирающийся в основном на интонации бытовой разговорной речи;
3. Мелодико-распевный тип, возникший под большим влиянием лирических песен.

В традиции исполнялись сказителями и певцами-эпиками, нередко в полусвободной форме, с вариативностью текста и мелодии.

В учебном процессе педвуза, с учетом ограниченного времени, целесообразно включать фрагменты былин или сокращенные версии, ориентируясь на:

- развитие навыков рассказывания через пение;
- освоение протяженных мелодических оборотов;
- работу с масштабной формой и сюжетностью.

Трудовые и обрядовые песни.

Трудовые песни связаны с конкретными видами труда (косовичные, гребные, прялочные, строевые и др.) и исполнялись в процессе работы, задавая темп, ритм, эмоциональный настрой. Как самостоятельный жанр он включает в себя артельные припевки, песни куплетной и развитой строфической формы. Основной чертой таких песен являлись трудовые командные возгласы и трудовые припевки. Взаимосвязь между напевным интонированием и речевыми командами сосуществовала и развивалась взаимодополняя друг друга. А. Банин приводит пример того, «как очень опытный в артельном пении бурлак переходил от напевного интонирования к более к более речетативному. При этом связь высокоразвитой припевки с ее речевой первоосновой становилась более очевидной» [1, с. 42].

Обрядовые песни – они в свою очередь делятся на семейный и календарный фольклор. Обрядовые песни сопровождают ключевые моменты жизненного цикла человека и общины. В особенности стоит выделить еще один жанр – *плачи и причетания*, который является ключевым для понимания генезиса и эстетики русского народного песенного творчества. «Причеты и плачи связаны с разными сторонами жизни людей и по своему содержанию и бытовому назначению подразделяются на похоронные, свадебные воинские и по случаю несчастия». [11, с. 24].

Для учебного плана эти группы значимы с точки зрения понимания функциональности народной песни, освоения ритмической организованности пения и формирования понимания «контекста исполнения» как части художественного образа.

Хороводные песни.

Исполнение хороводных песен всегда связано с коллективным пением, движением, танцем, хороводом, игрой. Исполняются в круге, при совместном движении участников. Основная особенность хороводных песен — их ярко выраженный простор, предполагающий исполнение в условиях открытого пространства. Это требовало от исполнителя, использования особых вокальных приемов, обеспечивающих громкое и мощное пение, а также оказывало влияние на ритм и темп исполнения, делая песню более широким и медленным звучанием.

В учебном процессе хороводные песни позволяют:

- развивать чувство ансамбля и взаимодействия в группе;
- работать над согласованием голоса и движения;
- моделировать школьные формы массового музицирования (праздники, театрализованные представления).

Лирические песни.

Включают протяжные, бытовые, любовные, семейно-бытовые песни, плачи и др. В традиции исполнялись в быту, на посиделках, в семье; часто сопровождали личные переживания исполнителя. Лирическое пение, отделенное от обрядов, игр и танцев, превратилось в «интонационное выражение чувств», доступное каждому и понятное всем, поскольку эмоции проходят через всех, сохраняя при этом свою индивидуальную окраску.

Для педагогического вуза лирические песни важны как база для: формирования протяжного звука и кантилены в народной манере, работы с тонкой словесной интонацией и развития эмоционально-образной сферы исполнителя.

Пение без сопровождения.

Пение без сопровождения в народном стиле занимает важное место в процессе обучения вокальному искусству. Отсутствие инструментального сопровождения оставляет исполнителя один на один со своим голосом. Такой формат работы очень полезен особенно для начинающего исполнителя, так как в процессе работы можно заметить, что ученик не справляется с созданием музыки. Среди самых частых ошибок является - ускорение или замедление темпа, полное отсутствие или не выдержанная пауза и невыразительное пение.

Для вокалиста, работающего в любом жанре, пение без сопровождения — это самый главный навык, который он должен приобрести в процессе обучения, так как чистая интонация, ровный темп и ритм являются критерием оценки исполнителей.

Авторские сочинения.

Исполнители в народной стилистике зачастую исполняют авторские произведения, созданные композиторами специально для яркого, звучного вокала. Среди известных авторов, писавших песни в таком жанре, можно выделить Г. Пономаренко, В. Лапева, В. Беляева, Н. Поликарпова, и многих других. Эти произведения отличаются цитированием или подражанием народных мелодических и ритмических особенностей музыкальной ткани, что позволяет передать дух традиционной русской народной культуры.

Для студента, вокального отделения, важно осваивать такие произведения, поскольку они способствует формированию индивидуального художественного стиля, что особенно важно для тех, кто планирует связать свою карьеру с исполнительской деятельностью. Кроме того, авторские песни увеличивают концертный репертуар вокалиста.

Результатом исследования выступает система универсальных принципов и критериев оптимизации репертуара народного стиля для студентов педагогического вуза.

Принципы оптимизации:

1. *Жанрово-представительный принцип.*

В течение одного учебного года студент должен освоить репертуар, включающий все ключевые жанровые группы: календарные, лирические, фрагменты былин, трудовые и

обрядовые, хороводные песни. Это обеспечивает целостное представление о народной песенной традиции при ограниченном объеме материала.

2. *Принцип минимально достаточного ядра.*

По каждой жанровой группе отбирается 2–4 единицы репертуара, представляющие типичные интонационные, ритмические и стилистические особенности данного вида песни. Таким образом формируется учебное ядро, которое студент осваивает полноценно (техника, стиль, текст, контекст), а не поверхностно знакомится с большим количеством произведений.

3. *Принцип возраста и профессиональной адресности.*

Репертуар должен быть:

- посильным для студента по тесситуре, диапазону, технической сложности;
- пригодным для работы со школьниками (возможность адаптации, упрощения, сокращения), что важно для будущего учителя музыки;
- репрезентативным в контексте реальной практики: его должно быть возможно использовать в школьных праздниках, концертах, проектах, а также в звукозаписи.

4. *Принцип ступенчатой сложности.*

Внутри учебного года репертуар выстраивается от относительно простых произведений (узкий диапазон, устойчивые ритмические формулы, ясная структура) к более сложным (расширенный диапазон, варианты подголосочного многоголосия, эпические формы).

5. *Принцип контекстности и функциональности.*

Каждая песня изучается не изолированно, а в привязке к культурному, историческому, обрядовому или трудовому контексту. Студент осваивает не только вокально-техническую сторону, но и «ситуацию исполнения», что важно как для художественной выразительности, так и для дальнейшей педагогической работы.

Структурирование учебного года по модулям:

Учебный год целесообразно разделить на четыре модуля (примерно по 8–9 учебных недель):

1. *Модуль 1 (сентябрь–октябрь):* основы народной манеры и календарные песни осенне-зимнего цикла.

– ввод в народно-певческую манеру (положение звука, дыхание, речевая интонация);
– 1–2 колядки/зимние календарные песни;
– исполнение народной песни в обработке (с сопровождением)

2. *Модуль 2 (ноябрь–декабрь):* лирические песни (протяжные и бытовые).

– исполнение лирической песни (протяжная или бытовая, возможен плач или песня-плач в адаптированном варианте);
– исполнение авторского сочинения

3. *Модуль 3 (февраль–март):* трудовые и обрядовые песни.

– 1–2 трудовые песни (косовичные, прялочные, др. по выбору);
– исполнение народной песни с сопровождением

4. *Модуль 4 (апрель–май):* обрядовые песни (свадебные, рекрутские или иные, соответствующие учебным задачам);

– исполнение авторского произведения

Оптимизация методов подбора репертуара народного стиля для студентов педагогического вуза, является необходимым условием эффективной подготовки будущего учителя музыки и специалиста, владеющего основами традиционной культуры. Ограниченность учебного времени, многопредметность подготовки и специфические требования педагогического образования требуют отказа от эклектического и случайного

подбора народных произведений в пользу структурированного, жанрово и педагогически выверенного репертуарного ядра.

ЛИТЕРАТУРА

1. Банин А.А. Трудовые артельные песни и припевки: Опыт жанровой характеристики. – М.:1971, 42 с.
2. Гилярова Н.Н. Хрестоматия по русскому народному творчеству (1-2 год обучения). – М.: Изд-во «Родникъ» Российский союз любительских фольклорных ансамблей, 1996, 60 с., нот.
3. Грибкова, О. В. Традиции русской вокально - хоровой школы в музыкальном творчестве русских композиторов XIX - начала XX веков / О. В. Грибкова, О. Б. Ушакова, Ч. Хэ // Bulletin of the International Centre of Art and Education. – 2023. – № 3. – С. 50-56. – EDN LCFFCD.
4. Дубравин В. В. Истоки народного музыкального эпоса // Народная песня: Проблемы изучения: Сб. науч. Тр. – Л.: ЛГИТМК, 1983. – С. 94-102
5. Земцовский И.И. Народная музыка // Музыкальная энциклопедия: Т. 3. – М.: Сов. энциклопедия, 1976. – С. 887-904.
6. Исторические условия и особенности формирования русских традиций / Л. И. Уколова, В. Цзян, Х. Ли, И. В. Сокерина // Мир науки, культуры, образования. – 2017. – № 2(63). – С. 65-67. – EDN YLIDPN.
7. Корноухов, М. Д. Методология музыкально-педагогических исследований: как нарисовать «птицу» / М. Д. Корноухов, Е. Н. Шумилова, Д. А. Потапов // Bulletin of Art and Education. – 2025. – № 7. – С. 7-14. – EDN QAHBBL.
8. Низамутдинова, С. М. Просветительская миссия интерпретаций шедевров музыкальной классики / С. М. Низамутдинова // Антропологическая дидактика и воспитание. – 2022. – Т. 5, № 6. – С. 124-130. – EDN UXURYN.
9. Шамина Л.В. Репертуар народного певца (для народного голоса без сопровождения и в сопровождении фортепиано или других инструментов). Выпуск 1. Издательство «Музыка», 1987 г.
10. Шамина Л.В. Репертуар народного певца (для народного голоса без сопровождения и в сопровождении фортепиано или других инструментов). Выпуск 2. Издательство «Музыка», 1988 г.
11. Шамина Л.В. Основы народно-певческой педагогики: Учебное пособие. – 4-е изд., стереотип. – СПб.: Издательство «Лань»; Издательство «ПЛАНЕТА МУЗЫКИ», 2019. – 200 с. – (Учебники для вузов. Специальная литература).
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.

Базанов Дмитрий Олегович
старший преподаватель
ФГБОУ ВО «Московский государственный институт культуры»
e-mail: dmitrii_bazanov@mail.ru
Иванов Виктор Леонидович
профессор кафедры народных инструментов
ФГБОУ ВО «Московский государственный институт культуры»
e-mail: iva-strongino@yandex.ru
Конарев Максим Анатольевич
профессор кафедры народных инструментов
ФГБОУ ВО «Московский государственный институт культуры»
e-mail: maxkonarev@yandex.ru

Bazanov Dmitry O.
Senior Lecturer
Moscow State Institute of Culture
Ivanov Viktor L.
Professor, Department of Folk Instruments
Moscow State Institute of Culture
Konarev Maxim A.
Professor, Department of Folk Instruments
Moscow State Institute of Culture

СПЕЦИФИКА РАБОТЫ ДИРИЖЕРА НАД ОРИГИНАЛЬНЫМ РЕПЕРТУАРОМ ДЛЯ ОРКЕСТРА РУССКИХ НАРОДНЫХ ИНСТРУМЕНТОВ: КОМПОЗИТОРСКИЙ ФОЛЬКЛОРИЗМ И СВОЕОБРАЗИЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Статья посвящена методическим аспектам работы дирижера над оригинальным репертуаром для оркестра русских народных инструментов. Основное внимание авторы уделяют произведениям, в которых композиторы активно используют фольклорный материал и оперируют специфическими средствами музыкального языка, присущими музыкальной ткани народной инструментальной традиции. Авторы рассматривают дирижерский анализ как синтез музыковедческого, стилистического и инструментоведческого подходов; выявляют ключевые проблемы интерпретации: расшифровку и воплощение композиторского фольклоризма, понимание природы оригинальных тембров и фактур, преодоление стереотипов стандартной оркестровой звучности.

Ключевые слова: оркестр русских народных инструментов, дирижер, композиторский фольклоризм, музыкальный язык, оригинальный репертуар.

THE SPECIFICS OF THE CONDUCTOR'S WORK ON THE ORIGINAL REPERTOIRE FOR THE ORCHESTRA OF RUSSIAN FOLK INSTRUMENTS: COMPOSER'S FOLKLORE AND THE ORIGINALITY OF THE MUSICAL LANGUAGE

Abstract. This article examines the methodological aspects of a conductor's work on original repertoire for a Russian folk instrument orchestra. The authors focuse primarily on works in which composers actively utilize folklore and employ the specific musical language inherent in

the musical fabric of the folk instrumental tradition. The authors examine conducting analysis as a synthesis of musicological, stylistic, and instrumental approaches and identify key issues in interpretation: deciphering and embodying a composer's folklorism, understanding the nature of original timbres and textures, and overcoming the stereotypes of standard orchestral sonority.

Keywords: Russian folk instrument orchestra, conductor, composer's folklorism, musical language, original repertoire.

Эволюционный процесс, происходящий в отечественной музыкальной культуре на протяжении XX – начала XXI века, оказал глубокое воздействие на традиции русского народного оркестрового музицирования. Обретение академического статуса профессиональных оркестровых коллективов стало поворотным моментом, ознаменовавшим переход от фольклорной самодеятельности к профессиональному музыкально-исполнительскому искусству, требующему высочайшего уровня мастерства как исполнителей на народных инструментах, так и дирижеров оркестра

Среди ключевых факторов, обусловивших стремительное развитие народно-оркестрового исполнительства, российские исследователи (Д.И. Варламов, М.И. Имханицкий, М.С. Копырюлин, Ф.Р. Липс, В.К. Петров, Ю.Н. Шишаков и др.) справедливо выделяют становление полноценного академического репертуара – концертного и педагогического.

Наряду с обработками народных мелодий появились оригинальные сочинения композиторов, специально созданные для оркестра русских народных инструментов. Концертный репертуар, включающий произведения выдающихся композиторов, демонстрирует значительные возможности народных инструментов в передаче сложной гармонии и полифонии.

Педагогический репертуар, в свою очередь, обеспечивает преемственность традиций и воспитание новых поколений музыкантов, способных развивать и обогащать народно-оркестровое искусство. Вместе с тем, формирование академического репертуара не просто расширило исполнительские возможности оркестров, но и легитимизировало их место в профессиональной музыкальной среде.

Следует выделить, что работа дирижера с оригинальным репертуаром для оркестра русских народных инструментов представляет собой сложный процесс, требующий глубокого понимания не только музыкальной ткани произведения, но и тембральной специфики инструментов, традиций исполнения и задач, стоящих перед современным композитором.

В отличие от работы над классическим репертуаром, здесь дирижер сталкивается с необходимостью интерпретировать новое, часто экспериментальное звучание, в котором фольклорные мотивы переплетаются с современными композиторскими техниками. Это связано с тем, что композиторский фольклоризм в произведениях для оркестра русских народных инструментов определяет не просто цитирование народных мелодий, а скорее, создание нового музыкального языка, вдохновленного фольклором.

Как отмечает Л.П. Иванова, «композиторский фольклоризм – это осознанное стремление композитора к созданию музыки, уходящей корнями в народную традицию, но, при этом, выражающей его индивидуальное видение мира» [4, с.8]. В этом случае, дирижеру необходимо понимать, как именно фольклорный материал трансформируется в произведении, какие символические значения он несет и как интегрируется в общую драматургию.

Своеобразие музыкального языка современных композиторов для оркестра русских народных инструментов заключается в расширении возможностей инструментов,

использовании нетрадиционных приёмов звукоизвлечения и экспериментировании с тембровыми красками.

По словам Г.И. Головинского, «современные композиторы стремятся раскрыть потенциал оркестра как уникального инструментария, способного выразить самые сложные и тонкие эмоциональные состояния» [3, с.95]. Необходимо подчеркнуть, что дирижер должен быть готов к работе с нестандартными партитурами, к поиску новых исполнительских приёмов и к созданию целостного художественного образа на основе этих новаторских приёмов. В связи с чем, работа дирижера с оригинальным репертуаром для оркестра русских народных инструментов представляет собой творческий поиск, требующий глубоких знаний, чуткости и умения находить баланс между традицией и новаторством.

Обращение к наиболее значительным публикациям, посвященным вопросам оркестрового письма, существенно обогащает продуктивное осмысление его функциональности в контексте народно-оркестрового исполнительства.

В области теории и истории оркестра русских народных инструментов, инструментоведении внимание привлекают работы В.В. Бычкова, И.И. Земцовского, М.И. Имханицкого и др., в которых рассматривается эволюция оркестровой культуры, особенности формирования инструментального состава и акустические свойства народных инструментов. Данные исследования заложили фундамент для понимания специфики оркестра как синтеза народных традиций и академических принципов.

Проблемы композиторского фольклоризма и музыкального языка глубоко разработаны в трудах И.В. Мациевского, А.А. Банина, Т.В. Поповой и др.

Помимо вышесказанного, углубленное понимание специфики инструментального воплощения народной музыки неизбежно требует проведения сравнительно-аналитических параллелей между традиционным фольклорным и народно-оркестровым инструментарием.

Обозначенные сопоставления, продиктованные закономерными различиями в принципах организации, технических возможностях и акустических характеристиках инструментов, базируются на фундаменте фактических сведений и объективных данных, почерпнутых из авторитетных источников.

В этой связи, особую ценность приобретают труды известных советских и российских музыковедов и этноорганологов (А.А. Банин, Ю.Е. Бойко, Г.И. Благодатов, К.А. Вертков, О.А. Пашина, Н.И. Привалов, А.Н. Соколова, Э.Э. Язовицкая и др.).

Вопросы дирижерской интерпретации и методики нашли отражение в работах В.И. Полянского, В.А. Чернушенко, а также в исследованиях дирижеров-народников В.П. Дубровского, И.Ю. Громова, В.И. Лавришина, А.А. Леденева, А.В. Тихонова и др. Необходимо согласиться с авторами в том, что вопросы интерпретации авторского замысла, тембрового баланса и стилистической аутентичности становятся ключевыми в контексте исполнительской практики.

Из приведенного обзора научной литературы очевидно, что накоплены определенные теоретические материалы, которые могут служить основанием для разработки целостной методики дирижерской работы над оригинальными партитурами для оркестра русских народных инструментов, которые часто остаются в забытьи из-за сложности их адекватного прочтения и исполнения.

В связи с чем, целью статьи является выявление специфики дирижерского анализа и интерпретации произведений, отмеченных ярким композиторским фольклоризмом и опирающихся на своеобразие музыкального языка народной инструментальной музыки.

Анализ композиторского фольклоризма, по мнению И.В. Мациевского, требует от дирижера глубокого понимания народной музыкальной традиции, умения отличать стилизацию от точного воспроизведения фольклорного материала. Ученый рассматривал

фольклор как «базу для историко-генетического моделирования, где профессиональное искусство и народная музыка взаимодействуют, сохраняя при этом свою специфику» [6, с.213].

Как дирижеру распознать и донести природу жанра (протяжная песня, плясовая, наигрыш)? Полагаем, что ответы кроются в трудах А.А. Банина по типологии русской народной музыки, где автор указывает на необходимость дирижеру слушать аутентичный фольклор для понимания агогики, мелизматики, особенностей звукоизвлечения [1].

Авторы исследования исходят из того, что в настоящее время проблема «прочтения» фольклоризма как особой интонационно-ритмической среды, направлена на разработку методики декодирования этой среды дирижером. Дело в том, что существует устойчивая система связей между композиторским приёмами письма и архетипическими фольклорными моделями, и выявление их специфики и составляет первостепенную задачу дирижера-исследователя.

При анализе работ Ю.Е. Бойко, М.С. Копырюлина, М.И. Имханицкого, И.И. Щедрина и др., выяснилось, что язык оригинальных сочинений синкретичен и сочетает академическую логику с импровизационной свободой, модальность с тональностью, точную запись с элементами устной традиции. В данном контексте научный поиск сосредоточен на выявлении и систематизации устойчивых идиом (оборотов, формул), свойственных именно народно-инструментальному письму (например, «гусельные» арпеджио, «балалаечные бряцания-остинато, тембровые диалоги и т.п.). Отсюда следует, что этот язык обладает собственной грамматикой, отличной от языка симфонического оркестра.

Оркестровое письмо и дирижерское воплощение тембра отображает, по мнению В.В. Бычкова, понимание дирижером технических и акустических особенностей каждого инструмента [2]. Авторы отмечают, что в работе с оркестром первостепенное место отводится тембровому колориту, прежде всего, как драматургическому элементу в музыкальной концепции всего произведения.

Авторы придерживаются точки зрения ученых (Г.Л. Головинский, И.И. Земцовский, Л.П. Иванова, Т.В. Лескова, А.П. Милка, Л.Л. Христиансен и др.) относительно того, что композиторский фольклоризм представляет собой сложную систему претворения фольклорных принципов мышления, когда дирижер должен идентифицировать тип фольклоризма в партитуре, что определяет вектор его интерпретационной работы.

Так, В.И. Лавришин отмечает, что в задачи дирижера входят знания первоисточника, понимание его природы и умения донести до оркестра манеру исполнения, свойственную народным музыкантам [5, с.92].

В случае, когда композитор свободно развивает фольклорный материал, подвергая его симфонизации (сочинения А.Я. Эшпая, Г.Г. Шендёрова и др.), то дирижеру приходится работать на стыке двух эстетик: необходимо сохранить узнаваемость и дух народной интонации, но выстроить её в рамках развитой композиторской формы, учитывая драматургию, контрасты, разработочный процесс.

Одной из форм претворения композиторского фольклоризма выступает имитационный фольклоризм, согласно которого композитор создаёт оригинальную музыку, используя ладовые, ритмические, фактурные модели фольклора (многие сочинения В.А. Гаврилина, Е.А. Подгайца). Задачей дирижера является определение этих моделей (переменный лад, диатоника, остинатность) и осознание их в оркестре как элемента интерпретации.

Е.Р. Скурко указывает на ассоциативно-символический фольклоризм, где фольклор представляется как аллюзия, философский смысл, часто в сложных, масштабных произведениях (творчество С.М. Слонимского, Б.И. Тищенко) [7]. В такого рода

произведениях задача дирижера усложняется, т.к. необходимо раскрыть возможности народно-инструментальных тембров и интонаций как носителей глубоких современных идей, а также выстроить концептуальное прочтение партитуры.

Таким образом, аналитическое определение дирижером типа композиторского фольклоризма задаёт стратегию репетиционного процесса и художественную сверхзадачу.

Рассматривая специфику музыкального языка оркестра русских народных инструментов особое значение приобретает дирижерский анализ партитуры. Авторы исходят из того, что своеобразие языка оригинальных сочинений для оркестра русских народных инструментов требует от дирижера особого внимания к тембру как носителю смысла. В оркестре тембр (домра, балалайка, гусли, духовые инструменты, баяны) создает суть высказывания. И дирижер должен понимать технические и выразительные возможности каждого инструмента, слышать и выстраивать сложные тембровые миксы (например, divisi домровых групп, сочетание баяна с ударными), виртуозно владеть балансом, особенно в полифонических эпизодах, где каждая голосовая линия поручена конкретному тембру.

Известно, что композиторы часто используют приёмы, идущие от народного музицирования: бурдонность, остинатные формы, гетерофонию, вариантную разработку. В данной ситуации, дирижеру необходимо выделить основной мелодический голос, а также работать над ритмической точностью в остинатных, фигурационных пластах музыкального произведения [8].

Следует добавить, что для специфики музыкального языка оркестра русских народных инструментов характерны сложные переменные и комбинированные метры (5/8, 7/8), идущие от народной песенности, обилие синкоп, полиритмия, свободная, речевая агогика в медленных кантиленных эпизодах, имитирующая народное пение. И задача дирижера, по мнению авторов исследования, должна быть направлена на естественное и органичное звучание метроритмической сложности.

Кроме выше обозначенного, специфика работы дирижера очерчивает работу над динамикой и артикуляцией в оркестре русских народных инструментов, достижение интонационной чистоты и смысловой оправданности этих приёмов.

Таким образом, работа дирижера над оригинальным репертуаром для оркестра русских народных инструментов – это междисциплинарная деятельность, синтезирующая музыковедение, фольклористику, инструментоведение и дирижерское мастерство.

Глубокое постижение композиторского фольклоризма и своеобразия музыкального языка является существенным фактором к аутентичной и художественно убедительной интерпретации, способной раскрыть всю мощь и самобытность оркестра русских народных инструментов как национального культурного феномена.

ЛИТЕРАТУРА

1. Банин А.А. Русская инструментальная музыка фольклорной традиции. Москва: Гос. респ. центр рус. фольклора, 1997. 247 с.
2. Бычков В.Н. Музыкальные инструменты. Основы художественного ремесла. [Электронный ресурс]. URL: https://psv4.userapi.com.pdf (дата обращения 21.01.2026).
3. Головинский Г.Л. Композитор и фольклор: Из опыта мастеров XIX-XX веков. Очерки. Москва: Музыка, 1981. 279 с.
4. Иванова Л.П. Типология фольклоризма в русской музыке XX века: дис. … д-ра искусствоведения: 17.00.02. Санкт-Петербург, 2005. 305 с.
5. Лавришин В.И. Подготовка дирижеров народных оркестров в свете тенденций в оркестровом исполнительстве на русских народных инструментах // Вестник

Челябинской государственной академии культуры и искусств. 2011. № 4 (28). С.90-93.
6. Мациевский И.В. Народная инструментальная музыка как феномен культуры. Алматы: Дайк-Пресс, 2007. 517 с.
7. Скурко Е.Р. К проблеме интерпретации фольклора в современном композиторском творчестве // Музыкальная академия. 2010. № 4. С. 59-62.
8. Тихонов А.В. Учебный оркестр русских народных инструментов. проблемы. Перспективы // Народник. 2001. № 2. С. 1-2.

Князева Галина Львовна
кандидат педагогических наук,
доцент департамента музыкального искусства
Институт культуры и искусств
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»
e-mail: knyazevagl@yandex.ru
Чжао Цзэсюань
аспирант департамента музыкального искусства
Институт культуры и искусств
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

Knyazeva Galina L.
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of the Department of Musical Art
Institute of Culture and Arts
Moscow City Pedagogical University
Zhao Jiexuan
Postgraduate student of the Department of Musical Arts
Institute of Culture and Arts
Moscow City Pedagogical University

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ КАМЕРНОЙ ВОКАЛЬНОЙ МИНИАТЮРЫ КАК ЭТАП АРТИСТИЧЕСКОГО СТАНОВЛЕНИЯ ПЕВЦА

Аннотация. В статье исследуется роль работы над камерно-вокальной миниатюрой в процессе профессионального и артистического формирования певца. Именно этот пласт академической музыки, в силу своей камерности, психологической глубины и синтетической природы, служит незаменимой лабораторией для приобретения и совершенствования технического мастерства, развития музыкального и эмоционального интеллекта и формирования основ сценического перевоплощения. Рассматривается специфика камерной вокальной миниатюры как художественного целого, анализируется комплекс исполнительских задач (от фразировки и декламации до работы с эмоциональным подтекстом). Доказывается, что систематическая работа в этом жанре является обязательным этапом на пути певца от ремесла к истинному искусству.

Ключевые слова: музыкальное образование, вокальная педагогика, камерно-вокальная миниатюра, артистическое становление певца, интерпретация, музыкально-поэтический синтез, исполнительский анализ, декламация, фразировка, образно-эмоциональный строй.

INTERPRETATION OF A CHAMBER VOCAL MINIATURE AS A STAGE OF A SINGER'S ARTISTIC DEVELOPMENT

Abstract. The article explores the role of working on a chamber vocal miniature in the process of a singer's professional and artistic development. This particular layer of academic music, due to its chamber nature, psychological depth, and synthetic nature, serves as an indispensable laboratory for acquiring technical skills, developing musical and emotional intelligence, and forming the foundations of stage transformation. The article examines the specific features of a chamber vocal miniature as an artistic whole and analyzes the complex of performing tasks (from phrasing and declamation to working with emotional subtext). It is proved that systematic work in this genre is a mandatory stage on the way of a singer from craft to true art.

Keywords: musical education, vocal pedagogy, chamber-vocal miniature, artistic formation of a singer, interpretation, musical-poetic synthesis, performing analysis, declamation, phrasing, figurative-emotional style.

Развитие артистизма и вокально-сценических навыков составляет ключевую задачу обучения певцов, т. к. раскрытие индивидуальных качеств голоса, приобретение техники, знакомство с обширным репертуаром разных эпох, национальных школ и художественных стилей – всё это нацелено на практическое применение студентом-вокалистом своих знаний и умений в концертном выступлении и музыкальном спектакле. Конечным результатом вокального обучения является не демонстрация освоенных приёмов, а способность к убедительной творческой интерпретации [4], где мастерство служит воплощению авторского замысла, позволяя певцу транслировать эмоциональное и интеллектуальное содержание музыки, устанавливая живой, доверительный диалог со слушателем и зрителем. Этот вектор предполагает комплексное музыкальное воспитание личности певца-артиста, способного к содержательному художественному высказыванию.

Профессиональный путь певца академического направления традиционно ассоциируется с последовательным освоением оперного репертуара, где критериями успеха становятся сила и красота голоса, выносливость, сценическая харизма. Однако этот взгляд, акцентирующий внешние стороны профессии, зачастую оставляет в тени процесс внутреннего, артистического созревания исполнителя. Оперный певец в работе над сценической партией-ролью, как правило, всецело полагается на режиссёра. Подлинная художественная зрелость, умение не только хорошо петь, но и содержательно высказываться, воплощать замысел композитора и поэта, формируется прежде всего в более интимной и требовательной среде – в пространстве камерно-вокальной миниатюры, ибо камерный певец несёт персональную ответственность за воплощение художественного образа.

Целью настоящей статьи является теоретическое обоснование и методическое структурирование процесса работы над вокальной миниатюрой как ключевого этапа комплексного артистического становления певца академического направления. Для достижения этой цели необходимо решить ряд последовательных задач:

1) выявить специфические черты камерно-вокальной миниатюры как объекта интерпретации;

2) определить комплекс профессиональных умений и навыков, формируемых в процессе работы студента-вокалиста над камерной миниатюрой;

3) охарактеризовать этапы работы певца над камерной миниатюрой в художественно-исполнительском процессе.

Специфика жанра камерно-вокальной миниатюры

Камерно-вокальная миниатюра (романс, песня, Lied) представляет собой уникальный синтез поэзии и музыки в сжатой, концентрированной форме. Она является идеальным тренировочным материалом для молодого певца благодаря следующим особенностям:

- Камерность и отсутствие внешних эффектов. В отличие от оперы, где артисту «помогают» костюм, грим, сценография и масштаб действия, в миниатюре весь груз художественной выразительности ложится исключительно на средства самого исполнителя: тембровую нюансировку, тончайшую динамику, агогику, дикцию. Здесь не спрятаться за громким звуком или зрелищным жестом, и таким образом воспитывается исполнительская дисциплина, внимание к деталям и ответственность за каждый нюанс исполнения.

- Лаконичность формы и концентрированность мысли. В миниатюре в рамках одной-пяти минут разворачивается законченная драматургия. Певцу необходимо уметь мгновенно создавать и трансформировать художественный образ, вести слушателя через сжатую, но насыщенную событийность, что требует высокого уровня концентрации и архитектонического мышления.
- Важнейшая роль поэтического текста. Музыка в камерной миниатюре рождается из глубин стиха, музыкальная интонация сливается воедино с интонацией поэтической. Единство музыки и слова, чувства и мысли диктуют необходимость единства художественно-образного и вокально-технического аспектов музыкального исполнения [7]. Это требует от певца овладения культурой внимательного, аналитического отношения к слову, включающей в себя понимание его семантики, ритмики, фонетической окраски, подтекста. Формируется навык осмысленной декламации, при которой стихотворная речь превращается в музыкально-поэтическое высказывание, а певческая дикция призвана точно и максимально полно передать его смысл.
- Интимно-лирическая или психологически-драматическая направленность требует пристального внимания к эмоционально-психологическому подтексту произведения. Камерный репертуар от М.И. Глинки и Ф. Шуберта до Д.Д. Шостаковича и Б. Бриттена предоставляет певцу возможность «примерить» на себя широчайший спектр человеческих эмоций и внутренних состояний в их психологической достоверности, что может впоследствии послужить основой для убедительного создания оперных характеров.

Комплекс профессиональных умений и навыков, формируемых в процессе работы вокалиста над камерной миниатюрой

Работа над интерпретацией камерной миниатюры комплексно развивает певца, затрагивая все уровни его профессионализма:

- Технический уровень. Миниатюра требует виртуозного владения легато, гибкого и осмысленного дыхания для воплощения длинных музыкальных фраз, часто совпадающих с поэтическими. Она тренирует динамическую гибкость, быстрый переход нюансов от pianissimo до forte, умение исполнять пианиссимо и mezza voce на крепкой опоре, четкость артикуляции и дикции. В целом, работа над миниатюрой предполагает тщательную работу над каждым компонентом вокально-технического комплекса [9].
- Музыкально-аналитический уровень. Певец учится понимать жанровые особенности произведения, постигать его музыкальную форму, осознавать роль фортепианной партии (которая выступает здесь не как аккомпанемент, а как равноправный участник диалога, а порой и протагонист), анализировать гармонический язык, определяющий эмоциональный колорит. Историко-стилевой контекст произведения усваивается не теоретически, а через поиск адекватных выразительных средств – тембральной окраски, фразировки, динамики. В ходе такой работы развивается стилистическая компетентность, закладывающая фундамент стилистически верной интерпретации музыки разных исторических эпох и национальных школ.
- Текстологический и декламационный уровень. Певец должен определить смысловые и эмоциональные акценты, выстроить взаимоотношение музыкальной и поэтической ритмики. Для начала нужно научиться декламировать, произносить текст так, чтобы каждое слово было услышано и прочувствовано, а дальше – сохраняя эти качества звучащего слова, «впевать» текст, стараясь сбалансировать при этом красоту вокальной линии и ясность поэтической интонации.
- Артистически-образный уровень. На основе комплексного анализа нотного и поэтического текста, а также широкого историко-культурного контекста произведения рождается исполнительский замысел. Певцу необходимо «войти» в «предлагаемые обстоятельства» лирического героя, найти соответствующую вокальную краску, жест,

взгляд, мимическое выражение, оставаясь в рамках камерного жанра. Камерная миниатюра часто концентрирует сложную гамму чувств, которые исполнителю предстоит правдиво и достоверно воплотить, не преступая границы жанра. В процессе этой работы формируется внутренняя артистическая психотехника, умение управлять вниманием, воображением, волей и эмоциями – основными элементами актерского мастерства [10]. Всё это в целом усиливает воздействие музыкального произведения на слушателей и зрителей.

Методика работы над камерно-вокальной миниатюрой как модель художественного процесса

Процесс интерпретации камерной миниатюры можно представить как последовательность этапов, являющихся моделью для работы над любым вокальным произведением. Приведем их краткую характеристику:

1. Предварительный анализ, заключающийся, прежде всего, в изучении историко-культурного контекста, биографий авторов (композитора и поэта). Далее следует самостоятельный литературный анализ стихотворения по следующим позициям: тема, идея, композиция, образный ряд, характер лирического героя, «эмоциональный подтекст» (Л.Б. Дмитриев), смена эмоциональных состояний, «предлагаемые обстоятельства», «сквозное действие», «сверхзадача» (К.С. Станиславский).
2. Музыкально-поэтический синтез, базирующийся на совмещении музыкального и поэтического текста [7]. Предметом анализа становятся средства музыкальной выразительности, которыми композитор отражает смысл, ритм, интонации стиха. Как распределены цезуры в вокальной речи? Где возникает синхронность, а где – сознательный контрапункт? Какие смысловые ударения ставит композитор? Где находятся кульминации – как поэтические, так и музыкальные? Совпадают ли они?
3. Выработка исполнительского плана: определение основной тембральной краски, «дыхания» всего произведения. Разметка фразировки, нюансировки, агогических отклонений. Декламация текста с нужной интонацией без пения. Совместная работа с концертмейстером над единством творческой концепции, развитие коммуникативных навыков для осуществления совместной агогики, кульминаций, диалога – то есть, для наиболее яркого воплощения художественного замысла.
4. Практическое воплощение и техническое совершенствование: перенесение замысла на голосовой аппарат, поиск тембра, плотности звучания, дикционных особенностей каждого фрагмента. Отработка сложных технических моментов (скачки, длинные фразы, сложная ритмика) в контексте выразительной задачи.
5. Художественное завершение: объединение всех элементов в целостное высказывание. Поиск сценического (камерного) самочувствия, адекватного жеста, мимики, взгляда, обусловленных эмоциональным содержанием музыкального фрагмента или фразы [6]. Воспитание способности к публичному высказыванию в режиме диалога со слушателем.

Таким образом, камерно-вокальная миниатюра выступает не просто учебным материалом или «малой формой», а фундаментальным этапом в артистической биографии певца, независимо от его профессиональных планов. Это многогранная задача, решая которую, исполнитель одновременно шлифует вокальную технику, навыки творческой интерпретации, исполнительскую выразительность, развивает как музыкальный, так и эмоциональный интеллект, воспитывает вкус и поэтическую чуткость, приобретает сценическое мышление, драматургическое видение, осваивает азы сценического перевоплощения.

Систематическая и вдумчивая работа над романсом и песней формирует основу для будущих сложных оперных партий, обеспечивая их глубину, осмысленность и психологическую достоверность. Пренебрежение этим этапом грозит формированию технически оснащенного, но артистически неразвитого голоса. Следовательно, вокальная миниатюра представляет собой значимый ресурс воспитания артистической личности музыканта-исполнителя, а интеграция курса камерного пения и детальной работы над миниатюрой в педагогический процесс должна рассматриваться как стержневая составляющая профессионального становления певца-артиста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дмитриев Л.Б. Интуиция и сознание в творчестве и вокальной педагогике // Вопросы вокальной педагогики. – Вып. 7. – М.: Музыка, 1984. – 214 с.
2. Дурандина Е.Е. Камерные вокальные жанры в русской музыке XIX-XX вв.: историко-стилевые аспекты: автореф. дис. ... доктора искусствоведения / Рос. акад. музыки им. Гнесиных. – Москва, 2002. – 52 с.
3. Князева Г.Л. Значение эмоционального интеллекта в развитии способности к интерпретации музыкального произведения у студентов творческих вузов // Вестник МГИМ имени А.Г. Шнитке. – 2025. – № 4(36). – С. 84-93.
4. Князева Г.Л. Критерии развития способности к творческой интерпретации музыкальных произведений у студентов педагогического вуза // Музыкальная культура и образование: теория, история, практика. Вып. 1. – М: МГПУ, 2015. – С. 17-22.
5. Князева Г.Л., Печерская А.Б. Психолого-педагогические предпосылки индивидуальной образовательной траектории обучающегося в музыкально-исполнительском классе // Вестник МГИМ имени А.Г. Шнитке. – 2023. – №1 (21). – С. 58-63.
6. Князева Г.Л., Ван Тяньи Эмоционально-пластическая выразительность как необходимый компонент вокального мастерства // Искусство и образование. – 2024. – № 1 (147). – С. 109-115.
7. Печерская А.Б., Князева Г.Л. Изучение текстовой и внетекстовой информации музыкального произведения в концертмейстерском классе // Проблемы управления качеством образования: сборник статей Международной научно-методической конференции (Санкт-Петербург, ноябрь 2018). – СПб.: ГНИИ «Нацразвитие», 2018. – С. 108-113.
8. Попов А.С. О формировании полихудожественной компетентности студентов-исполнителей музыкальных вузов (на примере изучения произведений эпохи барокко) / А. С. Попов, И. А. Корсакова // Вестник МГИМ имени А.Г. Шнитке. – 2025. – № 4(36). – С. 161-177. – EDN HZVLVU.
9. Сунь Цзинлун, Князева Г.Л. Биофизические основы освоения вокально-технических навыков // Образовательный форсайт. – 2024. – № 3(23). – С. 128-132.
10. Цуркис Г.Л. Элементы актерского мастерства в работе над фортепианным произведением // Актуальные проблемы музыкального и художественного образования и культуры: история и современность. – М.: МГПУ, 2008. – С. 237-243.

Солертовская Наталья Константиновна
кандидат педагогических наук,
преподаватель фортепиано и учитель музыки
e-mail: Solertovskayan@mail.ru

Solertovskaya Natalya K.
Candidate of Pedagogical Sciences,
piano teacher and music teacher

МУЗЫКАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТРАДИЦИИ И СОВРЕМЕННОСТЬ: ВЗГЛЯД ПЕДАГОГА

Аннотация. Статья посвящена судьбам инструментального обучения в современной России, с учетом исторических, культурных и образовательных традиций. Описаны сложности инструментального обучения и возможные пути их преодоления. Особое внимание уделено самостоятельной домашней работе обучающихся, требующей создания специальных условий. Рассмотрены формы творческой работы на уроке с преподавателем.

Ключевые слова: музыка, инструментальное обучение, традиции, национальная культура, мировые культурные ценности, репетитории, творческая импровизация.

MUSICAL AND EDUCATIONAL TRADITIONS AND MODERNITY: THE TEACHER'S VIEW

Annotation. The article is devoted to the fate of instrumental learning in modern Russia, taking into account historical, cultural and educational traditions. The difficulties of instrumental learning and possible ways to overcome them are described. Special attention is paid to students' independent homework, which requires the creation of special conditions. The forms of creative work in the classroom with the teacher are considered.

Keywords: music, instrumental learning, traditions, national culture, world cultural values, tutors, creative improvisation.

Музыка отражает дух эпохи. Сегодня музыканты выходят за привычные рамки музыкального творчества, создавая новые гибридные формы, способствующие отражению современных условий существования человека в обществе. Однако важно не разрушить то, что столетиями создавалось, а на этой основе - почувствовать и разглядеть продуктивный путь дальнейшего развития музыкального искусства.

Цель настоящей статьи – рассмотреть судьбы и возможные перспективы инструментального обучения в современной России, опираясь на традиции и особенности развития этого сегмента музыкальной жизни общества.

Отвлечемся ненадолго в русскую историю, чтобы глубже понять судьбу инструментального музицирования и обучения в России. Как известно, в русской культуре XIX века существовали два направления: западничество и славянофильство.

Западники считали, что Петр I повернул Россию к европейским странам, и Россия должна усвоить плоды европейского просвещения (И.С. Тургенев, В.Г. Белинский и др.). Русское музыкальное общество (РМО), созданное в 1859 году по инициативе А.Г. Рубинштейна, устраивало концерты с исполнением И.С. Баха, Л.ван Бетховена, Г.Ф. Генделя, Й. Гайдна, В.А. Моцарта, Ф. Мендельсона, Р. Шумана, К. Дебюсси, Ф. Листа. Результаты этой деятельности РМО получили общественное признание. Однако, с конца 80-х годов XIX века материальное состояние РМО ограничило масштабы его деятельности.

Славянофилы же ратовали за наличие особого типа национальной культуры, возникшей на основе православия в единстве с народной мифологией, обрядовыми мотивами, бытом и обычаями русского народа, его фольклором. Характерно, что даже высокообразованные представители «Могучей кучки», которые стремились отойти от канонов европейской музыки в пользу национальной, основанной на народной песне и славянском фольклоре, считали чуждым «западным влиянием» и первые две отечественные консерватории, и Русское музыкальное общество. Тем не менее, напомним, что Н.А. Римский-Корсаков, прежде чем стать директором бесплатной музыкальной школы (1874-1881), с 1871 года работал профессором Санкт-Петербургской консерватории.

Следует признать, что существующее взаимодействие культур, обогащаясь знаниями и культурными ценностями разных народов, оставляет богатое наследие, позволяющее развиваться цивилизации. Знание истории позволяет оценить ложность представлений о превосходстве одних наций или культур над другими. В процессе деятельности должна сохраняться свобода выбора формы и стиля самопроявления и самореализации личности, а также баланс между четкой структурой и многообразием методов, стимулирующих творчество.

Славянофилы появились в России, во многом, под влиянием Запада. Немецкая философия, в частности, философия Гегеля, породила на русской почве национальную реакцию и, в отличие от гегелевского «абсолютного духа», поиски «народного духа» и его выражения в конкретных формах. Славянофилы видели потребность в том, чтобы впитывать русскую культуру и язык как путь к росту национального самосознания, развития патриотизма, ответственности за свою Родину. При этом гуманистическая античная культура - Аристотель, Платон – продолжали оставаться основой классического воспитания и просвещения.

Многие элементы мировоззрения Платона стали важной частью богословских размышлений православных мыслителей. Его концепция вечных идей, превосходящих материальное бытие, стала основой для понимания Божественного замысла в Православии, важности духовного мира. Представления Платона о бессмертии души, нравственности, воплощаются в православном стремлении к духовному совершенству, реализации духовной сущности человека, преодолению страстей, спасению души.

Глубинную общность всех людей составляет природа, данная каждому от рождения, признание тех качеств, которые делают нас людьми, понимание, что проблемы других людей являются частью нас самих. Так, музыкальные сочинения, написанные В.А. Моцартом – проявление высших чувств, любви и доброты. Его музыка созвучна божественному порядку и обладает целительной одухотворяющей силой независимо от осознания этого человеком, очищающей душу, восстанавливающей гармонию психики. Эмоции человека преобразуются в высшие чувства, свет и радость.

Формирование основы для культурной идентичности России произошло в результате поиска равновесия в противостоянии между интеграцией в европейскую музыкальную культуру (учиться у Запада и следовать выбранному им пути) и опоре на русские традиции (общинные традиции, принципы православной соборности). Параллельно славянофилы приложили много усилий для сохранения древнерусской культуры.

Славянофилы не отрицали западную цивилизацию, ее передовые знания и технологии, но призывали делать это не бездумно, а ценя самобытность, развивая на стыке музыкальных традиций новые художественные течения, где русские народные мотивы обогащались европейскими классическими формами. Классический образ цельного, гармонично развитого человека, поиск истинного знания, сочетания разума и духа, вел к патриотическому образу. В результате в основу ставился дух, как воплощение божественной силы в человеке.

Используя западные приемы и композиторские традиции, русская профессиональная музыка сохраняла национальные черты и особенности, стремясь создать для музыкального искусства России статус, сопоставимый с европейским. При этом сохраняли свою важность духовные и нравственные ценности, идеалы патриотизма и защиты Родины, единства народа и ценности его истории. Формировались духовные основы и самобытность русской нации, идеологический подъем культуры, становление национального самосознания.

Педагогическое сообщество отмечает, что сегодня слабо осознается значимость классического музыкального образования (его идеи исповедуют и композиторы-последователи западных традиций, и композиторы, ориентированные на отечественные музыкальные традиции), которое оторвано от большинства современного общества. Сфера профессионального музыкального образования тоже переживает не лучшие времена. Популярная идея достаточности «одной звезды» со временем привела к известной деградации музыкального творчества и исполнительства, когда единичные «звезды» стали свидетельством недостаточной конкуренции. Такая позиция нанесла ощутимый вред не только профессиональному, но и массовому музыкальному образованию и воспитанию.

Работа учителем музыки, а также преподавателем фортепиано в музыкальной школе им. Й. Гайдна в течение 33 лет убедила автора в необходимости организации специальных условий помощи учащимся для систематизации их деятельности в процессе домашних занятий. В музыкальной школе помощь для организации выполнения домашнего задания в форме «Репетитория для занятий фортепиано и не только», особенно важно для детей, которые с трудом осваивают образовательные программы.

В свою очередь, в общеобразовательной школе на подобные занятия в первую очередь приходят способные, а порой, одаренные дети, причем, приходят сами. В результате работы «сарафанного радио» с ними приходят другие дети. Для детей в общеобразовательной школе важно создавать среду, где они будут проходить все этапы музыкальной деятельности. Хорошо организованные занятия музыкой, особенно – самостоятельные, помогают найти свое призвание, развить заложенные природой задатки. Поэтому не стоит удивляться, если ребенок часами сидит за инструментом, возможно – это будущий великий музыкант. Талантливые дети осознают, что для достижения заветных результатов надо приложить много усилий, и они готовы посвятить занятиям много времени, проявляя терпение, целеустремленность и усидчивость. Чуткий музыкальный слух, чувство гармонии, интуитивное понимание структуры произведения, способствуют их упорству и желанию совершенствоваться. В результате они быстро прогрессируют и приобретают необходимые исполнительские навыки.

В связи с этим очевидна важность наблюдения за поведением детей, их восприятием музыки - обычно их реакции на музыку яркие, непосредственные. Дети, которые легко пропевают мелодии и воспроизводят ритм - обладают музыкальным слухом и чувством ритма; дети, которые глубоко чувствуют произведения, его переживают – имеют тонкость восприятия и активное воображение. А дети, которые активно взаимодействуют с музыкальными инструментами, «играют» в инструменты, - проявляют склонность к музыкальному творчеству. Такого подхода нет во время вступительных экзаменов в музыкальной школе.

По сравнению с уроком под руководством педагога самостоятельная работа должна быть, по меньшей мере, в несколько раз дольше. Но важно, чтобы она была организована, что сам ребенок, а зачастую и его родители, сделать не могут. Тем не менее, наличие платных дополнительных услуг в музыкальной школе (количество которых в идеале, исходя из большинства учебных программ, должно быть, если ребенок сам дома не занимается, порядка 2-4 уроков в неделю, умноженных на цену индивидуального занятия), становится

необходимостью. Более того, если родители учащегося оплатили даже одно занятие, то ответственность за неуспеваемость учащегося уже может лечь на преподавателя. А в общеобразовательной школе учащийся зачастую не имеет музыкального инструмента дома (хоть практика показала, что родители с радостью приобретают инструменты, когда ребенок проявляет активный интерес).

В этом контексте осуществление инновационного авторского проекта «Сеть репетиториев по проекту фортепиано и не только», способствует как справедливому оцениванию результатов труда учащихся, которые могут проявить свое трудолюбие, постепенно, пусть и малыми шагами продвигаясь к цели, а также защитить права преподавателей и родителей.

Осознанные и упорядоченные занятия позволяют достичь высот исполнительского мастерства, развить технику игры (беглость пальцев, координацию движений, укрепить мышцы рук, выработать точное чувство ритма и пр.) не только талантливым детям. Для того, чтобы ребенок осознавал, зачем нужны упорные тренировки, чтобы сыграть быстрее и красивее свою любимую пьесу, песню, нужно помочь ему правильно организовать свою работу на инструменте. С этих позиций регулярность занятий с педагогом, их четкая организация играют ключевую роль, поэтому так важно распланировать время урока, чтобы привыкнув, ребенок уже естественно воспринимал процесс обучения музыке.

При правильной организации урока фортепиано, важно обратить внимание на следующее.

1. Качество инструмента – хороший звук и удобная клавиатура. Если инструмент цифровой, то клавиатура должна быть с молоточковой механикой, а если акустический, то важно следить за качеством настройки инструмента.

2. Условия для правильной посадки за инструментом – освещение, правильная высота стула, отсутствие постороннего шума.

3. Занятие лучше начать с «разминки», далее – разбор нового материала, отрабатывание старого, а также - творческая импровизация.

4. Контроль процесса обучения, включая зачеты, экзамены и публичные выступления.

Хочется остановиться на теме творческой импровизации, проблема которой остается наименее разработанной в методической литературе. На уроке фортепиано основное внимание уделяется технике исполнения, чтению нот, запоминанию произведения. Тем не менее, умение самостоятельно сочинять музыку помогает лучше чувствовать ее ритм, гармонию и понимать структуру произведения. Начинать можно так, например:

- с игры короткими интонациями на основе различных интервалов, последовательность которых выстраивается в осмысленный интонационный ряд (этот прием можно использовать, когда учащийся продолжает мелодию, придумывая ее несложное «интервальное» продолжение);
- продолжить ритмические обороты исполняемого произведения с помощью хлопков или придуманных ритмических фигур на музыкальном инструменте;
- продолжить мелодию в том же темпе и характере, сочиняя в процессе импровизации свою уникальную «авторскую» интонацию.

Введение в урок элементов творчества стимулирует умение прислушиваться к инструменту, различая его интонационно-выразительные возможности, стремление выражать в звуке свои эмоции, снимает напряжение от необходимости точной передачи чужих музыкальных произведений. Более того, на электронных музыкальных инструментах возможности многократно расширяются.

Увидеть результаты такого труда, его визуализацию, сегодня возможно благодаря аудиозаписи, видеоклипам, выступлениям на сцене, интерактивным презентациям и пр. В

связи с этим подчеркнем, что живое выступление позволяет почувствовать энергетику зала, получить обратную связь от зрителей, что способствует развитию личности, раскрытию творческого потенциала ученика и его признанию.

До подрастающего поколения необходимо донести и отечественное культурное наследие, и мировое. Классическая западная культура основана на общих христианских началах, лежащих в основе и нашей культуры. В связи с этим массовое музыкальное обучение и воспитание не только не утрачивают своего значения и весомой общественной роли, а приобретают новые «нюансы» с учетом современного социокультурного контекста, взаимопонимания народов, решения актуальных задач воспитания личности, инкультурация которой в национальную культуру не противоречит освоению мировых культурных ценностей. Массовое общее и дополнительное музыкальное образование становятся могучим ресурсом формирования человека будущего, выросшего на национальной почве и владеющего мировыми культурными ценностями как основой развития гармоничной личности.

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.:мПедагогика. 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.

Новикова-Бородина Светлана Владимировна
композитор
член РОО «Союза московских композиторов»
e-mail: legato@list.ru

Novikova-Borodina Svetlana V.
Composer
member of the Union of Moscow Composers

РЕПЕРТУАР КАК ОСНОВАНИЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

Аннотация. Статья рассматривает детский музыкальный репертуар как междисциплинарное явление и его эволюцию в XIX–XX веках, с акцентом на музыкальное воспитание на филармоническом концерте. В научный оборот вводятся архивные материалы РГАЛИ, включая письма Д. Л. Локшина к Д. Б. Кабалевскому, а также факт его авторства первой диссертации по проблемам детского музыкального репертуара. В работе предлагается понятие «педагогического симулякра». Рассматривается трактовка Н. Я. Брюсовой музыкальной сказки как образовательной технологии (1921), а также её обоснование принципа неприкосновенности произведения как примера педагогического критерия в контексте детского репертуара (1928).

Теоретическая новизна работы заключается в обосновании принципа оценки педагогической валидности репертуара, согласно которому целостность формы авторского произведения является одним из условий его художественно-педагогической ценности.

Ключевые слова: педагогический симулякр, музыкальное воспитание, филармония, педагогика искусства, детский музыкальный репертуар, концерт, музыкальная сказка, Д. Л. Локшин, Н. Я. Брюсова, неприкосновенность произведения.

REPERTOIRE AS THE BASIS OF MUSICAL EDUCATION

Abstract. The article examines the children’s musical repertoire as an interdisciplinary phenomenon and its evolution in the 19th–20th centuries, with a focus on musical education in philharmonic concerts. Archival materials from RGALI, including letters from D. L. Lokshin to D. B. Kabalevsky, as well as the fact of Lokshin’s authorship of the first dissertation on children’s musical repertoire, are introduced into scholarly circulation. The article proposes the concept of the pedagogical simulacrum. It also discusses N. Ya. Bryusova’s interpretation of the musical fairy tale as an educational technology (1921), and her justification of the principle of the inviolability of the musical work as an example of a pedagogical criterion in the context of children’s repertoire (1928).

The theoretical novelty of the study lies in substantiating a principle for evaluating the pedagogical validity of the repertoire, according to which the integrity of the author’s work is one of the conditions for its artistic and educational value.

Keywords: pedagogical simulacrum, musical education, philharmonic, art pedagogy, children’s musical repertoire, concert, musical fairy tale, D. L. Lokshin, N. Ya. Bryusova, inviolability of the work.

В условиях развития креативных индустрий и коммерциализации концертной деятельности особую актуальность приобретает проблема сохранения педагогической функции детских филармонических концертов. Исторически филармония формировалась в системе народного образования: Государственная филармония (1922) входила в структуру Наркомпроса наравне со школами [26, с. 18], что институционально закрепляло концертный зал как часть образовательного пространства. Принципиальным основанием

взаимодействия школы и филармонии выступал единый подход к отбору детского репертуара для слушания музыки.

В 1918 году А. А. Шеншин обосновал концепцию «общего музыкального образования» [38, с. 41], противопоставив её узкотехническому обучению и утверждая при этом необходимость «постоянного, непрерывного, живого художественного воздействия» произведениями «безукоризненной художественной ценности» [20, с. 12–13].

Тем самым репертуар становился центральным элементом педагогической функции концерта — как школьного, так и филармонического, поскольку именно через художественно целостное произведение осуществляется формирование музыкального опыта слушателя.

Проблематика детской музыкальной литературы как педагогически ориентированного концертного репертуара ранее рассматривалась автором [23]. В статьях, посвящённых кризисным тенденциям современной филармонической практики и анализу понятия симулякра в междисциплинарном контексте, обоснована возможность применения данной категории к сфере педагогической филармонической деятельности [25], [24]. В настоящей статье это понятие конкретизируется применительно к анализу детского репертуара в контексте музыкального воспитания в филармонии в исторической ретроспективе.

В настоящей статье под термином «педагогический симулякр» предлагается понимать псевдопроизведение для детей, скомпилированное путём монтажа музыки разных авторов и эпох на текст и не представляющее собой целостного композиторского высказывания.

В отличие от художественного произведения как формы авторского образного мышления, оно не обеспечивает встречи юного слушателя с целостным художественным образом и не формирует представления о музыкальном произведении как объекте культуры. Следовательно, использование *педагогических симулякров* имитирует воспитательную функцию, не создавая необходимых условий для формирования у детей слушательской культуры и осмысленного культурного опыта.

Цель статьи — на основе историко-педагогического анализа теории и практики детского репертуара (конец XIX — середина XX вв.) выявить закономерности его формирования, определить условия реализации педагогической функции филармонического концерта, а также проследить, встречались ли в исторической практике явления, сопоставимые с *педагогическим симулякром*, и каким образом они соотносились с художественно-образовательными задачами своего времени.

Истоки педагогически ориентированной филармонической деятельности восходят к первой половине XIX века. В. Ф. Одоевский сформулировал её принципиальные основания — ориентацию на высокий художественный уровень, формирование эстетического вкуса и повышение уровня музыкальной культуры слушателей [цит. по: 34, с. 100]. В статье «Пересадка учёной музыки в народ» (1880-е гг.) В. С. Серова описала свой опыт исполнения русских опер и произведений отечественных композиторов для народной аудитории, рассматривая эту деятельность как форму культурного просвещения. Тем самым она развивала идею «пересадки» учёной музыки в народную среду [6, с. 147].

Традиция соединения исполнительской и просветительской деятельности проявилась в практике семьи Альбрехтов. К. Ф. Альбрехт дирижировал премьерой «Руслана и Людмилы» М. И. Глинки [28, с. 75], а его сын Е. К. Альбрехт, возглавляя Санкт-Петербургское филармоническое общество, участвовал в просветительских инициативах совместно с Н. Х. Весселем, что проявилось в подготовке учебных пособий [10, с. 22] и публикации очерка о деятельности общества [3].

Примером институционального выражения данной тенденции явилось создание в 1878 году Музыкально-драматического училища при Московском филармоническом обществе. Подготовка исполнителей, композиторов и учителей музыки велась по программам, утверждённым Министерством народного просвещения, что свидетельствует о тесной связи концертной деятельности общества с образовательной практикой [32, с. 3–4].

Уже в начале XX века возникла необходимость разграничения художественно ценных произведений и упрощённого музыкального материала для детей. Ранний опыт систематизации детского репертуара представлен в труде священника В. Лебедева «Обзор детской, школьной и хоровой музыкальной литературы» (1907). Анализируя оперы Н. П. Брянского («Кот, козёл и баран», «Музыканты»), Лебедев оценивает их как педагогически полезные, но «не везде самостоятельные», отмечая практику «введения в оперы мотивов из народных песен и из песен Шумана» в дидактических целях. Автор фиксирует приоритет педагогической целесообразности над художественной ценностью, выявляя ранний пример *педагогического симулякра* [10, с. 18-19].

А. В. Луначарский в статье «Великие сестры» («Музыка и революция», 1926) обозначил необходимость создания качественного массового репертуара, включая детскую песню, как «жизненно необходимого музыкального хлеба». Констатируя отсутствие мастеров, способных профессионально «выделывать» такой повседневный музыкальный материал, он предупреждал об опасности его замещения симулякрами — произведениями, «отравленными дурной патокой» вместо «действительного, настоящего, аппетитного, хрустящего и питательного» художественного содержания [17, с. 14–19]. Эта позиция выражала призыв к созданию репертуара одновременно доступного массам и художественно безупречного.

Однако практическая реализация этих идей сопровождалась трудностями. Н.Я. Брюсова критиковала концертную практику того времени: в стремлении угодить новой аудитории «музыка подлаживалась под программы любого агитационного, научного или праздничного собрания», что «приводило к уродливым формам, далёким от чистой художественности» [4, с. 26]. Проводя параллель с Великой французской революцией, Брюсова призывала композиторов к качественному художественному обновлению.

В сборнике Наркомпроса «Музыка в школе» (1921), подготовленном Музыкальной секцией Отдела Единой трудовой школы (редакторы — Н.Я. Брюсова, А.А. Шеншин, М.М. Койранская и др.), были сформулированы концептуальные основы музыкального воспитания. Н. Я. Брюсова обосновала жанр музыкальной сказки как способ введения ребёнка в мир «большой» музыки: «Как настоящие сказки, и ещё больше простых, рассказанных словами сказок, занимательны сказки музыкальные»; для ребёнка музыкальное произведение — «мир особенный», где «сознание и чувство, действительность и сказка — ещё одно», а «все искусства во всех их проявлениях слиты <…> в одном творческом художественном ощущении» [20, с. 10]. Эта установка воплотилась в методике «камерного исполнения опер-сказок», где пояснения руководителя служили «мостом, перекинутым от ярких сказочных переживаний к их музыкальному воплощению» для пробуждения «интереса к музыкальной речи» [20, с. 43]. Одновременно А.А. Шеншин сформулировал принцип целостности восприятия: развитие «естественной способности непосредственного музыкально-эстетического переживания», при котором **«всякое произведение должно быть воспринимаемо в его целостности, как единой формы**, так и полноты многоголосья» [20, с. 13]. Таким образом, музыкальная сказка выступает не как развлечение, а как педагогическая технология, соединяющая детское воображение с художественным миром авторского произведения.

Н. Брюсова в статье «Какой должна быть музыка для детей» (1928) отвергает как механическое заимствование «взрослой» музыки, так и упрощённые сочинения, «подлаживающиеся» под детское восприятие. Её ключевой тезис: «Детям нужна не подделка под художественное произведение, а настоящее художественное произведение», близкое их сознанию [5, с. 1]. Отбор музыки она обосновывает её эмоциональным содержанием: дети воспринимают произведение, если оно «точно отражает мир их эмоций», а не сводится к формальным признакам «бодрости» [5, с. 1–2]. Эту позицию Брюсова сама определяет как научную работу над критериями «педагогически и художественно ценной детской музыкальной литературы» [5, с. 5].

Достижение «простоты, ясности и своеобразной глубины» требует от композитора подлинного сопереживания детскому миру; без этого возникает «творческий компромисс», обречённый на отчуждённость [5, с. 2]. Как нарушение целостности авторского высказывания, она отвергает ради педагогических целей видоизменения формы, купюры, упрощения, — **«всего того, что недопустимо с точки зрения неприкосновенности художественных созданий»** [5, с. 3]. Брюсова рассматривала репертуар как **«один из главных факторов формирования слушательской культуры»** [18, с. 15].

Важно подчеркнуть, что Н. А. Римский-Корсаков и Д. Д. Шостакович, разделённые поколениями, солидарны в отстаивании неприкосновенности художественного образа произведений: Римский-Корсаков в 1907 году отказался от сокращений оперы «Садко» для парижской антрепризы Дягилева, заявив, что «если слабосильной французской публике <…> „Садко" в его настоящем виде тяжел, то и не надо его давать» [22, с. 207], а Шостакович в своих статьях резко критиковал «произведение весьма известного композитора – «авангардиста»», которое представляло собой «склейку <…> фрагментов популярных мелодий из различных стран мира» как «убожество мысли» [37, с. 12–13]. Критиковал и произвольное купирование в радиоэфире, подчёркивая, что подобные практики «портят вкус людей и вредят важнейшему делу эстетического воспитания» [36, с. 315]. Шостакович видел в композиторе воспитателя, ответственного за уровень музыкальной культуры народа [37, с. 12–13].

Уже в середине 1920-х годов складываются разнообразные формы педагогической филармонической деятельности. Рецензия С. Н. Трайниса на концерт «Детское утро» камерной певицы Поляновской-Гейбтман (27 декабря 1925 г., Малый зал Московской консерватории, организатор — Российская филармония) зафиксировала ранний опыт специализированного детского филармонического концерта в СССР: исполнительница «сумела<...> для пионерских песен найти очень интересные и в общем верные приемы, которые превратили массовые песенки в камерные вещицы», а сам концерт стал, по словам автора рецензии, «первым случаем исполнения в камерном концерте агитационной-просветительной литературы» при горячей реакции детской аудитории [31, с. 42–43]. Параллельно с формированием теоретических основ детского репертуара развивались и медиаформаты его распространения. В статье «Радио» (1928) С. Луначарская рассматривала радиовещание как инструмент демократизации музыкального воспитания, а цикл «Приключения пионерки Таси» позиционировала как синтетическую педагогическую форму, органично соединяющую слово и музыку для детской аудитории [16, с. 30–31].

В статье «Музыка в школе и учитель» В.Н. Шацкая определила репертуар как залог успешности работы музыкального руководителя: он должен одновременно решать педагогические задачи и быть близким, понятным и интересным детям. Подчёркивая, что даже высокохудожественный материал бесполезен, если «не доходит до ребят», она вместе с тем отвергала упрощение под детские вкусы, настаивая на необходимости отбирать из музыкально-художественно ценного то, что доступно детскому восприятию [35, с. 8].

Несмотря на теоретические прорывы и отдельные удачные практики (включая концерт «Детское утро» 1925 г.), массовая музыкально-педагогическая практика 1920–1930-х годов столкнулась с острым дефицитом нового репертуара. Исследование Д. Л. Локшина «О музыкальных вкусах и интересах детей» (1935) выявило глубокий разрыв между декларируемыми установками и реальным музыкальным опытом детей: «каждый практический работник <...> видит еще большее несоответствие между музыкальным репертуаром (в частности песней), которым мы воспитываем ребят, и репертуаром (песней), широко бытующим среди них» [15, с. 62]. В попытке восполнить дефицит возникло явление *педагогических симулякров*: на 1-й детской московской музыкальной конференции 1930 года дети отмечали: «У нас выпускают песенники, дают одни слова, а мотивов нет. Ну и, конечно, мотивы выдумывают неправильные, берут какие-нибудь устарелые» [15, с. 81]. Аналогичный репертуарный кризис зафиксировала В.Н. Шацкая, описав практику вынужденной адаптации — наложение новых текстов на мелодии народных песен и классического репертуара, в частности в колонии «Бодрая жизнь» [2, с. 489–490].

Показательным для понимания взглядов на детскую песню середины 1930-х годов является стенограмма совещания «Создадим подлинно-художественную песню для детей» (4 января 1935 г.), организованного Центральным бюро детских комсомольских организаций совместно с Детскими секциями Союза советских композиторов и писателей. После выступления Д.Б. Кабалевского о детской песне состоялись прения. В них участвовали: «тт. Хубов, Раухвергер, Локшин, Фере, Чемберджи, Гоинштейн, Г. Брук, Соколов, Красноглядова, Пятакова, Опендак», при этом поэты отсутствовали «почти полностью» [30, с.20].

Е.Д. Опендак подчёркивал, что «яркость образов, красочность их, высокое эмоциональное воздействие песни делают её <…> чрезвычайно сильным и действенным орудием коммунистического воспитания». Вместе с тем он констатировал «недопустимое отставание» творческой работы над советской детской песней на фоне «огромного роста запросов и культурного уровня советских пионеров». Для устранения этого разрыва Опендак возлагал ответственность на композиторов, поэтов и соответствующие учреждения — Союзы композиторов и писателей, Наркомпрос, Музыкальное издательство — с обязательным привлечением педагогов и обеспечением условий для создания песен высокого художественного уровня [30, с. 12–15].

Д.Б. Кабалевский, в частности, указывал, что «о песнях до 1932 г. говорить не стоит», поскольку их музыкальный уровень был крайне низким: они строились на схематичной имитации трубы и барабана и отличались примитивностью [30, с. 20-22]. На совещании выступающими критиковались примитивность музыкального и поэтического языка, узость тематики и шаблонность детской песни. В этой связи её создание рассматривалось как междисциплинарная задача с участием композиторов, поэтов и педагогов; обсуждались вопросы публикации, тиражирования, конкурсов и экономических механизмов, включая систему оплаты творческой работы, а композитор детской музыки осмыслялся как специалист особого профиля [30, с. 32]. Таким образом, советскими композиторами песня рассматривалась как инструмент воспитания, где художественное качество выступало критерием её педагогической валидности.

Анализ архивных и печатных источников 1940-х годов даёт основания считать Д. Л. Локшина не только деятелем хорового искусства, но и первым отечественным исследователем, изучавшим детский репертуар в контексте «воспитательно-педагогического процесса» [8]. Из рецензии Д.Б. Кабалевского следует, что в Московской консерватории, на открытом заседании **ученого совета музыкально-педагогического факультета,** 24 декабря 1940 года была защищена его кандидатская диссертация «Очерки по советской песне для детей». Д. Б. Кабалевский называл Локшина «талантливым

педагогом с большим опытом работы», отмечая и разделяя установку автора о том, что песня является основным материалом детского музыкального воспитания и определяет содержание всего воспитательно-педагогического процесса. Рецензент считал, что работа Локшина заслуживает особенно высокой оценки, так как является «первой специальной работой в советском музыкознании в области творчества для детей», соединяющей «историко-стилистический анализ с постановкой методических и педагогических проблем» [8].

Д. Л. Локшин был доктором педагогических наук, а не искусствоведения, как указано в ряде публикаций. В РГАЛИ автором статьи (*С.В. Новиковой-Бородиной*) был найден отзыв на его диссертацию от 01.02.1959 г. Рецензент, проф. Ан. Александров (Моск. консерватория, д-р искусствоведческих наук), отмечал, что работа Локшина, представленная на соискание степени доктора педагогических наук, была актуальна своему времени, «когда на музыкальное воспитание детей и юношества у нас обращается всё больше и больше внимания», а хоровое пение стало обязательным предметом средней школы. По содержанию рецензент отмечал, что Локшин «исчерпывающе формулирует основные методологические принципы хорового пения, сложившиеся в результате многолетнего опыта», что его работа «может стать основой для детальной разработки методики хорового обучения в советской школе», и что она «заслуживает присуждения её автору учёной степени доктора педагогических наук» [40, л. 25-26, 34].

Следовательно, педагогическая направленность научных интересов Локшина не вызывает сомнения. Она также подтверждается его докторской диссертацией, где он подчёркивает, что вопросы репертуара и анализа произведений уже рассматривались им в кандидатской работе [14, с. 8]. Д.Л. Локшин опирается на мысль К.Д. Ушинского о том, что и песня, и сказка являются средствами народной педагогики и с педагогических позиций обосновывает значение песни [14, с. 19].

На момент написания данной статьи текст кандидатской диссертации Д.Л. Локшина не обнаружен, но её существование, значение и приоритет подтверждаются тремя независимыми источниками: газетной рецензией Д. Б. Кабалевского, упоминанием самого Локшина и свидетельством А. Г. Раввинова, преемника исследования детского песенного творчества советских композиторов. По данным Раввинова («Детские песни советских композиторов», 1943–1945), к середине 1940-х гг. единственной обширной работой по теме была рукопись Локшина «Советская детская песня», с которой он ознакомился по экземпляру автора, что подтверждает первенство Локшина в научном и педагогическом осмыслении детского песенного репертуара [27].

Автором статьи (*С. Новиковой-Бородиной*) в Российском государственном архиве литературы и искусства (РГАЛИ) обнаружены два письма Д.Л. Локшина к Д.Б. Кабалевскому 1940-х годов [39]. Документы свидетельствуют о его работе над проектом докторской диссертации в период эвакуации Московской консерватории в Саратов в годы Великой Отечественной войны. Материалы переписки, выявленные в РГАЛИ, свидетельствуют о профессиональном взаимодействии Д.Л. Локшина и Д.Б. Кабалевского как членов «Союза советских композиторов». Их контакты документально зафиксированы с 1940-х годов; позднейшие письмо и телеграммы (1954–1966 гг.) подтверждают сохранение творческих связей вплоть до кончины Локшина [41]. Годы жизни Д.Л. Локшина (1907–1966) приводятся по изданию [21, с. 311].

В 1950-е гг. на страницах журнала «Советская музыка», в частности, Д.Л. Локшин писал: «Проблема музыки для детей и о детях — одна из наименее разработанных в советском музыкознании» и подчеркивал, что «многие композиторы, пишущие песни и хоры для детей мало заботятся о полноценном музыкально-воспитательном значении создаваемых произведений». Локшин считал, что песня и хоровое произведение —

учебный материал, на котором строится музыкальное воспитание и обучение, и который должен соответствовать высоким художественным и воспитательным задачам, продолжая традиции классической, особенно русской, детской музыки. [13, с. 18].

Также в 1950-е Г.Р. Фрид в журнале «Советская музыка» рассматривал музыкальное воспитание детей и юношества как самостоятельную культурно-педагогическую задачу. Он выступает за создание высокохудожественного репертуара — от массовых песен для дошкольников и школьников до крупных форм, включая детские оперы на советские сюжеты. Автор подчёркивает необходимость координации усилий композиторов, педагогов и музыкальных организаций, а также устранения системных барьеров: отсутствия продуманного государственного заказа, заниженных гонораров и слабой договорной политики, сдерживающих интерес композиторов к детской музыке [33, с. 28–32].

В дискуссии журнала «Советская музыка» (1951) Д. Локшин и Ц.С. Рацкая, выступая на пленуме Союза композиторов, единодушно признали детскую музыку самостоятельной и значимой областью творчества. Локшин обратил внимание на имеющиеся проблемы в песенной и хоровой музыке для детей — недостаточное соответствие воспитательным задачам и неравномерное художественное качество репертуара. Рацкая, возражая против отрицания жанровой самостоятельности (М. Чулаки), подчеркнула специфику детской музыки, необходимость преодолеть пренебрежительное отношение к ней и обеспечить её научное осмысление [29, с. 51].

В.Н. Шацкая отмечала значимую роль творческих союзов в системе музыкально-эстетического воспитания в СССР: они стимулировали создание новых произведений с высоким идейно-воспитательным потенциалом, доступных разным возрастным группам, и способствовали развитию музыкальной самодеятельности, повышая её художественный уровень. По мнению Шацкой, композиторы, поэты и институции (творческие союзы, театры, филармонии, радио, кино, телевидение) активно поддерживали школу и музыкальное просвещение народа. Она характеризует музыкально-эстетическое воспитание детей в СССР как имеющее подлинно всенародный характер — одну из его принципиальных черт [2, с. 487].

По мнению В.Н. Шацкой целенаправленная работа советских композиторов привела к созданию высокохудожественной музыкальной литературы для детей, достигшей уровня самостоятельного раздела советского музыкального искусства. Высокие художественные и содержательные качества этих произведений обеспечивали широкие возможности для эстетического воспитания советского человека [2, с. 500–501].

По мнению А.М. Лесовиченко, детская музыка — многосоставная область композиторского творчества, включающая «не менее семи направлений». К направлению «Музыка для детей в исполнении взрослых» он относит «Петю и волка» С.С. Прокофьева (1936) как произведение для «чтеца и симфонического оркестра» [11, с. 101], впервые созданное специально для решения музыкально-образовательных задач [12, с. 113].

В нотографической заметке 1941 года, опубликованной под псевдонимом Д.К., Д.Б. Кабалевский отмечает уникальный синтез художественных и педагогических задач в партитуре: произведение не является «упрощённой» формой, а отличается «блеском, изобретательностью, необыкновенным чувством колорита и образностью». Композитору удалось создать музыку, «совершенно доступную для понимания детьми младшего возраста и в то же время доставляющую художественное наслаждение квалифицированному слушателю» [7, с. 98]. Авторство Кабалевского установлено по изданию [9, с. 328].

В 1990-е годы научное изучение репертуара продолжилось. Педагогический аспект исследовала Л. Б. Михайлова (1993) [19], а междисциплинарный подход с выраженным

педагогическим компонентом представила Н. В. Аверина (1996) [1]. Исследователи единодушны в оценке репертуара как художественно-педагогического явления. Михайлова, рассматривая школьную песню как основной материал урока музыки, образно называет её «воспитателем ребячьих душ» [19, с. 190]. Аверина выделяет художественную ценность как главный критерий отбора репертуара, подчёркивая, что **«основными составляющими этого понятия является глубина содержания произведения и совершенство его музыкальной формы»** [1, с. 216]. Она также расширяет просветительскую функцию репертуара: он **«должен содействовать расширению музыкального кругозора, знаний как детей, так и слушателей в области музыки вообще»** [1, с. 217] и одновременно «воспитывать вкус детей и духовно обогащать их» [там же]. До настоящего времени исследования детского репертуара филармонического детского концерта не обнаружены.

Заключение

В статье реконструирована историческая традиция формирования детского музыкального репертуара как педагогического основания музыкального воспитания в школе и на филармоническом концерте (конец XIX — XX вв.).

Научная новизна исследования заключается в следующем:

1. В выявлении и анализе проблемы педагогического осмысления детского музыкального репертуара как междисциплинарного явления, а также в открытии новых историко-архивных материалов, связанных с деятельностью Д. Л. Локшина — автора первой диссертации на эту тему. Уточнен его статус как доктора педагогических наук, а не искусствоведения, что дополняет информацию о нём как выдающемся хоровом деятеле. Документально подтверждено его профессиональное сотрудничество с Д. Б. Кабалевским. Письма Локшина к Кабалевскому из архива РГАЛИ содержат ранее неизвестные науке факты, касающиеся его докторской диссертации, фиксируя, что осмысление творчества советских композиторов рассматривалось как значимая сфера профессионального сообщества [39].

2. В открытии во взглядах Н. Я. Брюсовой ранее не анализируемого аспекта: уже в 1920-е годы она формулирует педагогический критерий оценки детского музыкального репертуара, когда «видоизменения формы, купюр, упрощений» ради педагогических целей недопустимы «с точки зрения неприкосновенности художественных созданий» [5, с.3]. Брюсова предвосхищает формирование педагогического критерия валидности репертуара и будущую законодательную норму защиты права на неприкосновенность произведения; впервые показана возможность анализа детского музыкального репертуара через призму педагогического критерия, **сопряжённого с авторским правом, ранее не исследованного в педагогике искусства.** Выявлено также, что Брюсова обосновывала использование сказок в процессе музыкального воспитания.

3. В выявлении и анализе ранних формулировок педагогических категорий детского музыкального репертуара у Д. Б. Кабалевского, Д. Л. Локшина, В.Н. Шацкой и других деятелей музыкальной педагогики. Архивные материалы, рецензии и публикации показывают, что детский репертуар рассматривался как содержание музыкального воспитания, а песня являлась «основным материалом, на котором строится детское музыкальное воспитание» [8]. До настоящего времени эти аспекты педагогической теории детского музыкального репертуара не анализировались применительно к музыкальному воспитанию в филармонии; их выявление позволяет дополнить существующее представление о раннем осмыслении педагогических категорий и критериев детской музыкальной литературы.

4. Впервые показано, что дефицит качественного детского репертуара приводит к явлению *педагогического симулякра* — формально адресованных детям

псевдопроизведений, лишённых подлинной художественной ценности, что снижает воспитательный эффект и формирует искажённые эстетические ориентиры.

5. К середине XX века классики отечественной педагогической мысли (Кабалевский, Прокофьев) сформулировали «золотой стандарт» детской музыкальной литературы, согласно которому репертуар должен сочетать художественное совершенство с эмоциональной доступностью для детской аудитории.

Вывод: историческая ретроспектива формирования детского музыкального репертуара выявляет ключевые аспекты и принципы, которые могут служить методологической основой для разработки критериев педагогической и художественной эффективности современных филармонических программ и критериев современной детской музыкальной литературы как педагогически ориентированного концертного репертуара.

На этой основе предложен междисциплинарный подход к определению валидности содержания музыкального воспитания на филармоническом концерте, объединяющий эстетическое, педагогическое и правовое измерения. Принцип неприкосновенности произведения обеспечивает целостность содержания процесса музыкального воспитания на филармоническом концерте и является одним из **условий его художественно-педагогической ценности.**

На основании этого обосновывается принцип единства художественной и педагогической ценности филармонического концерта для детей, позволяющий рассматривать музыкальное произведение (в том числе симфоническую сказку для чтеца и оркестра) как целостное педагогическое и художественное явление, служащее основанием музыкального воспитания и формирования слушательской культуры детей в просветительском пространстве филармонического концертного зала.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аверина Н. В. Проблема репертуара в детском хоровом исполнительстве: дис. ... канд. искусствоведения: 17.00.02 / Н. В. Аверина. – М., 1996. – 256 с.
2. Академик В. Н. Шацкая. Жизнь и творчество в документах, исследованиях, воспоминаниях: науч. изд. / сост., подг. текста, предисл. и примеч. В. И. Адищева. – СПб.: Лань; Планета музыки, 2022. – 680 с.
3. Альбрехт Е. К. Общий обзор деятельности высочайше утвержденного С.-Петербургского филармонического общества: с прил. и с проектом изм. его устава / сост. Е. Альбрехт. – СПб.: Тип. Э. Гоппе, 1884. – XXI, [3], 119 с., 1 л. фронт. (ил.)
4. Брюсова Н. Музыкальное просвещение и образование за годы революции // Музыка и революция. – 1926. – № 1 (янв.). – С. 25–30.
5. Брюсова Н. Я. Какой должна быть музыка для детей // Искусство в школе. – 1928. – № 7. – С. 1–6.
6. Вѣстникъ воспитанія: науч.-попул. журн. для родителей и воспитателей / под ред. Н. Ф. Михайлова. – М.: Типо-лит. В. Рихтера, 1896. – Год 7, № 1.
7. Д. К. С. Прокофьев. «Петя и волк»: [нотографические заметки] // Советская музыка. — 1941. — № 2. — 98 с.
8. Кабалевский Д. Б. Очерки по советской песне для детей (о диссертации Д. Л. Локшина) // Советский музыкант. – 1941. – № 2 (139). – 7 янв. – Б. п.
9. Кабалевский, Д. Б. Прекрасное пробуждает доброе: эстетическое воспитание: статьи, доклады, выступления / Д. Б. Кабалевский. – Москва: Педагогика, 1973. – 336 с.

10. Лебедев В. В. Обзор детской, школьной и хоровой музыкальной литературы: опыт алф. указ. для матерей, учителей пения и хоровых дирижеров / сост. свящ. В. Лебедев. – Доп. изд. – Тамбов: Электр. тип. П. С. Москалева, 1907. – 14, 182 с.
11. Лесовиченко А. М. Детская музыка как феномен музыкальной культуры и её освоение в условиях педагогического вуза и колледжа // Музыкальное искусство и образование. – 2013. – № 3. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/detskaya-muzyka-kak-fenomen-muzykalnoy-kultury-i-eyo-osvoenie-v-usloviyah-pedagogicheskogo-vuza-i-kolledzha (дата обращения: 18.09.2025).
12. Лесовиченко А. М. Симфоническая сказка С. Прокофьева «Петя и волк» и её исполнительские интерпретации как предмет анализа будущими учителями в контексте вузовского музыкально-теоретического образования // Вестник кафедры ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование на протяжении жизни» при Московском педагогическом государственном университете. – 2017. – № 3 (19). – С. 112–122.
13. Локшин Д. Ближе к запросам советской школы (о песнях и хорах для детей) // Советская музыка. – 1950. – № 12. – С. 18–22.
14. Локшин Д. Л. Хоровое пение в русской дореволюционной и советской школе / Акад. пед. наук СССР, Ин-т худож. воспитания. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1957. – 296 с.
15. Локшин Д. О музыкальных вкусах и интересах детей // Советская музыка. – 1935. – № 2 (20). – С. 62–84.
16. Луначарская С. Радио // Искусство в школе. – 1928. – № 5. – С. 30–31.
17. Луначарский А. Великие сестры // Музыка и революция. – 1926. – № 1 (янв.). – С. 14–19.
18. Минор Н. Н. Проблемы массового музыкального воспитания в педагогическом наследии Н. Я.Брюсовой: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.02 / Моск. пед. ун-т. - Москва, 1998. - 16 с.
19. Михайлова Л. Б. Художественно-педагогическая интерпретация песенного репертуара как компонент профессиональной деятельности учителя музыки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Л. Б. Михайлова. – М., 1993. – 237 с.
20. Музыка в школе: материалы по общему музыкальному образованию в школе / Нар. комиссариат по просвещению, Отд. единой трудовой школы; под общ. ред. Музыкальной секции Отд. единой трудовой школы. – М.: Гос. изд-во, 1921. – 53 с.
21. Музыкальный энциклопедический словарь / гл. ред. Г. В. Кельдыш ; ред. кол.: М. Г. Арановский [и др.]. – М.: Советская энциклопедия, 1991. – 671 с.
22. Нестев И. Урезанный «Садко» (письмо в редакцию) // Бронфин Е. Ф. О современной музыкальной критике. – М.: Музыка, 1977. – С. 207–211.
23. Новикова-Бородина С. В. Детская музыкальная литература как педагогически ориентированный концертный репертуар // Молодые ученые в искусстве, культуре и образовании: научные и научно-методические статьи по материалам Второй всероссийской научно-практической конференции (Санкт-Петербург, 08 мая 2022 г.) / науч. рук. П. В. Кириченко. — Вып. 2. — СПб.: ООО «НИЦ АРТ», 2022. — С. 107–112. — 151 с.
24. Новикова-Бородина С. В. Музыкальное произведение как олицетворение образа, воплощающего эстетический идеал в контекстах понятий «творчество», «неприкосновенность»... // Культура мира. — 2023. — Т. 13, вып. 2 (№ 45).
25. Новикова-Бородина С. В. Проблема образа и без-óбразного в кризисных тенденциях современной концертной филармонической практики // Тринадцатый международный Форум «Инновационное развитие через рынок интеллектуальной

собственности»: сборник докладов, документов и материалов / под науч. ред. В. Н. Лопатина. — М.: РНИИС, 2022. — С. 398–402.
26. Педагогическая Москва: справочник-календарь на 1923 год / Центр. пед. ин-т, Инф. бюро. – М.: Новая Москва, 1923. – 435 с.
27. Раввинов А. Г. Детские песни советских композиторов: дис. ... канд. искусствоведения: 17.00.02 / А. Г. Раввинов. – Свердловск; Киев, 1943–1945. – 255 с.
28. Русский биографический словарь. Т. 2: Алексинский — Беслужев-Рюмин / изд. под наблюдением А. А. Половцова. – СПб.: Тип. Главного упр. уделов, 1900.
29. Смелее бороться за народность и высокое мастерство: дискуссия по творческим итогам 1951 года // Советская музыка. – 1952. – № 2 (159). – С. 51.
30. Советская музыка: журнал / Союз композиторов СССР, М-во культуры СССР. – М.: Музгиз, 1935. – № 2.
31. Трайнис С. Н. Детское утро Поляновской-Гейбтман (27 дек., в Малом зале консерватории) // Музыка и революция. – 1926. – № 2 (февр.). – С. 42–43.
32. Устав Музыкально-драматического училища Московского филармонического общества (утв. 16 сент. 1903 г.). – М., 1903. – 41 с.
33. Фрид Г. Р. О музыке для детей // Советская музыка. – 1950. – № 5. – С. 28–32.
34. Чергеев А. А., Керимова Э. Х. Феномен музыкальной культуры Крыма: к истории организации концертного дела в России // Наследие великой победы: истоки и будущее: сб. науч. ст. по итогам XV Междунар. науч.-практ. конф. «Церковь и искусство», XVI Междунар. науч.-образоват. Знаменских чтений, Курск, 17–18 марта 2020 г. – Курск: Курский гос. ун-т, 2020. – С. 98–104.
35. Шацкая В. Музыка в школе и учитель // Искусство в школе. – 1928. – № 3. – С. 7–10.
36. Шостакович Д. Как рождается музыка // Бронфин Е. Ф. О современной музыкальной критике. – М.: Музыка, 1977. – С. 116–313.
37. Шостакович Д. Музыка и время: заметки композитора // Музыка и современность: сб. ст. / сост. и общ. ред. Д. В. Фришман. – Вып. 10. – М.: Музыка, 1976. – С. 5–16.
38. Явгильдина З. М. Развитие общего музыкального образования в Татарстане (XX в.): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / З. М. Явгильдина. – Казань, 2007. – 507 с.

Архивные источники:
Российский государственный архив литературы и искусства (далее — РГАЛИ)
39. РГАЛИ: ф. 2017, оп. 4, д. 541, л. 1–2.
40. РГАЛИ: ф. 2748, оп. 1, ед. хр. 144, л. 25, 26, 34.
41. РГАЛИ: ф. 2017, оп. 2, д. 342.

Мерабова Каринэ Сергеевна
доцент кафедры искусств
ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена»
Юй Мэнци
аспирант департамента музыкального искусства
Институт культуры и искусств
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»
Ван Дунмэй
аспирант департамента музыкального искусства
Институт культуры и искусств
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

Merabova Karine S.
Associate Professor of the Department of Arts
The Herzen State Pedagogical University
Yu Mengqi
Postgraduate student of the Department of Musical Arts
Institute of Culture and Arts
Moscow City Pedagogical University
Wand Dongmei
Postgraduate student of the Department of Musical Arts
Institute of Culture and Arts
Moscow City Pedagogical University

ЗНАЧИМОСТЬ ФОНОПЕДИЧЕСКОГО ПОДХОДА ДЛЯ СОВРЕМЕННОЙ ВОКАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье анализируются теоретические основания фонопедического метода, его связь с экспериментальной фонетикой и физиологией голосообразования, а также практические возможности применения в различных жанрах вокального исполнительства. Особое внимание уделяется вопросам артикуляции, дыхания и индивидуализации обучения. Обосновывается значимость фонопедического подхода для современной вокальной педагогики и профессионального музыкального образования.

Ключевые слова: фонопедия, вокальная педагогика, артикуляция, дыхание, голосообразование, вокальная техника, голосовое здоровье.

THE IMPORTANCE OF THE PHONOPEDIC APPROACH FOR MODERN VOCAL PEDAGOGY AND PROFESSIONAL MUSICAL EDUCATION

Abstract. This article analyzes the theoretical foundations of the phonopedic method, its connection to experimental phonetics and the physiology of voice production, as well as its practical application in various genres of vocal performance. Particular attention is paid to issues of articulation, breathing, and individualized learning. The importance of the phonopedic approach for modern vocal pedagogy and professional music education is substantiated.

Keywords: phonopedics, vocal pedagogy, articulation, breathing, voice production, vocal technique, vocal health.

Фонопедия формировалась на стыке возрастной психологии, лингвистики и педагогики, где ключевым становился вопрос о развитии голосовой функции в динамике онтогенеза. Возрастные парадигмы позволили выработать дифференцированные подходы к формированию голосовых навыков в зависимости от физиологического и психологического этапа развития. Лингвистическая составляющая предоставила инструменты для осмысления звуковой стороны речи и артикуляции как предмета педагогического воздействия. Педагогические принципы, в свою очередь, определили методологию построения учебного процесса, ориентированного на постепенное усложнение задач и коммуникативную направленность занятий.

Концептуальная модель фонопедии рассматривает голос как функционально-интегрированный феномен, в котором артикуляция, фонация и акустика выступают взаимозависимыми компонентами. Артикуляция определяется как система согласованных движений речевого аппарата, обеспечивающих формирование звуков; фонация трактуется как процесс генерации колебаний голосовых складок; акустика интерпретируется через параметры звукового поля и восприятия. Взаимодействие этих элементов рассматривается не как сумма отдельных функций, а как единая система, в которой изменение одного компонента неизбежно влечёт перестройку остальных. Такая системная перспектива позволяет обоснованно связывать физиологические механизмы с акустическими результатами и педагогическими задачами. Методологическое объединение концептуальных категорий выражается в единой учебной системе, где диагностические процедуры, упражнения и контроль направлены на синхронное развитие артикуляции, фонации и акустических параметров. Учебная программа выстраивается по принципу целостности: задания формируются так, чтобы одновременно воздействовать на несколько компонентов голосовой функции и обеспечивать перенос навыков в исполнительскую практику. Важной составляющей является цикличность и обратная связь, при которой результаты акустического анализа служат основой для корректировки техники и подборки упражнений. Такая организация обучения обеспечивает систематическое и измеримое развитие голосовых навыков в педагогическом процессе.

Методологические положения, выработанные Емельяновым, включают системность построения занятий, индивидуализацию обучения и строгую корреляцию теоретических положений с практикой вокального тренинга. Системность проявляется в последовательности учебных этапов и интеграции диагностических, коррекционных и развивающих элементов. Индивидуализация предполагает адаптацию упражнений и темпа работы к физиологическим и коммуникативным особенностям учащегося, что обеспечивает эффективность педагогического воздействия. Принцип корреляции теории и практики реализуется через постоянный цикл анализа, практической отработки и объективной оценки результатов.

Фундаментальным положением метода Емельянова является взаимосвязь фонетической артикуляции с акустическими характеристиками голоса. Исследователь подчёркивает, что «фонетика служит основой для формирования вокальной техники, определяя спектральные характеристики звука». Анализ формантной структуры демонстрирует прямую зависимость тембральных качеств от точности артикуляционных движений. Данный подход позволяет объективизировать процесс формирования певческого голоса через управление речевыми функциями.

Физиолого-акустические исследования Емельянова выявляют системные корреляции между дыхательной динамикой, работой гортани и акустическими параметрами звука. Учёный рассматривает голосообразование как трёхкомпонентный процесс: «дыхание — фонация — артикуляция», где изменение одного элемента влечёт перестройку всей системы. Экспериментальные данные подтверждают, что контроль субглоточного давления

непосредственно влияет на частотные характеристики голоса. Такая модель обеспечивает целостное понимание механизмов вокальной техники.

Эмпирическая обоснованность метода подтверждается комплексом инструментальных методик, включая спектрографический анализ и электроглоттографию. Емельяновым разработана система перцептивной оценки, позволяющая количественно измерять динамику голосовых параметров. Как отмечает исследователь: «Комплексная диагностика обеспечивает валидность фонопедических упражнений». Полученные данные легли в основу дифференцированных тренировочных программ для различных типов голосовых нарушений.

Научные положения метода трансформированы в практические педагогические технологии через систему фонетически обусловленных упражнений. Каждое задание базируется на акустико-артикуляционных закономерностях: «Фонетические модели становятся критериями для оценки вокальной техники». Объективные параметры звука (частотный диапазон, динамический баланс) используются как индикаторы технического прогресса. Такой подход обеспечивает системность формирования голосовых навыков в педагогическом процессе.

Фонопедический метод предполагает этапность формирования голосовых навыков, включающую сенсорную подготовку, моторное освоение и последующую интеграцию в музыкальную деятельность. Сенсорная подготовка направлена на развитие слухового и кинестетического восприятия, необходимых для точности интонирования и контроля тонального материала. Моторное освоение включает формирование координации дыхания, фонатора и артикуляционного аппарата на уровне целенаправленных упражнений. Этапность обеспечивает логическое увеличение сложности задач и способствует переходу от изолированных действий к музыкально осмысленному исполнению. В педагогическом процессе это отражается в последовательности упражнений, начиная с простых сенсомоторных задач и заканчивая полным музыкальным выражением. Оценка прогресса должна учитывать как качество формирования моторных паттернов, так и степень их устойчивости при воспроизведении в рамках художественного образа.

Принцип дозирования и прогрессии нагрузок в фонопедии предполагает методику постепенного усложнения упражнений с учётом физиологической адаптации голосовых структур. «Количество времени, отведенного для работы над голосом, и методы его распределения в учебном процессе оказывают прямое влияние на успех формирования вокальной техники. Например, необходимо разделять этапы работы на разминку, детальную отработку отдельных элементов и интеграцию полученных навыков в целостное исполнительское полотно. Такой структурированный подход помогает избежать переутомления голосовых связок и повышает эффективность занятий [10, с.171]."

Систематическое использование аудиовизуальной, кинестетической и вербальной обратной связи позволяет осуществлять коррекцию и способствует развитию самоконтроля, необходимого для закрепления устойчивых голосовых паттернов. Запись исполнения позволяет объективно оценить динамику, тембр и интонацию. Уделение внимания к ощущениям дыхания и вибрации гортани относится к кинестетическим методам, а точечной коррекции действий учащегося можно добиться вербальной обратной связью. Совокупность применения данных методов позволяет перейти от внешнего контроля к внутреннему самонаблюдению, способствует повышению устойчивости приобретённых навыков в реальном исполнительском контексте.

Голос в фонопедическом методе рассматривается как результат координации дыхательной, фонационной и резонаторной систем. В основе метода лежит систематический анализ движений и реакций мышц, участвующих в вокальном акте, что позволяет выстраивать обучение с учётом закономерностей их работы. Традиционные школы вокала преимущественно опираются на эмпирические приёмы звукоизвлечения и художественные

образцы, что нередко приводит к акценту на внешнем результате, а не на механизмах его достижения. «Если прислушаться к голосу природы, то на первом этапе обучения пению более целесообразно будет осваивать голосовые регистры в чистом виде, используя метод их сопоставления, что и было доказано в результате нашего исследования, посвящённого проблеме развития детского голоса в процессе обучения пению [2, с. 233–235] [9, с.190].» Эта цитата подтверждает отличие фонопедического подхода, который целенаправленно вводит освоение регистров в их чистой форме вместо немедленной ориентации на смешанное или имитируемое звучание. Такой физиологически обоснованный подход задаёт критерии для выбора диагностических приёмов и упражнений, направленных на восстановление и формирование оптимальных голосовых реакций.

Емельянов делает упор на развитие естественного голоса через управление мышечными процессами и формирование устойчивых двигательных навыков, что отличает его метод от репродуктивных стратегий обучения. Практика направлена на совершенствование координации внутренних и внешних мышц гортани, дыхательной мускулатуры и артикуляционного аппарата с целью создания функционально адекватной голосовой механики. Классические методики чаще ориентированы на подражание эталонному звучанию и внешнюю постановку голоса, что может обходить вниманием тонкую регуляцию мышечных взаимоотношений. Акцент на управлении мышечными процессами влечёт за собой педагогические изменения: занятия строятся вокруг развития проприоцепции, точного контроля дыхания и постепенного формирования моторных стереотипов. В результате достигается сохранение индивидуальных тембровых особенностей при одновременном снижении компенсаторных паттернов, характерных для имитационных подходов. Дальнейшее рассмотрение практических проявлений этих принципов и их влияния на развитие вокального аппарата представлено в следующей главе, где приводятся эмпирические наблюдения и конкретные кейсы применения метода.

Для развития точных двигательных паттернов речевого аппарата в фонопедическом методе используется строгая система упражнений артикуляционной гимнастики. Ее использование предполагает последовательное формирование мышечной памяти через многократное повторение элементов фонетики. Принцип, по которому структурированы упражнения – принцип постепенного усложнения, что создает физиологическую основу для свободного голосообразования. Занятия артикуляционной гимнастикой формируют устойчивых нейромышечные связей, минимизируя вероятность возникновения дефектов.

Управляемый выдох, которому в дыхательных техниках метода Емельянова уделяется особое внимание, обеспечивает стабильность фонации в различных условиях. Осознанное регулирование скорости и интенсивности выдоха является способом поддержания оптимального подсвязочного давления вне зависимости от изменений в динамике и тесситуре. Также использование данной техники позволяет предотвратить попытки форсирования звукоизвлечения.

Неотъемлемым компонентом фонопедического метода является обязательная диагностика голоса и его функциональных особенностей, которые имеют значение при разработке индивидуальных программ. Выявление специфических акустических и физиологических характеристик голосового аппарата обучаемого обеспечивает основу для последующей работы. На данном этапе ключевую роль играет точность полученных результатов. В этап входит: оценка резонаторных свойств, особенностей дыхательной поддержки и артикуляции. Тесты позволяют выявить зоны напряжения, наличие дисбалансов в работе структур. На основе полученных данных формируется персональная карта вокальных проблем, определяющая приоритетные направления работы. Такой подход минимизирует риски усугубления существующих нарушений в процессе тренировок.

Адаптация фонопедических упражнений к анатомо-физиологическим особенностям обучаемого направлена на преодоление типичных проблем регистрового перехода. Модификация техник базируется на учете индивидуальных параметров голосового тракта и специфики резонирования. Подбор специальных гласных и согласных фонем способствует выравниванию тембрального звучания в различных регистрах. Это обеспечивает плавность переходов между голосовыми регистрами без потери тембральной насыщенности.

Фонопедический метод Емельянова стимулирует физиологические изменения голосового аппарата, повышая эластичность и координацию мышц при фонации. Это достигается через систематическую работу с дыханием, артикуляцией и управлением резонансом, направленную на оптимизацию кинематики голосовых складок. В результате улучшаются как тонус, так и подвижность мышечных структур, обеспечивая более согласованную фонационную активность. Подтверждение такого влияния содержится в современных исследовательских и педагогических наблюдениях. «А. Н. Лебедева утверждает, что наряду с логопедической работой «одним из вспомогательных способов коррекции дизартрии может послужить вокальное обучение. Поскольку формирование вокальных навыков также предполагает работу над дыханием, звуковедением, артикуляцией, слуховыми навыками, дикцией и эмоциональной выразительностью исполнения» [4, с.152]. Данное утверждение указывает, что системная вокальная работа задействует компоненты дыхания, звуковедения и артикуляции, что непосредственно способствует физиологическим изменениям голосового аппарата и повышению координации мышц при фонации.

Эмпирические данные подтверждают увеличение диапазона, силы и выносливости голоса у обучающихся после системного применения метода. Наблюдаемые изменения включали расширение верхних и нижних границ диапазона, повышение акустической мощности и устойчивость длительной фонации. Демонстрацию положительной динамики можно было наблюдать как в ходе учебного процесса, так и в исполнительской практике, что является свидетельством стабильности. Улучшения носили нарастающий характер, подтверждая наличие тренировочного эффекта метода. Такие навыки как выносливость, контроль дыхания и артикуляция, улучшались синхронно, что позволяло сохранять параметры голоса при увеличении нагрузки.

В академическом пении метод позволяет преодолеть регистровые разрывы и достичь ровного тембра по всему диапазону за счёт целенаправленной работы с резонаторными соотношениями и артикуляцией. Основным механизмом является согласование фонетических принципов с вокальной техникой, что уменьшает напряжение в переходных областях. Эмпирические наблюдения, представленные в главе, демонстрируют систематическое уменьшение колебаний спектра в зоне пассажа при применении фонопедических упражнений. В практической педагогике это проявляется в том, что учащиеся демонстрируют более равномерное распределение голосовой энергии по диапазону и устойчивость тембровых характеристик в разных регистрах. В ряде кейсов отмечено улучшение легато и стабильности интонации при исполнении сложных арий и кантилен. Такие результаты объясняются интеграцией работы по дыханию, артикуляции и резонансам, что обеспечивает согласованность вибрационной и акустической составляющих голоса. Это приводит к повышению исполнительской выносливости и качеству звучания в академическом репертуаре.

Эмпирические данные свидетельствуют о значительном сокращении сроков постановки голоса при использовании фонопедического метода. В российских учебных заведениях, внедривших разработки Емельянова, продолжительность формирования базовых вокальных навыков уменьшилась на 30-40% по сравнению с традиционными программами. Такой прогресс объясняется оптимизацией педагогического процесса за счет целенаправленной работы над физиологическими механизмами голосообразования. В

результате учебные программы обогащаются средствами формирования голосовых навыков, что соответствует поставленной задаче по созданию устойчивых путей интеграции.

Мониторинг эффективности применения метода должен сочетать объективные акустические параметры и систематизированные субъективные показатели певческой утомляемости, что позволяет получить многогранную картину функционирования голосового аппарата. К объективным индикаторам относятся измерения основной частоты, звукового давления, соотношения гармоник и шума, а также показателей нестабильности голосовой колебательной функции, эти данные используются для количественной оценки изменений. Субъективные показатели включают регулярные шкалы самооценки утомления, описания трудностей звучания и педагогические наблюдения, которые совместно с объективными данными формируют основу для принятия решений о коррекции тренировочного плана.

Фонопедический метод В.В. Емельянова представляет собой концептуально целостную систему, синтезирующую достижения фонетики и вокальной педагогики. Его ключевая особенность заключается в многоуровневой перестройке голосового аппарата через целенаправленную работу с дыханием и артикуляцией. Такой подход обеспечивает не косметическую коррекцию звука, а фундаментальное преобразование голосообразующих механизмов. Это формирует новое качество педагогического воздействия, отвечающее современным требованиям профессиональной подготовки.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алчевский, Г.А. Таблицы дыхания для певцов и их применение к развитию основных качеств голоса. СПб.: Лань: Планета музыки, 2014. - 64 с.
2. Бакаев, А. В. Корреляционный анализ вокальной речи как нестационарного случайного процесса // Инженерный вестник Дона. – 2013. – Т. 27. – №. 4 (27). – 8 с.
3. Воронина, Н.П. Преемственность - бесконечный процесс в совершенствовании вокального мастерства // Альманах современной науки и образования. — 2008. — №6. — С. 46–50.
4. Гайнанова, А.А., Юдичев С.В. Элементы вокала как смоделированная форма продуктивной деятельности для коррекции просодической стороны речи в логопедии // Художественное образование и наука. — 2023. — №2. — С. 148–158.
5. Лу, Юаньюань О некоторых составляющих обучению классическому пению в современном Китае // Педагогический журнал. — 2022. — №2. — С. 68–75.
6. Лю, Б. Эволюция методик обучения вокалу в контексте современного искусства: практики и тренды в высшем образовании по музыке в Китае // Самарский научный вестник. — 2024. — №3. — С. 190–193.
7. Ма, Хаожань Психолого-педагогические проблемы обучения вокалу китайских студентов // Педагогический журнал. — 2024. — №2. — С. 514–521.
8. Сорокоумова, Е.А., Шатская О.В. Об инновационном характере функций педагога по вокалу в дополнительном образовании // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. — 2014. — №11. — С. 435–437.
9. Стулова, Г.П. Взаимосвязь этапов становления и развития детского голоса и архаических напевов // Преподаватель XXI век. — 2023. — №2. — С. 184–192.
10. Ци, Инхао Методологические основы формирования вокальной техники в системе высшего музыкального образования // Культура и цивилизация. — 2025. — №3. — С. 167–177.
11. Чернова, Л.В., Чернов Д.Е. Формирование вокально-речевой культуры учителя музыки в процессе профессиональной подготовки // Педагогическое образование в России. — 2012. — №3. — С. 119–123.

Цзяо Цзяньюань
аспирант кафедры музыкального воспитания и образования
Институт музыки, театра и хореографии
ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена»
e-mail: 597149728@qq.com

Jiao Jianyuan
Graduate student of the Department of Music Education and Training
Institute of Music, Theater and Choreography
The Herzen State Pedagogical University

ФОРТЕПИАННЫЕ МИНИАТЮРЫ В СЫЧУАНЬСКОМ СТИЛЕ КАК ЗНАЧИМЫЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА В КНР

Аннотация. В статье рассматривается педагогический потенциал фортепианных миниатюр, стилистически связанных с традиционной сычуаньской оперой чуаньцзюй, (川剧, chuānjù). В свете современных задач китайского образования, направленных на интеграцию нематериального культурного наследия в академические дисциплины, данный репертуар приобретает особую значимость. Педагогическая практика тесно соприкасается с композиторской и концертной, в которых также значительно увеличился интерес к реинтерпретации традиционного китайского наследия средствами универсального музыкального инструмента, каким является фортепиано. Автор обосновывает ценность этих произведений для формирования профессиональных компетенций будущего педагога-музыканта, включая развитие тембрового слуха, исполнительских навыков и способности транслировать национальные традиции.

Ключевые слова: фортепианная миниатюра, сычуаньская опера, гаоцянь (高强), банцян (帮腔), педагогика музыкального образования, профессиональная подготовка педагога-музыканта в КНР.

PIANO MINIATURES IN THE SICHUAN STYLE AS A SIGNIFICANT COMPONENT OF THE PROFESSIONAL TRAINING OF A MODERN MUSIC TEACHER IN CHINA

Abstract. The article examines the pedagogical potential of piano miniatures stylistically related to traditional Sichuan opera, Chuanju (川剧, chuānjù). In light of contemporary Chinese educational goals aimed at integrating intangible cultural heritage into academic disciplines, this repertoire gains particular significance. Pedagogical practice closely intersects with compositional and performance activities, where interest in reinterpreting traditional Chinese heritage through a universal musical instrument like the piano has also markedly increased. The author substantiates the value of these works for developing the professional competencies of future music educators, including the cultivation of timbral perception, performance skills, and the ability to convey national traditions.

Keywords: piano miniature, Sichuan opera, Gao Qiang (高强), Banqiang (帮腔), music education pedagogy, professional training of music teachers in the PRC.

Значение репертуара для профессиональной подготовки современного педагога-музыканта трудно переоценить. Тот факт, что в формировании и развитии музыкального мышлении велика роль родных мелодий, является аксиоматичным для современной педагогики музыкального образования. Вслед за педагогический практикой неисчерпаемость потенциала фольклорных напевов того или иного народа высоко ценят и композиторы, стремящиеся обогатить репертуар примерами адаптации жемчужин традиционного искусства для широкого круга слушателей и исполнителей. Как отмечается в исследованиях, посвященных связи композиторского и фольклорного компонентов: «народное искусство является исторической основой мировой художественной культуры, источником национальных художественных традиций, музыкальной и поэтической сокровищницей народа, выразителем народного самосознания <…> В языке каждого народа заложено интонационное ядро, свойственное данному этносу, язык является тем, что постоянно слышит человек от рождения и на протяжении всей жизни <…> Народные напевы, содержащие в себе ядро характерных для данного этноса речевых интонаций, также сопровождают каждого и создают интуитивное ощущение “родного” и духовно близкого» [1, с.35].

Современная система высшего музыкально-педагогического образования в КНР переживает этап активного формирования национального самосознания. Одним из ключевых трендов последних лет стало внедрение материалов нематериального культурного наследия (非遗) в учебный процесс. Как отмечается в исследованиях, интеграция регионального фольклора в курс фортепиано для педагогических вузов (на примере Чэнду-Чунцинского региона) не только обогащает содержание обучения, способствует более успешному освоению музыкальных произведений иных (некитайских) культур, но и формирует у студентов устойчивую национальную идентичность [см. об этом: 7]. Как отмечает выдающийся музыковед современности Тянь Цин «Традиционная культура — это не только родословная, дух и корень нашей нации, но это также ее движущая сила и гарантия ее непрерывного развития. А нация, утратившая свои культурные традиции, может только потерять себя в этом так называемом “развитии”» [Цит. по: 3, с.86]

В этом контексте сычуаньские фортепианные миниатюры — произведения, созданные во второй половине XX — начале XXI века (Сун Миньчжу, Цзя Дацюнь, Цао Гуанпин), — представляют собой идеальный дидактический материал. Они соединяют академическую фортепианную технику с аутентичным музыкальным языком оперы чуаньцзюй (川剧, *chuānjù*), что требует от педагога-музыканта особого набора знаний и умений. Как отмечается в современных исследованиях, чуаньцзюй как жанровый прообраз современных фортепианный миниатюр, выстраивается: «на взаимодействии важнейших театральных искусств – пения, декламации, актерского мастерства, акробатики и инструментальной музыки. Текст был написан и исполнен на сычуаньском диалекте. В настоящее время чуаньцзюй можно назвать самой влиятельной региональной оперой на юго-западе Китая, широко распространенной не только в Сычуани, но также в Чунцине, Юньнани, Гуйчжоу и некоторых районах Хубэя» [5, с.25].

Педагогический потенциал фортепианных миниатюр в сычуаньском стиле поистине значим для современной педагогики музыкального образования в области обучения игре на фортепиано. Яркие и образные пьесы способствуют раскрытию творческого потенциала пианиста-исполнителя, помогают раскрыть тембровую палитру фортепиано для обучающегося с помощью музыкально-ассоциативного мышления, активизируют полифонический слух за счет разнообразия техник имитационного письма. Как отмечает Ван Чэнхон: «В музыкальной ткани гаоцяна Сычуаньской оперы содержится множество простых и свежих приемов имитационной полифонии с уникальным колоритом» (In the

gaoqiang music of Sichuan Opera, there are a lot of simple and fresh imitative polyphonies with unique flavor). [6]

Для эффективного преподавания педагог должен понимать глубинную природу этого репертуара. Основой для интерпретации фортепианных миниатюр представляется понимание феномена сычуаньской оперы, основы драматургии и смысловые пласты которой диктуют выбор конкретных фортепианно-исполнительских приемов. Ценность сычуаньских миниатюр заключается в многоуровневом синтезе, осуществляемом на трех композиционно-драматургических уровнях:

1. Тембровая драматургия. Композиторы виртуозно имитируют на фортепиано звучание традиционных китайских инструментов: двухструнной скрипки *хуцинь*, ударных (*банцзы*, гонги, барабаны). За более чем полвека творческая практика сформировала устойчивые каноны воплощения того или иного аутентичного звучания, ассоциирующегося с оригинальным акустическим колоритом сычуаньской оперы. Широкая тембровая палитра и богатейшие возможности фортепиано позволяет погрузиться в атмосферу, насыщенную самобытными вокальными и инструментальными красками, разнообразными ритмами и регистровыми контрастами.

2. Полифония вокальных партий как многомерность осмысления происходящего сюжета. В основе большинства фортепианных миниатюр лежат напевы гаоцян (高 强, *gaoqiang)*, сочетающиеся с воплощением принципов оригинально организованного сценического действия. Отличительной особенностью гаоцян представляется исполнении сольной мелодии в высоком регистре (вторая октава и выше), сопровождаемое хоровым ответом банцян (см. об этом ниже), с минимальным инструментальным сопровождением ударных логуцзинь (锣鼓经, *luogu jing*) или же *a cappella*. Воплощение такой стилистики на фортепиано требует от пианиста владения искусством выразительно передавать драматические вокальные интонации, «петь, разговаривать, интонировать» на ударном по своей природе музыкальном инструменте.

3. Принцип *банцян* (帮 腔, bāng qiāng). Ключевой драматургический приём сычуаньской оперы — вокально-хоровой комментарий, уникальный музыкально-сценический принцип, которого нет в пекинской опере. Хоровые реплики исполняются за сценой, они могут продолжать, усиливать последний мелодический оборот солиста, а также выступать с функцией «от автора», комментировать происходящее на сцене, задавать риторические вопросы по ходу действия, усиливать чувства героя. Такая многомерность создает удивительный эффект: зритель не просто слышит вокально исполняемую мелодию, но диалог или внутренний монолог действующих лиц, усиленный «гласом свыше» — комментариями хора. Банцян позволяет услышать то, о чем исполнитель молчит. Этот прием переносится в фактуру фортепианных пьес, являясь своеобразным маркером жанра. Короткие реплики, аккордовые «всплески» или подголоски выполняют ту же функцию, что и хор (голос) за сценой: комментируют действие, выражают внутренний мир героя или дают оценку событию. Стремление средствами фортепиано воплотить сценическую драматургию музыкальной драмы способствует формированию навыков «театрального» мышления, когда пианист, исполняющий фортепианные миниатюры в сычуаньском стиле, становится рассказчиком, актером, комментатором насыщенного смыслами и эмоциями действа.

Сычуаньские фортепианные миниатюры представляют собой уникальное явление в современной китайской педагогике. Их ценность заключается знакомстве современной молодежи с наследием регионального театра чуаньцзюй на основе глубокого и многостороннего синтеза его важнейших принципов и их воплощения с помощью выразительных возможностей фортепиано как уникального и универсального инструмента,

способного воплощать тончайшие оттенки, свойственные локальным музыкальным традициям. Композиторы не просто цитируют народные мелодии или стремятся воплотить интонационно-тембровый колорит, но переосмысливают саму суть оперы, создавая новые художественные миры. В то время, как пекинская опера широко известна в мире, сычуаньская драма остается менее изученной даже для широко круга китайской молодежи. Фортепианные миниатюры знакомят аудиторию с уникальным музыкальным наследием провинции Сычуань, актуализируя интерес к нему не только к Китае, но также и за пределами Поднебесной.

Наиболее распространенными в педагогической и концертной практике представляются такие знаменитые произведения, как «Музыкальная сюита Сычуаньской оперы» (川剧音乐组曲) Сун Миньчжу (Sun Minzhu), «Чуаньцян» из цикла «Три прелюдии для фортепиано» (川腔) Цзя Дацюня (Jia Daqun), цикл «Девять фортепианный мелодий Сычуанькой оперы гаоцян» (仿川剧高腔风钢琴小曲 9 首) Цао Гуанпина (Cao Guangping). Как отмечает Лю Иннань: «Филигранное использование натуральных ладов и гармоний, характерных для фольклорного исполнительства, придают произведениям яркий национальный характер» [4, с. 166]. Мастера адаптируют аутентичную ладовую основу, базирующуюся на древних китайских пентанотических и гептатонических ладах (*чженшэн* и *циншан*), к возможностям равномерно-темперированного строя фортепиано [о взаимосвязи темперации и мыслительной деятельности человека см. 2], что придает музыке яркий и узнаваемый национальный колорит.

Включение сычуаньских миниатюр в программу профессиональной подготовки педагога-музыканта решает несколько стратегических задач.

1. Воспитание национальной идентичности и культурного кода. Как подчёркивается в современных исследованиях по методике, использование местного музыкального материала напрямую влияет на формирование у студентов чувства сопричастности к национальной культуре. Работа над миниатюрами в стиле чуаньцзюй позволяет будущему педагогу не просто выучить пьесу, но и осмыслить её как часть культурного наследия региона. Это готовит его к будущей роли не только учителя музыки, но и проводника культурных традиций.

2. Развитие специфического тембрового и полифонического слуха. Сычуаньские миниатюры предъявляют особые требования к слуху исполнителя:

- Имитация тембров. Пианист должен слышать в фортепианном звуке не просто ноты, а тембры гонга, барабана или хуциня. Такие исполнительские задачи развивают темброво-регистровое мышление, помогают найти необходимые технологические приемы звукоизвлечения на фортепиано.
- Фактура «солист-хор». Принцип банцян требует от исполнителя умения выстраивать многоплановую звуковую перспективу, где мелодия (солист) и аккордовые реплики (хор) находятся в диалоге.

3. Освоение современных исполнительских техник и ладового мышления. Произведения Цзя Дацюня и других современных авторов знакомят студентов с музыкальным языком XX-XXI веков, важнейшие особенности которого строятся на драматургии контрастов: использовании древних китайских гептатонных ладов (*чжэншэн*, *циншан*) в сочетании с диссонантной гармонией, воплощении специфических приемов звукоизвлечения (форшлаги, кластеры, тремоло) для имитации ударных инструментов логуцзинь.

4. Подготовка к будущей педагогической деятельности. Студент, освоивший этот репертуар, в своей будущей практике сможет использовать эти произведения в работе с учениками для расширения их репертуара, объяснять детям и подросткам связь между

академической музыкой и народными истоками, участвовать в просветительских проектах, популяризирующих региональную культуру, что полностью соответствует государственной политике в области сохранения нематериального наследия.

Для эффективного включения сычуаньских миниатюр в учебный процесс педагогу вуза рекомендуется реализовывать следующие принципы:

1. Предварять изучение пьесы историко-теоретическим блоком. Студент должен знать сюжет или эмоциональный строй оперной сцены, которая легла в основу миниатюры.
2. Работать над развитием тембрового мышления. Фортепианные миниатюры в сычуаньском стиле предоставляют благодатный материал для разнообразных педагогических задач, например, «сыграть так, чтобы было похоже на гонг», «спеть эту фразу, как актер оперы *гаоцян*».
3. Анализировать фортепианную фактуру с точки зрения воплощения принципов драматургии. Найти в нотах «партию хора» (*банцян*) и осознанно выстроить её динамически и тембрально контрастной по отношению к солирующей мелодии.

Фортепианные миниатюры в сычуаньском стиле представляют собой не просто интересный концертный репертуар, но и мощный педагогический ресурс. Их включение в процесс профессиональной подготовки педагога-музыканта в КНР отвечает современным требованиям регионализации образования и сохранения культурного наследия. В контексте профессиональной подготовки педагога-музыканта произведения Сун Миньчжу, Цзя Дацюня и Цао Гуанпина формирует у студента способность транслировать национальные традиции, понимать их глубинную связь с современным искусством и доносить это знание до своих будущих учеников. Работа над этим материалом формирует специалиста нового типа — не только пианиста-исполнителя, но и эрудированного исследователя, способного передать своим будущим ученикам глубину и красоту национальных традиций, воплощённых в звуках современного фортепиано.

ЛИТЕРАТУРА

1. Иванилова, Т. В. Нравственно-философская концепция творчества В.А. Гаврилина : специальность 17.00.02 «Музыкальное искусство» : диссертация на соискание ученой степени кандидата искусствоведения / Иванилова Татьяна Валерьевна. – Санкт-Петербург, 2011. – 262 с.
2. Исупова, Т. С. О сущности феномена темперации / Т. С. Исупова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2009. – № 106. – С. 178-182
3. Кузнецова, Е. О. Тяньцзиньская консерватория музыки как социокультурный феномен: к истокам формирования традиций музыкально-педагогического образования в Китае / Е. О. Кузнецова, Тяньхао Ли // Bulletin of the International Centre of Art and Education. – 2023. – № 6-2. – С. 79–89.
4. Лю Иннань. Преломление сычуаньского музыкального стиля в фортепианной сюите «Картины княжества Ба и царства Шу» Хуан Хувэя / Иннань Лю // Музыкальная культура глазами молодых ученых : Сборник научных трудов XVII Международной научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 09–11 декабря 2021 года / Ред.-сост. Н.И. Верба, научн. редактор Р.Г. Шитикова. Том Выпуск 17. — Санкт-Петербург: Центр научно-информационных технологий «Астерион», 2022. — С. 165-171.
5. Лю Цзе. Традиции сычуаньской оперы чуаньцзюй в фортепианных пьесах Сун Миньчжу и Цзя Дацюня / Цзе Лю // Philharmonica. International Music Journal. — 2023. — №4. — С. 24–35.

6. Chenghong Wang. Study on the Imitative Polyphony in the Gaoqiang Music of Sichuan Opera // Proceedings of the 3rd International Conference on Art Studies: Science, Experience, Education (ICASSEE 2019). — URL: http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/ (дата обращения: 10.02.2026). — Режим доступа: открытый доступ.
7. Исследование применения нематериального культурного наследия в преподавании игры на фортепиано в Чэнду и Чунцине // Дом театра**.** — 2025. — № 11.) URL: https://wap-cnki-net-443.webvpn.imac.edu.cn/touch/web/Journal/Article/XJZT202511031.html (дата обращения: 10.02.2026). — Режим доступа: открытый доступ.

Сюй Кэи
аспирант
ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена»
e-mail: 582305917@qq.com

Fan Ruixuan
Postgraduate Student
The Herzen State Pedagogical University

ИНТОНАЦИОННО-ЛАДОВЫЕ И РИТМИЧЕСКИЕ ЭЛЕМЕНТЫ ТРАДИЦИОННОЙ МУЗЫКИ В ФОРМИРОВАНИИ СЦЕНИЧЕСКОГО ОБРАЗА КИТАЙСКОГО ЭСТРАДНОГО ИСПОЛНИТЕЛЯ

Аннотация. Статья рассматривает, каким образом интонационно-ладовые, ритмические, тембральные и вокально-технические элементы традиционной китайской музыки участвуют в конструировании сценического образа эстрадного исполнителя в условиях культурного синтеза и давления глобализированной индустрии развлечений. Показано, что лады пентатонической системы и модальные отклонения, ритмические формулы, восходящие к перкуссионной традиции и оперной пластике, а также тембры гучжэна, циня, эрху и суоны функционируют как устойчивые культурные маркеры, переводящие звуковые параметры в визуально считываемые архетипы и поведенческие сценарии. Анализ демонстрирует двустороннюю зависимость: музыкальная структура задает телесность, костюм и манеру коммуникации, тогда как закрепившийся имидж начинает предписывать допустимый музыкальный материал, формируя замкнутый контур стилевой кристаллизации, характерный для феномена «чжунгофэн». Подчеркиваются риски китчевой стилизации при утрате философско-эстетических оснований традиции и раскрывается роль государственной культурной политики в легитимации «патриотически» маркированных образов. Отдельно обозначены правовые коллизии, возникающие при коммерческом использовании фольклорных интонаций как нематериального наследия и объекта авторско-правовой переработки.

Ключевые слова: пентатоника, ритмические формулы, тембры традиционных инструментов, сценический образ, чжунгофэн.

INTONATIONAL-MODAL AND RHYTHMIC ELEMENTS OF TRADITIONAL MUSIC IN THE FORMATION OF THE STAGE IMAGE OF A CHINESE POP PERFORMER

Abstract. The article examines how intonational-modal, rhythmic, timbral, and vocal-technical elements of traditional Chinese music contribute to the construction of the stage image of a pop performer amid cultural synthesis and the pressures of the globalized entertainment industry. It demonstrates that pentatonic modes and modal deviations, rhythmic formulas derived from percussion traditions and operatic choreography, as well as the timbres of the guzheng, qin, erhu, and suona, function as stable cultural markers that translate sonic parameters into visually legible archetypes and behavioral scenarios. The analysis reveals a bidirectional dependency: musical structure dictates corporeality, costume, and communicative manner, while the established image begins to prescribe permissible musical material, forming a closed loop of stylistic crystallization characteristic of the "zhongguofeng" phenomenon. The risks of kitsch stylization upon the loss of the philosophical-aesthetic foundations of tradition are emphasized, and the role of state cultural policy in legitimizing "patriotically" marked images is elucidated. Legal collisions

arising from the commercial use of folk intonations as intangible heritage and objects of copyright elaboration are highlighted separately.

Keywords: pentatonics, rhythmic formulas, timbres of traditional instruments, stage image, zhongguofeng.

Введение

Современное культурное пространство Китайской Народной Республики характеризуется сложнейшими процессами синтеза, где глобализационные тенденции, диктуемые западной индустрией развлечений, вступают в диалектическое взаимодействие с глубинными пластами национальной традиции. В этом контексте фигура эстрадного исполнителя перестает быть просто транслятором музыкального материала [4], становясь сложным семиотическим конструктом, в котором визуальные, аудиальные и поведенческие коды сплетаются в единый сценический образ. Особое место в этой структуре занимают интонационно-ладовые и ритмические элементы традиционной музыки, которые, проникая в ткань популярных композиций, трансформируют само восприятие артиста публикой. Речь идет не о поверхностном цитировании фольклорных мелодий, а о фундаментальном переосмыслении музыкального языка, когда пентатоническая основа или специфическая ритмика ударных инструментов формируют уникальный психотип исполнителя, отсылающий к архетипам «благородного мужа», «странствующего воина» или «утонченного литератора» прошлого.

Музыкальная интонация, понимаемая как носитель смыслового содержания, в китайской традиции неразрывно связана с понятием «юнь» — особого вида резонанса, который должен возникать между исполнителем и слушателем. Современная поп-сцена, несмотря на свою технологичность и коммерческую ориентированность, вынуждена обращаться к этим архаичным механизмам воздействия для легитимизации артиста в глазах национальной аудитории. Ладовая организация, базирующаяся на системе «гун-шан-цзяо-чжи-юй», перестает быть чисто теоретической абстракцией и становится инструментом конструирования идентичности [12]. Исполнитель, чей репертуар опирается на традиционные лады, автоматически наделяется в массовом сознании чертами хранителя культурного кода, что существенно влияет на его сценическую пластику, выбор костюма и манеру общения с публикой. Этот процесс семиозиса, где звук диктует образ, представляет собой уникальное поле для гуманитарного анализа.

Феномен стиля «чжунгофэн» (китайский ветер), доминирующий на эстраде последние десятилетия, наглядно демонстрирует, как музыкальная архаика становится драйвером модернизации сценического имиджа. Ритмические формулы, заимствованные из пекинской оперы или ритуальной музыки, будучи помещенными в контекст современного бита, создают особое напряжение, требующее от артиста специфической телесности. Невозможно исполнять мелодию, насыщенную мелизмами и микрохроматикой, используя стандартный набор движений западного поп-идола. Традиционный ритм диктует иную организацию времени и пространства на сцене, заставляя исполнителя искать новые формы пластической выразительности [8], которые бы соответствовали внутренней пульсации музыки. Таким образом, музыкальная ткань произведения становится первичным фактором, детерминирующим визуальную составляющую образа.

Важно отметить, что интеграция традиционных элементов происходит не хаотично, а подчиняется строгой логике культурной преемственности. Эстрадный исполнитель, использующий в своих аранжировках звучание гучжэна или эрху, включается в многовековой диалог поколений, где каждый звук нагружен исторической памятью. Сценический образ в данном случае превращается в палимпсест, сквозь современные черты которого проступают лики предков. Это накладывает на артиста колоссальную

ответственность и требует от него не только вокального мастерства, но и глубокого понимания философско-эстетических основ национальной музыки. Игнорирование этих основ приводит к созданию китча, который мгновенно отторгается подготовленной аудиторией, чувствительной к фальши в трактовке национального достояния.

Проблема формирования сценического образа через призму музыкального языка усугубляется тем, что современная китайская эстрада функционирует в условиях жесткой конкуренции и идеологического контроля. Государственная культурная политика, направленная на укрепление «мягкой силы», поощряет обращение к корням, однако требует при этом высокого художественного качества и идеологической выверенности. Интонационно-ладовые структуры [1], будучи наиболее устойчивыми элементами музыкального языка, становятся теми маркерами, которые позволяют артисту балансировать между требованиями рынка и ожиданиями государства, создавая образ, который является одновременно современным и глубоко патриотичным.

Влияние музыкальных компонентов на визуальную репрезентацию артиста носит двусторонний характер. С одной стороны, музыка диктует стиль, с другой — сформированный образ начинает требовать определенного музыкального материала. Возникает замкнутый круг взаимовлияния, внутри которого происходит кристаллизация уникального стиля исполнителя. Понимание механизмов этого взаимодействия необходимо не только для музыковедения, но и для культурологии, социологии и психологии искусства, так как оно открывает доступ к пониманию глубинных процессов, происходящих в современном китайском обществе, ищущем свой путь развития в глобальном мире.

Материалы и методы исследования

Методологическую основу данной работы составил комплексный междисциплинарный подход, объединяющий методы исторического музыкознания, музыкальной психологии и семиотики культуры. Эмпирическая база исследования сформирована на основе анализа аудиовизуальных материалов, включающих концертные записи, видеоклипы и студийные альбомы ведущих представителей китайской популярной музыки за период с 2000 по 2024 год. В выборку вошли произведения таких знаковых фигур, как Джей Чоу, Ван Лихом, а также представителей новой волны, активно экспериментирующих с синтезом жанров. Общий объем проанализированного материала составляет более 150 музыкальных композиций и около 80 часов видеоконтента, что позволяет говорить о репрезентативности выборки и достоверности полученных выводов.

Для выявления специфики интонационно-ладовых построений применялся метод интонационного анализа, адаптированный к особенностям пентатонической системы и модальных структур традиционной китайской музыки. Особое внимание уделялось выявлению микроструктурных элементов мелодики, таких как специфические мелизмы, глиссандирование и вибрато, которые сопоставлялись с визуальными кодами сценического поведения. Анализ ритмической организации осуществлялся с опорой на теорию музыкального ритма [15] с учетом специфики китайской перкуссионной традиции «ло-гу», что позволило проследить трансформацию архаичных ритмоформул в условиях современной ритм-секции.

Источниковедческая база исследования включает в себя как классические трактаты по теории китайской музыки и эстетике, так и современные научные публикации на китайском, английском и русском языках. Всего в работе задействовано более 60 теоретических источников, освещающих вопросы ладовой организации, органологии, сценического мастерства и истории костюма. Применение сравнительно-типологического метода позволило сопоставить традиционные каноны исполнительства с практикой современной эстрады, выявив как зоны преемственности, так и области радикальной

трансформации смыслов. Семиотический анализ сценического образа базировался на интерпретации костюма, грима и жеста как знаковых систем, семантика которых детерминирована музыкальным контентом.

Результаты и обсуждение

Взаимодействие традиционных музыкальных структур и современных технологий шоу-бизнеса порождает уникальное художественное пространство, требующее детального осмысления. Центральной проблемой здесь выступает вопрос о том, как абстрактные категории лада и ритма трансформируются в конкретные, визуально считываемые характеристики сценического персонажа. Невозможно рассматривать имидж китайского поп-исполнителя в отрыве от звуковой среды, которую он генерирует. Ладовая окраска песни, будь то мажорная пентатоника или минорный лад с добавленными ступенями, создает эмоциональный фон [7], который слушатель бессознательно переносит на личность артиста. Это явление синестезии, когда слуховые впечатления вызывают зрительные ассоциации, активно эксплуатируется продюсерами и имиджмейкерами для создания цельных и убедительных образов.

Особую сложность представляет собой анализ того, как именно специфические интервальные соотношения китайской музыки влияют на восприятие харизмы исполнителя. Если западная поп-музыка часто опирается на функциональную гармонию, создающую векторное движение к тонике, то китайская традиция, базирующаяся на модальности и линеарном развертывании мелодии, предполагает иное, более созерцательное состояние. Артист, исполняющий такую музыку, не может вести себя на сцене агрессивно или суетливо; его пластика должна соответствовать плавности и закругленности мелодических линий. Это приводит к формированию особого типа сценического поведения, характеризующегося сдержанностью, внутренней концентрацией и отточенностью жестов.

Понимание механизмов трансформации музыкального материала в визуальный образ требует систематизации основных параметров традиционной музыки, используемых на современной эстраде, и их корреляции с элементами имиджа. Ниже представлен анализ, раскрывающий связь между ладовыми системами и формируемыми ими смысловыми паттернами сценического воплощения (табл. 1).

Представленная выше характеристика ладовых структур наглядно демонстрирует, что выбор музыкального лада является отправной точкой для конструирования всего визуального ряда. Лад Гун, обладающий семантикой величия и позитивной силы, неизбежно требует от исполнителя соответствующей «имперской» осанки и костюма, подчеркивающего статусность. Попытка исполнить произведение, написанное в этом ладу, в рваных джинсах и с агрессивной панковской пластикой вызовет у носителя культуры когнитивный диссонанс, так как нарушит глубинную культурную кодировку. Музыкальный материал диктует артисту не просто настроение, но и социальную роль, которую он должен отыграть в рамках трехминутного сценического действа.

В свою очередь, лад Юй, с его интроспективностью и печалью, формирует образ интеллектуала-эскаписта, характерный для китайской поэтической традиции. Современные исполнители, работающие в этом ключе, часто используют элементы сценографии, имитирующие традиционную живопись гохуа или каллиграфию, что усиливает эффект от восприятия музыки [11]. Здесь мы видим, как интонация перерастает в визуальную метафору: меланхолия звука материализуется в тумане сценических эффектов и одиночестве фигуры артиста в луче прожектора. Это подтверждает тезис о том, что лад в китайской поп-музыке — это не просто набор звуков, а сложный культурный сценарий.

Таблица 1. Соотношение ладовых структур и архетипических черт сценического образа

Характеристика ладовой структуры	Музыкально-выразительные особенности	Формируемый архетип сценического образа	Визуальные и поведенческие атрибуты на сцене
Пентатоника Гун (мажорного наклонения)	Светлое, широкое, устойчивое звучание. Отсутствие полутонов создает ощущение ясности, величия и спокойствия. Ассоциируется с землей, центром, стабильностью.	«Благородный муж», «Император», «Герой-защитник».	Статичные, монументальные позы. Костюмы с элементами исторической реконструкции (ханьфу), преобладание золотых и красных тонов. Сдержанная мимика, исполненная достоинства.
Пентатоника Юй (минорного наклонения)	Меланхоличное, интроспективное, прозрачное звучание. Ощущение текучести, прохлады, дистанции. Связь с водной стихией и женским началом инь.	«Одинокий поэт», «Странник», «Утонченная дева».	Плавные, текучие движения. Использование развевающихся тканей в костюме (рукава-шлейфы). Цветовая гамма холодных оттенков (синий, белый, серебристый). Взгляд, устремленный вдаль или внутрь себя.
Лады с альтерацией и микрохроматикой (заимствования из локальных опер)	Напряженное, экспрессивное, характерное звучание. Использование специфических интервалов, не свойственных темперированному строю.	«Трикстер», «Маг», «Персонаж Пекинской оперы».	Активная, резкая пластика, использование акробатических элементов. Яркий, контрастный грим, стилизованный под маски лянпу. Эклектичные костюмы, сочетающие этнику и киберпанк.

Включение альтерированных ступеней и элементов, характерных для региональных оперных традиций, привносит в образ элемент театральности и гротеска. Это позволяет артистам выходить за рамки стандартных амплуа романтического героя, примеряя на себя маски мифологических персонажей или исторических злодеев. Такая музыкальная эксцентрика требует соответствующей визуальной поддержки, что приводит к созданию наиболее ярких и запоминающихся шоу, где костюм и грим становятся продолжением музыкальной интонации, ее материальным воплощением.

Однако не только ладовая организация определяет сценический образ. Огромную роль играет ритмическая составляющая, которая в китайской музыке имеет свои

уникальные особенности, связанные с традицией ударных инструментов и речевым интонированием. Ритм задает пульс сценического действия и определяет характер взаимодействия артиста с пространством. Анализ ритмических моделей и их влияния на пластику исполнителя представлен далее (табл. 2).

Таблица 2. Влияние ритмических структур на пластическое решение образа

Тип ритмической организации	Характеристика ритмического рисунка	Пластический эквивалент в сценическом движении	Семантика образа
Традиционный «Ло-гу» (гонг и барабан)	Резкие, акцентированные удары, синкопирование, полиритмия. Чередование плотных ударных с паузами.	Резкие фиксации поз (по аналогии с понятием «лянсян» в опере), отрывистые движения рук, четкая работа корпуса.	Воинственность, решительность, драматизм. Образ мастера боевых искусств или полководца.
Распевный ритм (свободное метрирование)	Отсутствие жесткой метрической сетки, рубато, следование за дыханием и словом. Опора на декламационность.	Плавное перетекание одной позы в другую, широкие жесты, имитирующие письмо кистью или движение облаков.	Свобода духа, философская отстраненность, единение с природой. Образ даосского мудреца.
Гибридный ритм (R&B + традиционная перкуссия)	Наложение современного грува на традиционные паттерны. Сложный синкопированный рисунок.	Сочетание элементов хип-хопа (изоляция, поппинг) с традиционными жестами китайского танца.	Современная городская идентичность с уважением к корням. Образ «культурного моста» между Востоком и Западом.

Ритмическая основа, как показывает анализ, служит скелетом, на который наращивается «мясо» сценического движения. Использование паттернов «ло-гу» с их характерной динамикой и паузами заставляет исполнителя заимствовать пластику из пекинской оперы, даже если он одет в современный костюм. Момент «лянсян» — резкой остановки и фиксации позы под удар гонга — становится эффектным приемом в поп-шоу, подчеркивающим кульминационные моменты песни. Это создает образ силы и контроля, который высоко ценится в китайской культуре маскулинности. Ритм здесь выступает как дисциплинирующий фактор, организующий энергию артиста и направляющий ее в русло героической эстетики.

Свободное метрирование, напротив, разрушает жесткие рамки поп-стандарта, позволяя артисту демонстрировать внутреннюю свободу и духовную глубину. Такое ритмическое решение часто используется в балладах, где текст играет первостепенную роль. Исполнитель, существующий в режиме рубато, воспринимается как рассказчик, носитель мудрости, что требует от него минимума внешних движений и максимума внутренней экспрессии. Пластика рук здесь приобретает особое значение [5], становясь визуальным аналогом интонационных изгибов мелодии.

Гибридные ритмы, ставшие визитной карточкой стиля «чжунгофэн», порождают наиболее интересные пластические решения. Артисты, способные органично сочетать уличные танцы с эстетикой традиционного жеста, создают образ «нового китайца» — глобализированного, но не утратившего связи с почвой. Это требует виртуозного владения телом и глубокого чувства стиля, чтобы эклектика не превратилась в безвкусицу. Ритм в данном случае выступает как медиатор между культурами, а тело исполнителя — как поле, где происходит этот диалог.

Третьим важнейшим аспектом, формирующим сценический образ через музыку, является тембральная палитра и вокальная техника. Использование традиционных инструментов и специфических приемов пения создает уникальную акустическую ауру, которая требует соответствующего визуального обрамления. Рассмотрим этот аспект подробнее (табл. 3).

Таблица 3. Тембрально-акустические элементы и их проекция на имидж

Акустический элемент	Тембральная характеристика	Ассоциативный ряд и визуализация	Эмоционально-смысловая нагрузка образа
Тембр Гучжэна / Циня	Звонкий, переливчатый, с долгим затуханием звука. Ассоциация с водой, шелком, древностью.	Костюмы из струящихся тканей, использование вееров, длинные волосы. Декорации в стиле «шань-шуй» (горы и воды).	Изысканность, аристократизм, романтическая тоска по прошлому.
Тембр Эрху / Суоны	Эрху: близкий к человеческому голосу, плачущий. Суона: пронзительный, громкий, призывный.	Эрху: скромная одежда, статичная поза сидя. Суона: яркие народные костюмы, активное взаимодействие с публикой.	Эрху: сострадание, народная доля, искренность. Суона: праздник, ритуал, необузданная энергия жизни.
Вокальная техника (фальцет, носовой резонанс)	Высокий регистр, специфическая «зажатость» звука, имитация женских партий мужчиной (в стиле Дань).	Андрогинный имидж, утонченный макияж, смешение мужских и женских элементов в одежде.	Театральность, загадочность, трансгрессия, игра с гендерными стереотипами традиционного театра.

Тембр инструмента в контексте сценического образа работает как мощный культурный маркер. Звучание гучжэна мгновенно переносит слушателя в атмосферу императорского дворца или сада ученого мужа, что вынуждает артиста соответствовать этой высокой планке. Невозможно игнорировать этот контекст: даже в современном клипе появление звуков циня влечет за собой смену кадра на более эстетизированный и спокойный. Образ исполнителя становится более «воздушным», лишенным приземленной бытовой конкретики.

Использование народных инструментов, таких как эрху или суона, наоборот, заземляет образ, связывая его с жизнью простых людей, с деревенскими праздниками и горем. Артист, использующий эти тембры, позиционирует себя как «голос народа», что

требует более демократичного и открытого стиля поведения. Однако в современной поп-музыке суона часто используется и в рок-контексте [9], где ее пронзительный тембр становится символом бунта и дикой энергии, что порождает образ «рок-н-ролльного шамана».

Вокальные техники, заимствованные из оперы, особенно фальцетное пение, оказывают сильнейшее влияние на гендерную презентацию артиста. Традиция исполнения женских ролей мужчинами в китайском театре создала особый эстетический канон, который активно переосмысляется поп-звездами. Высокий, «неземной» голос легитимизирует использование яркого макияжа и феминных элементов в костюме мужчины-исполнителя, не вызывая при этом отторжения у консервативной публики, так как это воспринимается через призму культурной традиции, а не как влияние западных ЛГБТ-трендов. Это тонкая грань, где музыкальная техника служит щитом и обоснованием для визуальных экспериментов.

Обобщая массив данных, полученных в ходе анализа взаимосвязи музыкальных и визуальных компонентов, можно констатировать, что сценический образ китайского эстрадного исполнителя представляет собой глубоко структурированную систему, где каждый элемент внешнего вида детерминирован внутренней логикой музыкального языка. Интонация, лад, ритм и тембр выступают не просто как средства художественной выразительности, но как формообразующие факторы идентичности. Артист не «придумывает» себе образ произвольно; он «выращивает» его из исполняемой музыки, следуя за теми культурными кодами, которые в ней заложены.

Наблюдается интересная тенденция: чем глубже исполнитель проникает в структуру традиционной музыки, тем более сложным и многогранным становится его сценический имидж. Отказ от прямолинейного копирования западных стандартов в пользу национальных музыкальных корней приводит к появлению уникальной эстетики, которая является конкурентоспособной на мировом рынке именно в силу своей самобытности. Визуализация звука через костюм, жест и сценографию позволяет создать целостное произведение искусства, где граница между слышимым и видимым стирается, уступая место синкретическому восприятию, характерному для традиционной восточной культуры.

Заключение

Анализ механизмов формирования сценического образа китайского эстрадного исполнителя через призму традиционных музыкальных элементов подводит нас к необходимости рассмотрения правового и социокультурного контекста данного явления. В условиях активного использования фольклорного материала неизбежно возникают вопросы, касающиеся интеллектуальной собственности и защиты нематериального культурного наследия. Законодательство КНР в области авторского права [10], хотя и претерпевает постоянные изменения, сталкивается со сложностями при квалификации переработок народных мелодий. Традиционная музыка, будучи общественным достоянием, при включении в коммерческий продукт поп-индустрии становится объектом частного права. Это создает правовую коллизию, где необходимо балансировать между свободой творчества и уважением к источнику. Исполнители, грамотно использующие традицию, фактически выступают в роли новых авторов, закрепляя за собой права на аранжировку и, что немаловажно, на визуальную интерпретацию культурных кодов.

С точки зрения государственной культурной стратегии, синтез поп-музыки и традиции рассматривается как эффективный инструмент «мягкой силы». Поддержка артистов, работающих в жанре «чжунгофэн», является частью более широкой программы по укреплению национальной идентичности и продвижению китайской культуры за рубежом [2]. Сценический образ такого исполнителя становится носителем идеологического посыла, демонстрируя миру современный, процветающий Китай, который

бережно хранит свое наследие. Это накладывает определенные ограничения на творческую свободу, создавая негласный канон того, как должна выглядеть и звучать «правильная» китайская поп-музыка, что может вести как к расцвету стиля, так и к его стагнации в рамках одобренных шаблонов.

Перспективы применения полученных в ходе исследования результатов видятся в нескольких плоскостях. Во-первых, понимание семиотики сценического образа необходимо для профессиональной подготовки продюсеров, имиджмейкеров и самих исполнителей, позволяя им создавать более глубокие и культурно обоснованные проекты. Во-вторых, теоретическое осмысление взаимосвязи звука и образа может послужить базой для разработки новых методик преподавания эстрадного вокала и сценического мастерства [13], интегрирующих традиционные психофизические практики. В-третьих, выявленные закономерности могут быть экстраполированы на другие национальные культуры, сталкивающиеся с проблемой сохранения самобытности в условиях глобализации шоу-бизнеса, что открывает поле для широких компаративных исследований.

Развитие китайской популярной музыки демонстрирует, что обращение к архаике не является регрессом. Напротив, древние интонационно-ладовые и ритмические формулы, будучи переплавленными в горниле современной эстрады, обретают новую жизнь, формируя уникальный художественный язык. Сценический образ, рождающийся на стыке эпох, становится зеркалом, в котором общество видит свое идеализированное отражение [6]. Способность традиции трансформироваться, не теряя своей сути, и воплощаться в новых визуальных и звуковых формах свидетельствует о витальности китайской культуры и ее способности к бесконечному обновлению, где прошлое не давлеет над настоящим, а служит фундаментом для будущего.

ЛИТЕРАТУРА

1. Цзян П. Музыкальные элементы в китайской традиции уличных представлений // Университетский научный журнал. 2022. № 67. С. 136-143.
2. Гуань Ч. Специфика работы над тембром и интонацией в китайских скрипичных произведениях // Искусство и образование. 2025. № 14 (166). С. 202-208.
3. Чжан Х. Преодоление интонационных трудностей при работе с любительскими хоровыми коллективами в Китае // Университетский научный журнал. 2021. № 64. С. 165-173.
4. Сун С. Принципы освоения студентами традиционного и классического вокала в университетах КНР // Bulletin of the International Centre of Art and Education. 2022. № 1. С. 342-353.
5. Чжан М. Специфика преломления музыкальной традиции в произведении Ма Сыцуна "Песня о тоске по родным местам" для скрипки и фортепиано // Университетский научный журнал. 2024. № 82. С. 79-89.
6. Чжан Ц., Ануфриева Н.И. Эволюция струнно-щипковых народных инструментов Китая: культурноисторический аспект // Искусство и образование. 2024. № 5 (151). С. 50-58.
7. Скафтымова Л.А., Ян П. Особенности исполнения китайской фортепианной музыки // Университетский научный журнал. 2021. № 61. С. 114-121.
8. Ян Ч. Методические подходы к обучению пению в условиях мультикультурной среды // Управление образованием: теория и практика. 2025. № 9-2. С. 277-286.
9. Цзинь Ю. Интеграция элементов китайской традиционной музыки в современную систему музыкального образования // Управление образованием: теория и практика. 2025. № 7-2. С. 211-217.

10. Ли М.М. Национальный музыкальный инструмент эрху в практике китайских исполнителей XX века // Музыкальный журнал Европейского Севера. 2024. № 2 (38). С. 90-102.
11. Ян С. О предлагаемых методах становления современной фортепианной исполнительской техники студентов КНР // Педагогический журнал. 2025. Т. 15. № 2-1. С. 83-89.
12. Ван Н. Западноевропейское и национальное в струнной музыке Китая: пути взаимовлияния // Культура и искусство. 2024. № 8. С. 46-53.
13. Жэнь Ч. Формирование исполнительской выразительности через хореографические элементы в обучении ансамблю на народных инструментах Китая // Современное педагогическое образование. 2025. № 9. С. 205-208.
14. Ян С. Развитие китайской камерной духовой музыки в контексте европейского влияния // Вестник Белорусского государственного университета культуры и искусств. 2025. № 3 (57). С. 75-82.
15. Ван Т., Хватова С.И. Особенности музыкальной поэтики популярной музыки Китая // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия: Филология и искусствоведение. 2021. № 1 (272). С. 184-187.

Хуан Юйхуа
аспирант
ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена»
Шумилова Елена Николаевна
кандидат педагогических наук, доцент
Институт музыки, театра и хореографии
ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена»
e-mail: sobaka.mk@mail.ru

Huang Yuhua
Graduate Student
The Herzen State Pedagogical University
Shumilova Elena N.
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Institute of Music, Theatre and Choreography
The Herzen State Pedagogical University

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МУЗЫКИ

Аннотация. Статья раскрывает психолого-педагогические аспекты использования компьютерных технологий в обучении школьников на уроках музыки. В этом контексте прослежена эволюция парадигм CAI, ITS, LOGO и CSCL, характеризующих роли учеников, преподавателя и цифровых ресурсов в рамках музыкально-образовательного процесса. Внимание уделено анализу дидактического потенциала инновационных технологий, таких как мультимедийные среды, виртуальная реальность (VR) и интерактивные симуляции, позволяющие трансформировать сам процесс познания. С психолого-педагогических позиций затрагивается проблема асинхронной коммуникации на уроках музыки, фрагментарной и текучей формы самоидентичности учащихся, возможности передачи информации без пространственных ограничений, опасности интернет-зависимости, других различных нарушений физического здоровья школьников. Вместе с тем, киберпространство выступает идеальной платформой для реализации творческой потребности школьника в постоянном формировании «Я-отношения», а образовательный акцент смещён с измерения результатов на сам процесс музыкального обучения. Это актуализирует неиерархические характеристики горизонтальной интенции учебного процесса, что особенно актуально для гуманитарного знания, поскольку позволяет корректировать содержание уроков музыки в синергетическом ключе – одновременно во множестве вариантов и, вместе с тем, быть индивидуально направленным на творческую самореализацию школьника, предоставляя большие возможности развития его круга интересов и повышения мотивации к занятиям. Учитель музыки в данной парадигме предстаёт как наставник и фасилитатор, который разрабатывает музыкально-образовательную среду для гармоничного развития своих учеников.

Ключевые слова: уроки музыки в школе, компьютерные технологии, психолого-педагогические аспекты.

PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL ASPECTS OF USING COMPUTER TECHNOLOGIES IN TEACHING SCHOOLCHILDREN IN MUSIC LESSONS

Abstract. This article explores the psychological and pedagogical aspects of using computer technology in music lessons for schoolchildren. In this context, the evolution of the CAI, ITS, LOGO, and CSCL paradigms, characterizing the roles of students, teachers, and digital resources within the educational process, is traced. Attention is paid to analyzing the didactic potential of innovative technologies, such as multimedia environments, virtual reality (VR), and interactive simulations, which enable the transformation of the learning process itself. From a psychological and pedagogical perspective, the issue of asynchronous communication in music lessons, the fragmented and fluid nature of students' self-identity, the possibility of transmitting information without spatial limitations, the dangers of internet addiction, and other various physical health problems among schoolchildren are addressed. At the same time, cyberspace has become an ideal platform for realizing the student's creative need to continually develop their "I-concept," and the educational emphasis has shifted from measuring results to the process of music education itself. This actualizes the non-hierarchical characteristics of the horizontal intention of the educational process, which is particularly relevant for the humanities, as it allows for the content of music lessons to be adjusted synergistically—simultaneously across multiple options and, at the same time, individually focused on the student's creative self-realization, providing ample opportunities to develop their interests and increase motivation for learning. In this paradigm, the music teacher appears as a mentor and facilitator who develops a musical educational environment for the harmonious development of their students.

Keywords: music lessons at school, computer technologies, psychological and pedagogical aspects.

Начиная с 1990-х годов внимание мировой общественности к феномену информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), обрабатывающих, хранящих и передающих данные в электронной форме, стало стремительно возрастать. Повсеместный доступ к современным технологиям в различных сферах жизни общества, и, как следствие, усугубляющийся процесс информатизации, привели к кардинальным изменениям в основных видах человеческой деятельности: учебе, работе и отдыхе.

Явление цифровизации затрагивает, в первую очередь, детей школьного возраста, повседневно использующих разнообразные цифровые гаджеты. Согласно исследованию, проведенному НИУ ВШЭ в 2022 году, почти все российские семьи, в которых есть дети, имеют доступ в интернет. Обеспеченность цифровыми устройствами в таких домохозяйствах заметно выше, чем в семьях, состоящих только из взрослых: 97% из них имеют смартфоны, 58% – ноутбуки, 43% – стационарные компьютеры и 42% – планшеты (против 24%). Практически полный охват интернет-активностью наблюдается среди подростков 14-17 лет: 99% из них выходят в сеть, а 97% имеют аккаунт как минимум в одной социальной сети [2]. Следовательно, для современного поколения виртуальная реальность стала привычной средой обитания.

Исключительная привлекательность и сила новых технологий кроется в их фундаментальных свойствах. Интернет и мобильные устройства устраняют возникающие временны*е* и логистические барьеры учебного процесса, как отмечает Е.Д. Добринская [3, с. 182]. Коммуникация стала асинхронной: можно одновременно отправлять письма множеству адресатов, слушать музыку, следить за новостями и совершать покупки. Помимо «детерриториализации» (передачи информации без пространственных ограничений), интернет способствует мгновенной передаче огромных данных, стирая границы между образованием и личной жизнью [9]. Получатель информации в любой

момент может стать её отправителем, и наоборот. Виртуальный контент создаётся, меняется и развивается самими пользователями, которые одновременно являются его потребителями. Это формирует неиерархические характеристики без жёсткой последовательности доступа. Такая горизонтальная интенция учебного процесса особенно актуальна для гуманитарного знания, поскольку позволяет корректировать учебный процесс уроков музыки в синергетическом ключе – одновременно во множестве вариантов и, вместе с тем, индивидуально направленным.

Эта модель ведёт к «детемпорализации», то есть сокращению значения временн*о*го контекста до сиюминутного настоящего, то есть, непосредственного восприятия музыкальных произведений. Дополнительно миниатюризация и мобильность технических устройств (планшеты, нетбуки, смартфоны) позволяет более эффективно использовать ранее непродуктивное время (например, прослушивание аудиозаписей произведений по дороге в школу).

Эти новые формы существования в информационном пространстве создают альтернативную реальность для успешной социализации школьника на уроках музыки [10]. Особенно это важно для детей застенчивых, отвергаемых сверстниками и испытывающих дефицит внимания. Чувство защищённости, часто обеспечивает музыкальная перцепция, психологически и эмоционально раскрепощая ребёнка, побуждая их к большей коммуникативности, а также эмпатийным поступкам и суждениям, немыслимым в реальной жизни.

Как любое явление, онлайн-контент имеет свои положительные и отрицательные стороны. Кроме того, большое значение также имеет позиция родителей по отношению к информационным технологиям. Если они ругают детей за время в сети и вводят жёсткие ограничения, то это приводит к срабатыванию механизма психологической реактанции – стремлению восстановить утраченную свободу, как отмечает В.А. Романова [7]. В результате получается так, что запретное действие становится привлекательнее. У ребенка возникает желание совершить его «назло». Следовательно, чем категоричнее правила, тем сильнее проявляется стремление детей к обходу запретов. Это подтверждается разнообразными исследованиями, выявившими прямую взаимосвязь между временем, которое проводят в сети взрослые и младшие члены семьи, как представлено в научных трудах Э.В. Патракова [6, с. 134]. Критической считается ситуация, когда слова родителей расходятся с делом: декларируя ограничения на цифровые устройства, они сами демонстрируют их активное использование.

Непродуктивные методы родительского контроля не могут защитить ребенка от угроз цифрового пространства. Одной из наиболее серьёзных из них является неконтролируемое пребывание детей и подростков в интернете, которое зачастую приводит к столкновению с вредоносным контентом, способным вызывать негативные эмоции, а также поощрять опасное поведение. Чрезмерное «потребление» интернета и социальных сетей ведёт к серьёзным последствиям: формируется искажённое восприятие мира, а патологические модели поведения начинают восприниматься как норма.

Многие исследователи, в частности, А.А. Настюченко считает, что у многих детей может развиться интернет-зависимость, характеризующаяся навязчивой потребностью в онлайн-пребывании [5]. Ее следствием становится стойкое снижение успеваемости, поскольку время, предназначенное для учёбы, систематически расходуется на онлайн-активность. Также наблюдается тенденция скроллинга, которая проявляется в постоянной потребности проверять обновления в социальных сетях, электронных почте или новостях, а, при невозможности сделать это, испытывать раздражение, злость и даже физическое напряжение. В результате искажается восприятие времени в офлайн-жизни: пятиминутное ожидание кажется непозволительной тратой времени.

Помимо этого, могут возникнуть различные нарушения физического здоровья. Их выраженность зависит от возраста пользователя; дети и подростки относятся к наиболее уязвимой группе. По мнению И.М. Сетко, негативное воздействие проявляется по-разному: одни последствия ощутимы сразу (например, головные боли, усталость, жжение глаз, раздражительность), другие накапливаются со временем (ожирение, повышение артериального доверия, расстройства пищеварения, вызванные малоподвижным образом жизни) [8, с. 10]. Стоит упомянуть влияние цифровых устройств на качество сна. Регулярное недосыпание у детей замедляет выработку гормона роста, ухудшает концентрацию, успеваемость и повышает раздражительность. Долгосрочно это грозит ослаблением иммунитета и повышает риски сердечно-сосудистых заболеваний и диабета.

Однако, если раньше идентичность человека во многом определялась с рождения, то в современном обществе, как отмечает З. Бауман, она приобрела «текучую» форму, то есть фрагментарную и постоянно меняющуюся [1, с. 16]. Вопрос «кто я есть» уступает место вопросу «кем я ещё могу стать». Ответственность за создание собственной жизни полностью лежит на индивиде. Уроки музыки с этих позиций могут стать примером эффективной арт-терапии для детей и подростков – истории становления музыкальных талантов величайших композиторов мира в сочетании с их бессмертными шедеврами.

Киберпространство стало идеальной платформой для реализации творческой потребности школьника в постоянном «самоформировании». Там можно создавать и менять версии себя. Возникает культ увлечений и культурных интересов - причём от непривлекательных и неудачных можно отказаться. А эта среда бесконечно множественная и многоуровневая. Например, круг слушания любимых авторов, посещение мероприятий (виртуальных и реальных), музицирование и пение solo и в ансамбле [4]. Так компьютерные и цифровые технологии путём интериоризации ведут к усвоению новой идентичности школьника.

Диалоговая парадигма школьных уроков музыки в постоянном контакте с произведениями музыкального искусства, их авторами и исполнителями, своими сверстниками и с учителем ведёт к появлению «насыщенного Я», богатого творческими созидающими возможностями. Попытка реализовать их все погружает личность ребёнка в состояние мультифрении, то есть расщепления сознания из-за избытка выбора возможных действий. Это чувство неуверенности в своих способностях от невозможности достичь поставленных целей. Столкновение с противоречивыми ожиданиями разных онлайн-сред формирует «Я-отношение», пластичное, меняющееся в контексте создаваемых учебных ситуаций. В итоге образ себя становится реакцией на происходящее в окружающем музыкально-образовательном пространстве, а не выражением внутренних убеждений.

С образовательных позиций характерно то, что интернет снял барьеры для доступа к музыкальной информации, введя в широкий оборот громадное количество исполнительских кейсов без понятных авторских прав. Свобода часто трактуется в негативной коннотации – как освобождение от ответственности, где стираются традиционные границы между допустимым и недопустимым, а не как возможность для личностного творческого роста.

Тем не менее, положительные аспекты использования цифровых технологий на уроках музыки в школе очевидны. В первую очередь, для людей с ограниченными возможностями электронная среда создает уникальные условия для занятий музыкой, позволяя частично нивелировать физические барьеры. Параллельно формируются каналы позитивной социализации, что особенно характерно для «Поколения Z» (родившихся в 1995–2001 гг.), которое, являясь «цифровыми аборигенами», склонно применять данные технологии для музыкального творчества. При этом доступ к безграничным информационным массивам меняет роль педагога-музыканта: из носителя знаний он

превращается в равноправного наставника и партнёра. Ключевыми компетенциями современного учителя музыки становится, в том числе, понимание принципов цифровой этики.

Путь к такому пониманию был длительным и прошёл через несколько этапов. Современные взгляды на роль технологий в образовании, включая их фасилитирующий потенциал, сформировались в результате эволюции различных педагогических парадигм.

Одной из первых стала парадигма CAI (Computer Assisted Instruction), зародившаяся в 1960-х годах на основе принципов бихевиористской теории обучения. В рамках этого подхода обучение является пассивным процессом усвоения четко структурированной информации. Компьютер выступает в инструментальной роли, обеспечивая трансляцию заранее подготовленного музыкального контента. Исследования в данной области фокусируются преимущественно на эффективности такого преподавания.

Ей на смену пришла ITS (Intelligent Tutoring System) благодаря постулатам когнитивной теории обучения. Дата создания парадигмы пришлась на 70-е века XX века. Как в и более ранних подходах, за учителем закрепляется роль транслятора существующих знаний. Но на учение смотрят как на процесс, в котором ученик учится понимать конкретную проблему выявления художественного содержания музыкального произведения, определения используемых средств выразительности, стилевых индикаций, национальной атрибутики. В данной модели «фокус обучения» в значительной степени зависит от компетенции преподавателя. Учебный процесс уроков музыки, согласно этой парадигме, состоит из деятельности, которая организована так, чтобы облегчать ученикам усвоение и понимание музыкальных сочинений. Технологически это реализуется через специальные приложения, которые предоставляют индивидуализированную обратную связь. Следовательно, задача компьютерных технологий в рамках ITS – обеспечить интерактивное представление музыкального материала с учётом текущего уровня знаний учеников.

Концепция LOGO зародилась в 1980 году под влиянием идей С. Пейперта, изложенных в его книге «Mindstorms». В её основе лежат принципы когнитивного конструктивизма. Согласно этой эпистемологической позиции, музыкальное знание активно конструируется учащимся на основе собственного опыта. Восприятие познания релятивистское: ничто не считается абсолютной и неизменной истиной, всё зависит от индивидуальной интерпретации музыкального произведения. Процесс учения трактуется как адаптация знаний через столкновение нового с уже известным. Основное внимание авторов уделяется тому, как происходит перенос усвоенного на практике. Главная особенность данного метода кроется в активной позиции ученика. Выступая в роли интерпретатора, он проектирует и саму обучающую среду, в которой компьютер становится инструментом и обучения, подчинённым его командам.

CSCL (Computer Supported Collaborative Learning) появилась в 1989 году. Подобно предыдущей парадигме, CSCL придерживается релятивистского взгляда на познание. По данной причине считается, что учебная информация конструируется, в первую очередь, в процессе образовательного взаимодействия, а мышление учащегося неотделимо от социокультурного контекста.

В рамках этой парадигмы уроки музыки понимаются как процесс познания ценностей собственной и чужой культур. Учащиеся становятся как бы «пользователями» иных практикам, нежели их прежний опыт. Изучая их поведение, учитель музыки использует качественные методы (например, систематическое наблюдение) - как ученики понимают предоставляемый материал, как вербально выражают свои мысли после прослушивания музыкальных произведений, как работают в группах и как рефлексируют

над содержанием контента. То есть, образовательный акцент смещён с измерения результатов на анализ самого процесса обучения музыке.

Таким образом, роль компьютерных технологий на уроках музыки в школе не является фиксированной: она варьируется в зависимости от качества программного обеспечения, доступности техники и сетевой инфраструктуры. А главное – целенаправленно выбранной модели их использования. В том числе, они принимаются для организации плодотворного сотрудничества между учащимися и стимуляции учебно-воспитательного процесса в целом.

В нынешние дни компьютер в школе служит незаменимым образовательным инструментом для проектирования и создания музыкально-педагогического пространства, направленных на активизацию творческих способностей учащихся. С одной стороны, учащийся взаимодействует с компьютерной программой как с равноправным партнёром, собеседником или сторонним наблюдателем. Например, практикует музыкально-теоретические тесты или «распознавание» аудиозаписей с помощью «ChatGPT» или иных специализированных платформ. Программа ведёт осмысленный диалог на выбранную тему, корректирует ошибки и задаёт уточняющие вопросы. В этом случае программа является виртуальным собеседником, с которым можно обсудить дополнительные вопросы по выбранным музыкальным темам, получив содержательный ответ. С другой стороны, он получает возможность самостоятельно определять круг тем образовательного контента. К примеру, на уроке музыки после изучения творчества П.И. Чайковского учитель дает задание написать аналитическое эссе, но не ограничивает учеников конкретным произведением композитора. Ученик сам решает, на каком ему лучше сосредоточиться.

Современные способы применения компьютера на уроках музыки в школе ориентированы на творческую самореализацию школьника, предоставляя большие возможности для моделирования учебного процесса в направлении развития его круга интересов и повышения мотивации к занятиям. Данные технологии позволяют не работать по раз и навсегда установленной учебной программе. Самим преподавателям постоянно приходится анализировать непрерывные потоки данных, вычленяя самое важное. В этом процессе могут помочь мультимедиа, интернет и компьютерные технологии. Существует необходимость в разработке специальных программ, способных эффективно отвечать на разнообразные педагогические вызовы, возникающие в связи с экспансией мультимедийных технологий в школьном образовании.

Ответом на этот вызов может стать обращение к технологиям, позволяющим трансформировать сам процесс познания. Здесь особая роль отводится мультимедийным музыкально-учебным средам, так как они обладают способностью генерировать аудиовизуальные модели восприятия, часто восполняющие недостающий музыкально-чувственный опыт учащихся и тем самым углубляющие понимание предмета. Благодаря интеграции различных форматов данных, мультимедиа позволяют самостоятельно формировать обширные информационные базы, что повышает степень усвоения музыкального материала.

Однако наиболее радикально изменить образовательный опыт школьных уроков музыки способны технологии, идущие дальше, по пути создания иммерсивных сред. Виртуальная реальность (VR), создавая иллюзию подлинности искусственных условий, нашла своё применение и в учебном процессе. Данная технология идеально подходит для отработки действий в специально построенных «ролевых играх», моделируя уникальный художественный опыт.

Интерактивные симуляции, будучи динамической визуализацией систем с множеством переменных, служат мощным инструментом музыкального обучения. Их ключевое достоинство – интерактивность, реализуемая через управление и создание

многомерных виртуальных сред. Однако фундаментальным условием продуктивности такого обучения является адаптация педагогических методов к индивидуальным особенностям учеников.

Вместе с тем, интеграция ИКТ в образовательный процесс уроков музыки сама по себе не является гарантией повышения их качества. Решающим условием выступает соответствие технологий педагогическим целям и методикам музыкального обучения и воспитания. Их эффективность определяется тем, насколько они способствуют организации активной, осмысленной, рефлексивной и совместной учебной деятельности, нацеленной на глубокое понимание музыкальных произведений и конструирование художественных знаний, а не на пассивное запоминание теоретической информации.

Подводя итоги, с одной стороны, компьютерные технологии на уроках музыки в школе обеспечивают доступ к соответствующей информации в любое время и в любом месте, а также создают новые формы коммуникации, что особенно ценно для уязвимых групп населения, включая людей с ограниченными возможностями. С другой стороны, они порождают такие угрозы, как цифровая зависимость, столкновение с деструктивным контентом и ухудшение физического здоровья, что ставит перед обществом сложные задачи защиты и поддержки детей в цифровом мире.

Сегодня цифровизация приводит к фундаментальному пересмотру методик образования. Как показывает исторический обзор педагогических парадигм, фокус сместился с использования компьютера как пассивного транслятора информации на его применение в качестве активной среды для музыкального творчества учащихся. Педагог больше не является непререкаемым источником знаний. Его роль – наставник и фасилитатор, который разрабатывает и создаёт музыкально-образовательную среду для развития учеников. Для этого ему требуются две дополнительные компетенции: соблюдение принципов цифровой этики и способность проектировать образовательные пространства, стимулирующие музыкально-личностное становление детей и подростков.

Подлинная ценность компьютерных технологий раскрывается только в контексте педагогически выверенной методологии. Ключевыми факторами успеха становятся системная переподготовка учителей музыки, направленная на развитие цифровой грамотности, а также создание учебных заданий нового типа – проектных, исследовательских, проблемных, творческих, для которых цифровая среда является естественным и необходимым пространством деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Батуренко, С. А. Зигмунт Бауман: рестратификация общества в условиях глобализации и социальная идентичность / С.А. Батуренко // Социология. – 2021. – № 5. – С. 11-18.
2. Дети в интернете. – URL: https://issek.hse.ru/news/837320649.html (Дата обращения: 28.01.2026).
3. Добринская, Д. Е. Цифровое общество в социологической перспективе /Д. Е.Добринская // Вестник Московского университета. – 2019. – № 4. – С. 175-192.
4. Корноухов, М.Д. Феномен интерпретации как механизм репликации культуры общества в современном российском образовании // Репликация культуры общества в контексте профессионального образования: коллективная монография. Книга 1. Георгиевск, 2012. – Авторский текст С. 44-79.
5. Настюченко, А. А. Педагогическая профилактика интернет - зависимости школьников / А.А. Настюченко // Мировая наука. – 2023. – № 5 (74). – С. 215-219.
6. Патраков, Э. В. Подростки и Интернет: реакции родителей / Э.В. Патраков // Сибирский психологический журнал. – 2019. – № 72. – С. 129-144.

7. Романова, В. А. Психологические аспекты влияния интернета на психику человека / В.А. Романова // Вестник науки. – 2024. – № 12 (81). – С. 1480-1485.
8. Сетко, И. М. Современные проблемы состояния здоровья школьников в условиях комплексного влияния факторов среды обитания / И.М. Сетко // Оренбургский медицинский вестник. – 2018. – Т. VI, № 2(22). – С. 4-13.
9. Слуцкая, Л.Е. Становление и трансформация педагогических и художественно–эстетических парадигм в системе современного музыкального образования: дис. … д-ра пед. наук: 13.00.02 / Л.Е. Слуцкая. – М., 2013. 45 с.
10. Цзян, Вэйцян. Перспективы педагогики сотворчества в музыкально-педагогических вузах России и Китая на современном этапе социокультурного развития : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : специальность : 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (музыка) / Цзян Вэйцян; [место защиты: Московский городской педагогический университет]. – Москва, 2017. 22 с.
11. Корноухов, М. Д. Феномен исполнительской интерпретации в музыкально-педагогическом образовании (методологический аспект) : специальность 13.00.08 "Теория и методика профессионального образования" : диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Корноухов Михаил Дмитриевич. – Москва, 2011. – 550 с. – EDN QFZXUZ.
12. У, С. Дидактические принципы развития у китайских школьников способности восприятия музыки / С. У, М. Д. Корноухов // Антропологическая дидактика и воспитание. – 2025. – Т. 8, № 5. – С. 19-27. – EDN JTUBVR.
13. Хао, Ю. Педагогические условия формирования эстрадно-джазовой культуры обучающихся в китайских учебных заведениях / Ю. Хао, Е. Н. Шумилова // Антропологическая дидактика и воспитание. – 2024. – Т. 7, № 4. – С. 105-114. – EDN ECLDFP.
14. Шумилова, Е. Н. Просветительским компонент профессиональной подготовки музыканта-педагога в вузе : Учебное пособие / Е. Н. Шумилова, М. Д. Корноухов. – Санкт-Петербург : Центр научно-производственных технологий "Астерион", 2022. – 64 с. – ISBN 978-5-00188-229-9. – EDN EWGAXU.

Чжэн Чжэюй
аспирант департамента музыкального искусства
Институт культуры и искусств
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»
e-mail: 1430445423@qq.com
Ян Шувэнь
аспирант департамента музыкального искусства
Институт культуры и искусств
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»
e-mail: 565129038@qq.com
Научный руководитель - доктор педагогических наук,
профессор департамента музыкального искусства
Институт культуры и искусств
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»
Е.П. Кабкова
e-mail: borisr@comtv.ru

Zhen Zheyu
Postgraduate student of the Department of Musical Arts
Institute of Culture and Arts
Moscow City Pedagogical University
Yan Shuwen
Postgraduate student of the Department of Musical Arts
Institute of Culture and Arts
Moscow City Pedagogical University
Scientific supervisor - Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor of the Department of Musical Art
Institute of Culture and Arts
Moscow City Pedagogical University
E.P. Kabkova

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОГО МАСТЕРСТВА СТУДЕНТОВ-ИНСТРУМЕНТАЛИСТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ЗАНЯТИЙ КАМЕРНЫМ АНСАМБЛЕМ

Аннотация. В данной статье рассматривается, каким образом занятия камерным ансамблем влияют на развитие исполнительского мастерства студентов-инструменталистов. Обоснованы и представлены интегральные качества исполнительского мастерства, кратко показана траектория развития жанра камерного ансамбля в европейских странах. Раскрыты особенности развития и совершенствования исполнительского мастерства обучающихся студентов. Показано содержание ряда важных для развития исполнительского мастерства понятий – продуктивная коммуникация, невербальная коммуникация, активное слушание и др. Рассмотрен процесс развития исполнительского мастерства студентов-инструменталистов педагогического вуза, при котором его техническая сторона существует не изолированно, а в контексте живой музыкальной коммуникации. Подчеркивается, что этот факт вносит существенные коррективы в особенности его развития, при наличии которого камерный ансамбль становится активным катализатором технического роста обучающихся.

Ключевые слова: исполнительское мастерство, студенты-инструменталисты, камерный ансамбль, продуктивная коммуникация, невербальная коммуникация, активное слушание, психомоторные, коммуникативные и волевые качества.

DEVELOPMENT OF THE PERFORMING SKILLS OF INSTRUMENTAL STUDENTS OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY DURING CHAMBER ENSEMBLE CLASSES

Abstract. This article examines how chamber ensemble classes influence the development of instrumental students' performance skills. The integral qualities of performance skills are substantiated and presented, and the developmental trajectory of the chamber ensemble genre in European countries is briefly outlined. The specifics of developing and refining students' performance skills are explored. A number of concepts crucial to the development of performance skills are presented, including productive communication, nonverbal communication, and active listening. The process of developing instrumental students' performance skills at a pedagogical university is examined, where technical development occurs not in isolation, but within the context of live musical communication. It is emphasized that this fact significantly influences the specifics of development, making the chamber ensemble an active catalyst for students' technical growth.

Keywords: performance skills, student instrumentalists, chamber ensemble, productive communication, non-verbal communication, active listening, psychomotor, communicative and volitional qualities.

Исполнительское мастерство обучающихся в педагогическом вузе студентов-инструменталистов является сложным интегральным качеством, представленным и психофизическими, и теоретическими, и творческими компонентами. «В профессиографическом описании слагаемых профессионального мастерства музыканта-исполнителя и педагога выделим четыре основных блока: музыкально-исполнительскую направленность, знания, умения и профессионально важные качества музыканта» [4, с. 150].

Остановимся более подробно на содержании данных блоков. Очевидно, что музыкально-исполнительская направленность наиболее характерна для музыкантов-инструменталистов, в отличие от ряда других музыкальных специальностей (например, теория и история музыки). Это не только предрасположенность, имеющиеся от природы качества, позволяющие успешно овладевать тем или иным музыкальным инструментом – строение рук, двигательные особенности, развитые музыкальные способности (слух, ритм, память), но и выраженная потребность исполнительской деятельности.

«В подструктуру непосредственно исполнительских качеств входят психомоторные (связанные с исполнительской техникой), артистизм, надежность в концертном выступлении, аттенционные (связанные с проявлением различных свойств внимания), коммуникативные и волевые качества. Основой для этой подструктуры являются общемузыкальные качества, а для общемузыкальных – общие компоненты профессионально важных качеств – восприятие, память, мышление, воображение, эмоции, мотивация, внимание, психомоторика и др.» [4, с. 151].

Знания, необходимые для достижения исполнительского мастерства базируются на глубоком изучении дисциплин, входящих в учебный план, на значительном опыте восприятия музыкальных произведений, что формирует необходимую для музыканта «наслушанность», позволяющую обращаться к исполнительскому идеалу, а также на тесном творческом контакте с педагогом по специальности, передающим свой опыт исполнительской деятельности ученикам.

Умения важны для музыканта даже больше, чем знания. Эти качества приобретаются самим исполнителем во время ежедневных занятий, постоянных репетиций, концертных выступлений. Музыкант трудится постоянно – без выходных и отпусков на протяжении всей жизни. Отметим, что это единственная профессия, требующая такой полной отдачи. Потребность в труде настолько развита, что важна для музыканта также, как процесс дыхания для человека другой профессии. Исследователи заметили, что даже в том случае, если музыкант по какой-то причине утрачивает возможность играть на своем инструменте (например, в результате травмы или заболевания), то он очень быстро осваивает другую профессию – гораздо быстрее, чем любой другой специалист.

Среди других профессионально важных качеств музыканта эмоциональная отзывчивость, подвижность и, одновременно, устойчивость психики, позволяющие создавать яркие музыкальные образы, полностью владея своими эмоциями, концертной, сценической ситуацией.

Важной особенностью подготовки студентов-музыкантов педагогического вуза является также количество и разнообразие приобретаемых ими в процессе подготовки профессиональных компетенций, среди которых и исполнительские, и педагогические, и организационные компетенции.

Для более полного представления о влиянии занятий камерным ансамблем на уровень исполнительского мастерства студентов педагогического вуза, напомним кратко траекторию развития данного жанра. «Первый этап эволюции камерно-ансамблевых жанров происходил в эпоху Средневековья и Возрождения и был связан со становлением инструментального и вокального многоголосия. Для инструментальных жанров было характерно свободное контрапунктирование партий. В XVII веке происходит процесс жанровой дифференциации камерно-ансамблевой музыки, а также её деления на церковную и камерную. В рамках становления в этот период не существовало точного разделения на соло, дуэты, трио, квартеты» [1].

В связи с этим такая популярная форма как трио-соната могла исполняться и тремя, и четырьмя, и пятью музыкантами. Формирование жанров внутри камерно-ансамблевой музыки активизировалось в эпоху Классицизма в творчестве представителей венской школы (И. Гайдна, В. А. Моцарта, Л. Бетховена), причем композиторский текст становится все более «неприкосновенным», а импровизация постепенно уходит из концертной практики.

Композиторы-романтики внесли свой существенный вклад в создание разнообразных камерных произведений, причем одним из самых популярных становится жанр фортепианного трио, нашедший отражение в творчестве ряда выдающихся композиторов – П.И. Чайковского, С.В. Рахманинова, Д.Д. Шостаковича и др. Вместе с тем, общая обстановка музыкальной жизни, например, в Москве накануне открытия консерватории была «очень точно описана Н.Д. Кашкиным:… “При полном отсутствии систематического музыкального образования в тогдашнем московском обществе… господствующие среди него представления о музыке не шли далее представления об исполнении музыкальных произведений преимущественно салонного характера… Некоторые авторы её в довольно резких выражениях, как, например, Г.А. Ларош, который считал, что Москва представляла тогда “совершенную пустыню, в которой кон-где терялись любительские кружки, игравшие квартеты… музыкальная жизнь москвичей носила замкнуто сословный характер и изменения наступили только благодаря деятельности Русского музыкального общества”» [2, с. 130-131].

В XX веке камерная музыка впитала в себя все открытия и изобретения этого времени. «Масштаб событий, разнообразие, сложность и зачастую парадоксальность развития музыкальной культуры XX в. не имеют аналогов в предыдущей истории. “Расширение

музыкального горизонта" за последние сто лет можно сравнить, пожалуй, лишь с выходом человечества в космос… подлинным переворотом в истории следует считать открытие способов записи звука и развитие технических средств его воспроизведения» [3, с. 238].

Постоянное усиление интереса композиторов и слушателей к камерной музыке базируется на том, что «камерный ансамбль не только обладает богатыми выразительными возможностями, но и создает условия для развития профессиональной культуры музыканта-исполнителя любой специальности… Камерный ансамбль включен в перечень государственных экзаменов профессиональных музыкальных учебных заведений, что еще раз показывает его значение в воспитании музыканта-профессионала» [1].

Занятия камерным ансамблем предоставляют студентам исключительные условия для развития и совершенствования их исполнительского мастерства. В чем же заключаются особенности такой подготовки?

В первую очередь, совместное музицирование развивает способность **к продуктивной коммуникации** – осознанному и целенаправленному обмену информацией с обязательным достижением результата. Продуктивная коммуникация – «это коммуникация осознанная, продуманная, у которой есть цель. Мы знаем, чего хотим, понимаем, какие барьеры придется преодолевать, и берем на себя ответственность за то, чтобы общение не зашло в тупик» [5].

Игра в ансамбле порождает также **невербальную коммуникацию**, которая заключается во взгляде, кивке, движении корпусом, едва заметном жесте смычком – всё это становится частью языка ансамбля. Музыканты, таким образом, вырабатывают общий словарь жестов, заменяющий слова.

Для успешного создания ансамбля необходимо а**ктивное слушание.** Это не просто слушание всех партий, а непрерывно анализирование происходящего: «Что играет партнёр? Куда он ведёт фразу? Какой у него тембр и динамика в данный момент?» Это слушание с опережением, как диалог, в котором ты уже знаешь наперед, что хочешь сказать в ответ.

Важным условием является **наличие единой цели всех участников процесса**. Достижение целостного звучания, при котором все участники ансамбля «чувствуют дыхание» друг друга, добиваясь возникновения яркого художественного образа – еще одна грань исполнительского мастерства музыканта. В процессе занятий камерным ансамблем студенты учатся тонко чувствовать движение всех голосов ансамбля, и, таким образом, суть камерного ансамбля может быть определена как переход от исполнения нот к созданию единого живого организма, где главным инструментом становится сам ансамбль.

Дыхание, воспринимаемое не только как техника, а и как метафора. Причем это относится не только к музыкантам-духовикам и вокалистам. «Дыхание» – это общий пульс, микропаузы перед вступлением, единый вздох перед началом фразы. Когда все участники дышат синхронно, музыка обретает естественную текучесть и гибкость ритма (rubato).

Чувство баланса и приоритетов. Понимание, чья партия в данный момент главная (ведущий голос), а кто – аккомпанирующий или создающий гармонический фон. Этот баланс динамически меняется каждое мгновение, и нужно чутко «передавать эстафету» внимания слушателя.

Создание единого тембра. В ансамбле струнные пытаются звучать как единый инструмент, объединяя штрихи и вибрато, а пианист учится подстраивать туше под тембр скрипки или виолончели. Именно в этом во многом и заключается работа над звуковым слиянием.

Чувство баланса и приоритетов. Понимание, чья партия в данный момент главная (ведущий голос), а кто создает аккомпанирующий или гармонический фон. Этот баланс динамически меняется каждое мгновение, и нужно чутко «передавать эстафету» внимания слушателя.

Совместное построение драматургии. Музыканты вместе решают: где кульминация всего произведения, а где – локальной фразы; как они будут подходить к ней, как разрешать напряжение. Это совместное «проживание» сюжета пьесы, создание истории.

И, наконец, ответственность и скромность одновременно. Каждый исполнитель в ансамбле абсолютно ответственен за свою партию, но должен быть готов «уйти в тень», когда этого требует музыкальная ткань. Таким образом, личность каждого, его эго растворяется в служении общей цели – художественному образу.

Занятия камерным ансамблем – это школа «высшего пилотажа» в музыке, где развиваются навыки, недоступные солисту или участнику большого оркестра. Чему же конкретно учатся студенты в этом процессе?

Для музыканта-исполнителя итогом становится не просто слаженная игра, а возникновение коллективной интуиции ансамбля, когда решения принимаются молниеносно и синхронно, рождая неповторимую, живую и эмоционально насыщенную интерпретацию. Именно поэтому камерный ансамбль – обязательная дисциплина для любого профессионального музыканта, будь то солист или оркестрант. Она воспитывает музыканта-мыслителя и чуткого партнёра, способного к самому глубокому и осмысленному музицированию.

Не будем, однако, забывать, что мы в данном случае рассматриваем развитие исполнительского мастерства студентов-инструменталистов педагогического вуза. Этот факт вносит существенные коррективы в особенности его развития.

Для педагогического вуза характерна значительная пестрота состава обучающихся и в отношении уровня их способностей, и в отношении уровня их музыкальной подготовки. Это один из ключевых вызовов и, одновременно, особенностей педагогического вуза, причем наиболее ярко данное качество поступающих проявляется на направлениях, непосредственно связанных с музыкой или начальным образованием, где есть музыкальные дисциплины. Эта **«пестрота»** (или гетерогенность) состава действительно проявляется в двух основных плоскостях:

1. В отношении уровня музыкальной подготовки:

- **«Нулевики».** Выпускники школ, которые не имели систематического музыкального образования (не учились в музыкальной школе, не пели в хоре, не играли на инструментах).
- **«Любители».** Студенты с опытом пения в самодеятельных коллективах, игры на гитаре, синтезаторе «для себя». У них часто хороший слух и чувство музыки, но недостает теоретической базы и технических навыков.
- **Выпускники музыкальных школ/колледжей.** Студенты с полноценным профессиональным образованием по классу фортепиано, скрипки, духовых инструментов, баяна и т.д. Для них вузовская программа по музыке может быть повторением пройденного.

2. В отношении уровня общих и специальных способностей:

- **Музыкальные способности.** Разброс от слабо проявленных музыкальных способностей до одаренных от природы идеальным слухом и чувством ритма.
- **Академические способности.** Разное умение учиться, систематизировать знания, работать с теорией (сольфеджио, гармония).
- **Психомоторные способности.** Разная координация, нередко «непослушность» пальцев при игре на инструменте, что критично для начинающих.
- **Мотивация.** Одни идут в педагогический вуз осознанно, чтобы стать учителем музыки или воспитателем. Другие – потому что так сложились баллы ЕГЭ, и музыка для них – вынужденная необходимость.

Есть и такие (и их немало), кто, испытывая неуверенность в своих силах и не надеясь поступить в специализированный музыкальный вуз приходят учиться в педагогический вуз, надеясь, что эта подготовка позволит им продолжить сольную исполнительскую карьеру.

Как это ни удивительно, но такие надежды нередко сбываются. Целый ряд очень одаренных выпускников департамента музыкального искусства института культуры и искусств ГАОУ ВО ГПУ за время учебы стали лауреатами значимых международных исполнительских конкурсов, финалистами шоу «Голос», и «Ну-ка, все вместе!» после окончания учебы получили работу в престижных столичных музыкальных театрах. Это говорит о том, что упорство и увлеченность помогают достигать высоких результатов.

Занятия в классе камерного ансамбля способствуют не только развитию музыкальных, академических и психомоторных способностей студентов. В процессе освоения камерного репертуара более интенсивно происходит развитие технической стороны исполнения.

Преимущество камерного ансамбля и его ключевой парадокс заключаются в том, что техническое развитие происходит не изолированно, а в контексте живой музыкальной коммуникации, что делает его более осмысленным, мотивированным и комплексным. Камерный ансамбль интенсивно развивает техническую сторону исполнения благодаря следующим составляющим:

1. **Ответственность и бескомпромиссность.** Студент не может «смазать» сложный пассаж или сыграть его приблизительно. Ансамбль держит его в тонусе, так как от точности каждого зависит целостность звучания. Это формирует техническую **надежность**.

2. **Слуховая «микроскопия».** Чтобы встроиться в ансамбль, нужно безупречно контролировать интонацию (особенно в струнных квартетах), ритмическую точность (малейшее отставание или опережение разрушает синхронность), единство штрихов и артикуляции. Это развивает **высочайший уровень самоконтроля**, который потом переносится и на сольное исполнение.

3. **Техника как средство выразительности.** В ансамбле технически сложные элементы (например, быстрые гаммообразные пассажи у фортепиано в квинтете Шумана) – не самоцель, а часть общего драматургического развития. Студент учится применять виртуозную технику **осмысленно**, как краску для создания образа.

4. **Освоение «неудобной» фактуры.** Партии в камерной музыке часто менее «удобны» для иисполнения, чем в сольной, так как композитор мыслит общей полифонической тканью. Это заставляет находить новые аппликатурные и двигательные решения, расширяя **технический арсенал**.

5. **Ритмическая дисциплина и гибкость.** Необходимость держать внутренний пульс (без дирижера!) и при этом вместе дышать, осуществлять агогику, что развивает феноменальное **чувство времени** – и метрическое, и пластическое.

6. **Техника ансамблевой игры – отдельный навык.** Умение слышать и видеть партнеров, подстраивать атаку звука и снятие, согласовывать педализацию (у пианистов) – это целый пласт **психомоторных и коммуникативных технических навыков**, которые не развиваются так явно в сольной практике.

Вывод. Камерный ансамбль – это не просто «дополнение» к специальности, а **мощный катализатор технического роста**. Он превращает технику из набора упражнений в живой, востребованный язык для музыкального общения. Это развитие происходит настолько интенсивно именно потому, что мотивация здесь – не исполнить четко отдельный технический фрагмент произведения, а **быть услышанным и стать частью целого**, что требует максимальной отточенности каждого движения и каждого звука. Именно это составляет особенности развития исполнительского мастерства

студентов-инструменталистов педагогического вуза в процессе занятий камерным ансамблем.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гришкова, О.Ю. особенности работы педагога-музыканта с камерным ансамблем смешанного типа / О.Ю. Гришкова // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 5 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://science-education.ru/ru/article/view?id=15221 (дата обращения: 04.02.2026).
2. Кабкова, Е.П. Музыкальная культура Москвы: монография / Е. П. Кабкова. – Москва: МАО, 2015. 192 с. – С. 130-131.
3. Курчан, Н.Н. Богатство стилевых направлений / Мировая художественная культура. XX век / Л.М. Баженова, Л.М. Некрасова, Н.Н. Курчан, И.Б. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2008. 432 с. – 238 с.
4. Серегин, Н.В. Формирование исполнительского мастерства музыканта / Н.В. Серегин // Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств. – 2016. – № 1 (45). – С. 149-153. – 150 с.
5. Что такое продуктивная коммуникация? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://vk.com/wall-184379939_3713. (Дата обращения: 04.02.2026).
6. 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.
7. 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.

Ли Жуньцзэ
ассистент-стажер
ФГБОУ ВО «Российская академия музыки им. Гнесиных»
e-mail: lrzheal@163.com

Li Rongze
Trainee Assistant
Gnessin Russian Academy of Music

ВОКАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРИ ВЫБОРЕ И ИСПОЛНЕНИИ БАСОВОГО РЕПЕРТУАРА В ОПЕРЕ

Аннотация. Данная статья посвящена важности правильного выбора басового репертуара, а также его адаптации для голоса и техники певца. Очень важно отметить, что адаптация происходит именно в системе академического вокального искусства. Это очень важно так как, басовый голос имеет важнейшую роль при формировании художественно-драматургической структуры оперного спектакля. Его значимость в оперном репертуаре обусловлена не только диапазонными характеристиками и тембровой глубиной, но и особой драматургической функцией, которую бас традиционно выполняет в структуре оперного действия и сцен.

Если обратится к истории музыкального искусства, становится ясно, что в классических оперных постановках басовые партии нередко становились носителями философского, морального и смыслообразующего начала, нередко формируя устойчивые и архетипические образы власти, мудрости и судьбы. Опираясь на эти данные, можно с уверенностью сказать, что и вокально-техническая специфика басового пения также формируется не только на физиологических особенностях голосового аппарата певца, но и художественных требований конкретного оперного жанра, который может быть выражен автором или же режиссером постановки.

В отличие от более подвижных и высоких голосов, бас – это голос тесситурно низкий, который требует особого внимания к устойчивости звукообразования, например: свободе дыхания, резонансному балансу и чёткости словесной артикуляции. Ошибки в технической организации голоса у басов особенно опасны, так как могут привести к быстрому утомлению и чрезмерной «форсации» (продува большего количества воздуха через связи при пении), естественным образом это приводит к потере тембрового качества и нарушению интонационной стабильности певца.

Исходя из приведенных аргументов, становится ясно, что цель настоящей статьи — это комплексно рассмотреть вокально-технические особенности басового репертуара в оперном искусстве, а также проанализировать ключевые аспекты различных педагогических методик при подготовке басов, которые необходимы для корректного подбора и выбора репертуара, а также продления здоровой вокальной карьеры.

Ключевые слова: бас, голос, оперное пение, вокальная техника, дыхательная опора, звукообразование, регистры, дикция, интерпретация, педагогика.

VOCAL AND TECHNICAL FEATURES WHEN CHOOSING AND THE PERFORMANCE OF THE BASS REPERTOIRE IN THE OPERA

Annotation. This article is devoted to the topic of the correct choice and adaptation of the bass repertoire in the system of academic vocal art. The bass voice plays an important role in shaping the artistic and dramatic structure of an opera performance. Its importance in the opera repertoire is due not only to its range characteristics and timbre depth, but also to the special

dramatic function that the bass traditionally performs in the structure of operatic action and scenes. If we turn to the history of musical art, it becomes clear that in classical opera productions, bass parts often became carriers of philosophical, moral and semantic principles, often forming stable and archetypal images of power, wisdom and fate. Based on these data, it is safe to say that the vocal and technical specifics of bass singing are also formed not only by the physiological features of the singer's vocal apparatus, but also by the artistic requirements of a particular opera genre, which can be expressed by the author or director of the production. Unlike more mobile and high–pitched voices, the bass is a tessiturally low voice that requires special attention to the stability of sound formation, for example: freedom of breathing, resonant balance and clarity of verbal articulation. Errors in the technical organization of the bass voice are especially dangerous, as they can lead to rapid fatigue and excessive "forcing" (blowing more air through the connections when singing), which naturally leads to a loss of timbre quality and a violation of the intonational stability of the singer. Based on these arguments, it becomes clear that the purpose of this article is to comprehensively consider the vocal and technical features of the bass repertoire in opera, as well as to analyze the key aspects of various pedagogical techniques in bass training, which are necessary for the correct selection and selection of repertoire, as well as prolonging a healthy vocal career.

Keywords: bass, voice, opera singing, vocal technique, breathing support, sound formation, registers, diction, interpretation, pedagogy.

Басовый голос является одним из наиболее фундаментальных и выразительных типов мужских голосов в оперном искусстве. Его акустические характеристики способны привнести в любую оперу драматургический шарм. Именно низкий диапазон, плотный тембр и высокая резонансная насыщенность и определяет специфику исполнительских и художественных задач, стоящих перед певцом. Басовые партии в опере практически всегда являются одними из главных и несут значительную смысловую и драматургическую нагрузку.

Конечно же этот голос является достаточно редким, так как 90% мужских тембров имеют более высокий баритональный голос, тогда как бас, с точки зрения вокальной классификации является самым низким из мужских голосов. Диапазон профессионального центрального баса обычно простирается от ми контроктавы до ми–фа первой октавы, при этом рабочая тесситура располагается значительно выше крайних нот диапазона. Однако, учитывая количество написанных оперных произведений и их разнообразия, у басов также есть своя «фаховая система». Всего известно о четырех видах басов, начнем с первого. Естественно, следует понимать, что каждый голос уникален, как и каждая клетка в организме человека, поэтому не стоит относить к себя к одному определенному типу голоса и петь только тот репертуар, который будет указан дальше, естественно, все индивидуально.

1) Центральный бас (Basso cantante / Basso nobile).

Данный фах является наиболее частым и универсальным. Его диапазон, как правило, располагается в пределах D_2–F_4, а тембр отличается теплотой, округлостью и способностью к протяжённой кантилене. Используется зачастую в партиях более благородных, философских или же трагических персонажей. Для обретения полноценного звучания, центральному басу требуется иметь развитую технику легато и выразительной фразировки, а также понимание тонкого динамического контроля. Как пример, характерный для данного фаха, можно привести такие роли как: Борис Годунов из оперы М.П. Мусоргского «Борис Годунов», король Филипп из оперы Дж. Верди «Дон Карлос» и Захария из оперы «Набукко» того же автора.

2) Высокий бас (Basso cantante drammatico / Bass-baritone).

Данный фах принято считать переходным между басом и баритоном. По своей специфике высокий бас характеризуется более высокой тесситурой нежели у центрального баса, а также появления ярких обертонов в верхнем регистре. Диапазон таких голосов может достигать E_2–G_4 (иногда и D_2) что позволяет исполнять партии с повышенной драматической и сценической активностью в верхнем регистре. Высокий бас часто используется для воплощения демонических, властных и антагонистических образов. Классическими примерами для описания данного фаха являются партии Мефистофеля из оперы Ш. Гуно «Фауст» и Дона Базилио из оперы Дж. Россини «Севильский цирюльник».

3) Бас-профундо (Basso profondo).

Бас-профундо является, наверное, одним из самых редких голосов планеты, его характеризует низкий тесситурно и тембрально-тёмный вариант басового голоса. Его характерной особенностью служит способность устойчиво исполнять звуки в области нот C_2–D_2 (иногда и ниже!), с самой верхней нотой E_4 в диапазоне, а также выраженная грудная резонаторность голоса, иногда таких басов называют «октавистами» Тембр такого голоса воспринимается как массивный, монументальный, нередко создающий ощущение мистической отрешённости, вызывающий ассоциации нпример со звуками грома. Очень много написано произведений для баса такого типа именно в церковной музыке, я считаю, что каждый человек обязан хотя бы раз услышать чистое и выраженное C_2 баса-профундо. Если рассматривать в драматургическом плане, то традиционно данный фах закреплён за персонажами сакрального или же символически абсолютного характера. Типичным репертуаром для данного фаха является соло баса-буффо в богослужебном пении Н. Соколова «Тебе поем. Посвящение Великому Архидиакону Константину Розову», а также партии князя Гремина из оперы П.И. Чайковского «Евгений Онегин», а также Пимен из оперы М.П. Мусоргского «Борис Годунов».

4) Комический бас (Basso buffo).

Далее хотелось бы рассмотреть такой фах, как, Бас-буффо, который представляет собой некий особый фах, определяемый не столько диапазоном, сколько исполнительской функцией. Для него характерны только высокая артикуляционная точность, развитая речевая техника, виртуозность в скороговорках и ансамблевых сценах. Тембровые требования к голосу здесь уступают место выразительности текста и сценической подвижности в речитативах и отдельных сценах. Партии баса-буффо традиционно связаны с комическим репертуаром, от этого точный диапазон данного фаха указать сложно, зачастую он близок к центральному басу, но все же в зависимости от оперы. Конечно, от баса-буффо требуется огромная актёрская гибкости и пластичность связок. Важнейшими ролями характеризующие Баса-Буффо являются партии: Лепорелло из оперы В.А. Моцарта «Дон Жуан», но наиболее точно показывающая всю специфику данного фаха – это партия Бартоло из оперы Дж. Россини «Севильский цирюльник».

Изучая фахи, становится ясно, что Бас – это не просто низкий оперный голос, а сложная система фахов, где тембр, диапазон и драматургическая функция неразрывно связаны. «От сакрального баса-профундо до подвижного баса-буффо — каждый из них формирует особую сценическую и музыкальную систематику и образы. Дифференциация басов позволяет композиторам и исполнителям создавать широкий спектр художественных образов, придавая басу особое значение в структуре оперного спектакля» [5, с. 33].

Каждый из бас отличается тембровой плотностью, глубиной и выраженной резонансной насыщенностью. Эти качества обусловлены как анатомическими особенностями (более массивные голосовые складки, крупные резонаторные полости), так и спецификой резонации голосового аппарата. Вместе с тем именно эти особенности создают повышенные технические требования к певцам, так как басовый голос особенно чувствителен к неправильной дыхательной опоре или же чрезмерному мышечному

напряжению. Именно формирование устойчивой вокальной техники и понимания своего тела позволяет певцу сохранять голосовое здоровье, обеспечивая более высокое качество сценического исполнения, что особенно важно в условиях современного оперного репертуара и профессиональной конкуренции.

В оперном репертуаре бас редко выполняет нейтральную или же пассивную функцию. Практически всегда бас ассоциируется с образами мудрости и судьбоносного начала. Персонажи королей, жрецов, старцев и патриархальных фигур не могут петь в консонирующем ансамбле, именно поэтому, даже в ансамблевых и второстепенных партиях он, как правило, наделён чётко очерченным драматургическим характером и своей выделяющейся партией.

Конечно, в оперной практике решающее значение имеет не столько предельная широта диапазона, сколько качество звучания голоса без напряжения и искусственного усиления голоса («форсация»). Здесь, центральным элементом вокально-технической подготовки баса является дыхательная техника. «Именно диафрагмально-рёберное дыхание с активной опорой обеспечивает устойчивость звука, равномерность фразировки и экономное расходование дыхательной энергии в протяжённых музыкальных линиях» [2, с. 156]. Дыхание и дыхательная техника несомненно является фундаментом вокальной техники для любого певца, однако для басов она приобретает особое значение. Низкий регистр требует значительного объёма дыхательной поддержки, а также достижение максимальной свободы голосового аппарата, для создания плавности и ровности звучания. Чрезмерное давление в горле и в мышцах, в свою очередь, может привести к зажиму гортани, утяжелению тембра и быстрой утомляемости голоса, что также негативно может сказаться на здоровье и карьере певца.

Для любого баса очень важно понимание и ощущение «опоры» — контролируемого противодействия дыхательной мускулатуры выходящему воздушному потоку, при котором активную роль играют диафрагма, межрёберные мышцы и мышцы брюшного пресса. «Особую сложность при исполнении оперных партий представляет работа с протяжёнными фразами и медленными темпами, характерными для многих басовых арий и монологов» [6, с. 301]. Именно поэтому, важно понимать, какой репертуар следует петь молодому и не опытному басу. Так как для освоения известного и сложного репертуара следует понимать несколько важных аспектов: 1) понимание фаха и диапазона вашего голоса, 2) умение работать над экономным распределением дыхания 3) умение заранее проецировать нотную фразировку и избегать преждевременных скачкой и быстрых атак. Естественно, данные навыки развиваются годами и не следует сразу брать сложный репертуар.

Для молодых певцов рекомендуется обращаться к церковной музыке и стараться петь ее максимально плавно, без скачков, желательно в пределах одной октавы и на родном языке, тренируя технику перехватывающего дыхание с хором. Далее постепенно переходить на более сложный репертуар со сложным драматическим и дикционным содержанием. «Здесь, опять можно отметить, что многие из известных басовых партий в опере часто несут значительную смысловую нагрузку» [4, с. 15]. Это может быть философский монолог, нравоучительное высказывание или ключевая сюжетная реплика. В связи с этим дикция и работа со словом приобретают первостепенное значение.

Можно также отметить, что низкий регистр затрудняет разборчивость текста, особенно в больших залах. Именно поэтому, в период подготовки и обучения бас должен уделять особое внимание активной артикуляции согласных при сохранении вокальной свободы гласных. «Недопустимо и неправильно «жертвовать словом» ради «красивого звука», так как в опере слово и музыка образуют неразрывное целое» [3, с. 156]. Работа над текстом партии включает не только техническую чёткость произношения, но и осмысление интонационной природы речи, а также понимание смысла написанного. Это особенно

важно, если произведение исполняется не на родном языке исполнителя. Басовое пение особенно тесно связано с речевой интонацией, что требует от исполнителя высокого уровня музыкально-драматургического мышления и знания языков. Естественно, здесь также рекомендация сначала выучить драматическую и артикуляционную часть партии (произведения), понять смысл и только после этого пробовать «впевать» в голос.

Конечно же следует сказать о том, что басовый оперный репертуар охватывает широкий спектр стилей и эпох, каждая из которых предъявляет свои требования к вокальной технике исполнителя.

В операх классицизма и раннего романтизма ценятся благородство звучания, ясность формы и кантиленность (ровность, плавность). «Здесь бас должен демонстрировать ровную вокальную линию и сдержанную выразительность» [1, с. 12]. В комических операх возрастает роль речитативности, подвижности и точной интонационной реакции на сценическое действие.

В операх XX века и современной опере басовое пение нередко выходит за рамки традиционной кантилены, включая элементы речевого вокала, расширенную динамику и нестандартные приёмы звукоизвлечения. Таким образом, современный бас-оперный певец должен обладать знанием иностранных языков и гибкой современной вокальной техникой, способной адаптироваться к различным художественным задачам без утраты качественного и плотного звучания голоса.

Учитывая данные аспекты, становится понятно, что подготовка баса требует особой педагогической осторожности и усидчивости. Басовый голос – это уникальный и в то же время сложный голосовой аппарат, который как правило, формируется медленнее других мужских голосов и достигает полной вокальной зрелости в более позднем возрасте (после 30-ти лет).

Попытки преждевременно и искусственно расширить диапазон или форсировать звучание могут привести к устойчивым техническим проблемам, которые исправлять намного тяжелее, чем приобретать.

«Вся педагогическая работа должна строиться на постепенном и своевременном развитии дыхательной базы, формировании резонансного баланса и осознанной работе с репертуаром» [7, с. 128]. Зная и понимая эти аспекты, можно смело сказать о том, как важен и какую роль играет правильный подбор партий, соответствующих текущему уровню вокальной зрелости певца. Особое значение имеет развитие музыкально-драматургического мышления, так как бас в опере редко является исключительно «вокальной» ролью, где нужно просто «громко и низко петь». Наверное, каждый академический певец должен быть мыслящим интерпретатором, способным объединить вокальную технику, слово и сценическое действие в единый художественный образ. Современный оперный театр требует от певца не только вокальной и мышечной силы, но и психологической подготовки и эрудированности для создания по-настоящему драматически целостного персонажа.

Грамотная работа над дыханием, звукообразованием, переходными регистрами и дикцией создаёт основу для устойчивой вокальной техники и профессионального долголетия певца. Басовый голос, естественно требует вдумчивого, системного подхода и анализа как со стороны вокалиста, так и со стороны его педагога. Только при условии комплексной подготовки, учитывающей специфику оперного жанра и индивидуальные особенности конкретного голоса и тела, возможно формирование полноценного баса-оперного певца, способного реализовать высокий художественный и драматический потенциал своего прекрасного и уникального инструмента!

ЛИТЕРАТУРА

1. Берри Д. Голос и актёр. Техника сценической речи и пения / пер. с англ. — Москва: Искусство, 2002. — 312 с.
2. Ван ден Берг Я. Физиология голоса и речи: Медицина, 1988. — 256 с.
3. Веннард, У. Пение: механизм и техника / У. Веннард. — Нью-Йорк: Carl Fischer, 1967. — 362 с.
4. Нестеренко Е. Е. Бас: сборник вокальных произведений для низкого голоса из репертуара оперного певца: учеб. пособие для вокалистов и концертмейстеров / Е. Е. Нестеренко. — СПб.: Композитор, 2011. — 160 с.
5. Рудин Л. Б. Основы голосоведения: учеб. пособие. — М.: Граница, 2009. — 104 с.
6. Станиславский К. С. Работа актёра над собой в творческом процессе воплощения / К. С. Станиславский. — М.: Искусство, 1957. — 520 с.
7. Ферни Ж. Искусство вокального дыхания / пер. с итал. — Москва: Музыка, 1982. — 148 с.

Ван Мэнмэн
аспирант кафедры музыкального воспитания и образования
ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет
им. А.И. Герцена»
e-mail: 19992881521@163.com

Wang Mengmeng
Postgraduate Student of the Department of Musical Education and Education
The Herzen State Pedagogical University

СПЕЦИФИКА ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ ДЕЙСТВИЙ У СТУДЕНТОВ – ВОКАЛИСТОВ В ВУЗАХ КИТАЯ

Аннотация. Актуальность исследования связана с необходимостью осмысления специфики формирования познавательных универсальных учебных действий в процессе подготовки студентов-вокалистов в Китае; выявлением педагогических условий для осознанного применения студентами познавательных действий при решении исполнительских задач, совершенствовании методического оснащения содержания цикла профессиональных дисциплин, направленное на формирование у обучающихся комплекса исполнительских компетенций.

Ключевые слова: система высшего образования в Китае, профессиональное музыкальное образование, универсальные учебные действия; профессиональная подготовка студентов-вокалистов.

THE SPECIFICS OF THE FORMATION OF COGNITIVE EDUCATIONAL UNIVERSAL ACTIONS AMONG VOCAL STUDENTS IN CHINESE UNIVERSITIES

Abstract. The relevance of this study stems from the need to understand the specifics of developing cognitive universal learning activities in the training of student vocalists in China; identifying pedagogical conditions for students' conscious application of cognitive activities when solving performance problems; and improving the methodological framework for the content of professional disciplines aimed at developing students' performance competencies.

Keywords: higher education system in China, professional music education, universal learning activities; professional training of student vocalists.

В современной парадигме высшего образования формирование универсальных учебных действий у обучающихся рассматривается как метапредметный фундамент, обеспечивающий их способность к непрерывному самообразованию и гибкой профессиональной адаптации. Это находит отражение в актуализации образовательных стандартов, оптимизации содержания профессиональной подготовки будущих специалистов, в том числе, в сфере культуры и искусства. Однако практическая реализация процесса по формированию универсальных учебных действий студентов-музыкантов, обладающих выраженной практико-ориентированной и культурно-обусловленной спецификой, остается малоисследованной областью.

В полной мере это касается подготовки будущих вокалистов, где доминирующий фокус чаще всего сосредоточен на передаче комплекса профессионально-прикладных компетенций, так как противоречие между декларируемой необходимостью развития познавательных универсальных учебных действий (УУД) и отсутствием научно

обоснованных методических оснований не всегда способствует органичному их интегрированию в реализации профессиональной подготовки вокалистов в вузах КНР.

Базовым ориентиром для исследования выступает отечественная психолого-педагогическая система понимания универсальных учебных действий как системы обобщенных способов деятельности, обеспечивающих «умение учиться» и способность к саморазвитию. Как отмечает А.Г. Асмолов, формирование этих действий направлено на то, чтобы «связать воедино учебное содержание и способы работы с ним» [1, с. 151]. Познавательные учебные действия включают: логические действия (анализ, синтез, сравнение, установление причинно-следственных связей, выдвижение гипотез), знаково-символические действия (моделирование, использование схем, графиков), а также действия постановки и решения проблем.

Однако в профессиональном обучении данные действия не формируются абстрактно, а обретают конкретное содержание и специфические формы в рамках предметной деятельности. Следовательно, для выявления их специфики необходимо обратиться к сущности будущей профессиональной деятельности вокалистов.

По мнению Д.Е. Огороднова, «в процессе воспроизведения пения участвует, по сути, весь организм. А руководит всем этим мозг» [8, с. 224]. Таким образом, вокальная деятельность предстает как интегративный объект для применения познавательных УУД: работа с нотным текстом требует его анализа (знаково-символические действия); слуховой анализ строится на сравнении и выявлении причинно-следственных связей между техническим приемом и звуковым результатом.

При этом следует подчеркнуть влияние культурно-педагогических традиций, которые оказывают значительное воздействие на процесс обучения искусству вокального музицирования молодого поколения музыкантов, так как глубинная специфика китайского контекста, не исчерпывается социальной моделью «учитель-ученик». Принципиальным фактором, влияющим на формирование познавательных УУД, является лингвистическая природа китайского языка. Путунхуа - тональный язык, где смыслоразличение зависит от частотного контура слога. Это накладывает отпечаток на знаково-символические действия вокалиста: работа с нотным текстом на китайском языке требует одновременного анализа двух систем кодирования - европейской нотации (высота, ритм) и тонального рисунка иероглифа (мелодика речи).

Для студента-вокалиста формирование УУД происходит в условиях, когда «музыкальная интонация» и «речевая интонация» могут вступать в сложный диалог или конфликт. Кроме того, необходимо дифференцировать специфику формирования УУД у студентов, которые осваивают школу европейской академической вокальной традиции, где приоритетом выступает освоение чуждой фонетической базы (итальянской, немецкой вокализации), что требует развитых аналитических действий по деконструкции и имитации звука.

Однако для национального китайской вокальной традиции важнее не столько фонетический анализ, сколько понимание национального характера мелизматики и тембральной окраски, что требует от студента действий по историко-культурному моделированию образа. Таким образом, сам «объект» приложения познавательных усилий диктует разные наборы доминирующих УУД. Как указывает Яо Вей, «одной из лучших традиций профессионального вокального образования было сочетания внешней и внутренней техники» [14, с. 196].

Китайские педагоги-вокалисты пропагандировали сочетание внешней техники (звуковые умения, включающие высокие и низкие, длинные и короткие, быстрые и медленные звуки) и внутренней техники (выражение эмоций, манера исполнения и стиль пения). Поэтому важнейшей задачей обучения вокалу выступало не освоение техники

исполнения, а привитие студентам музыкальной духовной культуры. Современное обучение характеризуется поиском баланса между этой традицией и требованиями к развитию творческой самостоятельности.

Специфика процесса формирования познавательных универсальных учебных действий у студентов-вокалистов в Китае представляет собой сложный педагогический феномен, возникающий на пересечении универсальных требований к развитию метапредметных компетенций и глубоко укорененных национальных традиций профессионального обучения.

Как писал Чжоу Юйхан, «китайская традиционная педагогика (и не только в музыке) долгое время строилась по схеме учитель-центрированной передачи знаний, с преобладанием репродуктивных методов» [12, с. 162-182]. Традиция в вокальном исполнительстве не была отменена, но модифицирована в условиях современной высшей школы, где, по словам Лю Бейлин, «студентам предоставляется возможность развивать свой уникальный голосовой почерк, а также осваивать сценическое мастерство и работу с аудиторией» [6, с. 309-314]. Однако на практике эта установка сталкивается с инерцией устоявших методов, когда основное внимание уделяется постановке голоса, развитию вокальной техники, в то время как формированию аналитических и исследовательских навыков уделяется недостаточно времени, то есть педагогическое взаимодействие, оставаясь стержнем индивидуальной формы обучения, часто воспроизводит императивную модель, где пространство для диалога, совместного решения проблем и рефлексии студента остается недостаточное количество времени.

Этот глубинный контекст задает принципиально важные условия, в которых протекает процесс становления познавательных действий, требуя от современной педагогики не их механического переноса, а филигранно выстроенной методически-выверенной адаптации, где ключевым механизмом является понимание того, как абстрактные познавательные УУД наполняются конкретным профессиональным содержанием в деятельности вокалиста.

Так, работа с музыкальным текстом превращает знаково-символические действия в сложный акт дешифровки, где нотная запись требует одновременного анализа высотности, ритмического рисунка, словесного текста и исполнительских указаний. Для вокалиста этот анализ усложняется необходимостью немедленного синтеза полученной информации в конкретное звучание, что формирует уникальный когнитивный навык. Однако центральное место в этой специфике занимает комплекс действий, связанных со слуховым анализом.

Поскольку собственный голосовой аппарат является неотъемлемой частью организма, процесс обучения строится на постоянном сопоставлении внутренних, часто слабо вербализуемых ощущений с внешним акустическим результатом. Это требует от студента развитой способности к выдвижению и проверке гипотез: «какое изменение в ощущении опоры или положении гортани приведет к желаемому тембру или интонационной чистоте?».

Следовательно, формирование внутреннего слухового предслышания (идеомоторики) и мышечного самоконтроля представляет собой высшую форму познавательных УУД в этой сфере, где анализ, сравнение и моделирование становятся инструментами непосредственного управления профессиональным действием. Наконец, построение художественной интерпретации возводит эти действия на уровень творческого синтеза, где анализ историко-культурного контекста, поэтического содержания, жанровых особенностей и выбор адекватных технических средств преобразуется в целостный исполнительский замысел.

Сложившаяся педагогическая традиция Китая, при всех ее неоспоримых достоинствах в передаче технического канона, создает и определенные системные вызовы

для целенаправленного формирования познавательных УУД. Акцент педагога на коррекции внешнего, акустического результата (чистота интонации, красота тембра, дикция) часто оставляет «за кадром» поисковые навыки студента, которые тормозят процесс осознания и вербализации тех умственных действий, которые должны обеспечить успеху обучения.

Третьим фактором выступает разобщенность между теоретическим и специально-исполнительским циклами дисциплин учебных планов. Теоретические курсы (сольфеджио, гармония, анализ музыкальных форм) могут преподноситься как набор абстрактных знаний и навыков, зачастую оторванных от проецирования на специфику теоретического анализа исполнительского репертуара и практических задач, стоящих перед вокалистом, что лишает сам процесс познавательных действий, формируемые на занятиях, профессионально-значимого контекста.

Преодоление выявленных трудностей и составляет основу педагогического потенциала, заложенного в самой системе профессиональной подготовки будущих вокалистов в вузах КНР. Ключевым вектором видится последовательная реализация интегрировано-развивающего подхода к процессу обучения студентов-вокалистов, суть которого заключается в формировании у них профессиональных умений путем органичного единства музыкально-теоретической и музыкально-исполнительской подготовки. В практическом плане это означает целенаправленную трансформацию содержания и методов работы в рамках существующих учебных дисциплин.

Так, например, при изучении партии Си Эр из оперы «Седая девушка» студенту можно предложить прослушать три эталонные записи: эталонную запись национальной китайской школы 50-х годов XX века, современную академическую интерпретацию в европейской вокальной традиции и кроссовер-версию. Используя метод сравнительного анализа, студент должен письменно зафиксировать различия в технике звукоизвлечения (позиция, опора), агогике и динамике, а затем устно обосновать педагогу элементы каждой трактовки, которые будут им заложены для построения личной исполнительской концепции.

При работе над фонетическими сложностями произведения студент должен создать цветовую партитуру финалей и инициалей, где каждый цвет соответствует определенной позиции языка и резонатора (красный - открытая «а», синий -прикрытая «у»). Это задание сможет перевести абстрактный фонетический анализ в наглядно-образную форму, развивая знаково-символические действия.

Следующее задание должно состоять в последовательности заданий, например, педагог, намеренно дает неточный перевод поэтического текста (или предлагает студенту найти несоответствие между музыкальной фразировкой и синтаксисом стиха). Задача студента – выявить логическое противоречие, выдвинуть гипотезу об авторском замысле и предложить свою редакцию динамических оттенков или цезур, чтобы вернуть смысловую ясность».

Таким образом, специфика формирования познавательных УУД у китайских студентов-вокалистов заключается в необходимости их сознательного «проявления», интеграции внутрь устоявшихся и эффективных форм обучения. Этот процесс требует педагогического сопровождения в процессе преодоления инерции разобщенности знаний через усиление рефлексивно, аналитической и междисциплинарной составляющих, что в конечном итоге позволяет сформировать личность интеллектуально развитого, самостоятельного и рефлексирующего музыканта-художника – вокалиста.

Специфика формирования познавательных УУД у студентов-вокалистов в вузах КНР определяется двумя взаимосвязанными факторами. С одной стороны, это глубокая интеграция данных действий с сенсомоторным опытом и слуховой рефлексией, где анализ,

сравнение и моделирование становятся инструментами непосредственного управления голосовым аппаратом.

С другой стороны - необходимость их педагогической актуализации внутри культурно-обусловленной модели обучения. Следовательно, специфика процесса формирования познавательных учебных универсальных действий у студентов – вокалистов в вузах Китая заключается в необходимости целенаправленного «проявления» и развития познавательных действий, объективно присутствующих в вокально-исполнительской деятельности, но недостаточно разработанными с позиции новаций в вокальной педагогике.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асмолов А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская; под ред. А.Г. Асмолова. - Москва: Просвещение, 2008. - 151 с.
2. Ду Сывэй. Формирование певческих умений у вокалистов в высших учебных заведениях КНР: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.02 / Ду Сывэй. — Москва, 2008. - 24 с.
3. Лу Х. Развитие вокально-исполнительского потенциала китайских студентов в процессе музыкального образования / Лу Х., А.С. Петелин. - Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2019. - 185 с.
4. Лю Байлин. Эволюция методик обучения вокалу в контексте современного искусства: практики и тренды в высшем образовании по музыке в Китае / Лю Байлин // Самарский научный вестник. - 2024. - Т. 13, № 3. - С. 309-314.
5. Огороднов Д.Е. Методика музыкально-певческого воспитания / Д.Е. Огороднов. - 7-е изд., стер. - Санкт-Петербург: Планета музыки, 2020. - 224 с.
6. Фундаментальное ядро содержания общего образования / под ред. В.В. Козлова, А.М. Кондакова. - Москва: Просвещение, 2009. - 58 с.
7. Цзян Шуцзюань. Педагогический потенциал взаимодействия систем вокального воспитания студентов в музыкально-педагогических вузах России и Китая: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Цзян Шуцзюань. - Москва, 2019. - 28 с.
8. Чжу Тин. Контекстно-культурологический подход в обучении китайских вокалистов в вузах России и КНР: диссертация ... кандидата педагогических наук: 5.8.2 / Чжу Тин. - Санкт-Петербург, 2024. - 238 с.
9. Чжоу, Юйхан. Методологические подходы к анализу реализации российских традиций вокальной педагогики в музыкальном образовании Китая / Юйхан Чжоу. — Текст : непосредственный // Исследования молодых ученых : материалы CVII Междунар. науч. конф. (г. Казань, сентябрь 2025 г.). - Казань : Молодой ученый, 2025. - С. 163-182. - URL: https://moluch.ru/conf/stud/archive/541/19095 (дата обращения: 11.02.2026).
10. Шалаева А.А. Об интеграции методических принципов вокальных школ в практике зарубежных преподавателей вокального искусства в системе высшего музыкального образования Китая / А.А. Шалаева // Культура и искусство. - 2020. - № 1. - С. 92–98.
11. Яо Вэй. Подготовка специалистов вокального искусства в системах высшего музыкального образования Китая и России: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Яо Вэй. - Астрахань, 2015. - 196 с.

Сун Цзыян
аспирант кафедры музыкально-исполнительского искусства
ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»
e-mail: song.ziyang@rambler.ru
Научный руководитель – доктор педагогических наук, профессор
А.П. Юдин
e-mail: udinap@yandex.ru

Song Ziyang
Postgraduate Student of the Department of Music and Performing Arts
Moscow State Pedagogical University
Scientific advisor – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
A.P. Yudin

РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ КИТАЙСКИХ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ ФОРТЕПИАННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ЭПОХИ КЛАССИЦИЗМА

Аннотация. В статье показана необходимость развития музыкального мышления у китайских учащихся в процессе освоения фортепианной музыки эпохи классицизма. В настоящее время произведения этого периода занимают значительную долю в репертуаре китайских учащихся. Однако следует отметить, что несмотря на владение техническими навыками игры на фортепиано, их исполнение не отвечает необходимым требованиям к исполнению произведений, написанных в форме сонатного allegro. Причиной этому является недостаточное развитие музыкального мышления учащихся и отсутствие знаний в таких областях как история музыки и музыкальная форма. Опираясь на исследования по музыкальной психологии и истории музыки, автор предлагает возможные пути решения этой проблемы.

Ключевые слова: фортепианная подготовка китайских учащихся, развитие музыкального мышления, музыка эпохи классицизма, изучение сонатной формы.

DEVELOPMENT OF MUSICAL THINKING OF CHINESE STUDENTS IN THE PROCESS OF MASTERING PIANO WORKS OF THE CLASSICISM ERA

Abstract. The article shows the necessity of developing musical thinking of Chinese students in the process of mastering piano music of the classicism era. Currently, works of this period occupy a significant share in the repertoire of Chinese students. However, it should be noted that despite their technical skills in playing the piano, their performance does not meet the necessary requirements for performing works written in the form of a sonata allegro. The reason for this is the insufficient development of students' musical thinking and the lack of knowledge in areas such as music history and musical form. Based on research in musical psychology and music history, the author suggests possible solutions to this problem.

Keywords: piano training for Chinese students, development of musical thinking, music of the Classical era, and study of the sonata form.

С точки зрения философии, мышление – это активный процесс осмысления действительности, с помощью которого человек познает себя и окружающий мир. Музыкальное мышление можно определить аналогичным образом, однако оперирует оно музыкальными понятиями, включающими стиль и направление той или иной композиторской школы, интонационный фонд эпохи, гармонический язык, музыкальную

форму. Развивать музыкальное мышление – значит учить понимать логику музыки, разбираться в её особенностях, что является важным для каждого музыканта.

Музыку классического периода часто называют «идеально упорядоченной», что выражается в ясности музыкальной формы и её строгой логике. Примером этому является сонатная форма, в которой изложение музыкального материала подчинено чётким правилам. Китайским учащимся трудно исполнять музыку этого стиля, поскольку их мышление не подготовлено к его адекватному анализу. Чтобы решить эту проблему, прежде всего необходимо помочь ученику разобраться в исторических условиях возникновения и развития музыки эпохи классицизма.

На становление классицизма в музыке, относящегося к XVII–XVIII векам, повлияли события Великой французской революции и эстетика эпохи Просвещения. Музыка классицизма следовала принципу «рационализма», восходящему к учению Рене Декарта. Он полагал, что разум является основой знания, которое должно строиться на основе строгой логики. Здесь необходимо упомянуть сонатную форму, строго разделённую на экспозицию, разработку и репризу, где главная и побочная темы зачастую контрастируют друг с другом.

Композиторы эпохи классицизма стремились к ясности и гармоничности выражения человеческих мыслей и чувств. Это связано с тем, что философии эпохи Просвещения свойственен антропоцентризм: «искусство должно быть прямо направленным на человеческое восприятие, ибо в высоких идеях мало толку, если они не могут быть поняты теми, кому адресованы» [1, с. 40]. Это отличает музыкальные произведения эпохи классицизма от творений эпохи барокко, значительная доля которых относится к духовной музыке, возвеличивающей Бога, что можно наблюдать, например, в полифонической музыке И.С. Баха.

Помимо социальных и философских предпосылок, расцвет музыки в эпоху классицизма тесно связан с появлением фортепиано. Особенности конструкции изобретённого ранее клавесина не позволяли передавать динамические оттенки, что ограничивало композиторские и исполнительские возможности. Возникновение фортепиано решило эту проблему: инструмент позволил передавать не только нюансировку, но и тембральные оттенки. Это дало композиторам возможность имитировать в фортепианном звучании характерные тембры других инструментов. Например, трели в сонатах Ф. Й. Гайдна напоминают звук флейты, а басовые линии в сонатах В. А. Моцарта – звучание виолончели, что способствует созданию различных звуковых красок.

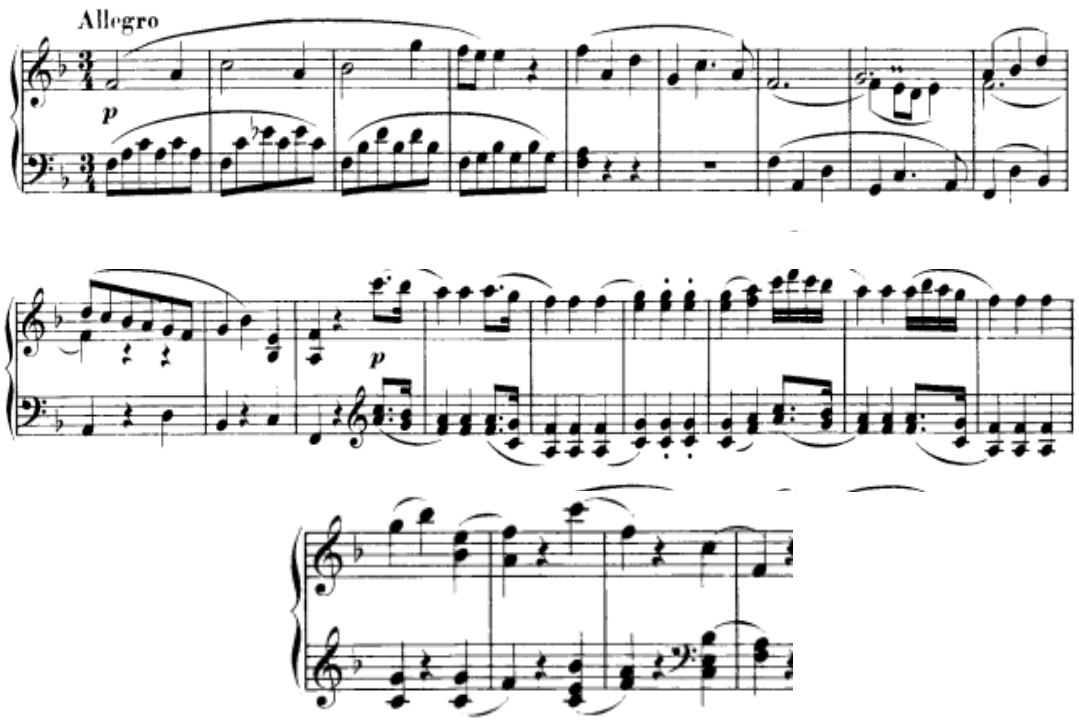
В процессе изучения фортепианных произведений эпохи классицизма учащимся необходимо освоить основные типы изложения музыкального материала. Китайские педагоги-музыканты как правило начинают разбор с учеником нового произведения с освоения текста, упуская при этом анализ особенностей формы, фактуры, гармонии и стиля. Из-за этого учащиеся лишены возможности в полной мере понять содержание разучиваемого произведения, основанное на системе взаимодействий и контрастов входящих в него тем и образов. В результате таких занятий у китайских обучающихся зачастую наблюдается недостаточное развитие логического (аналитического) мышления, которое необходимо при освоении произведения сонатной формы, логика развития которой отражает данный тип мышления.

Логическое мышление подразумевает способность расчленять проблему на составные части, выявлять причинно-следственные связи и систематизировать данные для ее решения. Поэтому в процессе изучения клавирной сонаты педагогу крайне важно детально разъяснять студенту структуру произведения и логику его развития. Такой подход способствует формированию осмысленного и логически выстроенного исполнения.

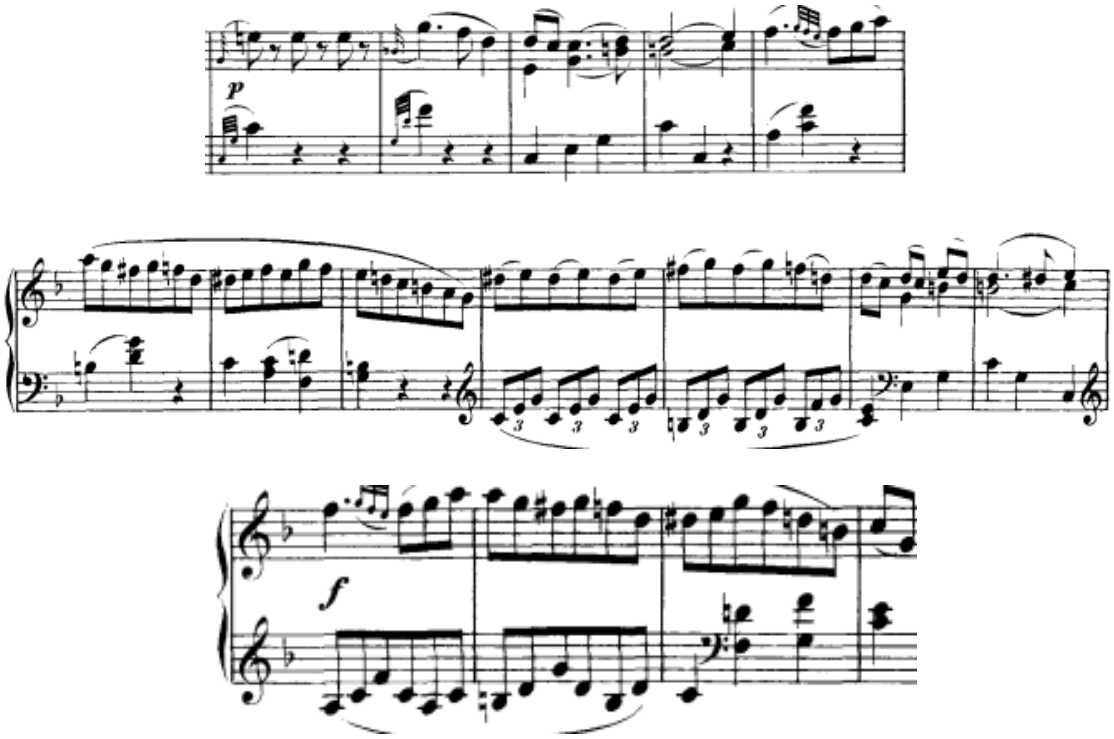
Музыкальным символом эпохи классицизма является сонатная форма, окончательно сложившаяся в этот период и доведённая до совершенства венскими классиками. Произведения в сонатной форме занимают значительное место в фортепианном творчестве целого ряда композиторов, причём не только эпохи музыкального классицизма, но и последующих эпох. Это связано с тем, что сонатная форма отражает объективные законы диалектики развития, являющейся ключевым свойством процесса познания. Этим объясняется подлинное «бессмертие» сонатного allegro в творчестве композиторов практически всех стилевых парадигм и направлений вплоть до современности. Поэтому очевидна необходимость изучения в классе фортепиано произведений, написанных в этой форме, на протяжении всего периода обучения музыканта-исполнителя.

Педагогу важно не только объяснить ученику строение формы сонатного allegro, состоящей из экспозиции, разработки и репризы, но и довести до его сознания внутреннюю логику взаимодействия этих элементов формы. По мнению Ю.Н. Тюлина, «именно в динамическом взаимодействии (а не простом контрасте) рождается то противоречие между темами и разделами формы, которое лучше всего раскрывается в сонатной драматургии» [2, с. 250]. Это подчёркивает значимость связей между частями сонатной формы и внутри них.

В качестве примера рассмотрим сонату В.А. Моцарта К.332. Вальтер Гизекинг говорил: «Возможно, это прозвучит парадоксально, но мое мнение о фортепианной музыке Моцарта лучше всего выразить так: самая легкая и вместе с тем, если хочешь сыграть ее правильно, самая трудная музыка» [3, с. 45]. Начиная знакомство ученика с этой сонатой, педагог должен показать ему основные темы экспозиции – главную, побочную, связующую и заключительную партию, а также описать их художественное и эмоциональное содержание. Во время прослушивания необходимо отметить смену тональностей и гармонического сопровождения тем. Развивая «сонатное мышление» ученика, необходимо детально рассмотреть каждую партию экспозиции сонаты. В рассматриваемой нами сонате главная партия проходит с 1-го по 22-й такт.

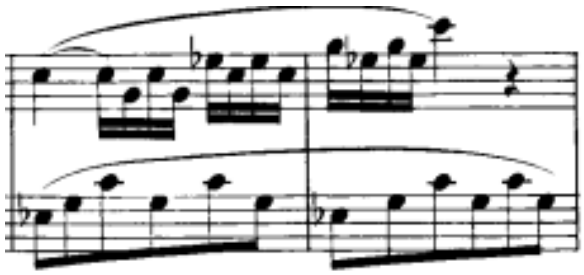


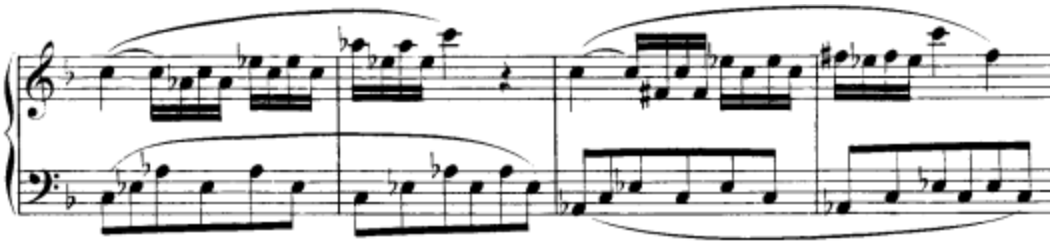
В затакте к 13-му такту характер изложения меняется, и учащиеся часто думают, что это признак начала побочной партии, но это ошибочное впечатление. На самом деле, побочная партия появляется только в 41-м такте после проведения темы связующей партии.



Выделив каждую тему экспозиции, педагог может предложить учащемуся сравнить их эмоциональную окраску и провести параллель между формой сонатного allegro и гегелевской диалектикой. «Принцип сонатности как воплощение становления идеи – явная параллель к философской диалектике. Диалектика «тезис – антитезис – синтез» на разных уровнях формы: в целом (экспозиция – разработка – реприза), в экспозиции (главная мысль – побочная – заключение), возможно – внутри тем (в главной теме: противоречащие элементы – их борьба – определенный каданс; в побочной: изложение темы – 2-й ход – каданс плюс заключение» [4, с.240].

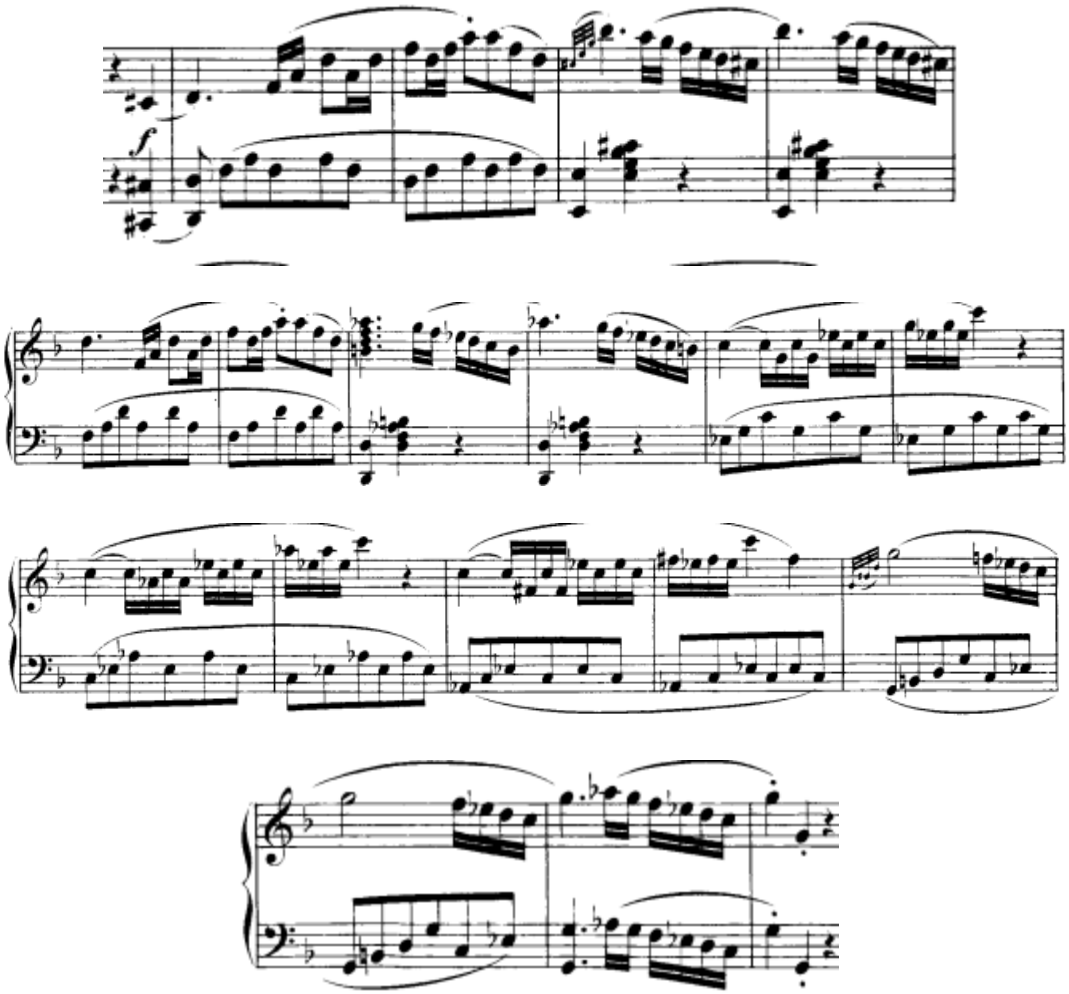
После прослушивания главной и побочной тем важно обратить внимание учащегося на тональный и гармонический контраст между ними. Если в первых двух тактах обеих тем аккордовое строение фактуры имеет сходство, то гармония в партии левой руки существенно меняется – это требует различий в исполнении, так как различные гармонии предполагают соответствующее им музыкальное содержание. Также в тактах 31-36 гармония в левой руке постоянно варьируется при сохранении основного тона в мелодии.



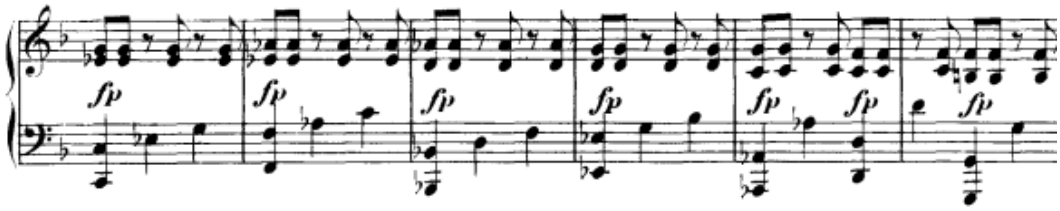


В данном случае учащийся может интерпретировать музыку согласно собственному пониманию. Однако педагогу не следует навязывать какой-либо приём исполнения, оставляя за учеником возможность проявления самостоятельности в выборе средств выразительности.

Ядро сонатной формы заключается прежде всего в контрасте и развитии, поэтому во время прослушивания экспозиции сонаты педагог может задавать «наводящие» вопросы ученику: «Где ощущается мелодический контраст? Как противопоставляются различные эмоциональные настроения?», а затем подталкивать его к проведению более детального музыкального анализа. Например, в тактах 22-40 рассматриваемой нами сонаты K.332 В.А. Моцарта настроение явно контрастирует с лёгкостью и радостью, свойственными темам главной партии – здесь, в связующей партии, музыка становится напряжённой и динамичной.



После объяснения педагога и самостоятельного анализа учащийся сможет более осознанно подчеркнуть этот контраст в исполнении. Помимо образного контраста между разделами, важную роль играет и динамический контраст – например, в тактах 60-65 противопоставление форте и пиано создаёт эмоциональное напряжение.



Важно отметить при этом, что принцип контраста имеет особую роль в произведениях композиторов эпохи классицизма. Он свойственен моцартовской музыке и проявляется во всех её гранях – от музыкальной формы и художественного содержания до конкретных средств выразительности. В показанном выше фрагменте применяется динамический контраст на «микроуровне», то есть в пределах соседних созвучий. Таких приёмов можно найти немало в тексте инструментальных произведений Моцарта, в частности, в его фортепианных сонатах. Это объясняется не только новым для того времени акустическим эффектом, но и свойственным эстетике музыкального классицизма в целом выражением сильного душевного переживания, как сопоставление «света и тьмы». Осознание учащимся этих приёмов, поможет ему в формировании сонатного мышления при исполнении произведений, написанных в форме сонатного allegro.

В Китае педагоги уделяют большое внимание развитию техники исполнения, однако часто недооценивают важность развития музыкального мышления. Это связано не только с отсутствием методики, нацеленной на совершенствование этого аспекта обучения, но и с социально-культурными факторами: у учащихся нет систематического доступа к классической музыке в школе и средствах массовой коммуникации; они не получают достаточных знаний по музыкальной истории и теории, что естественно ограничивает развитие их музыкальной культуры. Формирование музыкального мышления важно не только для исполнения сонат, но и для интерпретации фортепианных произведений других жанров.

Как упоминалось ранее, учащимся необходимо развивать умение слышать и осознавать движение гармонии, что требует целенаправленной слуховой тренировки. По словам Г.М. Цыпина, «гармоническим слухом называют музыкальный слух в его проявлении по отношению к созвучиям – комплексам звуков различной высоты в их одновременном сочетании. Развитой гармонический слух, как и полифонический, представляет собой более высокую ступень музыкально-слухового развития учащегося по сравнению с мелодическим слухом. Нередко развитие гармонического слуха запаздывает во времени» [5, с. 62].

Для китайских учащихся, музыкальное мышление и гармонический слух которых требуют систематического развития, особенно важны специальные методы восприятия гармоний и модуляций:

1. Метод изменения гармонии. Педагог может изменять гармонизацию при сохранении мелодии. Например, в первом такте K.332 (тональность F-dur) вместо оригинальной гармонии можно использовать трезвучие VI ступени (ре-фа-ля). Исполняя мелодию с изменённой гармонизацией, учитель помогает ученику почувствовать разницу в характере звучания.

2. Цветовые ассоциации. Использование цветных карточек для визуализации тех или иных гармоний и тональностей. Учащиеся могут подбирать цвета к различным аккордам и модуляциям, что развивает ассоциативное восприятие гармонических изменений.

3. Практика гармонизации. Рассмотрение гармонической основы произведения и логики ладовых тяготений на примере различной гармонизации отдельных фрагментов развивает понимание гармонических функций. Развитие гармонического слуха не должно происходить изолированно – оно требует интеграции с полифоническим слухом, звуковысотным и тембровым восприятием, что представляет собой длительный систематический процесс.

Таким образом, развитие музыкального мышления крайне важно для китайских учащихся. Для этого педагог должен не только разъяснять исторический контекст формирования музыкального стиля соответствующего периода, но и демонстрировать ученику внутреннюю логику произведения – то есть развивать абстрактно-логическое мышление. Только через воспитание музыкального мышления китайские учащиеся смогут достичь глубокого и осмысленного исполнения произведений эпохи европейского классицизма.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кириллина Л.В. Классический стиль в музыке XVIII – начала XIX веков: Самосознание эпохи и музыкальная практика. М.: Моск. гос. консерватория, 1996. 192 с.
2. Ручьевская Е.А. Классическая музыкальная форма: учебник по анализу. СПб.: Композитор, 1998. 268 с.
3. Меркулов А.М. Как исполнять Моцарта. М.: Классика-XXI, 2003. 184 с.
4. Холопов Ю.Н. Музыкальные формы классической традиции. Статьи. Материалы. М.: НИЦ Моск. консерватория, 2012. 564 с.
5. Цыпин Г.М. Обучение игре на фортепиано: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. М.: Просвещение, 1984. 176 с.
6. Тихомиров О. К. Психология мышления: Учебное пособие. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. — 272 с.

Чжун Цзылин
аспирант
кафедры фортепиано факультета искусств
ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный институт культуры»
e-mail: forte_p@mail.ru
Сюе Хуэйвэнь
аспирант
кафедры фортепиано факультета искусств
ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный институт культуры»

Zhong Ziling
Postgraduate Student at the Piano Department
of the Faculty of Arts
St. Petersburg State Institute of Culture
Xue Huiwen
Postgraduate Student at the Piano Department
of the Faculty of Arts
St. Petersburg State Institute of Culture

О МЕТОДАХ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ-МУЗЫКАНТОВ КНР НА ОСНОВЕ РАЗВИТИЯ АНАЛИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ И ТЕОРИИ ОСОЗНАНИЯ

Аннотация. Статья посвящена изучению новых подходов к формированию творческого потенциала студентов-музыкантов в современном Китае на основе развития новых методов мышления, в том числе развития аналитического мышления и осознания культурного наследия и самого музыкально-образовательного процесса в высших школах КНР

Основная цель – конкретизировать основные понятия «аналитическое мышление» и «теория осознания» применительно к вопросам формирования творческого потенциала китайских студентов-музыкантов, а также предложить методы способствующие оптимизации изучаемого процесса.

Рассматриваемые методы. Авторами предложены общие педагогические подходы к организации музыкально-образовательного процесса в высших школах КНР и ряд конкретных методов, положенных в основу экспериментально-педагогической деятельности. Например, техника направляющих бесед, техника самостоятельного обучения, игры аналитического характера и др.

Выводы подчеркивают значимость подхода к изучаемой проблеме, необходимость ее изучения, разработки авторских методик, способствующих оптимизации развития творческого потенциала студентов-музыкантов в высших школах КНР, внедрения инновационных педагогических технологий в вузовский педагогический процесс.

Ключевые слова: творческий потенциал, аналитическое мышление, теория осознания, китайские студенты-музыканты.

ON THE METHODS OF FORMING THE CREATIVE POTENTIAL OF CHINESE MUSIC STUDENTS BASED ON THE DEVELOPMENT OF ANALYTICAL THINKING AND THEORY OF AWARENESS

Annotation. The article is devoted to the study of new approaches to the formation of the creative potential of musical students in modern China based on the development of new methods of thinking, including the development of analytical thinking and awareness of cultural heritage and the musical educational process itself in higher schools of the People's Republic of China.

The main goal is to concretize the basic concepts of "analytical thinking" and "theory of awareness" in relation to the formation of the creative potential of Chinese music students, as well as to propose methods that help optimize the process being studied.

The methods under consideration. The authors propose general pedagogical approaches to the organization of the musical and educational process in higher schools of the People's Republic of China and a number of specific methods used as the basis for experimental and pedagogical activities. For example, the technique of guided conversations, the technique of independent learning, analytical games, etc.

The conclusions emphasize the importance of an approach to the problem under study, the need to study it, develop author's methods that help optimize the development of the creative potential of musical students in higher schools of the People's Republic of China, and introduce innovative pedagogical technologies into the university teaching process.

Keywords: creative potential, analytical thinking, theory of awareness, chinese music students.

Введение

Вопросы совершенствования музыкального образования в КНР и поиск методов повышения его эффективности продолжают занимать центральное место в теории и практике музыкальной педагогики высшей школы. На разных исторических этапах ученые предлагают различные образовательные теории, способствующие становлению важных профессиональных знаний, умений и навыков, которые закладывают основу и создают благоприятные условия для последующего творческого развития и достижения новых высот в музыкальном искусстве.

Несмотря на довольно значительное число исследований в сфере музыкальной педагогике, в музыкально-образовательном процессе в высших школах КНР существует значительно количество «белых пятен» - областей, которые ждут своих исследований. Одной из таких сфер остается проблема формирования творческого потенциала музыкантов-студентов высшей школы во взаимосвязи с вопросов развития аналитического мышления молодых музыкантов и развития их аналитического мышления. Это подчеркивает актуальность и диссертационных исследований по этой тематике, и значимость настоящей статьи.

Кроме того, и по сей день остаются концепции и термины, требующие более глубокого изучения как в общем контексте музыкального обучения, так и в рамках наших конкретных научных целей и задач. Среди ключевых педагогических понятий, рассматриваемых в рамках данной работы, необходимо назвать «творческий потенциал» и «аналитическое мышление».

Краткий обзор исследований

Поскольку делать полный обзор исследований по этой теме в рамках одной статьи, особенно в сфере исследований в области вокального и фортепианного обучения в высших школах Китая, как двух наиболее востребованных направлениях, не представляется возможным. Отметим наиболее интересные работы молодых китайских ученых в этом

направлении и современные российские исследования, проводящиеся в РГПУ им. А.И. Герцена и в Санкт-Петербургском государственном институте культуры.

В области вокальной педагогики в КНР наиболее близкими оказываются работы Лу Хуачжао [1], Ду Хуэйцю [2], Се Сянкэ [3, 4], У Цзинь [5], Яо Вэй [6], а также Ню Яцянь [7], Хань Мо [8], Чжан Шучжань [9], Ван Юеюнь [10] и др.

Значительный интерес для понимания направлений педагогического исследования в высшей школе КНР представляют труды группы ученых из Санкт-Петербурга В. Г. Воуба, Р. Г. Шитиковой, Р. Н. Слонимской, Д. В. Щирина [11, 12, 13] и др., помогающих правильно выстроить методологию научного познания музыкально-образовательного процесса КНР.

В них рассматриваются существенные направления современной педагогики КНР, в том числе вопросы развития художественно-творческого потенциала. Но, во-первых, эта проблема изучается применительно к детям различного возраста, а не студентам-музыкантам, для которых он не менее актуальна. Во-вторых, вне связи с развитием аналитического мышления и формирования такого значимого процесса, как осознание, которое необходимо рассматривать с разных ракурсов применительно к процессу профессионального становления студентов-музыкантов в высшей школе КНР.

Методы исследования. Говоря о формировании творческого потенциала студентов-музыкантов в высшей школе КНР, необходимо отметить, что музыкальное воспитание интерпретируется достаточно обширно: оно выступает инструментом трансляции культурно-исторического опыта от старших поколений младшим. В данном подходе передача знаний занимает центральное положение во всех сферах музыкального творчества и освоения культурного наследия: через различные формы выражения (музыка, словесные описания и прочее), практики исполнения и образовательные стратегии, которые обеспечивают донесение сокровенных смыслов и культурных норм, заложенных в данных элементах. Л.С. Выготский утверждал «В основе развития ...должна лежать широкая трактовка воспитания, которая служит основой всего его личностного роста» [14].

По всей видимости, данное утверждение применимо ко всему процессу музыкального образования, включая обучение студентов-музыкантов в высшей школе КНР.

Мы трактуем музыкальное образование и музыкальное воспитание как взаимосвязанный процесс, как этап интеграции индивида в сферу музыкального искусства. Можно также акцентировать внимание на развитии музыкального самосознания индивида, представляющего собой неотъемлемую часть пути начинающих исполнителей, будь то студенты-пианисты или вокалисты, поскольку осознание культурного наследия, и в частности, музыкально-культурного наследия, его значимости, немыслимо вне развития аналитического мышления. При этом эти два процесса во взаимосвязи являются ключевым фактором оптимизации музыкально-образовательного процессе в высшей школе КНР.

Анализируя цели музыкального образования студентов-музыкантов в высших школах КНР, можно определить три ключевых аспекта:

1. Стимулирование навыков восприятия музыкального искусства, участия в разнообразных формах исполнительских практик (сольные выступления, выступления в ансамблях и с оркестром, концертмейстерская и иллюстраторская деятельность b др.), а также самостоятельного творчества (создание композиций, свободное музицирование, изучение истории и теории импровизации и композиции).

2. Осознание базовых элементов музыкального образования индивида, охватывающих формирование музыкального восприятия: стремление и влечение к музыкальным направлениям разных видов и жанров, прогресс когнитивных и эмоциональных аспектов, а также музыкального вкуса

3. Развитие творческого потенциала, который включает не только получение компетенций, методик развития мышления, в частности овладение аналитическим

мышлением и развитие процесса осознания значения своего места и исполняемых произведений в мировой и национальной музыкальной культуре, которые необходимы как для общего развития молодого музыканта, так и для его специализированной карьеры в области музыкального исполнительства и музыкальной педагогики.

Стимулирование творческих способностей, включающее понимание важности музыкального культурного наследия и активного участия в его изучении, интерпретации и популяризации является одной из важнейших частей современного музыкального образования в КНР. Элементом данного процесса выступает осознание важности музыкального образования в университетской среде.

Таким образом, процесс формирования творческого потенциала студентов-музыкантов в высшем учебном заведении можно интерпретировать как непрерывный процесс развития возможностей мышления, которые приводят к накоплению компетенций и достижений, необходимых для их будущей карьеры.

Для современной китайской вузовской педагогики важно иметь единую концепцию, способную связать разнообразные учебные дисциплины вуза и музыкальные практики студентов-музыкантов, чтобы придать их обучению более глубокий смысл. Мы полагаем, что ключевым направлением станет понимание музыкального культурного достояния и активного участия в его изучении, интерпретации и популяризации. Такое понимание способно оказать ключевое влияние на рост творческих возможностей и творческого потенциала.

При анализе термина «творческий потенциал» стоит отметить разнообразие его интерпретаций.

Творческий потенциал у человека проявляется через его умение порождать оригинальные идеи, а также способности генерировать новации. Творческая активность проявляется через взаимодействие мотиваций, познаний, компетенций и практических умений личности. Таким образом, у студентов-музыкантов развитие творческого мышления напрямую коррелирует с уровнем музыкального дарования и возможностями его применения на практике. Эти две характеристики взаимно усиливаются. Таким образом, развитие музыкального таланта может рассматриваться не только как укрепление знаний, умений и навыков, но как увеличение творческого потенциала и новых способов мышления, что приведет к более активному вовлечению в разнообразные проявления музыкальной культуры. Соответственно «аналитическое мышление – это способность анализировать поступающие данные и коррелировать их с знаниями из смежных дисциплин составляет основу профессионального мастерства современного студента-музыканта.

По мнению ряда авторов, «в указанной сфере учителя накопили определённую практику, включая использование инновационных методов обучения, основанных на комплексном сочетании различных дисциплин» [15].

По мнению специалиста по данному вопросу О. Л. Жук [16], «многопрофильное взаимодействие в образовательном учреждении служит ключевым теоретическим обоснованием для введения принципов устойчивого развития в обучение будущих профессионалов, учитывая, что вопросы устойчивости требуют комплексного подхода, а способность выпускников решать такие задачи основывается на целостной гуманитарной логике мышления и высоком уровне общей научной компетенции».

Значит сочетание профильных и гуманитарных дисциплин в вузовском образовательном процессе способствует формированию новых способов мышления у студентов-музыкантов и содействует становлению целостной личности и развитию их творческого потенциала.

Слияние через взаимодополняемость создает инновационные учебные программы и блоки, которые объединяют как различные области знаний с общими терминами, так и

отдельные компоненты учебных предметов. Возможны варианты как по горизонтали, так и по вертикали объединения.

Назовем некоторые методы музыкального образования, направленные на стимулирование аналитического мышления и развитие процесса осознания как применительно к музыкально-культурному наследию, так и собственно музыкально-образовательному процессу в высшей школе:

• Техника направляющих бесед. Задача вопроса заключается в стимулировании у учащегося процесса размышлений, необходимого для нахождения решения. Вопросы касаются как теоретических аспектов, так и практических навыков в процессе обучения. Это относится к объему анализируемых текстов, степени их трудности, ускорению процесса освоения материала и увеличению доли теории в уроке. Этот подход включает также техники сравнения и обобщения, применяемые после направляющих вопросов.

• Техника самостоятельного обучения. Ученик осваивает навыки самостоятельного анализа во время учёбы, анализирует свою деятельность и составляет планы задач. Например, учащийся способен поставить перед собой задачу: «Как повысить гибкость и ловкость пальцев?» В контексте обучения игре на фортепиано нераздельно сплетены интеллектуальные аспекты и чувствительные отклики.

• Метод сравнения. Ученик анализирует изучаемые данные через сравнение их с альтернативными элементами, такими как низкочастотные звуки против высокочастотных, протяженность по сравнению с краткосрочностью, громкий голос в контрасте с тихим, динамичное действие рядом с замедленным, жизнерадостность в противопоставлении с меланхолией. Этот подход способствует формированию логического обобщения и закреплению теоретических знаний.

• «Игра аналитического характера». Ученик воспроизводит отдельные элементы музыкального произведения (мелодии, гармонические последовательности, ритмы), что способствует лучшему пониманию его особенностей. Такая деятельность способствует пониманию особенностей эволюции музыкальной темы, раскрытию гармонии и структуре музыкального произведения.

При изучении музыки необходимо понимать взаимосвязь когнитивных и эмоциональных аспектов. Понимание трансформаций в музыкальном искусстве представляет собой альтернативный подход к решению данной проблемы. Студента знакомят с основной темой и рядом её модифицированных версий. После того как послушает мелодии, ему предстоит описать произошедшие изменения. Это могут включать новые элементы декора, дополнительные мелодические линии, трансформацию высоты звучания, траекторий перемещения, штриховых деталей или стиля.

Практические подходы основаны на взаимодействии процессов познания и чувствительности. Соединение эмпирического восприятия с рациональным мышлением дает возможность перейти от собранных данных к формированию индивидуального мнения. Ученик работает с теоретическими и акустическими элементами, применяя полученные сведения для выполнения поставленной задачи. Это включает модификацию и расширение контента, взаимодействие с визуальными материалами, практику корректировки текстов и задания по нотографике.

Это обусловлено комплексной природой вопросов устойчивого развития, требующих от выпускников способности мыслить интегративными подходами и обладать зрелыми знаниями в области науки и гуманитарных дисциплин.

Результаты и их обсуждение

Данные методы развития, которые положены авторами в основу формирования творческого потенциала студентов-музыкантов разных специальностей, но прежде всего, вокалистов и пианистов, обсуждались на заседаниях секций кафедры фортепиано и

академического хора факультета искусств Санкт-Петербургского государственного института культуры, а также прошли апробацию в всероссийских и международных конференциях. В настоящее время они положены в основу экспериментально-педагогической работы, которая близка к завершению и подведению итогов.

Выводы и заключение

Подводя итог изложенному материалу, отметим, что вопросы формирования творческого потенциала студентов-музыкантов разных специальностей являются недостаточно исследований область современной музыкальной педагогики Китая. Изучение специфики его формирования во взаимосвязи с развитием аналитического мышления, формирования осознания и исполняемых произведений в контексте музыкальной и общей культуры и значимости самого музыкально-образовательного процесса во взаимосвязи различных специальных и гуманитарных дисциплин оказывается действенным методом формирования творческого потенциала и профессионализма студентов-музыкантов КНР. Однако необходимые конкретные методы работы, необходима апробация новых подходов, авторских методик и педагогических технологий, способных вывести музыкально-педагогический процесс в высшей школе КНР на новую высоту.

ЛИТЕРАТУРА

1. Лу Хуачжао. Педагогические условия развития вокально-исполнительского потенциала китайских студентов в образовательном процессе вуза : 13.00.08 : автореф. дис. … канд. пед. наук. Воронеж, 2018. 24 с.
2. Ду Хуэйцю. Современная концепция вокального образования в КНР в свете российских и китайских научно-методических достижений : 13.00.02 : автореф. дис. … канд. пед. наук. М., 2021. 24 с.
3. Се Сянкэ. Принципы вокального образования в Китае: традиции и актуальное состояние // Высшее образование сегодня. - 2023. №3. - С. 134-139.
4. Се Сянкэ. К вопросу об интеграции традиций итальянской школы пения в культуру и образование Китая // Педагогическое образование. - 2022. Т. 3. № 1. - С. 26-30.
5. У Цзинь. Определение тенденций совершенствования подготовки оперных исполнителей в Китае / У Цзинь // Научное мнение. – 2021. – № 9. – С. 122-128.
6. Яо Вэй. Подготовка специалистов вокального искусства в системах высшего музыкального образования КНР и России : 13.00.01 : автореф. дис. … канд. пед. наук. Волгоград, 2015. 26 с.
7. Ню Яцянь. Фортепианная педагогика России и Китая: интегративный подход : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.08 / Ню Яцянь; [Место защиты: Моск. пед. гос. ун-т]. - Москва, 2009. - 21 с.
8. Хань Мо. Традиции российской фортепианной педагогики в контексте совершенствования профессиональной подготовки китайских учащихся-пианистов : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.02 / Хань Мо; [Место защиты: Моск. пед. гос. ун-т]. - Москва, 2019. - 23 с.
9. Чжан Шучжань. Формирование творческого потенциала детей младшего школьного возраста средствами полихудожественной выразительности в условиях дополнительного музыкального образования Китая : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 5.8.2. / Чжан Шучжань; [Место защиты: ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена» ; Диссовет 33.2.018.06 (Д 212.199.39)]. - Санкт-Петербург, 2023. - 24 с.
10. Ван Юеюнь. Об изучении психолого-педагогических особенностей художественно-творческого потенциала дошкольников на занятиях музыкой в России и в Китае// Педагогический журнал Том 12, № 6А Часть I, 2022. С. 1-615.. – С. 603 – 609.

11. Шитикова Р.Г., Щирин Д.В., Воуба В.Г., Слонимская Р.Н. Воспитание музыкой в контексте постиндустриальной эпохи // Управление образованием: теория и практика. 2025. Т. 15, № 6-1. С. 153–161.
12. Щирин Д.В., Воуба В.Г., Слонимская Р.Н., Шитикова Р.Г. О развитии целостного музыкального восприятия студентов-музыкантов в высшей школе // Современные проблемы науки и образования. 2025. № 2. URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=34035 (дата обращения: 25.12.2025)
13. Щирин Д.В. О педагогике восприятия музыки в образовательном процессе музыкальных учебных заведений /Педагогический журнал Том 12 № 2А, 2022. – С. 645 – 652.
14. Выготский, Л. С. Полное собрание трудов: в 6 томах). М.Г. Ярошевский; введение написано А.Н. Леонтьевым; АПН СССР. - Москва: Издательство "Педагогика", 1982—1984 гг. Том 5: Введение в коррекционную педагогику. Т. 5 / сост. Т. А. Власова. - 1983. - 369 с.. URL: https://pedlib.ru/Books/1/0453/1_0453-330.shtml)[2].
15. Гедиева Е.Б., Гедыгушева Т.Х., Кипкеева Р.Х.). Наука. Научные кадры. №3, 2020. С.186 – 191. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/mezhdistsiplinarnaya-integratsiya-v-professionalnoy-podgotovke-studentov-kak-uslovie-f)
16. Жук, О.Л. Методологические требования как условия обеспечения научности и достоверности результатов педагогических исследований / О. Л. Жук // Адукацыя і выхаванне. – 2023. – №10. – С. 10-18.

Цзян Сюэянь
аспирант
ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»

Jiang Xueyan
Postgraduate Student
Moscow Pedagogical State University

АНАЛИЗ ИССЛЕДОВАНИЙ ПРОБЛЕМЫ ОСВОЕНИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ ФОРТЕПИАННОЙ МУЗЫКИ В ВУЗАХ КНР

Аннотация. Статья посвящена освещению проблемы освоения национальной фортепианной музыки студентами-пианистами высших учебных заведений Китайской Народной Республики и анализу исследований по данной тематике. Автор рассматривает ряд исследований, отмечающих необходимость усиления национального вектора в фортепианном образовании КНР, поднимает существующие в этом поле проблемы и предлагает возможные решения в опоре на анализ научно-педагогической литературы.

Ключевые слова: освоение, национальная фортепианная музыка, Китай, высшие учебные заведения, проблема, исследования, анализ.

ANALYSIS OF RESEARCH ON THE PROBLEM OF MASTERING NATIONAL PIANO MUSIC IN CHINA'S UNIVERSITIES

Abstract. This article examines the problem of mastering national piano music by piano students at higher education institutions in the People's Republic of China and analyzes research on this topic. The author reviews a number of studies that note the need to strengthen the national focus in piano education in China, raises existing problems in this field, and proposes possible solutions based on an analysis of scientific and pedagogical literature.

Keywords: mastering, national piano music, China, higher education institutions, problem, research, analysis.

На современном этапе проблеме освоения национальной фортепианной музыки в вузах КНР уделяется значительное внимание исследователей, которые подчёркивают роль фортепиано как инструмента трансляции национального культурного наследия в глобальном образовательном контексте, пишут о необходимости усиления национального вектора в фортепианном образовании КНР [3, 6, **11**].

Отмечая органичный синтез исторического опыта народа с художественными поисками в творчестве национальных композиторов, китайские учёные акцентируют обращение авторов к фольклорным источникам, при художественном переосмыслении их эстетического потенциала, результатом чего становится обретение нового облика национальных фортепианных сочинений и сохранение их узнаваемой самобытности.

В ведущих консерваториях КНР (в частности, в Пекинской, Шанхайской, Сычуаньской и др.) сегодня отмечается активизация внимания к вопросам преподавания и исполнения китайских фортепианных произведений. Это проявляется в организации специальных концертов национальной фортепианной музыки, проведении конкурсов для молодых профессионалов, что способствует распространению китайских народных фортепианных произведений, а также сочинений китайских композиторов, создавших достаточно обширный пласт фортепианной музыки, составляющей национальный исполнительский и педагогический репертуар. В этих произведениях налицо использование таких элементов национальной китайской культуры, как народная песня,

живопись «гохуа», древняя поэзия и др. Композиторы обращаются к программности, цитированию, имитации звучания народных инструментов и другим приёмам с целью создания национального колорита.

Одновременно с увеличением интереса к китайскому национальному фортепианному наследию и предпринимаемых мерах по повышению роли фортепианного репертуара в учебных программах образовательных учреждений разного уровня, на сегодняшний день, тем не менее, отмечается доминирование западной традиции преподавания и использования западных методик, несмотря на усилия по увеличению роли национальных культурных ценностей, в том числе и в сфере фортепианного образования. В целом, подчёркивается недостаточная интеграция национального репертуара в образовательный процесс, далеко не всегда занимающего достойное место в концертном и педагогическом репертуаре программ вузов. Исследователи отмечают, что произведения китайских композиторов часто не занимают достойного места в педагогическом и концертном репертуаре, а их интерпретация не изучается систематически.

Одна из причин этого – в том, что фортепиано изначально и долгое время воспринималось как *иностранный, чуждый китайскому национальному менталитету инструмент*, а система образования продолжительное время базировалась (и во многих учебных заведения до сих пор базируется) на зарубежных моделях.

Современный исследователь **Яо Вэньцзяо** подчёркивает такие ключевые особенности менталитета представителей КНР, во многом обусловившие востребованность фортепианного искусства в стране, как *предрасположенность к созерцательному восприятию мира и склонность к углублённому эстетическому переживанию* **[11**]. Именно фортепианное исполнительство, по мнению исследователя, способно наиболее полно реализовать названные особенности национального характера.

В ряде исследований акцентируется стратегическая значимость прогрессирующего комплексного подхода к фортепианному образованию, в т.ч. в аспекте освоения национальных произведений, в учебных заведениях Китая разного уровня [там же]. В частности, все более выраженный характер приобретает игра на фортепиано в комплексе с уроками пения и занятиями на других музыкальных инструментах, а также обучение исполнительской импровизации учащихся-пианистов и «игре на слух», что благоприятствует большей свободе владения инструментом и развитию музыкальных способностей.

В связи с внедрением фортепиано в китайскую культуру обратим внимание на такую особенность китайского музыкального мышления, как его горизонтальная, «ленточная» организация. Эта особенность отражает глубинную связь музыкального искусства с мировоззренческими установками китайской культуры и служит одним из системообразующих элементов национальной ментальности, определяя специфику композиционных и интонационных решений в традиционной китайской музыке. Как отмечает Ю.Н. Холопов, «ленточное» мышление представляется фундаментальной особенностью и характеристикой китайского музыкального сознания [7, с. 22].

Р.И. Грубер пишет об одной из значимых и существенных черт, присущих китайской музыке – это «подчёркнутость основного мелодического контура, где полифоническое ведение голосов отсутствует, также отсутствует гармонический и аккордовый склад» [1, с. 203]. Эти особенности в некотором смысле идут «вразрез» со спецификой фортепиано, как многоголосного инструмента, способного воспроизводить самые различные фактурные сложности. Фортепиано подвластна передача художественно-образного содержания произведений, написанных как в гомофонно-гармоническом, так и полифоническом, и других видах музыкального склада. По словам Ли Линцзюня, фортепиано, являясь

полифоническим, темперированным, многозвучным и многотембровым инструментом, – по своей природе расходится с установками традиционной китайской ментальности [3].

Особое внимание в исследованиях сегодня уделяется попыткам объяснить возникающие сложности с адаптацией национального материала, связанные со спецификой имитации звучания этнических музыкальных инструментов. Недостаточное понимание данной специфики часто становится преградой на пути успешного художественно-образного содержания и технического воплощения произведений на фортепиано. Помимо указанных особенностей, пентатоника, лежащая в основе китайской национальной музыки, диссонирует с европейской темперацией и мажоро-минорной системой, что также усложняет её восприятие, понимание и освоение.

Всесторонняя интеграция фортепиано в китайскую культуру, характеризующуюся закодированностью, высокой степенью консерватизма и замкнутостью, произошла лишь в XX столетии и сегодня расцвет китайского фортепианного исполнительства на международной сцене демонстрирует впечатляющие успехи музыкантов, освоивших инструмент, изначально чуждый восточному культурному коду и ментальности, в совершенстве.

Относительно внедрения фортепиано в китайскую культуру исследователь Ли Линцзюнь отметил, что в процессе проникновения европейского инструмента в китайскую традицию «происходило изменение ментальных структур нации, позволившее в короткий исторический срок освоить чуждый музыкальный инструмент и добиться признанных результатов китайских исполнителей-пианистов на мировом уровне» [там же, С. 130].

Важным аспектом в выявлении факторов, повлиявших на развитие китайской фортепианной школы, автор считает неразрывную связь данного феномена с освоением и адаптацией европейской системы фортепианного обучения [там же].

В XX столетии, с началом активного освоения европейского культурного наследия, фортепиано приобрело особую значимость как символ западной цивилизации и духовности, явившись для представителей китайской культуры одной из целевых установок в процессе культурного модернизирования. В это время произошли кардинальные перемены в плане переосмысления роли фортепиано в китайской традиции, а особую роль в эволюции *педагогических концепций* КНР сыграли российские фортепианные школы.

В публикациях китайских исследователей и педагогов-практиков (Бай Сюэйлань, Ван Ин, Ван Хань, Гуань Ле, Дэн Юйшань, Кан Юньюй, Ли Фанг, Хань Мо, Хоу Юэ и др.) подчёркивается, что освоение национального репертуара на разных этапах фортепианного обучения признаётся значимым элементом подготовки. Исследователи осознают, что включение произведений китайских композиторов в учебный репертуар, начиная с первых ступеней обучения и заканчивая обучением в музыкальных вузах, будет способствовать наиболее полному и чёткому осознанию учащимися ценности национальной музыкальной культуры, освоению специфических исполнительских приёмов на фортепиано и, как итог – формированию музыкальной эрудиции, грамотности и профессиональному росту пианиста [2].

В целом, характеризуя китайские фортепианные произведения китайских композиторов Сун Бейни отмечает, что они обладают ярко выраженной национальной спецификой, которая проявляется в следующих специфических особенностях [там же]. Синтез европейских ладовых систем с пентатоникой, имитация тембров национальных инструментов, специфическая ритмическая организация; определённое фактурное построение; использование оригинальных композиционных приёмов, а также сочетание традиционных и современных техник письма. Совокупность этих характеристик и формирует уникальный китайский национальный стиль. При этом в произведениях

отчётливо прослеживается преемственность европейских классических и романтических традиций. Рост числа исполнителей китайских фортепианных работ способствует расширению аудитории слушателей, что демонстрирует художественную жизнеспособность данного репертуара и его просветительский потенциал.

Важным моментом в процессе освоения национального фортепианного репертуара исследователи считают целенаправленное развитие национального самосознания, прежде всего, *у преподавателей фортепиано*. Как отмечает Чжан Синмэй, преподаватели должны глубоко понимать специфику китайской народной музыки с целью наиболее осознанного раскрытия её эстетических достоинств, сохранения и развития национальных музыкальных традиций [9].

Сун Бэйни фокусирует внимание на том, что это позволит не только глубже осмысливать специфику китайской народной музыки и наиболее эффективно реализовывать её потенциал в педагогической практике, но и будет способствовать сохранению и долгосрочному развитию национальных музыкальных традиций. На пути реализации данной задачи автор видит такие ключевые препятствия, как *дефицит у преподавателей фортепиано знаний о национальном музыкальном репертуаре и нехватка специализированных нотных изданий, педагогических хрестоматий и методических материалов.* В тоже время, для преодоления обозначенных барьеров исследователь предлагает активизировать поиск новых произведений этнической направленности, созданных современными китайскими композиторами, стимулируя стимулировать интерес учащихся к освоению национального репертуара [6].

Одним из эффективных путей активизации знаний педагогов, системного включения национальных произведений в программы на всех этапах и уровнях обучения, учёные называют активный поиск оптимальных по педагогическим и исполнительским задачам произведений современных китайских композиторов с этнической тематикой, наряду с активизацией устойчивого интереса к исполнению национальных сочинений. С этой целью исследователи [5, 5 8, 10] предлагают систематически (не только в ведущих музыкальных вузах страны, что что было отмечено выше) организовывать просветительские концерты (с участием студентов и педагогов); проводить конкурсы на лучшее исполнение китайской фортепианной музыки. В свою очередь, педагогам необходимо поощрять участников проектов, связанных с национальной традицией. Благодаря подобным мерам будет происходить укрепление у обучающихся чувства национальной идентичности, углубить связей с культурными корнями и развить эмоциональную выразительность исполнения.

Следует отметить, что значительное преобладание *технической стороны исполнительства над художественно-содержательной,* с акцентированием развития виртуозной техники, а не раскрытия художественно-образной специфики осваиваемых произведений (в т.ч. и национальных), характерное для китайской фортепианной педагогики, зачастую приводит к пренебрежению студентами качеством звучания, движением за скоростью и интенсивностью, что искажает суть национальной музыки КНР. Некоторые исследователи объясняют данную особенность сдержанностью представителей китайской нации в плане проявления эмоций и чувств [5, 8].

При этом, педагоги-практики и исследователи понимают острую необходимость развития эстетических чувств и эмоциональной сферы обучающихся на разных ступенях образования, происходящее, в том числе, на основе верно подобранного репертуара произведений, предназначенных для освоения в разных формах (исполнительство, слушание и т.д, а также в опоре на развитие опыта восприятия разнообразных произведений смежных видов искусства, недостаточно представленный в обучении пианистов на современном этапе). В исследованиях акцентируется мысль о том, что данному компоненту

подготовки пианистов необходимо уделять повышенное внимание, включая его в качестве общеобязательного компонента в образовательный процесс [5].

Кроме развития эмоциональной сферы, одной из ключевых проблем исследователи называют *более тесное взаимодействие слушательского и исполнительского опыта.* В данном аспекте подразумевается необходимость в процессе освоения исполняемого фортепианного репертуара не только внимательного многократного прослушивания изучаемых произведений, но и ознакомление с музыкальным искусством данного культурно-исторического периода, произведений разных жанров, форм, стилистических направлений, соответствующей композиторской школой и т.д.

Обобщая вышеизложенное, отметим, что одним из путей решения обозначенных проблем, может являться и широкое применение в процессе освоения национального фортепианного репертуара воспринятых китайской педагогикой особенностей российской и советской фортепианной педагогики. Среди них отметим следующие.

- акцент на синтезе фундаментальной технической подготовки и творческого мышления;

- ***развитие разных видов слуха***, происходящее в российской педагогике, также должно занять достойное место в китайской образовательной системе;

- ***интеграция в учебный процесс*** дисциплин гуманитарного и естественно-научного цикла (историю, философию, физику), что будет способствовать формированию у обучающихся системного и глубокого понимания национальных музыкальных произведений и особенностей их интерпретации;

- ***внимание к звуковой палитре и кантабиле,*** воспринятое китайской педагогикой от традиций российской фортепианной школы, что коррелирует с принципами, заложенными Г.Г. Нейгаузом.

В китайской фортепианной педагогике закрепились такие ключевые принципы российской школы, как:

- внимание к «дыханию» мелодии;

- развитие текучести и широты линейного развёртывания композиции;

- культивирование певучести, обеспечивающей эмоциональную глубину исполнения [10].

- ***интеграция теории и практики***, и вошедшее в традицию ***требование всестороннего аналитического осмысления исполняемых произведений***, внедрённые в китайскую педагогику под влиянием советской педагогической модели.

Представляется, что вышеобозначенные принципы, воспринятые из российской фортепианной педагогики, являются важнейшими в работе и над китайским национальным фортепианным репертуаром.

Таким образом, на современном этапе, наряду с ростом интереса к национальной фортепианной музыке в КНР, тем не менее её полноценное освоение в вузах осложнено существующими методическими, культурными и образовательными проблемами, решение которых может и должно стать ключом к активному развитию комплексного умения понимать и интерпретировать самобытные китайские национальные фортепианные произведения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Грубер, Р. И. История музыкальной культуры. М-Л: Гос.муз.изд-во,1941. 593с., Холопов Ю.В. Пентатоника / Р. И. Грубер// Музыкальная энциклопедия. Гл.ред. Ю.В.Келдыш. - М.: Советская энциклопедия, 1976. - 974 с.

2. Дин, И. Система фортепианного образования в современном Китае: структура, стратегия развития, национальный репертуар: дис. ... канд. искусств. СПб., 2021. 217 с.
3. Ли, Линцзюнь. История развития фортепиано в Китае: педагогический аспект / Линцзюнь Ли // Современное педагогическое образование. 2019. С. 127–131
4. Ма, Яньфэй. Краткое обсуждение особенностей русской фортепианной школы и следование ее примеру/ Яньфэй Ма // Художественный обзор, 2020. № 3. С. 98 – 99
5. Се, Х. Проблемы фортепианной педагогики в Китае / Х Се // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2016; № 179: С. 109 - 113, 85 – 86.
6. Сун, Бэйни. Формирование готовности к освоению национального фортепианного репертуара у учащихся музыкальных школ КНР: автореферат дисс. … канд.пед.наук: 5.8.2. – СПб, 2024. – 23 с.
7. Холопов, Ю. В. Пентатоника / Ю. В. Холопов// Музыкальная энциклопедия. Гл.ред. Ю.В.Келдыш. М.: Советская энциклопедия, 1976. – 974 с.
8. Хоу, Юэ. Детское фортепианное образование в Китае и проблемы его развития. Диссертация ... кандидата искусствоведения. Санкт-Петербург, 2009
9. Чжан, Синмэй. Национальные особенности произведений китайской фортепианной музыки / Синмэй Чжан // Культура и цивилизация. 2021. – Том 11. № 4А. – С. 59-64.
10. Ян, Пэй Исторические предпосылки фортепианной педагогики в Китае / Пэй Ян // Научные известия. – 2022 – № 28. С. 146-150
11. Яо, Вэньцзяо. Фортепианное образование в современном китае. достижения, проблемы и перспективы / Вэньцзяо Яо // Мир науки, культуры, образования. – №3 (88). – 2021. – С. 308-310.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

Ахмедова Муминат Гаруновна
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры общей и социальной педагогики
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственый университета»
e-mail: Akhmumin@yandex.ru

Akhmedova Muminat G.
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of the Department of General and Social Pedagogy
Dagestan State University

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ В АЛЬТЕРНАТИВНЫХ ФОРМАХ ЖИЗНЕУСТРОЙСТВА ДЕТЕЙ-СИРОТ

Аннотация. Различные формы жизнеустройства детей -сирот и детей, оставшихся без попечения родителей нуждается в педагогическом сопровождении как детей, так и сотрудников сиротских учреждений и приемных родителей. Особенно современные альтернативные формы жизнеустройства детей-сирот испытывают потребность в профессионально подготовленных кадрах приемных родителей способных создать социально-педагогические условия, обеспечивающие развитие личности ребенка-сироты.

Автор анализирует достоинства и недостатки форм жизнеустройства детей-сирот и предлагает модель конструирования социального пространства с взаимодействующими компонентами для организации системного педагогического сопровождения альтернативных семей.

Ключевые слова: жизнеустройство детей-сирот, альтернативная семья, педагогическое сопровождение, социокультурное пространство модель взаимодействия, реализация личностного саморазвития.

SOCIAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT IN ALTERNATIVE FORMS OF LIFE FOR ORPHANED CHILDREN

Abstract. Various forms of life arrangements for orphaned children and children without parental care need pedagogical support from both kind of children and staff of orphanages and foster parents. Especially modern alternative forms of life arrangements for orphaned children are in need of professionally trained foster parents who are able to create socio-pedagogical conditions that ensure the development of the orphan child's personality.

The author analyzes the advantages and disadvantages of the life arrangements of orphaned children and suggests a model for constructing a social space with interacting components for organizing systematic pedagogical support for alternative families.

Keywords: the life of orphaned children, alternative family, pedagogical support, socio-cultural space, interaction model, implementation of personal self-development.

В настоящее время сиротство проявляется не только в *круглом сиротстве* (нет близких людей), *полусиротстве* (нет одного из родителей), а также в таком явлении как *социальное сиротство* - детей, оставшиеся без попечения при живых родителях. Это явление в нашем обществе постепенно становится *привычным,* а не *безнравственным* понятием даже при наличии других близких родственников.

Под ***социально-педагогическим сопровождением*** *жизнеустройства детей* предполагается в основном *партнерство всех субъектов* социального пространства в обеспечении условия, в процессе которого согласуется смысл деятельности для индивидуального принятия решений обеспечивающие развитие личности ребенка. Такие условия организуются органами опеки и попечительства, а реализация педагогического сопровождения всех детей происходит в основном в образовательных учреждениях и в семье.

Особенности социально-педагогического сопровождения детей-сирот в настоящее время нужно рассматривать в сравнительном анализе форм их жизнеустройства сгруппировав их в два основных направления *(таблица* 1):

1. Жизнеустройство *в круглосуточных государственных* учреждениях;
2. Жизнеустройство *в альтернативных* различных семейных формах.

Во всех формах жизнеустройства органами опеки и попечительства организуется упорядоченное взаимодействие и взаимовлияние всех составляющих социального пространства, в котором осуществляется жизнедеятельность ребенка-сироты. Но социально-педагогическое сопровождение в различных формах жизнеустройства со стороны социальных служб имеет свои особенности, связанные с возможностями индивидуально-личностного подхода к детям-сиротам для их успешной социализации и подготовки к самостоятельной взрослой жизни.

Разными авторами (В.И. Горовая и Н.А. Палиева) [6]. А.А. Абазова, [1], Л.П. Фролова [11] и другими анализируются возможности психолого-педагогического сопровождения социализации в традиционных государственных *формах* жизнеустройства детей-сирот, как например:

1. *Дома малютки,* в которых содержатся дети-сироты и дети, оставленные без попечения родителей с рождения до 3-лет.
2. *Детские дома,* в которых дети разделены по возрастным группам: ясельная группа (3- 7 лет); младшая возрастная группа (начальные классы 6-12 лет); средняя возрастная группа (подростки 13- 16 лет);
3. *Школы-интернаты* (с 15-18 лет) разного назначения: профориентационные; военные корпуса; для детей с проблемами физического здоровья; с проблемами умственного развития; психдиспансеры; колонии для малолетних и несовершеннолетних правонарушителей и т.д.
4. *Опека (до 14 лет) и попечительство* (до 18 лет) при затруднениях у родителей выполнять свои обязанности (по состоянию здоровья родителей и ребенка, при длительном отсутствии родителей на вахте, при возникновении ТСЖ (трудных жизненных ситуаций). *Опека* состоит во временной передаче ребенка в приемную семью на безвозмездной основе, *попечительство* – на возмездной основе осуществляется сотрудниками административных органов опеки и попечительства.
5. К ним можно добавить *детские комнаты временного содержания* детей, оставшихся без попечения родителей до выяснения обстоятельств такого явления и последующей передачи в вышеуказанные учреждения для сирот.

На основе исследований различных авторов и собственных наблюдений в государственных формах жизнеустройства детей в настоящее время мы отметили ***следующие достоинства***:

1. *Массовый и оперативный характер решения проблем* безопасности жизнедеятельности детей – сирот;
2. *Гарантированное государственное обеспечение* минимальных потребностей материальных, образовательных, воспитательных проблем детей-сирот под надзором государства;

3. *Укомплектование сиротских учреждений профессиональными кадрами* психологов, педагогов, медиков, социальных работников для компетентного осуществления деятельности по всестороннему развитию личности ребенка.

4. *Сопровождение государством жизнеустройства* выпускника сиротского учреждения органами опеки и попечительства жильем, работой, защитой.

Таблица №1

	Традиционные (государственные) формы жизнеустройства сирот		***Альтернативные формы (семейные) жизнеустройства сирот***	
	Форма	Социализация	Форма	Социализация
1.	*Дома малютки (до 3 лет)*	*Приобретение элементарных навыков самообслуживания*	*Усыновление (удочерение)*	*На правах родных детей согласно законам, с правом наследства*
2.	*Детский дом (от 3 до 18 лет)*	*Приобщение к правилам социализации в социуме*	*Семейный детский дом (до 10 детей)*	*Профессиональная работа родителями*
3.	*Интернаты (спец. Назначения)*	*По разным показаниям (медицинским, образовательным социальным и т.д.)*	*Приемная семья*	*Замена настоящей семьи без изменения статуса ребенка*
4.	*Опека и попечительство*	*Помощь и контроль за семьей*	*Патронат*	*Обеспечение защиты семьи и детей при ТЖС*

На основе исследований различных авторов [9], [8], [2] и собственных наблюдений в государственных формах жизнеустройства детей в настоящее время мы отметили ***следующие достоинства***:

1. Массовый и оперативный характер решения проблем безопасности жизнедеятельности детей – сирот;

2. Гарантированное государственное обеспечение минимальных потребностей материальных, образовательных, воспитательных проблем детей-сирот под надзором государства;

3. Укомплектование сиротских учреждений профессиональными кадрами психологов, педагогов, медиков, социальных работников для компетентного осуществления деятельности по всестороннему развитию личности ребенка.

4. Сопровождение государством жизнеустройства выпускника сиротского учреждения органами опеки и попечительства жильем, работой, защитой.

В свое время французский гуманист Жан Жак Руссо и другие педагоги предлагали аналогичный способ воспитания идеального молодого человека в изоляции от вредного влияния окружающей среды. Но, выявленные на практике ***существенные недостатки***, связанные не только с наследственностью и прошлой биографией, но и (по СМИ) с социализацией ребенка-сироты в самом детском учреждении не дают повода для такого оптимизма:

1. В детские дома поступают далеко не идеальные дети (*после того, что они уже испытали в жизни*). Социальные исследования показывают -детдомовцы пытаются распространить свой негативный жизненный опыт (*булинг*, *криминальные склонности*) и на других детей.
2. Отношения между детьми и работниками учреждения допускают неформальный характер (*использование в своих личных целях, ябедничество и т.д*.) но далеко не в пользу гуманизма и заботы о детях.
3. Контролировать круглосуточно коммуникации детей в коллективных помещениях затруднительно, но можно при помощи видеокамер. Но дети быстро изобретают способы их обойти, тем самым *подвергая себя опасности*.
4. Закрытий характер учреждения *стерилизует социальное общение* с внешним реальным миром.
5. В детских домах работают не всегда гуманные сотрудники-макаренковцы, профессионально подготовленные к социально-педагогической работе с таким контингентом.
6. В учреждении очень *однообразная и скучная жизнь*, что не способствует развитию личности и дальнейшей *социализации в обществе*. Малодоступны экскурсии вне учреждения и летние лагеря вне своего коллектива так как за детьми нужно следить для их безопасности.

Гилева Т.А. и Ефремова И.В. [8] основываясь на своем практическом опыте работы в детском доме отмечают, что изменения в жизни ребенка в период адаптации в детском доме *приводят к депривации* во всех областях жизнедеятельности чему способствуют:

- в *биологическом плане* (переменчивый и совершенствующийся с возрастом организм);
- *продукты питания* - мало отличающиеся разнообразием;
- *режим во всем* – гигиене, отдыхе, сне, учебе, самоподготовке к урокам и т.д. каждого дня, недели, жизни и т.д.;
- в *социально-психологической* области, когда надо постоянно контролировать эмоции, ценности, привязанности, отношения;
- *материальная* депривация – приводят к тому, что нет материальных желаний, так как нет возможностей, что-то приобрести по своему вкусу и т.д.

Долгое пребывание детей-сирот в закрытых массовых учреждениях ставит проблему социализации и личностную самостоятельность в процессе дальнейшего жизнеустройства выпускников в новых для них условиях.

В частности авторы Т. А Гилева и И.В. Ефремова [8] предлагают продуманную в соответствии с современным общественным развитием «*Программу педагогического сопровождения детей-сирот в детском доме».* На наш взгляд эта программа, как и любая периодически должна совершенствоваться подготовкой всех субъектов и ответственных за педагогическое сопровождение к *преадаптации* в связи с изменяющимися условиями в зависимости возраста детей (от 1,8 до 18 лет), от окружения, материальных, технологически и других условий. Формальный подход к ее исполнению не приведет к эффективным результатам социализации летей.

По этим причинам в настоящее время государство ориентировано на *альтернативные формы жизнеустройства* детей-сирот с сохранением семейного воспитания. В них воспитание ориентировано не на единообразное воспитание как в детских домах, а на *семейное благополучие и социализацию в естественной среде* обитания на основе коммуникации и общения с детьми из разных семей. Семейное воспитание, как альтернатива массовому государственному учреждению для детей-сирот также требует не только контроля и помощи со стороны государства и имеют свои проблемы.

В первую очередь претенденты на *роль приемных родителей и усыновителей до*лжны соответствовать ряду законодательных условий «Об опеке, попечительстве и усыновлении (удочерении) [4] примерно по следующим ***критериям:***

- по ряду *психолого- социальных характеристик*, которые подтверждаются административными органами (возраст, состав семьи, материальное наличие нарушений социального взаимодействия с окружением и т. д);
- получить *официальные справки* по ряду медицинских, юридических, психологически, материальных соответствий на роль родителя;
- не иметь судимостей;
- удовлетворять роли родителя в соответствии с стабильным *материальным положением*: наличие заработка, жилья, условий содержания и воспитания ребенка;
- проходить *испытательный срок знакомства* с подходящими детьми и выбор детей по определенным критериям субъективного и объективного особенностей совместимости в семье и т.д.;

Социальные службы часто отмечают случаи с *возвратом* в учреждение для сирот уже усыновленного ребенка в связи со следующими *причинами:*

- неожиданными *интересами бывших родителей*, бросивших ребенка к его усыновителям и шантажирование их;
- недостаточностью *психолого-педагогических знаний* усыновителей для того, чтобы направить воспитание в нужном русле, опираясь на положительные качества ребенка как А.С. Макаренко;
- нежеланием принять ребенка таким как он есть и *упрекать его генами* биологических родителей как непреодолимое препятствие социализации в обществе;
- а самое главное - отношение к ребенку как обузе и долгу, без проявлений *родительской любви и уважения*;
- характерно для современных усыновителей увлекаться *материальными выгодами* современного усыновления, не вникая в проблемы ребенка и т.д. Право жить в семье не должно зависеть от подбора случайных родителей¸ что отмечают Догляд В., Терновская М. [2].

Поэтому органы опеки и попечительства составляют *банк данных потенциальных усыновителей* -воспитателей. Это могут быть такие категории семей:

1. Биологический родитель или родственник искренне раскаявшийся и желающий проявлять заботу о своем родственнике в силу различных объективных и субъективных доводов;
2. Бездетные семьи или семьи, у которых свои дети взрослые, внуки подросли и живут далеко и отдельно, а силы сделать добро - вырастить еще и сироту остались;
3. Семьи, которые претендуют на роль профессиональных приемных родителей;
4. Усыновители больных детей, от которых все отказываются и т.д.

Систему инновационных форм жизнеустройства в их положительном влиянии на дальнейшую социализацию детей-сирот как альтернативу детским домам рассматривает Л.С. Малик [9]. В нашей стране появились и постепенно развиваются инновационные ***альтернативные семейные формы*** жизнеустройства *под контролем* государства и психолого-педагогическим сопровождением (*таблица 1),* такие как:

1. *Семейный детский дом* для родных и неродных братьев-сестер детей-сирот - (до 10 детей). Предполагается профессиональная работа родителями-воспитателями (отцом и матерью);
2. *Приемная семья* - замена настоящей семьи по договору без изменения статуса ребенка;

3. *Патронат* – обеспечение государственной помощи семьям в стационарных центрах помощи семье и детям при ТЖС (тяжелой жизненной ситуации) без отрыва ребенка от родной семьи;

4. *Детские деревни* **SOS** – новая популярная форма жизнеустройства, когда дети-сироты и их семьи объединены в свободные совместные поселения с общей инфраструктурой с обычными семьями (школа, садик, игровые и спортивные площадки и т. д) под совместной организацией работы отдельных семей с приемными детьми и т.д. Киселева Н.А. , Соловьев И.Н. обосновывают эффективность детской деревни SOS как альтернативную форму жизнеустройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей [3]. Достоинства **SOS** деревень анализируют также ряд авторов: И.Ф. Гареев и Хабибулина [9], Т.А.Костюкова [10], Г.М. Лактионова [4].

Такие формы жизнеустройства поднимают проблемы актуальности *дефицита молодых семей, профессионально готовых работать приемными родителями* и желающих круглосуточно заботиться еще о чужих детях. Несмотря на материальное обеспечение такой семьи государством требуется хорошее знание социальных, педагогических, психологических этнических и других особенностей приемного ребенка.

С другой стороны, альтернативные формы жизнеустройства детей-сирот характеризуются тем, что:

- *обеспечивает занятость* приемных родителей конкретным делом полезным государству;
- *государству экономически выгодно* содержат семейные детские дома под круглосуточной заботой, чем детские дома с затратой по 2 млн. руб. в год на одного ребенка в государственном учреждении;
- в лице приемных родителей *приобретается конкретное лицо, ответственное за* содержание, поведение, развитие ребенка-сироты, который в детском доме был «ничейный», а общий;
- *приемные родители в реальности приобретают статус родных* на основе привязанностей в общей семье. Это важно, так как они могут друг другу обратиться в будущем за взаимопомощью.
- самое важное, в *семье ребенок приобретает опыт социализации*, который очень пригодится ему в самостоятельной жизни.

Проблемы устройства детей - сирот остаются актуальными во все времена, так как у всех народов каждый социум находил альтернативную семью для проживания сироты или включали круговую поруку по очереди проживания. Но, стихийное устройство детей-сирот по признакам родства и меркантильно-гуманным соображениям отдельных людей сильно отражается не только на статусе ребенка, но и на заниженной самооценке ребенка-сироты. На основе социокультурного анализа генезиса практик и модели семейного устройства в России у разных народов и регионов в отношениях жизнеустройства детей-сирот можно выделить ***3 этапа*** *к*оторые имеют место на практике и в настоящее время:

Первый этап: Принятие сироты в семью родственниками, соседями, односельчанами по обоюдной выгоде: сироты находят родительскую заботу, а семья помощника и наследника. При этом что тогда, что сегодня, девиантные дети из откровенно неблагополучных семей остаются вне заботы.

Второй этап: благотворительное призрение: создание сиротских работных домов и религиозно-нравственное воспитание в духовных центрах.

Третий этап: устройство в государственные учреждения на правовых статусных основах.

На наш взгляд положительные изменения личности ребенка происходят в *семейном альтернативном жизнеустройстве* под влиянием расширения социальных связей и

педагогического сопровождения социокультурного пространства. Но, при этом, кроме материального содействия контроля и консультирования со стороны государственных органов опеки и попечительства требуется организовать *системное и систематическое* взаимодействие компонентов социального пространства в жизнедеятельности ребенка-сироты. Социокультурное пространство состоит из нескольких *основных компонент:* семейного пространства; образовательного пространства; социально-бытового пространства; этнокультурного регионального пространства и личностного пространства *(рис. 1. Модель 1.).*

Все компоненты модели социокультурного пространства взаимосвязаны и зависимы друг от друга. Но каждый компонент имеет ценности и правила, в соответствии с которыми выполняют специфические воспитательные функции и оказывают влияние на развитие личности ребенка и формирование его жизненных ценностей.

Рис. 1. ***Модель 1.*** *влияния социокультурного пространства на формирование личности ребенка.*

1. *Семейное пространство* оказывает непосредственное влияние на передачу опыта становление эмоциональных и нравственно- этических норм поведения в основном под влиянием примера приемных родителей;

2. *Региональное социальное* пространство охватывает этнические, религиозные, культурные, субкультурные особенности региона, в котором проживает ребенок и его родители;

3. *Образовательное пространство* охватывает не только детский сад и школу – до 18 лет, а все уровни образования и устройства детей-сирот до 23 лет.

4. *Социально-бытовое пространство* тесно связано с семейным пространством, но и воспитательным благополучием района проживания, влиянием контактируемых с семьей родственниками, соседями, друзьями. На бытовом уровне сюда можно включить

работников сферы услуг, инфраструктуры, которые могут иметь детальную информацию о поведении ребенка в данном районе.

5. В соответствии с экологической педагогикой личности у каждого человека должно быть *личностное пространство,* в том числе и у ребенка. Это и есть пространство формирования личностных ценностей путем формирование критического мышления, выбором авторитетов для подражания и условий влияния каждого компонента социального пространства на воспитанника.

В соответствии с возникающими социально-педагогическими проблемами в альтернативных формах жизнеустройства детей-сирот предлагаются программы. В частности, Лактионова Г.М. [4] предлагает «Обучающие программы для приемных родителей, опекунов и родителей, имеющих проблемы с воспитанием детей» Г.М. Лактионова.

Таким образом, основная цель альтернативного устройства детей-сирот в семье - *соединение возможностей государства и общества с преимуществами семейного воспитания.* При этом *родители* ***обязаны:***

- создавать развивающие ребенка условия как в благополучной семье;
- обеспечить эффективную социализацию в окружающем пространстве;
- корректировать качества личности и психологические отклонения;
- подготовить к интеграции в общество (в субкультурах, школе, этносе и т.д.);
- преодолеть кризис адаптации в приемной семье.

Системообразующими факторами выполнения этих задач выступают следующие направления совместной деятельности приемных детей и семьи:

- *активная деятельность* воспитанников по формированию жизненной позиции в различных ситуациях;
- *освоение новых для воспитанника правил поведения* в обществе и отдельными людьми;
- воспитать у ребенка *способность самостоятельно преодолевать* различные трудности в быту;
- на *профессиональном уровне* помогать воспитаннику проводить коррекцию поведения, приобретенного при прежней жизни и т.д.

При *социально-педагогическом сопровождении* приемных родителей и ребенка-сироты органами опеки и попечительства организуется *упорядоченное взаимодействие* и взаимовлияние всех составляющих социального пространства, в котором осуществляется жизнедеятельность ребенка-сироты в приемной семье.

ЛИТЕРАТУРА

1. Об опеке и попечительстве: Федеральный закон от 24 апреля 2008 г. № 48-ФЗ.: (ред. от 29.09.2025). – Доступ из справ. – правовой системы КонсультантПлюс. – Текст: электронный.
2. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ.: (ред. от 29.12.2025). - Доступ из справ. – правовой системы КонсультантПлюс. – Текст: электронный.
3. Об утверждении профессионального стандарта «Специалист в области воспитания»: Приказ Минтруда России от 30 января 2023 г. № 53н. (Зарегистрировано в Минюсте России 03.03.2023 г. № 72520). - Доступ из справ. – правовой системы КонсультантПлюс. – Текст: электронный.
4. О дополнительных гарантиях по социальной поддержке детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей: Федеральный закон от 21.12.1996 N 159-ФЗ

(ред. от 15.12.2025). - Доступ из справ. – правовой системы КонсультантПлюс. – Текст: электронный.
5. Права ребенка: Основные международные документы /Ред.-сост. Е.М. Рыбинский. – М.: Дом, 2006 г.
6. Абазова, А.А. Формы семейного устройства детей, оставшихся без попечения родителей. //Молодой ученый, № 2021. -№ 23 (365). - Стр. 155-156. – URL/ https: //moluch.ru. (дата обращ. 27.04. 2025).
7. Дементьева И.Ф. Приемная семья -институт защиты детства. - М, 2000. - 144 с.
8. Детская деревня SOS как альтернативная форма жизнеустройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей / Н.А. Киселева, И.Н. Соловьев. М., 2014. 144 с.
9. Лактионова, Г.М. Обучающие программы для приемных родителей, опекунов и родителей, имеющих проблемы с воспитанием детей. – М.: СОТИС, 2008. С. 50-51.
10. Малик, Л.С. Альтернативные формы устройства детей сирот: учебное пособие: - М.: Перо, 2018 (электронное издание: РСБ) – Архангельск: САФУ. – 152 с.
11. Палиева, Н.А. Воспитание и личностное развитие детей-сирот в условиях альтернативных форм жизнеустройства // Дис. Док. Пед. Наук. - М., 2008.
12. Право жить в семье: опека, попечительство и другие формы семейного устройства детей – сирот. В. Догляд, М. Терновская. – М.: Социздат, 2002. - 202 с.
13. Программа педагогического сопровождения детей-сирот в детском доме в период адаптации (от 1,8 до 18 лет) / Т.А. Гилева, И.В. Ефремова. – Новокузнецк, 2022.
14. Развитие системы детской деревни SOS как новой формы устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей / И.Ф. Гареев, А.Г. Хабибулина [и др.] - Казань, 2015.
15. Семейные формы жизнеустройства детей, оставшихся без попечения родителей / Т.А. Костюкова, В.В. Шпакова. – М., 2024.
16. Фролова, Л.П. Социально-педагогическое сопровождение детей-сирот в условиях учреждений интернатного типа. //Дис. канд. пед. наук. - М., 2006.

Капаков Гарипулла Хамидуллиевич
старший преподаватель
НАО «Западно-Казахстанский университет
им. Махамбета Утемисова»
e-mail: kapakov64@mail.ru

Kapakov Garipulla H.
Senior lecturer
Makhambet Utemisov West Kazakhstan University

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА (ИИ) В ОБУЧЕНИИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОМУ ИСКУССТВУ: ВЛИЯНИЕ НА РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ И ТВОРЧЕСТВА

Аннотация. В статье представлен обзор педагогических возможностей применения искусственного интеллекта (ИИ) в обучении изобразительному искусству и его влияния на развитие творческих способностей обучающихся. В условиях цифровизации образования использование генеративных технологий искусственного интеллекта требует обновления содержания художественного образования и пересмотра традиционных методов обучения. На основе систематического анализа международных научных публикаций рассматриваются основные направления использования ИИ в визуальном искусстве, педагогические подходы и их влияние на формирование креативного мышления.

Особое внимание уделяется проектному обучению, интерактивным формам работы и цифровым художественным практикам. Анализируется зарубежный опыт и возможности внедрения ИИ в образовательную систему Казахстана с учетом национальных художественных традиций. Сделан вывод о том, что интеграция ИИ в художественное образование способствует развитию профессиональных и творческих компетенций будущих педагогов.

Ключевые слова: искусственный интеллект, изобразительное искусство, художественное образование, педагогические подходы, креативность, цифровые технологии.

THE USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE (AI) IN TEACHING FINE ARTS: INFLUENCE ON THE DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL APPROACHES AND CREATIVITY

Abstract. This article presents a review of the pedagogical potential of artificial intelligence (AI) in visual arts education and its impact on the development of learners' creative abilities. In the context of digital transformation in education, the use of generative AI technologies requires updating the content of art education and reconsidering traditional teaching methods. Based on a systematic review of international scientific literature, the study analyzes key areas of AI application in visual arts, pedagogical approaches, and their role in fostering creativity.

Special attention is given to project-based learning, interactive tasks, and digital art practices. The paper also examines international experience and the possibilities of implementing AI in the educational system of Kazakhstan, taking into account national artistic traditions. The findings highlight the potential of AI integration in art education to enhance professional and creative competencies of future teachers.

Keywords: artificial intelligence, visual arts education, art pedagogy, pedagogical approaches, creativity, digital technologies.

Введение

В настоящее время развитие системы образования тесно связано с широким внедрением цифровых технологий. В условиях информационного общества особую значимость приобретает необходимость обновления содержания обучения и педагогических методов. Особенно в преподавании таких творческих дисциплин, как изобразительное искусство, использование современных технологий позволяет повысить познавательную активность обучающихся и развивать их творческий потенциал.

Технологии искусственного интеллекта (ИИ) в последние годы начинают рассматриваться в сфере образования как инновационный инструмент. Возможности генеративного искусственного интеллекта по созданию визуальных изображений, анализу художественных стилей и моделированию творческих идей способствуют формированию новых педагогических направлений в обучении изобразительному искусству. Эти технологии не только дополняют традиционные методы обучения, но и создают условия для развития творческого мышления школьников и студентов.

Вместе с тем в современном образовательном пространстве особую актуальность приобретает проблема подготовки будущих учителей изобразительного искусства. Профессиональная компетентность педагогов не должна ограничиваться лишь художественными навыками, но и должна включать способность эффективно использовать цифровые технологии. В этом контексте применение инструментов искусственного интеллекта в педагогических целях позволяет повысить методический потенциал преподавателей и обновить учебный процесс.

В условиях Казахстана обучение изобразительному искусству осуществляется на основе национальной культуры и художественных традиций. Сохранение элементов национального орнамента, народного изобразительного искусства и эстетических ценностей является важной составляющей содержания образования. Сочетание технологий искусственного интеллекта с данной национальной основой представляет собой одну из актуальных задач современной педагогики.

В данной статье представлен обзор проблемы применения искусственного интеллекта в обучении изобразительному искусству, а также на основе международных научных исследований и педагогического опыта проанализирована его роль в развитии творческих способностей. Кроме того, рассматриваются возможности использования искусственного интеллекта в зарубежной практике и в системе образования Казахстана, и предлагаются педагогически обоснованные рекомендации.

Генеративный искусственный интеллект (ГИИ) является важной и трансформационной составляющей широкой области искусственного интеллекта и ориентирован на творческую генерацию нового контента. Опираясь на основные принципы искусственного интеллекта, такие как обучение на данных и выявление закономерностей, ГИИ развивает этот процесс, предлагая возможность синтеза принципиально новых данных. Его применение в сферах дизайна, моделирования и творчества формирует новые направления в развитии технологий и инноваций.

В последние годы ГИИ достиг значительных успехов в области творческих возможностей, позволив компьютерам на основе простых инструкций на естественном языке генерировать осмысленные и оригинальные тексты и изображения [1]. Некоторые результаты достигли уровня, при котором их трудно отличить от произведений, созданных человеком, и даже были удостоены наград на традиционных художественных конкурсах [2]. Несмотря на то что художественный статус искусства, созданного искусственным интеллектом, по-прежнему является предметом дискуссий, многообразие сфер его применения свидетельствует об универсальности данной технологии и о возрастающем влиянии на повседневную жизнь. От обновления традиционного изобразительного

искусства до сфер развлечений, дизайна и сохранения культурного наследия — искусство, созданное с помощью искусственного интеллекта, укрепляет связь между технологией и человеческим творчеством [3–7].

Тем не менее, несмотря на рост научного и практического интереса к искусству, созданному искусственным интеллектом, возможности его применения в сфере художественного образования до настоящего времени остаются недостаточно исследованными.

По нашему мнению, подобные модели, аккумулируя многовековое художественное наследие человечества, могут обладать высокой педагогической ценностью для обучения изобразительному искусству. Настоящее исследование сосредоточено на изображениях, сгенерированных искусственным интеллектом, то есть на одном из направлений AI-искусства, и рассматривает возможности их интеграции в учебный процесс по изобразительному искусству. В частности, мы использовали генеративный искусственный интеллект для создания художественных изображений в учебных целях и провели эксперимент с целью оценки влияния этих изображений на студентов.

При подготовке данной статьи была использована методология систематического анализа научных исследований, посвящённых применению искусственного интеллекта в обучении изобразительному искусству. Основной целью исследования является выявление педагогических возможностей искусственного интеллекта в сфере художественного образования на основе международной и отечественной научной литературы, а также определение путей их адаптации к системе образования Казахстана.

В процессе анализа литературы были использованы методы систематического обзора, сравнительного анализа и тематического анализа. Метод систематического обзора позволил структурировать результаты исследований, сравнительный анализ стал основой для сопоставления зарубежного опыта с условиями Казахстана, а тематический анализ позволил выявить основные педагогические направления применения искусственного интеллекта и его влияние на развитие творческих способностей.

Литературный обзор

Анализ международных и региональных исследований показывает, что технологии искусственного интеллекта оказывают педагогически положительное влияние на процесс обучения изобразительному искусству. В частности, в ряде работ установлено, что использование инструментов искусственного интеллекта повышает активное участие обучающихся в учебном процессе, усиливает их уверенность в себе и способствует росту творческой активности.

Так, в квазиэкспериментальном исследовании, проведённом Канлинг Биан и соавторами, в занятия по изобразительному искусству для учащихся начальной школы были внедрены визуальные изображения, сгенерированные с помощью искусственного интеллекта. По результатам эксперимента в группе с применением искусственного интеллекта были зафиксированы статистически более высокие показатели учебной активности и самоэффективности учащихся, при этом существенных различий в уровне когнитивной нагрузки выявлено не было. Кроме того, анализ художественных работ учащихся показал увеличение разнообразия и самостоятельности в их творческих решениях [8].

Полученные данные свидетельствуют о том, что применение искусственного интеллекта в обучении изобразительному искусству не усложняет учебный процесс, а, напротив, создаёт условия для раскрытия творческого потенциала обучающихся.

В систематическом обзоре, выполненном Цзян и соавторами, были проанализированы 19 эмпирических исследований, в которых использовались инструменты генеративного искусственного интеллекта. Авторы отмечают, что искусственный интеллект способствует

развитию креативного мышления в художественном образовании, повышению учебных достижений и усилению интереса учащихся. Вместе с тем показано, что положительные эффекты в наибольшей степени проявляются при использовании структурированных педагогических моделей [7].

Следует отметить, что большинство данных исследований выполнены в системе высшего образования и в странах с высокими ресурсными возможностями. Это подчёркивает значимость методической и институциональной поддержки для полноценной реализации потенциала искусственного интеллекта в художественном образовании.

Эмпирические данные в региональном контексте также представляют значительный интерес. В исследовании, проведённом в Кувейте, были проанализированы мнения 117 учителей искусства, в результате чего установлено, что искусственный интеллект является эффективным инструментом в обучении истории искусства, проведении художественного анализа и формировании национальной идентичности. Большинство педагогов отметили, что искусственный интеллект позволяет разнообразить творческие задания и повысить художественный интерес учащихся [9].

Результаты SWOT-анализа, выполненного в казахстанском контексте, подтверждают данные выводы. В исследовании Аскаркызы и Жунусбековой студенты и преподаватели высоко оценили возможности искусственного интеллекта в образовании, одновременно указав на необходимость соблюдения этических норм и обеспечения безопасности данных [10].

Таким образом, рассмотренные исследования демонстрируют, что искусственный интеллект оказывает существенное влияние на развитие творческих способностей, повышение учебной мотивации и обновление педагогических методов в обучении изобразительному искусству. Экспериментальные данные также подтверждают, что применение искусственного интеллекта не вызывает избыточной когнитивной нагрузки в учебном процессе, что делает возможным его использование как в школе, так и в высших учебных заведениях.

В условиях Казахстана данные результаты указывают на важность применения искусственного интеллекта в качестве методического инструмента при сохранении национальных художественных традиций. Сочетание визуальных возможностей искусственного интеллекта с элементами национального орнамента и традиционного изобразительного искусства способствует повышению профессиональной подготовки будущих учителей изобразительного искусства и формированию у обучающихся культурно-эстетических ценностей.

Экспериментальный анализ, результаты и обсуждение

В рамках исследования был проведён квазиэксперимент, основанный на выполнении практических заданий, среди студентов и школьников, изучающих дисциплину 6B014112 «Художественное образование» в Западно-Казахстанском университете имени М. Утемисова и в средней общеобразовательной школе. В исследовании приняли участие 60 студентов и 30 школьников, которые были разделены на экспериментальную и контрольную группы. Основной целью эксперимента являлось определение влияния внедрения технологий искусственного интеллекта в процесс обучения изобразительному искусству на учебную активность студентов, их творческие способности и уровень технологической подготовленности.

Исследование было организовано в квазиэкспериментальном дизайне (рисунок 1):

1. *Контрольная группа:* традиционное обучение (объяснение преподавателя, использование классических репродукций, ручное выполнение эскизов, построение композиции).

2. *Экспериментальная группа:* наряду с традиционным обучением использовалась генерация визуальных материалов и идей с помощью генеративного искусственного интеллекта (составление промт-запросов, сравнение нескольких вариантов, обоснование выбора).

Этапы работы в экспериментальной группе включали:

1. объяснение темы и критериев оценивания;
2. генерацию 6–10 визуальных вариантов с помощью искусственного интеллекта (на основе промт-запросов);
3. анализ полученных вариантов по параметрам композиции, цветового решения, стиля и идеи;
4. выполнение основного художественного задания вручную на основе выбранного направления (искусственный интеллект выступал в качестве вспомогательного инструмента, финальный результат представлял собой авторскую работу студента);
5. рефлексию: «почему был выбран данный вариант», «в чём помог и в чём ограничил искусственный интеллект».

По результатам эксперимента было установлено, что уровень учебной активности студентов и школьников экспериментальной группы оказался выше по сравнению с контрольной группой. Кроме того, показатель академической самоэффективности в экспериментальной группе был статистически значимо выше, что может быть объяснено

влиянием визуальных материалов, поддержанных искусственным интеллектом, на повышение уверенности студентов в собственных возможностях.

По показателю когнитивной нагрузки существенных различий между группами выявлено не было. Данный результат свидетельствует о том, что использование искусственного интеллекта не приводит к усложнению учебного процесса, а, напротив, может способствовать повышению доступности и понятности учебного материала.

Экспертная оценка творческих работ показала, что по таким критериям, как композиция, раскрытие темы и креативность, показатели экспериментальной группы были выше. Это связывается с функциями инструментов искусственного интеллекта, направленными на генерацию идей, сравнение визуальных вариантов и ускорение процесса принятия художественных решений. Вместе с тем у части участников был отмечен риск чрезмерной зависимости от готовых визуальных решений, предлагаемых искусственным интеллектом, в связи с чем в процессе обучения необходимо в обязательном порядке сохранять этапы авторского выбора, ручного исполнения и рефлексии.

Заключение

Проведённый обзор современных научных исследований показал, что искусственный интеллект является перспективным педагогическим инструментом в обучении изобразительному искусству. Он способствует развитию креативного мышления, способностей к критическому анализу и художественных компетенций студентов. Модели генеративного искусственного интеллекта расширяют пространство для творческих экспериментов, создают условия для анализа композиции и стиля, а также позволяют эффективно интегрировать цифровые технологии в традиционную систему художественного образования.

Международный опыт подтверждает результативность педагогических практик, основанных на применении генеративного искусственного интеллекта. В частности, проектная деятельность, мастер-классы и интерактивные задания способствуют формированию у студентов не только технических навыков, но и творческих способностей. Результаты систематического литературного обзора свидетельствуют о том, что внедрение искусственного интеллекта в образовательный процесс должно осуществляться целенаправленно, методологически обоснованно и в сочетании с сохранением традиционных художественных ценностей и национальной культурной идентичности.

Исследования и практические инициативы, реализуемые в условиях Казахстана, позволяют определить реальные возможности применения искусственного интеллекта в сфере художественного образования. Академические публикации, курсы повышения квалификации педагогов и студенческие выставки с использованием искусственного интеллекта демонстрируют готовность образовательных организаций страны к внедрению цифровых технологий в учебный процесс. Генеративный искусственный интеллект, выступая эффективным инструментом адаптации национальных художественных традиций к современным требованиям образования, способствует сохранению культурного наследия и развитию творческих компетенций будущих специалистов.

На основе анализа литературы и изучения зарубежного опыта для образовательных организаций и педагогов Казахстана предлагаются следующие рекомендации:

– разработка и внедрение методических программ по применению искусственного интеллекта в области визуального искусства с учётом уровня подготовленности студентов;

– использование генеративного искусственного интеллекта в качестве педагогического инструмента поддержки творческих проектов и индивидуальных работ студентов;

– интеграция традиционных методов художественного обучения с цифровыми технологиями с целью развития креативного и критического мышления;

– поддержка междисциплинарных проектов, использующих искусственный интеллект как средство изучения национальных художественных традиций и современного дизайна;

– систематическое повышение квалификации педагогов в области работы с искусственным интеллектом и современными цифровыми инструментами в художественном образовании.

Таким образом, интеграция искусственного интеллекта в систему обучения изобразительному искусству в Казахстане обладает высоким педагогическим потенциалом. Она способствует развитию творческих компетенций студентов, сохранению национальных культурных ценностей и подготовке конкурентоспособных специалистов, соответствующих современным требованиям образовательного процесса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Hannele N., Roy D.P., AI in Learning: Designing the Future, 2022, -341 p. ISBN 978-3-031-09686-0, https://doi.org/10.1007/978-3-031-09687-7
2. Ani Z. Artificial Intelligence in Art Education: Transforming Visual Arts Training // International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE), 2025, Vol. 13 No. 2, DOI: https://doi.org/10.23947/2334-8496-2025-13-2-241-562
3. Bardini, T. Bootstrapping: Douglas Engelbart, coevolution, and the origins of personal computing. Stanford University Press., 2000, DOI: https://doi.org/10.1515/9781503618367
4. Kong, F. Application of artificial intelligence in modern art teaching. International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET), 2020 15(13), 238-251. https://dx.doi.org/10.3991/ijet.v15i13.15351 DOI: https://doi.org/10.3991/ijet.v15i13.15351
5. Ryoo, A. Art education and new media: understanding the roles of artists and educators in the age of immediacy (Doctoral dissertation, University of British Columbia), 2014
6. Yao, B. Z., Yang, X., Lin, L., Lee, M. W., & Zhu, S. C. I2t: Image parsing to text description. Proceedings of the IEEE, 2010, 98(8), 1485-1508.-1. DOI: https://doi.org/10.1109/JPROC.2010.2050411
7. Jiang Y., Fan Y., және Liu Z. Generative AI in Art Education: A Systematic Review of Research Trends, Tool Applications, and Outcomes (2019–2025) // Educ. Sci. 2026, 16(1), - 47p, https://doi.org/10.3390/educsci16010047
8. Cunling B., Xiaofang W., Yingxue H., Shan Zh., Weigang L. Effects of AI-generated images in visual art education on students' classroom engagement, self-efficacy and cognitive load // Humanities and Social Sciences Communications, 2025 12:1548 , https://doi.org/10.1057/s41599-025-05860-2
9. Bothainah A. Harnessing Artificial Intelligence to Advance Art Education Goals: A Study from Kuwait // Qubahan Academic Journal, 2025, 5 (4), https://doi.org/10.48161/qaj.v5n4a1831
10. Аскаровна С., Жунусбекова А.. Искусственный интеллект XXI века в системе образования: SWOT-анализ // Серия педагогических наук, 2024, 2(79), DOI: https://doi.org/10.26577/JES2024790203

Пивнева Светлана Валентиновна
кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры информационных технологий,
искусственного интеллекта и общественно-социальных
технологий цифрового общества
ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет»
e-mail: tlt-swetlana@yandex.ru

Pivneva Svetlana V.
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Information Technology,
Artificial Intelligence and Socio-Social
Technologies of the Digital Society
Russian State Social University

ФАЗОВАЯ ЛОГИКА ПРОЦЕССА ПОЛИПАРАДИГМАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ АСПИРАНТОВ

Аннотация. В современных условиях усложняющейся научной деятельности и стремительной динамики развития образовательных экосистем профессионализация аспирантов требует осмысленной фазовой организации педагогического сопровождения, сочетающей разные теоретико-методологические парадигмы. В статье представлена концептуальная и прикладная модель фазовой логики процесса полипарадигмального педагогического сопровождения профессионализации аспирантов. Фазовая логика понимается как структурированная последовательность взаимосвязанных этапов (фаз), каждая из которых имеет собственную онтологическую, эпистемологическую и методическую экспликацию и обеспечивает условие для перехода к следующей фазе (стадии). Модель синтезирует идеи теории деятельности, трансформационного обучения и каузальной оценки эффективности профессионально-образовательных, психолого-педагогических интервенций. Для каждой фазы даются цели, ключевые действия, педагогические инструменты, механизмы воздействия и индикаторы успеха. Предложена методология эмпирической валидации модели (смешанные методы, сетевой анализ, лонгитюдные когортные исследования). Обсуждаются этические и институционные риски и даются практические рекомендации по внедрению в университетских условиях. Модель предназначена для руководителей программ аспирантуры, научных руководителей и исследователей в области высшего и аспирантского образования.

Ключевые слова: педагогическое сопровождение, аспиранты, полипарадигмальность, фазовая логика, профессионализация, карьерные траектории.

PHASE LOGIC OF THE PROCESS OF POLYPARADIGMATIC PEDAGOGICAL SUPPORT FOR THE PROFESSIONALIZATION OF POSTGRADUATE STUDENTS

Abstract. In today's increasingly complex scientific environment and the rapidly evolving educational ecosystem, the professionalization of postgraduate students requires a meaningful, phased organization of pedagogical support that combines different theoretical and methodological paradigms. This article presents a conceptual and applied model of the phase logic of the process of multi-paradigmatic pedagogical support for postgraduate student professionalization. Phase logic is understood as a structured sequence of interconnected stages (phases), each with its own

ontological, epistemological, and methodological explanation and providing the conditions for the transition to the next stage (phase). The model synthesizes ideas from activity theory, transformative learning, and causal assessment of the effectiveness of professional-educational, psychological, and pedagogical interventions. Goals, key actions, pedagogical tools, mechanisms of influence, and success indicators are provided for each phase. A methodology for empirical validation of the model (mixed methods, network analysis, longitudinal cohort studies) is proposed. Ethical and institutional risks are discussed, and practical recommendations for implementation in university settings are provided. The model is intended for doctoral program directors, academic supervisors, and researchers in higher and postgraduate education.

Keywords: pedagogical support, doctoral students, multiparadigmatic, phase logic, professionalization, career trajectories.

Введение в проблему

В современных условиях усложняющейся научной деятельности и стремительной динамики развития образовательных экосистем профессионализация аспирантов требует осмысленной фазовой организации педагогического сопровождения, сочетающей разные теоретико-методологические парадигмы.

Профессионализация аспирантов (далее – ПА) – процесс многомерный: он включает овладение научно-методологическими навыками, формирование и/или развитие профессиональной идентичности, интеграцию в научно-исследовательские практики, подготовку к разнообразным карьерным траекториям и др. Однопарадигмальные модели педагогического сопровождения (далее – ПС) страдают фрагментарностью: либо описывают мотивационные и идентичностные аспекты (гуманистическая, деятельностная парадигмы), либо фокусируются на измеримых результатах и причинных связях (каузальная, доказательная парадигмы), либо на управлении сложностью (системная и синергетическая парадигмы) [1; 12]. Полипарадигмальный подход предполагает прагматическую и целесообразную интеграцию этих методологических позиций через фазовую организацию процесса ПС профессионализация аспирантов – каждая фаза получает доминирующее парадигмальное «наведение», но сохраняет интерфейсы с другими парадигмами [4]. Цель статьи – предложить структурированную фазовую модель, дать операциональные рекомендации для практики ее реализации и исследования полученных эффектов, результатов.

В статье формулируется концепция фазовой логики полипарадигмального педагогического сопровождения профессионализации аспирантов – методологически обоснованной схемы, в которой мультипарадигмальные теоретические установки согласуются в последовательности фаз, каждая из которых имеет собственные онтологические основания, целевые механизмы и эмпирические инструменты верификации. Фазовая логика – инструмент упорядочивания процесса педсопровождения, при котором каждая фаза опирается на согласованную парадигмальную конфигурацию и обеспечивает переход к следующей фазе через мобилизацию специфичных механизмов.

Краткий обзор исследований (литературы)

Современная профессионализация аспиранта – процесс многомерный и динамичный: он включает овладение научной методологией, вхождение в профессиональные сообщества, становление исследовательской идентичности и подготовку к разнообразным карьерным траекториям. Однопарадигмальные модели сопровождения оказываются недостаточно адаптивными к вызовам междисциплинарности, цифровизации и глобализации научных практик. В ответ формируется полипарадигмальный подход [3; 10; 15], который требует не только целесообразного сочетания и интеграции достоинств вариативных теорий и концепций, но и ясной фазовой организации процесса – фазовой логики, обеспечивающей

системность, преемственность и проверяемость вмешательств.

Процесс профессионализации аспирантов можно описать через фазовую логику, которая включает несколько ключевых этапов: а) инициация (на данном этапе происходит знакомство аспиранта с исследовательской средой, выбор направления исследований и установление первых контактов с научным руководителем, сокурсниками и др.); б) адаптация (аспирант начинает осваивать методы и инструменты научного исследования, активно вовлекаясь в академическую жизнь; здесь важно педагогическое сопровождение, направленное на развитие базовых исследовательских навыков и др.); в) интеграция (на этом этапе аспирант становится полноценным участником научного сообщества, активно участвует в конференциях, публикует статьи; полипарадигмальный подход позволяет интегрировать знания из различных дисциплин для более глубокого понимания исследуемых проблем); г) самореализация (завершающая фаза, в рамках которой аспирант проявляет самостоятельность в научной деятельности, разрабатывает собственные проекты и методики; ПС на этом этапе помогает структурировать знания и навыки для успешной защиты диссертации) [14].

На каждом из описанных этапов полипарадигмальный подход играет свою уникальную роль: на этапе инициации он помогает определить оптимальные методологические рамки для исследования; во время адаптации способствует освоению различных методик и подходов через практическое применение; на этапе интеграции поддерживает междисциплинарные связи и способствует формированию сетевого взаимодействия с другими исследователями; в фазе самореализации обеспечивает возможность критического осмысления результатов исследований и их презентации в научном сообществе [21].

Фазовая логика процесса ПС ПА опирается на следующие исходные положения: а) множественность порождает синергии: разные парадигмы (конструктивизм [9; 21], социокультурная парадигма [16], компетентностная [3; 6], трансформативная [18; 19], антропологическая парадигма [5; 8], цифровая [7] и др.) взаимодополняют друг друга при проектировании профессионально-образовательных и психолого-педагогических вмешательств; б) процесс ПА транзитивен и нелинеен: развитие профессиональных компетенций проходит циклы активации, кризисов, интеграции и конвергенции; в) акцент на агентность и инфраструктуру: профессионализация – результат взаимодействия субъекта, учебной группы, коллег, наставников, инструментов и различных институций; г) необходима эмпирическая валидизация: фазовая модель должна быть подотчётна количественным и качественным индикаторам [4; 10].

Фазовая логика даёт операциональную структуру для полипарадигмального сопровождения: она делает видимыми критические переходы, согласует парадигмы с практическими инструментами и задаёт методологию оценки.

Методология и методы исследования

Теоретико-методологические основания исследования опираются на синтез следующих теорий и концепций: а) теория деятельности (activity theory): профессионализация как участие в коллективно-целенаправленной учебно-профессиональной, квазипрофессиональной и самостоятельной трудовой деятельности, опосредованной существующими нормами, требованиями, инструментами, алгоритмами действий; б) концепция трансформационного обучения (Mezirow, Dirkx): развитие в процессе обучения взрослых (в том числе и в период аспирантской подготовки) способности к регулярной профессионально-личностной рефлексии и самоавторству своей самореализации в профессии как ядро профессионализации [18; 19]; в) теория каузальной оценки (Pawson & Tilley; Pearl; Rubin): для проектирования профессионально-образовательных, психолого-педагогических интервенций и проверки механизмов их

воздействия в процессе педсопровождения ПА [13].

Результаты исследования и их обсуждение

Профессионализация аспирантов – сложный, длительный и многоаспектный, полиуровневый и мультистадийный (поэтапный) процесс. Практики педагогического сопровождения (далее – ПС) профессионализации аспирантов (далее – ПА) часто оказываются фрагментарными: курсы методологии, эпизодические стажировки, не такие частые, как хотелось бы консультации. Полипарадигмальный ракурс ПС требует не только множественности методов и онтологий, но и упорядочивания процесса ПС ПА в фазовую структуру, которая делает очевидной логику интервенций, ожидания и критерии перехода. Фазовая логика процесса ПС ПА помогает: формализовать онтологические и методологические решения; синхронизировать действия субъектов ПС; планировать верификацию эффектов и адаптацию практик.

Фазовая логика процесса полипарадигмального ПС профессионализации аспирантов – это последовательность взаимосвязанных фаз, каждая из которых ориентирована на определённый тип онтологических допущений и педагогических задач. Переход между фазами обеспечивается достижением критериев готовности к новой фазе, которые подлежат прозрачной фиксации и оцениванию. Полипарадигмальность ПС базируется на методологическом плюрализме: разные теоретические рамки выявляют разные уровни причинности и интервенции.

Можно выделить (при понимании их условности) следующие фазы процесса ПС ПА:

- диагностико-онтологическая фаза (цель: картографировать стартовый профиль аспиранта, многомерное картирование его начальных состояний: мотивация, карьерные ожидания и профессиональные интересы, научно-исследовательские предпочтения, уровни сформированности вариативных навыков (методологических, исследовательских и др.), компетенций (коммуникативных, общепрофессиональных и др.), метакогниций, и др.; ключевые действия: проведение диагностических интервью, оценка уровня формированности вариативных навыков, компетенций, метакогниций и др.; инструменты: анкеты, валидные психодиагностические тесты, анализ портфолио, сетевой анализ исходных профессиональных и научно-исследовательских связей, возможна первичная экспертная оценка сформированности навыков, компетенций; построение прогностической логической цепочки «входы → профессионально-образовательные и психолого-педагогические интервенции → механизмы трансформации → результаты (с указанием предпосылок и контекстов)» → методы оценки/валидации»; и др.; механизм воздействия: создание общей платформы понимания (shared mental model), снижение конфликтов ожиданий и др.; критерии перехода на следующую фазу: сформирован социальный и психолого-педагогический индивидуальный профиль аспиранта; оформленный индивидуальный план ПС его профессионализации, согласованная команда ко-наставников и супервизионная команда; соглашение о планах педсопровождения [17];

- индукционная фаза; вхождение в практику и парадигмальное погружение (цель: обеспечить условия для перехода аспиранта в зону ближайшего развития; введение аспиранта в релевантные практики, освоение совокупности парадигм; формирование (у отдельных молодых по возрасту аспирантов, без опыта самостоятельной профессиональной деятельности) начальной профессиональной идентичности, развитие у «зрелых» аспирантов их сложившейся профессиональной идентичности; при индивидуальных запросах – психолого-андрагогическое содействие в поиске новой профессиональной идентичности; ключевые действия: освоение модульных курсов учебного плана с дисциплинами по выбору; ротация аспирантов по лабораториям/проектам, развитие навыков научно и личностно-деловой коммуникации; включение аспирантов в преподавательскую деятельности и др.; инструменты: методологические семинары с

представителями разных научных школ и сторонниками разных научных парадигм; мастер-классы от ведущих ученых и преподавателей вузов, проектные стажировки, менторские и коучинговые встречи, рефлексивные сессии и др.; механизм воздействия: легитимное периферическое участие в преподавательской, коллективной проектной и научно-исследовательской деятельности освоение практических правил и инструментов научного поиска, и др.; критерии перехода: активная интеграция в исследовательскую группу, достижение начальных операционных компетенций в сфере научного поиска; участие в выполнении прикладного исследовательского проекта, позитивная обратная связь от преподавателей учебных дисциплин в аспирантуре, научного руководителя и профессионалов-практиков, рефлексивный отчёт [20];

- интегративная фаза или фаза полипарадигмального синтеза (цель: наращивание профессиональных навыков, формирование и/или развитие исследовательской идентичности, способности к автономной научной работе и/или преподавательской, управленческой, предпринимательской и др. деятельности; развитие способности интегрировать разные парадигмальные основания в проектно-исследовательской (в том числе и полинаучной) деятельности; ключевые действия: разработка интегративного исследовательского проекта, ко-супервизия, межпарадигмальные семинары, и др.; инструменты: междисциплинарные рабочие группы, содействие в развитии публикационной активности, в представлении результатов исследования на различных конференциях, форумах; критическая рефлексия (рефлексивные журналы), и др.; механизм воздействия: развитие методологической гибкости и рефлексивной транспарентности; усиление агентности, самостоятельности аспиранта через совместное конструирование смысла дальнейшего педсопровождения его профессионализации, обсуждение возможных организаций для прохождения стажировок; формирующее оценивание; оперативное управление рисками и др.; критерии перехода: защита методологического дизайна диссертации с признанием мультипарадигмальной валидации (или монопарадигмальной), готовность к независимому ведению исследовательского проекта, уровень развития навыков командной работы; достижение промежуточных результатов (конференции, публикации, проекты), положительная самооценка профессиональной компетентности и др.;

- практико-рефлексивная фаза (цель: синтез навыков и компетенций, подготовка к защите/переходу на следующий этап карьеры; продуцирование научных и прикладных артефактов (сформулированные научная новизна, теоретическая и практическая значимость диссертационного исследования), рефлексия над результатами процесса профессионального становления и/или профессионально-личностного развития; ключевые действия: реализация экспериментов, работа над проектами, публикации, взаимодействие с партнёрами университета в процессе прохождения научно-исследовательской практики, рефлексивные сессии, составление портфолио и др.; инструменты: обучение на практике, рефлексивные дневники, регулярная конструктивная обратная связь, отслеживание прогресса и супервизорский анализ неудач, и др.; механизм воздействия: конверсия имеющегося опыта в устойчивые вариативные компетенции (исследовательские, педагогические, управленческие, методологические, социально-коммуникативные и др.), а также в профессиональную и научно-исследовательскую позицию; критерии перехода: стабилизация и валидация результатов и показателей научно-исследовательской и/или иной профессиональной деятельности, готовность к защите/трудоустройству, эмпирически подтверждённый результат исследовательского проекта, портфолио достижений, внешние отзывы [11];

- трансляционно-карьерная фаза (цель: подготовка будущего выпускника аспирантуры к транзиту в академическую или внеакадемическую профессиональную среду,

корректировка карьерных перспектив; ключевые действия: формирование портфолио для рынка труда, стажировки в индустрии или в других сферах, переговоры о трудоустройстве, построение сетей научно-исследовательских, профессиональных и социальных контактов, и др.; инструменты: нетворкинг-сессии, карьерное консультирование и др.; критерии завершения: успешное завершение диссертационного исследования, прохождение предзащиты, в отдельных случаях успешная защита, подтверждённая самооценкой и экспертным мнением профессиональная идентичность и др.;

- рефлексивно-институциональная фаза (цель: оценка эффективности программ ПС ПА и системная корректировка сопровождения, выявление того, какие механизмы ПС сработали, при каких контекстах и какие изменения устойчивы; ключевые действия: лонгитюдный мониторинг карьерных траекторий выпускников аспирантуры, каузальные оценки и др.; инструменты: смешанные методы анализа для сопоставления количественных результатов и качественных свидетельств; интерпретация результатов в терминах теории изменений (theory of change); нарративы профессиональной идентичности; отчеты супервизоров, сетевой анализ: анализ динамики развития научных и профессиональных сетей аспирантов и др.; механизм воздействия: обучение в системе ДПО университета, масштабирование успешных практик, и др.; критерии эффективности: доказанная корреляция компонентов программы полипарадигмального педсопровождения с карьерными и профессиональными успехами выпускников аспирантуры.

Следует особо подчеркнуть: выделенные фазы не должны стать жесткой схемой уровня «шаблон для всех», но они необходимы как каркас для диалога, оценки и институциональной ответственности аспирантского образования.

Триггеры перехода между фазами могут быть вероятностно-прогнозными (завершение обучения по конкретному модулю учебного плана аспирантуры; итоги педагогической практики и др.) или реактивными (семейный кризис, смена руководителя и др.).

Представленная фазовая модель является проектом управляемой полипарадигмальности: не универсальной рецептурой, а методологическим каркасом, подлежащим эмпирической проверке и адаптации. Модель синтезирует идеи теории деятельности, трансформационного обучения и каузальной оценки эффективности профессионально-образовательных, психолого-педагогических интервенций.

Этические и организационные аспекты исследования: а) баланс нагрузки: фазовая модель профессионализации требует аккуратного планирования нагрузки, чтобы не превратить профессионализацию в «многоцелевую перегрузку»; необходимость балансировать интенсивность педсопровождения и автономию аспиранта; б) отсутствие парадигмальной иерархии (признание вклада различных парадигм в развитие науки и ПС ПА; в) информированное согласие аспиранта на реализацию индивидуального плана ПС его профессионализации; предупреждение конфликтов интересов (научный руководитель – внешние эксперты). Ограничения предложенной модели фазной логики процесса ПС ПА: контекстная чувствительность; ресурсная интенсивность (полноценное ПС требует инвестиций в кадры (в частности, в специализированную подготовку супервизоров, команды ко-наставников, карьерных консультантов, фасилитаторов и др.) и инфраструктуру). Практические рекомендации для внедрения рассмотренной модели: начинать с пилотирования одной или двух фаз на уровне кафедры и факультета; создать междисциплинарную рабочую группу для проектирования индивидуальных планов ПС ПА и оценки первых результатов их реализации; обеспечить обучение научных руководителей, преподавателей учебных дисциплин аспирантской подготовки навыкам ко-наставничества и базовой каузальной методологии; планировать бюджеты на лонгитюдный мониторинг и внешнюю независимую экспертную оценку.

В целом же, фазовая логика процесса полипарадигмального ПС предоставляет практическую и теоретически согласованную схему управления сложным процессом профессионализации современных аспирантов. Она сочетает структурированность и гибкость, даёт прозрачные критерии переходов и базу для строгой эмпирической валидации. Реализация требует институциональной воли, ресурсов и долгосрочной приверженности, но открывает путь к подготовке кадров высшей квалификации, способных мыслить и действовать в многопарадигмальном, ускоренно меняющемся академическом и внеакадемическом профессиональном ландшафте. Фазовая логика ПС переводит идеи управляемого методологического плюрализма в практику управляемых циклов профессионально-личностного развития аспирантов.

Выводы и заключение

Современная наука и образование находятся в состоянии постоянного изменения и развития, что требует от профессионально-образовательных систем гибкости и адаптивности.

Фазовая логика полипарадигмального ПС предлагает функционально организованный путь от диагностики до институционализации, где каждая фаза опирается на согласованную комбинацию теоретических парадигм и эмпирических методов. Такая логика повышает шансы на осмысленное и системное развитие профессионализации аспирантов, сочетая глубинное понимание механизмов с прагматической эффективностью интервенций.

Фазовая логика ПС предлагает системный, проверяемый и гибкий каркас для организации профессионализации аспирантов. Чёткая декомпозиция процесса на фазы с критериями перехода обеспечивает преемственность вмешательств и возможность эмпирической оценки эффективности.

Фазовая логика ПС переводит профессионализацию аспирантов из режима разрозненных практик к управляемой, но гибкой процессуальной архитектуре, в которой каждая фаза имеет онтологически уместную единицу проектирования, прозрачные механизмы развития и проверяемые пороги качества.

Фазовая логика полипарадигмального педагогического сопровождения предлагает операциональную структуру, которая сочетает богатство смыслов различных парадигм с требованием доказательной верификации и управляемости. Такая организация процесса ПС позволяет не только более адекватно отвечать на потребности современного аспиранта, но и формировать институциональную способность к адаптации и масштабированию успешных практик. Дальнейшие исследования должны ориентироваться на лонгитюдную верификацию модели в разных контекстах, уточнение критериев фазовых переходов и разработку экономически устойчивых сценариев внедрения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агапова Н.Г. Парадигмальные ориентации и модели современного образования (системный анализ в контексте философии культуры): монография. Рязань, 2008. 364 с.
2. Андреев А.Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа // Педагогика. 2005. №4. С. 19–27.
3. Володина О.В. Полипарадигмальные обоснования современного образования // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2016. № 7 (111). С. 4-11.
4. Гребенникова В.М., Пивнева С.В. Полипарадигмальность в процессе подготовки научно-педагогических кадров // В сб.: Повышение качества профессиональной подготовки трудовых ресурсов: полипарадигмальный подход. Матер. II Междунар. науч.-пр. конф. Краснодар: Изд-во «Перспектива», 2024. С. 135-138.

5. Исаев Е.И. Антропологическая парадигма в развивающем образовании // Народное образование. 2017. № 8. С. 35–45.
6. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Эксперимент и инновации в школе. 2009. №2. С. 7–14.
7. Комарова Э.П., Бакленева С.А. Интеллектуально-эмоциональное развитие аспирантов в условиях цифровой парадигмы: лингвопрофессиональная подготовка // Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 6 (96). С. 134–147.
8. Максимова Е.А. Признаки антропологической парадигмы в профессиональном образовании // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2023. Т. 12, вып. 3 (47). С. 209–214.
9. Мардахаев Л.В., Никитина Н.И. Современные педагогические парадигмы непрерывного профессионального образования специалистов социальной сферы в университетском комплексе // Вестник Сибирской государственной автомобильно-дорожной академии. 2012. № 2 (24). С. 146-152.
10. Нордман И.Б. Полипарадигмальный подход как способ повышения качества образования // Теория и практика общественного развития. 2015. № 10. С. 213-215.
11. Пивнева С.В. Вариативные тенденции профессионально-личностного развития аспирантов: контекст полипарадигмальности их педагогического сопровождения // Самарский научный вестник. 2024. Т. 13. № 3. С. 199-205.
12. Пивнева С.В., Вольхин С.Н. Полипарадигмальный подход к пониманию феноменов "профессионализация" и "профессиональная социализация" специалистов социономического профиля // Психолого-педагогические и методологические основы профессионализации специалистов социономического профиля: коллективная монография / Пивнева С.В., Вольхин С.Н., Алипханова Ф.Н. и др. М.: Изд-во «Перспектива», 2024. С. 10–38.
13. Пивнева С.В., Гребенникова В.М., Никитина Н.И. Роль процессного моделирования в реализации полипарадигмального подхода к педагогическому сопровождению профессионализации аспирантов // Мир науки, культуры, образования. 2025. № 5 (114). С. 149-153.
14. Психолого-педагогические и методологические основы профессионализации специалистов социономического профиля: коллективная монография / Вольхин С.Н., Пивнева С.В., Гребенникова В.М., Васильева Т.В., Никитина Н.И. – Москва: Изд-во «Перспектива», 2024. – С. 247-286.
15. Старикова О.Г. Полипарадигмальный подход как методологическая основа стратегий развития российского высшего образования / О.Г. Старикова // Образование. Наука. Инновации: Южное измерение. 2010. № 2 (12). С. 34-39.
16. Шубина Н.А. Место культурологической парадигмы в современном образовании // Образование и наука. 2007. № 5 (47). С. 41–47.
17. Brailsford I. (2010). Motives and aspirations for doctoral study: Career, personal, and inter-personal factors in the decision to embark on a history PhD // International Journal of Doctoral Studies, 5, 15–27.
18. Dirkx J.M. (1998). Transformative learning theory in the practice of adult education: An overview // PAACE Journal of Lifelong Learning, №7. Pp. 1-14.
19. Mezirow, J. (1991). Transformative dimensions of adult learning. San Francisco, CA: JosseyBass. 247 p.
20. Garcia-Morante M., Castelló M., & Monereo C. A dialogical approach to unveil hybrid researcher identities of educational PhD holders // Higher Education Research & Development. 2025. № 45(1). Pp. 1–18.
21. Taylor P.C.S., Medina M.N. Educational research paradigms: From positivism to multiparadigmatic // Journal for Meaning-Centered Education. 2013. Vol. 1. https://doi.org/10.13140/2.1.3542.0805.

Курочкина Марина Николаевна
кандидат педагогических наук, доцент,
директор филиала (г. Темрюк)
Кубанский казачий государственный институт
пищевой индустрии и бизнеса
филиал ФГБОУ ВО «Московский государственный университет
технологий и управления им. К.Г. Разумовского
(Первый казачий университет)»
e-mail: vera.vernik.grebennikova@mail.ru
Береза Наталия Александровна
кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры современной педагогики,
непрерывного образования и персональных треков
ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет»
e-mail: n.b3r3za@gmail.com
Гребенникова Вероника Михайловна
доктор педагогических наук, профессор,
заведующий кафедрой педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»
e-mail: vmgrebennikova@mail.ru

Kurochkina Marina N.
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Director of the branch (Temryuk)
Kuban Cossack State Institute
of Food Industry and Business,
K.G. Razumovsky Moscow State University of Technology and Management
(First Cossack University)
Bereza Natalia A.
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Modern Pedagogy,
Continuing Education and Personal Tracks
Russian State Social University
Grebennikova Veronika M.
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Department of Pedagogy and Psychology
Kuban State University

ПРОФЕССИОГРАФИЧЕСКИЙ И СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ПОДХОДЫ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ СТАНОВЛЕНИЮ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В КАЗАЧЬЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ КЛАСТЕРЕ

Аннотация. В данной статье исследуется синергетический эффект интеграции профессиографического и социокультурного подходов в контексте подготовки кадров для агропромышленного комплекса (далее – АПК) и пищевой индустрии в рамках казачьего профессионально-образовательного кластера. Автором обосновывается гипотеза о том, что профессиональное становление специалиста в этноэкономическом регионе (Кубань) детерминировано не только технологическими компетенциями, но и глубокой

инкультурацией в систему традиционных ценностей казачества, которые выступают в качестве морально-этического фундамента профессиональной ответственности. Рассматривается модель кластерного взаимодействия «профильные классы школы – колледж – вуз – предприятия АПК – ДПО – локальные социокультурные сообщества» как среда формирования «профессионала-гражданина». В заключении статьи авторы констатируют: казачий компонент в профессиональном образовании будущих специалистов АПК и пищевой индустрии – это не формальный атрибут, а эффективный «инструмент» формирования человеческого капитала, способного обеспечить технологический суверенитет и продовольственное лидерство региона. Научная новизна исследования заключается в обосновании того, что социокультурный код казачества является не архаичным пережитком, а мощным инструментом повышения конкурентоспособности человеческого капитала в аграрном секторе экономики будущего.

Ключевые слова: социокультурный подход, профессиография, казачий профессионально-образовательный кластер, агропромышленный комплекс, пищевая индустрия, профессиональная идентичность, регион Кубань.

PROFESSIONAL AND SOCIO-CULTURAL APPROACHES TO THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF FUTURE SPECIALISTS IN THE COSSACK PROFESSIONAL AND EDUCATIONAL CLUSTER

Abstract. This article explores the synergistic effect of integrating professional and sociocultural approaches in the context of training personnel for the agro-industrial complex (hereinafter referred to as AIC) and the food industry within the Cossack professional and educational cluster. The author substantiates the hypothesis that the professional development of specialists in the ethnoeconomic region (Kuban) is determined not only by technological competencies but also by deep inculturation into the system of traditional Cossack values, which serve as the moral and ethical foundation of professional responsibility. A model of cluster interaction is considered: "specialized school classes – college – university – agro-industrial enterprises – continuing education – local sociocultural communities" as an environment for the development of a "professional citizen." In the article's conclusion, the authors state that the Cossack component in the professional education of future specialists in the agro-industrial complex and food industry is not a formal attribute, but an effective "tool" for developing human capital capable of ensuring the technological sovereignty and food leadership of the region. The scientific novelty of this study lies in its substantiation that the Cossack sociocultural code is not an archaic relic, but a powerful tool for enhancing the competitiveness of human capital in the agricultural sector of the future economy.

Keywords: sociocultural approach, professionography, Cossack professional and educational cluster, agro-industrial complex, food industry, professional identity, Kuban region.

Введение в проблему

В условиях глобальной турбулентности и необходимости обеспечения продовольственного суверенитета, развитие агропромышленного комплекса Краснодарского края (житницы России) требует принципиально иных подходов к профессиональной подготовке кадров. Кубань как историко-культурный регион с выраженной казачьей идентичностью формирует уникальные социально-экономические и культурные предпосылки развития агропромышленного кластера и пищевой индустрии.

Кубанский регион характеризуется высокой аграрной специализацией, развитой пищевой переработкой и ярко выраженными историко-культурными казачьими традициями, которые влияют на трудовые практики, предпринимательские формы и социальную организацию. Кластерная логика здесь складывается из: агропроизводителей

(фермерские и кооперативные хозяйства), перерабатывающих предприятий, инжиниринговых и логистических операторов, туристических сервисов и системы среднего профессионального и высшего образования [1].

Современная парадигма высшего образования требует перехода от узкофункциональной профподготовки к формированию целостной личности специалиста, обладающего высокой резистентностью к глобальным вызовам и глубокой связью с региональным социокультурным ландшафтом [2]. Для юга России, и в частности региона Кубани, стратегическим вектором развития является агропромышленный комплекс и перерабатывающая промышленность (пищевая промышленность). В этом контексте развитие казачьего профессионально-образовательного кластера выступает не как архаизация обучения, а как инновационный метод проектирования профессиональной траектории через призму исторической и социокультурной преемственности.

В статье рассматривается концептуальная модель профессионального становления будущих специалистов пищевой индустрии и агропромышленного комплекса (АПК) через призму профессиографического и социокультурного подходов в рамках уникальной институциональной среды – казачьего профессионально-образовательного кластера Кубани. Также в данной статье анализируется потенциал социокультурного подхода в процессе формирования профессиональной идентичности специалистов агропромышленного комплекса (АПК) и пищевой индустрии. На основе исследования, проведённого в 2023–2023 гг. в Краснодарском крае, авторы обосновывают концепцию казачьего профессионально-образовательного кластера как специфической социокультурной среды. Доказывается, что интеграция этнокультурных кодов казачества в архитектуру высшего и среднего профессионального образования способствует не только росту профессиональной ответственности, но и формированию устойчивых трудовых династий, что критически важно для обеспечения продовольственного суверенитета в современных геоэкономических условиях.

Краткий обзор исследований (литературы)

Агропромышленный комплекс Кубани и связанная с ним пищевая индустрия находятся в уникальном социокультурном контексте – территории с богатым казачьим историко-культурным наследием, специфическими формами хозяйствования и развитой локальной сетью акторов (семейные фермы, кооперативы, ремесленные мастерские, муниципальные учреждения и туристические инициативы). Современные требования к кадрам включают не только технические и управленческие компетенции, но и умение работать в мультикультурной среде, управлять брендом региона, сохранять и адаптировать культурные практики и обеспечивать устойчивость производства. Типичные модели профессиональной подготовки кадров для АПК (техническая специализация, узкопрофильные курсы и др.) не всегда учитывают эти социокультурные детерминанты, что снижает применимость выпускников колледжа, вуза и устойчивость кластерных стратегий [3].

Кубанский регион исторически характеризуется высокой плотностью аграрных практик, культурных традиций и сообществ, среди которых казачество занимает особое место. Для колледжей и вузов, готовящих специалистов пищевой индустрии, локальные культурно-производственные ресурсы представляют ценностный и практический потенциал: традиции аграрного хозяйствования и приготовления пищи, устойчивые рецептуры, сети локальных производителей и сообщество потребителей, заинтересованных в аутентичности [4; 5; 6].

На текущем этапе развития системы непрерывного профессионального образования мы наблюдаем переход от линейного профессионального обучения к кластерному взаимодействию. Казачий профессионально-образовательный кластер выступает здесь не

только как организационная форма, но и как особая антропологическая среда, метасистема и экосистема, в рамках которой профессиональное становление личности неразрывно связано с социокультурной идентичностью [7; 8; 9; 10].

На сегодняшний день в контексте развития южных регионов России, и прежде всего Кубани, особую актуальность приобретает исследование казачьего профессионально-образовательного кластера. Мы рассматриваем данный кластер не просто как организационное объединение учебных заведений и предприятий АПК, но как сложный социокультурный феномен, в котором профессиональное становление будущего специалиста детерминировано системой традиционных ценностей [1].

Кластерная архитектура может включать: Совещательный совет (колледж, университет, представители АПК и казачьей общины, муниципальные власти и др); Центр кластерного взаимодействия при вузе (координация партнёрств, сопровождение практик, юридическая поддержка и др.); Центр междисциплинарных практик (Лаборатория инноваций и наследия) для обмена технологиями и сохранения традиций; Пул наставников: практики-производственники, региональные эксперты по казачьим традициям, предприниматели и др.; финансовые механизмы: программы поддержки стартапов и кооперативов, гранты на внедрение инноваций и сохранение наследия.

В казачьих регионах России (на примере Кубани) культурная идентичность, исторические практики и социальная структура формируют специфический контекст труда и предпринимательства. Игнорирование этих факторов приводит к диссоциированным траекториям трудоустройства, утере локального капитала и снижению эффективности образовательных инвестиций [11; 12]. Данное исследование предлагает системную методику, которая объединяет инструменты профессиографии и социокультурной педагогики в рамках кластера «профильные классы школы – колледж – вуз – предприятия АПК – ДПО – локальные социокультурные сообщества».

Профессиографический подход предполагает системный анализ трудовых функций, рабочих операций, требуемых знаний, умений, компетенций, личностных и профессионально значимых качеств специалиста, а также контекстных факторов (рабочее место, технологические средства, нормативы, профессиональные стандарты и др.) [13]. Подход ориентирован на реконструкцию реальной профессиональной практики для проектирования учебных (профессионально-образовательных) программ и разработки средств оценки профессиональной пригодности, готовности.

Социокультурный подход рассматривает профессию и ее представителей (специалистов) в контексте культурных практик, коллективных идентичностей и локальных норм поведения [14; 15]. Для казачьего кластера важны элементы культурной памяти, традиций земледелия и переработки, кулинарного наследия, коллективной самоуправленческой практики и ценностей трудовой этики. Особое внимание данный подход уделяет роли наследия, семейных традиций и коллективных институтов (музеи, центры культуры, казачьи общества и др.) как ресурсов профессионального обучения, профессионального воспитания и трудовой интеграции [11; 16; 17; 18].

В статье представлен интегративный (на основе синтеза профессиографического и социокультурного подходов) аналитико-практический подход к профессиональному становлению будущих специалистов в казачьем профессионально-образовательном кластере (на примере кадров пищевой индустрии и агропромышленного комплекса региона Кубани).

Методология и методы исследования

Исследование базируется на методологической триангуляции: а) профессиографический подход позволяет декомпозировать деятельность специалиста пищевой индустрии на компоненты (компетенции, профессионально важные качества –

ПВК) и сопоставить их с требованиями высокотехнологичного производства; б) социокультурный подход рассматривает процесс обучения в казачьем профессионально-образовательном кластере как трансляцию культурных кодов казачества (трудолюбие, государственность, коллективизм, экологическое сознание и др.) в профессиональную среду.

Эмпирические методы валидации эффекта казачьего компонента в профессиональной подготовке будущих специалистов АПК включают смешанные методы: интервью с работодателями; анализ рабочих инструкций и нормативов; наблюдение на рабочих местах; компетентностное анкетирование; аналитика вакансий и требований к должностям; кейс-исследования; наблюдения на базе казачьих фермерских хозяйств; этнографическое исследование локальных практик (казачьи агротрадиции, рецептуры, обычаи труда); анализ ожиданий казачьих общин и профильных казачьих организаций относительно профподготовки специалистов АПК; опросы стейкхолдеров кластера; анализ карьерных траекторий выпускников.

Результаты исследования и их обсуждение

Агропромышленный комплекс и пищевая индустрия Кубани традиционно остаются локомотивом региональной экономики. Одновременно в регионе наблюдается усиление интереса к казачьему культурному наследию как фактору территориальной идентичности и экономического брендинга. Для устойчивого развития отраслей требуется не только технически подготовленный персонал, но и специалисты, способные действовать в локальном социокультурном контексте: учитывать традиции производства, интерпретировать бренд «кубанского происхождения», налаживать диалог с сообществами и реализовывать практики устойчивого землепользования. В этом поле профессиографический анализ и социокультурный подходы становятся методологической основой подготовки кадров, способных синтезировать профессиональные стандарты и региональную специфику.

Профессиограмма современного инженера-технолога агропромышленного комплекса (далее – АПК), прошедшего профподготовку в условиях казачьего профессионально-образовательного кластера, включает не только инвариантные компетенции (универсальные, профессиональные, общекультурные и др.), но и специфические компоненты. Мы выделяем «региональный компонент профессиональной ответственности»: осознание специалистом своей роли как хранителя продовольственной безопасности и традиций казачьего землепользования.

Профессиографический подход в нашем исследовании базируется на комплексном изучении объективных характеристик профессиональной деятельности и субъективных качеств специалиста. Применительно к казачьему профессионально-образовательному кластеру, традиционная профессиограмма (квалификационно-технологическая карта специальности выпускника колледжа по специальностям 19.02.11 Технология продуктов питания из растительного сырья; 21.02.19 Землеустройство; выпускника вуза по направлению подготовки 19.03.02 «Продукты питания из растительного сырья») дополняется «регионально-ценностным профилем», который включает в свой состав следующие составляющие: а) аксиологическая (ценностная) составляющая: специфический компонент казачьей этики – отношение к земле как к сакральному ресурсу и осознание личной ответственности перед обществом (государственное служение); б) информационная (технологическая) составляющая: требования к владению цифровыми двойниками агросистем, ИИ-аналитикой в пищевых биотехнологиях и др.; в) психофизиологическая составляющая: оценка резистентности к стрессу и готовности к высокоинтенсивному труду в аграрном секторе [1].

Для специалистов пищевой индустрии и АПК выделяются следующие подгруппы компетенций: а) технические (биотехнологии, агрономия точного земледелия, технологии переработки, стандарты качества безопасности пищевых продуктов, цифровые инструменты для мониторинга производства и др.); б) менеджерские (управление производством и цепочками поставок, логистика, управление качеством, цифровая грамотность и др.); в) предпринимательские (управление малым и семейным бизнесом; маркетинг «терруарных» продуктов, локальных брендов; инновационный менеджмент, сертификация, агротуризм и др.); г) социокультурные/рефлексивные: коммуникация с региональными сообществами (навыки совместной работы с общинами), знание локальных практик и традиций (включая казачьи аграрные и кулинарные традиции), этика участия в культурных практиках, навыки интерпретации наследия для туристов и потребителей; экологическая ответственность.

В целом же, профессиографический подход в контексте казачьего профессионально-образовательного кластера позволяет преодолеть разрыв между узкоспециализированным знанием и духовно-нравственным развитием личности. Подготовка специалистов для АПК и пищевой индустрии на Кубани должна базироваться на конвергенции высоких технологий и этнокультурных традиций.

Социокультурный подход (в традициях Л.С. Выготского и его последователей) позволяет рассматривать профессиональное образование как единство культуры и социальности. В нашем исследовании «культура» представлена историческим наследием казачества (трудовая этика, служение, примат общинных интересов), а «социальность» – современными требованиями пищевой индустрии и агротехнологического сектора.

Применительно к специалистам АПК, социокультурный подход подразумевает, что овладение компетенциями в области биотехнологий, агрономии и переработки сельхозпродукции происходит через призму «чувства земли» и осознания себя продолжателем исторической миссии казачества как сословия-труженика.

Социокультурный подход подчёркивает, что профессиональное становление будущего специалиста не может быть сведено к технократическому набору навыков и компетенций; необходимо учитывать систему ценностей, коллективную память и культурные практики, влияющие на мотивацию, стиль управления и взаимодействие с рынком. В контексте казачьего кластера это предполагает: а) признание и институциональное включение традиционных знаний (селекция культур, переработка продуктов по традициям, ремёсла и др.); б) формирование профессиональной идентичности, сочетающей профессиональные стандарты и локальную казачью идентичность; в) развитие социального капитала региона через кооперативные и семейные формы хозяйствования, а также участие в этногастрономических клубах, ярмарках, фестивалях как элементы профессионального обучения.

В ходе лонгитюдного исследования 2021–2025 гг. было выявлено, что студенты, обучающиеся в рамках казачьего профессионально-образовательного кластера региона Кубани, демонстрируют специфическую иерархию ценностей. В отличие от общероссийской выборки, где доминируют индивидуалистические мотивы успеха, у будущих специалистов АПК Кубани на первый план выходят: а) хозяйственная ответственность рассматриваемая как форма сбережения родовых земельных и других ресурсов); б) локальный патриотизм (готовность работать в сельских территориях региона); в) этика качества (традиционное отношение к продуктам питания как к «священному дару»).

Профессиональное становление специалиста пищевой индустрии в казачьем профессионально-образовательном кластере проходит через механизмы «погружения». Кубанский агропромышленный регион предоставляет уникальную площадку для синтеза высоких технологий (Precision Farming, AI-мониторинг) и традиционного уклада

жизнедеятельности. Социокультурная среда кластера формирует у будущего технолога АПК понимание того, что его деятельность – это не просто «бизнес-процесс», а акт воспроизводства жизни региона. Это коренным образом меняет отношение к экологическим стандартам и внедрению инноваций: они воспринимаются не как внешнее давление регуляторов, а как внутренняя потребность сохранить плодородие кубанских чернозёмов для будущих поколений.

В целом же, профподготовка специалистов для агропромышленного комплекса и пищевой индустрии в казачьем кластере региона Кубани на основе социокультурного подхода позволяет решить стратегическую задачу – профессиональное воспитание специалиста «нового типа» (профессионала, обладающий передовыми цифровыми компетенциями, но опирающимся на незыблемый ценностный фундамент казачьей культуры).

Предлагается многоуровневая модель, объединяющая профессиографический и социокультурный подходы: 1 уровень (диагностико-аналитический) – профессиографическое исследование + социокультурный картографинг; 2 уровень – проектирование матрицы компетенций, в которой каждой профессиональной компетенции соотнесена социокультурная составляющая; 3 уровень (педагогический и учебно-практический дизайн): модульная профессионально-образовательная программа с базовыми, профильными и интеграционными модулями: а) профильные технические модули (агрономия, переработка, стандартизация, управление качеством; учебная дисциплина «Технологии качества и безопасность пищевых продуктов» с адаптацией кейсов местных предприятий и др.); б) интеграционные модули (технологии сохранения культурного наследия; проекты, ориентированные на местные сообщества; лаборатории агробизнеса и агрокооперативов и др.), модуль «Казачьи практики и агропроизводство», объединяющий исторические практики, традиционные приёмы ведения хозяйства и современные агротехнологии; элективные курсы «Управление семейным и кооперативным агро- или кулинарных предприятием» и «Терруар и брендинг региона» – маркетинг происхождения, юридические аспекты географических указаний, сторителлинг; учебно-профессиональный проект с участием муниципалитета и казачьих организаций; в) «мягкие навыки (soft skills)»: управление проектами, навыки командной работы, деловые переговоры, этнокультурная эмпатия и др.); 4 уровень (профессионально-практический): различные виды практики (учебные, производственные и др.); «полевое обучение», стажировки в семейных казачьих хозяйствах и перерабатывающих цехах, ко-супервизия университет-работодатель-представитель казачьего сообщества; 5 уровень (рефлексия и валидация): портфолио студентов, профессиональные экзамены с учётом локальных кейсов, публичные защиты проектов перед комиссией экспертов, включающей работодателей и представителей казачьих обществ.

Экспериментальные данные, полученные в ходе мониторинга профессионально-образовательных траекторий в ведущих вузах Кубани (Краснодарского края), показывают, что студенты, включённые в деятельность казачьих обществ, демонстрируют на 18% более высокий уровень стрессоустойчивости и дисциплинированности при выполнении производственных задач на предприятиях пищевой индустрии [3; 4].

Казачий профессионально-образовательный кластер представляет собой уникальную экосистему, в рамках которой социокультурный подход реализуется через «погружение» обучающихся в этнопедагогическую среду. Для специалиста пищевой индустрии региона Кубани это означает: а) этическое отношение к ресурсам (земля в казачьей традиции – не просто средство производства, а сакральный объект («кормилица») и это позиция формирует фундамент для экологического менеджмента в землепользовании); б) корпоративная культура (традиции самоуправления и общинной взаимопомощи

трансформируются в современные навыки командной работы (soft skills) и лидерства достойнейших) [11].

Интеграция профессионально-образовательных организаций (колледжей, вузов) с предприятиями АПК и казачьими общинами, казачьими кооперативными и фермами в рамках кластера позволяет реализовать модель «бесшовной» профессиональной подготовки специалистов пищевой промышленности. Нами установлено, что в таких кластерах процесс адаптации выпускника колледжа, вуза на производстве сокращается с 6-8 месяцев до 2-3 месяцев. Социокультурная идентичность выступает здесь в роли «социального клея», обеспечивающего высокую лояльность молодого специалиста к региону и предприятию, что нивелирует проблему миграционного оттока квалифицированных кадров.

Исследование показывает, что интеграция казачьего компонента в учебно-воспитательный процесс профессионально-образовательного кластера позволяет сформировать у студентов так называемую «профессиональную ответственность за полный цикл»: от возделывания культуры до создания конечного продукта питания с высокой биологической ценностью.

В ходе лонгитюдного исследования на базе Кубанского казачьего государственного института пищевой индустрии и бизнеса было установлено, что выпускники казачьих групп обладают на 24% более высоким индексом профессиональной идентичности по сравнению с контрольными группами. Они демонстрируют большую адаптивность в условиях неопределённости регионального рынка труда, что критически важно для современного АПК.

Казачий профессионально-образовательный кластер создаёт замкнутый цикл профессионализации и социализации. Статистический анализ показывает, что уровень текучести кадров среди выпускников-специалистов, прошедших через все звенья кластера, на 32% ниже среднерыночного. Это подтверждает гипотезу о том, что социокультурная привязанность к региону и осознание своей роли в казачьем сообществе являются мощнейшими факторами профессиональной закрепляемости.

Таким образом, синтез профессиографического и социокультурного подходов предоставляет перспективную и практико-ориентированную основу для профессионального становления специалистов пищевой индустрии и АПК в казачьем регионе Кубани. Такая интеграция повышает релевантность образования, укрепляет социальный капитал и способствует устойчивому развитию региона при условии уважительного включения казачьих сообществ и институциональной поддержки.

Выводы и заключение

Профессиональное становление будущих специалистов АПК и пищевой индустрии региона Кубани в рамках казачьего профессионально-образовательного кластера является многомерным процессом. Интеграция профессиографического анализа с социокультурным проектированием профессионально-образовательных траекторий позволяет готовить специалистов, обладающих не только цифровыми и техническими навыками, но и устойчивым ценностным этнокультурным каркасом и социально-профессиональной ответственностью.

На основе теоретического анализа научной литературы и эмпирических данных лонгитюдных исследований можно утверждать: успех региональной экономики напрямую зависит от глубины интеграции культурных кодов в профессионально-образовательное пространство. Казачий кластер – это не возвращение в прошлое, а проектирование устойчивого будущего, где человек труда является центральным звеном социокультурного и экономического развития территории.

Казачий профессионально-образовательный кластер (профильные классы школы – колледж – вуз – предприятия АПК – ДПО – локальные социокультурные сообщества) создаёт эффект «непрерывного погружения» в трудовую деятельность. Профессиографический подход позволяет нам синхронизировать требования работодателей (крупных агрохолдингов Кубани) и профессионально-образовательных программ. Важнейшим элементом здесь выступает казачье наставничество, которое на сегодняшний день трансформировалось из простой передачи навыков в трансляцию профессиональной философии. Для специалистов пищевой индустрии это означает этическую безупречность в вопросах качества сырья, что является прямой экстраполяцией казачьей чести на производственные отношения.

На основе синтеза профессиографической методологии и социокультурной теории обучения в статье предложена многоуровневая модель, в которой профессиональная идентичность, компетентностное образование и региональная культурно-историческая специфика взаимно усиливают трудовую мотивацию, качество профподготовки и устойчивое развитие кластера.

Можно констатировать: казачий компонент в профессиональном образовании будущих специалистов АПК и пищевой индустрии – это не формальный атрибут, а эффективный «инструмент» формирования человеческого капитала, способного обеспечить технологический суверенитет и продовольственное лидерство региона.

Современный специалист пищевой индустрии в казачьем регионе – это не просто технолог, а «хранитель качества». В рамках казачьего профессионально-образовательного кластера профессиографический анализ позволил выявить корреляцию между уровнем владения традиционными методами ведения хозяйства и способностью к инновационному поиску.

Научная новизна исследования заключается в обосновании того, что социокультурный код казачества является не архаичным пережитком, а мощным инструментом повышения конкурентоспособности человеческого капитала в аграрном секторе экономики будущего.

ЛИТЕРАТУРА

1. Курочкина М.Н. Региональные казачьи профессионально-образовательные кластеры как интегративное личностно-развивающее пространство будущих специалистов пищевой индустрии // Актуальные психолого-педагогические проблемы оптимизации и развития системы непрерывного профессионального образования: коллективная монография / Иванцов А.А., Курочкина М.Н. и др. М.: Изд-во «Перспектива», 2024. – С. 172-212.
2. Беспарточный Б.Д., Медведев И.Н. Регионализация профессионального образования – веление времени // Фундаментальные исследования. – 2008. – №9. – С. 69-70.
3. Бурматова О.П., Куриляк Е.Ю. Кластерный подход как одна из современных технологий управления региональным развитием // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2017. – № 4 (6). – С. 29-34.
4. Курочкина М.Н., Вольхин С.Н. Особенности профессиональной подготовки будущих специалистов пищевой индустрии в системе "колледж - вуз - производство" в казачьем регионе // Развитие системы непрерывного профессионального образования в современных условиях: психолого-педагогический ракурс. Материалы II Международной научно-практической конференции. – Тула: Изд-во «Перспектива», 2024. – С. 133-142.
5. Чеботарев С.Н. Опыт работы Московского государственного университета технологий и управления им. К.Г. Разумовского по духовно-нравственному

воспитанию студентов-казаков // Материалы XII международно-практической конференции «Церковь и казачество». – Ставрополь: Изд-во Ставропольской духовной семинарии, 2022. – С. 23-27.
6. Набиулина Н.Г., Саитова Л.Р. Профессиональная подготовка специалистов в рамках проекта «Профессионалитет» в системе колледж-вуз-производство // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 88(1). – С. 125-126.
7. Барболин М.П. Метасистемный подход к проектированию идеальных и реальных образовательных систем // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. – 2011. – Вып. 1. – С. 67-78.
8. Тихонов, А.Р. Образовательные экосистемы: тенденции, средства, инструменты / А. Р. Тихонов // Экономика и предпринимательство. – 2021. – №9 (134). – С. 1047–1049.
9. Аргунова М. В., Моргун Д. В. Экосистемный подход как новая парадигма образования // Непрерывное образование в контексте Будущего: сборник научных статей по материалам IV Международной научно-практической конференции (г. Москва, 21–22 апреля 2021 г.). – М.: Изд-во МГПУ, АПриор, 2021. – С. 19–25.
10. Асмолов А.Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути преодоления кризиса идентичности / А.Г. Асмолов // Вопросы образования. – 2008. – № 1. – С. 65-86.
11. Курочкина М.Н., Никитина Н.И. Стратегии профессионального воспитания студентов (будущих специалистов пищевой индустрии) в казачьем профессионально-образовательном кластере // Развитие системы непрерывного профессионального образования в современных условиях: психолого-педагогический ракурс. Материалы II Международной научно-практической конференции. – Тула: Изд-во «Перспектива», 2024. – С. 142-150.
12. Курышева, Е.И. Психолого-педагогические условия формирования культуры казачества в высших учебных заведениях / Е.И. Курышева // Педагогическое образование в России. – 2014. -№ 12. – С. 143-147.
13. Фонарев А.Р. Психология становления личности профессионала. М.: Изд-во Московского психолого-социального института, 2005. 240 с.
14. Ласкин А.А., Ярошенко Н.Н. Социокультурный подход в педагогике на примере культурных и учебных центров Москвы // Образование. Наука. Научные кадры. – 2021. – № 4. – С. 257–262.
15. Зайцева А.В. К вопросу о социокультурном подходе в обучении иностранным языкам // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского. – 2007. – №7. – С. 208-210.
16. Курышева, Е.И. Формирование основ культуры казачества в поликультурной среде университета как предмет педагогического исследования / Е.И. Курыппева, Н. А. Александрина // Дискуссия. – 2015. – № 1(53). – С. 122-127.
17. Гончарова О.В., Забровская О.В. Традиции воспитания детей в казачьей семье и общине как основа для создания духовно-нравственной развивающей среды воспитания подрастающего поколения // Концепт. – 2018. – № 9. – С. 751-768.
18. Воспитательное пространство культуры казачества: реалии XXI века: учебно-методическое пособие / Краснодарский краевой общественный фонд культуры кубанского казачества «Линеец», Армавирский гос. пед. ун-т, Лабинский казачий отд. ККВ ; под общ. ред. С. Н. Лукаша. – Армавир: Краснодарский краевой общественный фонд культуры Кубанского казачества «Линеец», 2007. – 228 с.

Ващенко Екатерина Владимировна
преподаватель
ФГБОУ ВО «Иркутский национальный исследовательский технический университет»
e-mail: petrs90@bk.ru

Vashchenko Ekaterina V.
Teacher
Irkutsk National Research Technical University

ФОРМЫ СОТРУДНИЧЕСТВА С РАБОТОДАТЕЛЯМИ ДЛЯ ЭФФЕКТИВНОГО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ АДАПТАЦИОННЫХ КАЧЕСТВ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПОО

Аннотация. Для успешной первичной профессиональной адаптации выпускников необходимо создать благоприятные условия для формирования профессиональных адаптационных качеств этих выпускников посредством целенаправленной коллаборации организации профессионального образования, работодателей в образовательном процессе. В статье предлагается ознакомиться с новейшими технологиями организации сотрудничества с работодателями, а именно с такими формами как «Урок работодателя» и «Заказ работодателя». Внедрение предложенных форм позволило получить положительную динамику между способом организации образовательной среды организации профессионального образования и качеством формирования профессиональных адаптационных качеств выпускников.

Ключевые слова: Профессиональные адаптационные качества, урок работодателя, заказ работодателя, система профессионального образования.

FORMS OF COOPERATION WITH EMPLOYERS FOR THE EFFECTIVE FORMATION OF PROFESSIONAL ADAPTIVE QUALITIES OF VOCATIONAL EDUCATION STUDENTS

Annotation. For successful primary professional adaptation of graduates, it is necessary to create favorable conditions for the formation of professional adaptive qualities of these graduates through purposeful collaboration of professional education organizations and employers in the educational process. The article suggests getting acquainted with the latest technologies for organizing cooperation with employers, namely with such forms as "Employer's Lesson" and "Employer's Order". The introduction of the proposed forms allowed us to obtain a positive dynamic between the way the educational environment of the organization of vocational education and the quality of the formation of professional adaptive qualities of graduates.

Keywords: Professional adaptive qualities, employer's lesson, employer's order, professional education system.

Введение. В статье публикуются результаты поиска и внедрения эффективных форм взаимодействия организации профессионального образования и работодателей.

Методология. Методами научно-педагогического исследования являются методы изучения научной литературы, наблюдения, беседы, формирующий эксперимент, методы математической и статистической обработки полученных данных.

Результаты. В ходе проведения формирующего эксперимента были получены данные, позволяющие положительно оценить предлагаемые формы взаимодействия организации профессионального образования и работодателей.

Заключение. В статье результаты проведённого исследования демонстрируют эффективность предлагаемых форм взаимодействия с работодателями. Наряду с проводимой производственной практикой, применяемой профессиональной образовательной организацией в настоящее время, данное взаимодействие предполагает синергетический эффект, нивелируя некоторый формализм при прохождении широко применяемой производственной практики.

Введение. Активное развитие интернета, цифровых технологий, искусственного интеллекта не может не привлекать внимание работников системы профессионального образования и работодателей для поиска способов оптимизации профессионального образования. Слабая изменчивость образовательной среды профессиональной образовательной организации требуют реформации парадигмы российского профессионального образования при сохранении базовых преимуществ системы профессионального образования для фундаментальных профессий экономики страны.

По-прежнему остаётся актуальным построение взаимоотношений в образовательном процессе работодателя и обучающегося.

Основная проблема и решаемая задача - формирование новых эффективных форм взаимодействия работодателей и организации профессионального образования.

В статье предлагается к вниманию результаты проведённого формирующего эксперимента в форме «Урока работодателя» и «Заказа работодателя» как основных методических приёмов для формирования у выпускников профессиональных адаптационных качеств, востребованных для современного предприятия.

Методология. В разработке обоснования методологии формирования профессиональных адаптационных качеств нами был использованы труды А.И. Тимошенко [15], О.Ю. Елькиной [6], О.В. Петунина [14], Е.В. Ващенко [3,15], А.Э. Ишковой [9], П.Р. Атутова [1], М.А. Суздаловой [11], А.В. Мальцева [10], В.И. Блинова [2], Л.С. Зникиной [7], С.В. Ивановой [8], С.А. Дочкин [12], Д.Н. Девятловского, А.А.Смирной [5], М.И. Губановой [4], В. И. Панова [13].

Фундаментальной базой изыскания стали концепция компетентностно-деятельностного, личностно-ориентированного подхода, заключающегося в представлении о личности как активном, самосовершенствующемся субъекте; процессный подход; а также комплексная методология, обеспечивающая синергетический эффект взаимодействия социогуманитарных, естественнонаучных и производственно-технических структур общества.

Результаты. В соответствии с п. 7 Приказа Министерства Просвещения РФ № 762 от 24.08.2022, «образовательная программа среднего профессионального образования представляет собой комплекс основных характеристик образования (объем, содержание, планируемые результаты) и организационно-педагогических условий, который представлен в виде учебного плана, календарного учебного графика, рабочих программ дисциплин (модулей), иных компонентов, оценочных и методических материалов, а также в виде рабочей программы воспитания, календарного плана воспитательной работы, форм аттестации» [16].

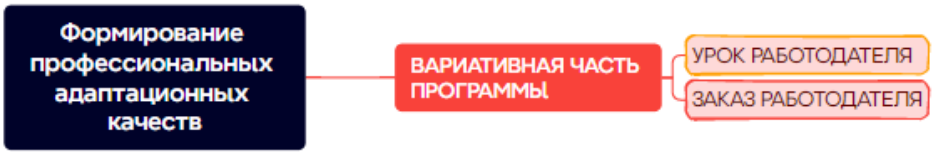
Специально разработанная образовательные среда - учебная рекламно-кадровая служба «Продвижение» [3,15].

Образовательная среда является дидактическим концептом, позволяющим строить дидактические основания нового образовательного процесса с учётом многообразия современного пространства, новой роли педагога в процессе обучения и его места как созидателя образовательной среды-ситуации, задач формирования современной личности [8].

Основным инструментом при взаимодействии с работодателями выступает реализация формы - «Урок работодателя» и «Заказ работодателя». При проведении переговоров с работодателями им предлагается установление партнерских отношений с организацией СПО, в которых они (работодатели) могут выступать в двух ролях:

1. роли преподавателя - наставника, транслирующего новые современные тренды в отрасли в рамках УРКС «Продвижение»;
2. роли заказчика, разместившего свой заказ для исполнения обучающимися в рамках функционирования УРКС «Продвижение» в учебной деятельности.

Условная схема 1
Формирование профессиональных адаптационных качеств в рамках УРКС «Продвижение»



Первым организационно-педагогическим условием является ***пространственно-предметный компонент*** [13]**.**

Эксперимент проводился в подготовленном и организованном в соответствии с ФГОС кабинете «Мультимедиа технологий. Лаборатория компьютерного дизайна. Лаборатория информационных и коммуникационных технологий. Лаборатория компьютерной графики и видеомонтажа. Кабинет проектирования рекламного продукта». Площадь кабинета – 55, 3 кв. м., число посадочных мест - 12 за компьютерными столами, 22 места - за ученическими.

Вторым организационно-педагогическим условием формирования профессиональных адаптационных качеств является ***деятельностный компонент.*** На сайте https://atript.ru/sotsialnym-partneram были размещены шаблоны документов, необходимых для дальнейшей работы сторон, а именно, договор на оказание безвозмездных услуг в рамках образовательного процесса**,** техническое задание – бриф для уточнения всех необходимых деталей размещаемого заказа (Рисунок 1).

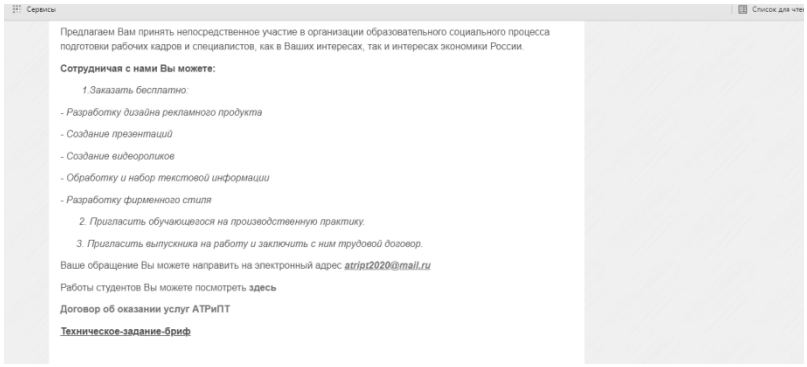

Сервисы
Предлагаем Вам принять непосредственное участие в организации образовательного социального процесса подготовки рабочих кадров и специалистов, как в Ваших интересах, так и интересах экономики России.
Сотрудничая с нами Вы можете:
1.Заказать бесплатно:
- Разработку дизайна рекламного продукта
- Создание презентаций
- Создание видеороликов
- Обработку и набор текстовой информации
- Разработку фирменного стиля
2. Пригласить обучающегося на производственную практику.
3. Пригласить выпускника на работу и заключить с ним трудовой договор.
Ваше обращение Вы можете направить на электронный адрес atript2020@mail.ru
Работы студентов Вы можете посмотреть здесь
Договор об оказании услуг АТРиПТ
Техническое-задание-бриф

Рисунок 1 - Пример размещения документов для сотрудничества на сайте https://atript.ru/sotsialnym-partneram

После выполнения серии заказов работодателей, было сформировано портфолио работ обучающихся. Обучающиеся, в свою очередь подписывали согласие на обработку персональных данных. Для размещения работ обучающихся на облачном портале

https://cloud.mail.ru/home/ была создана папка, где были выложены работы каждого обучающегося, в свою очередь, в персональной папке (Рисунок 2, 3).

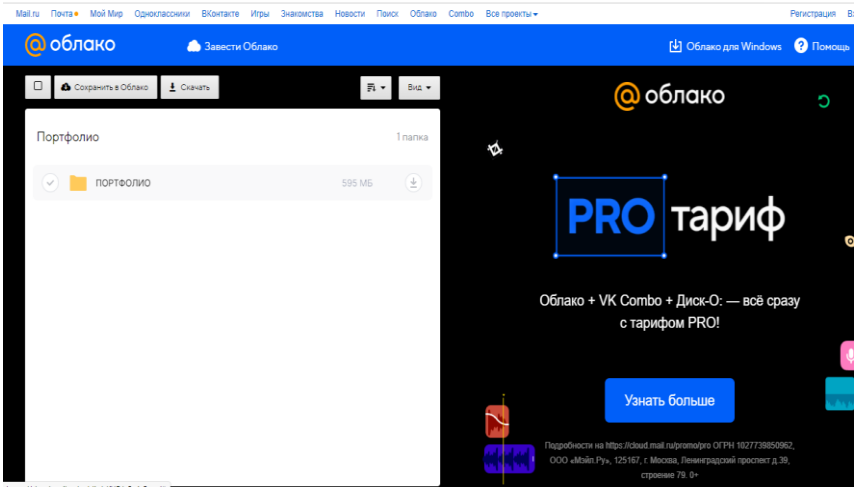


Рисунок 2 - Вид размещения папки с работами обучающихся на облачном портале https://cloud.mail.ru/home/

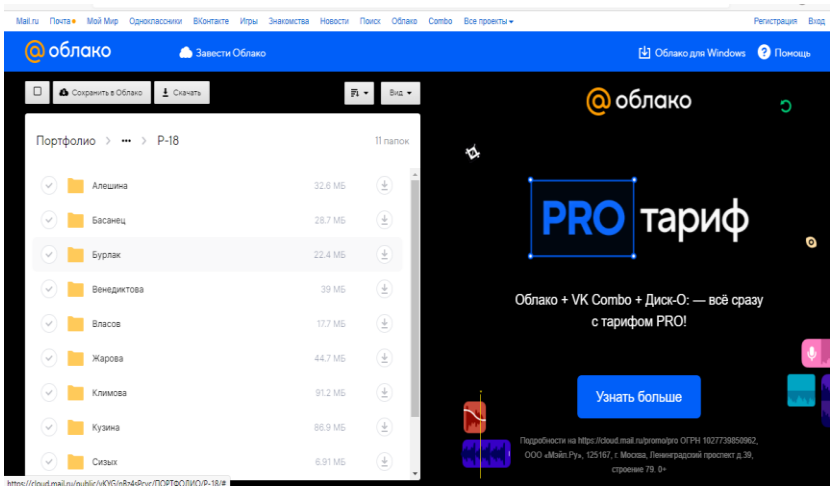


Рисунок 3 - Вид размещения папок с работами обучающихся на облачном портале https://cloud.mail.ru/home/

В каждой персональной папке выложены работы конкретного обучающегося, просматривая которые, потенциальный работодатель может оценить уровень владения профессиональными навыками обучающегося, также предложить заключение трудового договора в дальнейшем (Рисунок 4, 5).

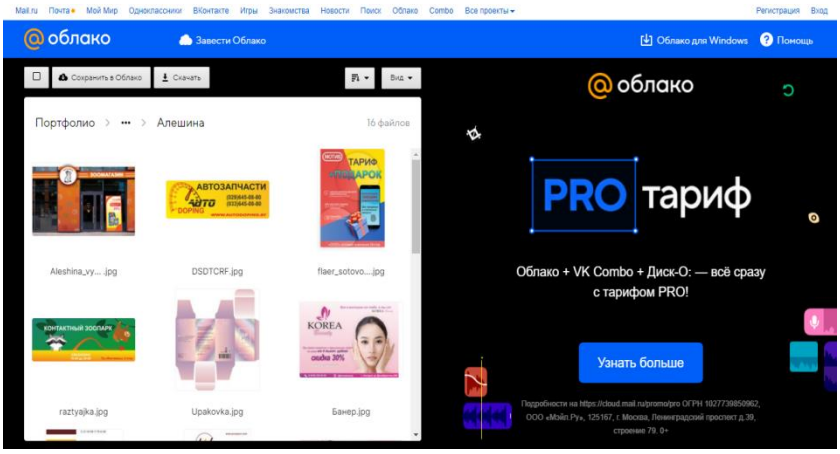


Рисунок 4 - Вид открытой папки с работами обучающихся на облачном портале https://cloud.mail.ru/home/

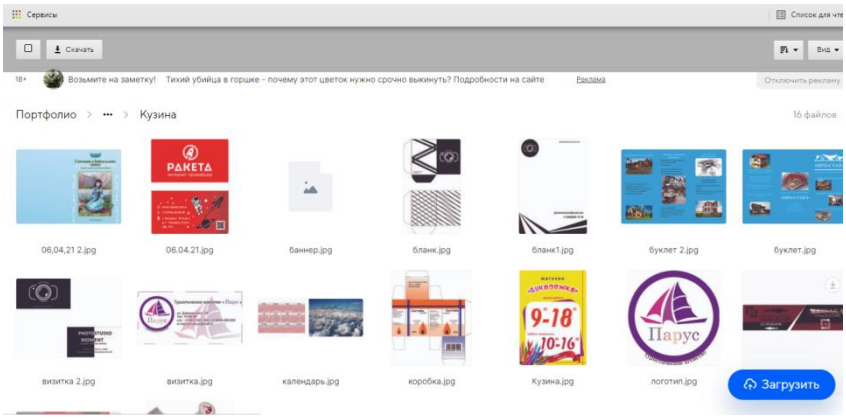


Рисунок 5 - Вид открытой папки с работами обучающихся на облачном портале https://cloud.mail.ru/home/

Третьим организационно-педагогическим условием является ***коммуникативный компонент.***

Для реализации УРКС «Продвижение» в образовательной организации была создана комиссия из педагогов по профилю получаемых специальностей и профессий. В её состав вошли 5 преподавателей, библиотекарь, 12 представителей работодателей, а именно ООО «Перспектива», ООО «Перекресток», АО «Роснефть», ООО «Ангарская Городская Типография», РИЦ «Апельсин», типография «Строфа», РПК «Партнер», НКО «Новый Ангарск», АНО «Семейный творческий интеграционный центр развития «Притяжение», Ресурсный центр общественных объединений, Ангарская общественная организация «Ассоциация родителей детей-инвалидов», ООО РА «Паутина».

Процесс общения с потенциальными работодателями осуществляется с помощью сайта https://atript.ru/, электронной почты atript2020@mail.ru, при помощи телефонного общения, социальных сетей.

Работодатели привлекаются к промежуточной аттестации по профессиональным модулям.

Были проведены уроки работодателей. Руководители компаний ООО «Перспектива», ООО «Перекресток», АО «Роснефть», ООО «Партнер», ООО РИЦ «Апельсин», ООО «Ангарская городская типография» провели для обучающихся уроки

работодателя, погрузив в реальные производственно-экономические ситуации данных предприятий.

Педагогическая модель формирования профессиональных адаптационных качеств обучающихся организации профессионального образования

Формирование профессиональных адаптационных качеств обучающихся в организационно - педагогических условиях организации СПО реализуется в четыре этапа (целевой, методологический, организационно-технологический, и результативный) и предусматривает осуществление данного процесса в рамках контекстно-компетентностного, личностно-развивающего, личностно-ориентированного и синергетического подходов обучения, составляющих методологическую основу исследования.

Рисунок 7 - Модель формирования профессиональных адаптационных качеств выпускников посредством деятельности УРКС «Продвижение»

Профессиональные адаптационные качества: _Функциональная профессиональная грамотность _Индивидуальная профессиональная полезная деятельность _Адекватная деловая коммуникабельность	Целевой компонент	Государственный заказ на подготовку специалистов эффективно адаптирующихся и интегрирующихся в современные социально-экономические условия		
		ЦЕЛЬ: Формирование профессиональных адаптационных качеств у выпускников организации СПО		
	Методологический компонент	Закономерности: - формирование профессиональных адаптационных качеств обучающихся посредством заданных организационно-педагогических условий; - обусловленность эффективности процесса формирования профессиональных адаптационных качеств обучающихся посредством взаимодействия работодателя, преподавателя и обучающихся		
		Принципы: - научность - практикоориентированность - интеграция процесса обучения с реальными экономическими процессами - актуальность - универсальность процесса обучения		
	Организационно-технологический компонент - Организационно-педагогические условия	Содержательный компонент	Формирование профессиональных адаптационных качеств посредством УРКС "Продвижение"	Интеграция практической и теоретической образовательной деятельности, реализация работы учебной рекламно-кадровой службы «Продвижение», привлечение проектов работодателей, выполнение их в рамках учебной деятельности
				Создание методического учебно-производственного комплекса, сотрудничество работодателей, преподавателей и обучающихся (субъектов образовательного процесса)
	Результативный компонент	Уровни: высокий, средний, низкий		
		Результат: высокий уровень сформированности профессиональных адаптационных качеств выпускников		

Работу УРКС «Продвижение» иногда отождествляют с работой рекламного агентства. Работа УРКС «Продвижение» принципиально отличается от работы рекламного агентства. Во-первых, рекламное агентство ставит своей целью получение прибыли, а УРКС «Продвижение» - формирование профессиональных адаптационных качеств обучающихся, актуальных для работодателя, и работает безвозмездно. Во-вторых, сделать Заказ может только юридическое лицо, заключившее Договор с образовательной организацией установленного образца. Юридическое лицо должно являться потенциальным работодателем. Он оценивает степень развития профессиональных адаптационных качеств обучающегося для возможного дальнейшего с ним сотрудничества. Также целью работы УРКС «Продвижение» является привлечение работодателей для проведения «Уроков работодателя» для повышения качества профессионального образования по данной специальности. Подчеркнём также, что данная форма взаимодействия направлена на сотрудничество, преимущественно, с предприятиями малого и среднего бизнеса, с которыми трудно осуществимы такие формы, как, например, дуальное обучение, но может применяться как для крупного бизнеса, так и для государственных организаций.

Важным вопросом в реализации предложенных организационных форм является вопрос о количестве часов и календарном графике. Для эффективного формирования профессиональных адаптационных качеств, важно включать в вариативную часть рабочей программы не менее четырёх заказов работодателя в учебный год и не менее двух уроков работодателей в учебный год. Осуществление Заказа работодателя, в свою очередь, включает два этапа:

1. привлечение работодателя обучающимися,
2. выполнение Заказа обучающимися.

Урок работодателя составляется во взаимодействии с преподавателем спецдисциплин или мастером производственного обучения, но, преимущественно, по решению работодателя, представляющего новые изменения в отрасли или конкретной специальности. Также может быть представлена организационная схема работы предприятия, алгоритм взаимодействия внутри предприятия, внутренний трудовой распорядок работы, рабочий цикл предприятия, взаимодействие с клиентами, порядок принятия решений нестандартных, сложных вопросов предприятия. Проводить урок работодателя может как руководитель, собственник предприятия, так и его заместитель, по доверенности руководителя или собственника предприятия.

Заключение.

Можно констатировать, что количественная и качественная оценка полученных экспериментальных данных позволяет обосновать эффективность организационно-педагогических условий формирования профессиональных адаптационных качеств обучающихся [3,15].

Проведённое исследование демонстрирует эффективность предлагаемых форм взаимодействия с работодателями. Наряду с проводимой производственной практикой, применяемой профессиональной образовательной организацией в настоящее время, данное взаимодействие предполагает позитивный синергетический эффект, нивелируя некоторый формализм при прохождении широко применяемой производственной практики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Атутов П.Р. Педагогика трудового становления учащихся: содержательно-процессуальные основы. Избранные труды в 2-х томах / Под ред. доктора педагогических наук, профессора Г.Н. Никольской. – Том 1. — М., 2001. — 360 с.

2. Блинов В.И. Методика профессионального обучения: учебник для вузов / под общей редакцией В. И. Блинова. — Москва: Издательство Юрайт, 2025. — 219 с. — (Высшее образование). — ISBN 978-5-534-14863-3. — Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: https://urait.ru/bcode/565779 (дата обращения: 08.01.2026).
3. Ващенко Е.В. Создание организационно-педагогических условий для формирования профессиональных адаптационных качеств обучающихся //Профессиональное образование в России и за рубежом//Кемерово, 2021. – С. 139-147.
4. Губанова, М. И. Исследовательская деятельность педагога: введение, основы, методология: учебное пособие / М. И. Губанова, В. И. Сахарова. — Кемерово: КемГУ, 2022. — 167 с. — ISBN 978-5-8353-2943-4. — Текст: электронный // Лань : электронно-библиотечная система. — URL: https://e.lanbook.com/book/290585 (дата обращения: 08.01.2026). — Режим доступа: для авториз. пользователей.
5. Девятловский, Д. Н., Смирная А.А. Методологические подходы организации праксиологической подготовки студентов в вузе [Электронный ресурс] //https://www.prof-obr42.ru/Archives/1(53)2024.pdf Профессиональное образование в России и за рубежом. 2024. № 1(53).
6. Елькина, О. Ю. Совершенствование коммуникативных и организаторских умений студентов педагогических профилей университета / О. Ю. Елькина, Л. Я. Лозован // Сибирский педагогический журнал. – 2025. – № 6. – С. 97-109.
7. Зникина, Л.С. Методология и технология профессионального образования: образовательные технологии и проектирование в педагогическом исследовании: методические материалы для аспирантов научной специальности 5.8.7 «Методология и технология профессионального образования» / сост.: Зникина Л.С., Кузбасский государственный технический университет имени Т. Ф. Горбачева. – Кемерово, 2023. – Текст: электронный.
8. Иванова С.В, Иванов О.Б. Аксиологические аспекты формирования единого образовательного пространства в информационную эпоху// Образовательное пространство в информационную эпоху (EEIA-2021) Сборник научных трудов. - М., 2021.
9. Ишкова А.Э. Адаптация молодежи к рынку труда: проблемы и пути их решения [Текст] /А.Э. Ишкова // Педагогическая наука: прошлое, настоящее, будущее: Материалы международной заочной научно-практической конференции. - Новосибирск: ЭСКНЕ, 2011 - с. 103-108.
10. Мальцев А.В. Формирование адаптационных качеств будущего специалиста производственной сферы в условиях профессионального училища. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. – 172-176 с
11. Суздалова М.А. Адаптация обучающихся учреждений профессионального образования к рынку труда – Диссертация кан. пед. наук. – Кемерово.: 2013. – 161 с.
12. Панина Т.С., Дочкин С.А. Динамизм в развитии системы дополнительного профессионального образования как конкурентное преимущество вуза и основа для роста его потенциала // Вестник Кузбасского государственного технического университета. 2020. № 4(140).
13. Панов В. И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. − СПб.: Питер, 2007. − 352 с.
14. Петунин, О. В. Технология программированного обучения как средство активизации познавательной самостоятельности будущих педагогов / О. В. Петунин // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2025. – Т. 10, № 8. – С. 1144-1150.

15. Тимошенко А,И., Ващенко Е.В. Методы формирования профессиональных адаптационных качеств у обучающихся средних профессиональных образовательных организаций.//Материалы всероссийской научно-практической конференции «Технологическое образование: проблемы, поиски, решения».//Новосибирск, 29-30 марта 2022 г.
16. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 24.08.2022 № 762 "Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам среднего профессионального образования" (Зарегистрирован 21.09.2022 № 70167)

Войтенко Сергей Иванович
аспирант
ФГБОУ ВО «Московский государственный институт культуры»
e-mail: Valeriatk@ya.ru

Voitenko, Sergey I.
Graduate Student
Moscow State Institute of Culture

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ КУЛЬТУРНОГО ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА У СТУДЕНТОВ - МУЗЫКАНТОВ В ВУЗЕ

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования навыков культурного предпринимательства у студентов музыкальных специальностей в вузе в связи с необходимостью трансформации традиционных социокультурных моделей в образовательной среду вузов культуры и искусства, реализующих программы по профессиональной подготовки будущих специалистов-музыкантов для их успешной адаптации к практическим видам профессиональной деятельности, составлению карьерной траектории, способных к активной деятельности, разработке и реализации проектов и социально-значимых инициатив.

Ключевые слова: постиндустриальное общество, высшее образование, профессиональное музыкальное образование, культурное предпринимательство, социокультурная модель, арт-менеджмент, креативные индустрии.

SOCIO-CULTURAL MODELS OF CULTURAL ENTREPRENEURSHIP SKILLS FORMATION FOR MUSIC STUDENTS AT THE UNIVERSITY

Abstract. This article examines the development of cultural entrepreneurship skills in music students at universities. This article addresses the need to transform traditional sociocultural models in the educational environment of cultural and artistic universities implementing programs to train future music professionals to successfully adapt to practical professional activities, develop career paths, and be proactive in developing and implementing projects and socially significant initiatives.

Keywords: post-industrial society, higher education, professional music education, cultural entrepreneurship, sociocultural model, arts management, creative industries.

Стремительность процессов трансформаций, происходящие в экономической, политической, образовательной и культурной сферах жизнедеятельности общества сегодня демонстрируют необходимость модернизации системы профессионального образования, о чем свидетельствуют ряд нормативно-правовых государственных документов: Закон об образовании РФ, Распоряжениях Правительства РФ «Об утверждении стратегического направления в области цифровой трансформации науки и высшего образования», «Стратегия государственной культурной политики Российской Федерации до 2030 года», Указы Президента Российской Федерации «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года», «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей», «О некоторых вопросах совершенствования системы высшего образования» и др.

Следовательно, динамично развивающееся социально-культурное пространство сегодня нуждается в специалистах нового типа, обладающих высоким уровнем сформированности профессиональной компетентности, готовых эффективно решать комплекс практико-прикладных задач, разрабатывать и реализовывать социально-значимые проекты: «Сложившаяся система образования и воспитания молодого поколения на разных уровнях выполняет социальный заказ общества на основе субъектной информационной культуры обучающихся, способных к личностному саморазвитию и личностной самоактуализации. При этом профессиональная школа, участвуя в совершенствовании производительных сил, воссоздании нового субъекта общества, оказывает прямое, непосредственное влияние на экономическое и социальное развитие государства.

Характер социальных процессов в современном обществе предполагает обновление системы профессиональной подготовки кадров, пересмотр содержания образования на основе воспроизводства духовности, развития способности обучающегося к самореализации и самоактуализации, выбору ценностей, определению мировоззренческих позиций, имеющих явно выраженную социальную и личностную значимость.

Целостный образовательный процесс в высшей профессиональной школе должен обеспечить условия для формирования и развития культурных

и социальных компетенций личности будущего специалиста, для интеграции потенциала культурного наследия общества в содержание обучения многофункциональной направленности. Это позволяет актуализировать широкий спектр возможностей личности выпускника и способствует его успешной самоидентификации, самореализации и самоактуализации в современном пространстве культуры» [1, с. 8-9]

В связи с вышеизложенным, перед научно – педагогическим сообществом высшей школы стоит триединая задача:

– с учетом определения объективных проблем в реальном состоянии системы подготовки молодого поколения специалистов определить целесообразность инновационных исследований по совершенствованию процесса обучения и воспитания обучающихся, способных эффективно решать комплекс задач в различных видах профессиональной деятельности;

– выявить меры воздействия на компоненты образовательной системы для своевременного обеспечения содержания образовательных профессиональных программ подготовки выпускников вузов, соответствующих требованиям и запросов рынка труда и работодателей;

– определить направления практического применения сформированного комплекса компетенций выпускников в информационно-коммуникационном (цифровом) пространстве и др.

Проблема профессиональной подготовки студентов остается предметом научного интереса и постоянно находится в поле зрения исследователей, ученых, преподавателей высшей школы. Общеметодологические основы раскрыты в исследованиях В.Г. Бочаровой, А.А. Вербицкого, Б.С. Гершунского и др.

Специфику подготовки будущих специалистов в области музыкального искусства и образования детально рассматривают такие ученые, как Э.Б. Абдуллин, И.С. Аврамкова, Н.И. Ануфриева, А.С. Базиков, Л.С. Майковская, А.В. Торопова.

Труды по теории и методике профессионального музыкального образования (Э.Б. Абдуллин, Л.А. Баренбойм, А.Л. Готсдинер, Л.Л. Бочкарев и др.) содержат глубокие разработки в области воспитания музыканта-исполнителя, формирования его компетентности, личности и творческого мышления.

Вопросы развития предпринимательских компетенций студентов освещены в работах А.М. Асалиева, С.С. Гиль, А.С. Зайцевой, П.В. Епихиной, Е.А. Мирицкой В.С. Морозова, Л.А. Трусовой, Е.П. Сулаевой, А.А. Чернявского и др.

Профессиональная подготовка будущих музыкантов в российских вузах исторически базируется на исторически-выверенных традициях исполнительского и педагогического мастерства. Выпускник вуза сегодня – это музыкант-исполнитель, педагог-музыкант, просветитель. Однако сегодня рынок труда предъявляет иные требования к будущим профессиональным музыкантам. Например, по мнению руководителей культурно-досуговых, образовательных учреждений, творческих коллективов правомерно считают, что кроме музыкально-исполнительских и педагогических компетенций, выпускник вуза должен владеть комплексом навыков составления и реализации собственных проектов, продюсирования, арт-менеджмента, применения цифровых технологий.

Следовательно, в содержание образовательных программ вуза необходимо ввести дисциплины, модули дисциплин, которые будут способствовать формированию у обучающихся комплексом знаний, умений и навыков для выполнения конкретных практических трудовых функций, соотносимых с реальными профессиональными условиями среды, в которой выпускник вуза будет их реализовывать.

В основе современной социокультурной модели профессиональной подготовки музыкантов лежит концептуальный аппарат П. Бурдье [2, с. 61], включающий категории «поля культуры», «культурного капитала» и «габитуса». В рамках данной модели вуз выступает в качестве актора культурного «поля», целенаправленно формирующего у студентов профессиональный габитус, интегрирующий художественную и предпринимательскую логику.

Образовательный процесс в вузе нацелен на легитимацию и приумножение культурного капитала, формируя у студента способность к последующей конвертации этого капитала в символические, социальные и экономические ресурсы на рынке творческих индустрий. Так, в работе по проблемам менеджмента в сфере культуры Г.Л. Тульчинский сформировал методологический базис, позволяющий вузам готовить музыкантов, способных не только к творчеству, но и к эффективной профессиональной реализации всего комплекса компетенций в рыночных условиях. Прикладные разработки предлагают конкретные инструменты и технологии: от составления бюджета проекта и подготовки грантовой заявки до организации маркетинговых коммуникаций [8].

Опираясь на появившиеся научные исследования, посвященные психолого-педагогическим аспектам предпринимательской деятельности (А.И. Агеев, В.Г. Смольников, М.И. Левитан, З.Г. Ханова и др.) Х.Н. Магомедова определяет предпринимательскую культуру специалиста как «...интегративную способность личности создавать, организовывать, осуществлять инновационные проекты, приносящие социальную пользу и экономическую прибыль, обеспечивающие полноценную самореализацию» [4, с. 94].

Данное определение базируется исследователем на сущности предпринимательской культуры личности и определяется доминированием проектной логики и направленностью на преобразование социально-экономических связей, так как прибыль становится не финальной целью, а ресурсом и индикатором эффективности: «Современная культурная сфера – это социально ответственный бизнес. Неслучайно в стране все больше появляется частных театров, галерей, оркестров…Выделяя коммерчески выгодные продукты культуры (кино, эстрада, выпуск дисков) и некоммерческие организации (библиотеки, музеи и т.п.), главный редактор журнала «Арт-менеджмент» В.Бабков подчеркивает, что если не

научиться грамотно осуществлять процесс управления, то самый выгодный, на первый взгляд, проект может стать убыточным» [3, с. 37-38].

Социокультурная модель формирования навыков культурного предпринимательства у студентов - музыкантов в вузе реализуется через целостную образовательно-ориентированную стратегию, основой которой, выступает открытый диалог с актуальной социокультурной средой - концертными площадками, фестивалями, медиа и цифровыми платформами, что позволяет студентам непосредственно осваивать логику культурного поля и «погружаться» в потребительские запросы аудитории: «В XX-XXI в. меняется характер общения человека с культурными ценностями, искусством. Доступность культурных ценностей обретает другой смысл, непосредственность восприятия заменяется техникой и технологией на информацию.

Происходят серьезные изменения в критериях, по которым оцениваются культура и искусство…Неудивительно, что продукты культуры становятся конечным звеном экономической цепочки. Отсюда вытекает многообразие функций искусства по отношению как к отдельному человеку (зрителю, слушателю), так и к множеству, составляющему публику, а через нее – к обществу в целом» [3, с. 22].

В рамках данной модели формирование навыков культуры предпринимательства понимается не подмена творчества коммерческим предложением, а расширением профессионального инструментария. Это включает развитие проектного мышления для превращения идеи в рабочий план, навыков коммуникации и самопрезентации в цифровой среде, основ правовой и финансовой грамотности, а также способности к сетевой кооперации с представителями смежных профессий.

Важнейшей чертой модели является акцент на мультипотенциальности выпускника, которую формируют все участники образовательного процесса – от гибкой профессиональной реализации в разнообразных форматах до музыкально-исполнительских и педагогических действий выпускника вуза до продюсирования и медиакритики. При этом предпринимательская деятельность получает ценностно-смысловое обоснование, выступая не как самоцель, а как инструмент для устойчивого воплощения художественно-эстетической миссии музыканта, формирования системы культурных смыслов у слушательской аудитории.

Реализуется данная стратегия путем практико-ориентированный подхода, когда обучение строится вокруг реальных проектов – от организации концертов до запуска собственных медиаканалов, при активном участии опытных представителей музыкальной индустрии в рамках творческих лабораторий и инкубаторов.

Исходя из анализа текущих тенденций, можно выделить ключевые компоненты, которые должны быть интегрированы в образовательную среду музыкального вуза для формирования навыков у студентов-музыкантов культуры предпринимательства.

Социокультурная модель формирования культурного предпринимательства у студентов-музыкантов в вузе предполагает комплексный подход, в основе которого лежит органичное включение в учебный план управленческо-экономических дисциплин, адаптированных к реалиям культурной сферы: основы фандрайзинга, маркетинга культурных продуктов, авторского права и бизнес-планирования в искусстве. Ключевой образовательной технологией становится проектная деятельность, в ходе которой студенты на всех курсах последовательно реализуют собственные творческие инициативы. Этот опыт позволяет на практике пройти полный цикл работы, от генерации идеи до презентации итогового продукта.

Ключевым условием эффективности модели является установление партнёрских профессиональных связей через сетевые формы взаимодействия. В образовательный

процесс напрямую включаются ведущие продюсеры, звукорежиссёры, арт-менеджеры, а студенты проходят стажировки в концертных организациях и продюсерских центрах.

Параллельно целенаправленно развиваются навыки soft skills - коммуникативные и лидерские качества, навыки публичной самопрезентации и работы в команде, которые оттачиваются как в рамках специальных дисциплин, так и в ходе коллективной творческой и организационной работы.

Для обеспечения гибкости и актуальности сформированных навыков культурного предпринимательства модель предусматривает активное использование ресурсов дополнительного образования, включая краткосрочные курсы по актуальным направлениям (например, сонграйтинг или цифровой маркетинг), что позволяет будущему специалисту адаптировать свою образовательную траекторию к динамичным требованиям творческих индустрий.

Адаптация учреждений профессионального музыкального образования к вызовам постиндустриальной эпохи становится необходимым условием профессиональной состоятельности выпускников. Формирование навыков культурного предпринимательства у студентов-музыкантов в вузе трансформируется из факультативного компонента в ключевой императив.

Данная задача требует целенаправленного конструирования новой вузовской модели, синтезирующей академический фундамент с практико-ориентированной подготовкой. Такой подход преобразует содержание процесса профессиональной подготовки студентов-музыкантов в вузе в открытую лабораторию, где будущий специалист осваивает согласно требований Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС ВО) в сфере музыкально-исполнительского искусства не только все виды профессиональной деятельности, но и инструментарий проектного управления, маркетинга и цифровых коммуникаций, что обеспечивает условия для обучения и воспитания студентов-музыкантов как конкурентоспособных выпускников, обладающих навыками продуктивной трансформации современного культурного ландшафта и развитию креативного и инновационного потенциала современного общества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аванесова, Г.А. Культурная политика и культурное предпринимательство: учебное пособие / Г. А. Аванесова. — Москва: Академия, 2010. — 192 с.
2. Ануфриева, Н.И. Народная художественная культура в музыкально-образовательном пространстве вуза: Учеб. пособие / Н.И. Ануфриева. – М.: РГСУ, 2013. – 390 с.
3. Бурдье, П. Формы капитала // Экономическая социология. – 2002. – Т. 3. – № 5. – С. 60–74.
4. Командышко, Е.Ф. Арт-менеджмент: учебник / Е.Ф. Командышко. – М. ИНФРА-М, 2017. –194 с.
5. Лапа, Е.А. Использование инновационных педагогических технологий при подготовке студентов к предпринимательской деятельности / Е.А. Лапа // Ученые записки Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н.Г. Чернышевского. — 2010. — № 5. — С. 110 – 115.
6. Магомедова, Х.Н. Формирование предпринимательской культуры студентов / Х.Н. Магомедова // Педагогика. — 2007. — № 8. — С. 94 – 97.
7. Макарова, Е.А. Культурное предпринимательство: учебник / Е.А. Макарова. — Москва: Юрайт, 2017. — 365 с.

8. Соколов, А.В. Социокультурное развитие личности: учебное пособие / А.В. Соколов. — Москва: Академия, 2009. — 224 с.
9. Тульчинский, Г. Л. Менеджмент в сфере культуры: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальностям «Социально-культурная деятельность» и «Менеджмент социально-культурной деятельности» / Г.Л. Тульчинский, Е.Л. Шекова. — 4-е изд., испр. и доп. — Санкт-Петербург [и др.]: Лань: Планета музыки, 2009. — 528 с.
10. Федотова, Н.Н. Культурное предпринимательство: теория и практика: учебное пособие / Н.Н. Федотова. — Москва: Флинта, 2011. — 168 с.

Бубнова Ирина Сергеевна
кандидат психологических наук, доцент кафедры
социальной психологии и социологии управления
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»
e-mail: Irinaz-bubnova@yandex.ru
Колиниченко Ирина Александровна
кандидат психологических наук, доцент кафедры
социальной психологии и социологии управления
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»
e-mail: kolinichenkoi@yandex.com
Прокофьева Елена Николаевна
кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник
ФГБ НУ «Федеральный научный центр
психологических и междисциплинарных исследований»
e-mail: elena-kzn@list.ru
Воронкина Любовь Борисовна
кандидат психологических наук, доцент
Филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт»
e-mail: lubava028@mail.ru
Хадарцева Юлия Ахсарбековна
аспирант
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
преподаватель
ООО «Международный образовательный центр психологии»
e-mail: elena-kzn@list.ru

Bubnova Irina S.
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department
of Social Psychology and Sociology of Management
Kuban State University
Kolinichenko Irina A.
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department
of Social Psychology and Sociology of Management
Kuban State University
Prokofieva, Elena N.
Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Researcher
Federal Scientific Center
for Psychological and Interdisciplinary Research
Voronkina Lyubov B.
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor
Stavropol State
Pedagogical Institute Branch
Khadartseva Julia A.
Graduate student
Kuban State University,
lecturer
International Educational Center of Psychology

СЕМЬЯ КАК СИСТЕМА. ВЛИЯНИЕ СТИЛЕЙ ВОСПИТАНИЯ В СЕМЬЕ НА Я-КОНЦЕПЦИЮ И ИДЕНТИЧНОСТЬ ПОДРОСТКОВ

Аннотация. Цель: исследовать влияние стиля воспитания в семье на Я-концепцию подростков; выявить проблемные зоны в самовосприятии подростков и возможности семьи для их преодоления и установлении оптимального взаимодействия родитель-подросток.

Методология. Семья как система играет ключевую роль в развитии позитивной Я-концепции подростка. Современные поисковые системы искусственного интеллекта могут обогатить решение проблем, оказывая помощь в нахождении дополнительной научно обоснованной информации по ключевым вопросам развития детей в семье.

Представленные подходы У. Джеймса к изучению «Я-концепции», Э. Эриксона о формировании Я-концепции личности посредством ее взаимодействия с социумом, С.Л. Рубинштейна и Л.С. Выготского о неразрывной связи самоощущения и идентичности ребенка с опытом взаимодействия с окружающими позволяют понять важность поддерживающих и эффективных условий семьи.

Результаты. Результаты показывают взаимосвязь шкал, влияющих на Я-концепцию подростков и необходимость работы семьи с проблемными зонами. Поддержка в формировании здоровой самооценки, развития навыков общения и уверенности в себе помогут подросткам преодолеть внутренние конфликты и строить более гармоничные отношения с окружающими.

Данные можно обсуждать на форумах родителей, в социальных сетях с подростками, но под руководством опытных педагогов, учитывая принцип опережающего обучения. Рекомендовано создавать чат боты для информирования семьи о ключевых моментах темы с использованием системы искусственного интеллекта как помощника в формировании осознанного отношения к Я-концепции подростков в семейной системе.

Оригинальность. Исследование выявило включение общительности, избегания борьбы и зависимости в структуре Я-концепции подростков, проблемные зоны в самоотношении подростков: трудности в коммуникации, двойственности самовосприятия, неопределенности в отношениях. Семья как система способна помочь в развитии Я-концепции подростков, используя необходимые знания, полученные с помощью современных технологий искусственного интеллекта.

Ключевые слова: семья как система, Я-концепция, стили воспитания, идентичность, подростки.

FAMILY AS A SYSTEM. THE IMPACT OF PARENTING STYLES ON ADOLESCENTS' SELF-CONCEPT AND IDENTITY

Abstract. Objective: To study the influence of parenting style on adolescents' self-concept; to identify problem areas in adolescents' self-perception and family resources for overcoming them and establishing optimal parent-teen interactions.

Methodology: The family as a system plays a key role in the development of a positive self-concept in adolescents. Modern artificial intelligence search engines can enrich problem solving by assisting in finding additional scientifically based information on key issues of child development in the family. The presented approaches by W. James to the study of self-concept, E. Erickson on the formation of an individual's self-concept through its interaction with society, and S.L. Rubinstein and L.S. Vygotsky on the inextricable connection between a child's sense of self and identity and the experience of interacting with others allow us to understand the importance of supportive and effective family conditions.

Results. The results demonstrate the interrelationship between the scales influencing adolescents' self-concept and the need for families to address problem areas. Support in developing

healthy self-esteem, communication skills, and self-confidence will help adolescents overcome internal conflicts and build more harmonious relationships with others.

The data can be discussed on parent forums and social media with adolescents, but under the guidance of experienced teachers, taking into account the principle of proactive learning. It is recommended to create chatbots to inform families about key points of the topic, using an artificial intelligence system to assist in developing a conscious attitude toward adolescents' self-concept within the family system.

Originality. The study revealed the inclusion of sociability, avoidance of struggle, and dependency in the structure of adolescent self-concept. Problem areas in adolescent self-perception include communication difficulties, duality of self-perception, and uncertainty in relationships. The family as a system can help develop adolescent self-concepts using the necessary knowledge gained through modern artificial intelligence technologies.

Keywords: family as a system, self-concept, parenting styles, identity, adolescents.

Введение. Система семьи включает в себя такие подсистемы, как брачная подсистема, детско-родительская подсистема, сиблинговая подсистема, а также подсистемы отдельных личностей (родителей и детей). Семейная система отличается свойствами взаимозависимости, холизма, структурной организации, специфичности внутрисистемных процессов, способности развиваться, способности к самоорганизации.

Семья как система функционирует, подчиняясь законам гомеостаза и гетеростаза. Согласно закону гомеостаза, каждая семья стремится сохранить свое актуальное состояние, остаться в данной точке развития. В соответствии с законом гетеростаза, каждая семейная система должна пройти свой жизненный цикл - некую последовательность смены стадий.

Семья играет ключевую роль в формировании у ребенка навыков эмпатии, социальной ответственности и понимания важности взаимодействия с окружающими. Поддержка и внимание к эмоциональному состоянию ребенка могут помочь ему развить позитивную Я-концепцию.

Работа с Я-концепцией подростков является важной задачей как для психологов, так и для родителей и педагогов. Поддержка и внимание к эмоциональным и когнитивным аспектам самовосприятия подростков могут значительно улучшить их личностное развитие и общее качество жизни [4]. В поиске и нахождении научно обоснованной информации для решения этих вопросов значительную помощь могут оказать поисковые системы искусственного интеллекта.

Методология. Современная семья, как система, влияет на формирование личности подростка и его Я-концепцию.

Прежде всего тем, что семья является первым и основным институтом социализации, где ребенок учится взаимодействовать с окружающим миром. Она формирует его ценности, нормы и представления о себе.

Понимание влияния различных стилей воспитания в семье на развитие ребенка является ключевым аспектом в психолого-педагогической практике. Дополнительная информация, сбор которой может быть произведен системой искусственного интеллекта, может помочь родителям и педагогам создавать более поддерживающую и эффективную среду для воспитания подростков.

Изменение традиционных семейных ценностей может привести к тому, что подростки не получают необходимых моральных ориентиров. Это может затруднить их способность принимать решения и строить отношения с окружающими.

В условиях, когда семьи сосредоточены на собственных интересах, у детей может формироваться эгоистичное восприятие мира. Это может снизить их социальную активность и интерес к общественным проблемам.

Апатия к социальным вопросам заметка, когда семья не обсуждает социальные проблемы, дети могут вырастать без понимания важности участия в жизни общества. Это может привести к пассивности и недостатку социальной ответственности.

Мерилом действий и поведения личности является ее Я-концепция, на что указывают исследования В.В. Столина, И.С. Кона, Р. Бернса, В.С. Мухиной, А. Маслоу, З. Фрейда, В.С. Мерлина, К. Роджерса и др. Исследование Я-концепции в подростковом возрасте действительно имеет критическое значение, поскольку именно в этот период происходит активное формирование самосознания и самооценки.

Значимость формирования Я-концепции в подростковом возрасте определяется следующими факторами:

1. **Интенсивное развитие самосознания**. Подростки начинают осознавать свои сильные и слабые стороны, формируют представления о себе, что влияет на их поведение и взаимодействие с окружающими.
2. Позитивная Я-концепция способствует развитию уверенности в себе, социальной активности и способности к установлению здоровых отношений. Это, в свою очередь, влияет на общую психоэмоциональную стабильность подростка.
3. Эмоциональные и когнитивные аспекты Я-концепции формируют представление подростка о своем месте в мире, что влияет на его мотивацию, цели и стремления.
4. Негативная Я-концепция может привести к низкой самооценке, социальным фобиям и другим проблемам, что может затруднить взаимодействие с окружающими и привести к изоляции.
5. Условия семейного воспитания, социальные взаимодействия и культурные факторы оказывают значительное влияние на формирование Я-концепции. Позитивная поддержка со стороны родителей и друзей может способствовать развитию здорового самовосприятия [4].

Разные стили семейного воспитания могут оказывать значительное влияние на развитие личности ребенка, его эмоциональное состояние и социальные навыки (Э.Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис,) [19]. Например, а**вторитарный стиль** воспитания часто приводит к низкой самооценке, страху перед ошибками и недостатку самостоятельности. Дети могут стать послушными, но менее уверенными в себе. Наоборот, а**вторитетный стиль** детско-родительского отношения способствует развитию уверенности в себе, самостоятельности и социальных навыков. Дети, воспитанные в таком стиле, чаще становятся успешными и социально адаптированными.

В зависимости от стиля воспитания формируются и определенные качества и свойства личности:

- **Эмоциональное развитие**: стиль воспитания влияет на уровень эмоционального интеллекта ребенка. Подростки из авторитетных семей, как правило, лучше справляются с эмоциями и имеют высокую эмпатию.

- Социальные навыки: подростки, воспитываемые в поддерживающей среде, чаще развивают навыки общения и сотрудничества, что важно для успешной социальной адаптации.

- Самооценка и уверенность: позитивные стили воспитания способствуют формированию здоровой самооценки, что, в свою очередь, влияет на будущие достижения и отношения (И.С. Бубнова, В.И. Рерке) [5].

Существенный вклад в изучение важнейших аспектов формирования «Я-концепции» внесли представители социально-психологического подхода. Давайте подробнее рассмотрим идеи, представленные Дж. Мидом, Ч. Кули и Э. Эриксоном, а также их вклад в понимание «Я-концепции» и её формирования.

Д. Мид подчеркивал, что «Я-концепция» формируется через социальное взаимодействие [10]. Он выделял два аспекта: «Я» (I) и «Мой» (Me): взаимодействие активной, творческой части личности, которая реагирует на окружающий мир и социального «Я», которое формируется на основе восприятия мнений и оценок других людей.

Таким образом, личность и общество неразрывно связаны, и развитие «Я-концепции» невозможно без учета социокультурного контекста.

Ч. Кули предложил концепцию «зеркального Я», согласно которой представления о себе формируются через восприятие, как нас видят другие [2]. Он выделял три этапа в этом процессе: представление о том, как мы выглядим в глазах других; представление о том, как другие оценивают нас; эмоциональная реакция на эти оценки.

Эта теория подчеркивает, что обратная связь от окружающих является критически важной для формирования самооценки и «Я-концепции». Мы часто основываем свои представления о себе на мнениях и оценках других людей, что может как укреплять, так и подрывать нашу самооценку.

Э. Эриксон развил идеи о том, что «Я-концепция» формируется через взаимодействие с социокультурным окружением. Он выделил восемь стадий психосоциального развития, каждая из которых связана с определенной задачей и конфликтом, которые необходимо разрешить для успешного формирования идентичности. Э. Эриксон подчеркивает, что успешное разрешение этих конфликтов в значительной степени зависит от поддержки и обратной связи, получаемой от общества и ближайшего окружения [14].

Вклад данных исследователей в изучение «Я-концепции» подчеркивает важность социального взаимодействия и культурного контекста в процессе формирования личной идентичности.

Согласно теории Г. Салливана, ранние социальные взаимодействия закладывают основу для формирования «Я-концепции». Опыт, полученный в детстве, может иметь долгосрочные последствия для самооценки и идентичности. Положительный опыт может способствовать уверенности в себе, тогда как негативный опыт может привести к проблемам с самоидентификацией,

Взрослые и сверстники продолжают влиять на формирование «Я-концепции» на протяжении всей жизни. Это подчеркивает важность здоровых и поддерживающих отношений для психического благополучия [10].

Теория Г. Салливана дополняет идеи других исследователей, таких как Дж. Мид, Ч. Кули и Э. Эриксон, акцентируя внимание на значении социального взаимодействия в процессе формирования идентичности.

А. Маслоу, известный представитель гуманистической психологии, подчеркивал важность социальных потребностей в формировании «Я-концепции» и идентичности. Маслоу подчеркивал, что **переживание чувства принадлежности** к обществу и социальной группе играет ключевую роль в формировании идентичности и самооценки, особенно в детстве. Идеи А. Маслоу о потребностях подчеркивают, что социальные связи и чувство принадлежности играют важную роль в формировании «Я-концепции» и самооценки. Эти аспекты становятся основой для дальнейшего стремления к самоактуализации и личностному росту [7]**.**

Структурный подход к изучению «Я-концепции» предложил У. Джеймс, он рассматривал «Я-концепцию» как комплексное образование, состоящее из различных компонентов: совокупности установок индивида, направленных на самого себя и характеристик личности, а также связанных с ними переживаний. На развитие этих составляющих «Я-концепции» оказывают значительное влияние семья и общество. Подход

У. Джеймса к изучению «Я-концепции» подчеркивает ее многослойность и сложность. Понимание этих составляющих и их взаимосвязей помогает глубже осознать, как формируется самоощущение и идентичность человека [7].

Работа Р. Бернса внесла важный вклад в понимание того, как индивиды воспринимают себя и как это восприятие влияет на их поведение и эмоциональное состояние. Элементы «Я-концепции» по Р. Бернсу: **образ «Я», самооценка**, п**отенциальная поведенческая реакция**. Эти три элемента «Я-концепции» взаимосвязаны и взаимодействуют друг с другом. Например, если образ «Я» негативен, это может привести к низкой самооценке, что, в свою очередь, может ограничить поведенческие реакции и возможности индивида. Напротив, позитивный образ «Я» и высокая самооценка могут способствовать более активному и успешному поведению. Подход Р. Бернса к «Я-концепции» помогает понять, как восприятие себя влияет на эмоциональное состояние и поведение [2].

С.Л. Рубинштейн акцентировал внимание на том, что самосознание ребенка формируется в процессе его взаимодействия с окружающими, особенно со взрослыми. Он подчеркивал, что через совместную деятельность и общение с родителями, педагогами и сверстниками дети начинают осознавать себя как отдельные личности. В этом процессе важны обратная связь и социальные роли [15]. Л.С. Выготский также подчеркивал, что развитие самосознания у детей происходит через социальное взаимодействие. Он считал, что понятие о «Я» у ребенка формируется из представлений о других людях. Этот процесс включает в себя социальное познание и зону ближайшего развития [6]. Обе теории подчеркивают важность социальных взаимодействий в формировании самосознания. С.Л. Рубинштейн и Л.С. Выготский акцентируют внимание на том, что самоощущение и идентичность ребенка неразрывно связаны с его опытом взаимодействия с окружающими. Это взаимодействие не только формирует представления о себе, но и способствует развитию эмоциональной и социальной компетентности.

В.В. Столин и В.С. Мухина определяют самосознание как совокупность психических процессов посредством которых человек изменяет отношение к своему прошлому, настоящему, будущему [12, 16].

Особое внимание в научной литературе уделяется изучению Я-концепции в переходные кризисные периоды развития личности (Л.И. Божович, И.С. Кон, Х. Ремшмидт, Б.Г.Ананьев, В.С. Мухина и др.). Изучению роли семьи и стилей семейного воспитания в процессе формирования и развития Я-концепции подростка. были посвящены работы многих психологов (Л.И. Божович, С.Л. Рубинштейна, Л.С. Выготского, И.С. Кона, Д.И. Фельдштейна и др.). В указанных исследованиях показана важная роль семьи в социализации подростка.

Результаты

Экспериментальная база и методы исследования. Настоящее исследование проводилось в течение 2022-2025 гг. Иркутской области и Краснодарского края. В экспериментальной работе приняли участие 250 подростков (13 - 15 лет). Методы исследования: «Q-сортировка» В. Стефансона, «Личностный дифференциал», модифицированная Санкт-Петербургским психоневрологическим институтом им. В.М. Бехтерева, Определение уровня сформированности ценностных ориентаций М. Рокича, Методика «Обзор чувств, реакций и убеждений», адаптированная С.Л. Братченко, «Подростки о родителях» (ADOR), апробированная Санкт-Петербургским психоневрологическим институтом им. В.М. Бехтерева, Методика «Измерение родительских установок и реакций» (PARY) Е. Шефера.

Результаты проведенного исследования позволили выявить некоторые аспекты, которые могут влиять на самоощущение и межличностные отношения у подростков. По

результатам методики «Q-сортировка», основными характеристиками Я-концепции у подростков являются:

1. **Общительность (41%)**. Высокий уровень общительности может свидетельствовать о стремлении подростков к взаимодействию с окружающими, что важно для формирования социальных связей и поддержки. Однако это также может указывать на зависимость от мнения других, что требует внимательного подхода.
2. **Избегание борьбы (54,5%)**. Эта характеристика может говорить о том, что подростки предпочитают избегать конфликтов и напряженных ситуаций. С одной стороны, это может свидетельствовать о стремлении к гармонии в отношениях, с другой - о недостаточной уверенности в своих силах и страхе перед противостоянием.
3. **Зависимость (31,8%)**. Наличие зависимости у значительного числа подростков может указывать на их потребность в поддержке и одобрении со стороны окружающих. Это может быть нормальным для данного возраста, однако важно следить за тем, чтобы эта зависимость не становилась чрезмерной и не мешала развитию самостоятельности.

Проведение методики также позволило выявить проблемные зоны:

1. **Необщительность (22,7%)**. Подростки с выраженными тенденциями к необщительности могут испытывать трудности в социализации, что может негативно сказываться на их эмоциональном состоянии и самооценке. Это может привести к изоляции и чувству одиночества.
2. Низкий уровень выраженности стремления к независимости **(27,3%)** может быть связан с недостатком уверенности в своих силах или с давлением со стороны окружения. Это также может ограничивать их способность принимать решения и формировать собственные взгляды.
3. Высокий процент подростков с нулевыми оценками в зонах общения и характера отношений может свидетельствовать о внутреннем конфликте между желанием быть принятым и страхом перед взаимодействием. Это может приводить к чувству несоответствия между внутренними и внешними ожиданиями.

Данные, полученные с помощью методики «Личностный дифференциал», предоставляют интересное представление о самовосприятии подростков и их взаимодействии с окружающим миром.

Обсуждение результатов. Давайте рассмотрим ключевые моменты исследования более подробно.

1. Высокий уровень самоуважения у большинства подростков указывает на удовлетворенность собой и позитивное восприятие своих качеств. Это может способствовать более здоровым отношениям с окружающими и повышенной устойчивости к стрессовым ситуациям.

2. Экстернальный локус контроля. Преобладание экстернального локуса контроля может указывать на то, что подростки воспринимают себя как жертвы обстоятельств, что может вызывать конфликты с родителями и другими взрослыми. Они могут рассматривать родителей как препятствия, что затрудняет открытое и конструктивное взаимодействие.

3. Высокая самооценка против низкой активности. Подростки, оценивающие себя высоко, но при этом демонстрирующие низкую активность, могут находиться в состоянии внутреннего конфликта. Это может говорить о том, что они не готовы прилагать усилия для достижения своих целей или не видят смысла в трудностях, что может быть связано с установкой на «получение большего при меньших затратах».

Анализ результатов, полученных по методике «Обзор чувств, реакция, убеждений», раскрывает важные аспекты самовосприятия подростков и их эмоционального состояния. Давайте рассмотрим ключевые моменты подробнее.

1. Средний уровень концентрации на понимании жизненной ситуации может указывать на то, что подростки находятся в процессе формирования своей идентичности и осознания своей роли в обществе. Это важный этап, который требует поддержки со стороны взрослых, чтобы помочь им лучше ориентироваться в сложных ситуациях.

2. Ощущение неудовлетворенности физиологических потребностей может быть связано с недостатком внимания к своему здоровью и благополучию. Это может проявляться в низкой самооценке и неуверенности в себе, что, в свою очередь, влияет на их социальные взаимодействия.

3. Недостаточная способность принимать свои сильные и слабые стороны может приводить к внутреннему конфликту и дискомфорту в отношениях с окружающими. Это подчеркивает важность работы над самопринятием и развитием эмоциональной грамотности.

4. **Готовность к напряжению и контролю**. Подростки критически оценивают свои интеллектуальные способности и готовы к эмоциональному и волевому напряжению, является положительным знаком. Это свидетельствует о том, что они осознают необходимость развития и готовы работать над собой.

5. Интеграция ценностных ориентаций в структуру Я-образа подчеркивает, что подростки начинают осознавать, как их ценности соотносятся с их личностью и окружающим миром. Это может быть основой для дальнейшего личностного роста.

6. Более четко определенные инструментальные ценности могут указывать на то, что подростки понимают, какие действия и качества необходимы для достижения целей. Однако неопределенность в терминальных ценностях может создавать трудности в определении долгосрочных целей и смыслов жизни.

Анализ корреляционных связей между шкалами различных методик предоставляет глубокое понимание взаимосвязей, влияющих на Я-концепцию подростков. Давайте рассмотрим ключевые моменты подробнее.

1. Установленная связь между чувством дискомфорта с людьми и полноценным функционированием личности подчеркивает, что уверенность в себе и доверие к своим силам во многом зависят от коммуникативного опыта подростка. Это говорит о том, что положительные социальные взаимодействия могут улучшать самооценку и формировать более позитивную Я-концепцию.

2. Выявленная корреляция между полом и «необщительностью» может указывать на социальные и культурные факторы, влияющие на поведение подростков. Мальчики, возможно, сталкиваются с большими ожиданиями по поводу эмоциональной сдержанности, что может приводить к большей замкнутости.

3. Связь между «общительностью» и «открытостью чувствам» подчеркивает важность эмоциональной честности в отношениях. Подростки, которые готовы делиться своими чувствами, легче устанавливают связи с другими, что способствует улучшению их социальных навыков и снижению чувства одиночества.

4. Наличие отрицательной корреляции между «избеганием борьбы» и «доверием к себе» подтверждает, что подростки, которые чувствуют себя физически непривлекательными или недостаточными, могут пытаться избегать конфликтов, что, в свою очередь, может негативно сказываться на их самооценке и личностном развитии.

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы. В структуру Я-концепции подростков включены «общительность», «избегание борьбы» и «зависимость».

Исследование также позволило выделить проблемные зоны в самовосприятии подростков, особенно в контексте общения и характера отношений:

- **Трудности в коммуникации**: подростки часто сталкиваются с трудностями в установлении и поддержании контактов, что может быть связано с неуверенностью в себе или страхом оценки со стороны сверстников. Это приводит к избеганию общения или к поверхностным взаимодействиям, что в свою очередь усугубляет чувство одиночества и изоляции.

- **Двойственность самовосприятия**: подростки могут испытывать внутренний конфликт, когда они не могут одновременно принять свои сильные и слабые стороны. Это приводит к тому, что они начинают воспринимать себя через призму негативных сравнений с другими, что усиливает чувство неполноценности.

- Неопределенность в отношениях: неумение строить здоровые отношения может привести к избеганию близости, что также усугубляет внутренний конфликт.

- Чувство дискомфорта: неспособность принять себя целиком может вызывать внутреннее напряжение и дискомфорт в социальных ситуациях. Подростки могут чувствовать себя неуверенно, что затрудняет их взаимодействие с окружающими.

- У подростков более структурированными и четко определенными являются инструментальные ценности, а в восприятии терминальных ценностей существует некоторая неопределенность и неоднозначность.

Анализ межфакторных связей между методиками ОРО, PARY и ADOR подчеркивает важные аспекты взаимодействия между родителями и подростками в контексте семейного воспитания:

1. Несоответствие представлений родителей и детей. **Отсутствие значимых корреляций говорит о том**, что представления родителей об условиях семейного воспитания не совпадают с представлениями детей, указывает на глубокие проблемы в коммуникации и понимании между поколениями. Это несоответствие может приводить к недопониманию, конфликтам и даже ухудшению отношений в семье.

2. Корреляции между факторами родительского воспитания:

- Кооперация и гиперопека: значимая связь между этими факторами (r=0.59) показывает, что родители, стремящиеся к кооперации, могут одновременно проявлять гиперопеку. Это создает риск изоляции ребенка от реальных жизненных ситуаций и затрудняет его развитие самостоятельности.

- Симбиоз и оберегание: связь между симбиотическим отношением и желанием защитить ребенка от трудностей (r=0.67) подчеркивает, что родители могут воспринимать близость как необходимость оградить детей от проблем, что в итоге ограничивает их активность и возможность учиться на собственном опыте.

3. Влияние супружеских конфликтов. **Конфликты и симбиотические отношения**: интересно, что более конфликтные отношения между супругами приводят к повышенной потребности матери в симбиотических отношениях с ребенком (r=0.83). Это может указывать на то, что родители ищут эмоциональную поддержку в детях, что еще больше усложняет динамику семейных отношений.

4. Авторитарная гиперсоциализация. Корреляция между авторитарной гиперсоциализацией и подавлением воли ребенка (r=0.61) говорит о том, что желание родителей воспитать социально успешного ребенка может привести к подавлению его индивидуальности и желания. Это может негативно сказаться на формировании у ребенка уверенности в себе и способности принимать решения.

5. Отрицательная корреляция между инфантилизацией и товарищескими отношениями (r=-0.66) указывает на то, что чем больше родители пытаются инфантилизировать ребенка, тем меньше у них возможностей для установления равноправных и дружеских отношений. Положительная корреляция с «мученичеством родителей» (r=0.61) подчеркивает, что родители могут воспринимать свою роль как жертву,

что может привести к эмоциональному выгоранию и негативным последствиям для всей семьи.

Таким образом, полученные результаты говорят о том, что родители декларируют уважение индивидуальности ребенка, и в тоже время воспринимают детей как недостаточно зрелых, несамостоятельных, зависимых, требующих руководства и контроля, что негативным образом отражается на детско-родительских отношениях и приводит к конфликтам.

В целом, проведенное исследование подчеркивает важность понимания взаимосвязи между стилями семейного воспитания и формированием Я-концепции подростков:

1. Несоответствие представлений родителей и детей**.** Разница в восприятии условий воспитания между родителями и детьми может приводить к недопониманию и конфликтам. Это подчеркивает необходимость открытой коммуникации и взаимопонимания в семье.

2. Кооперация и принятие подростка родителями способствуют формированию здоровой Я-концепции. Взаимодействие на равных и поддержка в преодолении трудностей развивают общительность и уверенность в себе.

Гиперопека, инфантилизация и авторитарное воспитание могут привести к зависимости и другим негативным качествам, таким как чувство дискомфорта в общении и избегание конфликтов. Это указывает на важность баланса в родительской заботе.

3. Корреляции между стилями воспитания и Я-концепцией

- **Инфантилизация** негативно влияет на «чувство дискомфорта с людьми» и «избегание борьбы», но может способствовать «принятию борьбы» и «независимости». Это подчеркивает сложность влияния различных стилей воспитания на развитие личности подростка.

- **Директивность и авторитарная гиперсоциализация** негативно сказываются на «независимости», «самоконтроле» и «отвержении», что может затруднить подростку формирование своей идентичности и уверенности.

Таким образом, стили семейного воспитания оказывают значительное влияние на формирование Я-концепции подростков. Позитивные условия, такие как кооперация и принятие, способствуют развитию уверенности и общительности, в то время как негативные факторы, такие как инфантилизация и авторитаризм, могут препятствовать этому процессу. Психологическая коррекция может стать важным инструментом для улучшения семейных отношений и поддержки личностного развития подростков.

Наибольшее количество корреляций выявлено по показателю «инфантилизация» («маленький неудачник»). Так, в частности, этот показатель отрицательно коррелирует с показателями «чувство дискомфорта с людьми», «избегание борьбы» и положительно – с показателями «принятие борьбы», «независимость». Это может интерпретироваться следующим образом.

Инфантилизирующее воспитание родителями ребенка приводит к тому, что ребенок не приобретает необходимый коммуникативный опыт, потому что он огражден от большого числа социальных контактов, которые в потенциале несут в себе разнообразный жизненный опыт и возможности для личностного роста и развития. Как следствие этого, ребенок ощущает дискомфорт в отношениях с людьми и не может строить с ними нормальные адекватные отношения. Поэтому и проявляется у таких детей выраженное инфантильное стремление к борьбе в межличностных отношениях, желание занимать более заметную и значимую социальную позицию и ощущать себя центром внимания и опеки со стороны окружающих.

Положительная корреляция данного показателя с показателем «независимости» говорит о том, что ввиду инфантильной неспособности строить нормальные адекватные

отношения с другими людьми такой подросток чувствует свою изолированность, обособленность и, можно сказать, нарциссическую уникальность.

Положительная корреляция между показателями «кооперация» и «общительность» указывает на то, что в тех семьях, где с ребенком общаются на равных, помогают учиться преодолевать трудности, но при этом не подменяют заботу директивностью, постоянно взаимодействуют с ребенком и т.д. – формируется такое качество, как «общительность». Т.е. ребенок научается взаимодействовать с другими людьми, что весьма важно для него именно в подростковом возрасте.

Также выявлены интересные корреляции между показателем «позитивный интерес» и показателями зависимости и независимости. Это может указывать на то, что в случае, когда родители проявляют повышенный интерес к делам ребенка, вмешиваются в них и стараются помочь ему, причем иногда даже в тех ситуациях, с которыми подросток может вполне справиться сам, может сформироваться такое качество как зависимость и несамостоятельность. Позитивный интерес к ребенку при его оптимальном проявлении положительно влияет на личность ребенка.

Положительная корреляционная связь между директивностью и независимостью может указывать на то, что в условиях жесткого авторитарного воспитания срабатывает так называемый механизм «идентификации с агрессором», что и проявляется в формировании достаточно обособленной, лишенной эмоциональных привязанностей личностной позиции.

В целом на основании рассмотренных корреляционных связей можно сделать вполне определенный вывод, что стили семейного воспитания существенным образом отражаются на самоотношении подростков. Наиболее негативное воздействие на формирование личности подростка и его Я-концепции оказывают такие стили семейного воспитания, как инфантилизация ребенка, его отвержение, авторитарная гиперсоциализация. Определенную опасность несут на себе и такие стили, как «позитивный интерес» (при его избыточном проявлении) и директивность.

Позитивное воздействие на развитие личности подростка и его Я-концепции оказывают такие стили, как кооперация и принятие подростка родителями

В ходе исследования было выявлено, что большинство родителей склонны к инфантилизации своего ребенка, что несет в себе потенциальную опасность негативного воздействия на развитие личности подростка, формирования у него негативных личностных качеств и представлений о себе, которые могут помешать ему адекватно общаться с другими людьми, строить с ними отношения, социально адаптироваться и интегрироваться в социальные системы.

Исходя из этого, мы вполне определенно можем утверждать, что в большинстве случаев необходимо психологическое коррекционное вмешательство в процесс семейного воспитания. Это вмешательство должно осуществляться как в направлении работы с подростками (коррекция личностных нарушений и неадекватных представлений о себе), так и в направлении работы с их родителями (коррекция негативно отражающихся на личностном развитии подростка стилей семейного воспитания).

Полученные результаты позволили выработать практические рекомендации, направленные на формирование позитивной Я-концепции у подростков. Формирование позитивной Я-концепции осуществлялось в направлениях:

- в направлении коррекционно-развивающего воздействия, направленного на формирование мотивов поведения и выработку положительных качеств в собственном «Я»,
- в направлении организации специально обучающих занятий по развитию отдельных навыков и умений (навыков преодоления барьеров общения, навыков самоанализа, умения понимать себя и других и т.д.),
- в направлении работы с родителями по коррекции негативных стилей воспитания,

- разработке чат бота для родителей, испытывающих дефицит родительских компетенций, цель работы которого – дать рекомендации по взаимодействию с подростками в разных ситуациях семейного воспитания,

- разработке чат бота для подростков с целью урегулирования их эмоционального состояния, просвещения по вопросам, касающимся кризисного возрастного периода и взаимоотношений с родителями.

Было доказано в работе, что существуют взаимосвязи между стилями семейного воспитания и формированием Я-концепции подростков.

Так, были выделены следующие ключевые аспекты.

Влияние коммуникативного опыта на уверенность в себе. Уверенность в себе и своих силах напрямую зависит от коммуникативного опыта подростка. Умение строить отношения с окружающими и удовлетворенность этими отношениями способствуют формированию положительной Я-концепции. Если подросток испытывает трудности в общении, это может негативно отразиться на его самооценке.

Разница в восприятии между родителями и детьми**.** Многие родители считают своих подростков недостаточно зрелыми и самостоятельными, что приводит к гиперопеке и контролю. Это может создавать недопонимание и конфликты в отношениях, так как подростки могут воспринимать это как недостаток доверия к ним.

При оптимальных условиях воспитания формируется положительная Я-концепция, основанная на адекватных когнитивных и эмоционально-оценочных представлениях о себе. Подростки, выросшие в таких условиях, обладают более четким пониманием своих возможностей и способны строить здоровые отношения с окружающими.

В условиях негативного воспитания Я-концепция подростка становится нечеткой, что сказывается на его поведении и способности адаптироваться в обществе. Инфантилизация, как один из негативных стилей, может привести к зависимости и затруднениям в социализации.

Положительное влияние кооперации и принятия. Эти условия семейного воспитания способствуют развитию личности подростка и формированию здоровой Я-концепции. Поддержка и принятие со стороны родителей помогают подросткам чувствовать себя уверенно и способствуют их личностному развитию.

Данные выводы подчеркивают, что стиль семейного воспитания имеет решающее значение для формирования Я-концепции подростков. Оптимальные условия, такие как кооперация и принятие, способствуют развитию уверенности и позитивного восприятия себя, в то время как негативные стили, такие как инфантилизация и гиперопека, могут препятствовать этому процессу. Это подчеркивает необходимость открытого диалога между родителями и подростками для улучшения семейных отношений и поддержки здорового развития личности.

Заключение. Проведенное исследование подчеркивает важность стилей семейного воспитания в процессе формирования Я-концепции. Я-концепция формируется под влиянием нравственных отношений и стилей воспитания в семье.

Негативные стили воспитания: инфантилизация, отвержение, авторитарная гиперсоциализация, избыточный позитивный интерес.

Кооперация и принятие способствуют формированию здоровой Я-концепции. Когда подросток чувствует поддержку и принятие, у него развивается уверенность в себе и своих способностях.

Для коррекции и активизации процесса формирования Я-концепции у подростков важно учитывать индивидуальные и возрастные особенности ребенка, а также стили семейного воспитания. Это может включать работу с родителями, направленную на изменение стилей воспитания, а также поддержку подростка в его саморазвитии.

Проведенное исследование показало, что Я-концепция подростка формируется в контексте семейного воспитания, и выбор стиля воспитания имеет значительное влияние на его личностное развитие. Создание условий, способствующих кооперации и принятию, а также использование психолого-педагогических методов для коррекции негативных влияний, может значительно улучшить процесс формирования Я-концепции у подростков.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ананьев Б.Г. К постановке проблемы развития детского самосознания // Избранные психологические труды: В 2-х т. М.,1980. т.2. с.103-127.
2. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. - М., 1986. - 420 с.
3. Божович Л.И. Проблемы формирования личности / Под ред. Д.И. Фельдштейна / Вступ. ст. Д.И. Фельдштейна. - М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: МОДЭК, 1995. - 352 с.
4. Бубнова И.С. Особенности Я-образа у подростков и его формирование в условиях семейного воспитания. Диссертация на соискание ученой степени канд.психол.наук. Иркутск, 2004
5. Бубнова И.С., Рерке В.И. Специфика современных условий семейного воспитания подростков и ее влияние на формирование их Я-концепции//Вестник Иркутского государственного технического университета. 2013. №1 (72). С. 211-214
6. Выготский Л.С. Психология. - М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. - 1008 с.
7. Джеймс У. Психология. - СПб., 1905. - 375 с.
8. Кларин М.В. Инновации в обучении. - М.: Наука, 1997. – 223 с.
9. Кон И.С. Психология ранней юности: Кн. для учителя. - М.: Просвещение, 1989. – 256 с.
10. Мадди Сальваторе Р. Теории личности: сравнительный анализ: Пер. с англ. - СПб.: Речь, 2002. - 539 с.
11. Мерлин В.С. Психология индивидуальности. - М: Изд-во "Институт практической психологии"; Воронеж: НПО "МОДЭК", 1996. – 448 с.
12. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учеб. для студ. вузов. – 7-е изд., стереотип. - М.: Академия, 2002. - 456 с.
13. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст: Проблемы становления личности: Пер. с нем. - М.: Мир, 1994. - 320 с.
14. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека: Пер. с англ. / Общ. ред. и предисл. Е.И. Исениной. - М.: Прогресс; Универс, 1994. - 480 с.
15. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. - М.: Педагогика, 1976. – 416 с.
16. Столин В.В. Самосознание личности. – М., 1983. 284 с.
17. Фельдштейн Д.И. Проблемы возрастной и педагогической психологии. - М.: Междунар. пед. акад.,1995. – 368 с.
18. Фрейд З. «Я» и «Оно»: В 2 т. – Тбилиси, 1991
19. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. - СПб.: Питер, 1999. – 656 с Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. - СПб.: Питер, 1999. – 656 с.

Васильева Татьяна Виталиевна
кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры психолого-педагогических и правовых дисциплин
ЧУ ВО «Московская академия предпринимательства»
e-mail: tvvasilyeva87@gmail.com

Vasilyeva Tatyana V.
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Psychological,
Pedagogical and Legal Disciplines
Moscow Academy of Entrepreneurship

ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ В ВУЗОВСКОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ЭПИСТЕМИЧЕСКИХ УСТАНОВОК БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования эпистемических установок (устойчивых убеждений о природе, источниках, достоверности и обосновании знания, его применения в профессиональной деятельности) у студентов, обучающихся по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование»; исследуется феномен эпистемических установок (далее – ЭУ) как фундаментального предиктора профессионального становления будущих педагогов-психологов. Автор эксплицирует многомерную структуру данных установок, анализирует их влияние на когнитивную гибкость и критическое мышление студентов вуза. На основе междисциплинарного синтеза достижений когнитивной психологии, педагогики и психологии высшей школы, философии образования, методологии науки, теории познания обосновывается тезис о том, что уровень сформированности ЭУ определяет эффективность профессиональной деятельности педагога-психолога в условиях неопределённости и динамично меняющихся образовательных (учебно-воспитательных) реалиях. Анализируются стадии развития эпистемологических убеждений от дуализма к оценочному релятивизму (по схеме У. Пэрри), а также выявляются дидактические условия их трансформации в вузовской среде: проблемно-ориентированное и проектное обучение, интеграция рефлексивных практик, диалог культур и различных научных, вариативных психолого-педагогических концепций в рамках анализа кейсов. Эмпирические данные лонгитюдного исследования (2020–2025 гг., N=412 студентов 5 вузов РФ; в городах Москва, Краснодар, Славянск-на-Кубани) демонстрируют статистически значимую корреляцию ($r=0,67$, $p<0,01$) между уровнем развития ЭУ и успешностью реализации психолого-педагогических вмешательств в школьной практике. Предложена модель «эпистемологической зрелости педагога-психолога», включающая когнитивный, аффективный и поведенческий компоненты.

Ключевые слова: эпистемические установки; педагоги-психологи; студенты; высшее образование, преподаватели университета; дидактические механизмы.

FORMATION AND DEVELOPMENT OF EPISTEMIC ATTITUDES OF FUTURE EDUCATIONAL PSYCHOLOGISTS IN THE UNIVERSITY PROFESSIONAL-EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Abstract. This article examines the development of epistemic attitudes (stable beliefs about the nature, sources, reliability, and justification of knowledge, as well as its application in professional activities) in students majoring in Psychological and Pedagogical Education. It explores the phenomenon of epistemic attitudes (hereinafter, EA) as a fundamental predictor of

the professional development of future educational psychologists. The author explicates the multidimensional structure of these attitudes and analyzes their influence on the cognitive flexibility and critical thinking of university students. Based on an interdisciplinary synthesis of advances in cognitive psychology, pedagogy and higher education psychology, the philosophy of education, scientific methodology, and epistemology, the thesis is substantiated that the level of development of EA determines the effectiveness of educational psychologists' professional activities in the face of uncertainty and dynamically changing educational (teaching and upbringing) realities. The article analyzes the stages of development of epistemological beliefs from dualism to evaluative relativism (according to W. Parry's framework), and identifies the didactic conditions for their transformation in the university environment: problem-based and project-based learning, the integration of reflective practices, a dialogue of cultures and various scientific and variable psychological and pedagogical concepts within the framework of case analysis. Empirical data from a longitudinal study (2020–2025, N=412 students from 5 universities in the Russian Federation; in the cities of Moscow, Krasnodar, and Slavyansk-on-Kuban) demonstrate a statistically significant correlation ($r=0.67$, $p<0.01$) between the level of development of epistemological learning and the success of psychological and pedagogical interventions in school practice. A model of "epistemological maturity of an educational psychologist" is proposed, including cognitive, affective, and behavioral components.

Keywords: epistemic attitudes; educational psychologists; students; higher education, university teachers; didactic mechanisms.

Введение в проблему

Современная образовательная среда характеризуется усилением когнитивной неопределённости, множественностью интерпретационных рамок и ускоренной трансформацией научного знания. В этих условиях педагог-психолог, как субъект проектирования личностно-развивающих учебно-воспитательных сред, вынужден постоянно оперировать не только готовыми теоретическими конструктами, но и метапознавательными стратегиями оценки их валидности, границ применимости и этических импликаций [1; 8]. Ключевым ресурсом для решения подобных сложных, нестандартных и междисциплинарных профессиональных задач выступают эпистемологические установки (ЭУ) специалиста психолого-педагогического профиля как иерархически организованные его убеждения относительно природы знания, процессов его приобретения и применения в профессиональной деятельности (Hofer & Bendixen [12]). Для специалиста «помогающей» профессии эпистемические установки определяют не только то, что он знает, но и то, как он оперирует противоречивой информацией в ситуации неопределенности конкретной ситуации, что из его научно-профессионального арсенала критически важно для диагностики, психологического консультирования, коррекционно-развивающей и реабилитационной работы, педагогического проектирования, психолого-педагогического воздействия и др.

Несмотря на признание значимости ЭУ для качественной и высококомпетентной деятельности специалистов социономического профиля в зарубежной педагогической психологии (Daniels & Alston [11]; J. Moore [16] и др.), в отечественной теории и практике вузовской профподготовки будущих педагогов-психологов данный аспект остаётся недостаточной изученным и мало принимающимся во внимание. Традиционные учебные планы университетов акцентируют усвоение дисциплинарного контента при недостаточной проработке метауровня познавательной и самообразовательной деятельности будущих специалистов. Как следствие, выпускники зачастую демонстрируют «дуалистическое» мышление (W.G. Perry [19]): часто абсолютизируют авторитет учебника

или преподавателя, избегают когнитивных конфликтов и не готовы к конструктивной работе с противоречивыми данными в профессиональной практике.

Цель настоящей статьи: теоретически обосновать и эмпирически верифицировать механизмы формирования и развития ЭУ у будущих педагогов-психологов в условиях университетского образования. Для достижения цели решались следующие задачи: а) проанализировать эволюцию концепта ЭУ в контексте педагогической эпистемологии; б) выявить стадии развития ЭУ у студентов педагогических вузов; в) определить дидактические условия, способствующие переходу ЭУ студентов к оценочному релятивизму; г) предложить модель эпистемологической зрелости как компонента профессиональной компетентности педагога-психолога.

Краткий обзор исследований (литературы)

Современный педагог-психолог должен опираться не только на совокупность освоенных методик, техник, алгоритмов и диагностических инструментов, но и на устойчивую эпистемическую позицию: умение критически относиться к источникам данных, соотносить теорию и эмпирию, учитывать различные контексты конкретной профессиональной ситуации, морально-профессиональную и социально-правовую ответственность [2; 4].

Эпистемологические установки в отечественной и зарубежной научной литературе традиционно рассматриваются как многоуровневая система убеждений, включающая представления о: а) бытии знания (абсолютно/относительно, структурировано/хаотично); б) источниках знания (авторитет, эмпирия, рациональная дедукция); в) обосновании знания (критерии достоверности); г) скорости приобретения знания (мгновенно/постепенно) (Bendixen & Rule [10]). Также ЭУ понимаются как когнитивно-аффективные диспозиции личности, определяющие индивидуальный способ конструирования реальности и интерпретации научного знания (Kruse & Silvast [14]).

В отличие от общих ценностных ориентаций, эпистемические установки специфичны для домена познания. У педагога-психолога они проявляются в ответах на вопросы: Является ли психология точной наукой или пространством интерпретаций? Насколько фиксированным или пластичным является человеческий интеллект? Является ли авторитет преподавателя (или учебника) единственным источником истины? [15].

В контексте подготовки педагогов-психологов особую значимость приобретает измерение «обоснования знания». Именно оно определяет, будет ли специалист механически применять стандартные коррекционные программы или критически оценивать их адекватность конкретному ребёнку, учитывая культурный, социальный, этнопсихологический и другие контексты ситуации, динамику развития и этические ограничения. Как показало исследование J. Moore [16], 58% начинающих педагогов-психологов при решении кейса «конфликт методик диагностики одарённости (тесты, наблюдения, результаты обучения, анализ результатов деятельности)» выбирали стратегию «следования инструкции», игнорируя противоречия между тестовыми данными и наблюдаемым поведением ребёнка.

Развитие ЭУ следует стадиальной логике, описанной Пэрри (W.G. Perry [19]) и дополненной Kuhn & Park [15]: а) стадия (или этап) дуализма иди наивного реализма (знания воспринимается как бинарная оппозиция «истина/ложь»; знание воспринимается как совокупность абсолютных истин, если их источником является авторитет (преподаватель, учебник, научная статья) и др.); б) стадия множественности (осознание наличия разных точек зрения, признание существования альтернативных мнений, но без критериев их оценки («каждый имеет право на своё мнение») и др.); в) стадия контекстуального релятивизма (понимание того, что знание обосновано в рамках определенной парадигмы, а его истинность зависит от методологического контекста;

знание понимается как динамическая модель, обоснованная эмпирически, но имеющая границы применимости); г) стадия оценочного релятивизма (способность к обоснованному выбору своей эпистемической позиции на основе анализа доказательств, научной аргументации, методологических ограничений и ценностных (профессионально-этических, деонтологических) рамок).

Специалист психолого-педагогического профиля, застрявший на уровне наивного реализма, будет склонен к догматичным методам работы, игнорируя сложность и вариативность психических проявлений. Для коррекции интеллектуального догматизма у будущих педагогов-психологов недостаточно конвенционального обучения; необходима дидактическая интервенция, направленная на деконструкцию ригидных когнитивных схем [9; 11].

Критически важно, что переход между стадиями не является автоматическим следствием когнитивного созревания личности. Он требует специально организованной образовательной среды и дидактического инструментария, провоцирующих когнитивные конфликты и ориентированных на «зоны ближайшего эпистемологического развития» личности [5; 17; 18].

Современный научный взгляд на ЭУ специалистов психолого-педагогического профиля подчёркивает их пластичность: они развиваются под влиянием соответствующих профессионально-образовательных практик и дидактических механизмов, педагогических условий, профессиональных ролевых моделей и институциональных норм; проявляются ситуативно в конкретной ситуации решения профессиональных (квазипрофессиональных, учебных) задач [3]. ЭУ являются стержневым конструктом в структуре профессионального самосознания, профессионального мышления и профессионального мировоззрения педагога-психолога.

Методология и методы исследования

Методологической основой исследования послужили культурно-историческая теория Л.С. Выготского (принцип опосредованности познания знаковыми системами), теория интеллектуального развития личности Ж. Пиаже [7], У. Пэрри [19] и концепция эпистемологических теорий Б.К. Хофер [12] и эпистемической культуры специалиста психолого-педагогического (К. Кнорр-Цетина [13], Т. Васильева [3]). Эмпирическую базу составили данные лонгитюдного исследования, проведённого в 2020–2025 гг. на выборке 412 студентов психолого-педагогических факультетов 5 вузов РФ (в городах Москва, Краснодар, Славянск-на-Кубани) с применением методик: «Схема эпистемологических убеждений» (автор M. Schommer-Aikins [20]), рефлексивного интервью по психолого-педагогическим кейсам (на основе методологии Д. Kuhn [15]) и анализа продуктов профессиональной деятельности в ходе различных видов практики, защиты проектов, курсовых и дипломных работ. Статистическая обработка выполнена с использованием пакета SPSS 28 (корреляционный анализ Пирсона, кластерный анализ).

Результаты исследования и их обсуждение

В условиях постиндустриального общества и перманентной дестабилизации информационных потоков профподготовка педагога-психолога в условиях высшей школы претерпевает фундаментальную трансформацию. Мы сталкиваемся с необходимостью формирования не просто «человека знающего», а специалиста, обладающего эпистемической культурой [13]. Университет обязан создать особую дидактическую (профессионально-образовательную) экосистему, способствующую эпистемическому росту студентов. Для будущих педагогов-психологов ЭУ служат фильтром, через который осуществляется интерпретация поведения ребенка, взрослого, диагностических данных и педагогических ситуаций.

Эмпирические данные нашего лонгитюдного исследования выявили ниже следующие ключевых дидактические условия, способствующих переходу студентов от дуализма к оценочному релятивизму:

- рефлексивная практика как метакогнитивный триггер (внедрение обязательных рефлексивных дневников после каждого семинара по дисциплинам «Психология развития», «Педагогическая психология», «Психодиагностика», «Педагогическая диагностика» и др. позволило на 32% снизить долю студентов с дуалистическими установками к концу 3-го курса (χ^2=18,34, p<0,001). Студенты фиксировали не только «что я узнал(а)», но и «почему я этому поверил(а)», «какие альтернативные объяснения возможны», «как я могу проверить это знание в практике». Такая структура рефлексии направлена на деконструкцию иллюзии непосредственной данности знания. Систематическое использование рефлексивных дневников и эпистемических эссе позволяет студенту объективировать собственные убеждения. Процесс превращения неявного знания в эксплицитное является необходимым условием для трансформации ЭУ);

- проблемно-ориентированное обучение на основе этически сложных кейсов (пример: кейс «Дилемма конфиденциальности при работе с подростком, сообщившим о суицидальных намерениях». Студенты анализировали противоречие между этическим кодексом психолога (конфиденциальность) и законодательством (обязанность информировать). Групповая дискуссия без «правильного ответа» провоцировала переход от поиска авторитетного решения к построению аргументированной позиции с учётом иерархии ценностей. Кластерный анализ показал, что участники таких сессий в 2 раза чаще демонстрировали признаки оценочного релятивизма в финальном интервью по сравнению с контрольной группой);

- дискурсивное проектирование (использование дебатов, сократического диалога и взаимного рецензирования; в процессе научной и социальной триангуляции (сопоставления разных точек зрения) происходит декапсуляция «наивных», бытовых представлений студента о том или ином психологическом, педагогическом процессе, явлении. В рамках сократического диалога преподаватель демонстрирует не готовое знание, а «архитектуру сомнения». Студент наблюдает за тем, как преподаватель-эксперт анализирует недостоверные данные, что способствует формированию навыков критической оценки по отношению к любой поступающей информации; и др.);

- ситуации когнитивного конфликта (студентам предлагаются кейсы с «открытым финалом» или противоречивыми результатами исследований (например, дискуссия о врожденном и приобретенном). Столкновение с невозможностью найти единственный правильный ответ стимулирует переход от дуалистического мышления к релятивистскому. Когда студент сталкивается с противоречием между теорией Ж. Пиаже и данными современных нейронаук, запускается механизм эпистемической рефлексии);

- исследовательская триангуляция (студенты вовлекаются в междисциплинарные проекты, в рамках которых один и тот же феномен (например, агрессия) рассматривается с позиций бихевиоризма, психоанализа, эволюционной психологии, социологии, современной педагогики что разрушает монолитность «единственно верного знания»);

- диалог культур через междисциплинарные модули (в частности, интеграция курсов «Философия», «История педагогики», «История психологии» с профессиональными дисциплинами (например, совместный семинар психологов, педагогов и философов на тему «Понятие „нормы“ в философии, клинической и педагогической психологии») способствовала осознанию исторической и культурной обусловленности научных конструктов. Студенты начинали различать эмпирические факты, теоретические интерпретации и ценностные предпосылки, что является маркером эпистемологической зрелости).

Следует подчеркнуть, что эффективность реализации данных дидактических условий опосредована личностью преподавателя вуза, который демонстрирует собственную эпистемологическую гибкость (например, публично пересматривающий свою позицию после анализа новых научных данных), выступает живым «эпистемологическим образцом». Преподаватель выступает не как транслятор истины, содержание учебной дисциплины, но и как «мыслящий вслух» эксперт, обосновывая свою эпистемическую позицию. Демонстрация преподавателем процесса сомнения, проверки гипотез и признания ограничений того или иного метода позволяет студентам интериоризировать научный способ мышления. Преподаватель, рассказывающий не только о своих достижениях, но и своих сомнениях, объясняющий границы своей компетенции, показывающий готовность к пересмотру гипотез, транслирует студентам эталон интеллектуальной честности. Для вузовского преподавателя, осуществляющего профподготовку будущих педагогов-психологов важны: навыки в сфере фасилитации рефлексивных дискуссий и оцениванию эпистемических компетенций студентов; умения в области конструктивной обратной связи; открытость к ошибкам, критике и репликации исследований; квалифицированная поддержка студентов в публикационной и исследовательской деятельности. Как отмечает ~~В.В. Знаков~~ [**13**], в российской педагогической традиции авторитарный стиль преподавания остаётся барьером для развития критического мышления; преодоление этого барьера требует системной переподготовки профессорско-преподавательского состава.

Формирование эпистемических установок будущего педагога-психолога требует отказа от «трансляционной» модели образования. Университет должен стать эпистемической лабораторией, где: ошибки интерпретируются как точки когнитивного роста; междисциплинарность является не формальным требованием, а способом существования знания; личность преподавателя выступает как эталон интеллектуальной честности и открытости новому опыту.

На основе полученных данных предложена интегративная модель эпистемологической зрелости молодого педагога-психолога (ЭЗ), включающая три взаимосвязанных компонента: а) когнитивный компонент (способность к метаанализу источников знания и их верификации, различению эмпирического и теоретического уровней знания, пониманию пробабилистической (вероятностной) природы психологических закономерностей; знание, понимание когнитивных искажений и методов их преодоления; высокий уровень метакогнитивной осознанности; и др.); б) аффективный компонент (мотивация к систематическому, регулярному самообразованию, склонность к научно-профессиональным дискуссиям; толерантность к неопределённости; снижение тревожности при столкновении с когнитивными противоречиями; стремление к интеллектуальному риску (готовность человека высказывать идеи, в которых он не уверен, задавать «глупые» вопросы или пробовать новые методы решения задач, несмотря на страх ошибки или осуждения) и др.); в) поведенческий компонент (готовность к пересмотру своих взглядов при столкновении с контраргументами (эпистемическая гибкость); готовность к экспериментированию с валидными методиками, систематическая верификация гипотез в практике, этическая рефлексия последствий профессиональных решений и др.).

Модель ЭЗ прошла апробацию в рамках пилотного проекта «Эпистемологическая компетентность педагога-психолога» (2024–2025 гг.) на базе 5 педагогических вузов. Результаты показали, что выпускники (педагоги-психологи), прошедшие обучение по модифицированным программам с фокусом на ЭЗ, на 35% чаще применяли адаптивные, индивидуально-ориентированные стратегии в работе с «трудными» случаями (например, детьми с расстройствами аутистического спектра в инклюзивной среде) по сравнению с контрольной группой ($p<0,05$).

В целом же, развитие зрелых ЭУ у будущих педагогов-психологов не происходит стихийно, а требует внедрения специфических дидактических механизмов в университетскую среду. Формирование в условиях высшей школы ЭУ будущих специалистов психолого-педагогического профиля – путь к развитию у них культуры интеллектуального поиска; без этого фундамента любые профессиональные компетенции остаются лишь набором техник, лишенных глубокого научного осмысления. Академическая среда университета должна выступать не только как «транслятор» профессионально-образовательного контента, но и как дидактический катализатор перехода от наивного объективизма обучающихся к критическому контекстуализму.

Таким образом, процесс формирования и развития в вузе у будущих педагогов-психологов ЭУ является сложным, многомерным, полистадийным и контекстуально обусловленным и метасистемным процессом, качество и результат которого в значительной степени зависит от согласованности теоретико-методологической основы учебных дисциплин с реалиями профессиональных психолого-педагогических практик, научно-методической квалификации и эпистемической культуры преподавателей высшей школы, академической культуры университета в целом, норм профстандарта «Педагог-психолог», интеграции проблемно-ориентированного, проектного и междисциплинарного исследовательского обучения, дискурсивных, рефлексивных и супервизорских практик, адекватной многоаспектной и системной оценки уровня развития эпистемической зрелости выпускников.

Выводы и заключение

Эпистемические установки у специалистов педагогическо-психологического профиля определяют способы поиска, воспроизведения и обоснования профессионального знания, стратегию принятия решений в условиях неопределённости и этические ориентиры практической деятельности. Университет как институция играет ключевую роль в трансляции эпистемической культуры и в формировании, развитии у студентов устойчивых эпистемических позиций, адекватных требованиям современной профессиональной практики.

Формирование эпистемологических установок будущих педагогов-психологов – не дополнительная «роскошь» учебного плана, а необходимое условие их профессиональной состоятельности в эпоху постклассической науки и цифровой трансформации образования. Университетская среда должна трансформироваться из транслятора готовых знаний в пространство эпистемологической социализации, в котором студент учится не только что знать, но и как относиться к знанию, применять его для решения профессиональных задач.

Эпистемологическая зрелость педагога-психолога – это не конечная точка развития, а устойчивая установка на постоянное переосмысление границ собственного знания. Именно она позволяет превратить профессию из ремесла применения шаблонов в искусство ответственного психолого-педагогического сопровождения человеческого развития.

ЛИТЕРАТУРА

1. Васильева Т.В. Значение эпистемической культуры педагогов-психологов для их профессионализации // Психолого-педагогические и методологические основы профессионализации специалистов социономического профиля: коллективная монография / В.М. Гребенникова, Т.В. Васильева, Ф.Н. Алипханова и др. М.: Издательство «Перспектива», 2024. С. 106-180.
2. Васильева Т.В. О теоретико-методологических основах повышения качества эпистемической подготовленности магистров психолого-педагогического образования // Вестник педагогических наук. 2024. № 8. С. 126-133.
3. Васильева Т.В. Энактивизм и развитие эпистемической культуры педагогов-

психологов в магистратуре // Самарский научный вестник. 2024. Т. 13. № 2. С. 166–170.
4. Вольхин С.Н., Никитина Н.И., Васильева Т.В. Антропологический подход к формированию эпистемической культуры педагогов-психологов в системе непрерывного профессионального образования // ЦИТИСЭ. 2023. №3. С. 424-434.
5. Знаков В.В. Психология понимания: Проблемы и перспективы. М.: Изд во «Институт психологии РАН», 2005. 448 с.
6. Королев С.Л. Проблемы современного профессионального образования // Модернизация отечественного образования: сущность, проблемы, перспективы. Новосибирск: Изд-во ГЦРО, 2005. С. 370-377.
7. Пиаже Ж. Генетическая эпистемология. СПб.: Питер, 2004. 326 с.
8. Сахарова, Т.Н., Серякова, С.Б., Подымова, Л.С., Швецова, М.Н. Новые подходы к подготовке педагогов-психологов // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. 2024. № 22 (2). С. 29–43.
9. Baxter Magold M.B. (2004). Evolution of a Constructivist Conceptualization of Epistemological Reflection // Educational Psychologist. 2004. № 39 (1). Pp. 31–42.
10. Bendixen L.D., & Rule D.C. An Integrative Approach to Personal Epistemology: A Guiding Model // Educational Psychologist. 2004. № 39 (1). Pp. 69–80.
11. Daniels L. & Alston L. Epistemological and Ontological Beliefs of Educational Psychology Doctoral Students // International Journal of Teaching and Learning in Higher Education. 2024. Vol. 35: Iss 2. Pp. 17–31.
12. Hofer B.K. & Bendixen L.D. Personal epistemology: Theory, research, and future directions // In Educational psychology handbook: Theories, constructs, and critical issues / K.R. Harris, S. Graham, T. Urdan, C.B. McCormick, G.M. Sinatra & J. Sweller (Eds.). American Psychological Association, 2012. Vol. 1. Pp. 227–256.
13. Knorr-Cetina K. & Reichmann W. Epistemic cultures // In: International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences / Wright J.D. (ed). Amsterdam: Elsevier, 2015. Pp. 873–880.
14. Kruse C. & Silvast A. Alignment Work and Epistemic Cultures // Science & Technology Studies. 2023. № 36 (4). Pp. 80-89.
15. Kuhn D. & Park S. Epistemological understanding and the development of intellectual values // International Journal of Educational Research. 2005. № 43 (3). Pp. 111-124.
16. Moore J. Recognising and questioning the epistemological basis of educational psychology practice // Educational Psychology in Practice. 2005. № 21 (2). Pp. 103–116.
17. Muis K. & Chevrier M. & Singh C. (2018). The Role of Epistemic Emotions in Personal Epistemology and Self-Regulated Learning // Educational Psychologist. 2018. № 53 (3). Pp. 165-184.
18. Pekrun R., Vogl E., Muis K.R. & Sinatra G.M. Measuring emotions during epistemic activities: The epistemically-related emotion scales // Cognition and Emotion. 2016. № 22. Pp. 1-9.
19. Perry W.G. Forms of intellectual and ethical development in the college years. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1970. 288 p.
20. Schommer-Aikins M. Explaining the Epistemological Belief System: Introducing the Embedded Systemic Model and Coordinated Research Approach // Educational Psychologist. 2004. Vol. 39. № 1. Pp. 19–29.

Спиридонов Олег Александрович
аспирант
ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена»
e-mail: gmsmusic@yandex.ru
Ясинская Ольга Леонидовна
заведующая научно-методической лабораторией «Музыкально-компьютерные технологии»,
аспирант
ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена»
e-mail: muslab@herzenspb.ru
Яцентковская Нина Анатольевна
преподаватель научно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии»,
аспирант
ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена»
e-mail: 239mktlab@mail.ru

Spiridonov Oleg A.
Postgraduate Student
The Herzen State Pedagogical University
Yasinskaya Olga L.
Head of the scientific and methodological laboratory "Music and Computer Technologies",
Graduate Student
The Herzen State Pedagogical University
Yatsenkovskaya Nina A.
lecturer at the scientific and methodological laboratory "Music and Computer Technologies",
Postgraduate Student
The Herzen State Pedagogical University

ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ К РАЗВИТИЮ ЭТНОМУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ПОДРОСТКОВ РЕСПУБЛИКИ САХА (ЯКУТИЯ) С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ВОЗМОЖНОСТЕЙ СОВРЕМЕННЫХ МУЗЫКАЛЬНО-КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация. Основное внимание в статье уделено анализу современной музыкальной культуры в ее сопоставлении и связях с общими социокультурными процессами, представляющими собой монокультурное информационное пространство, и музыкально-образовательному процессу обучения студентов педагогического колледжа, рассматриваемого как отражение и преломление музыкальной культуры населяющих определённую территорию людей в этом процессе. В этой связи рассматривается особый регион России – Республика Саха (Якутия), в котором происходит пересечение западной и восточной цивилизаций, славянской и тюркской культур, мусульманской, христианской и буддийской религий. В настоящее время в республике проживают представители более 130 наций и народностей, принадлежащих к 46 религиозным конфессиям. Основные коренные

жители республики – якуты, эвены, эвенки, долганы, юкагиры, чукчи. Эти факты дают нам основание для того, чтобы рассматривать данный регион как особую, уникальную территорию, в рамках которой можно исследовать процессы, характерные для жизнедеятельности и культурного сосуществования различных народов в мире, а педагогические практики, особенно те, которые обусловливают формирование культурных традиций народов региона, позволяют сделать выводы, которые могут быть применены в условиях проживания нескольких народов и тесного их взаимодействия на культурном и полиэтническом уровнях. Представлены результаты работы по реализации проекта «Музыка для всех», разработанного учёными и педагогами-практиками нашей страны под руководством доктора искусствоведения, профессора кафедры теории музыки Санкт-Петербургской государственной консерватории им. Н. А. Римского-Корсакова Н.А. Бергер и оперной певицей, преподавателем научно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии» Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена Н.А. Яцентковской – ученицей народной артистки России И. П. Богачёвой.

Ключевые слова: музыкальное образование, музыкально-компьютерные технологии (МКТ), проект «Музыка для всех», Республика Саха (Якутия), учитель музыки, этномузыкальное воспитание, этномузыкальная компетентность, этномузыкальная культура.

PREPARATION OF MUSIC TEACHERS FOR THE DEVELOPMENT OF THE ETHNOMUSICOLOGICAL CULTURE OF TEENAGERS IN THE REPUBLIC OF SAKHA (YAKUTIA) USING THE CAPABILITIES OF MODERN MUSIC COMPUTER TECHNOLOGIES

Abstract. The article focuses on the analysis of modern musical culture in its comparison and connections with general socio-cultural processes, which represent a monocultural information space, and the musical and educational process of students of a pedagogical college, considered as a reflection and refraction of the musical culture of people inhabiting a certain territory in this process. A special region of Russia is considered – the Republic of Sakha (Yakutia), where the intersection of Western and eastern civilizations, Slavic and Turkic cultures, Muslim, Christian and Buddhist religions takes place. Currently, representatives of more than 130 nations and nationalities belonging to 46 religious denominations live in the republic. The main indigenous inhabitants of the republic are the Yakuts, Evens, Evenks, Dolgans, Yukaghirs, and Chukchi. These facts give us a reason to consider this region as a special, unique territory within which it is possible to study the processes characteristic of the life and cultural coexistence of various peoples in the world, and pedagogical practices, especially those that determine the formation of cultural traditions of the peoples of the region, allow us to draw conclusions that can be applied in living conditions of several peoples and their close interaction at the cultural and multiethnic levels. The results of the work on the implementation of the *Music for All* project, developed by scientists and practical teachers of our country under the guidance of N.A. Berger, Doctor of Art History, Professor of Music Theory at the St. Petersburg Rimsky-Korsakov State Conservatory, and an opera singer, teacher of the Research and Methods Laboratory Music Computer Technologies at the Herzen State Pedagogical University of Russia N.A. Yatsenkovskaya, a pupil of the People's Artist of Russia I.P. Bogacheva.

Keywords: music education, music computer technologies (MCT), *Music for All* project, Republic of Sakha (Yakutia), music teacher, ethnomusical education, ethnomusical competence, ethnomusical culture.

Введение. Музыкальная культура сегодня является одной из наиболее медиатизированных сфер художественной деятельности. Музыка охватывает все сферы жизнедеятельности человека, формирует особую культурную, языковую и информационную среду. Анализ современной музыкальной культуры в ее сопоставлении и связях с общими социокультурными процессами представляет собой монокультурное информационное пространство. Взаимодействие различных музыкальных культур, Интернет, медийность, технологизация музыки, её «цифровизация» позволяют осмысливать музыку как целостную цивилизационную систему, включённую в современную мировую художественную, аудиовизуальную и собственно музыкальную культуру.

Глобализация мира, которая, с одной стороны, способствует сближению стран и народов, усиливает их взаимодействие во всех сферах жизнедеятельности, с другой – представляет угрозу для сохранения этнического своеобразия всех народов, уникальности их культуры [1]. В этих условиях особенно возрастает роль этномузыкального воспитания подростков, поскольку именно искусство, музыкальная культура наиболее ярко и образно воспитывают духовно-нравственные качества личности человека. Среди всех видов искусства музыка занимает особое место, развивая высшие духовные ценности, она ориентирует подрастающего члена общества на созидание наполненного смыслом и творческим потенциалом образа деятельности и действий.

В исследовании рассматривается особый регион России – Республика Саха (Якутия), в которой происходит пересечение западной и восточной цивилизаций, славянской и тюркской культур, мусульманской, христианской и буддийской религий. В настоящее время в республике проживают представители более 130 наций и народностей, принадлежащих к 46 религиозным конфессиям. Основные коренные жители республики – якуты, эвены, эвенки, долганы, юкагиры, чукчи. Эти факты дают нам основание для того, чтобы рассматривать данный регион как особую, уникальную территорию, в рамках которой можно исследовать процессы, характерные для жизнедеятельности и культурного сосуществования различных народов в мире, а педагогические практики, особенно те, которые обусловливают формирование культурных традиций народов региона, позволяют сделать выводы, которые могут быть применены в условиях проживания нескольких народов и тесного их взаимодействия на культурном и полиэтническом уровнях.

Современный мировой опыт свидетельствует о том, что культурный потенциал региона может быть использован не только в целях воспитания и приобщения детей к духовному наследию, но и может выступать как мощный ресурс, способный переломить кризисную ситуацию и дать новый импульс интенсивному социально-экономическому развитию республики. Качества, которые воспитываются путем приобщения к культуре и искусству, необходимы человеку, вступающему в мир креативной экономики. В 2015 г. министерство образования и Министерство культуры и духовности республики поставили целью помочь всем детям освоить один классический музыкальный инструмент к окончанию школы. Для этой цели между министерствами подписано соглашение о совместной работе по реализации проекта «Музыка для всех» (Н.А. Бергер, Н.А. Яцентковская [2]), разработанному и подготовленному учеными, музыкантами, преподавателями и педагогами-практиками в нашей стране. Перед проектом стоят задачи определения наиболее эффективных путей развития проекта «Музыка для всех», использования прогрессивных и результативных российских и зарубежных методик и практик музыкального воспитания личности. Предстоит работа по подготовке педагогических кадров музыкального образования на базе Арктического государственного института искусства и культуры, Якутского педагогического колледжа, укреплению

материально-технической базы общеобразовательных школ, музыкальных школ, детских школ искусств по всей республике.

Якутский педагогический колледж – единственное учебное заведение в Республике Саха (Якутия), готовящее учителей музыки школ и детских садов. Это учебное заведение, выпускающее на протяжении века учителей музыки для всей республики. Музыкальное отделение колледжа работает 58-й год. Перед руководством учебного заведения поставлена задача стать центром, координирующим методическую составляющую проекта «Музыка для всех» во всех районах Якутии. Данная консолидации призвана помочь ассоциации учителей музыки Якутии. Реализация любой программы – это, прежде всего, работа организационная. Качественные изменения в преподавании музыки возможны лишь при должном подходе к методической составляющей проекта. В связи с этим мы проводили исследовательскую работу, направленную на изучение особенностей и форм бытования фольклора народов Якутии в цифровой, *музыкально-компьютерной образовательной творческой среде* под руководством профессора, доктора педагогических наук И.Б. Горбуновой. Сохраняя межнациональный и межэтнический характер соединений привлекаемых музыкальных традиций, мы акцентируем внимание на том факте, что в настоящее время консолидация с использованием возможностей сетевых, планшетно-ориентированных, мобильных технологий и МКТ различных народов в мире цифровых музыкальных технологий приводит к успешным творческим результатам, вносящим весомый вклад в формирование этномузыкальной культуры народов Якутии. С этой целью одним из авторов статьи – Олегом Александровичем Спиридоновым – разработан курс «Этномузыкальная культура народов Якутии», включающий элементы музыкального фольклора и направленный на становление различных компонентов музыкальной культуры будущих учителей музыки, обучающихся в Якутском педагогическом коллеже им. С.Ф. Гоголева.

Объект исследования – организационно-педагогические условия подготовки будущих учителей музыки – студентов педагогического колледжа в системе профессионального образования к развитию этномузыкальной культуры подростков РС (Я).

Предмет исследования – формирование готовности будущих учителей музыки – студентов педагогического колледжа к развитию этномузыкальной культуры подростков РС (Я) с использованием современных информационных и музыкально-компьютерных технологий.

Цель исследования: выявить теоретико-методические основы формирования профессиональной готовности студента – будущего учителя музыки в процессе его подготовки в педагогическом колледже к развитию этномузыкальной культуры подростков Якутии, разработать образовательную модель и экспериментально апробировать методику, направленную на реализацию предлагаемой концепции образования с использованием современных информационных и музыкально–компьютерных технологий. (Особенное значение в этой связи приобретают современные методы моделирования процесса музыкального творчества, позволяющие воссоздать частично утраченные образцы музыкального фольклора, которые могут быть доступны для освоения студентами с особыми потребностями (см., например, в работе.

Гипотеза исследования: формирование готовности будущего учителя музыки к развитию этномузыкальной культуры подростков Якутии в системе профессионального образования возможно при условиях:

– уточнения сущности и содержания понятия «готовность будущего учителя музыки к развитию этномузыкальной культуры подростков»;

– теоретического обоснования развития этномузыкальной культуры подростков на основе анализа этномузыковедческих и педагогических исследований и современного состояния данного феномена в Якутии,

– выявление сущности и структуры этномузыкальной культуры будущего учителя музыки, формируемой в условиях практико-ориентированной подготовке;

– разработки образовательной модели практик, направленных на становление различных компонентов развития музыкальной и этномузыкальной культуры подростков – жителей Якутии, включающая мотивационные, содержательные и операциональные;

– разработки и внедрения в образовательный процесс студентов – будущих учителей музыки Республики Саха (Якутия) курса «Этномузыкальная культура народов Якутии» с учётом возможностей современных музыкально–компьютерных технологий.

В соответствии с целью и гипотезой нами решались следующие задачи:

1. проанализировать проблему становления профессиональной педагогической позиции студентов педагогического колледжа – будущих учителей музыки в отношении готовности к развитию этномузыкальной культуры подростков Якутии;

2. определить критерии проявления этномузыкальной культуры подростков – жителей Республики Саха (Якутия);

3. выявить наиболее активно используемые способы трансляции музыкальной этнокультуры среди подростков Якутия и сформировать на этой основе для будущих учителей музыки – студентов педагогического колледжа Якутии творческую образовательную среду профессионального развития для развития их готовности к воспитанию этномузыкальной культуры подростков Якутии;

4. разработать образовательную экспериментальную модель профессиональной готовности будущего учителя музыки к развитию этномузыкальной культуры подростков Якутии с использованием современных высокотехнологичных средств трансляции музыкально–фольклорных традиций народов Республики Саха (Якутия);

5. разработать и экспериментально обосновать эффективность модели (методики) профессиональной готовности учителей музыки к развитию этномузыкальной культуры подростков РС(Я) в системе профессионального образования студентов педагогического колледжа с использованием современных информационных, в том числе музыкально-компьютерных технологий (далее – МКТ).

Методологической основой исследования являются:

– системно-деятельностный подход, в рамках которого взаимодействие обучающихся, преподавателей, студентов, учреждений культуры и образование региона рассматривается как основной фактор формирования этномузыкальной компетенции будущего учителя музыки (Б.Г. Ананьев, А.Г. Асмолов, Н.М. Борытко, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, Д.Б. Эльконин и др.);

– культурологический подход (И.Б. Горбунова, В.В. Краевский, И.Я. Лернер, Ю.М. Лотман, М. Мид, Н.Н. Петрова, М.Н. Скаткин, В.А. Тишков, А.Я. Флиер, J.–C. Веассо и др.);

– концепции этнокультурного образования (Т.И. Бакланова, А.Ю. Белогуров, С.А. Боргояков, Л.В. Ершова, А.Б. Панькин, Т.Н. Петрова, Ф.Ф. Харисов, А.М. Цирульников, Т.Я. Шпикалова, и др.) и этнопедагогики (Ш.М.Х. Арсалиев, Г.Н. Волков, И.Ф. Гончаров, М.Г. Тайчинов и др.), которые позволяют рассматривать этномузыкальную культурную специфику региона как одну из основных содержательных линий в процессе образования, способствующих воспитанию патриота, представителя народа с высокоразвитым чувством национальной гордости и человеческого достоинства;

– компетентностный подход (В.В. Давыдов, И. А. Зимняя, А.В. Хуторской, В. Д. Шадриков, С.Е. Шишов, Б.Д. Эльконин, R.W. White, M. Frenz, L. Perez и др.), в контексте

которого в данном исследовании этномузыкальная компетенция определена как одна из базисных социокультурных компетенций и существенный элемент современного музыкального образования.

Теоретическую основу исследования составили:

– философские положения Н.А. Бердяева, Г.В.Ф. Гегеля, Л.Н. Гумилева, П.С. Гуревича, Ю.А. Жданова, Г.В. Плеханова, В.В. Сильвестрова, В.С. Соловьева, П.А. Флоренского, представляющие культуру как закономерный процесс и ступень развития народа, условие трансляции и обновления социального опыта, фактор самоопределения и самосохранения цивилизации;

– концепция средового подхода (А.С. Макаренко, И.В. Гребенников, Н.И. Иорданский, Л.И. Новикова, Ю.С. Мануйлов, В.А. Ясвин, В.Г. Бочарова, Л.П. Буева и др.), позволяющая представить обусловленность процесса формирования компетенций обучающихся, определяемых характеристиками условий среды жизнедеятельности;

– современные теории и концепции социализации воспитания (Ш.А. Амонашвили, А.Г. Асмолов, В.Г. Бочарова, Н.М. Лебедева, А.В. Мудрик, С.Л. Рубинштейн и др.), исследования, изучающие различные аспекты совместной деятельности семьи и школы (С.П. Акутина, Л.В. Байбородова, А.Я. Данилюк, А.В. Камкин, И.А. Кузьмин, Л.В. Мардахаев, Г.В. Сабитова, Е.И. Сухова, О.А. Щекина, Н.Е. Щуркова и др.);

– вопросы регионализации образования (А.Ю. Белогуров, Т.С. Буторина, Л.Ф. Греханкина, В.И. Загвязинский, И.А. Закирова, В.П. Клочков, А.М. Коротков, Г.И. Магомедов, А.А. Ниязова, Е.Н. Сагиндыков, А.В. Салихов, Н.К. Сергеев, А.М. Цирульников, Н.И. Шурпаева и др.) как одной из тенденций современной образовательной политики Российской Федерации, актуализирующей использование национальных, социальноэкономических, культурных особенностей в обучении и воспитании будущего поколения;

– история развития системы образования в Якутии и аспекты этнокультурного и музыкального образования в исследованиях Л.И. Аманбаевой, Е.А. Барахсановой, У.А. Винокуровой, Ф.В. Габышевой, А.А. Григорьевой, Д.А. Данилова, Н.Д. Неустроева, А.Д. Николаевой, А.П. Оконешниковой, Б.Н. Попова, И.И. Портнягина, И.С. Портнягина, М.М. Прокопьевой, И.А. Черкашина и др.

Нормативно-правовой базой исследования являются: Конституция Российской Федерации; Конституция Республики Саха (Якутия); Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273–ФЗ; «Национальная Доктрина образования в Российской Федерации»; «Концепция развития образования Российской Федерации до 2020 года»; «Стратегия национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года»; «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года».

Как показывает проведенный анализ научных трудов, в том числе диссертационных исследований по рассматриваемой тематике исследования, в педагогике музыкального образования практически не уделялось специального внимания проблеме формирования профессиональной готовности будущего учителя музыки к развитию этномузыкальной культуры. Не исследованными остались вопросы, рассмотрение которых необходимо для организации подготовки будущих учителей музыки в данном направлении:

- не выявлена роль музыкального образования в формировании этномузыкальной культуры личности;

- не обоснован потенциал подготовки будущего учителя музыки как средства формирования этномузыкальной культуры личности; не исследован феномен этномузыкальной культуры сквозь призму духовных ценностей, заложенных в музыкальной культуре и ценностных ориентаций личности в контексте диалога культур и межкультурной коммуникации в процессе постижения музыки разных этнических

традиций и в ракурсе взаимодействия музыкальных традиций региона Якутии, а также в контексте проблемы понимания музыкального языка;

- не разработана теория и методика воспитания этномузыкальной культуры личности в профессиональной подготовке учителя музыки;

- не определены этапы, принципы, приоритетные качества личности учителя музыки, педагогические условия, необходимые для эффективного формирования этномузыкальной культуры подростков в процессе музыкальных занятий.

Методы исследования. Исследование осуществлялось с использованием следующих *методов*:

теоретических – анализ научной и методической литературы по проблеме исследования из области педагогики профессионального образования, философии, психологии, культурологии и музыкальной педагогики, а также методы анализа и синтеза, индукции и дедукции, сравнения и сопоставления различных точек зрения ученых по рассматриваемым вопросам исследования;

эмпирических – косвенное и включенное наблюдение, изучение продуктов деятельности студентов, беседы, анкетирование, тестирование студентов музыкального отделения, педагогический эксперимент, включающий констатирующий, прогнозирующий и формирующий этапы, сравнительный анализ полученных результатов с целью выявления эффективности проведённой экспериментально-педагогической работы.

Базой исследования являлись ГБПОУ РС(Я) «Якутский педагогический коллеж им. С. Ф. Гоголева» и научно-методическая лаборатория «Музыкально-компьютерные технологии» Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. В исследовании на разных этапах приняли участие более 275 студентов, 22 педагога, более10-ти аспирантов, а также слушатели программ повышения квалификации, реализуемых на базе НМЛ «Музыкально-компьютерные технологии» под руководством профессора, доктора педагогических наук И. Б. Горбуновой. Экспериментальная работа по проверке эффективности разработанной методики в основном проводилась на базе Якутского педагогического колледжа г. Якутска. В эксперименте были задействованы на различных этапах проведения педагогического эксперимента более 100 старшекурсников музыкального отделения из Якутского педагогического колледжа. Количество основных респондентов (студентов ГБПОУ РС(Я) «Якутский педагогический коллеж им. С. Ф. Гоголева») в экспериментальной и контрольной группах на этапе проведения формирующего педагогического эксперимента было одинаковым (18 студентов в экспериментальной группе и 18 – в контрольной).

Научная новизна исследования заключается в следующем:

1. Конкретизировано понятие «профессиональная готовность будущих учителей музыки к развитию этномузыкальной культуры подростков» как интегративное качество личности, представленное в совокупности знания этномузыкальной культуры (знания этномузыкальных традиций, передаваемых от поколения к поколению этномузыкальных ценностей, эталонов образцов народной музыки, способов их воспроизведения и передачи.), эмоциональной сформированности (чувство гордости за культуру своего народа, многонациональной Родины, понимание важности конструктивных межнациональных отношений, уважение и признание суверенности культур других народов) и проявления этнокультурных навыков и умений в действиях, связанных с национальным укладом жизни, традициями, обрядами и ритуалами, особенностями межнационального общения.

2. Определены педагогические особенности специального курса «Этномузыкальная культура народов Якутии» в республиканском проекте «Музыка для всех»,

способствующие успешному формированию этнопедагогической культуры, толерантности будущего учителя музыки;

3. Выявлены педагогические условия, подтверждающие научную идею о формировании этномузыкальной компетенции будущих учителей музыки через: включённость будущих учителей музыки в этномузыкальную культуру жизнь региона; в условиях среднего профессионального образования; развитость взаимодействия профессиональных и общеобразовательных организаций и учреждений культуры региона.

4. Предложен комплекс диагностического инструментария (анкетирование, методика М. Куна и Т. Макпартленда в модификации Т.В. Румянцевой, метод «Сочинение», экспертиза индивидуальных проектов учащихся старшей школы, наблюдение, экспресс-опросник «Индекс толерантности» У.Г. Солдатовой, О.А. Кравцовой), обеспечивающий доказательность критериев (степень владения этнокультурными знаниями, степень эмоционально-ценностного осознания сопричастности к этносу, степень проявления этнокультурных навыков), показателей, уровней сформированности этнокультурной компетенции старшеклассников.

Теоретическая значимость результатов исследования заключается в том, что:

– подтверждено положение о результативности формирования этномузыкальной компетенции будущих учителей музыки в цифровой, МКТ образовательной творческой среде через использование прогрессивного этнопедагогического наследия народов Якутии, а именно этнокультурные музыкальные традиции и присущие этносу образовательно-культурологические технологии познания мира;

– расширена сфера применения компетентностного подхода посредством включения в процесс образования понятия «готовность будущих учителей музыки к развитию этномузыкальной культуры подростка» как одной из базисных компетенций будущих учителей музыки в цифровой, МКТ образовательной среде, ориентированной на сохранение традиционных музыкальных культур, культурных ценностей и национального самосознания;

– применительно к проблематике диссертационной работы результативно использован комплекс существующих базовых методов исследования, позволяющий отслеживать динамику уровня сформированности этнокультурной компетенции будущих учителей музыки.

Практическая значимость исследования заключается:

1) во внедрении в практику региональной образовательной среды Программ и научно-методических идей по формированию этномузыкальных компетенций в рамках мероприятий «Плана реализации Десятилетия Детства в Республике Саха (Якутия) до 2027 года»;

2) в составлении и апробации комплекса диагностического инструментария (КДИ) по выявлению уровня сформированности этномузыкальной компетентности будущего учителя музыки на основе научно-обоснованных отечественных и зарубежных методик диагностики, которые востребованы при подготовке будущих учителей музыки в профессиональных образовательных организациях;

3) в разработке и внедрении в учебный процесс Музыкального отделения ГАПОУ СПО «Якутский педагогический колледж» ПМ 05. Преподавания по программам дополнительного образования детей в области музыкальной деятельности дисциплину «Музыкальная культура народов Якутии» для студентов с целью развития этномузыкальной компетенции и углублению знаний по этномузыкальной культуре, повышению уровня этнопедагогической культуры будущих учителей музыки, которые могут быть рекомендованы в применении в региональной образовательной практике.

Автор статьи – Олег Александрович Спиридонов, являясь аспирантом Герценовского университета, окончил на базе НМЛ «Музыкально-компьютерные технологии» РГПУ им. А. И. Герцена ряд курсов повышения квалификации, среди которых отметим: «Музыкально-компьютерные технологии», «Компьютерное музыкальное творчество», «Электронный музыкальный синтезатор», «Искусство исполнительского мастерства и аранжировки на клавишном синтезаторе», «Методика преподавания музыкальных дисциплин с использованием музыкально-компьютерных технологий», а также получил диплом о профессиональной переподготовке «Преподавание музыкальных дисциплин с использованием музыкально-компьютерных технологий» на базе научно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии» Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена , что позволило в дальнейшем провести качественный образовательный процесс в ГАПОУ СПО «Якутский педагогический колледж» по дисциплинам «Музыкальная культура народов Якутии» и «Этномузыкальная культура народов Якутии» для студентов колледжа с целью развития их этномузыкальной компетенции и углублению знаний по этномузыкальной культуре с применением полученных профессиональных знаний в области использования МКТ в образовательном процессе по обучению студентов колледжа.

В ряде наших работ, выполненных с участием профессорско-преподавательского состава НМЛ «Музыкально-компьютерные технологии» под научным руководством профессора, доктора педагогических наук, основателя и руководителя НМЛ «Музыкально-компьютерные технологии» РГПУ им. А. И. Герцена И.Б. Горбуновой [3-5], раскрывается вопросы, связанные с базовыми принципами построения этномузыкальных образовательных систем, в том числе опирающихся на принципы синергии и проблематику трансдисциплинарного подхода в обучении музыкантов [6-9].

В исследованиях О.Л. Ясинской и Н.А. Яцентковской (см., например, в статье [10-13]) уточняются педагогические, практические и структурно-технологические особенности включения современных МКТ в рассматриваемый в нашем исследовании музыкально-образовательный процесс и в создании курсов дисциплин «Музыкальная культура народов Якутии» и «Этномузыкальная культура народов Якутии» для студентов колледжа, содержательное наполнение которых требует ознакомления с обширным музыкальным материалом, обработкой фольклорных записей музыкальных образцов народов Крайнего Севера России.

Проект «Музыка для всех» [14-15], построенный на активном и профессионально-обоснованном использовании МКТ, направленный на реализацию заявленных в нашем педагогическом исследовании особенностей обучения студентов Якутского педагогического колледжа, также лежит в основе инклюзивного образовательного процесса, с необходимостью учёта и преодоления специфических, характерных черт и граней которого присутствие в учебной аудитории современных МКТ позволяет максимально упростить, обогащая возможности для обучения студентов (а также и педагогов) с ограниченными возможностями здоровья [16-19].

ЗАКЛЮЧЕНИЕ. Подводя итог, обобщим следующее. Нами рассмотрены теоретико-методологические основы, осуществлён анализ философской, психологической, педагогической, методической литературы и нормативно-правовых документов по исследуемой проблематике, изучены практики образовательных организаций региона, в результате – уточнён категориально-понятийный аппарат исследования по выявлению уровня сформированности этномузыкальной компетентности будущего учителя музыки Республики Саха (Якутия).

Понятие «условие подготовки будущих учителей музыки к развитию этномузыкальной культуры подростков» рассмотрено нами через изучение терминов

«компетенция», «этнокультурная компетенция», «этнокультура» «этномузыкальная компетенция» в историческом, педагогическом, категориальном, структурном аспектах и конкретизировано следующим образом: этномузыкальная компетентность учителя музыки – это интегративное качество личности, представленное в совокупности этнокультурных знаний, эмоциональной сформированности и проявления этнокультурных навыков и умений в действиях, связанных с национальным укладом жизни, традициями, обрядами и ритуалами, особенностями межнационального общения.

В ходе проведённого исследования определена структура этномузыкальной компетенции, которая выражается в совокупности трех компонентов: *общие компетенции, ключевые компетенции и специальные компетенции*.

Раскрыта специфика региональной образовательной среды как совокупность условий конкретной образовательной организации, направленная на общее образование и развитие личности на основе учёта регионального, этномузыкальнокультурного, национального многообразия мира и формирование актуальных для развития региона и России в целом компетенций обучающегося. Специфика региональной образовательной среды, формирующая этномузыкальную компетенцию студента, охарактеризована следующими составляющими: духовно-ценностный, социально-деятельностный, материально-ресурсный.

Обоснованы следующие педагогические условия формирования этномузыкальной компетенции студентов в региональной образовательной среде: взаимодействие субъектов этнокультурного музыкального образования обусловливается необходимостью сохранения и передачи традиций, обычаев народа как основы духовно-нравственного воспитания. Профессиональное образование и СОШ становятся равноправными субъектами, организующими педагогически целесообразную образовательную среду, которая обеспечивает эффективность обучения, воспитания, социализации, развития подрастающего поколения, прививает полезные навыки и основы общественно-политической жизни. Профессиональное образование как открытая система должна разработать механизмы привлечениям учреждений культуры для создания образовательной среды, обеспечивающей преемственность школьного, и общественного воспитания. Учреждение культуры – это организация, ведущая деятельность в той или иной культурной сфере, в целях удовлетворения и формирования духовных потребностей общества, обогащения традиций, передачи опыта предшествующих поколений, сохранения культурных ценностей.

Разработана структурно-содержательная модель, реализующая педагогические условия формирования этномузыкальной компетенции студентов в региональной образовательной среде на основе системно-деятельностного, компетентностного, культурологического подходов и концепции этнопедагогики, включающая следующие блоки: целевой, содержательный, организационно-деятельностный, оценочно-результативный.

При определении критериев и показателей сформированности этномузыкальной компетенции студентов мы опирались на теоретико-методологический анализ психологической, педагогической и методической литературы, рассматривающих компоненты этнокультурной компетенции, этномузыкальной, также основные документы отечественного и международного образования, которые позволили нам определить критерии следующим образом: степень владения общими компетенциями, степень владение ключевыми компетенциями, степень владения специальными компетенциями. Также нами были выявлены и обоснованы показатели и уровни сформированности этномузыкальной компетенции студентов.

Доказаны теоретические положения формирования этномузыкальной компетенции студентов через этнокультурные традиции якутского народа в условиях региональной образовательной среды, взаимодействие системы профессионального образования, школы, учреждений культуры через организацию деятельности детско-взрослых образовательных общностей. Этнокультурные музыкальные традиции якутского народа рассмотрены как важное средство этнопедагогики и современного регионального образования т. к. в них сокрыты глубинное содержание и присущие этносу технологии познания мира.

Изучена педагогическая составляющая этномузыкальной культуры, устного народного творчества, уклада жизни якутского народа. Изложены основные принципы и идеи этномузыкального воспитание якутского народа, позволяющие использовать традиции и обычаи народа как важное средство воспитания личности, владеющей родной культурой и умеющей конструктивно взаимодействовать с представителями других этнокультур.

Также рассмотрены и предложены к дальнейшему научному обсуждению виды детско-взрослой образовательной общности как формы взаимодействия субъектов образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. 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.
2. Бергер Н.А., Яцентковская Н.А. Клавишное сольфеджио с поддержкой музыкально-компьютерных технологий (идея и начало разработки): учебно-методич. пособие / Серия «Музыка для всех». СПб.: ГОУ ДПО «СПб УМЦ по образованию Комитета по культуре», «Астерион», 2009–2010. 40 с.
3. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии и DIGITAL HUMANITIES // В сборнике: Современное музыкальное образование - 2015. Материалы XIV Международной научно-практической конференции. 2015. С. 29-34.
4. Горбунова И.Б., Заливадный М.С. Экспериментальная эстетика: композиционные и педагогические проблемы современного этапа компьютерного музыкального творчества // Теория и практика общественного развития. 2014. № 21. С. 289-293.
5. 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.
6. Gorbunova I.B., Zalivadny M.S. The Complex Model of the Semantic Space of Music: Structure and Features // Music Scholarship / Problemy Muzykal'noj Nauki. 2020. № 4. С. 20-32.
7. Горбунова И.Б. О Михаиле Сергеевиче Заливадном (1946-2023) // Проблемы музыкальной науки. 2024. № 2. С. 178-179.
8. Журова Е.Б. Смысловые миры музыки Иоганна Себастьяна Баха. Книга первая (серия «Барокко»). Монографическое исследование. М.: Первый том, 2020. С. 34-35.
9. Журова Е.Б. Синергетический подход в исследовании музыкального искусства барокко на примере презентации монографии «Смысловые миры музыки Иоганна Себастьяна Баха» // Современное музыкальное образование — 2021: творчество, наука, технологии: материалы XX Международной научно-практ. конф. / Под общ. ред. И. Б. Горбуновой. СПб., 2023. С. 253-259.
10. Gorbunova I.B., Tovpich I.O., Yasinskaya O.L. Modern Recording Studio in the Work of a Music Teacher // International Journal of Advanced Science and Technology. 2020. Т. 29. № 6s. 637 с.

11. Gorbunova I.B., Kameris A., Yasinskaya O.L. Digital Musical Synthesizer as a Modern Hardware and Software Complex for Training Music Computer Technologies // Int'l Conference Proceedings STHSS-25, IWMBB-25, ICHSS-25 & WCTET-25 Aug. 28-29, 2025 Istanbul (Turkiye) Editor: Prof. Dr. L. M. Cardoso Prof. Dr. BÜLENT TOPCUOĞLU Prof. Dr. Nuno Domingues ISBN – 978-989-9121-53-9 Published by Pilares D'Elegância, Lda
12. Горбунова И.Б., Захаров В.В., Товпич И.О., Ясинская О.Л. Социокомпьютинг: стриминговые сервисы в развитии современной музыкальной и творческой деятельности и музыкальные компьютерные технологий // В сборнике: Региональная информатика и информационная безопасность. Сборник трудов XIV Санкт-Петербургской межрегиональной конференции. Санкт-Петербург, 2025. С. 417-422.
13. Товпич И. О., Ясинская О. Л. Music Computer Technologies in the Development of Contemporary Musical and Creative Activities // Современное музыкальное образование: творчество, наука, технологии. Материалы XXI и XXII Международных научно-практических конференций / Под общ. ред. И. Б. Горбуновой. Часть II. М.: Международный центр «Искусство и образование», 2024. С. 339-443.
14. Gorbunova I.B., Spiridonov O.A., Yatsentkovskaya N.A. Music for Everybody: The Project in the Context of LIfe-Long Education // В сборнике: Int'l Conference Proceedings. 2020. С. 59-63.
15. 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.
16. Бергер Н.А., Яцентковская Н.А. Музыкально-компьютерные технологии в инклюзивном образовании. Ч. 1. Музицирование как путь к развитию творческого потенциала личности для людей с ограниченными возможностями. СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2010. 80 с.
17. Воронов А.М., Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в обучении студентов музыкальных вузов с нарушением зрения // В сборнике: Современное музыкальное образование - 2010. Материалы международной научно-практической конференции. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербургская государственная консерватория им. Н.А. Римского-Корсакова. 2011. С. 208-211.
18. Горбунова И.Б., Говорова А.А. Музыкально-компьютерные технологии как средство обучения людей с нарушениями зрения музыкальному искусству // Теория и практика общественного развития. 2015. № 11. С. 298-301.
19. Gorbunova I.B., Zakharov V.V., Yasinskaya O.L. Development of Applied Software for Teaching Music to People with Deep Visual Impairments Based on Music Computer Technologies // Universidad y Sociedad. 2020. Т. 12. № 3. С. 77-82.

Савельева Ксения Викторовна
доцент, кандидат философских наук
ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»
e-mail: ksaveleva@sfedu.ru
Шестопалова Олеся Анатольевна
доцент, кандидат педагогических наук
ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»
e-mail: shestopa@sfedu.ru

Savelyeva Ksenia V.
Associate Professor, Candidate of Philosophical Sciences
Southern Federal University
Shestopalova Olesya A.
Associate Professor, Candidate of Pedagogical Sciences
Southern Federal University

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К РОССИЙСКОЙ КУЛЬТУРЕ У ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Аннотация. В настоящее время в российской высшей школе наблюдаются большие изменения, которые проявляются, в частности, в возрастании ее международной активности. Особые требования предъявляются к иностранным студентам — будущим преподавателям начальных классов, являющимся проводниками геополитических интересов России и распространителями российской культуры во всем мире. В статье рассматриваются педагогические аспекты изучения русской национальной культуры, а также формирование и развитие ценностного отношения к российской культуре у иностранных студентов. Базой исследования стал Пуянский профессионально-технический институт в котором реализовывался курс «Русская культура» для студентов направления «Начальное образование». Общее количество иностранных студентов, задействованных в эксперименте, составило 120 человек.

Ключевые слова: русская культура, иностранные студенты, начальное образование, профессия учителя начальной школы, ценностный подход, русская живопись, русское искусство, педагогика, учебная деятельность, диалог культур.

FORMATION OF A VALUE ATTITUDE TOWARDS RUSSIAN CULTURE AMONG FOREIGN STUDENTS-FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

Annotation. Currently, there are major changes in the Russian higher education, which are manifested, in particular, in the increase in its international activity. Special requirements are imposed on foreign students — future primary school teachers who are the conductors of Russia's geopolitical interests and distributors of Russian culture around the world. The article examines the pedagogical aspects of studying Russian national culture, as well as the formation and development of a value attitude towards Russian culture among foreign students. The basis of the research was the Puyan Professional and Technical College, which implemented the course "Russian Culture" for students of the Primary Education direction. The total number of international students involved in the experiment was 120 people.

Keywords: Russian culture, foreign students, value-based approach, Russian as a foreign language, Russian painting, Russian art, pedagogy, dialogue of cultures.

Глобализация образовательного пространства и растущая мобильность студентов создают беспрецедентные возможности и вызовы для национальных образовательных систем [21]. Стремительный рост числа иностранных студентов, наблюдаемый в последние десятилетия, трансформирует не только рынок образовательных услуг, превращая его в высококонкурентную среду, но и вносит существенный вклад в геополитическую игру. Ведущие мировые державы активно используют образовательный экспорт как инструмент мягкой силы, продвигая свои культурные ценности, идеологические установки и, в конечном счете, влияя на будущее мирового порядка. Россия, как страна с богатым историческим и культурным наследием, традиционно занимает определенную нишу на этом глобальном рынке. Обучение иностранных студентов в российских вузах – это не только источник финансовых поступлений, но и инструмент реализации внешнеполитических целей[12]. Однако, эффективность этого инструмента зависит от множества факторов, начиная от качества образовательных программ и заканчивая адаптацией иностранных студентов к новой культурной среде. Особое внимание заслуживает подготовка будущих учителей начальных классов из числа иностранных студентов. Они являются своего рода "послами" российской культуры, формируя в своих будущих учениках отношение к России и ее ценностям. Поэтому, подготовка таких специалистов требует особого подхода.

Пример успешной реализации подобного подхода демонстрирует совместная образовательная программа Южного федерального университета (Россия) и Пуянского профессионально-технического института (Китай). Запущенная в 2023 году, программа включает в себя, помимо основного обучения, углубленное изучение русского языка как иностранного и обширный курс «Русская культура». Это не просто набор фактов о русской истории и литературе; это целостная система, направленная на формирование культуроведческой компетенции будущих педагогов. Критически важна не просто передача информации о русской культуре, а развитие у студентов способности критически осмысливать её, понимать её многогранность, а также умение адекватно представлять её в контексте глобальной культуры. Программа ЮФУ и Пуянского института иллюстрирует необходимость комплексного подхода к обучению иностранных студентов, особенно тех, кто в будущем будет работать в сфере образования. Этот подход должен включать:

- Освоение русского языка. Необходимо не только владение грамматикой и лексикой, но и умение свободно общаться в различных ситуациях, понимать нюансы языка и культуры. Программа должна включать в себя не только теоретические занятия, но и практические, например, ролевые игры, дискуссии, проекты, а также практику в реальных условиях (например, работа с детьми в начальной школе).
- Многостороннее изучение русской культуры. Программа должна охватывать широкий спектр аспектов русской культуры – от литературы и искусства до истории, традиций и обычаев. Важно не только предоставить информацию о достижениях русской культуры, но и помочь студентам понять её эволюцию, взаимодействие с другими культурами, а также её роль в современном мире. Это может быть достигнуто через экскурсии, посещение музеев и театров, встречи с представителями различных социальных групп, а также изучение современных культурных явлений.
- Формирование межкультурной компетенции. Обучение должно способствовать развитию у студентов умения адекватно воспринимать и оценивать различные культуры, преодолевать культурные барьеры и строить эффективное межкультурное взаимодействие. Особое внимание следует уделить формированию толерантности и уважения к культурному многообразию. Это может быть достигнуто через дискуссии, работу в группах с представителями различных культур, изучение межкультурной коммуникации и разрешения конфликтов.

- Адаптация к российской образовательной системе. Иностранные студенты должны быть подготовлены к особенностям российской образовательной системы, способам оценивания, а также методам обучения. Это включает в себя помощь в адаптации к новой учебной среде, преодолении языковых и культурных барьеров, а также предоставление необходимой психологической поддержки.

Кроме того, важно регулярно оценивать эффективность образовательной программы и вносить необходимые корректировки на основе обратной связи от студентов и преподавателей. Только системный и многогранный подход позволит обеспечить высокое качество подготовки иностранных студентов, а значит, усилить влияние России на глобальной образовательной арене. Важно помнить, что успех не ограничивается только количеством студентов, а определяется качеством подготовки и их способностью эффективно внедрять полученные знания и навыки в своей будущей профессиональной деятельности. В этом контексте, программа ЮФУ и Пуянского института представляет собой лишь один из многочисленных примеров успешной реализации подобного подхода, который, несомненно, заслуживает дальнейшего развития и тиражирования.

Изучение ситуации в данной сфере позволяет выделить противоречия между:

- стратегической заинтересованностью России в повышении уровня общекультурной, лингвострановедческой подготовки иностранных студентов

- будущих преподавателей начальной школы и ориентацией высших учебных заведений на традиционные «научающие» дидактические модели, трактующие профессиональное образование в узкопредметном смысле;

- освоением высшей школой гуманистической парадигмы образования и неразработанностью способов учета личностных особенностей и жизненных диспозиций иностранных студентов — будущих преподавателей начальной школы, их отношения к российской культуре;

- наличием предпосылок формирования у иностранных студентов ценностно-смыслового отношения к российской культуре и отсутствием концепции и методики образования, ориентированного на развитие у студентов ценностно-смысловой позиции в отношении к культуре страны изучаемого языка, готовности к профессиональному приобщению своих будущих учеников к этой профессиональной области.

Противоречия позволяют считать проблемой исследования теоретическую разработку аспектов формирования ценностного отношения к российской культуре у иностранных студентов актуальной.

Объект исследования-профессиональная подготовка иностранных студентов - будущих преподавателей начальных классов. Предмет исследования -формирование ценностного отношения к российской культуре у иностранных студентов - будущих преподавателей начальных классов. Цель исследования - разработка научно-педагогических основ процесса формирования ценностного отношения к российской культуре у иностранных студентов - будущих преподавателей начальных классов. Гипотезу исследования составила система предположений о том, что обучение иностранных студентов - будущих преподавателей начальных классов в российской высшей школе позволит сформировать у них ценностное отношение к российской культуре, если:

- формирование ценностного отношения к достояниям российской культуры станет одной из приоритетных целей образования иностранных студентов;

- целевые установки, содержание, организационные формы и методы обучения иностранных студентов будут приведены в соответствие с парадигмой личностно ориентированного высшего образования, в соответствии с которой возрастает значимость общекультурного компонента в содержании образования, актуализируется ценностное отношение обучаемых к истории и культуре народов нашей страны;

- ориентация на формирование ценностного отношения к российской культуре у обучаемых выступает как принцип отбора содержания, технологий, критериев эффективности обучения иностранных студентов — будущих преподавателей начальных классов;

- в структуру содержания учебного материала для иностранных студентов будут введены последовательно расширяющиеся элементы российских культурных традиций;

- будут применяться контекстные, диалогические, проектные, коммуникационные технологии актуализации ситуаций ценностного принятия российской культуры иностранными студентами.

В соответствии с целью и гипотезой были определены задачи исследования:

1. Определить место и критерии ценностного отношения иностранных студентов — будущих учителей начальной школы к русской культуре в структуре их профессиональной компетентности.

2. Спроектировать модель обучения и соответствующую систему педагогических средств, обеспечивающих формирование ценностного отношения иностранных студентов — будущих учителей начальной школы к российской культуре.

3. Опытно-экспериментальным путем проверить эффективность данной модели.

Теоретико-методологической основой исследования явились гуманистические идеи концепций личностно и культуро-ориентированного образования (Е. В. Бондаревская[1,2], М. В. Кларин, С. В. Кульневич, В. В. Сериков[17], И. С. Якиманская[22]); основы современной дидактики (В.А. Сластенин[18], А.В. Хуторской[20], В.И. Писаренко, В.Д. Шадриков), основы теории межкультурной коммуникации (Н. Д. Арутюнова, В. И. Карасик, О. А. Леонтович, И. Г. Милославский, А. В. Павловская, С. Г. ТерМинасова); целостный и системный подходы к рассмотрению педагогического процесса (В. С. Ильин[7], В. В. Краевский, И. Я. Лернер, В. Т. Фоменко).

Базой исследования явился гуманитарный факультет Пуянского профессионально-технического института (общее количество иностранных студентов, задействованных в эксперименте составило 120 человек. Студенты обучающиеся на направлении «Начальное образование», из которых 67 опрошенных ответили – что до начала курса ничего не знали о «Русской культуре», а 53 опрошенных ответили – «да».

В ходе опроса иностранных студентов, связанных с формированием ценностного отношения к русской культуре, будущих преподавателей начальных классов, были выделены следующие ценностные аспекты:

1. Наиболее часто повторяющиеся ответы иностранных студентов на вопрос «Какие ценности в вашей культуре вам важны?»

№ п\п	Ответы	Кол-во человек
1.	Уважение	51
2.	Честность	47
3.	Доброжелательность\дружелюбие\благожелательность	45
4.	Гармония	25
5.	Справедливость	24

Проанализировав ответы иностранных студентов из таблицы, мы выяснили, что наиболее ценными качествами китайского народа для них является уважение, честность и дружелюбие. Также большое внимание уделяется таким качествам как гармония, мудрость, честность и любовь. Высоко ценят студенты патриотизм, уважение к пожилым или старшим людям, уважение к своим традициям. Важно для них и равенство, верховенство закона, справедливость и демократия.

№ п\п	Ответы	Кол-во человек

№ п\п	Ответы	Кол-во человек
1.	Патриотизм	75
2.	Коллективизм	41
3.	Культура	33
4.	Упорство/настойчивость	26
5.	Семья и концепция семьи	20

2. Наиболее часто повторяющиеся ответы иностранных студентов на вопрос «Какие ценности, по вашему мнению, лежат в основе русской культуры?»

Проанализировав ответы иностранных студентов из таблицы, мы выяснили, что по мнению китайских студентов в первую очередь в основе русской культуры лежат такие ценности, как патриотизм, коллективизм и культура. Также важными считаются упорство и настойчивость, семья и концепция семьи, православная вера и религиозные убеждения. Некоторые выделили такие ценности как национальных дух, этика, культура, взаимопомощь, образование, моральные ценности, гостеприимство и т.д.

3. Наиболее часто повторяющиеся ответы иностранных студентов на вопрос «Что общего в культуре Китая и России вы находите?»

Проанализировав ответы иностранных студентов из таблицы, мы выяснили, что общими качествами русского и китайского народа является семья, семейные ценности. Так же большое внимание уделяется религиозным убеждениям, духовным качествам и сильному историческому опыту стран. Встречались ответы на тему: патриотизм, уважение к пожилым или старшим людям, уважение к своим традициям, равенство, образование и культура.

4. Наиболее часто повторяющиеся ответы иностранных студентов на вопрос «Какие различия вы видите в культуре Китая и России?»

№ п/п	Ответы	Кол-во человек
1.	Семья/семейные ценности	34
2.	Сильный исторический опыт страны	20
3.	Религиозные убеждения и духовные качества	18
4.	Патриотизм и национальный дух	18
5.	Значимость образования	12

№ п/п	Ответы	Количество
1.	Культурные различия	40
2.	Социальные, моральные и культурные ценности	19
3.	Различие религий	15
4.	Различие пищевых привычек	9
5.	Языковые различия	9

Проанализировав ответы на вопрос «Что больше всего понравилось в курсе «Русская культура»?», по мнению студентов Пуянского института, вошли литература (которую отметили 33 респондента), музыка и изобразительное искусство (с равным количеством ответов, 23 респондентов), архитектура (более 15) и балет (более 20 респондентов).

Среди опрошенных, 16 человек определили литературу, как самое интересное в процессе освоения курса «Русская литература». По мнению китайских студентов,

знакомство с работами знаменитых русских писателей (Толстого, Пушкина, Достоевского) раскрывает особый взгляд на жизнь, нравы и ценности русского народа.

Интересно, что живопись и музыка набрали более 30 комментариев у китайских студентов. Респондентов заинтересовало творчество таких авторов как, Чайковский, Рахманинов и др. Исходя из ответов, предпочтения студентов отдаются русской классике. Студенты отмечают, что именно через классические произведения русской культуры возможно понять душу русского человека, его проблемы и радости, ценности и историю. Опрос демонстрирует, что изучение истории русского изобразительного искусства, особенно произведений таких мастеров, как Андрей Рублев, Иван Айвазовский и Илья Репин, формирует глубокое понимание эстетической ценности русской культуры и позволяет насладиться шедеврами мирового уровня. Интересно, что ряд респондентов отметили прослушивание русских песен и поделились положительными впечатлениями.

По мнению 3 опрошенных, религиозная культура России оказала особое влияние на формирование древнерусской культуры, искусства, национального архитектурного стиля (архитектуру отметили 10 респондентов). Кроме того, в России православие не только играет важную роль в религиозных обрядах, но и влияет на поведение и ценности людей в повседневной жизни.

Особое внимание студенты обращают на русскую архитектуру и ее специфику. Они отмечают, что русская архитектура отображает в себя особенности той или иной эпохи, отражая историю государства.

Как можно увидеть из анкеты, многим китайским студентам запомнились балет, опера и мюзиклы. По результатам опроса, более 20 человек выразили особую заинтересованность в балете. Ряд студентов отметили пластичность и профессионализм артистов русской балетной школы. Особенно запомнились студентам Пуянского университета «Лебединое озеро» и «Щелкунчик».

Что касается местных обычаев (обычаи и традиции указали 9 респондентов), то здесь можно выделить особую заинтересованность в изучении традиционных праздников (Новый Год и Масленица), декоративно-прикладного искусства (вышивки, создании матрешек) и изменений в одежде.

Также больше всего запомнились видеоролики о русской культуре, что стимулировало их желание учиться и сформировало глубокое понимание самобытности культуры нашего государства.

Обобщая сказанное, курс «Русская культура» произвел неизгладимое впечатление своим особым национальным колоритом на китайских студентов. Следует отметить, что результаты анкеты показывают высокую заинтересованность студентов в продолжении изучения русской культуры. Таким образом, обучение на курсе «Русская культура» позволило студентам взглянуть на Россию с иной стороны, оценить уникальное художественное наследие и многогранность русской культуры, узнать сходства и различия между Китаем и Россией.

Также отвечая на вопрос «Что для вас является важным из ценностей «Русской культуры»?», иностранные студенты выявили следующее:

№ п/п	Ответы	Количество
1.	Семья (как главная ценность, приоритет, взаимопомощь)	~80 раз
2.	Уважение (ко всему, к родине, к пожилым, к семье, друг к другу).	~61 раз
3.	Коллективизм/коллективность (социальная сплочённость).	~59 раз
4.	Патриотизм.	~53 раза
5.	Традиции (уважение и любовь к традициям, как к истории).	~45 раз
6.	Гармония (семейная, спокойствие)	~31 раз
7.	Любовь (к родине, к традициям).	28 раз
8.	История (память и ценность истории).	~25 раз

Научная новизна результатов исследования заключается в уточнении представления о ценностном отношении к русской культуре как важном структурном элементе профессиональной компетентности иностранных студентов. Это открывает новые горизонты для дальнейших исследований и практической работы в области педагогики. Впервые были апробированы новые способы включения ценностного опыта, связанного с усвоением ментальных аспектов русской культуры, в структуру содержания образования будущих учителей начальной школы. Это может включать в себя использование различных форматов обучения, таких как проектная деятельность, творческие задания и культурные мероприятия, которые способствуют более глубокому пониманию и восприятию русской культуры.

Кроме того, была обоснована существенно новая модель формирования ценностного отношения к русской культуре, которая учитывает индивидуальные особенности студентов и их культурные фоны. Это позволяет создавать более адаптивные и эффективные образовательные программы, которые не только передают знания, но и формируют положительное отношение к культуре, что, в свою очередь, способствует лучшей интеграции иностранных студентов в образовательный процесс и общество в целом.

Таким образом, результаты исследования открывают новые перспективы для развития педагогической практики и научных изысканий в области формирования ценностного отношения к русской культуре. Важно продолжать исследовать и внедрять новые методы и подходы, которые помогут будущим учителям начальной школы не только овладеть знаниями, но и сформировать глубокое уважение и интерес к культуре страны, в которой они будут работать. Это, в свою очередь, будет способствовать укреплению межкультурных связей и понимания, что является актуальным в условиях глобализации и многообразия культур.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бондаревская Е.В. Введение в педагогическую культуру. Ростов-на-Дону, 1995. – 169 с.
2. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования // Педагогика. 1997, № 4. – С. 11–17.
3. Братусь Б.С. К изучению смысловой сферы личности // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 1981, №2. С. 46–56.
4. Бурыкина В.Г. Формирование ценностного отношения к иной культуре как педагогическое условие нравственного воспитания российских и иностранных студентов, обучающихся совместно. Молодой ученый. 2012., С. 399–401.
5. Выготский С.Л. Мышление и речь. Собр. соч. в 6 тт., т.2.-М.,1982.-Т.2.-С. 209-219.

6. Дмитриева О. А., Кондаурова Т. И. Формирование ценностного отношения иностранных студентов к русскому языку и русской культуре. Журнал «Мир русского слова» №1 2025, С.88-95 https://mirs.spbu.ru/issue/view/1045
7. Ильин В.С. Целостный подход формирования всесторонне развитой гармоничной личности, его строение // Целостный подход к учебно - воспитательному процессу. Волгоград, ВГПИ им. А.С. Серафимовича, 1984. - С. 3-27.
8. Каган М.С. Философия культуры.- СПб.: Петрополис. 1996г.- 416 с.
9. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. — М.,1997. 287 с.
10. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. Учебное пособие– 2-е издание, ст. – М.: Смысл: Академия, 2005г. - 352 с.
11. Леонтьев Д.А. Методика изучения ценностных ориентаций. М.: Смысл, 1992. - 17 с.
12. Мосиенко Людмила Васильевна, Хажгалиева Гульнар Хабдолкакимовна Ценностные основания самоопределения студентов в полилингвальном образовании // Вестник ОГУ. 2016. №2 (190). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/tsennostnye-osnovaniya-samoopredeleniya-studentov-v-polilingvalnom-obrazovanii (дата обращения: 16.12.2025).
13. Мясищев В.Н. Психология отношений: избранные психологические труды. Бодалева А.А. (ред.). М.: Модэк, 2004. 158 с.
14. Пассов Е.И. Диалог культур: социальные и образовательные аспекты // Мир русского слова . 2001. - №2. – С. 54 - 59.
15. Пассов Е.И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования. М.: Просвещение, 2000. 172 с.
16. Русская культура и искусство: учебное пособие / К. В. Савельева,О. А. Шестопалова; Южный федеральный университет. – Ростов-на-Дону; Таганрог: Издательство Южного федерального университета, 2025. – 214 с.
17. Сериков В.В. Многоуровневая подготовка учителя в условиях личностно ориентированного образования // Развитие личности в процессе образования: концепции и технологии. -Волгоград, 1996. - С. 8 13.
18. Сластенин В.А., Тамарин В.Э. Методологическая культура учителя//Педагогика. 1990. - №7. - С.82 - 88.
19. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антопологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: Учебное пособие для вузов. - М.: Школьная пресса, 2000. - 416 с.
20. Хуторской А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? Пособие для учителя. М.: Владос-Пресс, 2005. 383 с.
21. Юрова С.И. Сущность профессионально-педагогического мировоззрения будущих учителей начальных классов // МНКО. 2024. №6 (109). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-professionalno-pedagogicheskogo-mirovozzreniya-buduschih-uchiteley-nachalnyh-klassov (дата обращения: 16.12.2025).
22. Якиманская И.С. Разработка технологии личностно-ориентированного образования // Вопросы психологии. 1995. - № 2. - С.31 -42.

Давлетова Клара Борисовна
преподаватель научно-методической лаборатории
«Музыкально-компьютерные технологии»
ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена»
e-mail: klarad@list.ru

Davletova Klara B.
Teacher of the scientific and methodological laboratory
"Music and computer technologies"
The Herzen State Pedagogical University

СПЕЦИФИКА КОММУНИКАЦИОННОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ В ИНФОРМАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Аннотация. В статье рассматривается проблема организации коммуникационного взаимодействия педагога-музыканта системы дополнительного образования детей в условиях функционирования информационной образовательной среды. Актуальность исследования обусловлена цифровизацией образования и необходимостью переосмысления традиционных форм педагогической коммуникации относительно к специфике музыкального образования. Цель работы – выявить и систематизировать основные формы реализации коммуникационных действий педагога-музыканта системы дополнительного образования детей в информационной образовательной среде. На основе анализа практического опыта представлены формы реализации коммуникационных действия, включающая конкурсную деятельность, научно-практические мероприятия, самопрезентацию и публикационную активность, проектную деятельность и организацию обратной связи. Показана роль современных музыкально-компьютерных технологий и цифрового музыкального и информационно-коммуникативного инструментария в изменении традиционных форм обучения. Сделан вывод о том, что владение современными формами коммуникации является необходимым условием эффективной деятельности педагога-музыканта системы дополнительного образования детей, его профессионального роста.

Ключевые слова: информационная образовательная среда (ИОС), педагог-музыкант, дополнительное образование детей, коммуникационное взаимодействие, цифровая трансформация, музыкально-компьютерные технологии (МКТ), профессиональное сообщество, конкурсная деятельность.

THE SPECIFICS OF THE COMMUNICATION INTERACTION OF THE TEACHER-MUSICIAN OF THE SYSTEM OF ADDITIONAL EDUCATION FOR CHILDREN IN THE INFORMATION EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Abstract. The article considers the problem of organizing the communication interaction of a teacher-musician in the system of additional education for children in the context of the functioning of the information educational environment. The relevance of the research is due to the digitalization of education and the need to rethink traditional forms of pedagogical communication in relation to the specifics of music education. The purpose of the work is to

identify and systematize the main forms of implementation of communication actions of a teacher-musician of the system of additional education for children in the information educational environment. Based on the analysis of practical experience, the forms of implementation of communication actions are presented, including competitive activities, scientific and practical activities, self-presentation and publication activity, project activities and feedback organization. The role of modern music and computer technologies and digital music and information and communication tools in changing traditional forms of education is shown. It is concluded that mastery of modern forms of communication is a prerequisite for the effective work of a teacher-musician in the system of additional education for children and his professional growth.

Keywords: information educational environment (IOS), music teacher, additional education for children, communication interaction, digital transformation, music computer technology (MCT), professional community, competitive activities.

Профессиональная деятельность педагога-музыканта системы дополнительного образования детей (далее – ДОД) в современных условиях требует активного использования ресурсов информационной образовательной среды (далее – ИОС).

ИОС выполняет множество функций от хранилища методических материалов до платформы презентаций достижений учащихся. В деятельности педагога-музыканта системы ДОД коммуникация выходит за рамки информационного обмена, реализуя функции трансляции исполнительских традиций, поддержания обеспечения творческого поиска. В условиях гибридных форм обучения именно качество реализации коммуникационного компонента ИОС обеспечивает успешность образовательного процесса, а также непрерывное самообразование самого педагога-музыканта системы ДОД и расширение профессиональных коммуникаций в профессиональных сообществах за счет интерактивных форм и сетевого сотрудничества.

Согласно психодидактическому подходу, раскрытому в трудах Т.Б. Павловой [10-11], в структуре образовательного взаимодействия в ИОС можно выделить основные элементы: информационный (взаимодействие с содержанием обучения и ресурсами); психолого-коммуникативный (взаимодействие субъектов) и образовательный (методы и технологии). Для педагога-музыканта системы ДОД данная система обеспечивает научно-методическое сопровождение, развитие коммуникаций и сетевого взаимодействия, а также реализацию принципов непрерывного профессионального образования.

Основные характеристики ИОС педагога-музыканта системы ДОД как основа ее формирования.

Анализ исследований (Е.О. Иванова, И.М. Осмоловская) [6; 9] позволяет выделить следующие основные характеристики ИОС, которые определяют ее формирование для педагога-музыканта системы ДОД:

1. Индивидуализация и персонализация.

– Индивидуализация проявляется в адаптации содержания, темпа и форм обучения к запросам и уровню педагога-музыканта системы ДОД, через вариативные траектории и дифференцированные задания.

– Персонализация – это процесс активного наполнения среды педагогом-музыкантом системы ДОД, который создает свое личное цифровое пространство с собственным методическим контентом, подбирает инструменты (музыкально-компьютерные программы: нотные редакторы, программы для интерактивных упражнений), сервисы, соответствующие его профессиональным задачам в ИОС.

2. Коммуникативность и интерактивность.

– Обеспечивают содержание профессионального развития через многоуровневое взаимодействие (педагог-педагог, педагог-учащийся, в том числе, педагог-группа учащихся

– могут быть разновозрастные группы, педагог-методист, педагог-эксперт) в синхронном и асинхронном форматах.

– Поддерживают профессиональное сообщество, включая сетевые формы и социальные сети педагогов-музыкантов.

– Обеспечивают совместную творческую деятельность, работу с цифровыми ресурсами и инструментами через интерактивные интерфейсы, обратную связь.

3. Интегративность и открытость.

– Позволяют объединять разнообразные ресурсы: базы данных, электронные библиотеки, курсы повышения квалификации.

– Подразумевают открытость для наполнения новыми внешними ресурсами, а также размещение собственных наработок.

– Создают основу для преемственности формального и неформального образования в цифровом пространстве.

4. Ресурсная и технологическая насыщенность.

– Насыщенность инструментами: включает специализированные музыкально-компьютерные технологии (МКТ) – нотные редакторы, звуковые рабочие станции, виртуальные инструменты, приложения для развития музыкального слуха.

– Аутентичность контента: ресурсы среды максимально приближены к реальным профессиональным задачам (создание аранжировок, подготовка и запись фонограмм, анализ музыкальных произведений, записи фонограмм).

Воплощение указанных характеристик в их взаимосвязи, с учетом специфики ДОД (работа с разновозрастными группами, гибкость, практико-ориентированность), формирует целостную ИОС педагога-музыканта системы ДОД как динамичное и адаптивное пространство для профессионального роста, творчества и профессиональной коммуникации. В качестве методологической основы формирования такой среды в нашем исследовании выступает личностно-деятельностный подход. Относительно решения данной проблемы это означает, что:

1) формирование ИОС становится одной из основных профессиональных задач, сближающей образовательные и методические аспекты деятельности;

2) создание и использование ИОС происходит в совместной деятельности обучающихся и педагога-музыканта системы ДОД с обязательным применением информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) и МКТ (см. подробнее в работах [1-2; 12-13]);

3) результатом такой деятельности является не только развитие обучающихся, но и профессиональное саморазвитие педагога-музыканта системы ДОД.

Реализация деятельностного подхода к формированию ИОС требует от педагога-музыканта системы ДОД ее целенаправленного проектирования. Данный процесс представляет собой систему определенных профессиональных действий по планированию и созданию среды.

На практике это может быть представлено в виде следующих этапов:

1) целеполагание (определение целей музыкального воспитания и развития учащихся с применением ИКТ и МКТ;

2) **организация образовательного процесса (планирование** индивидуальных, мини-групповых, групповых форм работы, учитывая разновозрастные группы в ДОД);

3) **технологическое обеспечение** (отбор и освоение ИКТ и МКТ-инструментов – цифровые рабочие станции, синтезаторы, специализированное ПО);

4) **содержательное наполнение (разработка программ, интеграция в среду цифровых УМК, программ** и цифровых ресурсов);

5) коммуникативное **взаимодействие (организация** коммуникации с учащимися и их родителями, а также сетевого профессионального сотрудничества с коллегами); 6) оценочно-р**ефлексивный блок (оценка деятельности** учащихся в среде, самооценка профессиональных компетенций).

Данный процесс построения профессиональной деятельности предполагает переход от традиционных форм, таких как, трансляция знаний, использование бумажных носителей, к инновационным, основанным на самостоятельности обучающихся, а также применении цифровых инструментов и авторских ресурсов. В результате формируется ИОС, отвечающая основным требованиям:

1) динамичность и открытость к постоянному обновлению контента и структуры;

2) интеграция с ИОС учреждения;

3) учет специфики и потенциала цифровых изменений в системе ДОД [2; 4].

Таким образом, созданная педагогом-музыкантом системы ДОД ИОС приобретает структуру, которая в рамках нашего исследования включает три взаимосвязанных компонента (рис. 1):

Рис. 1. Информационная образовательная среда педагога-музыканта системы ДОД

1. *Информационно-ресурсная база* – обеспечивает научно-методическое и содержательное наполнение среды.

2. *Коммуникационное взаимодействие* – отвечает за организацию образовательных коммуникаций и сетевое сотрудничество между всеми участниками образовательного процесса.

3. *Управление и саморазвитие* – включает управление образовательным процессом в среде и непрерывное самообразование педагога-музыканта системы ДОД.

Рассмотрим организацию коммуникационного взаимодействия в ИОС педагога-музыканта системы ДОД. В условиях ИОС педагогическая коммуникация, являясь основным средством педагогической деятельности, приобретает новые характеристики за счет ее интерактивности (Е.О. Иванова, И.М. Осмоловская) [6; 9]. В музыкальной педагогике это взаимодействие обогащается за счет диалога не только «субъект-субъект» (педагог-ученик, ученик-ученик), но и «субъект-ИКТ», где цифровые инструменты и специализированное ПО становятся активными участниками взаимодействия. Данный вид взаимодействия расширяет пространственно-временные границы общения, позволяя организовывать синхронное и асинхронное взаимодействие и сотрудничество в различных видах деятельности.

Мы в данной работе опираемся на классификацию И.А. Колесниковой и структурируем коммуникативные действия педагога-музыканта системы ДОД в ИОС по их целевому назначению: *информационные* – передача сведений через чаты, сайты e-mail; *обратной связи* – организация проверки знаний через онлайн-тесты, приемы цифровых заданий; *когнитивные* - разъяснение, работа со специализированными МКТ, консультации; *организационные* – создание педагогических условий для коммуникации с учетом индивидуальных особенностей учащихся; *аналитические* – обработка и оценка информации; *презентационные* – организация представления и обсуждения творческих продуктов учащихся. В этом случае, предметом коммуникации в ИОС становится не только освоение содержания дисциплины, но и сам процесс взаимодействия с технологиями, а также методические, образовательные виды деятельности и рефлексия их результатов [7-8]. Необходимо отметить, что специфика коммуникативных действий педагога-музыканта системы ДОД в ИОС заключается в двух аспектах:

1) *Взаимодействие с субъектами образовательного процесса (обучающиеся*). В данном случае коммуникация направлена на раскрытие творческого потенциала учащихся через ИКТ и МКТ: создание авторских аранжировок, музыкальных композиций, подготовка и организация участия в проектах, конкурсах, концертах; организацию взаимодействия с родителями обучающихся, принимающих активное участие в учебном процессе и в мероприятиях.

2) *Взаимодействие педагога-музыканта системы ДОД с профессиональным сообществом,* которое реализуется на двух уровнях:

– внутриорганизационный уровень, такой вид взаимодействия предполагает включенность в среду своего учреждения, при этом решаются задачи совместно с администрацией и коллегами (например, согласование расписания, планирование использования кабинетов, компьютеров, инструментов), данное взаимодействие обеспечивает функционирование ИОС в рамках учреждения;

– метасредовой – для развития компетенций педагога-музыканта системы ДОД через профессиональный сетевые сообщества (как формальные УМО, так и неформальные группы по интересам). Профессиональные сообщества педагогов-музыкантов системы ДОД в современных условиях становятся важным элементом их среды. Сообщества обеспечивают непрерывное развитие через использование традиционных и инновационных форм сотрудничества. Формальные сообщества – имеют официальный статус (например, учебно-методические объединения (далее – УМО) в системе ДОД), их характеризует четкая организационная структура, регламентированная деятельность. Неформальные (сетевые)

сообщества носят добровольный характер, а также инициативный принцип формирования, форма организации таких сообществ гибкая, чаще всего имеют виртуальный формат (например, всероссийское сетевые группы по интересам – сообщество «Музыка и электроника», в котором происходит обмен опытом в области МКТ, звукорежиссуры и цифрового образования через общение в чатах, вебинары, онлайн-дискуссии и совместные проекты).

Организация коммуникации в ИОС представляет собой деятельность по организации взаимодействия, при котором традиционные педагогические задачи решаются новыми цифровыми средствами [3; 5]. Этот вид деятельности обеспечивает психодидактическую интеграцию, создавая единое коммуникативное пространство для обучения, творчества и профессионального роста.

Выделенные коммуникационные действия (информационные, когнитивные, организационные, аналитические, презентационные) находят свое воплощение в конкретных формах профессиональной деятельности, которые структурируются по двум направлениям: взаимодействие с учащимися и взаимодействие в профессиональном сообществе.

Основные формы реализации коммуникационных действий:

1. *Конкурсная деятельность* выступает инструментом для реализации презентационных и организационных действий. Для обучающихся конкурсы становятся формой презентации творческих продуктов, мотивации и социализации (например, с 2009 года в системе ДОД Санкт-Петербурга проводятся: Всероссийский конкурс электроакустической музыки «DEMO» для одаренных детей и подростков – включен в Перечень конкурсов, утвержденных Министерством Просвещения РФ; региональные конкурсы «Цифровые горизонты», «Крошка ЭМИ»). Для педагога участие в профессиональных конкурсах (например, «Педагог-мастер и его класс») становится формой презентации собственной методики и получения экспертной оценки. Проведение в смешанном формате расширяет доступность конкурса, включает коммуникацию в асинхоронной форме.

2. *Научно-практические мероприятия: конференции, семинары, мастер-классы* включают информационные и когнитивные действия. Эти формы обеспечивают обмен инновационным опытом, профессиональные дискуссии и обучение (например, городская научно-практическая конференция «Формирование информационной образовательной среды педагога-музыканта: инновационные решения»; секция «Электронные музыкальные инструменты» в рамках международной научно-практической конференции «Современное музыкальное образование»). Проведение мероприятий в смешанных и дистанционных формах делают эти каналы частью ИОС педагога-музыканта системы ДОД, способствуя его непрерывному профессиональному развитию.

3. Самопрезентация достижений и публикационная активность - являются основой информационных и презентационных действий, которые направлены на презентацию собственного опыта через создание цифрового портфолио (например, сайт, профессиональных страниц в социальных сетях, RuTube-канал, в которых демонстрируются видеоматериалы обучающихся); публикацию учебно-методических комплексов (УМК) и статей (например, серии УМК «Обучая, обучаюсь» в 4-х частях, «Мастер клавиш» в 2-х частях, сборники статей «Музыкально-компьютерные технологии. Электронные музыкальные инструменты. Теория и практика исполнительского мастерства» (Вып. I; III; IV; VII; IX); разработку сетевых творческих проектов (например, «Музыкальная гостиная»). Данные действия не только обобщают опыт, но и создают открытые образовательные ресурсы, повышая медиакомпетенции педагога-музыканта системы ДОД и вовлеченность учащихся в творческий процесс. Лучшие практики могут

быть представлены в профессиональных банках данных (например, «Банк лучших практик ДОД Санкт-Петербурга» https://education-bank.ru/).

4. Проектная деятельность. Позволяет выстраивать совместную работу с педагогами и обучающимися над созданием презентаций и творческих продуктов (например, в рамках дистанционного методического проекта «Педагогические Сессии»). Проект, имеющий культурно-просветительскую направленность, на практике демонстрирует, как организационные действия педагога-музыканта системы ДОД выстраивают среду для профессионального взаимодействия и со-творчества.

5. Организация обратной связи пронизывает все формы коммуникации, реализует действия обратной связи и аналитические действия. Особенностью организаций данного вида деятельности является оперативный отклик на сообщение или действие, реализуется через различные коммуникационные сервисы (чаты, электронная почта, вебинары, консультации) в синхронном и асинхронном режиме. Ее цель – оперативная передача информации, оценка, коррекции деятельности, консультация и поддержка совместной деятельности.

Таким образом, организация коммуникации в ИОС представляет собой систему, где традиционные педагогические формы меняются под влиянием цифровых технологий и обеспечивают многоуровневое взаимодействие. Владение этими формами и реализация их через цифровые виды профессионального взаимодействия дает возможность педагогу-музыканту системы ДОД эффективно решать задачи мотивации субъектов образования, социализации обучающихся, собственного профессиональной роста.

Особые возможности представляются педагогам-музыкантам, преподавательская деятельность которых связана с обучением искусству исполнительского мастерства на электронных (цифровых) музыкальных инструментах [4; 14], т. к. их профессиональная деятельность обусловлена необходимостью включения в музыкально-образовательный процесс всех новейших возможностей ИОС и аппаратно-инструментального комплекса МКТ, поскольку без активного использования музыкально-творческих технологий ведение эффективного и содержательного обучения в этом направлении не представляется возможным.

Заключение. Проведенный анализ позволяет утверждать, что организация коммуникационного взаимодействия в ИОС педагога-музыканта системы ДОД представляет собой многоаспектную деятельность. Коммуникация в ИОС выполняет ключевые профессиональные функции, такие как организацию творческой деятельности, образовательного процесса, обеспечение разнообразных коммуникационных связей и непрерывного профессионального саморазвития.

В ходе исследования были выделены два основных направления коммуникации: «педагог-обучающийся» и «педагог-профессиональное сообщество». В рамках реализации данных направлений коммуникаций осуществляются информационные, когнитивные, организационные и презентационные действия. Эти действия находят свое воплощение в следующих форм ах профессиональной деятельности: конкурсная деятельность (реализация информационных и когнитивных действий); научно-практические мероприятия (реализация информационных и презентационных действия); самопрезентация и публикационная активность (реализация информационных и презентационных действия); проектная деятельность (реализация организационных действия и со-творчества); организация обратной связи.

Важной особенностью современного этапа является интеграция современных педагогических технологий с цифровыми инструментами (ИКТ и МКТ), это позволяет переводить коммуникацию в синхронный и асинхронный режимы, таким образом расширяя границы образовательной среды. Примерами такой интеграции являются смешанные

форматы конкурсов («DEMO», «КЛАРИНИ XXI ВЕКА»), сетевое взаимодействие в профессиональных сообществах, таких как «Музыка и электроника»), а также создание открытых цифровых ресурсов (портфолио, электронные УМК, RuTube-каналы).

Таким образом, владение современными формами коммуникации и их реализация через цифровые виды взаимодействия является необходимым условием эффективной деятельности педагога-музыканта системы ДОД. Это позволяет не только успешно решать образовательные задачи, но и обеспечивает непрерывный профессиональный рост педагога-музыканта системы ДОД в динамично меняющейся ИОС.

ЛИТЕРАТУРА

1. 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.
2. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии и DIGITAL HUMANITIES // В сборнике: Современное музыкальное образование - 2015. Материалы XIV Международной научно-практической конференции. 2015. С. 29-34.
3. 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.
4. Горбунова И.Б., Белов Г.Г. Новые горизонты музыкального исполнительского искусства // Музыка и время. 2016. № 2. С. 16-24.
5. Горбунова И.Б., Заливадный М.С. Экспериментальная эстетика: композиционные и педагогические проблемы современного этапа компьютерного музыкального творчества // Теория и практика общественного развития. 2014. № 21. С. 289-293.
6. Иванова Е.О., Осмоловская И.М. Теория обучения в информационном обществе. М.: Просвещение, 2011. 187 с.
7. Колесникова И.А., Горчакова-Сибирская М.П. Педагогическое проектирование. Профессионализм педагога. М.: Академия, 2005. 288 с.
8. Непрерывное образование взрослых: терминологический словарь / сост. В. В. Беличенко, Н. В. Гербачевская, С. В. Кривых [и др.]; Институт образования взрослых. СПб.: Изд-во Института образования взрослых, 2015. 439 с.
9. Осмоловская И.М. Дидактика: от классики к современности. СПб.: Нестор-История, 2020. 248 с.
10. Павлова Т.Б. Информационная среда профессиональной деятельности педагога // Труды РГПУ им. А. И. Герцена: Информационные технологии в науке, образовании, искусстве. СПб., 2005. С. 87-92.
11. Павлова Т.Б. Подготовка преподавателя педагогического вуза к деятельности в современной информационной образовательной среде: дис. … канд. пед. наук. СПб., 2010. 154 с.
12. 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.
13. Gorbunova I.B., Kameris A. Music Computer Education Concept for Teachers: Raising the Problem // International Journal of Recent Technology and Engineering. 2019. Vol. 8. No. 2 S4. Pp. 913-918.
14. 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.

Шевелюхин Сергей Александрович
аспирант
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»,
старший преподаватель
ФГАО ВО «Национальный исследовательский университет
«Высшая школа экономики»
e-mail: serg.dialectic@gmail.com

Shevelyukhin Sergey A.
Graduate Student
Moscow City Pedagogical University,
Senior Lecturer
National Research University
Higher School of Economics

НЕГАТИВНЫЕ ЭФФЕКТЫ ГЕНЕРАТИВНОГО ИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ВУЗА: ОБЗОР ЭМПИРИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Аннотация. В статье представлен обзор негативных эффектов генеративного искусственного интеллекта (ГенИИ) на образовательные переменные в профессиональной подготовке студентов в вузе. На основе анализа эмпирических работ выделены восемь категорий негативных эффектов: (1) рост когнитивного долга и снижение вовлечённости. (2) снижение удержания знаний и глубины обучения. (3) зависимость и неправильное использование ГенИИ. (4) фиксация и сужение дивергентного поиска. (5) ослабление метакогнитивных навыков и саморегуляции. (6) снижение агентности и ответственности за решение. (7) риски для академической успеваемости и образовательных результатов. (8) ухудшение психологического благополучия и рост академического стресса. Показано, что негативные эффекты чаще проявляются как смещение акцента с процесса освоения профессиональных действий на быстрое получение внешне качественного учебного продукта. В связи с этим для задач профессионального образования принципиально различать повышение качества артефакта (текста, проекта, отчета) и рост профессиональной компетентности: при неконтролируемом делегировании ГенИИ возможна имитация освоения действий, снижение переноса и рост «псевдокомпетентности». Сформулированы практические рекомендации по проектированию профессионально-ориентированных заданий и оценивания, ориентированных на доказательства процесса решения, верификацию и ответственность обучающегося.

Ключевые слова: генеративный искусственный интеллект; профессиональное образование; профессиональная подготовка; профессионально-ориентированные задания; профессиональные компетенции; перенос; когнитивный долг; удержание знаний; саморегуляция; агентность; зависимость от ИИ.

NEGATIVE EFFECTS OF GENERATIVE ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN UNIVERSITY-LEVEL PROFESSIONAL TRAINING: A REVIEW OF EMPIRICAL STUDIES

Abstract. This paper reviews negative effects of generative artificial intelligence (ГенИИ) on educational variables in university-level professional training. Based on empirical evidence, eight categories of negative effects are identified: (1) increased cognitive debt and reduced

engagement. (2) lower knowledge retention and learning depth. (3) AI dependency and problematic use. (4) creative fixation and narrower divergent search. (5) weaker metacognitive skills and self-regulation. (6) reduced agency and responsibility for decisions. (7) risks for academic performance and learning outcomes. (8) lower psychological well-being and higher academic stress. The findings suggest that negative outcomes often emerge when ГенИИ shifts students' focus from mastering professional actions to producing a polished deliverable. Therefore, in vocationally oriented higher education it is critical to distinguish between improved artifact quality (texts, projects, reports) and actual competence growth: uncontrolled delegation to ГенИИ may lead to pseudo-competence and weaker transfer. Practical implications are formulated for designing professional-task-oriented assignments and assessments focused on process evidence, verification, and learner accountability.

Keywords: generative artificial intelligence; professional education; university professional training; professionally oriented tasks; competencies; transfer; cognitive debt; knowledge retention; self-regulation; agency; AI dependency.

1. Введение

Генеративный искусственный интеллект (ГенИИ) быстро становится повседневным инструментом в университетской образовательной практике. В профессиональной подготовке студентов он применяется при выполнении профессионально-ориентированных учебных заданий (анализ кейсов, подготовка отчетов и проектов, разработка решений, интерпретация данных), что меняет условия формирования знаний, умений и способов действий, а также привычные процедуры контроля и оценивания.

Для профессионального образования принципиально, что результат обучения выражается не только в качестве учебного продукта, но и в освоении профессиональных действий, развитии профессионального мышления, способности к переносу и готовности нести ответственность за решение. Поэтому при анализе эффектов ГенИИ важно различать улучшение внешних характеристик артефакта (текста, проекта, отчета) и реальный рост компетентности: при неконтролируемом делегировании части решения ИИ возможна имитация освоения действий и снижение самостоятельности в профессиональных ситуациях.

Актуальность обзора связана с необходимостью систематизировать эмпирические данные о рисках использования ГенИИ в профессиональной подготовке студентов и перевести эти данные в проектировочные решения: как организовать работу с инструментом так, чтобы он поддерживал освоение действий и перенос, а не подменял их внешне убедительным результатом. В условиях массового внедрения ГенИИ преподавателю нужны основанные на исследованиях ориентиры для выбора форматов заданий и оценивания.

Научная значимость работы состоит в уточнении и описании восьмикатегорийной классификации негативных эффектов ГенИИ на ключевые образовательные переменные, релевантные профессиональному образованию, а также в создании рекомендаций для проектирования профессионально-ориентированных учебных задач и процедур контроля.

Цель работы - систематизировать эмпирические данные о негативных эффектах ГенИИ в профессиональной подготовке студентов в вузе и обобщить педагогические условия, при которых эти эффекты усиливаются или ослабляются.

Поиск литературы проводился в январе–феврале 2026 года с использованием различных стратегий в SciSpace (Deep/Basic/Full Text/Library Search), Google Scholar и ArXiv. Запросы комбинировали три блока терминов: (1) технологии (generative AI, ChatGPT, large language models), (2) образовательный контекст (higher education, university students, academic performance), (3) негативные эффекты (negative effects, risks, dependency,

cognitive load). Временные рамки поиска — 2020–2026 гг. В обзор включались эмпирические исследования (количественные, качественные, смешанные) о рисках и негативных эффектах ГенИИ в высшем образовании при наличии полного текста/детализированной аннотации и релевантности образовательным переменным (результаты обучения, когнитивные и метакогнитивные характеристики, саморегуляция, самоэффективность/агентность, удержание знаний, креативность, психологическое благополучие). Исключались неэмпирические публикации, работы только о позитивных эффектах, исследования других уровней образования, дубликаты и источники с недостаточной методологической прозрачностью.

Отбор выполнялся по логике PRISMA: первичный поиск выявил 1109 записей; после дедупликации (по DOI/названиям/авторам/годам) осталось 237 уникальных публикаций; дополнительно интегрированы 41 источник из специализированной коллекции Zotero, итоговая выборка — 278 работ.

Анализ осуществлялся методом тематического синтеза с экстракцией данных о дизайне/выборке, переменных, эффектах, теоретических основаниях и механизмах влияния; на этой основе выделены восемь категорий негативных эффектов, представленных в разделе результатов.

2. Обзор эмпирических источников

2.1. Когнитивная нагрузка и когнитивный долг

Самая многочисленная категория исследований связана с влиянием генеративного ИИ на когнитивную нагрузку и формированием когнитивного долга у студентов. В качестве теоретической рамки используется теория когнитивной нагрузки Свеллера, согласно которой эффективное обучение требует оптимального распределения когнитивных ресурсов. Генеративный ИИ, выступая в роли когнитивного протеза, может снижать непосредственную когнитивную нагрузку в процессе выполнения учебных задач, однако это снижение сопровождается накоплением когнитивного долга, то есть дефицита когнитивных навыков, которые должны были быть сформированы в процессе самостоятельного решения задач.

Эмпирические исследования демонстрируют парадоксальный эффект использования генеративного ИИ на когнитивную нагрузку. Исследование Георгиу показало, что студенты, использующие ChatGPT для выполнения академических заданий, демонстрируют снижение когнитивной вовлечённости, что проявляется в феномене «ленивого мышления» [1]. Анализ данных 388 студентов университетов выявил, что частое использование ChatGPT при работе с учебным материалом коррелирует с потенциальной чрезмерной зависимостью, что вызывает опасения по поводу долгосрочной академической независимости и может подорвать критическое мышление и оригинальность [2].

Механизм формирования когнитивного долга связан с тем, что студенты передают основные когнитивные операции, такие как анализ, синтез и оценка информации, искусственному интеллекту, лишая себя возможности развития этих навыков через практику. Особенно значимым является исследование когнитивной разгрузки в контексте научной деятельности. Результаты показали, что использование больших языковых моделей снижает умственные усилия, но одновременно компрометирует глубину научного исследования [3]. Это свидетельствует о том, что краткосрочное снижение когнитивной нагрузки достигается за счёт долгосрочного ущерба для развития исследовательских компетенций.

2.2. Удержание знаний и глубина обучения

Удержание знаний и глубина обучения также подвергаются негативному влиянию генеративного ИИ. Концептуальной основой данной категории выступает концепция желательных трудностей Бьорка, согласно которой определенный уровень когнитивных

усилий в процессе обучения необходим для формирования устойчивых и доступных для извлечения знаний. Генеративный ИИ, устраняя эти желательные трудности, может приводить к формированию иллюзии компетентности, когда студенты переоценивают свое понимание материала на основе легкости доступа к ИИ-генерируемым ответам.

Ключевое эмпирическое исследование в этой области было проведено Баркауи и коллегами в рамках рандомизированного контролируемого эксперимента, в котором студенты выполняли задачи с использованием ChatGPT или без него, а затем проходили тестирование на удержание знаний [4]. Результаты показали, что студенты, использовавшие ChatGPT в качестве когнитивного костыля, демонстрировали значительно более низкие показатели удержания знаний по сравнению с контрольной группой. Этот эффект был особенно выражен при отсроченном тестировании, что указывает на то, что использование ИИ препятствует консолидации знаний в долговременной памяти.

Дополнительные данные о влиянии на глубину обучения получены в исследовании Форреро и коллег, которые анализировали академическую успеваемость студентов-физиков, использующих ChatGPT в учебном процессе [5]. Хотя непосредственные результаты выполнения заданий с использованием ИИ были сопоставимы или даже выше, чем в контрольной группе, последующее тестирование без доступа к ИИ выявило значительное снижение способности применять полученные знания в новых контекстах. Это свидетельствует о том, что использование ИИ способствует поверхностному обучению, ориентированному на получение правильных ответов, но не на глубокое понимание концептуальных основ.

Исследование влияния генеративного ИИ на удержание знаний в долгосрочной перспективе показало, что студенты, систематически использующие ИИ-инструменты для выполнения домашних заданий и подготовки к экзаменам, демонстрируют феномен «краткосрочных выгод и долгосрочных пробелов» [6].

2.3. Зависимость и неправильное использование ИИ

Следующая категория негативных эффектов связана с формированием зависимости от генеративного ИИ и проблемным использованием этих технологий студентами. Теоретическое объяснение данной категории опирается на теорию самодетерминации Деси и Райана, согласно которой чрезмерная опора на внешние ресурсы может подрывать внутреннюю мотивацию и автономию обучающихся. Зависимость от ИИ проявляется в неспособности или нежелании выполнять академические задачи без помощи ИИ-инструментов, что приводит к эрозии академической самостоятельности и уверенности в собственных способностях.

Эмпирические исследования зависимости от ИИ демонстрируют тревожные тенденции. Исследование, проведенное на выборке студентов из Зимбабве, выявило феномен «зависимости от генеративного ИИ» как возникающий академический кризис, негативно влияющий на успеваемость студентов [7]. Анализ показал, что студенты с высоким уровнем зависимости от ИИ демонстрируют значительное снижение способности к самостоятельному решению проблем и критическому мышлению. Более детальный анализ факторов, способствующих проблемному использованию ИИ, представлен в исследовании, которое выявило роль академической самоэффективности, академического стресса и ожиданий успеваемости в формировании проблемного поведения использования ИИ [8]. Результаты показали, что студенты с низкой академической самоэффективностью и высоким уровнем академического стресса более склонны к чрезмерному использованию ИИ как стратегии совладания с академическими требованиями. Это создает порочный круг, в котором использование ИИ временно снижает стресс, но одновременно препятствует развитию навыков, необходимых для успешного самостоятельного выполнения академических задач.

Исследование причин и последствий использования генеративного ИИ среди студентов университетов выявило амбивалентный характер этого феномена [9]. Систематический обзор эффектов чрезмерной зависимости от диалоговых систем ИИ на когнитивные способности студентов подтвердил, что длительное использование ИИ-ассистентов приводит к атрофии когнитивных навыков, таких как критическое мышление, решение проблем и аналитическое рассуждение [10].

2.4. Креативность и дивергентное мышление

В качестве теоретического основания выступают концепции креативности как процесса генерации новых и полезных идей и дивергентного мышления как способности генерировать множество различных решений для одной проблемы. Генеративный ИИ, предоставляя готовые решения и идеи, может ограничивать пространство креативного поиска и приводить к феномену когнитивной фиксации на ИИ-генерируемых вариантах.

Экспериментальные исследования влияния больших языковых моделей на дивергентное и конвергентное мышление выявили сложную картину эффектов [11]. С одной стороны, использование ИИ может стимулировать генерацию идей на начальных этапах креативного процесса, предоставляя отправные точки и примеры. С другой стороны, чрезмерная опора на ИИ-генерируемые идеи приводит к снижению оригинальности и гибкости мышления. Исследование эффектов генеративного ИИ на дизайнерскую фиксацию и дивергентное мышление в контексте дизайн-задач показало, что использование ИИ-генерируемых примеров приводит к значительному увеличению дизайнерской фиксации [12]. Студенты, которым предоставлялись ИИ-генерируемые дизайны в качестве отправной точки, демонстрировали меньшее разнообразие решений и более высокую степень сходства с предложенными примерами по сравнению с контрольной группой.

Более детальный анализ механизмов влияния больших языковых моделей на индивидуальную креативность в задачах различной сложности выявил двойственный характер этого влияния [13]. В простых задачах использование ИИ может служить «усилителем вдохновения», помогая преодолеть начальный барьер и стимулируя генерацию идей. Однако в сложных задачах, требующих глубокого понимания и интеграции различных концепций, использование ИИ приводит к «креативной фиксации». Исследование влияния времени использования больших языковых моделей на восприятие писателей и результаты идеации показало, что момент обращения к ИИ в процессе креативной работы критически важен для итоговых результатов [14]. Использование ИИ на ранних этапах идеации приводит к большей зависимости от ИИ-генерируемых идей и снижению оригинальности.

2.5. Метакогнитивные навыки и саморегуляция

Метакогниция, понимаемая как знание о собственных когнитивных процессах и способность их регулировать, является критически важным компонентом успешного обучения. Генеративный ИИ, принимая на себя функции планирования, мониторинга и оценки учебной деятельности, может препятствовать развитию метакогнитивных навыков у студентов.

Исследование точности самооценки в эпоху искусственного интеллекта выявило дифференциальные эффекты обратной связи, генерируемой большими языковыми моделями [15]. Результаты показали, что студенты, получающие ИИ-генерируемую обратную связь, демонстрируют снижение точности самооценки по сравнению с контрольной группой, получающей обратную связь от преподавателей. Механизм этого эффекта связан с тем, что ИИ-генерируемая обратная связь часто фокусируется на поверхностных аспектах работы, таких как грамматика и структура, не затрагивая глубинные концептуальные проблемы.

Влияние генеративного ИИ на саморегуляцию обучения проявляется в снижении способности студентов к самостоятельному планированию и организации учебной деятельности. Студенты, привыкшие полагаться на ИИ для структурирования информации и планирования выполнения заданий, демонстрируют трудности при необходимости самостоятельно организовать свою учебную деятельность. Исследования метакогнитивного мониторинга в процессе использования ИИ показывают, что студенты часто не осознают степень своей зависимости от ИИ и переоценивают свою способность выполнять задачи без его помощи.

2.6. Академическая самоэффективность и агентность

Академическая самоэффективность представляет собой веру в собственную способность успешно выполнять академические задачи. Она является важным предиктором академической успеваемости и настойчивости в обучении. Агентность, в свою очередь, отражает степень контроля и ответственности студента за собственное обучение. Генеративный ИИ может подрывать как самоэффективность, так и агентность, создавая ситуацию, в которой студенты приписывают свои успехи помощи ИИ, а не собственным усилиям и способностям.

Исследование влияния помощи ИИ на агентность студентов выявило значительное снижение воспринимаемой агентности при систематическом использовании ИИ-ассистентов [16]. Студенты, использующие ИИ для выполнения академических задач, демонстрируют снижение чувства личной ответственности за результаты обучения и меньшую готовность прилагать усилия для преодоления трудностей. Механизм этого эффекта связан с атрибуцией успеха внешним факторам, то есть помощи ИИ, а не внутренним факторам, таким как собственные способности и усилия.

Исследование грамотности в области ИИ и ее влияния на качество ИИ-генерируемых результатов, самоэффективность и академическую успеваемость студентов показало сложную взаимосвязь между этими переменными [17]. Студенты с высоким уровнем грамотности в области ИИ демонстрируют более высокую самоэффективность в использовании ИИ-инструментов, однако это не всегда транслируется в более высокую академическую успеваемость. Более того, высокая самоэффективность в использовании ИИ может сопровождаться снижением самоэффективности в выполнении задач без помощи ИИ.

2.7. Академическая успеваемость и образовательные результаты

Несмотря на то, что использование ИИ может приводить к краткосрочному улучшению качества выполненных заданий за счёт получения более «гладких» и структурированных ответов, эмпирические данные указывают на риски снижения учебных результатов при последующей проверке без доступа к ИИ и/или при необходимости переноса знаний в новые контексты.

Так, в пилотном экспериментальном исследовании влияния генеративного ИИ на результаты научного обучения было показано, что полная опора на ИИ при выполнении письменных заданий сопровождалась снижением точности ответов на вопросы по пониманию материала (после статистического контроля фоновых различий) [18].

В исследовании «Generative AI without guardrails can harm learning» на материале школьной математики показано, что неконтролируемое использование генеративного ИИ (без «ограничителей», направляющих учебную деятельность) может наносить ущерб обучению и результатам контрольных работ, выполняемых без ИИ [19]. Отдельные исследования подчеркивают контекстную обусловленность эффектов: влияние ИИ на результаты зависит от типа задач (репродуктивные vs. продуктивные), уровня подготовки обучающихся и организационных условий использования [20]. В этом контексте важно различать ответственное и безответственное использование: данные о том, что

безответственное использование ChatGPT ассоциировано со снижением академической успеваемости, представлены в эмпирическом исследовании Djurdjevic и соавт. [21].

2.8. Психологическое благополучие и академический стресс

Хотя обращение к ГенИИ нередко объясняется стремлением снизить напряжение и повысить эффективность учебной работы, долгосрочные эффекты для благополучия оказываются неоднозначными.

Исследование влияния замещения человека искусственным интеллектом в университетской среде на одиночество, успех студентов и удержание показало, что чрезмерная опора на ИИ-инструменты может усиливать чувство одиночества и социальную изоляцию [22]. Студенты, которые систематически используют ИИ вместо обращения за помощью к преподавателям или сокурсникам, демонстрируют снижение социальной связанности и более высокие уровни одиночества.

Мини-обзор исследований влияния искусственного интеллекта на благополучие студентов и преподавателей в вузе показал, что эффекты ИИ зависят от контекста использования и индивидуальных характеристик обучающихся [23]. Студенты с высоким уровнем академического стресса и низкой самоэффективностью более склонны к проблемному использованию ИИ, что, в свою очередь, усиливает стресс и снижает благополучие. Исследование роли академической самоэффективности, академического стресса и ожиданий успеваемости в формировании проблемного поведения использования ИИ выявило, что студенты с высоким уровнем академического стресса демонстрируют более высокие уровни проблемного использования ИИ [8]. Неправильное использование, в свою очередь, ассоциируется с более высокими уровнями тревожности, депрессивных симптомов и общего психологического дистресса.

3. Заключение и рекомендации для преподавателей

Проведенный систематический обзор 278 эмпирических исследований показывает, что использование ГенИИ в вузе может давать не только краткосрочные преимущества, но и устойчивые риски, затрагивающие ключевые механизмы обучения: когнитивную вовлеченность, глубину переработки материала, саморегуляцию, агентность и благополучие. В логике профессионального образования эти эффекты следует интерпретировать через качество освоения профессиональных действий и способность переносить их в новые, практически значимые ситуации. Восьмикатегорийная классификация, предложенная в статье, задает основу для диагностики рисков и выбора педагогических интервенций.

С учетом выявленных эффектов можно выделить несколько направлений педагогической работы, которые снижают риск «подмены» формирования компетенций внешне качественным продуктом и поддерживают перенос.

Нормирование и прозрачность использования ГенИИ. Задайте правила, где ГенИИ допустим как инструмент поддержки (поиск вариантов, языковая правка, генерация примеров), а где решение должно оставаться за студентом (постановка профессиональной задачи, выбор оснований, интерпретация данных). Практика раскрытия использования ГенИИ (что делегировано и как проверено) снижает риски академической недобросовестности и делает вклад студента наблюдаемым.

Профессионально-ориентированный дизайн заданий. Формулируйте задания как квазипрофессиональные ситуации с ограничениями: вводные данные, адресат, формат документа, критерии приемки, риски и последствия ошибки. Это переводит работу с ГенИИ из режима «сделай красиво» в режим «обоснуй и проверь».

Оценивание процесса решения и верификации. Помимо продукта фиксируйте процесс: промежуточные версии, журнал решений, аргументацию выбора, проверку

источников и допущений. Эффективны устная защита, разбор кейса по шагам и задания на проверку корректности ответов ГенИИ.

Контроль переноса и самостоятельности. Включайте задания с ограниченным доступом к ГенИИ, а также отсроченные проверки и вариативные кейсы. Если студент не может воспроизвести ключевые операции решения в новом контексте, это сигнал о «псевдокомпетентности», даже при хорошем учебном продукте.

Развитие метакогнитивной и ИИ-грамотности как компонента профессиональной компетентности. Учите студентов планировать работу, задавать критерии качества до обращения к ГенИИ, оценивать надежность и ограничения ответов, а также принимать решение о необходимости дополнительной проверки. В профессиональных задачах эти действия выступают частью ответственности специалиста.

Поддержка агентности и ответственности. Закрепляйте роль ГенИИ как вспомогательного средства, а не «автора решения»: студент должен формулировать цель, принимать финальные решения, нести ответственность за последствия и уметь объяснить ход рассуждений. Это особенно важно в задачах, связанных с безопасностью, этикой и рисками.

ЛИТЕРАТУРА

1. Georgiou G. P. ChatGPT produces more "lazy" thinkers: Evidence of cognitive engagement decline // arXiv. 2025. DOI: 10.48550/arXiv.2507.00181.
2. Das S., Eliseev A. Predicting ChatGPT Use in Assignments: Implications for AI-Aware Assessment Design // arXiv. 2025. DOI: 10.48550/arXiv.2508.12013.
3. Stadler M., Bannert M., Sailer M. Cognitive ease at a cost: LLMs reduce mental effort but compromise depth in student scientific inquiry // Computers in Human Behavior. 2024. Vol. 160. Art. 108386. DOI: 10.1016/j.chb.2024.108386.
4. Barcaui A., Carvalho L. ChatGPT as a cognitive crutch: Evidence from a randomized controlled trial on knowledge retention // Social Sciences & Humanities Open. 2025. Art. 102287. DOI: 10.1016/j.ssaho.2025.102287.
5. Forero M. G., Herrera-Suárez H. J. ChatGPT in the Classroom: Boon or Bane for Physics Students' Academic Performance? // arXiv. 2023. arXiv:2312.02422. DOI: 10.48550/arXiv.2312.02422.
6. Akgun M., Toker S. Short-Term Gains, Long-Term Gaps: The Impact of GenAI and Search Technologies on Retention // arXiv. 2025. arXiv:2507.07357. DOI: 10.48550/arXiv.2507.07357.
7. Revesai Z. Generative AI dependency: the emerging academic crisis and its impact on student performance—a case study of a university in Zimbabwe // Cogent Education. 2025. DOI: 10.1080/2331186X.2025.2549787.
8. Zhang S., Zhao X., Zhou T., Kim J. H. Do you have AI dependency? The roles of academic self-efficacy, academic stress, and performance expectations on problematic AI usage behavior // International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2024. DOI: 10.1186/s41239-024-00467-0.
9. Abbas M., Jam F. A., Khan T. I. Is it harmful or helpful? Examining the causes and consequences of generative AI usage among university students // International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2024. DOI: 10.1186/s41239-024-00444-7.
10. Zhai C., Wibowo S., Li L. D. The effects of over-reliance on AI dialogue systems on students' cognitive abilities: a systematic review // Smart Learning Environments. 2024. DOI: 10.1186/s40561-024-00316-7.
11. Kumar H., Vincentius J., Jordan E., Anderson A. Human Creativity in the Age of LLMs: Randomized Experiments on Divergent and Convergent Thinking // arXiv. 2025.

arXiv:2410.03703. DOI: 10.48550/arXiv.2410.03703. (Related DOI: 10.1145/3706598.3714198.)
12. Wadinambiarachchi S., Kelly R. M., Pareek S., Zhou Q., Velloso E. The Effects of Generative AI on Design Fixation and Divergent Thinking // arXiv. 2024. arXiv:2403.11164. DOI: 10.48550/arXiv.2403.11164. (Related DOI: 10.1145/3613904.3642919.)
13. Cheng X., Zhang L. Inspiration booster or creative fixation? The dual mechanisms of LLMs in shaping individual creativity in tasks of different complexity // Humanities and Social Sciences Communications. 2025. Vol. 12. Art. 1563. DOI: 10.1057/s41599-025-05867-9.
14. Qin P., Yang C.-L., Li J., Wen J., Lee Y.-C. Timing Matters: How Using LLMs at Different Timings Influences Writers' Perceptions and Ideation Outcomes in AI-Assisted Ideation // CHI '25 / arXiv. 2025. arXiv:2502.06197. DOI: 10.48550/arXiv.2502.06197. (Related DOI: 10.1145/3706598.3713146.
15. Liebenow L. W., Schmidt F. T. C., Meyer J., Fleckenstein J. Self-assessment accuracy in the age of artificial intelligence: Differential effects of LLM-generated feedback // Computers & Education. 2025. Vol. 237. Art. 105385. DOI: 10.1016/j.compedu.2025.105385.
16. Darvishi A., Khosravi H., Shum S. B., Siemens G. Impact of AI assistance on student agency // Computers & Education. 2024. Art. 104967. DOI: 10.1016/j.compedu.2023.104967.
17. Bećirović S., Polz E., Tinkel I. Exploring students' AI literacy and its effects on their AI output quality, self-efficacy, and academic performance // Smart Learning Environments. 2025. Vol. 12. Art. 29. DOI: 10.1186/s40561-025-00384-3.
18. Ju Q. Experimental Evidence on Negative Impact of Generative AI on Scientific Learning Outcomes // arXiv. 2023. arXiv:2311.05629. DOI: 10.48550/arXiv.2311.05629.
19. Bastani H., Bastani O., Sungu A., Ge H., Kabakcı Ö., Mariman R. Generative AI without guardrails can harm learning: Evidence from high school mathematics // Proceedings of the National Academy of Sciences. 2025. Vol. 122, No. 26. e2422633122. DOI: 10.1073/pnas.2422633122.
20. Vieriu A. M., Petrea G. The Impact of Artificial Intelligence (AI) on Students' Academic Development // Education Sciences. 2025. Vol. 15, No. 3. Art. 343. DOI: 10.3390/educsci15030343.
21. Đurđević N., Maksimović M., Mamula Nikolić T. Irresponsible use of ChatGPT impedes academic performance // Limes-plus. 2024. Vol. 20, No. 2–3. Pp. 121–148. DOI: 10.69899/limes-plus-en-24212-3121d.
22. Crawford J., Allen K.-A., Pani B., Cowling M. When artificial intelligence substitutes humans in higher education: the cost of loneliness, student success, and retention // Studies in Higher Education. 2024. Vol. 49, No. 5. Pp. 883–897. DOI: 10.1080/03075079.2024.2326956.
23. Klimova B., Pikhart M. Exploring the effects of artificial intelligence on student and academic well-being in higher education: a mini-review // Frontiers in Psychology. 2025. Vol. 16. Art. 1498132. DOI: 10.3389/fpsyg.2025.1498132.

Лушина Анастасия Андреевна
кандидат педагогических наук,
ассистент департамента музыкального искусства
Институт культуры и искусств
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»
e-mail: nanyk911@mail.ru

Lushina Anastasia A.
Candidate of Pedagogical Sciences,
Assistant of the Department of Musical Art
Institute of Culture and Arts
Moscow City Pedagogical University

КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КОНЦЕРТМЕЙСТЕРА

Аннотация. В данной статье рассматриваются компетенции и критерии качества работы концертмейстера в условиях музыкальной педагогики, характерные для него профессиональные стандарты и ключевые навыки. Освещается умение работать в инструментальном ансамбле и с вокалистами, проявления педагогических качеств концертмейстера на занятиях с преподавателем-специалистом.

Многогранность профессии концертмейстера требует комплексного подхода к ее оценке. В статье наиболее подробно представлены такие стороны концертмейстерского мастерства, как чтение нот с листа, способность схватывать фактуру, гармонию, основную динамику и уверенно это воспроизводить.

Ключевые слова: свободное чтение с листа, работа с музыкальными коллективами, владение сольфеджио и гармонией, умение слышать солиста и помогать ему, способность к коррекции.

CRITERIA FOR ASSESSING THE PROFESSIONAL ACTIVITIES OF A CONCERT MASTER

Abstract. This article examines the competencies and performance criteria of an accompanist in a music education setting, their characteristic professional standards, and key skills. It highlights their ability to work in an instrumental ensemble and with vocalists, as well as the demonstration of an accompanist's teaching skills in classes with a specialist teacher.

The multifaceted nature of the accompanist profession requires a comprehensive approach to its assessment. The article provides a detailed overview of such aspects of accompanist skill as sight-reading, the ability to grasp texture, harmony, and fundamental dynamics, and to confidently reproduce them.

Keywords: Free reading from the sheet, working with musical groups, proficiency in solfeggio and harmony, the ability to hear the soloist and assist them, and the ability to correct.

В каждой профессии есть своя возможность профессионального и творческого роста, а также и своя конкуренция. В некоторых отраслях она может быть практически незаметной, а где-то может приобретать слишком большое влияние. В музыкальном мире конкуренция встречается довольно часто, так как хороших музыкантов много, а возможности проявить себя недостаточно.

Особенно хочется отметить в музыкальной сфере профессию концертмейстера. Концертмейстер как ключевая фигура в музыкальном искусстве, обеспечивающая не только

сопровождение солистов (вокалистов, инструменталистов, хора и балета) но и художественную целостность исполнения несет на себе большую ответственность за успешность результата совместной деятельности. «Обычно аккомпаниатор является и концертмейстером в строгом смысле этого слова – он не только исполняет произведение с певцом (инструменталистом), но и работает с солистом на предварительных репетициях» [5, с. 3].

Профессия концертмейстера многогранна, что требует комплексного подхода к ее оценке. Стать успешным концертмейстером – это целое искусство, которое не ограничивается только умением хорошо играть на фортепиано. Это особая профессия, требующая уникального набора навыков и качеств.

Фундаментом безупречного мастерства пианиста, безусловно, является его техническая база. Она достигается ежедневными занятиями по несколько часов, включая не только изучение классических произведений, но и постижение других музыкальных стилей. Свободное чтение с листа, уверенная игра в любой тональности, мощный разнообразный звук, владение педалью –это все в целом – показатель высокого уровня владения инструментом.

Для того, чтобы освоить профессию концертмейстера, начинающему музыканту следует начинать с малого, а именно с простых детских песен, легких мелодий. Необходимо изучать сольфеджио и гармонию, так как потребуется мгновенное определение тональности, модуляций, понимание структуры произведения, понимание того, из взаимосвязи каких гармоний оно состоит. Это поможет спасти ситуацию, если солист ошибается, и аккомпаниатору приходится в таких ситуациях «ловить» исполнителя, незаметно для слушателей подхватывать мелодическую линию. Эта профессия требует опыта и способности мгновенно реагировать на меняющиеся во время исполнения условия. Если у музыканта есть возможность пройти курс концертмейстерского класса, то это прекрасный старт.

«Ансамблевая область музицирования предполагает владение как всем арсеналом пианистического мастерства, так и множеством дополнительных умений… Профессиональный концертмейстер должен обладать общей музыкальной одаренностью, воображением, умением охватить образную сущность и форму произведения, артистизмом, способностью вдохновенно воплотить замысел автора в концертном исполнении» [6, с. 2].

Рассмотрим более подробно ключевые навыки концертмейстера, которые отличают его от других исполнителей.

Искусство чтения с листа для концертмейстера это не просто полезный навык, а профессиональная необходимость, его визитная карточка. Во многом, именно по этому умению оценивают профессиональный уровень концертмейстера на прослушиваниях и при приеме на работу. Концертмейстеру постоянно приходится сталкиваться с огромным количеством новой музыки, на репетициях с солистами или хором, на экзаменах в музыкальных учебных заведениях, при подготовке к конкурсам, в театре или балетных классах, где репертуар может меняться ежедневно.

«Важным моментом профессиональной компетенции концертмейстера является формирование исполнительской мобильности. Пианист-солист выносит на сцену прочно выученные произведения. Концертмейстер же, в силу специфики своей деятельности, иногда не имеет достаточно времени на детальную работу. А порой выходит на концертную эстраду, читая с листа незнакомое произведение. Поэтому наличие мобильности является неотъемлемой составляющей успешного концертмейстера» [7, с. 3].

При этом концертмейстер должен не просто играть ноты, а сразу схватывать фактуру, гармонию, основную динамику и уверенно это воспроизводить. Нередко у него просто нет времени выучивать каждую партию долго и тщательно. От него ждут, что он сыграет необходимый текст здесь и сейчас. Для выработки таких умений необходимо упорно развивать восприятие и музыкальную память в процессе прослушивания произведений

различного жанра, объема и стилистики – симфонической, камерной, оперной музыки, причем, как в записи, так и непосредственно на концерте. Это вырабатывает способность быстрого охвата материала и уверенной ориентации в нотном тексте. Прежде чем коснуться клавиш, опытный концертмейстер за несколько секунд просматривает текст и оценивает ключевые знаки и размер, темп и характер произведения, структуру и форму. Он видит, где находятся основные разделы, повторы и кульминации, быстрые пассажи и мысленно отмечает их для себя как зоны риска.

Опытный музыкант видит не отдельные ноты, а целые гармонические блоки, аккорды и последовательности. У концертмейстера глаза должны опережать исполнение на 1-2 такта, а пальцы в это время продолжают исполнять произведение без остановок. Это самый сложный и важный навык. В процессе игры нельзя останавливаться на каждой ошибке. Задача концертмейстера-выхватить главное: мелодию, (если она есть в аккомпанементе), бас (который держит гармонию и ритм) и гармоническую структуру. Лучше пропустить несколько нот в середине аккорда, но сыграть вовремя сильную долю и правильный бас. При этом одним из главных приоритетов является умение держать абсолютно ровный темп, а также гибко его изменять, подстраиваясь под исполнение солиста.

Среди наиболее важных знаний, умений и навыков, необходимых профессиональному концертмейстеру мы отмечаем знание стилей. Это не просто признак широкой эрудиции концертмейстера, а практический инструмент, который определяет качество и профессионализм его работы. Это тот фундамент, который позволяет перейти от простого озвучивания нот к осмысленной интерпретации. Понимание и умение передать особенность разных музыкальных эпох, таких как барокко, классицизм, романтизм, современная музыка, и жанров – опера, романс, соната, балет. Со всем этим пианист знакомится в процессе обучения в музыкальной школе, колледже и высших учебных заведениях на занятиях музыкальной литературой. Охарактеризуем кратко данные стили:

1. Стиль Барокко – это четкость и эмоциональная сдержанность в исполнении, контрапункт, риторичность, обилие украшений (мелизмов). Звук должен быть ясным, приветствуется небольшая педаль, только для связывания длинных нот или широких интервалов.
2. В Классицизме – ясность формы, изящество, баланс, пропорциональность, преобладание танцевальных ритмов. Очень важна фразировка. Фразы короткие, ясно очерченные, с цезурами между ними. Нельзя нанизывать все на одну линию. Динамика появляется по нарастанию, но в рамках хорошего вкуса.
3. Для Романтизма характерно главенство эмоций, индивидуализм, певучесть, богатая гармония, контрасты, виртуозность.
4. Импрессионизм наполнен живописными образами, яркой атмосферой, изобразительностью, зыбкостью, сложной красочной гармонией.

Для концертмейстера очень важно чувствовать стилистику произведения. Перед разучиванием он определяет стиль и сразу задает себе параметры исполнения – какое туше, какая педаль, какая фразировка будут уместны. Так, в романсах Шуберта концертмейстер будет использовать педаль иначе, чем в арии Баха. Это сразу создаст правильную стилистическую атмосферу для солиста.

Если солист поет Моцарта с излишним романтическим увлечением, грамотный концертмейстер своим аккомпанементом, более легким, ясным, может легко вернуть солиста в нужное стилистическое русло. Здесь нужно уметь не заглушать солиста, а выстраивать звуковое пространство так, чтобы фортепианная партия была опорой и фоном для солиста, но не доминировала бы над ним. Это умение создавать иллюзию оркестрового звучания.

Навык ансамблевого исполнения – один из основных критериев хорошего концертмейстера. Он позволяет слышать каждого исполнителя не по-отдельности, а в едином

звучащем пространстве. Это качество, превращающее двух или более исполнителей в единый художественный организм. Это не просто синхронность, а глубокое музыкальное и психологическое слияние, умение слышать не только себя, но и все, что происходит вокруг – солиста, хор, дирижера.

Концертмейстер не солист, а партнер. Он должен дышать вместе с солистом, чувствовать малейшие изменения в динамике и фразировке его партии. «Пианист обязан знать кроме своей и сольную партию: хорошо аккомпанировать он может лишь тогда, когда он повторяет «про себя» вместе с ним каждый звук, каждое слово и ещё лучше – предчувствует, заранее предвкушает то, что будет делать партнер. Чувствовать себя исполнителем сольной партии – необходимое условие в процессе работы над произведением с певцом или инструменталистом» [8, с. 4].

Важна также способность подстроиться под манеру исполнения солиста, даже если она отличается от его собственного представления. Отметим и поддержание баланса в звуковом соотношении, наличие ощущения, когда нужно уйти в тень и дать солисту ярче позвучать, а когда, наоборот, уверенно вести свою партию. Для концертмейстеров-пианистов эти умения, прежде всего, обеспечиваются наличием развитого гармонического слуха. Предчувствие и поддержка гармонии, в которой должен прозвучать солист, особенно важны в каденциях, при технических скачках.

В работе с фортепианным дуэтом отточенность ансамбля определяется также чистотой унисонов и октав, достижением единого дыхания как в начале фразы, так и при ее завершении. Это технический показатель слаженности дуэта.

Обратим внимание на тот факт, что, когда солист применяет штрих стаккато, а аккомпаниатор легато – это сочетание должно быть результатом осознанного контраста, а не случайностью. Концертмейстер должен слышать все штриховые особенности исполнения солиста и убедительно соответствовать штрихам партнера.

В процессе исполнения ансамбля очень важна передача и прием инициативы. Это умение мгновенно переключаться между ролями ведущего (когда надо задать темп, ритм, характер) и ведомого (когда партнер должен точно следовать за агогикой или импровизационными моментами солиста), постоянный диалог. Это навык постоянного аудиального мониторинга.

Обязательно важна работа с формой и художественным замыслом. Общее понимание формы произведения, совместное ощущение кульминаций, цезур, развития музыкальной мысли, заранее подготовка важных смысловых поворотов. Нередко в работе концертмейстера с вокалистом бывает, что солист поет романтически страстно, а аккомпанемент звучит слишком сухо. В такие моменты важно единство в трактовке, совместное понимание стиля, эпохи и характера.

Пауза в ансамбле – это не просто остановка, в ней кроется напряженная тишина, которой нужно совместно управлять. Это требует высокого уровня взаимопонимания.

Важный аспект в работе концертмейстера, это зрительный контакт и невербальная коммуникация. Во время исполнения музыканты должны уметь обмениваться взглядами и кивками, видеть жесты, чувствовать дыхание друг друга.

Необходимо отметить различие между концертмейстером вокального класса и инструментального. При работе с вокалистом очень важны психолого-педагогические функции, а также знания специфики голоса. Здесь аккомпанемент играет роль поддержки. В инструментальных классах происходит фокусировка на осуществлении равноправного ансамбля с четкой и грамотной синхронизацией. Эти различия подчеркивают, что в вокале концертмейстер ближе к педагогу, а в инструментальном классе – к равному партнеру.

В работе концертмейстера с вокалистом часто приходится преодолевать трудности, связанные с непредсказуемостью голоса, отсутствием дирижерского контроля и

необходимостью интуитивной подстройки. Эти вызовы требуют повышенной чуткости и универсальности. Отсутствие дирижера вынуждает концертмейстера угадывать намерения певца: момент начала звука, дыхания, агогические отступления или внезапные замедления. Вокалисты часто меняют темп произвольно, растягивают фразы или запаздывают, что усложняет синхронизацию без остановок. На сцене приходится незаметно приспосабливать темп аккомпанемента, компенсировать паузы, сохраняя целостность произведения.

Нужно отметить, что работа концертмейстера, это еще и умение работать с педагогом-специалистом. Это комплекс умений, превращающих концертмейстера из пассивного аккомпаниатора в активного соучастника педагогического процесса, и эффективного организатора совместной работы. Именно эти навыки критически важны в учебных заведениях и определяют качество подготовки солиста. Отметим важные дидактические способности концертмейстера:

1. Это умение объяснить на доступном языке и указать на ошибку в интонации, ритме, фразировке. Донести информацию не в форме претензии, а в форме конкретного предложения проработать сложное место.
2. Владение профессиональной терминологией. В своей специальности, как и в роли солиста (вокальной, хореографической или инструментальной), концертмейстер обязан владеть музыкальной терминологией, чтобы общаться с солистом на одном музыкальном языке. Например, концертмейстер должен уметь сыграть или спеть проблемный фрагмент произведения так, как он должен звучать, или, наоборот, убедительно продемонстрировать ошибку.

Одним из важных критериев – качеств хорошего концертмейстера назовем умение замотивировать студента и создать творческую атмосферу на занятии. Способность подогревать интерес к работе над технически сложными или нелюбимыми произведениями, иметь терпение и доброжелательность, чувство такта, особенно в работе с детьми или начинающими исполнителями – необходимая сторона характера концертмейстера.

Для исполнителя любого возраста и опыта важно, когда его хвалят, отмечают его успех, это особенно укрепляет его уверенность в себе как в солисте. Психологические качества концертмейстера особенно важны в работе с вокалистами из-за их эмоциональной уязвимости. Необходимость в поддержке на сцене и создания обстановки доверия помогают преодолевать волнение и ошибки.

Необходимо отметить также важную роль концертмейстера как организатора эффективных репетиций, обладающего психологической гибкостью и способностью при необходимости поменять план репетиции в зависимости от состояния и готовности солиста. Он должен уметь грамотно распределить основные задачи на каждую репетицию, например, добиться чистоты интонации во второй части произведения, или отработать синхронность в каденции. Рационально распределять время между проработкой деталей и исполнением произведения от начала до конца, способность качественно и грамотно провести репетицию с учеником в отсутствие педагога.

Все это, педагогические, репетиционные и исполнительские навыки превращают концертмейстера из исполнителя услуги в полноправного творца учебного процесса. Именно эти компетенции делают его незаменимым и высокоценным специалистом в любой образовательной иди творческой структуре. Эффективная система оценки – это не просто контроль, а инструмент развития профессии, который помогает выделить и культивировать комплекс качеств, делающих концертмейстера истинным творческим партнером и высококлассным специалистом своего дела.

ЛИТЕРАТУРА

1. Афанасьев, В. В. Диагностика и оценка качества образовательного процесса / В. В. Афанасьев, Т. А. Кудаева. – Рязань : Издательство "Литера М", 2010. – 272 с. – EDN UHRPCN.
2. Грибкова, О. В. Традиции русской вокально - хоровой школы в музыкальном творчестве русских композиторов XIX - начала XX веков / О. В. Грибкова, О. Б. Ушакова, Ч. Хэ // Bulletin of the International Centre of Art and Education. – 2023. – № 3. – С. 50-56. – EDN LCFFCD.
3. Зайцева, М. Л. Homo synaesthesis: особенности эстетического восприятия и художественного мышления / М. Л. Зайцева // Вестник Башкирского университета. – 2012. – Т. 17, № 2. – С. 1022-1027. – EDN PDATLL.
4. Значение искусства в становлении духовных и нравственных ориентиров личности в молодежной среде : КОЛЛЕКТИВНАЯ МОНОГРАФИЯ / Л. И. Уколова, М. В. Галкина, О. В. Грибкова [и др.]. – Москва : Общество с ограниченной ответственностью «Учебный центр «Перспектива», 2018. – 144 с. – ISBN 978-5-98594-656-7. – EDN XXVWUX.
5. Мур. Дж. Певец и аккомпаниатор: Воспоминания. Размышления о музыке / Дж. Мур /перевод с англ. Предисловия В. И. Чачавы. – М.: «Радуга», 1987.
6. Курасов, А. Н. – Методический доклад / А. Н. Курасов. – Курск, 2019.
7. Ногманова, Э. И. Особенности работы концертмейстера. Необходимые навыки, формирующие концертмейстерский комплекс. – Казань: МБУДО «ДМШ №3 им. Р. Яхина».
8. О работе концертмейстера: учебное пособие для фортепианных факультетов музыкальных вузов / ред.-сост. и автор предисловия М. Смирнов. – М.: Музыка, 1974.

Ли Вэньюнь
аспирант кафедры музыкального воспитания и образования
Институт музыки, театра и хореографии
ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена»
e-mail: li.wenyun1995@yandex.ru

Li Wenyun
Postgraduate student of the Department of Musical Education and Training
Institute of Music, Theater and Choreography
The Herzen State Pedagogical University

ГАРМОНИЯ ИННОВАЦИЙ: ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ ФОРТЕПИАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ (ИСТОРИЧЕСКИЙ ОБЗОР ПЕРИОДА 2019-2024 ГГ.)

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы цифровой трансформации педагогики музыкального образования в области обучения игре на фортепиано в вузах Китая. Последовательно раскрывается процесс появления различных обучающих цифровых ресурсов (приложений, ИИ-технологий, «умных» гаджетов), их апробации и создания масштабных онлайн платформ по разносторонней подготовке профессиональных пианистов. Раскрываются перспективы применения цифровых технологий и направления их совершенствования для создания эффективной образовательной среды в области профессиональной подготовки студентов-пианистов в КНР.

Ключевые слова: педагогика музыкального образования, подготовка пианистов в Китае, цифровые технологии, фортепианное образование, ИИ-технологии в музыкальном образовании Китая, профессиональная подготовка студента-пианиста в КНР.

THE HARMONY OF INNOVATION: DIGITAL TRANSFORMATION OF PIANO EDUCATION (A HISTORICAL OVERVIEW OF 2019-2024)

Abstract. The article examines the issues of digital transformation in the pedagogy of music education in the area of piano instruction at universities in China. It sequentially reveals the process of the emergence of various educational digital resources (applications, AI technologies, 'smart' gadgets), their testing, and the creation of large-scale online platforms for the comprehensive training of professional pianists. The prospects for the application of digital technologies and directions for their improvement to create an effective educational environment for the professional training of piano students in China are discussed.

Keywords: pedagogy of music education, piano training in China, digital technologies, piano education, AI technologies in music education in China, professional training of piano students in the PRC.

В эпоху стремительной цифровизации, охватившей все сферы жизни, высшее музыкальное образование в Китае переживает глубокую трансформацию. Цифровая трансформация затронула все сферы жизни, и музыкальное образование не стало исключением. В Китае, где традиции академического исполнительства всегда были сильны, последние годы ознаменовались активной интеграцией онлайн-платформ и мобильных приложений в процесс профессиональной подготовки студентов-пианистов. Современное педагогическое сообщество активно ищет пути оптимизации образовательного процесса, в

том числе и в таких традиционно консервативных областях, как обучение игре на музыкальных инструментах.

Традиционные формы и методы обучения игре на фортепиано основывались на личном контакте студента и преподавателя, индивидуальной передаче знаний непосредственно «из рук в руки». В век цифровых технологий педагоги понимают, что новые средства коммуникации предлагают замечательные возможности для выработки тех или иных музыкальных навыков. Приложения и гаджеты могут существенно разнообразить достаточно трудоемкий и однообразный по своей природе процесс овладения искусством фортепианного исполнительства, требующий усидчивости, терпения, вдумчивости, глубокого погружения и концентрации внимания на абстрактных категориях. Для современной молодежи это создает дополнительные трудности ,которые могут быть достаточно успешно устранены с помощью цифровых технологий.

Образовательная ситуация, связанная с ограничениями и мерами охраны здоровья в 2019-2020 годах, стала мощнейшим катализатором перемен во всем мире. Когда Министерство образования Китая выступило с инициативой «приостановить занятия, но не прекращать обучение», перед музыкальными вузами и школами встала беспрецедентная задача: в кратчайшие сроки перевести в онлайн курсы, которые веками основывались на личном контакте мастера и ученика. Фортепиано, требующее тонкой работы над звуком, штрихами и аппликатурой, оказалось в авангарде этого эксперимента. Именно в этот период начался массовый переход на обучающие интернет-платформы, что дало мощный импульс реформе фортепианного образования в колледжах и университетах страны. Как отмечается в новейших исследованиях: «В настоящее время применение информационных методов обучения колледже, техникуме и в высшем учебном заведении стало нормой, хотя раньше это было большой проблемой. Проблема возникала потому, что в обычных курсах фортепиано и других мастерских применение сетевой информатизации в основном ограничивается поиском и воспроизведением некоторых материалов и видео, относящихся к профилю, большинство преподавателей не уделяли должного внимания и не использовали интеграцию сетевой информации и дисциплин в преподавании. Также отсутствовала мотивация к изучению современных информационных технологий, что приводила к низкому уровню преподавания и применения в этой области» [1, с.177].

Современный подход к обучению пианистов в ведущих вузах Китая выходит далеко за пределы простого оснащения классов электронными фортепиано. Речь идет о создании целостной цифровой экосистемы, которая сопровождает студента на всех этапах обучения. Как отмечается в отраслевых исследованиях, цифровые технологии сегодня глубоко интегрированы в экономику, политику и культуру, и их эффективное использование становится магистральным направлением развития общества.

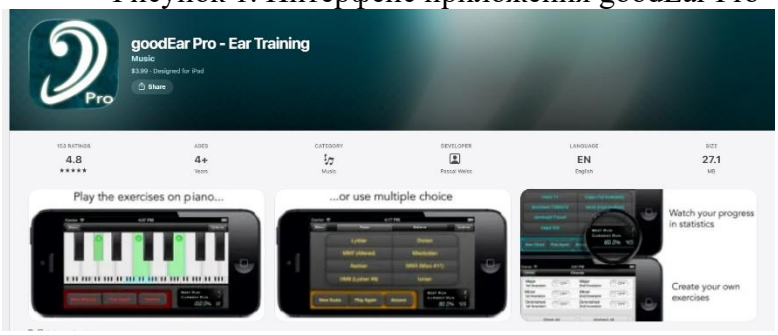
Ключевым аспектом этой трансформации является цифровизация учебных курсов. Университеты активно внедряют в учебные планы онлайн-компоненты, используя ресурсы открытых платформ, таких как MOOC (массовые открытые онлайн-курсы) и 网易公开课 (NetEase Open Courses)[1]. Это позволяет студентам выходить за рамки обязательной программы, знакомиться с лекциями ведущих профессоров мира и углублять свои знания в области теории музыки, истории исполнительства и анализа форм. Более того, создание специализированных студий для записи высококачественного видео позволяет формировать банк методических материалов с мультиракурсной съемкой, где детально видна постановка рук, аппликатура и работа педалей, что превращает процесс дистанционного обучения в максимально наглядный и эффективный.

[1] 网易公开课 (NetEase Open Courses). — URL: https://open.163.com (дата обращения: 12.02.2026). — Режим доступа: открытый доступ.

Сегодня подготовка пианиста в Китае — это сложный симбиоз традиционного подхода и передовых технологий. Как показывают исследования, современный онлайн-курс строится по модульному принципу, охватывая все аспекты мастерства.

Первый блок такого обучения направлен на самостоятельную работу по развитию и совершенствованию музыкально-слуховых навыков. Здесь на помощь приходят специализированные приложения, например, goodEar Pro, которые в игровой и интерактивной форме позволяют тренировать важнейшие для профессиональной подготовки музыканта умения — определение на слух ступеней лада, интервалов, мелодических и гармонических последовательностей (см. Рис.1.)

Рисунок 1. Интерфейс приложения goodEar Pro



Второй, и самый важный блок — развитие технических навыков. Современная образовательная среда предлагает множество решений, включая специализированные образовательные платформы, например, Udemy, Google Clas, а также Skillshar. Согласно исследованию ученых из Университета Нинбо (Ningbo University) [4], значительное количество положительных откликов у студентов-пианистов получили специализированные приложения, такие как Xiaoyezi AI Piano Tutor (小叶子 AI 钢琴陪练).

Как отмечается в официальном описании приложения: «Основные функции включают коррекцию ошибок в реальном времени с помощью ИИ, подлинную поддержку оценок, многомерную оценку результатов, демонстрационные видео в зоне оценки и рейтинг всей сети практики, а также мотивацию пользователей через механизм вознаграждения заметок. Продукт подходит для традиционного оборудования для пианино и электропианино, а также может использоваться на мобильных устройствах без внешнего оборудования» [2] [6]. Популярность приложения объясняется уникальным фокусом на развитии навыков полифонического мышления студента-пианиста. Как отмечают исследователи, приложение позволяет сочетать отработку технических навыков фортепианного исполнения с осознанием закономерностей построения полифонической фактуры различных типов, что представляется чрезвычайно важным для глубокого постижения многоголосных произведений русских (Д.Д. Шостакович), европейских (И.С. Бах) или современных китайских композиторов, создающих фуги по законам полифонического письма (об особенностях интерпретации полифонических произведений см: 3).

Третий блок — закрепление и совершенствование фортепианно-исполнительских навыков. Для этой цели используются такие экосистемы, как The One Music Group, которые

[2] На языке оригинала: **核心功能包含** AI 实时纠错、正版曲谱支持、多维度演奏评分、考级专区示范视频及全网练琴排行榜，通过音符奖励机制激励用户。产品适配主流钢琴与电钢琴设备，无需外接硬件即可实现移动端使用

объединяют цифровые инструменты (например, светящееся пианино The ONE) с обучающим контентом, делая самостоятельные занятия более эффективными и продуктивными. Изначально ориентированные на начальный уровень фортепианной подготовки, технологии зарекомендовали себя с самой лучшей стороны, и после многолетней массовой апробации заинтересовали профессиональное музыкально-исполнительское сообщество. The ONE установила партнерские отношения с Центральной консерваторией и Пекинской консерваторией, привлекая их выпускников к разработке учебных программ. Кроме того, презентация «умного фортепиано» (智能-piano) «The ONE 钢琴+» в 2016 году проходила именно в Китайской консерватории, что символизирует признание этой технологии авторитетным академическим сообществом.

Ярким примером научного подхода к цифровизации музыкального образования служит исследование, проведенное на факультете музыки и танца Цзишоуского университета (Jishou University). Опубликованная в начале 2025 года научная работа под руководством исследователя Я Ли (Ya Li) посвящена изучению применения технологии интеллект-карт (knowledge mapping technology) для проектирования индивидуальных траекторий обучения студентов в рамках групповых занятий по фортепиано [5].

Данное исследование знаменует собой переход от простого использования цифровых инструментов к созданию интеллектуальных систем, управляющих самим процессом обучения. Технология интеллект-карт позволяет:

- Визуализировать учебный материал: сложные музыкальные произведения, их гармоническая структура, исторический и стилистический контекст представляются в виде наглядных схем, что облегчает их понимание и запоминание.
- Персонализировать обучение: на основе анализа успехов и трудностей каждого студента система может предлагать индивидуальные «дорожные карты» освоения навыков, рекомендуя конкретные упражнения или музыкальные произведения для устранения пробелов в фортепианной технике.
- Повысить эффективность групповых занятий: в условиях, когда преподаватель работает одновременно с несколькими учениками, интеллект-карты помогают каждому студенту двигаться в своем темпе, не теряя общей связи с учебной программой.

Исследование подтверждает, что Цзишоуский университет является одним из передовых в процессе внедрения «умных» технологий в современную педагогику музыкального образования, стремясь не просто механически перенести лучшие академические учебники в цифру, а создать адаптивную среду, учитывающую уникальные особенности каждого студента-пианиста.

Помимо новейших интеллектуальных систем, арсенал современного педагога-пианиста включает специализированное программное обеспечение, уже на протяжении более чем десяти лет зарекомендовавшего себя эффективным для музыкально-образовательной среды. Программы для нотного набора и создания партитур, такие как Sibelius, а также профессиональные аудиоредакторы и секвенсоры (Logic Pro, Nuendo, Cubase) становятся незаменимыми помощниками в классе фортепиано.

С их помощью преподаватель может:

- наглядно демонстрировать студентам-пианистам особенности фактуры, голосоведения и гармонического развития произведения, буквально «заглядывая» внутрь партитуры;
- использовать огромные библиотеки цифрового контента, подбирая для каждого студента произведения, идеально соответствующие его техническому уровню и музыкальным предпочтениям, что значительно повышает мотивацию к занятиям;

- создавать упрощенные переложения или, наоборот, концертные обработки, адаптируя репертуар под индивидуальные запросы и возможности конкретного студента.

Помимо коммерческих приложений, важную роль играют платформы, созданные на базе ведущих консерваторий. Ярким примером является проект «Янинь онлайн» (央音在线 / Yangyin Online) — официальная платформа Центральной консерватории (Central Conservatory of Music). Этот ресурс объединяет «душу китайского фортепианного образования» — профессоров и преподавателей консерватории, включая таких легендарных личностей, как Чжоу Гуанжэнь (周广仁, Zhou Guangren). Платформа предлагает курсы по всем музыкальным специальностям (фортепиано, струнные, вокал, теория музыки и др.) в различных форматах: записанные видеолекции, прямые трансляции, интерактивные мастер-классы. Для пианистов особенно ценны видеозаписи с мультиракурсной съёмкой, позволяющие детально рассмотреть постановку рук, аппликатуру и работу педалей выдающихся мастеров фортепианного искусства.

Одним из несомненных достоинство платформы представляется то, что она тесно интегрирована с Национальным молодёжным художественным фестивалем-выставкой «Ян-инь». Это создаёт единое пространство, где обучение напрямую связано с конкурсной и концертной практикой. Студенты могут готовиться к выступлениям, изучая видеоматериалы с предыдущих фестивалей и, что особенно ценно и редко, комплексные комментарии членов жюри по поводу конкретных исполнений.

Платформа активно используется для трансляции ключевых образовательных событий Центральной консерватории. Например, в марте 2025 года на платформе и в официальном аккаунте WeChat Video транслировалась лекция профессора Чжоу Хайхуна на тему «Почему нужно изучать музыку в эпоху искусственного интеллекта» (AI 时代为什么更要学音乐). Авторитетный музыкант поделился рассуждениями о том, что ценности академической музыки являются непреходящими, а искусственных интеллект никогда не сможет постичь логику высших категорий, какими представляются чувства человека, гуманизм, стремление к самосовершенствованию, этика, сострадание и милосердие — те фундаментальные основы, на которых зиждется истинное музыкальное творчество. Особенностью платформы является информационная поддержка Международного форума по сольфеджио и слуховому анализу (国际视唱练耳高峰论坛) — крупнейшего мероприятия китайского профессионального музыкального сообщества, на включающего лекции и мастер-классы по формированию, развитию и совершенствованию слуховых навыков. Для студентов-пианистов различных вузов этот ресурс открывает возможности, которые ранее были доступны лишь учащимся столичных консерваторий: обучение у лучших профессоров, участие в общенациональных конкурсах, знакомство с актуальными тенденциями музыкальной педагогики.

Проект «Ян-инь онлайн» является ярким примером того, как цифровые технологии служат сохранению и трансляции академических традиций. В условиях, когда фортепианное образование в Китае активно цифровизируется — от приложений с искусственным интеллектом (Xiaoyezi) до интеллект-карт (исследования Цзишоуского университета) — платформа Центральной консерватории занимает особую нишу: она предлагает высокопрофессиональное академическое содержание, авторизованное ведущей музыкальной школой страны, и делает его доступным для студентов независимо от их географического положения.

Нельзя также не упомянуть и частные инициативы, такие как шанхайская платформа Yusi Classroom (于斯课堂), которая специализируется на классическом музыкальном образовании, предлагая курсы для пианистов разного уровня — от начинающих до

профессионалов. Платформа включает крупнейшее в Китае нотную онлайн-библиотеку Чунчун (www.gangqinpu.com[3]) (приобретено Yusi в 2016 г.) и обучающие гаджеты YOOTH. Для студентов региональных вузов этот ресурс становится окном в мир профессионального фортепианного репертуара и возможностью быть частью большого музыкального сообщества, несмотря на географическую удаленность от столичных консерваторий. Это свидетельствует о формировании в Китае нового сегмента педагогики музыкального образования в области обучения игре на фортепиано, активно использующего привычные для молодежи средства получения информации и образовательной коммуникации.

Цифровизация неизбежно меняет и требования к преподавателю. Сегодня недостаточно быть блестящим исполнителем — необходимо обладать высокой цифровой компетенцией. Университеты выстраивают системы повышения квалификации, обучая профессорско-преподавательский состав работе с новейшим программным обеспечением и методиками. Регулярные семинары и обмен опытом между коллегами становятся нормой, позволяя лучшим практикам быстро распространяться в профессиональной среде. Цифровые инструменты не заменяют преподавателя, и тем более не могут заменить важнейшую часть педагогического пространства — разностороннюю образовательную среду с ее гуманистическими ценностями, имманентным ценностям самого музыкального искусства [см. об этом: 2]. но берут на себя рутинную работу по отработке навыков, предоставляют мгновенную обратную связь и позволяют выстроить индивидуальную траекторию обучения.

Меняется и подход к оценке знаний. На смену эпизодическим экзаменам приходит система непрерывного мониторинга успеваемости с использованием цифровых инструментов. Ведение электронных портфолио студентов, где фиксируются все аспекты их работы — от посещаемости и результатов технических зачетов до записей выступлений и творческих работ — позволяет получить объемную картину профессионального роста. Цифровой анализ этих данных дает возможность преподавателю своевременно корректировать методику, выявляя как общие для группы, так и сугубо индивидуальные проблемы. Использование онлайн-платформ в подготовке китайских пианистов превратилось из временной меры в полноценную педагогическую стратегию.

Использование цифровых технологий в подготовке студента-пианиста — не просто современное решение рутинных задач, а новая педагогическая парадигма, в которой ИИ-среда становится полноправным участником образовательного процесса. Дальнейшее развитие этого направления, вероятно, будет связано с поиском баланса между технологической эффективностью подготовки профессионального пианиста и постижением художественной глубины мирового музыкального наследия, в частности, в области фортепианного искусства.

ЛИТЕРАТУРА

1. Горбачева, Д.А. Исследование инновационных практик в смешанном (онлайн и офлайн) обучении игре на фортепиано / Д.А. Горбачева, Чэнь Цзиньхуа // Школа будущего. – 2022. – № 3. – С. 174–185.
2. Исупова Т.С. Дисциплина «Гуманитарность музыкального искусства в контексте художественной культуры» / Т.С. Исупова, Т.В. Иванилова // Гуманитарные технологии в музыкальном искусстве и образовании: учебно-методический комплекс

[3] Gangqinpu.com (虫虫钢琴) — это ведущий китайский онлайн-портал, посвящённый фортепианной музыке, который функционирует как многопрофильная платформа для пианистов всех уровней. Ресурс был основан 16.04.2006 и на сегодняшний день зарекомендовал себя как один из наиболее авторитетных бесплатных ресурсов на китайском языке в музыкальном интернет-пространстве.

по сетевой образовательной программы. Сер. "Программа стратегического развития" Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена; научный редактор: Т.С. Исупова. – Санкт-Петербург, 2014. – С. 104-115.
3. Кузнецова Е.О. Фортепианный цикл "Афоризмы" Д.Д. Шостаковича в аспекте исполнительских проблем / Кузнецова Е.О., Иванилова Т.В. // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 5 (96). – С. 197-199.
4. Xueli Liu, Xin Shao. Modern mobile learning technologies in online piano education: online educational course design and impact on learning // Interactive Learning Environments. – Vol.32. – Iss. 4. – Pp. 1279-1290. DOI: 10.1080/10494820.2022.2118787 (Лю Сюэли, Шао Синь. Современные мобильные обучающие технологии в онлайн-образовании пианистов: дизайн онлайн-курса и его влияние на обучение // Интерактивные обучающие среды. – Т. 32. – Вып. 4. – С. 1279-1290.)
5. Ya Li. A Study of Knowledge Mapping Technology-Assisted Student Learning Path Design in Group Piano Lessons in Colleges and Universities // Applied Mathematics and Nonlinear Sciences. – Vol. 10. – Iss. 1 (January 2025). — URL: https://sciendo.com/article/10.2478/amns-2025-0795?tab=articles-in-this-issue (дата обращения: 12.02.2026). – Режим доступа: открытый доступ. (Я Ли. Исследование проектирования учебных траекторий студентов с использованием технологии интеллект-карт на групповых занятиях по фортепиано в колледжах и университетах // Прикладная математика и нелинейные науки. – Т. 10. – Вып.1 (январь 2025)).