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 18.06.2026

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

Гнилов Борис Геннадьевич, Кузькина Анастасия Викторовна

АКТИВИЗАЦИЯ РЕСУРСОВ ИНСТРУМЕНТОВКИ КАК ФАКТОР ЗАОСТРЕНИЯ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ МУЗЫКАЛЬНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ *8*

Карасанов Руслан Нюсретович

ОСОБЕННОСТИ СЕМИОТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ИССЛЕДОВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ *16*

Удальцова Ксения Алексеевна

ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОЕ ПОЛОЖЕНИЕ ЯПОНСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ПРОСТРАНСТВЕ РОССИЙСКОЙ КНИЖНОЙ КУЛЬТУРЫ *22*

Цирик Сергей Васильевич

ПРОБЛЕМА ОПРЕДЕЛЕНИЯ РЫНОЧНОЙ СТОИМОСТИ ПРЕДМЕТОВ ИСКУССТВА (ЖИВОПИСИ) *27*

Никитенко Оксана Борисовна

ОСОБЕННОСТИ ГРАФИЧЕСКОЙ ЗАПИСИ В ФОРТЕПИАННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЯХ СОВРЕМЕННЫХ КИТАЙСКИХ КОМПОЗИТОРОВ *36*

Новоселова Алена Дмитриевна, Шепшелёва Ольга Владимировна

ХОРОВЫЕ ПРОЕКТЫ КАК МУЗЫКАЛЬНЫЕ РЕАЛИИ ДИРИЖЕРА-МЕНЕДЖЕРА *44*

Сяо Хэ

УШУ КАК КУЛЬТУРНЫЙ КОД И ФУНДАМЕНТ КИТАЙСКОГО НАЦИОНАЛЬНОГО ТАНЦА *52*

Ши Юймэн

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ КИТАЙСКОЙ ПОПЕРЕЧНОЙ ФЛЕЙТЫ ДИ С ДРЕВНЕЙШИХ ВРЕМЕН ДО ЭПОХИ ПРАВЛЕНИЯ ИМПЕРИИ СУН *58*

Ван Долинь

ОСОБЕННОСТИ МУЗЫКАЛЬНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВУЗАХ КИТАЯ *64*

ИСКУССТВО И ЛИЧНОСТЬ

Копылов Дмитрий Николаевич

КИНОМУЗЫКА КШИШТОФА КОМЕДЫ В ФИЛЬМЕ РОМАНА ПОЛАНСКИ «БЕССТРАШНЫЕ УБИЙЦЫ ВАМПИРОВ»: СЕМИОТИКА ХОРОВОЙ ПОЛИФОНИИ И ПРИЕМЫ ДЖАЗОВОЙ ДЕСТРУКЦИИ *70*

Луговой Андрей Александрович

ФОРМЫ ГИБРИДНОСТИ: ХОРЕОГРАФИЯ И ЦИФРОВОЕ ИСКУССТВО (НА ПРИМЕРЕ РАБОТ ДЭВИДА ШАУДЕРА) *78*

Закиева Евгения Алексеевна

ПЕЙЗАЖНАЯ ЖИВОПИСЬ П.П. БЕНЬКОВА КАЗАНСКОГО ПЕРИОДА: ИСТОКИ ИМПРЕССИОНИСТИЧЕСКОГО МЕТОДА (1909–1928) *84*

Мамбетов Сервет Якубович

УДАРНЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ В СИМФОНИИ №5 М. И. ХАЛИТОВОЙ: ИХ ЗНАЧЕНИЕ И ВЫРАЗИТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ *97*

Ван Ишань

РОМАНСЫ А.П. БОРОДИНА: ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ОСОБЕННОСТИ *110*

Лю Сыюань

КОНЦЕРТ ДЛЯ СКРИПКИ С ОРКЕСТРОМ «РЕКА ЧУАНЬЦЗЯН» КИТАЙСКОГО КОМПОЗИТОРА ЯН БАОЧЖИ *116*

ПЕДАГОГИКА ИСКУССТВА

Коновалов Максим Витальевич

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ПОДРОСТКОВ СРЕДСТВАМИ МУЗЫКАЛЬНО-ТЕАТРАЛЬНОГО СИНТЕЗА *123*

Камышова Надежда Викторовна

ПРИОБЩЕНИЕ УЧАЩИХСЯ 8–9 КЛАССОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ К ЦЕННОСТЯМ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ *129*

Грибкова Ольга Владимировна, Шматов Богдан Сергеевич

РОЛЬ ЛИЧНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ТРАНСЛЯЦИИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТИРОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СТУДЕНТА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ *139*

Гусева Виктория Сергеевна, Каганова Диана Владимировна, Султанова Анна Владимировна, Воронина Елена Владимировна

УЧЕБНАЯ ПРАКТИКА (ПЛЕНЭР) КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕНТЕНЦИЙ В СИСТЕМЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ *145*

Тань Юйхао

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ-БАЯНИСТОВ В МУЗЫКАЛЬНОМ КОЛЛЕДЖЕ КАК СРЕДСТВО ИХ ЛИЧНОСТНО-ТВОРЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ *155*

Чжан Даньдань

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТИРЫ И КРИТЕРИИ ФОРМИРОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВКУСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ОБУЧЕНИИ КИТАЙСКОЙ ЖИВОПИСИ *160*

Ло Сяочэнь

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОСВОЕНИЯ РУССКОЙ КАМЕРНОЙ МУЗЫКИ В КОНЦЕРТМЕЙСТЕРСКОМ КЛАССЕ В ВУЗАХ КИТАЯ: ПОЛИКУЛЬТУРНЫЙ ПОДХОД *173*

У Байжань

ЭСТЕТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ: ФИЛОСОФСКО-ЭСТЕТИЧЕСКИЙ И ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМАТИКИ *180*

Ши Вэньчжэн

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В МУЗЫКАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКЕ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ *186*

Ян Фань

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ДЛЯ ПЕДАГОГОВ КОНЦЕРТМЕЙСТЕРСКОГО КЛАССА ПО РАБОТЕ СО СТУДЕНТАМИ ИЗ КНР *194*

Оуян Гаосян

ЦЕЛОСТНЫЙ АНАЛИЗ МУЗЫКАЛЬНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ КАК УСЛОВИЕ ОСВОЕНИЯ ВОКАЛЬНЫХ ЦИКЛОВ ЕВРОПЕЙСКИХ КОМПОЗИТОРОВ СТУДЕНТАМИ ИЗ КНР *200*

Фэн Жохань, Переверзева Марина Викторовна

ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОСВОЕНИЯ РУССКОГО ПЕСЕННОГО ФОЛЬКЛОРА СТУДЕНТАМИ ИЗ КИТАЙСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ *206*

Ма Кэнань

ИССЛЕДОВАНИЕ ХОРОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ ХОРОВОГО ИСКУССТВА *212*

Сун Тинтин

РАЗВИТИЕ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ МУЗЫКАНТОВ-ИНСТРУМЕНТАЛИСТОВ В ВУЗЕ КИТАЯ КАК ПРОБЛЕМА ТВОРЧЕСТВА *218*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

Коновалов Максим Витальевич

МУЗЫКАЛЬНО-ТЕАТРАЛЬНАЯ МАСТЕРСКАЯ: МЕТОДИКА РАБОТЫ С ПОДРОСТКАМИ *223*

Антонова Марина Александровна, Малащенко Валерий Олегович, Беседина Ольга Павловна, Архипенко Светлана Викторовна

ИЗУЧЕНИЕ ЦИФРОВЫХ ЗВУКОВЫХ РАБОЧИХ СТАНЦИЙ В РАМКАХ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ *230*

Кудринская Ирина Владимировна, Малащенко Валерий Олегович, Антонова Марина Александровна, Архипенко Светлана Викторовна

ОСОБЕННОСТИ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ И ПРИМЕНЕНИЯ БАЗОВОГО ЗВУКОВОГО ОБОРУДОВАНИЯ В КЛАССЕ ЭСТРАДНО-ДЖАЗОВОГО ВОКАЛА *239*

Дыдыкин Игорь Олегович, Казакова Наталья Юрьевна

ПЯТИЭЛЕМЕНТНАЯ МОДЕЛЬ СИСТЕМАТИЗАЦИИ КРЕАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРАКТИКЕ СОВРЕМЕННОГО ДИЗАЙНА *246*

Терехов Денис Маркович

ЗАБЫТЫЙ ОПЫТ ГИТИСА: ЧЕМУ НАУЧИЛА ПОДГОТОВКА МЕНЕДЖЕРОВ 1930-Х ГОДОВ СОВРЕМЕННЫХ ПРОДЮСЕРОВ? *254*

Цветаева Ольга Сергеевна, Медведь Элеонора Ильинична

ЭТНОКУЛЬТУРНОЕ ВОСПИТАНИЕ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 263

Войтенко Сергей Иванович

РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ У СТУДЕНТОВ-МУЗЫКАНТОВ В ВУЗЕ НАВЫКОВ КУЛЬТУРЫ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА И ЭТИЧЕСКИХ НОРМ 271

Сидорин Дмитрий Александрович, Грибкова Ольга Владимировна

ДИДАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ЦИФРОВЫХ ФОРТЕПИАНО В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ДМШ 276

Нугуманова Людмила Николаевна, Романенко Олег Олегович

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ: НОВЫЕ ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ 282

Лю Цзиньхан

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОСВОЕНИЯ СТУДЕНТАМИ КНР ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 289

Сун Синюань

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ РИТМИЧЕСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ИСПОЛНЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ПИАНИСТОВ С ПОМОЩЬЮ МУЗЫКАЛЬНО-КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И VMUS.NET 297

Су Жина

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОПТИМИЗАЦИИ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ПЕНИЮ СТУДЕНТОВ ИЗ КИТАЙСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ 304

Чжан Цзиньсинь

О ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ АСПЕКТАХ ФОРМИРОВАНИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ОТНОШЕНИЯ К МУЗЫКЕ В ПРОЦЕССЕ ОБРАЗОВАНИЯ 310

Цуй Гуанлинь

ИССЛЕДОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ И ЛОКАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ МЮЗИКЛА В СТАРШИХ ШКОЛАХ И ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ ПОД ВЛИЯНИЕМ ТРАДИЦИОННОЙ КИТАЙСКОЙ ОПЕРЫ 317

Хоу Ван

НАПРАВЛЕНИЯ ПРИМЕНЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В МИРОВОМ МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ 324

Чжан Цзэюй

ОТ ОПЫТА – К ВИЗУАЛИЗАЦИИ: СОВРЕМЕННЫЕ МУЗЫКАЛЬНО-КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ С ПРИМЕНЕНИЕМ СПЕКТРАЛЬНОГО АНАЛИЗА DECIBEL X В ВОКАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ВУЗА 330

Чжан Хэньюань

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ-ВОКАЛИСТОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СОВРЕМЕННЫХ МУЗЫКАЛЬНО-КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ: ЦИФРОВЫЕ АУДИОВИЗУАЛЬНЫЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ *343*

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ИСКУССТВА

Гнилов Борис Геннадьевич
доктор искусствоведения, профессор,
заведующий кафедры Теории и истории музыки
ФГКВОУ ВО «Военный университет им. князя Александра Невского»
Министерства обороны Россий кой Федерации
e-mail: gnilovboris@yandex.ru
Кузькина Анастасия Викторовна
кандидат искусствоведения, доцент кафедры Теории и истории музыки
ФГКВОУ ВО «Военный университет им. князя Александра Невского»
Министерства обороны Российской Федерации
e-mail: semen_petrovich@mail.ru

Gnilov Boris G.
Doctor of Art History, Professor,
Head of the Department of Theory and History of Music
Prince Alexander Nevsky Military University
Ministry of Defense of the Russian Federation
Kuzkina Anastasia V.
PhD in Art History,
Associate Professor of the Department of Theory and History of Music
Prince Alexander Nevsky Military University
Ministry of Defense of the Russian Federation

АКТИВИЗАЦИЯ РЕСУРСОВ ИНСТРУМЕНТОВКИ КАК ФАКТОР ЗАОСТРЕНИЯ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ МУЗЫКАЛЬНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ

Аннотация. В преподавании музыкально-теоретических дисциплин традиционно преобладает историко-хронологический подход. Принимая его за основу, авторы статьи предлагают обратить внимание на один из важных факторов музыкальной выразительности и рассмотреть его на примере произведений разных жанров, разного времени написания и авторства. Речь идет о неординарной трактовке тембра. Так сложилось, что этот вопрос остается чаще всего за рамками изучения. Однако представляется важным обратить внимание на случаи нетипичного применения инструментов симфонического оркестра. Обозначение этой проблематики видится важной задачей. Чтобы показать жизнеспособность подобной постановки вопроса, был выбран ряд примеров из произведений, преимущественно, зарубежной, а также русской музыки XIX века. Это сочинения разных жанров, в которых симфонический оркестр играет если не ведущую, то одну из основных ролей: инструментальные концерты, оперные увертюры, симфонии. Анализируя произведения с точки зрения яркого, выразительного применения тембра, удалось найти аналогии в использовании схожего приема, в частности, в ряде фортепианных концертов. Кроме того, благодаря такому подходу появляется возможность немного иначе взглянуть на уже устоявшиеся характеристики творчества композитора и подсветить новые грани его дарования.

Ключевые слова: тембр, инструментовка, партитура, композитор, инструмент, выразительность, произведение.

ACTIVATION OF INSTRUMENTATION RESOURCES AS A FACTOR IN SHARPENING THE EXPRESSIVENESS OF A MUSICAL WORK

Abstract. A historical-chronological approach traditionally predominates in the teaching of music theory. Taking this approach as a foundation, the authors of this article propose focusing on one of the key factors of musical expressiveness and examining it using works from various genres, periods of composition, and authorship: the unconventional interpretation of timbre. Historically, this issue remains largely unexplored. However, it seems important to highlight instances of atypical use of symphony orchestra instruments. Identifying this issue seems an important task. To demonstrate the viability of this approach, a number of examples were selected from works, primarily foreign, as well as Russian music of the 19th century. These works span various genres in which the symphony orchestra plays, if not the leading, then at least a key role: instrumental concertos, operatic overtures, and symphonies. By analyzing the works for their vibrant, expressive use of timbre, we were able to find analogies in the use of a similar technique, particularly in a number of piano concertos. Moreover, thanks to this approach, it becomes possible to take a slightly different look at the already established characteristics of the composer's work and highlight new facets of his talent.

Keywords: timbre, instrumentation, score, composer, instrument, expressiveness, work.

Роль оркестра в музыкальном произведении трудно переоценить. Тембр инструмента является важным средством выразительности. Поэтому для композитора – это область творческого поиска, а для музыковеда – значимый ракурс изучения. Затрагиваемая тема чрезвычайно широка и многогранна: «у оркестровки и оркестра очень много различных аспектов, различных точек зрения и различных тем, которые нужно так или иначе характеризовать» [1, с. 16].

Традиционно особенности устройства оркестра и его применения в разные исторические эпохи изучают в рамках курса оркестровки или инструментоведения. На занятиях по музыкально-историческим дисциплинам, где главенствует историко-хронологический подход, как правило, вопросы инструментовки затрагиваются нередко по остаточному принципу. Безусловно, важный вклад в развитие оркестрового письма того или иного композитора изучается и рассматривается как один из аспектов его творческого облика. Однако не уделяется должного, на наш взгляд, внимания тонкой работе с тембром, где он, используясь порой непривычно, дополняет смысловую характеристику произведения.

Цель данной статьи заключается в том, чтобы обособить и выделить в различных музыкальных произведениях примеры неординарного отношения композиторов к применению и трактовке музыкальных инструментов в партитурах их творений. Такая постановка вопроса представляется тем более насущной и актуальной, что по сложившейся традиции именно этот комплекс вопросов практически на постоянной основе до настоящего времени располагается преимущественно на периферии музыковедческой деятельности и аналитических комментариев.

Материалом служат произведения для (или с участием) симфонического оркестра разных жанров: симфонии, концерты, оперы. По времени создания все выбранные образцы относятся к XIX веку.

Работы, посвящённые вопросам инструментовки, весьма разнообразны. Прежде всего, это труды композиторов, в которых они излагают основы работы с тембрами и грамотного создания оркестровой партитуры. Как правило, подобные изыскания носят дидактический характер. Упомянем, в частности, «Большой трактат о современной инструментовке и оркестровке» Г. Берлиоза и «Основы оркестровки с партитурными образцами из собственных сочинений» Н.А. Римского-Корсакова. В конце XIX – XX веках

выходят исследования зарубежных авторов, а также ряд российских и советских «руководств» и учебников по инструментовке. В настоящее время (конец XX–XXI вв.) наблюдается возрастание интереса к вопросам, так или иначе связанным с тембром. Исследователи, как правило, рассматривают значение тембровой стороны в творчестве того или иного композитора. Важный пласт работ составляют научные изыскания в области инструментовки для духового оркестра.

А.И. Соловей выделяет три основных течения в изучении оркестрового стиля, каждое из которых характеризуется своей методологией и особенностями: «историческое направление, практико-прикладное и теоретико-аналитическое направление» [2, с. 29]. Важной чертой современного изучения исследователь называет тесную взаимосвязь выделяемых подходов.

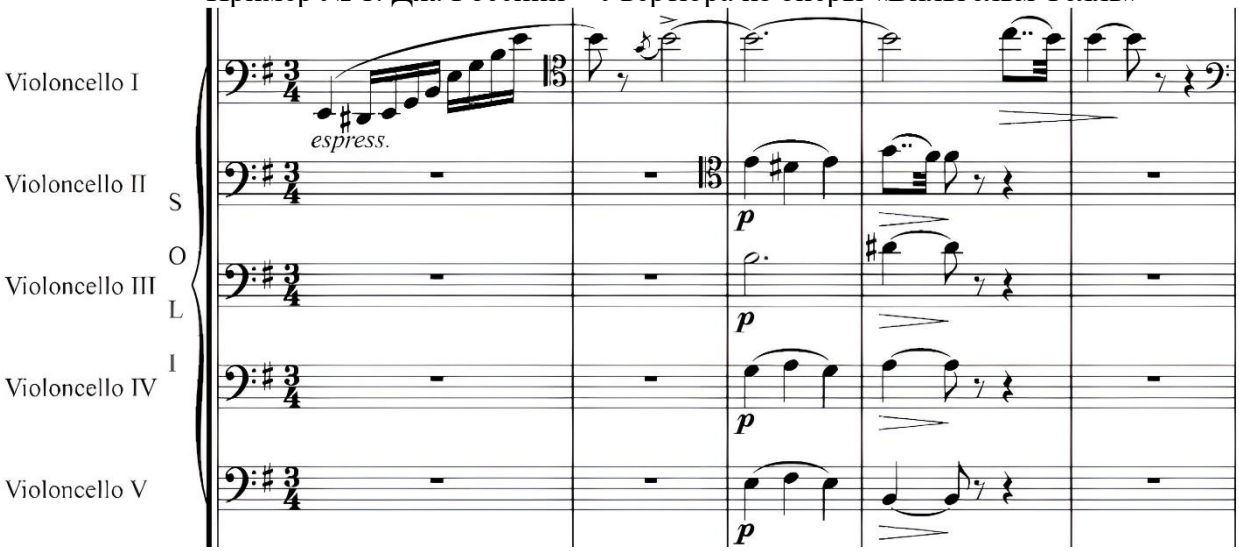
Для того, чтобы обозначить интересующую нас проблематику и показать жизнеспособность применяемого подхода, мы обратимся лишь к некоторым случаям, делая акцент именно на непривычных, нетипичных приёмах использования тембра.

Переходя к разбору конкретных примеров, согласимся с тезисом С.В. Пономарёва об «универсальности взаимосвязи тембра и формы в условиях всех исторических эпох, национальных традиций и композиторских стилей» [3, с. 7]. Меж тем, проявление этих взаимоотношений в каждом случае индивидуально.

Прежде всего остановимся на специфике применения тромбонов и флейты-пикколо в Пятой симфонии Л. Бетховена. В данном внешне нейтральном и привычном оркестрово-тембровом соотношении внимание надлежит привлечь к важным обстоятельствам: тромбоны в филармоническом оркестре времён Бетховена – достаточно редкие участники, они больше ожидаемы в оркестровом коллективе оперного театра, как, заметим, и драматического. Флейта-пикколо – равно настолько же инструмент в некотором смысле экзотический. Названные инструменты применены композитором в присущей ему манере – с симфонической драматургической расчётливостью. Будучи изначально заложенными в партитуру произведения, они включаются (или даже, может быть, эффектно вторгаются в действие) не ранее, чем в первых тактах финальной части произведения, подчёркивая и обеспечивая взрывной характер победного торжества.

Неординарное оркестрово-инструментальное решение находим в начальном разделе увертюры из оперы Дж. Россини «Вильгельм Телль».

Пример № 1. Дж. Россини – Увертюра из оперы «Вильгельм Телль»



Здесь оперный оркестр трактован по-особому, реально звучит только камерный ансамбль виолончелей, каждой из которых прописана самостоятельная звуковысотная линия.

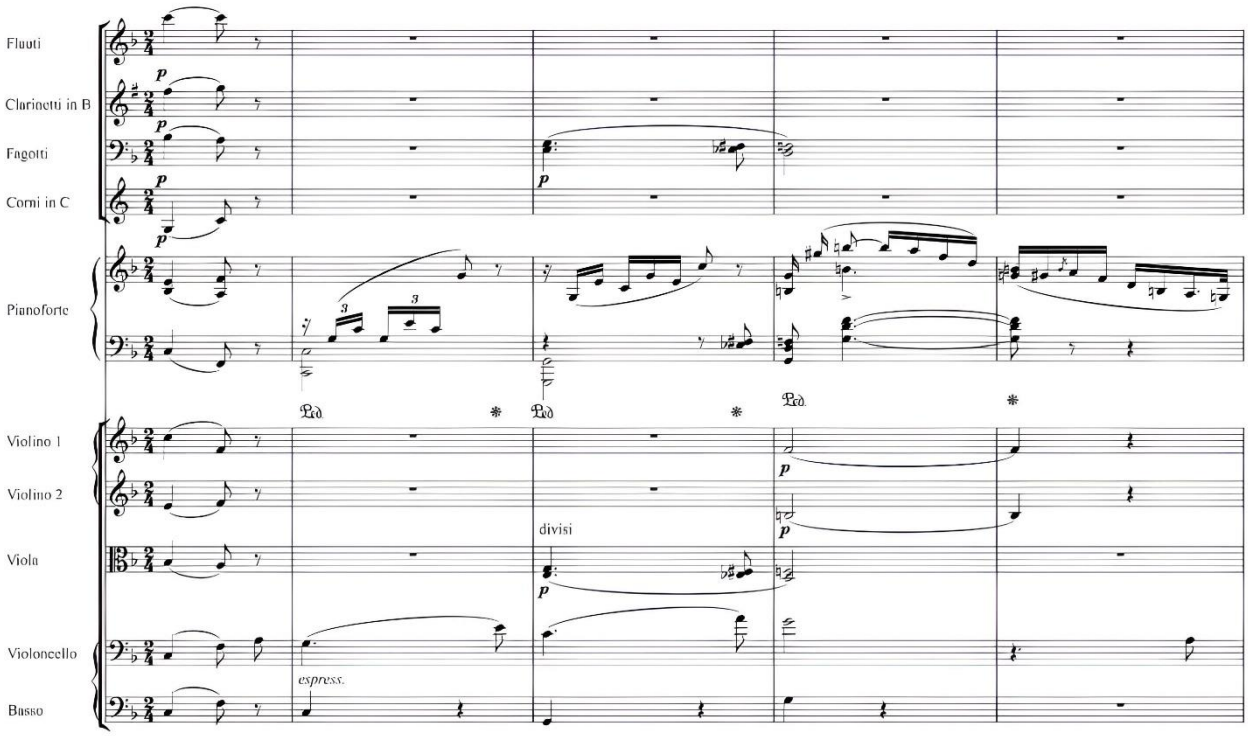
Хочется отметить присущую композитору направленность на особую остроумную детализацию точечного применения оркестровых тембров. Подобный случай находим, в частности, и в увертюре к опере «Сорока-воровка». Уже в первых тактах Россини провокационно использует почти цирковой прием – увертюра начинается дробью малого барабана. Утончённая изысканная работа с оркестром отчётливо наблюдается в побочной партии. Композитор на уровне мотива умело применяет дробную тембровую детализацию.

Эти примеры позволяют выработать новый, свежий взгляд на музыкальное мышление Дж. Россини. Этот композитор по ряду внешних признаков обычно, по общему мнению, примыкает к музыкантам-творцам, равняющимся по преимуществу на привычные, а иногда даже и на старомодные, выходящие из употребления композиторские ресурсы.

У некоторых композиторов XIX века, обратившихся к жанру фортепианного концерта, в определенный момент из всего оркестра на первый план выходит виолончель. Именно этот инструмент вступает во взаимодействие с партией солиста.

Рассмотрим некоторые случаи особой роли виолончели в партитурах ряда фортепианно-оркестровых произведений романтического периода. Так, в одном из фрагментов II части своего ля-минорного концерта Р. Шуман смоделировал в высшей степени трогательный диалог виолончели и фортепиано.

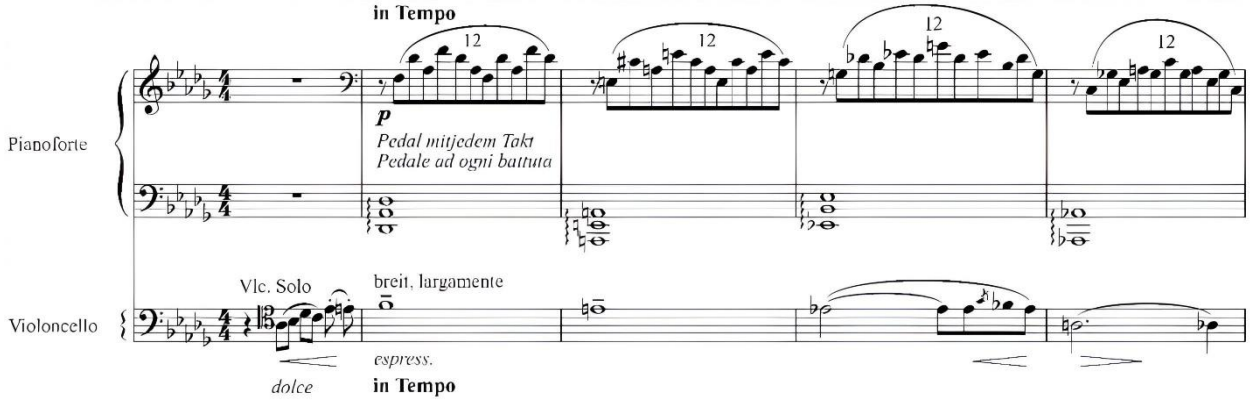
Пример № 2. Р. Шуман – Концерт для фортепиано с оркестром ля минор (II часть)



Симфонический оркестр трансформируется на данном участке в камерный ансамбль, дуэт виолончели и фортепиано.

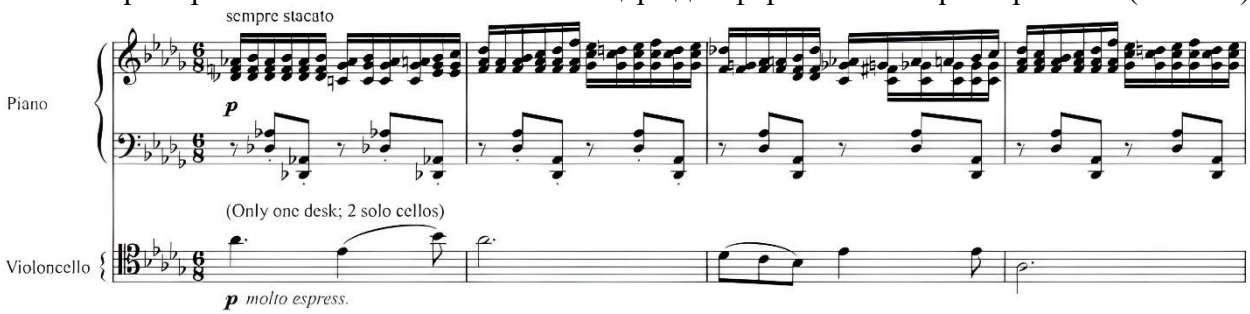
Непостижимым образом примерно по тому же пути двинулся Ф. Лист в его Втором фортепианном концерте.

Пример № 3. Ф. Лист – Концерт для фортепиано с оркестром №2 (I часть)



Апофеоз этого приёма мы наблюдаем во II части Первого фортепианного концерта П.И. Чайковского.

Пример № 4. П.И. Чайковский – Концерт для фортепиано с оркестром №1 (II часть)



Здесь мелодию ведут уже две виолончели из всей оркестровой группы этих инструментов.

Заметим, что приведённые примеры из классико-романтической фортепианно-оркестровой музыки существенно и удачно дополняют комплекс её неявных жанрово-композиционных констант, в ряду которых – «особенности тонально-гармонических отношений, предстающие и в масштабах архитектоники, и на уровне отдельных аккордов и их сцеплений; вторжение контрастного характера и быстрота темпа в медленную часть концертного цикла; «вытянутость», укрупненность музыкальных форм концерта» [4, с. 9–10].

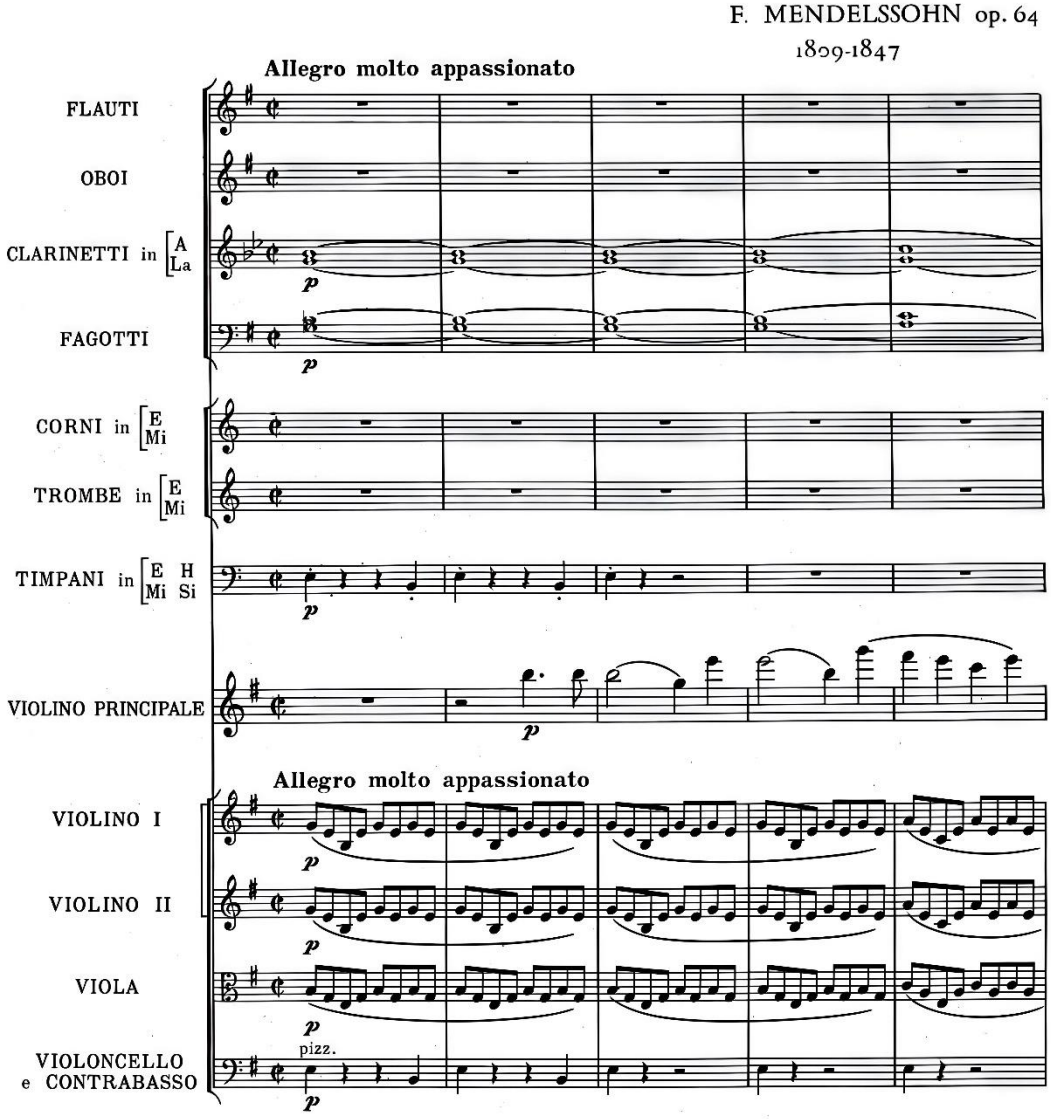
Признанным знатоком инструментовки, мастерски работающим с оркестром, считается К.М. Вебер. Образец тонкой, деликатной, можно сказать, пуантилистической инструментовки находим в разработке увертюры к его опере «Вольный стрелок». В том числе силами оркестра композитор искусно отражает основные сюжетные перипетии. Так, звучание тромбонов в нижнем регистре сообщает об опасности, которая грозит Агате. Примечательно, что подобным приёмом «нависания тени на светлый образ» воспользовался А. Зацепин в музыке к фильму «Кавказская пленница». В «Песенке о медведях» в тот момент, когда на экране зритель видит лицо героя А. Моргунова, появляется короткий контрапункт у медных духовых к основной теме песни.

Многие исследователи указывают на особую роль кларнета в творчестве К.М. Вебера. Типичное для романтиков стремление к индивидуализации различных групп инструментов, особое внимание к тембровой драматургии проявлялось у Вебера, прежде всего, «за счёт кларнета и фагота, затем валторны и тромбона» [5, с. 47].

Прослеживается также связь тембра и образа. Например, в побочной теме увертюры к опере «Вольный стрелок», как и в увертюре к опере «Оберон», мелодия звучит у солирующего кларнета. То есть, это инструмент, который закрепляется композитором за женственной пластикой побочных тем. Как отмечает Хавров В.В., ещё до создания выдающихся произведений для кларнета соло К.М. Вебер активно применял данный инструмент в ранних операх [6, с. 8]. То есть, этот жанр явился своеобразной творческой лабораторией и в применении кларнета в том числе.

Не совсем типичное использование тех или иных инструментов, появление их в непривычном контексте даёт новый характер звучания. Подобный приём находим, в частности, у Ф. Мендельсона. Так, основная тема первой части его скрипичного концерта поддерживается литаврами. В практике композиторов-романтиков они применяются достаточно широко, исследователи отмечают увеличение «звукоизобразительных и гармонически самостоятельных функций инструмента» [7, с. 135]. Нередко этот тембр используется для создания грозного, устрашающего образа. В данной же ситуации литавры подчеркивают, оттеняют мелодию, поддерживая партию низких струнных. Благодаря возникающему контрасту достигается своеобразная манкость, особая утонченность и изящность.

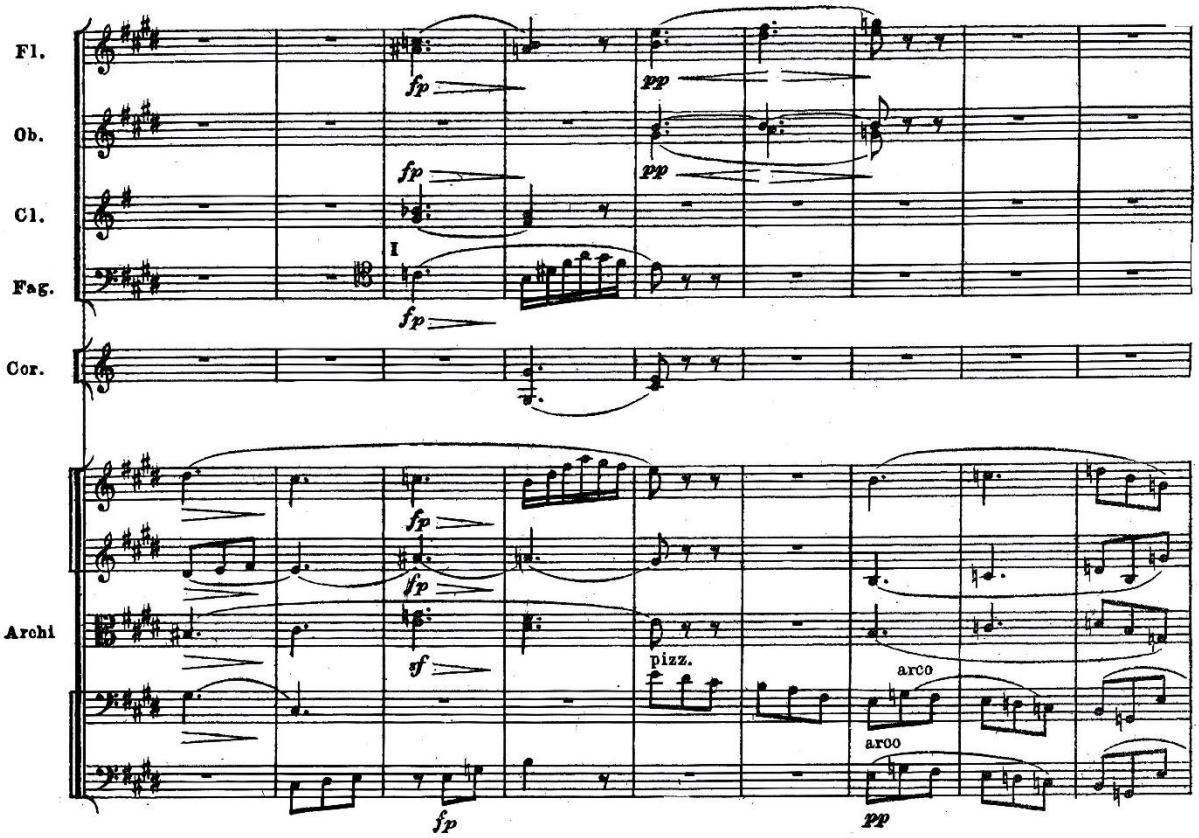
Пример № 5. Ф. Мендельсон – Концерт для скрипки с оркестром ми минор (I часть)



Взаимодействие различных средств музыкальной выразительности позволяет композитору, в частности, акцентировать важный смысловой поворот в произведении, произвести необходимый эффект. Применяемые совместно, они помогают усилить воздействие и сосредоточить внимание слушателя на важном элементе музыкальной ткани.

Так, силами инструментовки может подсвечиваться и выделяться, например, определённый аккорд. Подобный случай находим в начале второй части Неоконченной симфонии Ф. Шуберта. В данном фрагменте наблюдается тембровое расслоение – пиццикато басовых струнных и текучие аккорды у деревянных духовых. С помощью оркестровых красок обыгрывается звучность так называемого «ложного доминантсептаккорда» – альтерированная двойная доминанта (аналогично Ф. Шуберту в коде первой части Патетической симфонии П.И. Чайковский тоже приходит в тональность E-dur).

Пример № 6. Ф. Шуберт – Неоконченная симфония (II часть)



Перечень примеров, в которых тембр играет определяющую роль, несет на себе смысловую нагрузку, можно продолжать еще долгое время. Он не ограничивается обозначенными нами образцами. Однако уже на данном этапе четко прослеживается жизнеспособность такого подхода, когда в фокус внимания попадает не совсем привычное использование инструмента. Не подвергается сомнению осознанное нетипичное применение композиторами того или иного тембра в своих произведениях, направленное на достижение поставленной художественной цели. Примечательно, что зачастую аналогичный прием используется у разных авторов вне наличия очевидных доказательств их преемственных связей.

Таким образом, отслеживание на занятиях по дисциплинам музыкально-исторического направления неординарного применения музыкальных инструментов в

оркестровых партитурах, привносит в научную концепцию музыкально-исторического процесса дополнительную важную смысловую плоскость.

ЛИТЕРАТУРА

1. Фортунатов Ю.А. Лекции по истории оркестровых стилей. – М.: Московская гос. Консерватория им. П.И. Чайковского. – 2004. – 382 с.
2. Соловей А.И. Теоретические основы изучения оркестрового стиля: история и современность // Вестник МГИМ имени А.Г. Шнитке. – 2025. – № 3 (35). – С. 23–37.
3. Пономарёв С.В. К Проблеме взаимосвязи тембра и формы в музыкальном произведении. – Автореферат дис. … канд. искусствоведения. – М., 2011. – 30 с.
4. Гнилов Б.Г. Музыкальное произведение для фортепиано с оркестром как жанрово-композиционный феномен. – Автореферат дис. … доктора искусствоведения. – М., 2008. – 50 с.
5. Вагапова Р. Кларнет в творческом наследии Карла Марии фон Вебера // Образовательные технологии в современном учебно-воспитательном пространстве. – Сборник статей IV Всероссийской методико-практической конференции. – Петрозаводск, 2021. – С. 43–49.
6. Хавров В.В. Кларнеты в ранних операх Карла Марии фон Вебера // Opera musicologica. – 2021. – Т. 13. – № 2. – С. 6–30.
7. Занин Е.В. Грозные гимны славного войска запорожского, или военная соната для литавр» В.Г. Кикты: музыкальная поэтика и художественный потенциал инструмента соло // Культурная жизнь Юга России. – 2025. – № 3 (98). – С. 133–141.

Карасанов Руслан Нюсретович
заведующий кафедрой музыкально-инструментального искусства
ГБОУ ВО Республики Крым «Крымский университет культуры, искусств и туризма»,
доцент, Заслуженный работник культуры Республики Крым,
лауреат международных конкурсов

Karasanov Ruslan N.
Head of the Department of Musical and Instrumental Art
Crimean University of Culture, Arts and Tourism,
Associate Professor, Honored Worker of Culture of the Republic of Crimea,
winner of international competitions

ОСОБЕННОСТИ СЕМИОТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ИССЛЕДОВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ

Аннотация. Статья посвящена использованию семиотического анализа в музыкознании. Актуальность темы обусловлена необходимостью расширения знаний музыкального текста. Предметом является анализ особенностей использования музыкальной семиотики, позволяющей углубить знания музыкального языка, стиля, жанра.

Новизна исследования видится в раскрытии многомерности фольклорных традиций музыки, символизирующих специфику исторической эпохи, народной философии, аксиологии, внутреннего мира персонажей. Определен высокий педагогический потенциал использования семиотического анализа. В теоретическом музыкознании он позволит осмыслить духовное содержание музыки и расширить умения анализировать музыкальные тексты, а в воспитательном плане – способствовать формированию эмоционально-нравственного отношения к музыкальным произведениям.

Ключевые слова: музыкальная семиотика, музыкальное мышление, аксиология, музыкальный фольклор, интеграция искусств, семиотика числовой символики.

FEATURES OF SEMIOTIC ANALYSIS IN THE RESEARCH OF MUSICAL WORKS

Abstract. This article examines the use of semiotic analysis in musicology. The relevance of this topic stems from the need to expand knowledge of musical texts. The subject is an analysis of the specific uses of musical semiotics, which allows for a deeper understanding of musical language, style, and genre.

The novelty of this study lies in its exploration of the multidimensionality of folk musical traditions, symbolizing the specifics of a historical era, folk philosophy, axiology, and the inner world of characters. The high pedagogical potential of using semiotic analysis is identified. In theoretical musicology, it will enable students to understand the spiritual content of music and expand their ability to analyze musical texts. In educational settings, it will foster the development of an emotional and moral attitude toward musical works.

Keywords: musical semiotics, musical thinking, axiology, musical folklore, integration of the arts, semiotics of numerical symbolism.

«Музыка не имеет отечества; отечество её – вся вселенная».
(Ф. Шопен)

Актуальность темы исследования обусловлена необходимостью использования семиотического анализа в музыкознании с целью развить и углубить умение анализа музыкального текста и определить педагогический потенциал музыкальных произведений.

Музыкальное искусство с древних пор занимает особое место среди других видов искусства, активно воздействующих на внутренний мир человека. Следует подчеркнуть, что музыка, как диалогичный вид искусства, представляет многомерное нелинейное и сложное «пространство», требующее музыкального анализа для его понимания. Достаточно перечислить определяющие термины такого анализа: «музыкальное мышление», «мышление в музыке», «музыка как мышление», «мышление как музыка».

В этой связи, семиотический подход в научном исследовании музыкального искусства актуален, поскольку диктуется потребностями современной исполнительской практики и музыкально-педагогической деятельности музыковедов.

Степень научной разработанности проблемы. Изучение и анализ научных работ по данной проблеме свидетельствует, что теоретическая основа семиотического изучения музыкального искусства рассмотрена у многих исследователей (С. Аверинцев, М. Арановский, Б. Асафьев, М. Бахтин, М. Бонфельд, Г. Головинский, В. Дашкевич, М. Марков, В. Медушевский, Я. Мукаржовский, Е. Назайкинский, В. Носина, Г. Орлов, О. Соколов, А. Сохор и др.). Вместе с тем, проблема системного педагогического исследования теоретико-методических основ «музыкальной семиотики», изучена не полностью, что и определило тему данной статьи.

Цель, задачи и предмет исследования. Цель – проанализировать актуальность семиотического анализа музыкальных произведений и выявить его особенности. В соответствии с целью, поставлены следующие задачи:

1) определить актуальность семиотики как значимого научного метода анализа произведений музыкального искусства;
2) показать, как музыкальная семиотика определяет особенности мышления и психологию композитора;
3) привести особенности использования семиотики, позволяющие интегрировать и осмыслять художественный образ, как синтез разных видов искусств;
4) проанализировать многомерность семиотики фольклорных традиций музыки;
5) выявить педагогический потенциал семиотического анализа в научном исследовании музыкальных произведений.

Предмет – анализ особенностей использования «музыкальной семиотики» в развитии музыкального мышления личности на примере музыкальных произведений.

Научная новизна исследования в выявлении особенностей в использовании семиотического анализа музыкальных произведений, позволяющих раскрыть многомерность фольклорных традиций музыки, символизирующих специфику исторической эпохи, народной философии, аксиологии. Установлен высокий педагогический потенциал использования семиотического анализа: в теоретическом музыкознании позволяет осмыслить духовное содержание музыки и расширить умения анализировать музыкальные тексты, а в воспитательном плане – способствовать формированию эмоционально-нравственного отношения к музыкальным произведениям.

Методология и методы исследования: семиотический анализ знаков-символов, историко-культурный, искусствоведческий, систематизации и обобщения, компаративный, интегративный, а также музыкально-исполнительский опыт.

Основная часть. Музыкальная культура личности является важнейшим компонентом духовного мира личности и определяется уровнем развития музыкального мышления. Каждое музыкальное произведение представляет собой семиотическую, т. е. знаковую систему, аналогичную высказыванию (тексту). Научный семиотический анализ в музыке предполагает изучение соотнесенности вербального и музыкального языков. Всемирно известный американский философ, математик, учёный. Дуглас Хофштадтер писал, что «Язык музыки» – это ценное начало долгого и трудного пути к пониманию музыки и человеческого разума [7].

По словам А. Швейцера «чистая» музыка дает знаки образов, письмена, пользуясь которыми, конкретная фантазия рисует картины, наделенные определенным эмоциональным содержанием. Они требуют обратного перевода драмы чувств в конкретное действие, дабы слушатель снова прошел тот путь, по которому шла фантазия композитора» [10, с. 162].

Следовательно, семиотический аспект исследования музыкальных произведений является попыткой перевода звукового сообщения на язык человеческого общения. Основная задача музыкальной семиотики – изучить, духовное содержание музыки и ее исторические формы, отражённые в музыкальном языке, стиле, жанрах и пр.

Музыка изначально семиотична. Так, семь белых клавиш и пять чёрных символизируют семь астрологических планет и пять первоэлементов (земля, вода, воздух, огонь, металл). Следует отметить также семиотическое понимание жестов дирижёра, влияющих на восприятие музыки, следующими способами.

1. Задаётся темп. Музыкальный фрагмент может звучать быстрее или медленнее в зависимости от выбора дирижёра. Быстрый темп делает восприятие музыки более энергичным и драматичным, а медленный, подчёркивает глубину произведения, придаёт ему эмоциональность и вдумчивость.

2. Определяется длительность и расстановка пауз. Дирижёр решает, насколько сильно будут выделяться паузы, что может кардинально изменить восприятие музыки. Пауза даёт слушателю время для размышлений или подчёркивает контраст между музыкальными темпами.

3. Акцентируется внимание на разных инструментах оркестра. Дирижёр может выделять определённые партии, делая их более выразительными, что создаёт разные ощущения от восприятия произведения. Следует подчеркнуть, что выразительность действий дирижёра или активизирует, или притупляет понимание музыки. Так, дирижёр с сухими техническими приёмами и монотонностью тактирования, может понижать способность восприятия музыки [2].

Важно отметить, что музыкальная семиотика определяет особенности мышления и психологии композитора. Так, творчество П. Чайковского**,** называют **«**интроспективным**»,** то есть погружённым внутрь, отражающим глубинные психологические процессы внутреннего мира композитора, как путь внутрь себя [3].

Кроме того, семиотика музыки позволяет раскрыть используемые композитором фольклорные традиции. Следует особо подчеркнуть, что семиотика фольклорных элементов служит основой раскрытия исторических особенностей эпохи, народной философии и аксиологии, специфики образов персонажей.

Фольклор (народные песни, танцы, былины) широко используются как в классической, так и в современной музыке. Композиторы записывали, обрабатывали и изучали мелодии народных песен и создавали свои произведения на их основе (М. Глинка, П. Чайковский, А. Бородин, С. Рахманинов, С. Прокофьев, Д. Шостакович и др.). Так, М. Глинка, родоначальник русской национальной музыки, черпал вдохновение в народных мотивах, утверждая, что музыку пишет народ, «а композиторы, её только аранжируют». В

отечественном музыковедении Глинка, по праву, считается создателем национальной оперы [7].

Следует особо подчеркнуть педагогический потенциал музыкальной фольклористики**,** которая является частью этномузыковедения. Музыкальный фольклор, как носитель культурного кода, глубоко патриотичен и поэтому значим в патриотическом воспитании личности. Неслучайно музыковеды полагают, что эпос и фольклор рождают личность.

Целесообразно отметить использование в классической музыке средневековой секвенции Dies irae (День гнева), например, в творчестве С. Рахманинова. Секвенция в его музыкальных произведениях проникнута интонациями славянского фольклора. Кроме того, она содержит несколько значений: возмездие (прелюдия до-диез минор, первая симфония), смерть культуры (третья симфония), тема смерти («Остров мёртвых», Рапсодия на тему Паганини, Симфонические танцы) [9].

Другим примером может служить творчество Р. Щедрина. Ориентация композитора на фольклорные традиции в опере «Мёртвые души» не только передаёт атмосферу эпохи, но и актуализирует ценности и особенности внутреннего мира гоголевских типов личности. Они подчёркиваются игрой оркестровых тембров. Так, Манилову сопутствует флейта, Коробочке – фагот, Ноздреву – валторна, Плюшкину – гобой, Собакевичу – контрабас. Фольклорные элементы в опере Р. Щедрина служат основой для раскрытия образов персонажей и их внутреннего мира [7].

Целесообразно привести семиотический анализ музыки И. С. Баха, где зашифрованы духовные послания. В эпоху барокко считалось, что главная цель художника – раскрытие сакральных смыслов христианства. В этой связи, музыкально-символический язык И. С. Баха следует такому направлению. Он состоит из устойчивых мелодических оборотов, воплощающих образы и сюжеты христианства, а многие его произведения относятся к духовным жанрам («Страсти», мессы, кантаты, обработки хоралов).

Зашифрованные послания в баховской музыке воплощают принципы построения музыкального образа. Использование семиотического анализа способствует пониманию их символических смыслов, позволяет глубже раскрыть духовное содержание произведений И. С. Баха. Значимость изучения его музыкальных шедевров подчёркивали многие исследователи (Б Авербух, В. Носина, С. Ряузов, Б. Яворский и др.). Швейцер отмечал, что изучение семиотического языка И. С. Баха является насущной потребностью практического музыканта [10].

В. Медушевский акцентировал, что музыка И. С. Баха мало изучена. Он писал: «И есть такая сфера, где перед нами бездна неизведанного. Это – внутренний смысловой мир музыки Баха» [6, с. 102].

Следует отметить, что фамилия композитора также наполнена семиотикой. Фамилия BACH – это латинские обозначения нот [си-бемоль - ля - до - си]. Этот сакральный символ представляет фигуру креста, которая постоянно встречается в его произведениях. Кроме того, тема-символ, часто им используемая, – «приветствие ангелов», где мелодия напоминает взмахи крыльев ангелов [8].

И. С. Бах активно использовал семиотику числовой символики, которая была одним из главных принципов искусства барокко. Так, шестерка, будучи суммой первых трех натуральных чисел (1+2+3=6), обозначает количество дней Сотворения мира. Многие жанры И. С. Бах осваивает именно в количестве шести произведений: французские, английские, виолончельные сюиты, партиты для клавесина, Бранденбургские концерты, произведения для скрипки соло и с клавесином [8].

В музыке И. С. Баха используются музыкально-риторические фигуры, как символы определения эмоций. Приведем примеры таких символов эмоций в его музыке.

1. *Нисходящие мелодии* (фигура catabasis) – символ печали, умирания, положения во гроб.

2. *Восходящие звукоряды* – связаны с символикой вознесения, воскресения.

3. *Паузы во всех голосах* (фигура aposiopesis – умолчание) – применялись для «изображения» смерти.

4. *Паузы, рассекающие мелодию* (фигура tmesis – рассечение) – передавали чувства страха, ужаса.

5. *Нисходящие секунды*, объединённые попарно – символ вздоха, оплакивания.

6. Ход на большую сексту – радостное восклицание.

7. Интонации человеческой речи передавались через восходящую секунду (вопрос), восходящую сексту (окрик), трели в высоком регистре (смех) [8].

Важно подчеркнуть особенность использования семиотики, которая позволяет интегрировать и осмыслять художественный образ, как синтез разных видов искусства. В качестве примера рассмотрим такой синтез на примере литературы и архитектуры.

В изучении этого направления представляет интерес книга британского музыканта и музыковеда XX века Дерика Кука – «Язык музыки», («Language of music»), изданной в Лондоне в 1960 г. В одном из разделов книги – «Теоретическая концепция Дерика Кука», автор анализирует «литературный», «архитектурный» и «живописный» аспекты семиотического анализа музыкального искусства.

Эту концепцию подтверждают многие писатели классики. «Музыка – высшее в мире искусство». «Музыка – это стенография чувств» (Л. Толстой). «Из наслаждений жизни / Одной любви музыка уступает, / Но и любовь – мелодия» *(*А Пушкин*).* «Музыка – это разум, воплощенный в прекрасных звуках» *(*И. Тургенев*).*

Неслучайно, М. Глинку, по праву, называют Пушкиным в музыке. М. Глинка – музыкант, столь же всеобъемлющий, глубокий и многогранный, каким был Пушкин в русской литературе. Выдающиеся композиторы современности также ценили связь «слова» и «музыки». Г Свиридов писал: «Слово несёт в себе Мысль о мире (ибо оно предназначено для выражения мысли). Музыка же несёт Чувство, Ощущение, Душу Мира. Вместе они образуют Истину Мира» [7].

Поиски Истины Мира пронизывают пушкинскую «маленькую трагедию» – «Моцарт и Сальери». Музыка в ней – действующее лицо, вступающее в диалог с персонажами. Само построение напоминает сложное музыкальное произведение (например, сонату) с несколькими темами, развивающимися параллельно.

Представляет интерес интеграция архитектуры и музыки, где в камне, и в нотах передаются любовь и печаль, радость побед и горечь поражений. Впервые метафора о том, что архитектура – это онемевшая музыка, была высказана И. В Гёте («Изречениях в прозе»), автор сравнивает архитектуру с музыкой, застывшей в камне. Позже эту цитату перефразировал немецкий философ Ф. Шеллинг и появился афоризм: «Архитектура – это застывшая музыка».

Важно отметить, что музыка И. С. Баха созвучна с архитектурными образами величественных готических соборов. Величие музыки немецкого гения подчёркивает величие таких архитектурных шедевров, как Реймсский и Кельнский соборы.

Выводы. Таким образом, приведенный анализ позволяет заключить, что семиотика музыки является актуальным и значимым научным методом анализа произведений музыкального искусства. Ее использование позволяет изучить, духовное содержание музыки и ее исторические формы, отражённые в музыкальном языке, стиле, жанрах и пр. Обязанность музыкальной семиотики состоит в возможности определения специфики мышления и психологии композитора. Использование семиотического анализа позволяет осмыслять художественный образ, как синтез разных видов искусств.

Применение музыкальной семиотики позволяет раскрыть многомерность фольклорных традиций музыки, позволяющих показать специфику исторической эпохи, народной философии, аксиологии, внутреннего мира персонажей. Семиотический анализ содержит высокий педагогический потенциал в научном исследовании музыкальных произведений. В теоретическом музыкознании его введение позволит осмыслить духовное содержание музыки и развить умение анализа музыкального текста. В воспитательном плане способствует формированию эмоционально-нравственного отношения к музыкальным произведениям, в т. ч. патриотизма, столь актуального в наше время.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арановский М. Г. Музыкальный текст. Структура и свойства / М. Г. Арановский. – М.: Композитор, 1998. – 341 с.
2. Асафьев Б. В. Музыкальная форма как процесс / Б. В. Асафьев. – М., 2024. Pdf.
3. Асафьев Б. О музыке Чайковского / Б. Асафьев. – Л.: Музыка,1972.– 376 с.
4. Бонфельд Морис. Анализ музыкальных произведений. Структуры тональной музыки. В 2-х частях / Морис Бонфельд. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 208 с.
5. Кюль О. Музыкальная семантика / О. Кюль. – М.– 249с.
6. Медушевский В. В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки / В. В. Медушевский. – М.: Музыка, 1976.– 255 с.
7. Музыка как форма интеллектуальной деятельности. Сборник научных статей. – М.: Музыка, 2012.– 345 с.
8. Носина В. Б. Символика музыки И. С. Баха / В. Б. Носина. – Санкт-Петербург, 2007. – 213 с.
9. Способин И. В. Музыкальная форма: Учебник общего курса анализа / И. В.Способин. – М.: Музыка, 2014. – 400 с.
10. Швейцер А. Культура и этика / А. Швейцер; [пер. с нем. Н. А. Захарченко, Г. В Колшанского]. – М.: Прогресс, 1973. – 344 с.

Удальцова Ксения Алексеевна
магистрант
ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет
им. А.И. Герцена»
e-mail: ksena-ud@mail.ru

Udaltsova Ksenia A.
master's student
The Herzen State Pedagogical University

ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОЕ ПОЛОЖЕНИЕ ЯПОНСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ПРОСТРАНСТВЕ РОССИЙСКОЙ КНИЖНОЙ КУЛЬТУРЫ

Аннотация. Статья посвящена истории рецепции японской литературы в России и её современному положению в структуре отечественной книжной культуры. Автор прослеживает ключевые этапы проникновения японских текстов в российское культурное пространство, анализируя исторические, политические и социокультурные факторы, влиявшие на динамику переводов, издательскую политику и читательский интерес. Особое внимание уделяется феномену «японизма» в России конца XIX – начала XX века, роли советского японоведения в сохранении и трансляции культурного наследия, а также современным тенденциям, связанным с политикой «мягкой силы» Японии (Cool Japan), распространением манги и аниме. На основе анализа статистических данных книжного рынка РФ и конкретных примеров издательской деятельности рассматриваются коммерческие и репутационные риски, включая случаи литературных мистификаций под японскими псевдонимами. Делается вывод о прочном положении японской литературы в российской книжной культуре, обусловленном как исторической традицией, так и современными механизмами межкультурного взаимодействия.

Ключевые слова: японская литература, российская книжная культура, история перевода, книгоиздание, межкультурные коммуникации, мягкая сила, японизм, манга, литературная мистификация.

THE HISTORY AND CURRENT POSITION OF JAPANESE LITERATURE IN THE SPACE OF RUSSIAN BOOK CULTURE

Abstract. The article examines the history of the reception of Japanese literature in Russia and its current position within the structure of the national book culture. The author traces the key stages of the penetration of Japanese texts into the Russian cultural space, analyzing the historical, political, and sociocultural factors that influenced the dynamics of translations, publishing policies, and readership interest. Special attention is paid to the phenomenon of "Japonism" in Russia at the turn of the 19th–20th centuries, the role of Soviet Japanese studies in preserving and transmitting cultural heritage, and current trends associated with Japan's soft power policy (Cool Japan), the spread of manga and anime. Based on an analysis of statistical data from the Russian book market and specific examples of publishing activities, commercial and reputational risks, including cases of literary hoaxes under Japanese pseudonyms, are examined. The conclusion is drawn that Japanese literature holds a strong position in Russian book culture, due to both historical tradition and modern mechanisms of intercultural interaction.

Keywords: Japanese literature, Russian book culture, history of translation, book publishing, intercultural communication, soft power, Japonism, manga, literary hoax.

Взаимодействие культур России и Японии имеет более чем трёхвековую историю. Начавшись с редких контактов отдельных путешественников, оно постепенно переросло в сложную систему взаимных художественных влияний, переводческой деятельности и массового читательского интереса. В контексте современной культурологии особую значимость приобретает изучение того, как литературные тексты одной культуры встраиваются в книжное пространство другой, трансформируя его структуру, жанровый репертуар и ценностные ориентации аудитории.

Японская литература представляет собой уникальный случай для анализа межкультурной рецепции. С одной стороны, она глубоко укоренена в собственной эстетической традиции (моно-но аварэ, ваби-саби, дзэнский дискурс), что создаёт значительные переводческие и интерпретационные сложности. С другой стороны, начиная с конца XX века японские тексты – от классических «Повести о Гэндзи» до романов Харуки Мураками и массовой культуры манги – заняли заметное место на российском книжном рынке, конкурируя с англо-американской и европейской переводной литературой.

Цель настоящей статьи – выявить основные этапы и факторы, определившие историю и современное положение японской литературы в пространстве российской книжной культуры. В задачи исследования входит: 1) периодизация процесса рецепции японской литературы в России; 2) анализ роли политических и идеологических контекстов (политика сакоку, русско-японские отношения, советская цензура, постсоветский рынок); 3) оценка влияния «мягкой силы» Японии на издательские стратегии; 4) характеристика современных тенденций, включая распространение манги и феномен литературных мистификаций.

Методологическую основу работы составляет историко-культурный подход в сочетании с элементами рецептивной эстетики и социологии чтения. Использованы методы архивного анализа, контент-анализа издательских каталогов, а также статистические данные отраслевых докладов о книгоиздании в РФ.

Первые сведения о Японии поступали в Россию благодаря японским морякам, терпевшим кораблекрушение у берегов Камчатки и Курильских островов. Наиболее известным из них был Дэмбэй Татэкава, доставленный в Москву в 1702 году и ставший учителем японского языка при дворе Петра I [1]. Составленный при его участии первый русско-японский словарь положил начало российскому японоведению.

Однако вплоть до середины XIX века Япония оставалась закрытой страной (политика сакоку). Попытки русских экспедиций (В. Головнина, Е. Путятина) установить регулярные дипломатические и торговые отношения долгое время не приносили успеха. Ситуация изменилась после подписания Симодского трактата 1855 года, который открыл российским судам доступ к портам Хакодатэ, Нагасаки и другим [1]. Этот договор стал точкой бифуркации: началась индустриализация Японии, а в России возрос интерес к её культуре.

Вторая половина XIX века ознаменовалась не только политическими и военными противоречиями, которые стали причинами русско-японской войны 1904–1905 гг., но и появлением в России первых переводов японской литературы. Согласно данным книговедческих исследований, в Российской империи было опубликовано 91 произведение японских авторов [2; 3]. Знаковым явлением стал визит цесаревича Николая (будущего Николая II) в Японию в 1891 году, который стимулировал моду на всё японское – так называемый «японизм» (japonisme).

В 1896 году типография И. Д. Сытина выпустила сборник «Китай и Япония в их поэзии», а также публиковала японские сказки. Примечательно, что значительная часть текстов переводилась не с оригинала, а через европейские (чаще всего французские и немецкие) посредники. Сборники «Душа Японии», «Песни ста поэтов», «Японская

лирика», а также очерк Г. А. Рачинского «Японская поэзия» (1908) познакомили русского читателя с хокку, танка и классической драмой, но, хотя и в адаптированном виде [2].

После революции 1917 года культурные связи с Японией временно прервались. Издательство «Всемирная литература» под руководством М. Горького планировало публикацию японских классиков, однако из-за сложностей гражданской войны и последующей изоляции был издан только перевод «Исэ моногатари», выполненный Н. И. Конрадом [5].

В 1920-е годы в СССР начали переводить современных японских писателей – Кобаяси Такидзи, Акутагава Рюноскэ, Токунага Сунао, Нацумэ Сосэки. Однако с ужесточением идеологического курса в 1930-е годы публикация японской литературы, как и многих других «буржуазных» авторов, была практически свёрнута. Возобновление произошло лишь в середине 1950-х годов, в период хрущёвской «оттепели».

Знаковым событием стал выход в 1954 году сборника «Японская поэзия» тиражом 35 000 экземпляров. А. Н. Мещеряков отмечает, что классическая японская поэзия, будучи лишённой явной идеологической нагрузки, воспринималась советской интеллигенцией как «чистая лирика», своего рода эскапизм в мир утончённой эстетики [5]. В 1960–1970-е годы были переведены и изданы такие жемчужины средневековой прозы, как «Такэтори моногатари», «Отикубо моногатари», «Цурэдзурэ гуса», «Макура-но соси» (Записки у изголовья).

Последним крупным проектом советского японоведения стал перевод «Повести о Гэндзи» («Гэндзи моногатари») Мурасаки Сикибу, осуществлённый Т. Л. Соколовой-Делюсиной и изданный в 1991–1992 годах, уже на излёте СССР. В постсоветский период, несмотря на экономический кризис книжной индустрии, российские японисты (Е. М. Пинус, Л. М. Ермакова, А. Н. Мещеряков) сумели издать переводы фундаментальных памятников – «Кодзики» (1993–1994), «Нихон рёики» (1995), «Нихон сёки» (1997) [5]. Таким образом, была создана основа для академического изучения и популяризации японской литературы в новой России.

В первой четверти XXI века японская литература демонстрирует устойчивый рост популярности. Согласно отраслевому докладу Министерства цифрового развития, связи и массовых коммуникаций РФ, журнала «Книжная индустрия» и Ассоциации книгораспространителей за 2024 год, произведения японских авторов заняли четвёртое место как по количеству выпущенных наименований, так и по суммарному тиражу среди всей переводной литературы, опередив даже китайскую, уступая только переводам с английского, французского и немецкого языков.

Этому способствует как исторически сложившаяся читательская традиция, так и активная политика «мягкой силы» (soft power), которую проводит Япония. Концепция «Cool Japan», разработанная Министерством экономики, торговли и промышленности Японии в 2010-е годы, нацелена на формирование привлекательного имиджа страны через популяризацию аниме, манги, видеоигр, дизайна и, в том числе, литературы [4; 6]. Важную роль играет Японский фонд («Japan Foundation»), который организует в России лекции, курсы каллиграфии, икебаны, семинары по классической и современной японской литературе.

Крупнейшие российские издательства – «Эксмо», «АСТ», «Наука», «Гиперион», «Азбука-Аттикус» – систематически переиздают классиков (Дзюнъитиро Танидзаки, Ясунари Кавабата, Кэндзабуро Оэ) и активно публикуют современных авторов.

На протяжении двух десятилетий Харуки Мураками оставался самым издаваемым азиатским автором в России. Издательство «Эксмо» с 2003 года обладает эксклюзивными правами на его произведения. За 20 лет суммарный тираж книг Мураками превысил 4,5 миллиона экземпляров. Такие романы, как «Норвежский лес», «1Q84», «Хроники заводной

птицы», «Охота на овец», стали бестселлерами. Хотя в последние годы писатель утратил абсолютное лидерство (уступив, в частности, Гэнки Кавамуре), его имя по-прежнему служит «входным билетом» в японскую литературу для массового читателя.

Юкио Мисима, напротив, представляет более сложный, эстетизированный и политически заряженный пласт. «Азбука-Аттикус» выпустила широкий корпус его произведений – от ранней «Исповеди маски» до тетралогии «Море изобилия». По данным издательства, интерес к Мисиме растёт: продажи романа «Жизнь на продажу» в 2023 году увеличились в 2,5 раза по сравнению с 2022 годом. Это свидетельствует о том, что японская литература воспринимается не только как развлекательное чтение, но и как пространство философско-эстетических поисков.

Особого внимания заслуживает роман Гэнки Кавамуры «Если все кошки в мире исчезнут» (рус. пер. 2018, многократно переиздавался). В 2024–2025 годах произведение вошло в топ самых покупаемых книг в России. По данным сети «Читай-город – Буквоед» и онлайн-маркетплейса Ozon, роман занимал вторую позицию по штучным продажам. По итогам 2025 года издательство «АСТ» присвоило автору третье место по общему количеству проданных экземпляров, а тираж романа превысил 660 тысяч копий. Успех этого текста, который является экзистенциальной притчей с элементами магического реализма, демонстрирует, что японская литература успешно конкурирует с западной в жанре «жизнеутверждающей философской прозы».

Отдельным и стремительно растущим сегментом является манга – японский графический роман. Первые любительские переводы манги появились в России в 1990-е годы, а с 2000-х годов, с развитием интернета, широкое распространение получили «сканлейты» (любительские сканы и переводы). Среди наиболее востребованных произведений – «Наруто», «Атака титанов», «Токийский гуль», «Магическая битва», «Король шаманов», «Евангелион», «Тетрадь смерти». Их издание осуществляют специализированные независимые издательства: «XL Media», «Истари Комикс», «Комикс-Арт», «Палма Пресс», «Фабрика комиксов».

Распространение манги тесно связано с популярностью аниме – обе формы функционируют как взаимно поддерживающие элементы «мягкой силы» Японии. Для российской книжной культуры манга представляет собой вызов традиционным представлениям о литературе: она требует иного кода чтения (справа налево), синтеза вербального и визуального, а также специфической издательской логики (чёрно-белая печать, серийность).

Наряду с позитивными тенденциями, рост популярности японской литературы породил и обратную сторону – коммерческие злоупотребления. В 2024 году была разоблачена мистификация вокруг сборника «Поведал странник», выдаваемого за поэзию несуществующей аристократки XI века Юми Каэдэ. Благодаря бдительности читателей, направивших запросы японистам, выяснилось, что книга написана современным российским автором.

Вслед за этим вскрылись и другие подделки. Издательство «АСТ» выпустило не менее пяти книг, приписываемых вымышленным японским авторам. Например, книга «Ямато. Японский императорский дом» первоначально значилась за автором Хаяси Хироси; после скандала в новых тиражах автором указан Андрей Шляхов. Другой пример – книга «Японцы» из серии «Народы мира» с автором Хасэгава Мамору, якобы японцем, пишущим для иностранцев. Стилистический анализ и отсутствие реального лица с таким именем свидетельствуют о фабрикации.

Реакция издательства («многие авторы пишут под псевдонимами») не учитывает жанровую специфику. Если в художественной литературе псевдоним – допустимый приём, то в научно-популярных и справочных изданиях он вводит читателя в заблуждение

относительно экспертного статуса автора. Такие практики подрывают доверие к японоведческим изданиям и наносят ущерб академической традиции, где каждая публикация требует верификации источников.

История японской литературы в пространстве российской книжной культуры – это путь от единичных переводов через европейские посредники до формирования самостоятельного и самодостаточного сегмента рынка. Среди факторов, повлиявших на этот процесс можно выделить накопленный потенциал российского академического японоведения, политику «мягкой силы» Японии и распространение смежных медиа, создавших массовую аудиторию.

В то же время современный этап сопряжён с вызовами: коммерциализация ведёт к появлению псевдояпонских текстов, мистификаций и снижению требований к научной достоверности. Задача культурологии – не только фиксировать эти процессы, но и вырабатывать механизмы экспертной оценки, а также просвещать читательскую аудиторию.

Перспективы исследования связаны с изучением рецепции конкретных жанров (хокку, роман-исповедь, лайт-новел), а также с компаративным анализом места японской литературы в книжных культурах других стран (США, Франция, Корея). Японская литература, переставая быть «экзотикой», становится органичной частью российской книжной культуры, что свидетельствует о глубинных процессах культурной глобализации и одновременно – о сохранении национальной специфики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Калинин А.В. Географические представления о Японии в России в XVIII – первой половине XIX в. // Вестник ЛГУ им. А. С. Пушкина. 2012. № 4. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/geograficheskie-predstavleniya-o-yaponii-v-rossii-v-xviii-pervoy-polovine-xix-v (дата обращения: 16.05.2026).
2. Коломина Е.В. Японская книга в России (к истории вопроса) // Вестник ОмГУ. 2007. № 3. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/yaponskaya-kniga-v-rossii-k-istorii-voprosa (дата обращения: 16.05.2026).
3. Копотилова В.В. Книга народов зарубежного Дальнего Востока в России (XVIII – начало XX в.): Дис. ... канд. ист. наук. Новосибирск, 1999. С. 87.
4. Матосян А.Э. Мягкая сила и Cool Japan: формирование национального имиджа Японии // Международные отношения. 2025. № 1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/myagkaya-sila-i-cool-japan-formirovanie-natsionalnogo-imidzha-yaponii (дата обращения: 20.05.2026).
5. Мещеряков А.Н. Восприятие хэйанской литературы в СССР и России // Шаги/Steps. 2018. № 1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vospriyatie-heyanskoy-literatury-v-sssr-i-rossii (дата обращения: 16.05.2026).
6. Наумов А. О. Концепция «мягкой силы» Джозефа Ная в зарубежном научном дискурсе: интерпретация и критика // Государственное управление. Электронный вестник. 2021. № 89. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptsiya-myagkoy-sily-dzhozefa-naya-v-zarubezhnom-nauchnom-diskurse-interpretatsiya-i-kritika (дата обращения: 17.05.2026).

Цирик Сергей Васильевич
адвокат,
председатель совета Вологодской коллегии адвокатов «Стандарт»
e-mail: advokat_vologda@mail.ru

Tsirik Sergey V.
lawyer,
Chairman of the Board of the Vologda Bar Association "Standard"

ПРОБЛЕМА ОПРЕДЕЛЕНИЯ РЫНОЧНОЙ СТОИМОСТИ ПРЕДМЕТОВ ИСКУССТВА (ЖИВОПИСИ)

Аннотация. В статье рассматривается проблема определения рыночной стоимости предметов живописи в условиях современного арт-рынка. Анализируются сравнительный, затратный и доходный подходы, применяемые в оценочной деятельности, а также исследуются пределы их использования в отношении объектов, обладающих не только материальными, но и выраженными художественными, историко-культурными и символическими характеристиками. Особое внимание уделяется влиянию авторства, художественной репутации, провенанса, состояния сохранности, рыночной конъюнктуры и экспертного мнения на итоговую стоимость произведения. Обосновывается вывод о том, что в отношении живописи достоверное определение рыночной стоимости возможно лишь при комплексном подходе, сочетающем традиционные методы оценки, искусствоведческий анализ и учет нематериальных факторов, непосредственно связанных с произведением.

Ключевые слова: рыночная стоимость; произведение живописи; предметы искусства; арт-рынок; оценка; искусствоведческий анализ; нематериальные активы.

THE PROBLEM OF DETERMINING THE MARKET VALUE OF ART OBJECTS (PAINTINGS)

Abstract. The article examines the problem of determining the market value of paintings in the context of the contemporary art market. It analyzes the comparative, cost, and income approaches used in valuation practice and explores the limits of their application to objects possessing not only material but also pronounced artistic, historical, cultural, and symbolic characteristics. Special attention is paid to the influence of authorship, artistic reputation, provenance, state of preservation, market conditions, and expert opinion on the final value of a work. The article substantiates the conclusion that, in relation to paintings, a reliable determination of market value is possible only through a comprehensive approach combining traditional valuation methods, art-historical analysis, and consideration of intangible factors directly connected with the work.

Keywords: market value; painting; art object; art market; valuation; art-historical analysis; intangible assets.

Введение

Определение рыночной стоимости предметов живописи относится к числу наиболее сложных вопросов, возникающих в современной оценочной практике. Указанная сложность объясняется тем, что произведение живописи одновременно выступает в качестве объекта гражданского оборота, результата творческой деятельности и носителя культурной ценности. В отличие от большинства имущественных объектов, стоимость картины не исчерпывается расходами на ее создание либо усредненной рыночной ценой, поскольку в ее формировании значительную роль играют художественная ценность

(качество), исторический контекст, личность автора, признание в профессиональной среде, история происхождение произведения и наличие либо отсутствие устойчивого интереса к произведению искусства со стороны рынка.

На протяжении всего времени своего существования искусство было вовлечено в систему товарно-денежных отношений. В современных условиях данный процесс не только сохранился, но и приобрел новые формы.

Развитие аукционной торговли, расширение частного коллекционирования, активность галерей, цифровизация рынка и рост интереса к искусству как к инвестиционному активу привели к тому, что вопрос определения стоимости произведения живописи приобрел не только практическое, но и методологическое значение. Вместе с тем сама природа художественного произведения делает невозможным его полное подчинение логике обычного товарного рынка.

Практическая значимость рассматриваемой проблемы очевидна. Полагаем, что в определении реальной рыночной стоимости произведения искусства заинтересованы художники, коллекционеры, галеристы, покупатели, наследники, оценщики, страховщики и судебные представители. Для автора произведения вопрос стоимости связан с формированием ценовой политики и профессионального позиционирования. Для покупателя и продавца- с обоснованностью цены сделки. Для оценщика- с необходимостью представить достоверный и проверяемый результат. Для суда- с необходимостью получить заключение, пригодное для разрешения имущественного спора.

Несмотря на это, на текущий момент, отсутствует единый универсальный алгоритм, одинаково пригодный для определения рыночной стоимости всех предметов искусства (живописи).

Следует учитывать и то обстоятельство, что произведение живописи является объектом, сочетающим материальные и нематериальные свойства. Материальная составляющая выражается в технике исполнения, основе, размере, физической сохранности, наличии либо отсутствии подписи автора, рамы и иных предметных признаках.

Нематериальная составляющая связана с авторством, культурной и художественной значимостью произведения, местом произведения в творчестве художника, выставочной историей, наличием либо отсутствием публикаций, провенансом и репутационным капиталом автора. Совокупность указанных факторов делает задачу оценки многослойной и не позволяет ограничиться только одной методикой.

Целью настоящей статьи является комплексный анализ проблемы определения рыночной стоимости предметов живописи в условиях современного арт-рынка.

Для достижения указанной цели необходимо было решить следующие задачи: рассмотреть теоретические основы оценки в целом и предметов искусства (живописи) в частности; проанализировать сравнительный, затратный и доходный методы применительно к предмету исследования; определить ограничения использования указанных подходов; выявить влияние нематериальных факторов на определение стоимость произведения; определить особенности оценки различных категорий живописи; обосновать необходимость комплексного подхода к определению рыночной стоимости.

Теоретические основания определения стоимости предметов живописи

Вопрос рыночной стоимости произведения искусства не может быть сведен исключительно к вопросу цены сделки. Полагаем что в данном случае цена представляет собой лишь внешнее выражение более сложного процесса, в котором соединяются свойства материального объекта, символический капитал автора, институциональное признание, экспертные оценки и конкретная рыночная ситуация. Поэтому применительно к предметам искусства в целом и живописи в частности необходимо учитывать, следующие критерии,

материальную стоимость произведения, его рыночную стоимость, художественную ценность и инвестиционную привлекательность. Указанные категории могут пересекаться, но не совпадают полностью.

Материальная стоимость произведения определяется его физическими характеристиками и расходами, связанными с созданием объекта. Однако уже на этом уровне становится очевидно, что материальная основа картины сама по себе не способна объяснить итоговую цену произведения. Стоимость красок, холста, подрамника и оформления не находится в прямой зависимости от той суммы, за которую работа может быть реализована на рынке. По справедливому замечанию М. Шахнович, материальная стоимость красок и холста не коррелирует с рыночной ценой картины. Данное положение особенно заметно в тех случаях, когда речь идет о работах признанных художников, для которых определяющим является не цена материалов, а статус автора и культурная значимость произведения.

Рыночная стоимость картины формируется в результате взаимодействия факторов спроса и предложения, но данное правило в сфере искусства имеет существенную специфику. Во многих случаях спрос обусловлен не только, а зачастую и не столько качеством физического исполнения произведения, а в большей мере контекстом и/или символической средой, в которой оно существует, было создано, известностью автора, включенностью работы в выставочный оборот, упоминание в научных публикациях, участие в музейных проектах и принадлежность к определенному творческому периоду указанные факторы способны в значительной степени влияют на стоимость произведения. Таким образом можно смело утверждать, что рыночная стоимость предметов искусства (живописи) значительно зависит от факторов, выходящих за пределы чисто материального анализа.

В свою очередь художественная ценность произведения, не всегда совпадает с его текущей рыночной стоимостью. Так на рынке возможны ситуации недооцененности или переоцененности того или иного автора в целом или каких-то работ, данное обстоятельство связанные с факторами моды, конъюнктуры рынка, маркетинговой активностью галерей или общим состоянием культурного поля.

В связи с этим можно сделать обоснованный вывод о том, что при оценке предметов искусства (живописи) необходимо учитывать не только экономические показатели, но и искусствоведческие критерии, позволяющие выявить собственно художественную ценность объекта оценки.

Инвестиционная привлекательность, предмета оценки, также не является тождественной его художественной ценности. Инвестор, при принятии решения, ориентируется на ключевые факторы- ликвидность, устойчивость спроса, вероятность последующего роста цены на интересующий его объект. При этом произведение, представляющее значительный художественный интерес для профессионалов, не всегда оказывается наиболее выгодным инвестиционным активом, тогда как отдельные «рыночные фавориты» могут быть оценены выше их реального места в истории искусства. Это обстоятельство еще раз подтверждает, что рыночная стоимость предметов искусства (живописи) формируется на пересечении нескольких самостоятельных факторов и не может определяться упрощенным способом.

Нормативная- правовая основа определения рыночной стоимости

В основе современной оценочной деятельности, на территории Российской Федерации, лежит применение общепринятых подходов к оценке, закрепленных в Федеральных стандартах оценки, к таким подходам, законодатель отнес, сравнительный, затратный и доходный методы.

Наличие единой нормативной базы имеет принципиальное значение, поскольку не только закрепляет единые требования к логике оценочного анализа, обоснованности выводов и устанавливает принцип проверяемости результата, но и позволяет говорить о стандартизации подхода и закреплению ответственности лица производящего оценку.

Вместе с тем необходимо учитывать, что универсальные положения стандартов разрабатывались применительно к широкому кругу объектов оценки и не всегда могут учитывать специфику конкретных объектов оценки.

Предметы искусства, в особенности живописи, нередко характеризуются уникальностью, ограниченной сопоставимостью с аналогами, высокой зависимостью от экспертного мнения и существенной ролью нематериальных факторов. В подобных условиях базовая модель оценки не может использоваться как формальный инструмент, в нее должны быть обязательно внесены коррективы учитывающие, вышеописанные, особенности объекта оценки.

Исходя из сказанного можно утверждать, что само по себе формальное соблюдение методик, закрепленных в Федеральных Стандартах Оценки, не гарантирует достоверности полученного результата, если при этом игнорируются или недостаточно изучаются и анализируются, в рамках оценки, факторы авторства, подлинности, провенанса, культурного контекста и рыночного положения художника. Следовательно, нормативная основа в отношении оценки предметов искусства должна рассматриваться как необходимая, но не единственная составляющая процедуры оценки.

Отдельного внимания заслуживает вопрос о соотношении оценки произведения искусства как вещи и оценки нематериальных прав, связанных с ним. В тех случаях, когда произведение включено в коммерческий оборот не только как материальный объект, но и как источник репродукционных, лицензионных и иных имущественных прав, значение методов оценки нематериальных активов существенно возрастает.

Однако здесь требуется разграничение: стоимость самого произведения живописи и стоимость прав на его использование данные стоимости, чаще всего, взаимосвязаны, но не тождественны.

Сравнительный подход и пределы его применения

Сравнительный подход традиционно рассматривается как один из наиболее рыночно ориентированных методов оценки, поскольку предполагает сопоставление объекта оценки с аналогичными объектами, по которым известны цены сделок либо предложения. Применительно к предметам искусства (живописи) данный подход представляется логичным, поскольку арт-рынок в значительной степени строится на сопоставлении художников, периодов, техник, размеров, сюжетов и результатов аукционных продаж. Именно поэтому сравнительный подход широко используется при оценке объектов, реализуемых через галереи, аукционные дома и вторичный рынок.

Вместе с тем применение данного подхода к предметам искусства связано с целым рядом существенных ограничений. Основное ограничение состоит в том, что рынок искусства- это сильно закрытый рынок. Значительная часть сделок совершается в закрытом формате и не отражается в публичных источниках. Так по мнению Deloitte Art & Finance Report 2021, около 75% сделок на рынке элитной живописи осуществляется вне публичного поля и не отражаются в известных базах данных. В данной ситуации подбор репрезентативных аналогов становится затруднительным, а иногда и невозможным.

Еще одно ограничение состоит в том, что даже внешне сходные произведения далеко не всегда являются сопоставимыми аналогами, поскольку для корректного сравнения необходимо учитывать не только технику, размер и сюжет, но и автора, творческий период, состояние сохранности, наличие экспертных заключений, выставочную историю, провенанс, степень характерности произведения для творчества художника и рыночную

репутацию автора. Отсутствие или пренебрежение хотя бы частью этих сведений снижает надежность вывода и увеличивает риск ошибки.

Справедливым представляется замечание А. В. Плахова о том, что рынок искусства характеризуется низкой прозрачностью и высокой спекулятивностью, что затрудняет формирование полноценной базы сопоставимых продаж. В связи с этим сравнительный подход в сфере живописи требует не механического сопоставления цен, а сложного аналитического отбора аналогов с обязательным учетом корректировок. Без такой работы сравнение превращается в формальную операцию и не может служить достаточным основанием для достоверного определения рыночной стоимости.

Однако мы полагаем что полностью отказываться от сравнительного подхода оснований не имеется. Так для целей вторичного рынка и галерейной торговли именно данный метод позволяет установить ориентиры реального ценового диапазона, при условии что такое применение сопровождаться критическим анализом источников ценовой информации, учитывает разницу между ценой предложения и ценой сделки, а также привлечением искусствоведческой экспертизы при подборе аналогов.

Затратный подход и его прикладное значение

Затратный подход исходит из расчета стоимости объекта через затраты, необходимые для создания либо воспроизводства объекта оценки. В отношении предметов искусства (живописи) данный подход имеет очевидные ограничения о которых мы писали выше.

Несмотря на это, затратный подход не следует считать лишенным практического смысла. Для новых работ, прежде всего создаваемых современными авторами и еще не имеющих устойчивой рыночной истории, он может выполнять функцию исходной базы ценообразования.

В подобных случаях художник абсолютно обоснованно может ориентироваться на расходы понесенные им при создании работы. К таким расходам относят расходы на материалы, временные затраты в ценовом эквиваленте (цена времени художника), затраты на оформление и хранение произведения, логистические и экспозиционные затраты и иные сопутствующие издержки связанные с произведением. Данный относительно не сложный подход позволяет определить минимально обоснованный уровень цены работы и избежать очевидной недооценки труда автора.

При более детальном рассмотрении представляется обоснованным учитывать в структуре затрат не только прямые, но и косвенные затраты, если они непосредственно связаны с созданием и введением работы в художественный оборот.

Вместе с тем следует подчеркнуть, что даже при расширенном понимании затратного подхода его возможности остаются ограниченными.

Данные ограничения становятся особенно заметными применительно к старым работам, или пусть и не старым, работам, но работам художников, которых нет в живых, поскольку становится невозможным учет в стоимости произведения- цены времени художника.

Таким образом можно сделать вывод что, затратный метод применим главным образом как вспомогательный инструмент – в отношении новых работ, для целей страховой оценки, непосредственно авторами как для внутренних расчетов, так и для определении ориентировочной базы стоимости произведения.

Доходный подход и оценка экономического потенциала произведения

Доходный подход предполагает определение стоимости объекта через будущие экономические выгоды, которые данный объект способен приносить правообладателю или собственнику. В отношении предметов искусства (живописи) подобный подход применяется значительно реже, чем сравнительный, однако полностью исключать его из

анализа нельзя. Потенциальный доход может быть связан с передачей произведения для экспонирования, его воспроизведением в каталогах и изданиях, лицензионным использованием изображения, созданием репродукций, а также с последующей перепродажей произведения при благоприятной рыночной конъюнктуре.

Особенность доходного подхода в сфере искусства состоит в том, что он позволяет увидеть в произведении не только вещь, но и источник имущественных и репутационных выгод. Это особенно важно в случаях, когда предмет искусства (живописи) существует в активной культурной и коммерческой среде, а ее образ участвует в публичном обороте. В подобных ситуациях стоимость произведения может возрастать не только за счет редкости и художественной ценности, но и за счет экономического эффекта, связанного с его использованием как нематериального ресурса.

Вместе с тем практическое использование доходного подхода ограничивается высокой степенью неопределенности прогнозов. Доходы от предметов искусства, как правило, не отличаются регулярностью и устойчивостью, а их размер зависит от множества внешних факторов: репутации автора, текущего интереса рынка, активности институций, частоты публикаций, юридического режима использования изображения и общего состояния культурной среды. В силу этого доходный подход редко может использоваться как единственный способ определения стоимости живописи. Наиболее оправданным представляется его применение в сочетании с анализом нематериальных прав и с учетом данных, полученных в рамках сравнительного подхода.

Специфика арт-рынка как фактор ценообразования

Наряду с непрозрачностью арт-рынка, о которой уже говорилось ранее, другой ключевой особенностью является высокая степень субъективности экспертных и покупательских оценок. Как отмечает А. Б. Зернов, оценка произведения искусства представляет собой пересечение научного знания и субъективного вкуса, вследствие чего попытки полной стандартизации неизбежно оказываются ограниченными. Данное положение представляется принципиальным, поскольку применительно к рассматриваемым объектам оценки стоимость формируется не только под воздействием объективных признаков, а в большей степени под влиянием восприятия, репутации, моды и символического капитала.

Рынок искусства сильно зависит от культурных тенденций (контекста), сиюминутного интереса к определенным художественным направлениям, или стилям, отдельным именам. Также существенную роль могут сыграть выставочная активность, научная переоценка, музейная политика, деятельность дилеров и коллекционеров. Указанные причины могут существенно изменить цену произведения, которое физически не изменилось, но изменился культурный контекста.

Сама по себе признанная культурная значимость художника способна многократно увеличивать стоимость произведения вне зависимости от его формальных характеристик.

Следовательно, арт-рынок нельзя рассматривать как пространство, где стоимость формируется исключительно в логике рационального товарного обмена. В нем соединяются экономические, культурные, символические и экспертные механизмы. Оценка предметов живописи, не учитывающая данную специфику, неизбежно будет неполной.

Классификация предметов живописи для целей оценки

Для практического применения методов оценки представляется целесообразным разграничивать произведения искусства (живописи) по характеру их рыночного обращения. Такой подход позволяет соотнести тип объекта с наиболее релевантным способом определения стоимости и избежать неоправданной унификации.

Предлагаем условно выделить три основные категории: новые произведения; работы, обращающиеся на галерейном и вторичном рынке; а также произведения, обладающие высокой художественной и коллекционной ценностью.

Новые произведения

Оценка новых работ особенно актуальна для художников, которые формируют собственную ценовую политику или только выстраивают присутствие на рынке. В подобных случаях наибольшее значение имеет затратный подход, поскольку он позволяет определить экономически обоснованную нижнюю границу стоимости произведения. При этом для более точного расчета необходимо учитывать не только прямые расходы на материалы и рабочее время, но и иные затраты, связанные с подготовкой произведения к продаже, включая оформление, транспортировку и продвижение.

Галерейный и вторичный рынок

При определении стоимости предметов, уже включенных в рыночный оборот, преимущественное значение приобретает сравнительный подход. Наиболее надежной базой для сравнения выступают сведения о ранее состоявшихся продажах работ того же автора либо близких по уровню художников. При подборе аналогов необходимо учитывать технику, размер, период создания, сюжет, состояние сохранности, наличие рамы, особенности композиционного решения, историю владения и подтвержденность авторства.

Вместе с тем необходимо учитывать риск использования неполных или искаженных данных. Цена предложения часто не соответствует действительной цене продажи, а открытые аукционные результаты охватывают лишь часть оборота. Поэтому сравнительный подход в этой сфере требует особой осторожности и профессионального анализа.

Произведения высокой художественной ценности

Наиболее сложной является оценка предметов, обладающих высокой художественной, исторической или музейной значимостью. В подобных случаях традиционные методы оценки уже не могут применяться в упрощенном виде. Здесь возрастает значение искусствоведческой атрибуции, анализа провенанса, изучения выставочной и публикационной истории, а также оценки роли произведения в наследии автора.

Для таких объектов необходим комплексный подход. Простое сравнение с аналогами нередко оказывается недостаточным, поскольку даже близкие по формальным параметрам произведения могут различаться по культурному весу и рыночному значению. Чем выше художественная ценность объекта, тем большее значение приобретают именно нематериальные факторы, которые невозможно выявить без профессионального искусствоведческого анализа.

Нематериальные факторы и их влияние на стоимость

Особое значение при оценке предметов живописи имеют нематериальные факторы. К их числу относятся установленное авторство, художественная репутация автора, известность его имени, участие работ в выставках, наличие публикаций, происхождение произведения, принадлежность к значимому периоду творчества, коллекционная история и устойчивость интереса со стороны профессионального сообщества и рынка. В совокупности указанные обстоятельства способны оказывать не меньшее, а в некоторых случаях и значительно большее влияние, на цену произведения чем материальные свойства объекта.

С ростом художественной значимости произведения возрастает и роль нематериальных составляющих его стоимости. Для работ признанных мастеров имя автора само по себе становится фактором капитализации. В подобных случаях покупатель приобретает не столько материальный объект, сколько символически нагруженный

культурный артефакт, обладающий особым статусом. Именно поэтому учет нематериальных факторов в отношении предметов живописи нельзя считать факультативным.

Вместе с тем их включение в оценочный анализ требует доказуемости. Недостаточно просто констатировать наличие художественной ценности или известности автора; необходимо показать, каким образом данные признаки подтверждаются в профессиональном обороте - через выставочную историю, публикации, спрос, институциональное признание и репутацию художника. Только при таком подходе нематериальные факторы могут быть введены в структуру оценки не как декларация, а как обоснованный элемент стоимости.

Комплексный подход к определению рыночной стоимости предметов искусства (живописи)

Проведенный анализ позволяет сделать вывод о том, что наиболее точным способом определения рыночной стоимости предметов искусства (живописи) является комплексный подход. Подобный подход не означает механического суммирования трех традиционных методов. Речь идет о согласованном использовании сравнительного, затратного и доходного подходов в зависимости от природы объекта, целей оценки и объема доступной информации, а также о включении в анализ искусствоведческих и нематериальных факторов.

Присвоение весовых коэффициентов должно быть логически обоснованным и варьироваться в зависимости от конкретного предмета оценки и анализа ситуации.

Достоинство комплексного подхода состоит в том, что при сохранении принципа проверяемости результата, но в то же время не игнорирует специфику рассматриваемых объектов оценки. Многосторонность подхода позволяет избежать как чрезмерной формализации, так и произвольной субъективности. Именно данный подход представляется наиболее адекватным применительно к оценке предметов искусства (живописи), для которых рыночная стоимость формируется под влиянием как экономических, так и культурных механизмов.

Заключение

Определение рыночной стоимости предметов живописи представляет собой сложную междисциплинарную задачу, находящуюся на пересечении оценочной деятельности, искусствоведения, права и рыночной практики. Сравнительный, затратный и доходный подходы сохраняют значение в качестве базовых методов оценки, однако их применение к предметам искусства неизбежно сталкивается с рядом существенных ограничений, связанных с уникальностью объекта, непрозрачностью рынка, субъективностью экспертных оценок и существенной ролью нематериальных факторов.

Предмет искусства (живописи) не может быть адекватно оценен исключительно как материальный объект, в этом случае рыночная стоимость формируется как свокупность материальных и не материальных факторов. Именно поэтому получение максимально достоверного результата возможно только в случае сочетания традиционные методы оценки и искусствоведческой экспертизы и анализы нематериальных составляющих стоимости.

Таким образом, в современных условиях для определения рыночной стоимости предметов живописи необходим комплексный подход, позволяющий учитывать как объективируемые, так и интерпретационные характеристики предмета искусства (живописи). Представляется, что именно такой подход способен обеспечить наибольшую степень достоверности оценки и одновременно сохранить связь между правовой, экономической и художественной природой предмета искусства (живописи).

ЛИТЕРАТУРА

1. Плахов А.В. Рынок искусства: механизмы формирования стоимости. Москва: ГИИ, 2018. 160 с.
2. Deloitte. Art & Finance Report 2021. Deloitte Luxemburg, 2021. 112 p.
3. Шахнович М. Экономика искусства: принципы оценки. Москва: ЛКИ, 2019. 192 с.
4. Зернов А.Б. Искусство и рынок: анализ стоимостных подходов. Москва: АртПресс, 2017. 256 с.
5. Жуков Б.С. Ценность и цена в искусстве. Санкт-Петербург: Алетейя, 2020. 143 с.
6. Федеральный стандарт оценки № 1 «Общие понятия оценки, подходы и требования к проведению оценки» : приказ Минэкономразвития РФ от 20.07.2007 № 615 (в ред. 2019).
7. Федеральный стандарт оценки № 2 «Виды стоимости (ФСО II)»: приказ Минэкономразвития России от 14.04.2022 № 200 (в ред. от 30.11.2022).
8. Федеральный стандарт оценки «Оценка интеллектуальной собственности и нематериальных активов (ФСО XI)»: приказ Минэкономразвития России от 30.11.2022 № 659.

Никитенко Оксана Борисовна
кандидат искусствоведения,
доцент кафедры музыкального воспитания и образования
ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет
им. А.И. Герцена»
e-mail: nikitenko-k@list.ru

Nikitenko Oksana B.
PhD in Art History,
Associate Professor at the Department of Musical Education and Upbringing
The Herzen State Pedagogical University

ОСОБЕННОСТИ ГРАФИЧЕСКОЙ ЗАПИСИ В ФОРТЕПИАННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЯХ СОВРЕМЕННЫХ КИТАЙСКИХ КОМПОЗИТОРОВ

Аннотация. Активное развитие и обновление фортепианной музыки в Китае в последние десятилетия проявилось в том, что композиторы все чаще обращаются к авангардным средствам выразительности, в том числе к нестандартным техникам фиксации музыки. Новые приемы нотации являются важным средством воплощения современного образного содержания фортепианных произведений. Изучение нетрадиционных нотационных решений поможет лучше понять и интерпретировать эти произведения. В статье представлены и проанализированы некоторые современные приемы нотации, используемые китайскими композиторами в фортепианных сочинениях.

Ключевые слова: китайские композиторы, нотация, графическая запись, музыкальный авангард, стиль.

FEATURES OF GRAPHIC RECORDING IN PIANO WORKS BY MODERN CHINESE COMPOSERS

Abstract. The active development and updating of piano music in China in recent decades has manifested itself in the fact that composers are increasingly turning to avant-garde means of expression, including non-standard techniques of music fixation. New notation techniques are an important means of embodying the modern figurative content of piano works. Studying non-traditional notational solutions will help to better understand and interpret these works. The article presents and analyzes some modern notation techniques used by Chinese composers in piano compositions.

Keywords: Chinese composers, notation, graphic notation, musical avant-garde, style.

Современной китайской фортепианной музыке присущ особый синтез национальных традиций и самых актуальных звуковыразительных средств, определяющих самобытность ее образного мира.

Особого внимания заслуживают вопросы современной нотации в фортепианных произведениях китайских композиторов, которые на сегодняшний день остаются малоизученными. Работы китайских музыковедов, посвященные различным аспектам развития современной китайской фортепианной музыки, лишь частично затрагивают вопросы нотации в процессе анализа отдельных произведений [1; 2; 3; 5; 7]. Статьи зарубежных авторов, как правило, отмечают лишь наиболее известные сочинения и композиторов, не уделяя должного внимания их нотации. Наиболее подробно данную проблематику рассматривает Чэнь Шуюнь [9; 10], анализируя (исследовательница) отдельные произведения и техники, применяемые композиторами. Комплексных

исследований, охватывающих широкий спектр современных нотационных приемов, пока нет. Современная нотация требует глубокого изучения, систематизации накопленных знаний и выявления закономерностей развития современных нотационных техник в китайской фортепианной музыке.

Фортепианная музыка в Китае во второй половине XX – начале XXI веков претерпевает значительные изменения, отражая общие закономерности развития национальной композиторской школы. На рубеже веков в фортепианной музыке Китая отчетливо проявляются следующие основные тенденции:

1. Усиление национального начала в творчестве, связанное с обращением к древним национальным традициям, философским концепциям, архаическим жанрам поэзии, музыки и танца. Композиторы активно изучают и используют в своих произведениях мелодии, присущие древним культовым церемониям, фольклорные напевы и танцевальные ритмы. В качестве примера можно привести ранние произведения Чэнь И и Чжоу Луна.

2. Развитие авангардной стилистики в сочетании с применением додекафонной и серийной техник. Сюда отнесем таких композиторов, как Лян Лэй, Ло Чжунжун, Чжао Сяошэн, Чэнь Минчжи, Яо Хэнлу, Лю Дуньнань и др. Ряд авторов обращаются к сонористике и алеаторике, среди них Цао Гуанпин,
Тань Дунь, Цао Гуанпин, Гао Пин.

Применение новых техник композиции в современной фортепианной музыке Китая предполагает применение соответствующих приемов исполнения. «В европейской традиции популярный тип фактуры – двойные терции, сексты и октавы. – отмечает Сун Бэйни, – В китайских фортепианных пьесах это встречается сравнительно редко, что влияет на позицию пианистического аппарата, в том числе растяжения пальцев» [7, с. 54].

В современной китайской фортепианной музыке исследователь усматривает три типа стиля:

1) «произведения, целиком основанные на фольклорной традиции» [7, с. 52];

2) произведения, в которых национальные особенности растворены в «западной <…> гармонии, метроритме, обращении к музыкальным жанрам и формам» [там же] ;

3) произведения, «основанные на двенадцатитоновой структуре и тональном модусе европейских канонов» [Там же, с. 53], часто в стиле минимализма.

Важную роль в современных фортепианных произведениях играют национальные традиции и символика. В диссертации Дай Юй показано воздействие внемузыкальных факторов традиционной культуры на современную музыку, в том числе: «обрядового театра, драмы, поэзии и искусства каллиграфического письма на театрализацию исполнения, идей буддизма, даосизма, – на содержательные, звуковысотные, конструктивно-синтаксические, темпово-динамические особенности Новой китайской музыки» [1, с. 8]. Автор убедительно показывает, что музыкальные элементы традиционного искусства также «являются важной частью творческой системы современных китайских композиторов: – Звучание как художественный фактор, выражается через звук, лад, мелодию, фактуру, метроритм и форму, имеющие традиционные черты» [там же]. Композиторы обращаются к традиционным китайским жанрам, в которых широко используют пентатонную систему и олиготонные лады.

В фортепианных произведениях последних десятилетий национальные лады нередко соединяются с полиладовостью, а также с элементами атональности и додекафонией. Связи с национальной традицией могут также проявляться в применении фактуры многоголосия народных типов – гетерофонии, подголосочного склада, ленточных движений и т. п. Кроме того, «В инструментальной традиции Китая особое значение приобретают тембры национальных инструментов, становящиеся художественным фактором» [1, с. 8].

Колористическая трактовка фортепиано в контексте отражения национальных черт связана, прежде всего, с использованием различных тембровых красок за счёт имитации звучания традиционных инструментов: барабана, сяо, гучжэна, пипы, гуциня и др. «Имитация, подражание, – пишет Сун Бэйни, – это ключевые функции тактильных приёмов и принципов фактурной организации нотных текстов» [7, с. 54]. Так, например, «стиль “шэн”, олицетворяющий эффект ветра и реверберации, предполагает не слишком вязкий звук» [7, с. 54], гибкость движений и легкость звукоизвлечения.

Таким образом, фортепианное творчество китайских композиторов второй половины XX – начала XXI веков отличается многообразием художественных средств и техник, сочетающих национальные традиции и новаторские тенденции современной музыки. Звуковые эксперименты, атональность, приемы сонористики, алеаторики и импровизации обусловили использование новых, многообразных способов графической записи в фортепианной музыке.

Впервые нестандартные способы графической записи музыки появляются в XX веке в творчестве композиторов западного авангарда. В связи с новой стилистикой, использованием звуков неопределенной высоты, тембровыми экспериментами, алеаторикой и другими авангардными и постмодернистскими тенденциями композиторы начали использовать графическую визуализацию музыкального текста, фиксируя его с помощью линий, графических фигур, рисунков, знаков и символов. Разнообразная музыкальная графика позволила расширить возможности нотного текста, увеличивая его точность и понимание музыкальной композиции. Исследуя графическую нотацию современных композиторов (Э. Денисова, Д. Кейджа, К. Пендерецкого и др.). О. А. Литвинова пишет: «Музыкальное произведение – искусство временное, и существует только тогда, когда звучит, а графика существует в пространстве и благодаря своей визуальной основе остается гораздо дольше в памяти. Синтезируя эти два вида искусства и используя результат в виде графической нотации, композиторы расширяют возможности фиксации нотного текста в музыкальном искусстве XX века» [4, с. 53].

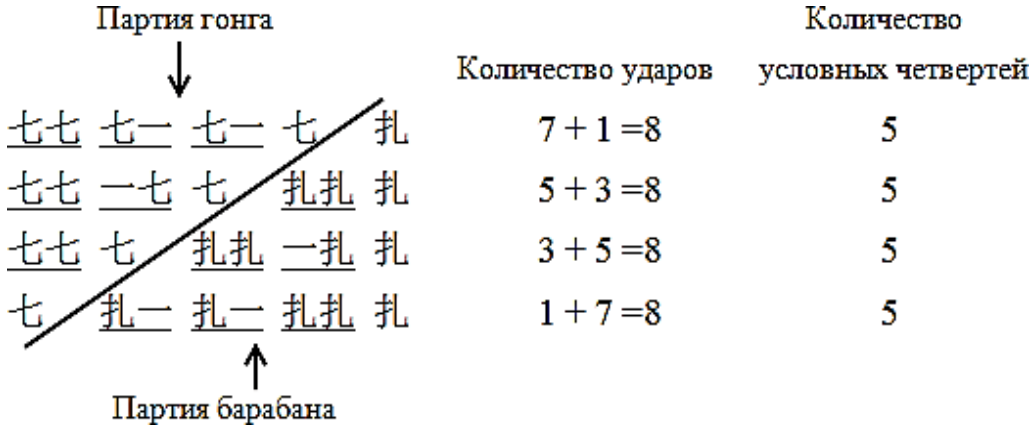
Поиск новой звуковой выразительности также приводит современных китайских композиторов к «графическим экспериментам» в области нотной записи музыки. Экспериментальная нотация и графическая запись в их фортепианных произведениях воплощает стремление к созданию уникальных и инновационных музыкальных произведений, которые отражают их собственное творческое видение. Для записи звуковых эффектов, ритма или структуры композиторы широко используют нетрадиционные нотационные символы, графические элементы или математические знаки.

Показательным примером авторской интерпретации нотной записи с целью обозначения тембровых красок служит фортепианная пьеса Цюань Цзихао (р. 1956) «Я Чжи Шэн – Церемониальная музыка – мелодия циня». По замыслу композитора в этом произведении «необходимо было успешно сымитировать “сглаживание звука”, “скольжение звука”, “глиссандо” гуциня, “царапающую игру” гучжэна, а также “глиссандо” ударных инструментов, барабанов и гонгов традиционной китайской музыкальной драмы и другие эффекты» [2, с. 122], в соответствии с чем автор композиции делает в нотном тексте специальные пометки : «Такты 1–8 – свободный по движению темп адажио, «сглаживание звука гуциня»; Такты 8–10 – соло барабана бангу; Такты 14–17 – удары гонгов и барабанов; Такты 26–29 – арпеджио гучжэна; Такты 38–39 – страстное модерато гучжэна и цзидалэ; Такты 54–55 и далее – Аллегро, игра на гонге сяоцзин; Такты 119–120 и далее – Адажио, трио сяоцзиня, гуциня, гучжэна» [2, с. 123].

Примером применения современных приемов графической нотации является композиция «До Е» китайско-американского композитора Чэнь И (1953 г.р.). Ее творчество отражает тенденции Новой волны, связанные с обращением к древним пластам китайской

культуры в сочетании с использованием новейшие западноевропейские техники композиционного письма. «До Е» в своей программе воспроизводит древний китайский танцевально-песенный обряд, в котором «люди выстраиваются вокруг костра и совершают танцевальные движения медленными шагами в одном направлении» [9, с. 203]. В тематизме используются архаические лады, ритмические формулы и интонации древних обрядовых песен. Так, в сопоставлении тем, имитирующих группы танцоров, вступающих в двигательный «диалог», композитор использует «традиционную ритмическую модель *юй хэ ба*, характерную для различных древних ударных инструментов, объединяющихся в один рисунок» [Там же]. Для воспроизведения ритмического рисунка «*юй хэ ба*» Чэнь И использует древние китайские нотные иероглифы (рисунок 1), где «знаки 扎扎, 一扎 и 扎一 в партии барабана – указывают на различные приемы ударов, знаки 七七, 一七 и 七一 в партии гонга – выполняют аналогичную функцию. В современной ритмической записи 七 и 扎 равны условной четверти. 一 и 七 или 一 и 扎 равны условной восьмой, которые использовались в связке с другой восьмой и в общей длительности составляли условную четверть: 七 = 七七 = 一七 = 七一 = 扎 = 扎扎 = 一扎 = 扎一 Принцип использования формулы юй хэ ба заключается в сохранении общего числа метрических биений в количестве восьми и пяти условных четвертей, при этом количество ритмических ударов в партиях двух инструментов имеет обязательно нечетное значение (3, 5, 7)» [9, с. 209].

Рисунок 1. Фрагмент партитуры «До-Е» с комментариями Чэнь Шуюнь:



Китайско-американский композитор Тань Дунь (1957 г.р.) известен своей приверженностью к сонористическим эффектам. К таким произведениям можно отнести фортепианную композицию «C-A-G-E» (1993) и многое другое.

Рисунок 2. Тань Дунь. «C-A-G-E» (фрагмент)

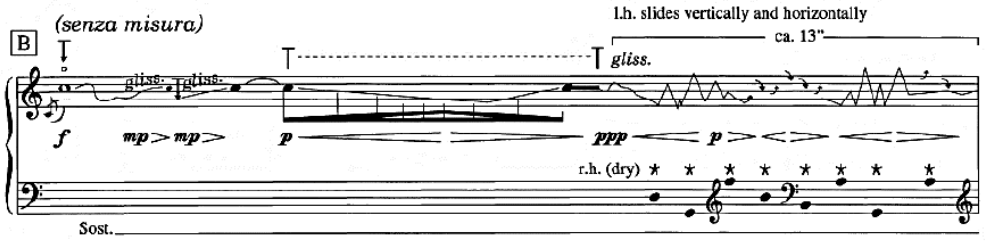
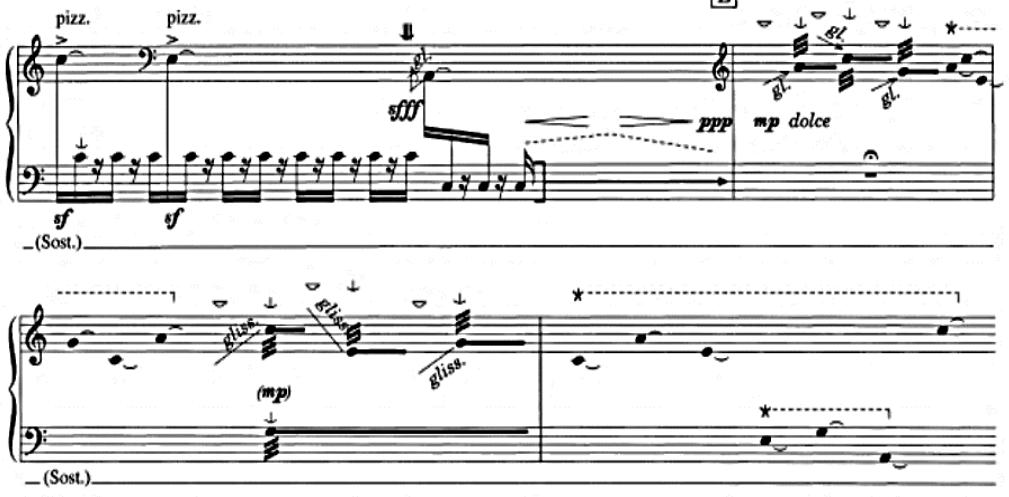


Рисунок 3. Тань Дунь. «C-A-G-E» (фрагмент)



Использование экспериментальной нотации и графической записи в фортепианных произведениях современных китайских композиторов оказывает значительное влияние на развитие китайской музыки. Оно позволяет композиторам выражать свои идеи более точно, расширяет границы музыкальных возможностей и способствует созданию новых музыкальных языков, которые обогащают музыкальное искусство Китая. В сфере экспериментального творчества особое место занимает сонористика, которая фокусируется на использовании тембровых, колористических возможностей музыкальных инструментов и голоса. Основные характеристики сонористики:

1. Приоритет тембра над мелодией, гармонией и ритмом. Тембр становится основным выразительным средством.

2. Использование нетрадиционных приемов звукоизвлечения, расширение исполнительских техник. Например, игра на струнах, корпусе инструмента, использование предметов для извлечения необычных звуков.

3. Акцент на сочетании, наслоении различных тембров, создание сложных звуковых комплексов.

4. Применение электронных средств обработки и синтеза звука, создание новых тембровых эффектов.

5. Отказ от традиционной ладогармонической системы, использование атональности, кластеров, сонорных аккордов.

6. Важная роль случайности, алеаторики в формировании звуковой ткани.

Крупнейшие представители сонористики в западноевропейской музыке – Кшиштоф Пендерецкий, Клаус Хубер, Джон Кейдж, Дьёрдь Лигети и др. В китайской музыке сонористические техники активно применяли композиторы Тань Дунь, Лян Лэй, Чэнь Сяоюн. Сонористика стала одним из ключевых направлений авангардной музыки второй половины XX века, открыв новые горизонты в области тембровой палитры и восприятия звука. Новое направление авангардной музыке Китая открывает фортепианное произведение композитора Цао Гуанпина[1] «Нюйва» (1994 г.). Оно вдохновлено образом богини Нюйвы из древнекитайской мифологии. Согласно легендам, Нюйва является олицетворением женского начала, плодородия, рождения жизни, выступает как богиня-мать, покровительница брака и семьи. Она обладает способностью управлять силами

[1] Цао Гуанпин (род. 1942) – современный китайский композитор, профессор Синхайской консерватории. Активно работает в области симфонической, камерно- инструментальной музыки, киномузыки, стремясь синтезировать традиционные китайские музыкальные элементы с современными композиторскими техниками.

природы, в том числе повелевает небом и землей, водой и огонем. Богиня Нюйва обычно изображается в виде полуженщины-полузмеи, с телом змеи, женской головой и руками, считается одной из трех великих первопредков наряду с Паньгу и Фуси [8]. В фортепианном произведении «Нюйва» композитора Цао Гуанпина данный мифологический образ воплощается в синтезе звучания фортепиано и гонгов. Композитор использует расширенные приемы игры на фортепиано, создавая сонористические эффекты, напоминающие звучание гонгов и других традиционных китайских инструментов. Музыкальная ткань произведения построена на чередовании контрастных эпизодов – от спокойных, медитативных до бурных, динамичных. Это отражает разные аспекты образа Нюйвы как творца мироздания, регулятора природных стихий.

В русле тенденций направления сонористики Цао Гуанпин использует типичные приёмы колористического звучания – кластеры, игру на струнах. Применение многообразных видов кластеров (буквально – гроздь звуков) ещё в начале прошлого века ввёл в обиход американский композитор Генри Коуэлл, после чего кластеры стали активно включаться в исполнение современных произведений, в том числе фортепианных. Кластеры могут обозначаться в партитуре как графический рисунок, сопровождаемый всевозможными надписями.

Игра на струнах, другой типичный сонористический приём, также находит специфическое отображение в авангардных произведениях современных композиторов. «Игра ладонью по струнам, подушечками пальцев или ногтями, удар кулаком или ладонью по струнам в нижнем регистре, разного рода тремоло, глиссандо стали уже обычной для Новой музыки формой фортепианного исполнительства. Однако при отображении игры на струнах в нотной записи композиторы в каждом конкретном случае изобретают свои символы и дают к ним пояснения» [6, с. 36].

Нотопись Цао Гуанпина подобна графической, в ней детально фиксируются самые разнообразные способы звучания. Чэнь Шуюнь классифицирует группы фиксации этих приемов следующим образом:

«Символы, указывающие на определенный тембр. Они относятся к ударным инструментам и предметам, позволяющим извлекать специфический тембр» (рис.4); символы, указывающие на способы использования предметов (рис. 5) и символы для обозначения особых способов исполнения на струнах (рис.6) [10, с. 142–145].

Рисунок 4. Партитура «Нюйва», символы

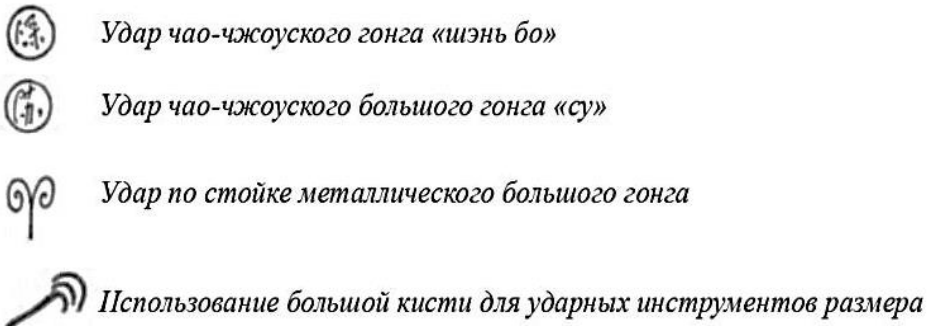


Рисунок 5. Партитура «Нюйва», символы

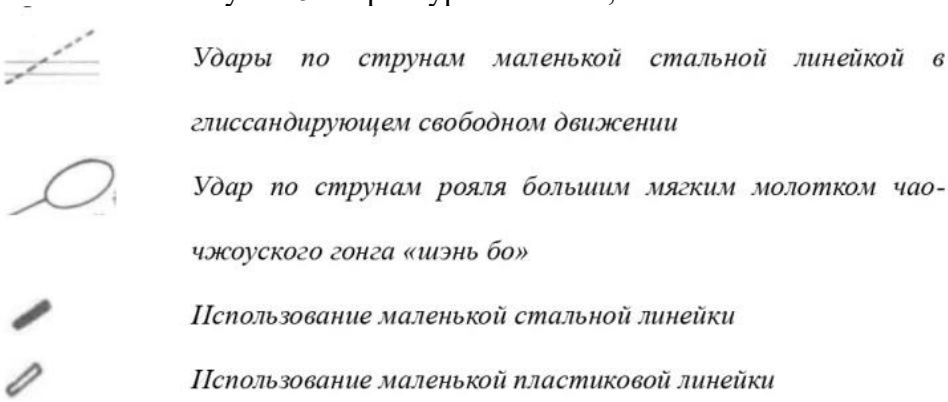
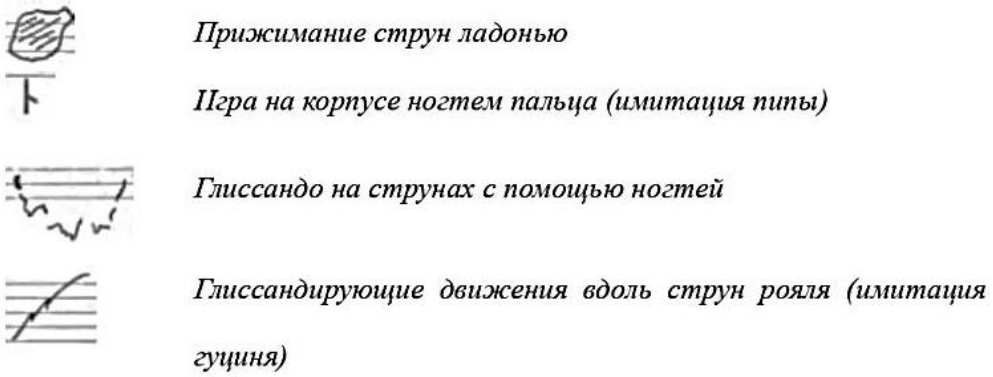


Рисунок 6. Партитура «Нюйва», символы



Приведенные примеры записи произведения «Нюйва» отражают сонористические эффекты исполнения на фортепиано, присущие музыкальному авангарду. При помощи подобных средств Цао Гуанпин воплощает древний мифологический образ первопредка человечества, богини Нюйвы, управляющей стихиями.

Таким образом, развитие графической нотации в китайской фортепианной музыке последних десятилетий тесно связано с поиском композиторами новых выразительных возможностей инструмента. Новая графика оказывается средством, максимально отражающим звуковые инновации фортепиано, палитра которого постоянно обновляется в музыке китайских композиторов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дай Юй. Элементы традиционной культуры в новой китайской музыке «периода открытости»: автореф. дис. ... канд. искусствоведения : 17.00.02 / Дай Юй. – Нижний Новгород, 2017. – 30 с.
2. Дин И. Система фортепианного образования в современном Китае: структура, стратегии развития, национальный репертуар : дис. ... канд. искусствоведения: 17.00.02 / Дин И. – Санкт-Петербург, 2020. – 217 с.
3. Жун Ян. Приемы имитации звучания народных музыкальных инструментов в фортепианных произведениях композиторов Китая / Жун Ян // Манускрипт. – 2022. – Т. 14, вып. 9. – С. 1920–1927.
4. Литвинова, О. А. Графическая нотация: к теории и истории явления / О. А. Литвинова // PHILHARMONICA. International Music Journal. – 2019. – № 1. – С. 53–60. – URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=29023 (дата обращения: 17.05.2026).

5. Ли Чжэн. Программные произведения китайских композиторов как предмет освоения в классе фортепиано в высших учебных заведениях Китая / Ли Чжэн, Е. П. Красовская // Музыкальное исполнительство и образование. – 2017. – № 4. – С. 97–111.
6. Перепелица, А. А. Новые формы нотации – способ адекватного отражения эмоционально-образного контекста в фортепианной музыке / А. А. Перепелица // Актуальные проблемы высшего музыкального образования. – 2013. – № 2 (28). – С. 32–40.
7. Сун Бэйни. Произведения современных китайских композиторов как часть учебного репертуара фортепианного класса / Сун Бэйни // THEORIA: педагогика, экономика, право. – 2021. – № 3 (4). – С. 51–56.
8. Сайт Международного общества современной музыки: https://www.iscm.org/composers/cao-guangping (дата обращения: 17.05.2026).
9. Чэнь Шуюнь. Фортепианная композиция Чэнь И «ДО Е»: к вопросу о новом качестве традиционных приемов в современной китайской музыке / Чэнь Шуюнь // Вестник Томского государственного университета Культурология и искусствоведение. – 2019. – № 35. – С. 202–214.
10. Чэнь Шуюнь. Фортепианное творчество китайских композиторов XX – начала XXI веков: основные стилевые направления: дис. ... канд. искусствоведения: 17.00.02 / Чэнь Шуюнь. – Нижний Новгород, 2020. – 234 с.

Новоселова Алена Дмитриевна
магистрант кафедры хорового дирижирования
ФГБОУ ВО «Московский государственный институт культуры»
Шепшелёва Ольга Владимировна
кандидат искусствоведения,
доцент кафедры хорового дирижирования
ФГБОУ ВО «Московский государственный институт культуры»

Novoselova Alena D.
Master's student of the Department of Choral Conducting
Moscow State Institute of Culture
Shepsheleva Olga V.
Candidate of Art History,
Associate Professor of the Department of Choral Conducting
Moscow State Institute of Culture

ХОРОВЫЕ ПРОЕКТЫ КАК МУЗЫКАЛЬНЫЕ РЕАЛИИ ДИРИЖЕРА-МЕНЕДЖЕРА

Аннотация. В статье рассматривается роль дирижера в современных условиях. Делается акцент на проектной деятельности как новом подходе как управлению коллективом. Описываются задачи и функции дирижера-менеджера, приводятся примеры успешных хоровых проектов, демонстрирующих разнообразие подходов к управлению и взаимодействию с аудиторией. Статья будет полезна дирижерам и исследователям, интересующимся организацией музыкальной деятельности и современными тенденциями в хоровом искусстве.

Ключевые слова: хоровое искусство, менеджмент культуры, коллектив, руководство, проектная деятельность.

CHORAL PROJECTS AS MUSICAL REALITIES OF A CONDUCTOR-MANAGER

Abstract. This article examines the role of the conductor in today's context. It emphasizes project-based work as a new approach to managing a group. It describes the tasks and functions of the conductor-manager and provides examples of successful choral projects demonstrating a variety of approaches to management and audience interaction. This article will be useful to conductors and researchers interested in the organization of musical activities and contemporary trends in choral art.

Keywords: choral art, cultural management, team, leadership, project activities.

Развитие хоровой культуры на современном этапе происходит не только в традиционном русле художественной и духовно-эстетической направленности, но и в тесной связи с экономическими и организационно-управленческими процессами, влияющими на регулирование культурной сферы в России. Управленческие решения оказывают все более заметное воздействие на хоровую культуру, особенно в тех случаях, когда хоровое исполнительство рассматривается не только как творческое явление, но и как культурный продукт, включенный в систему рыночных отношений.

Массовое распространение разнообразных хоровых проектов - таких, как телевизионные программы формата «А ну-ка, все вместе хором!», детский хор Пасхального фестиваля под руководством В. Гергиева, экспериментальные городские инициативы «Хор

на воде» и «Хор метрополитена» Б. Тараканова, популярный любительский проект «Не скучный хор» и другие - «сопровождается ростом требований к их эффективности, зрелищности и финансовой обоснованности» [2, с. 11]. Одновременно относительная свобода концертной деятельности, обусловленная отсутствием жестких форм государственного регулирования, приводит к заметному преобразованию ландшафта музыкальной жизни страны.

Оценка культурных потребностей молодежи, например, показывает, что интерес к культурной деятельности трансформируется: «современные подростки и молодые люди проявляют предпочтение к зрелищно-развлекательным формам искусства, таким как кино и популярная музыка, тогда как представители с высшим или незаконченным высшим образованием чаще интересуются литературой, театром, изобразительным искусством и архитектурой» [3, с. 14].

В сложившейся ситуации необходимым становится направленное, четко организованное управление музыкально-хоровыми проектами, что требует знаний в области менеджмента и экономики творческой деятельности. Следовательно, основным является вопрос о том, каким образом экономически-управленческие технологии могут осуществляться в сфере хорового искусства, не вступая в противоречие с его природой, а напротив - укрепляя укоренившиеся художественные и духовные ценности.

Как известно, задача вовлечения людей в творческий процесс - одна из сложнейших на современном этапе, даже в таком «доступном» виде искусства как хоровое пение. Это связано с тем, что устойчивые традиции хорового исполнительства не всегда исчерпывают потенциал хорового искусства. Вызовом становится: сниженный интерес молодежи к академическому направлению, высокая степень конкуренции с развлекательным контентом, необходимость появления новых форм взаимодействия со слушателем. Ответом на это становится **проектная деятельность.**

Проектная деятельность открывает перед дирижером-управленцем возможности, выходящие за рамки традиционного понимания хоровой работы. Оригинальный художественный продукт в этом контексте рождается на пересечении исполнительской концепции, режиссерского решения и продуманной организационной логики.

Современные технологии вписываются в проектный формат без противоречия с художественным содержанием. Мультимедийные решения, цифровые платформы и инструменты онлайн-продвижения становятся частью процесса, а не внешним дополнением к нему.

Проектный подход позволяет выстраивать экономическую модель работы коллектива на содержательной основе. Планирование ресурсов, привлечение партнеров и формирование стабильного дохода перестают быть отдельными административными задачами - они становятся частью общей стратегии развития хора.

Проектная деятельность дает возможность:

- создавать интересные и уникальные художественные явления;
- вовлекать в творческий процесс разные возрастные и социальные группы;
- интегрировать технологии в творчество без утраты художественной сути;
- регулировать экономическую составляющую, обеспечивая необходимый доход.

Именно поэтому в проектном формате дирижер выступает уже не только как художественный руководитель и педагог, но и как полноценный **менеджер** хоровых проектов.

Дирижирование по праву считается одним из самых сложных видов музыкально-исполнительского искусства. Само слово «дирижировать» в разных языках несет в себе близкий смысл - «направлять», «управлять», «руководить». Уже в этимологии слова

заложена ключевая идея: дирижер всегда находится во главе коллектива, направляет его деятельность и несет ответственность за конечный результат.

Сложность профессии заключается в ее универсальности и полифункциональности (многофункциональности во многих аспектах деятельности). Дирижер одновременно выступает и как глубокий мыслитель, создающий собственную интерпретацию произведения, и как «инженер» звучания, тщательно выстраивающий все детали исполнения, и как строгий контролер качества. Он совмещает в себе дар актера и режиссера: замышляет музыкальный спектакль, ставит его и при этом сам исполняет в нем главную роль. Кроме того, дирижер - это воспитатель, который сплачивает разных людей в единый слаженный коллектив, и педагог, который передает свои знания и мастерство.

Роль хорового дирижера в современных условиях претерпела существенное расширение. Сегодня он выступает полноценным руководителем творческого проекта, ответственность которого начинается задолго до выхода на сцену и не заканчивается финальным аккордом.

Планирование деятельности коллектива, поиск финансирования, выстраивание партнерских отношений, продвижение и работа с аудиторией входят в круг его обязанностей наравне с репетиционным процессом. Время и силы участников при этом становятся ресурсом, которым необходимо управлять осознанно. Логистика, организационные договоренности и ответственность перед всеми сторонами проекта - от певцов до зрителей - составляют повседневную управленческую реальность дирижера.

Особую роль в этой системе играют личные качества руководителя. Профессиональный и человеческий облик дирижера во многом предопределяет то, как коллектив воспринимается изнутри и снаружи. Как отмечает Б.И. Тараканов, именно характер руководителя формирует внутренний климат хора и определяет меру доверия, без которой совместная творческая работа теряет смысл [2, с. 368].

Важнейшим условием успешной работы дирижера-менеджера является наличие ярко выраженных личностных качеств. Именно они во многом определяют, сможет ли руководитель не только добиться высокого художественного результата, но и сохранить коллектив, вдохновить участников и эффективно управлять всеми процессами.

Прежде всего, современный дирижер-менеджер должен обладать ярко выраженными лидерскими качествами. Он обязан быть «признанным авторитетом для коллектива - человеком, за которым люди готовы идти добровольно, а не только по обязанности» [1, с. 18]. Настоящий лидер умеет объединять разных по характеру, возрасту и уровню подготовки участников в единую команду, формируя у них чувство «мы» и общую ответственность за результат.

Не менее важна эмоциональная устойчивость и стрессоустойчивость. Люди, связанные с управлением в музыкальной сфере, знают: работа с хором постоянно связана с высокой нервной нагрузкой: репетиции, концерты, сроки, конфликты интересов, проблемы с дисциплиной и индивидуальными особенностями певцов. Дирижер, который легко теряет самообладание или впадает в раздражение, быстро теряет доверие коллектива.

Важную роль играет темперамент: уровень эмоциональной возбудимости, энергичность, скорость реакции, способность быстро принимать решения и при этом сохранять выдержку в сложных ситуациях.

Энтузиазм и подлинная увлеченность делом составляют одно из ключевых профессиональных качеств дирижера-менеджера. Именно эти свойства личности определяют способность руководителя передавать коллективу творческий импульс и поддерживать рабочий тонус в периоды длительной подготовки. Коммуникативная компетентность занимает в этом ряду особое место. Дирижер формулирует художественные требования так, чтобы они были понятны каждому участнику вне

зависимости от его опыта и профессиональной подготовки. Тактичность и уважение к певцу при этом не противоречат требовательности, а составляют ее необходимое условие.

Организаторская сторона работы охватывает репетиционное планирование, выстраивание концертного графика и переговоры со спонсорами и партнерами. По справедливому замечанию Г.Л. Тульчинского и Е.Л. Шековой, современный менеджер в сфере культуры выполняет функции, далеко выходящие за рамки традиционного административного управления [4, с. 47].

Способность совмещать художественное руководство с управленческой работой отличает дирижера нового типа от его предшественников, действовавших в принципиально иных институциональных условиях.

Также нельзя недооценивать качества, как творческая инициатива и гибкость мышления. Современная культурная среда меняется очень быстро. Успешный дирижер-менеджер должен постоянно генерировать новые идеи, уметь адаптировать репертуар и форматы работы под современную аудиторию, находить нестандартные решения в условиях ограниченного финансирования и конкуренции.

Как музыкант и педагог дирижер обязан обладать острым музыкальным слухом, тонким чувством ансамбля и баланса, уверенной мануальной техникой. Он должен быть хорошо образован в области вокального и хорового пения, поскольку работа с человеческим голосом требует особого внимания и мастерства. Голос - инструмент очень капризный и чувствительный. На его состояние влияют и внешние факторы (погода, влажность, время суток, усталость), и внутренние (психологическое состояние, уровень владения вокальной техникой, здоровье). Поэтому дирижер сам должен в совершенстве владеть своим голосом, уметь красиво и выразительно петь, показывать пример и вовремя корректировать певцов.

В роли менеджера дирижер хора берет на себя целый комплекс организационных, творческих и коммуникативных функций. Ему приходится разрабатывать концепцию проекта, определять его цели, задачи и ожидаемые результаты. Он формирует команду, распределяет обязанности между участниками, решает вопросы финансирования, поиска площадок, партнеров и спонсоров. Кроме того, дирижер - менеджер занимается планированием репетиционного процесса с учетом сроков проекта, выстраивает стратегию продвижения концертов, работает с аудиторией и средствами массовой информации.

Таким образом, основные задачи дирижера в проектной деятельности, следующие:

№	Направление	Основное содержание
1	**Концептуальные**	Разработка идеи проекта: от тематической программы до мультимедийного перформанса.
2	**Творческо-исполнительские**	• Адаптация репертуара под конкретный формат • Создание авторских аранжировок • Поиск нестандартных акустических решений
3	**Организационные**	• Формирование междисциплинарной команды (певцы, дизайнеры, звукорежиссеры) • Планирование этапов реализации • Координация репетиционного процесса
4	**Менеджерские**	• Привлечение финансирования (гранты, краудфандинг) • Юридическое сопровождение (авторские права, договоры) • Контроль бюджета

Исходя из приведенных данных следует, что наряду с художественно-творческими и организационными задачами важное место в деятельности дирижера-менеджера занимает административно-управленческая работа. Менеджер выступает полноправным участником администрации хорового коллектива и принимает непосредственное участие как в краткосрочном, так и в долгосрочном планировании его деятельности. От качества принимаемых управленческих решений во многом зависят устойчивость функционирования коллектива, его художественное развитие и положение в культурном пространстве.

В процессе стратегического и оперативного управления руководителю необходимо ориентироваться в ряде ключевых вопросов.

Прежде всего определяется количество мероприятий, которые коллектив планирует осуществить в течение концертного сезона: концертных выступлений, студийных записей, фестивальных проектов, гастролей и творческих коллаборации. При этом важно обеспечить оптимальное соотношение между различными форматами деятельности, их тематической направленностью и временными ресурсами.

Не менее значимым является выбор способов взаимодействия с аудиторией. Руководитель должен определить, какие формы распространения культурного продукта будут наиболее эффективными: абонементные программы, продажа билетов, система

приглашений или мероприятия со свободным входом. Это решение зависит от художественных задач проекта, статуса коллектива и особенностей целевой аудитории.

Существенное значение имеет и определение желаемого положения хора в профессиональной среде. Необходимо оценить, на какой уровень признания и конкурентоспособности коллектив может претендовать с учетом его исполнительских возможностей, кадрового потенциала, репутации и условий современного культурного рынка. Наконец, важным организационным вопросом является, конечно же, выбор концертных площадок.

Качество исполнения и художественное восприятие результата во многом определяются характеристиками пространства: его акустикой, вместимостью и техническим оснащением. Вместе с тем, как справедливо отмечают Г.Л. Тульчинский и Е.Л. Шекова, специфика менеджмента в сфере культуры состоит в том, что средства здесь привлекаются «преимущественно не на основе простой коммерции, а на основе привлечения средств заинтересованных доноров: спонсорства, патронажа, благотворительности» [4, с. 7].

Именно эта закономерность подтверждается практикой успешных хоровых проектов XXI века, судьба которых нередко определялась прежде всего организаторскими компетенциями руководителя. Одним из таких примеров служит учебно-творческий коллектив «Хоровой театр «Академия» из Кемерово.

Коллектив был основан в конце 1990-х годов и на протяжении более чем двадцати пяти лет последовательно развивает жанр хорового театра, в котором вокальное исполнительство органично соединяется со сценическим действием. Репетиционный и концертный процесс выстроен как полноценный театрально-хоровой спектакль с элементами интерактивного взаимодействия с аудиторией. Руководитель коллектива совмещает функции дирижера, режиссера и продюсера: разрабатывает постановочные концепции, определяет форматы подачи материала и ведет систематическую профориентационную работу с молодежью.

Принципиально иным по художественному языку, но близким по управленческой логике является проект «Постхор Attaque de panique» (Санкт-Петербург).

Коллектив, основанный в 2010-х годах, исполняет альтернативный рок, инди и поп-музыку в хоровых аранжировках, активно использует экспериментальную сценографию, видеоарт и театральные приемы. Руководство хора реализует модель культурного продюсирования: формирует концептуальные программы вплоть до полноценных спектаклей-мистерий, привлекает нестандартные площадки и целенаправленно работает с молодой аудиторией. Следствием такого подхода становятся аншлаги на крупных городских фестивалях.

В московской практике сложилась собственная модель любительского хорового менеджмента - проект любительских хоров «Horosapiens Classic» под руководством Макарова Николая Анатольевича. Участники данного хора самостоятельно финансируют участие в репетиционном процессе, однако получают возможность выступать на престижных концертных площадках - в музеях, исторических особняках и крупных залах. Как отмечает Б.И. Тараканов в своем практическом руководстве по хоровому менеджменту, «менеджер хорового коллектива несет ответственность за весь комплекс организационных решений - от планирования сезона до финансовой отчетности» [2, с. 331].

Именно по такой логике Н.А. Макаров выстроил собственную проектную модель управления, состоящую из: сезонного планирования, отбора репертуара с учетом аудиторного запроса, профессиональный уровень концертной организации и последовательная работа по расширению зрительской базы.

Социально-просветительское направление хорового менеджмента также представлено арт-фестивалем «Песни мира» в Нижнем Новгороде, реализованным при поддержке гранта ПФКИ (Президентский фонд культурных инициатив). Организатором, которого выступает Академический хор Нижегородского государственного лингвистического университета имени Н.А. Добролюбова под руководством Иванова Максима Александровича хорового дирижера и преподавателя данного университета.

Концептуальная основа проекта - это демонстрация культурного единства многонациональной России средствами музыки разных народов и языков. М.А. Иванов в рассматриваемом случае совмещает функции художественного руководителя и грантового менеджера, обеспечивая привлечение государственной поддержки через структуру «Росмолодежь», а также выстраивая систему партнерских взаимодействий, ориентированную на формирование масштабного культурного проекта.

Академический хор Московского метрополитена под руководством Б.И. Тараканова представляет собой пример трансформации корпоративного коллектива в самостоятельный культурный проект. Руководитель, являясь дирижером и автором одного из практических пособий по хоровому менеджменту, выстроил модель функционирования коллектива, в которой концертная деятельность реализуется в том числе на нестандартных площадках, включая станции метро, при активном использовании медиаресурсов для продвижения.

Показателен и опыт проекта «Нескучный хор» (Funchoir, Санкт-Петербург), ориентированного на вовлечение взрослой аудитории через формат разовых репетиций и исполнение современного репертуара.

В системе финансирования культурных инициатив значимую роль играют благотворительные и государственные фонды, а также организации, ранее находившиеся в государственной собственности и прошедшие приватизацию. Государственное финансирование сохраняет важное значение, однако носит преимущественно конкурсный и целевой характер, предполагая соблюдение регламентов и отчетных требований.

Привлечение средств сопровождается рядом практических ограничений, среди которых отказ потенциальных спонсоров и инвесторов является достаточно распространенным явлением и не рассматривается как показатель несостоятельности проекта.

Эффективность работы специалиста по фандрайзингу определяется степенью владения информацией о коллективе, включая историю его формирования, репертуарную специфику, уровень подготовки участников, динамику развития и систему партнерских связей. Существенное значение имеет знание нормативно-правовой базы, в частности положений налогового законодательства, регулирующих предоставление льгот при осуществлении благотворительной деятельности.

Документальное оформление пожертвований и спонсорской помощи требует особого внимания у руководителей проектов, поскольку финансово-контрольные органы РФ традиционно предъявляют повышенные требования и обязательства по проведению прозрачных операциях. Зачастую, данный органы контроля требуют увеличенный пакет документов и обоснованности любых из подобный операций по спонсорской помощи. Данная практика, естественно, требует наличие у каждого проекта отличного юриста и бухгалтера.

Перспективы развития проектной деятельности в сфере хорового искусства связаны с активным поиском новых форм взаимодействия с аудиторией и расширением художественных возможностей коллектива. Современный дирижер-менеджер все чаще выступает не только как руководитель исполнительского процесса, но и как инициатор инновационных творческих решений, способных привлечь внимание широкой публики и повысить интерес к хоровому искусству.

Одним из наиболее перспективных направлений являются иммерсивные (повышенный контакт со зрителем в момент выступления, в том числе непосредственное взаимодействие и участие слушателей в действиях) концерты, в которых слушатели становятся непосредственными участниками художественного действия. В подобных проектах аудитория может полностью включаться в совместное исполнение как с оркестром, так и с хором, за счет чего обновляется восприятие музыкальное произведение в необычной новой акустической и визуальной среде.

В итоге, проектная деятельность открывает перед хоровым искусством несколько ключевых векторов развития:

- Сохранение традиций через их современную интерпретацию.
- Расширение аудитории за счет инновационных форматов.
- Укрепление статуса дирижера как мультидисциплинарного специалиста.
- Усиление просветительской роли хорового искусства в культурно-образовательном пространстве.

Проецируя ближайшее будущее, можно предположить, что укрепление позиций хорового искусства в гармоническом синтезе традиций звучания с новаторством преподнесения. Дирижер, ведущий проектную деятельность, становится ключевой фигурой, способной руководить этим синтезом и транслировать истинные ценности. Исполняя музыку в новом формате идеи проекта, дирижер создает новые смыслы, которые способны привлечь внимание современной аудитории к хоровому пению. Проектная деятельность также позволяет коллективу сохранять устойчивость в условиях высокой конкуренции, характерной для современной культурной среды и рыночных отношений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алле М. Экономика как наука / Морис Алле: Пер. с фр. И.А. Егорова. - Москва : Изд-во РГТУ, 1995. - 168 с.
2. Тараканов Б.И. «Хор вам в помощь!» или Занимательное хороведение / Борис Тараканов & Антон Федоров; Российский государственный гуманитарный университет. - 2-е изд., испр. - Москва: Изд-во РГГУ, 2018. - 408 с.
3. Тульчинский Г.Л. (1) PR фирмы: технология и эффективность / Г.Л. Тульчинский. - Санкт-Петербург: Алетейя, 2001. - 294 с.; (2) Серия «PR: культура делового общения. Как это делается в России». - Санкт-Петербург: Справочник Петра, 2005-2006. - 112 с.
4. Тульчинский Г.Л. Менеджмент в сфере культуры: Учебное пособие / Г.Л. Тульчинский, Е.Л. Шекова. - Санкт-Петербург: Лань: Планета музыки, 2009. - 530 с.

Сяо Хэ
аспирант
ФГБОУ ВО «Академия русского балета
им. А.Я. Вагановой»
e-mail: 35740485@qq.com

Xiao He
Graduate student
Vaganova Academy of Russian Ballet

УШУ КАК КУЛЬТУРНЫЙ КОД И ФУНДАМЕНТ КИТАЙСКОГО НАЦИОНАЛЬНОГО ТАНЦА

Аннотация. Статья посвящена исследованию глубинной взаимосвязи ушу и китайского национального танца, где боевое искусство выступает ключевым культурным кодом для понимания специфики хореографического языка. Автор анализирует исторический путь синтеза боя и искусства, прослеживая эволюцию от древних ритуальных форм до влияния театра сицюй на становление танцевальной техники. В работе раскрываются механизмы трансформации боевых приемов в танцевальную пластику: показана роль талии как центра движения, специфика круговых траекторий и использование акробатики. Особое внимание уделяется философским аспектам, таким как управление энергией ци, понятие шэнь юнь и достижение состояния «не-Я». Делается вывод, что именно ушу обеспечивает единство внешней формы и внутреннего духа, определяя уникальность китайской танцевальной традиции.

Ключевые слова: ушу, китайский национальный танец, ци, китайские боевые искусства, китайский традиционный театр сицюй, шэнь юнь, единство формы и духа, единство Неба и человека，пластический язык китайского национального танца.

WUSHU AS A CULTURAL CODE AND THE FOUNDATION OF CHINESE NATIONAL DANCE

Abstract. This article investigates the profound interrelationship between Wushu and Chinese national dance, where the martial art serves as a key cultural code for understanding the specifics of choreographic language. The author analyzes the historical path of the synthesis of combat and art, tracing its evolution from ancient ritual forms to the influence of Xiqu theater on the development of dance technique. The work reveals the mechanisms of transforming martial arts techniques into dance plasticity: highlighting the role of the waist as the center of movement, the specificity of circular trajectories, and the use of acrobatics. Special attention is paid to philosophical aspects, such as the management of Qi energy, the concept of Shen Yun, and the achievement of a "non-self" state. The conclusion is drawn that Wushu precisely provides the unity of external form and internal spirit, defining the uniqueness of Chinese dance tradition.

Keywords: Wushu, Chinese national dance, Qi, Chinese martial arts, Chinese traditional Xiqu theater, Shen Yun, unity of form and spirit, unity of Heaven and man, plastic language of Chinese national dance.

Взаимосвязь боевых искусств и танца – значимое явление в китайской культуре, требующее глубокого осмысления в российском искусствоведении. Актуальность исследования обусловлена возрастающей потребностью в постижении специфики восточной эстетики и её философских оснований, отличных от европейской традиции. Это связано с несколькими факторами: во-первых, возрастающей потребностью в постижении

специфики восточной эстетики и её философских оснований, отличных от европейской традиции; во-вторых, признание китайского национального танца на мировом уровне сопровождается недопониманием его внутренних закономерностей западными зрителями. Несмотря на мировое признание китайского национального танца, западные зрители часто испытывают трудности в понимании его внутренней семиотики. Ушу выступает здесь как культурный код, определяющий особенности танцевальной эстетики и позволяющий глубже раскрыть пластический язык танца. В китайском искусствоведении сложилась обширная традиция изучения этой взаимосвязи, тогда как в российской академической среде эта проблема представлена фрагментарно. Отсутствует комплексный анализ, интегрирующий исторический, эстетический и философский аспекты этого симбиоза, особенно в контексте концепции ци и принципов восточной кинестетики. Цель данной статьи – раскрыть глубинные связи ушу и китайского национального танца, продемонстрировать механизм трансформации боевых техник в танцевальную эстетику и показать важность управления энергией ци в хореографической практике. Утверждается, что ушу выступает не только источником движений, но и философской основой, формирующей уникальную телесную культуру и духовный символ нации.

Исторические корни взаимосвязи танца и боевых искусств уходят в глубокую древность, где границы между ритуалом, боем и искусством были размыты. Изначально боевые практики включали зрелищный элемент, о чем свидетельствуют появление так называемых «боевых танцев» (у у, 武舞). «Граница между боевыми искусствами и военным танцем едва уловима. Благодаря физической красоте и совершенству движений, сам феномен боевых искусств часто относят к танцевальному искусству» [1]. В этих архаичных формах танец и бой представляли собой единое целое: «исполнители, вооруженные различными видами оружия, совершали всевозможные движения, имитирующие атаки и удары» [2, с. 16]. «Танцевальный реквизит включал луки, стрелы и копья, что превращало ритуал в синтез танца и боевого искусства, обладающего свойствами комплекса упражнений с оружием» [3, с. 21-25]. Укорененные в тотемизме, эти танцы использовались для поклонения божествам (в ритуалах поклонения божествам, празднованиях урожая) и военных обрядов, сохраняя в своей сущности боевую мощь и дух.

Содержание боевых искусств, будучи тесно связанным с ритуалом и искусством, выходило за рамки простой техники рукопашного боя. Ритмическая уникальность и динамика китайского национального танца (в контрасте с западным классическим) во многом восходят к традиционному театру сицюй, который, в свою очередь, насыщен элементами ушу. Подчеркивается, что влияние ушу проявляется в заимствовании акробатических элементов, техник, а также в усвоении теоретического и философского фундамента, включая концепцию ци, определяющую ритм, пространственные структуры и принципы движения. Это позволяет утверждать, что ушу является глубинной основой китайской танцевальной культуры. Как точно отметил хореограф У Сяобан: «Китайский национальный танец наполовину состоит из боевых искусств. Нельзя изучать танец, не изучая боевые искусства» [4, с. 11].

Историческую преемственность можно проследить через прямое наследование форм (акробатика, прыжки) и эстетику преобразования боевых техник в пластическое искусство силы и ритма. В этом смысле ушу образует ядро восточной эстетики движения, своего рода культурный код. Сама идея рассмотрения тела как культурного текста, который несёт в себе считываемую другими информацию, позволяет глубже понять, как именно боевое искусство кодирует и передаёт национальные ценности. Начиная с эпохи Сражающихся царств (эпоха Цинь), боевые искусства активно заимствовали элементы танца и театра, что усиливало их зрелищность. При дворе это способствовало формированию ритуалов, возвеличивающих правителя, в частности, через боевые танцы (чжань у). В результате

сформировался «единый семиотический комплекс традиционной культуры», в котором боевые искусства стали синтетической формой, несущей социокультурную память и политическую легитимность. С конца династии Цин (1636 – 1912 гг.), распространение огнестрельного оружия привело к постепенной утрате боевыми искусствами своей военной ценности, что, в свою очередь, способствовало их более активному переходу в сферу исполнительского искусства. В настоящее время соревнования по показательным выступлениям боевых искусств являются важной частью спортивной индустрии. Особенно ярко эта связь проявилась в театре цзацзюй (杂剧) (буквально: «Смешанные представления») эпоха Юань (1271–1368 гг.) и Мин (1368–1644 гг.), где органично сочетались пение (唱), речитатив (念), жестикуляция (做) и акробатика (打). «Именно здесь боевые сцены стали способом выражения драматического конфликта, для изображения поединков, сражений и войн, а система сценического боя бацзыгун (把子功), система сценического боя с оружием, – сохранила логику атаки и защиты ушу, дополнив её акробатикой» [5, с. 20]. Движения были систематизированы в комплексы приёмов тао цзы (套子), ставшие основой для многих элементов китайского национального танца.

Техники, такие как вращения сюань цзы (旋子) и прыжки фэй цзяо (飞脚), напрямую восходят к боевым сценам сицюй, где они являлись адаптацией базовых техник ушу – уклонения, поворот, прыжок, перемещение (шань, чжуань, тэн, но, 闪, 转, 腾, 挪). Принципы приложения силы и пластика этих элементов, например, «сюаньцзы» как адаптация подсечки сао тан туй (扫堂腿), формировались под влиянием боевых искусств. Траектории движений этих техник боевых искусств часто описывают дуги и спирали, поскольку «круговые движения позволяют лучше следовать ритму вселенских метаморфоз, необходимому рисунку боя, помогают избежать паузы, остановки, обязательной при выполнении прямолинейных движений» [6]. В то же время, в нападении «ввинчивающиеся траектории... значительно увеличивают импульс силы и поражающую способность» [7, с. 18–41]. Эта техника, отточенная на сцене до зрелищных вращений и акробатики, демонстрирует уникальное артистическое обаяние.

В китайском национальном танце, как и в ушу, фундаментальную роль играет позвоночник и его один из самых подвижных отделов – талия как источник силы и центр координации. Подобно тому как в ушу мощь удара генерируется всем телом через гибкое движение поясницы, в танце именно этот центральный импульс придаёт силу и амплитуду широким взмахам, вращениям и прыжкам, а стабильность оси обеспечивает баланс и целостность движений. Движения, имитирующие животных и мифических существ («Дракон погружается в море», «Золотой петух стоит на одной ноге»), унаследованы от боевых искусств (ушу). Их истоки кроются в древней практике подражания животным во время охоты и боя, где прежде всего ценилось постижение их духа. Эти техники были систематизированы сначала в сценическом бою традиционного театра сицюй (у си, 武戏), а затем трансформировались в китайском танце: из практических боевых элементов и повествовательных средств театра они превратились в символические телесные образы чисто танцевальной эстетики, например, лежащая рыба (во юй, 卧鱼), демонстрирует изящный изгиб, а прыжок тигра (ху тяо, 虎跳) символизирует мощь).

В основе обоих искусств лежит стремление к высшей гармонии через практики самосовершенствования, нацеленное на «раскрытие психофизического потенциала и гармоничное развитие личности через единство телесного, психологического и духовного» [8]. Центральным понятием здесь выступает ци (气) – внутренняя энергия, которая приводит тело в движение и питает дух. Ци часто рассматривается в неразрывной связке с цзин (精, эссенция) и шэнь (神, дух); «вместе они известны как “три сокровища” человеческого тела и выражают идею гармонизации». В китайской культуре ци обозначает

жизненную энергию, которая в боевых искусствах служит основой для развития цзинь (劲) – особой силы, рождённой из единства тела, дыхания и сознания, в отличие от грубой силы ли (力). Ци выступает мостом между намерением и движением, обеспечивая целостность действий, что выражается в принципе вести ци намерением (и и лин ци, 以意领气). В классическом трактате «Трактат Желтого императора о внутреннем» (黄帝内经) утверждается «связь между здоровьем, спокойствием духа и истинной ци» [9]. Путь к гармонии тела и духа через ци объединяет философию самосовершенствования в эстетике китайского национального танца шэнь юнь (身韵) и во внутренних стилях ушу нэй цзя цюань (内家拳), образуя неповторимое культурное явление. Китайские техники работы с телом, как форма высшего воинского искусства, нацелены на оздоровление и гармонизацию личности. Сущность тайцзицюань, как и других практик «нэйгун», заключается не во внешних движениях, а в духовной практике, реализуемой через тело. Посредством слияния души, намерения, ци и формы исполнитель превращает тело в проводник для воплощения Дао. Осью этого процесса служит искусное управление дыханием, которое пробуждает резонанс жизненной энергии (ци, 气) и её гармоничное течение. В восточных практиках важно, чтобы «сознательный акт предварял физическое действие». Этот принцип, мысленно предшествуя движению, требует от танцовщика силой воображения ощущать циркуляцию энергии внутри себя. Такой подход перекликается с целями тайцзи и цигун, где «тело тренируется, чтобы стать проводником космической энергии. Когда это происходит, дух освобождается и обретает способность напрямую созерцать Дао, в чём и состоит их холистический эффект».

Иероглиф юнь (韵) из слова шэнь юнь (身韵) – это ключевая методика преподавания классического танца, направленная на достижение высокой степени единства движения, дыхания и эмоций. Это основное понятие в эстетике китайского национального танца, «означающая не только привкус или особую ритмичность. В большей степени это духовный склад, художественную проекцию внутренней жизненной силы танцовщика, то есть ци» [10, с. 360]. В основе китайского танца и боевых искусств лежит свойственная этой культуре «онтология кинестетики и энергии». Однако передача этих телесных практик сталкивается с трудностями. По мнению Лу Куань Юя, методики обучения, основанные на метафорах, «практически невозможно адекватно перевести на европейские языки из-за двойного культурного разрыва» [11, с. 32]. Эта непереводимость объясняется как отличиями культурных традиций, так и отсутствием в европейской культуре столь же детальной разработки онтологии кинестетической и энергетической сторонами жизни человека как в Китае. Китайская традиция рассматривает ци (气) как жизненную энергию, требующую взращивания через практику лянь ци (练气). Процесс «питания ци» подразумевает развитие внутренней сдержанности и нравственных качеств. Он подобен накоплению энергии, где человек, «сосредотачивая внимание на естественном осознании динамики психических состояний и тела... духовно соединяется с окружающим миром». Принцип «намерение ведёт ци, ци движет телом» (И лин ци, Ци юнь шэн, 意领气, 气运身) обеспечивает циркуляцию энергии, управляемую сознанием и синхронизированную с дыханием, что обеспечивает единство внутреннего и внешнего. Энергетическим центром выступает даньтянь, откуда ци растекается по телу, создавая округлые, мощные движения. Цель практики – достичь состояния внешней статики и внутреннего движения, сочетая расслабленность с внутренней концентрацией. В танце это реализуется через принцип управления формой посредством ци (И ци юй си, 以气御形), где движение рождается из внутреннего импульса по цепочке «сердце → намерение → ци → форма», становясь видимым отражением духа. С философской точки зрения, этот процесс воплощает восточный принцип «единства Неба и человека», рассматривая тело не как изолированный

объект, а как открытую систему, обменивающуюся энергией со Вселенной.

Исследователь Ян Хуэй раскрывает художественность ушу через «надлежащий ритм, изящную пластику и глубокий идейный замысел» [12]. Эти же аспекты определяют и эстетическую суть китайского танца. Высшая цель заключается в достижении внутренней чистоты и спокойствия – динамического равновесия, подобного прозрению своей истинной природы (Мин синь цзянь син, 明心见性) в дзэн-буддизме, – необходимо очистить внутренний мир. Эта ясность позволяет точно направлять потоки ци и приблизиться к состоянию «не-Я» (у во, 无我), то есть к трансценденции малого эго, где личные эмоции танцовщика преобразуются в универсальные образы, что придает танцу философскую глубину. «Высшим состоянием медитации являются спонтанные движения тела в состоянии отсутствия эго, ведомые некой внешней силой» [13].

В отличие от западной традиции (балет, модерн), где тело часто рассматривается в дуализме «разум – тело», восточный подход объединяет ментальные процессы и телесный опыт и стремится к преодолению этой дихотомии. Китайский танец, основанный на даосском понимании Вселенной как потока Инь и Ян, стремится к единству человека и Вселенной через телесную практику. Российский исследователь И.А. Бескова вводит понятие «интегральной телесности» [14, с. 155] как «изначальную целостность <ум – тело>, характеристическим качеством которой выступает свойство недвойственности» [14, с. 155]. Этот теоретический концепт приобретает особое значение при анализе восточных телесных практик, где преодоление дихотомии субъекта и объекта является не отвлечённой целью, а живой реальностью. Этот концепт важен для понимания китайских практик, где тело перестаёт быть инструментом, становясь храмом духа. Высшая цель китайского национального танца заключается в преодолении противопоставления субъекта и объекта. Когда танцовщик достигает трансцендентного состояния, сознательное ощущение «я танцую» исчезает, и тело перестаёт быть инструментом, становясь храмом духа.

Таким образом, ушу как зрелищного искусства, глубоко укоренившаяся в истории Китая и не теряющая своей актуальности на протяжении веков, представляет собой уникальное культурное явление. Неразрывная связь между ушу и китайским национальным танцем выходит далеко за рамки поверхностных заимствований, утверждая ушу в качестве его глубинной культурной и философской основы. Это влияние проявляется не только во внешних элементах движения, таких как сложные прыжки и акробатические трюки, а также заимствование принципов движений ушу, таких как «талия в качестве оси». Гораздо более значимо влияние ушу на телесность, техники управления ци и стремлении к эстетическому единству формы и духа, которые формируют уникальный культурный код китайского танца. Выразительность обоих искусств базируется на даосском принципе единства Неба и человека, превращая движения тела в гармоничное проявление духовной энергии. Глубокое понимание влияния ушу на китайский танец является ключом к постижению уникального духа, присущего китайскому национальному танцу.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ирхен И.И., Сяо Хэ. Феномен национальных боевых искусств в танцевальной культуре Китая // Вестник Академии русского балета им. А.Я. Вагановой. 2021. № 6 (77). С. 21-32.
2. Цю Писян. История китайского ушу. Пекин: Высшее образование, 2008. 202 с.
3. История китайского ушу / сост. Научно-исследовательский институт ушу. Пекин, 1997. 462 с.
4. Тан Маньчэн, Цзинь Хао. Методика преподавания шэнь юнь в китайском национальном танце. Шанхай, 2011. 202 с.
5. Люй Сосэнь. Общие сведения о боевых искусствах в китайской опере. Пекин, 2006.

267 с.
6. Козлов А.М. Тайцзи-цюань – основной, системный стилеобразующий комплекс «мягкого», «внутреннего» направления боевых искусств Востока // Вестник Тамбовского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2014. №3 (131). С. 177-183.
7. Долин А.А., Попов Г.В. Традиции у-шу. М.: Прометей, 1989. 144 с.
8. Абаев Н.В. Даосские истоки китайских ушу // Дао и даосизм в Китае. М.: Наука, 1982. С. 244-258.
9. Трактат Желтого императора о внутреннем. В 2 т. Т. 1. Вопросы о простейшем. Т. 2. Ось духа / пер. с кит. Б.Б. Виногродского; под ред. Яо Чуньпэна. М.: Шанс, 2022. 832 с.
10. Юань Хэ. Китайский танец. Шанхай, 1999. 369 с.
11. Лу Куань Юй. Даосская йога, алхимия и бессмертие. СПб.: ОРИС, 1993. 368 с.
12. Ян Хуэй. Исследование основных характеристик культуры ушу с точки зрения состава традиционной китайской культуры // Аньхойский спортивный технологический институт. 2004. Т. 25, № 2. С. 45-46.
13. Тендит К.Н. Культовая философия (динамичная практика постижения Абсолюта) // Личность. Культура. Общество. 2010. Т. 12, № 3. С. 232-237.
14. Бескова И.А., Князева Е.Н. Природа и образы телесности. М.: Прогресс-Традиция, 2011. 456 с.

Ши Юймэн
аспирант
ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет
им. А.И. Герцена»
e-mail: 1065745314@qq.com

Shi Yumeng
Postgraduate student
The Herzen State Pedagogical University

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ КИТАЙСКОЙ ПОПЕРЕЧНОЙ ФЛЕЙТЫ ДИ С ДРЕВНЕЙШИХ ВРЕМЕН ДО ЭПОХИ ПРАВЛЕНИЯ ИМПЕРИИ СУН

Аннотация. В статье предоставляется обзор процесса эволюции китайской бамбуковой флейты ди в исторический период с древнейших времен до эпохи правления империи Сун; анализируются особенности становления и развития инструмента, дается характеристика специфики изменений конструкции, обозначаются наиболее репрезентативные исполнительские школы, описывается стиль исполнительского искусства. В итоге посредством анализа исторического развития ди в различные эпохи раскрывается её значимость в свете становления китайской инструментальной культуры.

Ключевые слова: Китайская бамбуковая флейта ди; формы художественного исполнения на китайской флейте; исполнительское искусство игры на флейте ди.

FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF THE CHINESE TRANSVERSE FLUTE DI FROM ANCIENT TIMES TO THE ERA OF THE SONG EMPIRE

Abstract. This article provides an overview of the evolution of the Chinese bamboo di flute across various historical periods. It analyzes the instrument's development and evolution, characterizes its design, identifies the most representative performance schools, and describes the style of performance. Ultimately, through an analysis of the di's historical development across various eras, it reveals its significance in the history of ancient Chinese musical culture.

Keywords: Chinese bamboo di flute; forms of artistic performance on the Chinese flute; performing art of playing the di flute.

Поперечная флейта ди занимает важное место в традиционной музыкальной культуре Китая, ее история уходит в глубь веков. В 1977 году китайские археологи обнаружили на стоянке древней культуры Хэмуду (провинция Чжэцзян), датируемой примерно 8000 лет назад, около 160 костяных свистков, впоследствии на стоянке Цзяху (провинция Хэнань) было найдено более 20 костяных флейт. По заключению специалистов, эти костяные свистки и флейты по своей конструкции весьма близки к китайской бамбуковой флейте ди, а их звуковысотная система и способы звукоизвлечения тесно связаны с ней (на одной из костяных флейт оказалось возможным исполнение полного пентатонического звукоряда).

В древних религиозных обрядах ди благодаря своему протяжному и выразительному тембру широко использовалась для создания сакральной атмосферы и передачи священных возвышенных чувств, в ритуалах жертвоприношения Небу и предкам с просьбой о защите и благословении она служила средством обращения к божественным силам [1]. В сфере народных развлечений флейта ди также играла незаменимую роль: во время праздников, свадеб и торжеств, связанных с урожаем, она нередко звучала в ансамбле с ударными и струнными инструментами, сопровождая песенно-танцевальные действа и создавая

праздничное настроение.

1. Общая характеристика флейты ди

Флейта ди, будучи одним из инструментов, прошедших долгий путь эволюции, отражает стремление древнего человека к познанию музыки и подражанию звукам природы. В древности флейты изготавливались из бамбука, кости или дерева. Со временем бамбуковая разновидность благодаря яркому тембру и мягкому звучанию получила наиболее широкое распространение.

Несмотря на сравнительно простую конструкцию, ди обладает широким диапазоном и богатейшими исполнительскими возможностями, она способна воспроизводить различные по сложности мелодические линии. Исполнитель, варьируя дыхание и способы звукоизвлечения, может добиться разнообразных тембровых оттенков и глубокой эмоциональной выразительности.

2. Происхождение флейты ди

Согласно историческим источникам, бамбуковая флейта существовала уже в эпоху Хуан-ди, ее возникновение связано с подражанием природным звукам и их осмыслением. Археологические данные свидетельствуют, что ранние флейты изготавливались из костей животных, бамбука и дерева. Со временем, благодаря технологическим преимуществам и удобству изготовления, бамбуковые флейты вытеснили другие разновидности и стали наиболее распространёнными духовыми инструментами древнего Китая.

По мере развития традиционной китайской музыки совершенствовалась техника игры, а так как инструмент позволял передавать сложные эмоциональные состояния, то техника игры отличалась многообразием приемов, для освоения которых исполнитель должен был овладеть точным контролем дыхания, интонации и научиться связно воспроизводить мелодию. Особенностью звукоизвлечения на флейте ди является наличие мембраны из бамбуковой или тростниковой ткани. Натянутая над одним из шести отверстий, мембрана позволяет издавать своеобразный мягкий, но полетный звук. С древних времен флейта ди прошла большой путь эволюции, развитие техники привело к появлению новых приёмов, таких, как смена дыхания без разрыва звука, вибрато на одной ноте, глиссандо, стаккато, трели и т.п.

3. ***Периодизация эволюции флейты ди***

Древнейший период (до наступления правления династии Цинь в 221 г. до н.э.)

В доциньский период ди выполняла важные функции в сфере придворной жизни, а также активно задействовалась в народных праздниках. В системе ритуально-музыкальной культуры эпохи Чжоу (1045–221 гг. до н.э.) флейта ди часто использовалась совместно с другими музыкальными инструментами в церемониях, пиршествах и религиозных жертвоприношениях, что отражало высокий уровень развития китайской цивилизации и особое внимание правящей элиты к музыкальному искусству.

В данный период конструкция ди и исполнительские приёмы были постепенно стандартизированы и получили дальнейшее развитие. С расцветом философии, литературы и искусства флейта вышла за пределы функции утилитарного музыкального инструмента и стала важным средством эмоционального выражения и культурным символом китайского традиционного искусства [2]. В многочисленных исторических источниках и поэтических произведениях этого времени ди нередко описывается как инструмент, являющийся средством передачи чувств печали, радости или расставания, занимая значительное место не только в музыкальном, но и литературном, художественном творчестве.

Будучи одним из важных представителей группы духовых инструментов, флейта ди получила отражение в древнейших письменных памятниках доциньского периода. Так, в одним из древнейших памятников Китая комментариях к хронике «Чуньцю» «Цзо чжуань» содержатся упоминания об использовании флейты в военной сфере, где она выполняла

функции воодушевления войск, передачи сигналов и координации действий.

Рис. 1. Изображение флейты ди, найденное в гробнице Цзаоян

Данные письменные источники позволяют сделать вывод о том, что ди выполняла не только собственно музыкальные функции, но и обладала богатой символической нагрузкой, выступая важным культурным знаком эпохи.

Изменения конструкции ди в эпоху Цинь и Хань (221 г. до н.э.–220 г. н.э.)

В эпоху Хань конструкция ди в целом сохраняла основные черты, унаследованные от периода Цинь, одного из самых коротких в истории Китая, (правление династии Цинь продолжалось всего 14 лет), однако за это время наступили существенные перемены в общественном и культурном развитии страны. «С непрерывным развитием китайского флейтового искусства стиль китайской флейтовой музыки также претерпел изменения» [3, с. 17].

В эпоху Цинь флейта ди претерпела ряд изменений, касающихся длины корпуса и расположения отверстий, что способствовало расширению диапазона и обогащению тембровых характеристик инструмента. Кроме того, стилистические особенности исполнительских школ получили дальнейшую детализацию, особенно в контексте различий между придворной и народной музыкальной практикой. Придворная музыка отличалась ориентацией на ритуальность и формальную красоту, что привело к преобладанию сложной, изысканной техники исполнения, чистоте тембра и строгости интерпретации.

В противоположность этому народная музыкальная традиция была ориентирована на доступность и эмоциональную выразительность, что определяло более свободный и непосредственный стиль исполнения. Бесспорно, «бамбуковая флейта занимала важное место в культурной жизни Китая: ритуально-обрядовые действа, культовые виды искусства, сопровождение в хореографии и музыкальных театрах (китайская опера)» [4, с. 86].

В последующую эпоху империи Хань в качестве материалов для изготовления флейты ди начал широко использоваться бамбук, древесина и слоновая кость, особое внимание уделялось качеству звучания и тонкой обработке деталей. В ряде случаев применялось комбинирование различных материалов, что придавало звучанию большую глубину и своеобразие тембровой окраски.

С точки зрения акустических характеристик, флейта эпохи Хань отличалась более мягким, округлым и тёплым звучанием по сравнению с более ранними образцами. Усовершенствование конструкции звуковых отверстий обеспечило более точную

интонацию и плавность исполнения. Кроме того, расширение диапазона позволило исполнять более сложные мелодии.

Использование ди в придворной и народной практике

В эпоху Хань ди достигла более высокого уровня развития как в виртуозно-техническом, так и в музыкально-художественном отношении. Она применялась не только в придворной и религиозной практике, но и постепенно получила распространение среди более широких слоев образованного сословия и в народной культуре, становясь важным средством художественного выражения и культурной коммуникации.

В придворной среде император и аристократия активно использовали музыкальное искусство, включая исполнение на ди, как часть системы ритуалов и культурных практик, направленных на укрепление власти и легитимацию правления. В народной среде ди была тесно связана с повседневной жизнью и выполняла развлекательные функции. В ходе праздничных мероприятий, свадебных обрядов, а также других значимых событий исполнение на флейте служило средством выражения почтения к предкам и пожеланий благополучия, отражая духовные устремления общества.

Развитие флейты ди в эпоху Тан (618–907)

С расцветом экономики и культуры в эпоху Тан флейта ди достигла новых вершин как в техническом, так и в музыкально-художественном отношении. Универсальность использования инструмента опиралась на комплекс его технических и музыкально-выразительных характеристик [5]. По сравнению с более ранними образцами инструменты этого периода отличаются более изящной конструкцией: изменилась длина корпуса и диаметр трубки, что способствовало расширению тембрового разнообразия. Эпоха Тан стала периодом наивысшего расцвета культуры древнего Китая, что в полной мере отразилось и на развитии искусства игры на флейте – количество звуковых отверстий постепенно увеличивалось: помимо традиционных шести отверстий, в некоторых инструментах появлялись дополнительные, обеспечивавшие более широкий диапазон и большую гибкость в регулировании полетности звука.

Для изготовления ди в эпоху Тан преимущественно использовался высококачественный бамбук, что обеспечивало чистоту и яркость звучания. В ряде случаев в конструкции применялись головки из слоновой кости или металла (например, меди), что способствовало дальнейшему улучшению акустических характеристик инструмента. Благодаря усовершенствованию конструкции значительно расширились выразительные возможности ди: инструмент позволял передавать не только изящные, плавные, мелодически гибкие линии, но и воплощать яркие, эмоционально насыщенные музыкальные образы, что полностью соответствовало многообразию музыкальных стилей эпохи Тан.

Особенностью практического применения флейты ди в данный период является обогащение тембровых возможностей инструмента. Благодаря техническим усовершенствованиям приемы звукоизвлечения существенно расширились, появились такие виды техники, как глиссандо, вибрато, репетиции, стаккато и др. Обновление исполнительского арсенала привело к развитию не только сольного, но и ансамблевого музицирования с участием флейты ди. Виртуозы эпохи Тан раскрыли новые грани звучания инструмента в составе различных инструментальных ансамблей, в частности в придворных церемониях флейта ди нередко звучала в составе ансамбля с участием традиционных китайских инструментов цинь, сэ [6]. Тембровое разнообразие сочетаний способствовало обогащению исполнительских приемов игры на флейте ди.

Кроме того, в данный период ди получила широкое распространение в среде образованной элиты – академические собрания с участием выдающихся ученых и литераторов проходили с участием музыкантов, которые являлись выразителями

художественно-эстетических идеалов эпохи. Тембр флейты ди ассоциировался с утонченностью и духовной возвышенности, олицетворяя состояние отрешенности от мирской суеты. Тем самым звуки флейты ди не только передавали эмоции, но имели определенное сакральное значение, что определило особую распространенность инструмента в академических кругах.

Выдающиеся поэты эпохи Тан – Ван Чжихуань и Ли Бай – красочно описывали в своих произведениях звучание флейты ди. Со временем инструмент стал в литературе устойчивым символом высоких философско-эстетических идеалов, ассоциирующимся с одиночеством, сосредоточенной медитацией, ностальгией.

Развитие флейты ди в эпоху Сун (960–1279)

Дальнейший виток развития искусства игры на флейте ди наступает в эпоху Сун, когда совершился прорыв в области технологии изготовления инструментов. Изменения конструкции корпуса ди – увеличение длины и вариативное количество отверстий – привело к появлению разнообразных моделей. Благодаря новым усовершенствованиям звучание инструмента обрело большую ясность и чистоту, ее выразительные возможности существенно расширились, позволяя развить дифференцированную тембровую нюансировку.

В эпоху Сун отличительной особенностью техники игры на флейте ди стал контроль дыхания. Особое значение обрела аппликатура, позволяющая бегло справляться с виртуозными пассажами. Правила контроля дыхания включали в себя такие приемы, как направленное усиление воздушного потока, плавное диафрагмальное дыхание, короткий вдох и медленный выдох. Принцип гибкого взаимодействия между данными приемами и пальцевой техникой позволил существенно расширить спектр тембровых возможностей инструмента, повысив его подвижность и сохранив при этом плавность мелодического движения. В этот период флейта ди начинает играть особую роль в культурном континууме. Бесспорно, «теория межкультурной коммуникации и культурных потоков позволяет рассматривать культуру как подвижную систему, динамику которой определяют многочисленные транснациональные, медийные и личностные траектории» [7, с. 127]. В связи с этим, процесс эволюции флейты ди в эпоху Сун органично вписывается в траекторию функционирования культурного пространства Китая.

Одновременно с ростом городского населения и становлением городского сословия ди постепенно интегрировалась в повседневную жизнь широких слоёв общества, становясь важным средством культурного досуга. В сфере народной музыкальной практики инструмент выполнял не только развлекательную функцию, но и служил выражением эмоционального опыта народа, способствуя созданию праздничной атмосферы. При этом «музыка бамбуковой ди на юге и севере имеет свои отличительные черты, так как эти направления развивались сами по себе и мало взаимодействовали» [8, с. 38]. Вместе с тем, существуют определенные маркеры, позволяющие установить единство в процессе развития ди, что определяет специфику ее практического применения.

Кроме того, благодаря активному развитию внешней торговли и межкультурных контактов в эпоху Сун ди также приобрела значение средства культурной коммуникации и распространения традиций. В ходе этого процесса её исполнительские техники и темброво-выразительные возможности получили заметное развитие.

Таким образом, флейта ди, пройдя длительный исторический путь развития, постепенно трансформировалась из простого духового инструмента в важный элемент профессиональной музыкальной культуры Китая [9]. Эволюция её конструкции, исполнительских техник и художественных функций тесно связана с общими процессами социально-культурного развития различных исторических эпох. «Археологические данные убедительно демонстрируют, что флейтовая традиция в Китае имеет непрерывную

восьмитысячелетнюю историю, что делает эти инструменты одними из древнейших в мировой музыкальной культуре» [10, с. 18]. На протяжении веков флейта ди сохраняла значимость как в придворной, так и в народной музыкальной практике, одновременно выступая средством художественного выражения и культурным символом. Это определяет её устойчивое место в системе традиционной китайской музыки и её важную роль в формировании национальной музыкальной традиции.

ЛИТЕРАТУРА

1. Хуан Шуан, С. И. Хватова. Возрождение искусства исполнения на традиционном китайском духовом инструменте бамбуковая флейта ди // Культурная жизнь Юга России. – 2020, № 1 (76). – С. 37–40.
2. Лянь Ицэнь. Традиционное и европейское в современном флейтовом искусстве Китая: образование, исполнительство, репертуар: автореф. дис. ... канд. искусствов.: 24.00.01 / Лянь Ицэнь. – Саранск, 2021. – 24 с.
3. Лю Шиюнь. Периодизация развития флейтового образования в Китае // Педагогический журнал. – 2023. – Т. 13. – № 6А. – С. 16–22.
4. Чан Цянь. К вопросу об особенностях обучения игре на бамбуковой флейте в Китае: история и современное состояние проблемы // Современное педагогическое образование. – 2022. – № 6. – С. 86–89.
5. Shitikova, R.G., Roshchina, E.E., & Yakovenko, Y. Y. (2019). Бенедетто Марчелло. К проблеме универсализма личности. Проблемы музыкальной науки / Music Scholarship, (4), Pp.148–157. https://doi.org/10.17674/1997-0854.2019.4.148-157.
6. Ван Пэй. Западные традиции игры на флейте в истории Китая / Пэй Ван // Южно-Российский музыкальный альманах. – 2021. – № 4 (45). – С. 151–158.
7. Яковенко Ю.Ю., Ли Исюань. Китайское национальное вокальное искусство в контексте межкультурного взаимодействия // Искусствоведение. – Москва: Научно-исследовательский центр Универсум. 2026. №1. С. 124–136.
8. Хуан Шуай, Хватова С. И. Возрождение искусства исполнения на традиционном китайском духовом инструменте бамбуковая флейта ди // Культурная жизнь Юга России. – 2020. – № 1 (76). – С. 37–40.
9. Цай Чжо. Флейта Сяо в традиционной музыкальной культуре Китая / Ч. Цай // Музыкальное образование в современном мире. Диалог времен: Сборник научных трудов, Санкт-Петербург, 28–29 ноября 2016 года / Редактор-составитель М.В. Воротной. Научный редактор Р.Г. Шитикова. Том Выпуск 9. Часть II. – Санкт-Петербург: ООО "Скифия-принт", 2018. – С. 221-225.
10. Лю Сяовэй. Эволюция конструкции и исполнительских традиций китайских продольных (сяо 箫) и поперечных (ди 笛) флейт: от археологических находок до современности // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Познание. -2025. -№09. - С. 15-19.

Ван Долинь
аспирант
ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»

Wang Dolin
postgraduate student of Moscow Pedagogical State University

ОСОБЕННОСТИ МУЗЫКАЛЬНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВУЗАХ КИТАЯ

Аннотация. Статья посвящена анализу музыкально-просветительской деятельности в вузах Китая. В работе уточняется сущность и структура музыкально-просветительской деятельности в контексте китайского образования, рассматриваются целевые установки и типология музыкального образования. Особое внимание уделяется методологическим подходам (практико-ориентированный, эстетического воспитания, теория множественного интеллекта, конструктивизм, постмодернистский метод), а также выявлению уникальных характеристик данного процесса, обусловленных культурной традицией и социальными запросами. На основе анализа теоретических концепций Дэн Сяомана и Сяо Юмэя, а также содержания профессиональной подготовки в ведущих вузах Китая, автор приходит к выводу о синтезе системности, культурной интеграции и социальной направленности как ключевых особенностях китайской модели.

Ключевые слова: музыкально-просветительская деятельность, высшее образование Китая, общее музыкальное образование, профессиональное музыкальное образование, методология музыкального образования, эстетическое воспитание, конструктивизм, культурная идентичность.

CHARACTERISTICS OF MUSIC EDUCATIONAL ACTIVITIES IN CHINESE UNIVERSITIES

Abstract. This article analyzes music education activities in Chinese universities. It clarifies the essence and structure of music education activities in the context of Chinese education and examines the goals and typology of music education. Particular attention is paid to methodological approaches (practice-oriented, aesthetic education, multiple intelligence theory, constructivism, and postmodernism), as well as identifying the unique characteristics of this process, shaped by cultural tradition and social demands. Based on an analysis of the theoretical concepts of Deng Xiaoman and Xiao Yumei, as well as the content of professional training at leading Chinese universities, the author concludes that the synthesis of systemic approach, cultural integration, and social focus are key features of the Chinese model.

Keywords: music education activities, higher education in China, general music education, professional music education, music education methodology, aesthetic education, constructivism, cultural identity.

В общепринятом понимании музыкально-просветительская деятельность в Китае определяется как «исследование практики преподавания музыки, а также соответствующих теорий». Несмотря на то, что изучение практики музыкального просветительства имеет долгую историю, как организованная и систематическая образовательная деятельность она начала формироваться только в XX веке. В области музыкального образования непосредственно музыкальная образовательная деятельность относится к прикладной науке, фокусируется на образовательном опыте существования музыки в социуме и подчёркивает свою эмпирическую природу. Музыкально-просветительская деятельность

включает не только передачу знаний, но и развитие задатков и способностей, а также распространение музыкальной культуры. С углублением практики музыкального образования её охват продолжает увеличиваться, что связано с инновациями в педагогическом опыте и углублением понимания сущности музыкально-образовательной практики. Как отмечал шведский музыкальный педагог Бенгт Олссон, музыкальное обучение становится образованием, когда преподаватели и учащиеся в процессе обучения имеют определённые цели. Таким образом, целенаправленная преподавательская деятельность и обучение являются двумя ключевыми ценностями процесса, а многообразие видов музыкального образования обусловлено различием целей.

В контексте общего образования музыкальный процесс является неотъемлемой частью эстетического воспитания, художественного восприятия, культурного и всестороннего развития личности. Его цель — всестороннее развитие человека, поэтому он обозначается как общее музыкальное образование (Music in General Education). Цели общего музыкального образования формулируются так: использовать музыку как средство эстетического и культурного воспитания, способствовать улучшению музыкально-эстетических способностей учащихся, умению выражать художественно-эмоциональную составляющую произведения, передавать музыкальную культуру и содействовать гармоничному развитию личности. В аспекте музыкознания образование является необходимой основой для сохранения и развития музыкальной культуры, а также важным полем профессиональной деятельности; здесь целью выступает подготовка профессиональных кадров — профессиональное музыкальное образование (Education of the Professional), направленное на развитие исполнительских навыков и теоретических знаний. Оба вида образования не противоречат друг другу.

В современном Китае музыкальное образование дифференцируется по четырём группам: школьное музыкальное образование (детские сады, школы, колледжи и университеты общего профиля) — для развития общего представления о музыке и популяризации культуры; педагогическое музыкальное образование (Music Teacher Education) — подготовка преподавателей для педагогических вузов, музыкальных академий и неспециализированных университетов; профессиональное музыкальное образование — подготовка вокалистов, инструменталистов, композиторов, музыковедов в специализированных учебных заведениях; общественное музыкальное образование — кружки, любительские коллективы, народные ассоциации, мероприятия в учреждениях для пожилых людей, цель которых — обогащение социокультурной жизни. Практическая структура музыкального образования включает три элемента: учитель, ученик и музыка. При отсутствии одного из них образовательная практика невозможна. Основная цель музыкально-педагогических исследований — содействие эффективной практике, а её успешность служит критерием оценки теоретических изысканий.

Чёткое определение целей обучения крайне важно. Структура целей музыкального образования связана с тремя параметрами: социокультурной системой, системой музыкальных дисциплин и системой индивидуального развития. На основе этих трёх систем эстетическое воспитание, обучение навыкам и гуманитарное образование должны стать неотъемлемыми элементами основных целей. Гармоничное развитие любого вида музыкального образования невозможно без единой структуры целей, включающей эстетические ценностные ориентиры, приобретение предметных навыков и гуВ теоретической и практической сферах по всему миру проведено множество исследований. Западные учёные (Ж. Деррида, Т. Иглтон) изучали социокультурную функцию музыкального образования. Китайские исследователи, такие как Дэн Сяоман и Сяо Юмэй, рассматривали специфику музыкального образования в контексте китайской культуры, уделяя особое внимание его роли в формировании национальной культурной

идентичности. Дэн Сяоман, известный философ и культуролог, подчёркивает центральную роль концепции «просветительства», отмечая, что через музыкальное образование можно повысить культурный уровень личности и её социальную ответственность, способствуя самосознанию и социальному признанию индивида. По мнению Дэн Сяомана, ключевая цель музыкального образования в Китае должна заключаться в передаче и развитии национальной культуры. Музыка не просто является одной из форм искусства — она служит важным носителем культурной идентичности. Он утверждает, что китайское музыкальное образование должно не только преподавать западные теории и техники, но и акцентировать внимание на сохранении национальной музыки, особенно на продвижении китайской традиционной музыки. Дэн Сяоман также подчёркивает гуманистическую функцию музыкального образования: оно должно способствовать всестороннему развитию личности, через эстетический опыт, культурное понимание и эмоциональное воспитание помогать студентам глубже понять свои культурные корни и найти своё место в обществе.

Сяо Юмэй, которого часто называют одним из основоположников современного музыкального образования в Китае (основатель Шанхайской национальной консерватории), внёс огромный вклад в развитие китайской музыкально-образовательной системы, активно продвигая процесс модернизации и одновременно уделяя внимание сохранению и развитию китайской традиционной музыки. Одним из важнейших его вкладов стало стремление к интеграции западных образовательных концепций с китайской музыкальной традицией. Он считал, что студенты должны овладевать как западной теорией и исполнительскими навыками, так и глубоким пониманием традиционной китайской музыки. Через введение курсов по традиционной музыке и организацию национальных концертов Сяо Юмэй продвигал модернизацию традиционной музыки в рамках высшего образования. Он особенно подчёркивал важность музыкального образования для формирования национальной культурной идентичности, утверждая, что музыка является не только образовательным инструментом, но и символом национального духа. Его идеи о «национальной идентичности» оказали глубокое влияние на развитие китайской музыкальной педагогики, особенно в области интеграции народной музыки и современного образования. Помимо этого, образовательная философия Сяо Юмэя включала воспитание социальной ответственности и патриотизма через музыкальное образование, что сделало музыку важным инструментом формирования национального сознания.

В Китае существуют четыре типа высших учебных заведений, предлагающих программы по музыкальному образованию: профессиональные музыкальные академии (Центральная музыкальная консерватория, Шанхайская консерватория), комплексные университеты (Музыкальная академия Чжэнчжоуского университета, Южно-Китайского технологического университета), педагогические институты (Музыкальная академия Пекинского педагогического университета, Центрально-Китайского педагогического университета) и высшие учебные заведения искусств. В соответствии со стандартами Министерства образования Китая, программы обучения музыке разделены по трём направлениям: музыкальная педагогика (подготовка учителей, музыкальная историография), исполнительское искусство (вокальное и инструментальное) и композиция.

Студенты направления «Музыкальная педагогика» изучают следующие дисциплины: «Теория музыки и сольфеджио», «Анализ музыкальных форм и композиция», «Вокал», «Фортепиано», «Китайские музыкальные инструменты», «Зарубежные музыкальные инструменты», «История и анализ китайской музыки», «История и анализ западной музыки», «Китайская народная музыка», «Зарубежная народная музыка», «Хоровое пение и дирижирование», «Введение в школьное музыкальное образование и методики преподавания». Теоретические предметы развивают исследовательские

способности и навыки анализа; исполнительские дисциплины (вокал, фортепиано, инструменты) учат принципам художественной выразительности. Курсы по истории музыки и народному творчеству формируют комплексное музыкально-эстетическое представление и уважение к многообразию культур. «Хоровое пение и дирижирование» и методика преподавания развивают педагогические и управленческие навыки, лидерские качества и умение организовывать музыкальные мероприятия в школах. Благодаря такой системе студенты становятся квалифицированными специалистами широкого профиля.

Программы исполнительского мастерства и композиции имеют иной фокус: они акцентируют профессиональную сценическую подготовку. Основные курсы включают базовые предметы (история китайской и западной музыки, введение в традиционную музыку, сольфеджио, хоровое пение, фортепиано, гармония, анализ музыкальных произведений, полифония, инструментовка) и специализированные (специальный инструмент (вокальный класс), камерная музыка, оркестровые репетиции, концертная деятельность). Таким образом, студенты-исполнители и композиторы развивают навыки создания и исполнения музыки на высоком профессиональном уровне. Формы музыкальных мероприятий разнообразны: классное обучение (теория, история, сольфеджио), практические занятия (хоры, ансамбли, инструментальные группы, сценические постановки), а также концерты, выступления, конкурсы. В аспекте образования очевидная цель — всестороннее развитие эстетического восприятия и повышение общей культуры. С точки зрения развития личности музыкальное образование строит фундамент для будущей карьеры. Оно способствует междисциплинарной интеграции (литература, история, философия), расширяя интеллектуальный кругозор студентов.

Методология музыкально-просветительской деятельности

Методология является ключевым элементом эффективного достижения целей. В китайских университетах применяется несколько подходов.

Метод практического обучения занимает центральное место: акцент поставлен на эмпирическом опыте (инструментальное исполнительство, хоровое пение, сольные выступления). Практическое обучение делится на коллективную практику (ансамбль, концертмейстерство), сценическую практику (школьные концерты, фестивали) и социальную практику (общественные мероприятия, волонтёрство). Особый интерес представляет курс самоподготовки: в течение двух недель на пятом и шестом семестрах студенты самостоятельно организуют репетиции, а преподаватели лишь консультируют; лучшие работы включаются в публичные концерты.

Метод эстетического воспитания сосредоточен на развитии эстетического видения и эмоционального выражения через чувственное восприятие музыки. Во все программы включён курс музыкальной эстетики, где теория сочетается с практикой, изучаются философия и история, анализируются стили; интеграция исполнительской деятельности позволяет глубже понять художественные образы.

Теория множественного интеллекта (Г. Гарднер) реализуется через интеграцию музыки с историей, литературой, антропологией. В большинстве университетов в программы по музыковедению и исполнительству включены курсы народной музыки, где объясняется культурный и исторический фон произведений, что особенно важно для сохранения китайской традиционной музыки.

Студентоориентированный конструктивизм подчёркивает активную роль студента. В Китае это выражается в принципе «учеба через конкурсы, обучение через выступления». Студенты получают возможность применять теорию на практике, участвуя в концертах и конкурсах. Проектное обучение предполагает командную работу над созданием или организацией музыкальных мероприятий; самостоятельное обучение —

выбор интересующих тем с индивидуальной обратной связью; рефлексия после выступлений помогает постепенно улучшать навыки.

Постмодернистская методика подчёркивает индивидуальность, многообразие, отказ от чрезмерной стандартизации. Влияние постмодернизма проявляется в разнообразии оценочных методов: традиционная стандартизированная оценка дополняется самооценкой и взаимооценкой, особенно по специальности «исполнительское мастерство». Это стимулирует независимое мышление и творческое самовыражение.

Обозначенная специфика высшего музыкального образования в Китае и его методологии позволяют сформулировать **основные особенности музыкально-просветительской деятельности**, обусловленные культурным контекстом, образовательной системой и целями. Отметим их.

Первая особенность — сочетание системности практического обучения с социальной направленностью. В отличие от западного акцента на индивидуальном развитии, китайское практическое обучение сосредоточено как на личных способностях, так и на командной работе и социальной реализации (специальные практические курсы на третьем курсе, публичные концерты лучших работ, участие в общественных мероприятиях).

Вторая особенность — метод культурной интеграции в эстетическом воспитании. Эстетическое воспитание в Китае не ограничивается формообразующими и техническими аспектами, а рассматривает музыку сквозь призму философии, истории и культуры, что позволяет студентам осмысливать музыку в широком культурном контексте.

Третья особенность — метод сочетания традиционного и современного. Студенты активно познают эстетическую ценность традиционной китайской музыки наряду с западной, что культивирует чувство самоидентичности и гордости за национальную культуру.

Четвёртая особенность — кросс-культурное применение теории множественного интеллекта через повсеместное внедрение курсов народной музыки, что подчёркивает социальную функцию и культурное значение музыки в условиях глобализации. **Пятая особенность** — проектный подход и совместное творчество в русле конструктивизма: в отличие от западного индивидуализма, китайское обучение делает упор на командную работу и коллективное создание музыки, что способствует и индивидуальному, и групповому развитию. **Шестая особенность** — многообразие оценочных методов в постмодернистской педагогике: гибкая система аттестации (самооценка, оценка сверстников) выступает против стандартизированных оценок, а разнообразие учебных материалов (импровизация, междисциплинарное сотрудничество) поддерживает открытость образовательного процесса.

В заключение подчеркнём, что музыкальное образование в Китае не должно распространяться только на студентов, профессионально занимающихся музыкой, но должно охватывать всех учащихся. Благодаря разнообразным формам обучения в комплексе с практическим опытом музыкальное образование способствует формированию морально-культурных ориентиров, развивает творческий потенциал, ответственность и социальные коммуникации. Основная цель музыкально-просветительской деятельности заключается в том, чтобы посредством музыки как уникальной формы искусства способствовать эмоционально-чувственному, интеллектуальному и социальному развитию студентов. Китайская модель предлагает убедительный синтез профессионализма, культурной преемственности и социальной направленности, что может быть полезно для изучения и адаптации в других образовательных системах.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдуллин, Э.Б., Николаева, Е.В. О философии музыкального образования: сущность, направленность / Э.Б. Абдуллин, Е.В. Николаева // Философские науки. – 2010. − №1. – С. 144–153.
2. Веретенникова, Л.К., Дугина Г.А. Стратегии личностно-творческого развития бакалавров в системе высшего педагогического образования / Педагогическое образование: история становления и векторы развития. Материалы международной научно-практической конференции, посвященной 100-летию открытия педагогического факультета при 2-м МГУ. – М: МПГУ, 2022. – С. 1591−1595.
3. Гарднер, Г. Структура разума: теория множественного интеллекта / Г. Гарднер. – М.: Вильямс, 2007. – 512 с.
4. Дэн Сяоман. Музыкальное образование и национальная идентичность в Китае / Дэн Сяоман. – Пекин: Изд-во Пекинского университета, 2015. – 245 с.
5. Олссон, Б. Цели музыкального образования: теоретический анализ / Б. Олссон. – М.: Классика-XXI, 2018. – 192 с.
6. Сяо Юмэй. Основы современного музыкального образования в Китае / Сяо Юмэй. – Шанхай: Шанхайская консерватория, 2012. – 310 с.

ИСКУССТВО И ЛИЧНОСТЬ

Копылов Дмитрий Николаевич
аспирант кафедры сольного пения и хорового дирижирования
ФГБОУ ВО «Российский государственный университет
им. А.Н. Косыгина (Технологии. Дизайн. Искусство)»
e-mail: supertonemaster@yahoo.com

Kopylov Dmitry N.
Postgraduate student of the Department of Solo Singing and Choral Conducting
A.N. Kosygin Russian State University (Technology. Design. Art)

КИНОМУЗЫКА КШИШТОФА КОМЕДЫ В ФИЛЬМЕ РОМАНА ПОЛАНСКИ «БЕССТРАШНЫЕ УБИЙЦЫ ВАМПИРОВ»: СЕМИОТИКА ХОРОВОЙ ПОЛИФОНИИ И ПРИЕМЫ ДЖАЗОВОЙ ДЕСТРУКЦИИ

Аннотация. Настоящая статья представляет собой междисциплинарное исследование музыкального сопровождения Кшиштофа Комеды к фильму Романа Полански «Бесстрашные убийцы вампиров» (The Fearless Vampire Killers, 1967). В фокусе анализа – механизмы жанровой гибридизации, семиотическая функциональность лейтмотивом структуры, тембральная драматургия как средство наррации, а так же корреляция музыкального и визуального кодов в условиях стилистической амбивалентности фильма. Методологическая рамка исследования интегрирует подходы структурно-семиотического анализа киномузыки (З. Лисса, А. Хельман), теории джазовой импровизации (Г. Шуллер, Э. Йост) и концепции музыкальной нарратологии. Верным будет утверждение, что саундтрек Комеды балансирует между современным ему джазом, академической хоральной полифонией и авангардной сонористикой. Данное художественное решение не только репрезентирует жанровую двойственность фильма, но и активно конструирует его глубокий метафизический подтекст. Особое внимание уделяется феномену «мигрирующего лейтмотива» и тембральных метаморфоз как инструментов дестабилизации зрительского восприятия. Делается вывод о том, что музыка к фильму «Бесстрашные убийцы вампиров» знаменует собой переход к зрелой модели киномузыкального мышления Комеды, предвосхищающей нарративные стратегии нео–хоррора последней трети XX столетия.

Ключевые слова: Кшиштоф Комеда, Роман Полански, киномузыка, саундтрек, готический хоррор, лейтмотивная техника, тембральная драматургия, польский джаз, семиотика кино, модальная гармония, «Бесстрашные убийцы вампиров».

KRZYSZTOF KOMEDA'S FILM MUSIC IN ROMAN POLANSKI'S "FEARLESS VAMPIRE KILLERS": SEMIOTICS OF CHORAL POLYPHONY AND TECHNIQUES OF JAZZ DESTRUCTION

Abstract. This article presents an interdisciplinary study of Krzysztof Komeda's musical score for Roman Polanski's film "The Fearless Vampire Killers" (1967). The analysis focuses on the mechanisms of genre hybridization, the semiotic functionality of the leitmotif structure, timbral dramaturgy as an agent of narration, and the correlation between musical and visual codes under conditions of the film's stylistic ambivalence. The research methodology integrates approaches from structural-semiotic analysis of film music (Z. Liss, A. Helman), theories of jazz improvisation (G. Schuller, E. Jost), and concepts of musical narratology. It is revealed that

Komeda's score, balancing between jazz phrasing, academic choral polyphony, and avant-garde sonoristics, not only represents the film's genre duality but also actively constructs its deep metaphysical subtext. Special attention is paid to the phenomenon of the "migrating leitmotif" and timbral metempsychosis as tools for destabilizing audience perception. The conclusion is drawn that the score for "The Fearless Vampire Killers" marks a transition to Komeda's mature model of film music thinking, anticipating the narrative strategies of late 20th-century neo-horror.

Keywords: Krzysztof Komeda, Roman Polanski, film music, soundtrack, gothic horror, leitmotif technique, timbral dramaturgy, Polish jazz, film semiotics, modal harmony, "The Fearless Vampire Killers».

В ходе совместной работы режиссёра Романа Полански и композитора Кшиштофа Комеды появилось немало значимых фильмов, в которых аудиовизуальный синтез достиг качественно нового художественного уровня в истории европейского кинематографа 1960–х гг. Фильмография из девяти совместных работ (пять короткометражных и четыре полнометражных фильма) демонстрирует эволюцию от функционально-иллюстративного использования джаза к созданию автономного музыкального нарратива, вступающего в сложные полифонические отношения с визуальным рядом.

В сотворчестве Полански – Комеда можно отметить взаимное влияние на концепцию фильма режиссера и композитора. Равноправная вовлечённость драматурга и композитора в процесс подготовки кинофильмов позволила тоньше передать необходимую атмосферу, дополнить образы героев, художественно подчеркнуть их особенности, тоньше расставить акценты. И по сей день их творческий союз является актуальной темой для исследователей в области кино– и музыкального искусства. Марек Хендриковски, польский киновед, исследователь истории культуры кино является втором двух монографий, одна из которых посвящена музыке в фильмах Полански [26] вторая приурочена к сорокалетию со дня трагической гибели Кшиштофа Комеды. Автор дает высокую оценку драматургическим качествам киномузыки Комеды [25]. Британский историк джаза Стюарт Николсон уже с позиций музыкального критика часто освещает работы Комеды в своих трудах [31], а Эмилия Батура в 2001 г. написала биографическую книгу «Лунный мальчик» [17], где колоритно описывает, как мальчику Кшиштофу Тшчиньскому, из разрушенной войной Познани удалось стать голливудским композитором Кшиштофом Комедой. Ежи Радлинский ещё в 1967 г. в журнале «Obywatel Jazz» так же освещал творческий путь Комеды как самостоятельного композитора, так и как участника секстета «Jazz Believers» [35, с. 183]. Влияние Комеды как музыканта так же сказалось и на современных исполнителях и отразилось в их статьях и интервью. Современный польский трубач Пётр Шмидт неоднократно обращается к музыке Комеды как предмету стилевого анализа [36].

Фильм «Бесстрашные убийцы вампиров» (оригинальное название – Dance of the Vampires, 1967 г.) занимает особое место. Завершая условную европейскую трилогию Полански (после «Ножа в воде» 1965 г. и «Тупика» 1966 г.) и непосредственно предшествуя голливудскому триумфу «Ребёнка Розмари» 1968 г., данная кинокартина стала своего рода творческой лабораторией, в которой кристаллизовались приёмы, получившие развитие в последующих работах композитора. Выявлен ряд специфических приёмов, которыми он достигал необходимого картинному действию эффекта. Ценность анализа работы Комеды как композитора музыки к фильму обусловлена жанровой двойственностью: фильм балансирует на границе готического хоррора и иронической пародии, что требует от композитора разработки специфического музыкального модуса, способного одновременно поддерживать жанровые конвенции и подрывать их изнутри.

Методологический аппарат исследования базируется на синтезе трёх аналитических парадигм:

1. Структурно-семиотического подхода к кинотекстам, и, в частности, к киномузыке, разработанного Ю. М. Лотманом [7], Зофьей Лиссой [29; 30] и Алицией Хельман [24];
2. Теории джазовой импровизации и модальной гармонии в изложении Гюнтера Шуллера [37] и Эккехарда Йоста [27];
3. Современной музыкальной нарратологии, рассматривающей саундтрек как полноправного участника драматургического действия [14]. Данный методологический синтез позволяем преодолеть ограниченность как чисто музыковедческого анализа, игнорирующего визуальный контекст, так и сугубо киноведческого подхода, редуцирующего музыку к вспомогательной функции [2, с. 80].

«Бесстрашные убийцы вампиров» создавались в период, когда эстетика британской студии Hammer Film Productions определяла визуальный канон готического хоррора. Полански, однако, избирает путь жанровой гибридизации: фильм балансирует между пародией на вампирскую тему и вполне серьёзным высказыванием о природе зла, механизмах власти и онтологии Другого. Эта жанровая двойственность, обозначаемая в киноведении термином «generic ambiguity» (жанровая неопределённость), требовала от композитора соответствующего музыкального подхода.

Как отмечается в исследовании, посвящённом творческому дуэту Полански-Комеды, «ключевым вопросом в данном контексте является степень, в которой композиции Кшиштофа Комеды придерживаются условностей музыки фильмов ужасов или отходят от них» [38, с. 161]. В терминах семиотики Ю. М. Лотмана, музыка здесь функционирует в режиме «минус-приёма» [6, с. 24]: она не столько следует жанровым конвенциям, сколько проблематизирует их, создавая семантическое напряжение между ожидаемым и актуально звучащим.

Стоит отметить и работу кинооператора Дугласа Слокомба. Преобладание холодной цветовой гаммы (синие фильтры, десатурация тёплых тонов) вступает в резонанс со звуковой палитрой Комеды. Тембральные характеристики хоровых пассажей (обертонов спектр, лишённый вибрато и теплоты живого дыхания) создают эффект «акустической стылости» [16], коррелирующий с визуальным лейтмотивом заснеженных пейзажей Трансильвании.

Исследовательница Ивона Линдстедт отмечает сложность и многоплановость образа графа фон Кролока [28]. Она полагает, что Комеда «понимал, что фарсовый юмор был лишь прикрытием для чего-то гораздо более тёмного – истории о вампире–диктаторе, властвующем не только над своими обращёнными учениками, но и над терроризированными горожанами» [28]. Двойственная природа фильма определила музыкальный образ персонажа, являющийся ироничным и зловещим, легкомысленным и метафизичным. Данный прием композитора может быть описан как карнавализация музыкального дискурса [8, с. 40], как временное приостановление иерархических отношений между «высоким» (симфоническая традиция) и «низким» (джазовый мейнстрим, пародийная стилизация).

Центральный музыкальный конструкт фильма – «Заглавная тема» (Main Title), открывающая картину и задающая её тональную и тембральную атмосферу. Тема построена на волнообразном движении хора, голоса которого движутся вокруг сложной, но отчётливой мелодии, поддерживаемой барабанами и пульсирующим клавесином. Выбор хоровой фактуры в качестве основного тембрового решения глубоко функционален: хор в европейской культурной традиции ассоциируется с сакральным пространством, с голосами, доносящимися из иного, трансцендентного мира [20, с. 234].

Комеда превращает хор в звуковой эквивалент вампирского замка – гетеротопического пространства [15, с. 1–2], где привычные законы бытия приостановлены,

а граница между жизнью и смертью, человеческим и нечеловеческим становится проницаемой. Хоровая полифония, лишённая вербального компонента (вокализ), в таких частях как «Альфред в склепе» (Alfred in the Crypt) и «Вампиры в склепе» (Vampires to Crypt) функционирует как чистый семиотический оператор, маркирующий переход в пространство инобытия [21, с. 112].

Клавесин, использованный в главной теме, выполняет двойную семиотическую функцию. С одной стороны, его тембр отсылает к барочной эпохе, поддерживая готическую стилизацию фильма и активируя интертекстуальные связи с традицией музыкального сопровождения вампирского мифа, восходящей к «Дракуле» Брэма Стокера. С другой – в контексте 1960–х гг. клавесин воспринимался как инструмент, возрождённый авангардными, джазовыми и рок–музыкантами (солистами и группами), такими как Эннио Морриконе, Дьёрдь Лигети, Янис Ксенакис, «Modern Jazz Quartet», «The Beach Boys», «The Yardbirds», «The Beatles», «Rolling Stones», «The Doors» и др. Польская клавесинистка Элизабет Хойнацка окончательно вернула клавесин на академическую сцену, исполняя в основном современную музыку на клавесине. Многие современные композиторы писали сочинения специально для неё. Таким образом, уже в выборе инструментов Комеда осуществляет жанровый синтез, объединяя диахронически разнесённые музыкальные и тембральные коды в синхроническом единстве композиции.

Тема Сары, впервые появляющаяся в сцене купания героини Шерон Тейт, представляет собой лирический контрапункт к мрачной хоральности главной темы. В альбоме саундтрека эти темы носят названия «Сара в ванной» (Sarah In Bath) и «Сара просит наполнить ванну – мелодия любви» (Sarah Asks For A Bath – Love Tune). Используя термины, используемые в рамках структурной семиотики, можно охарактеризовать функцию тему Сары как актант–оппозицию [2, с. 101–102] по отношению к теме вампирского мира. Данная тема в концептосфере фильма отражает на уровне музыкального языка базовую семантическую оппозицию «человеческое / нечеловеческое», «тёплое / холодное», «витальное / танатическое».

Специфическая черта музыки Комеды – создание эмоциональной амплитуды путём чередования мрачного и светлого, угрожающего и успокаивающего, безжизненного и жизнеутверждающего во многих эпизодах. Например, «Кролок на санях» (Krolock on Sledge), представляет собой спокойную пьесу для гобоя, использующую повторяющуюся мелодическую тему, характерную скорее для романтического балета, нежели для традиционного фильма ужасов.

Для характеристики вампирского мира Комеда разрабатывает особый комплекс музыкальных средств, среди которых ведущую роль играет хроматическое движение хоровых голосов и использование эффектов, имитирующих звучание терменвокса. В композиции «Шагал уходит» (Shagal Leaving) звуковая фактура редуцируется до одинокого голоса, звучащего сверхъестественно похоже на терменвокс.

Эта тембральная метаморфоза глубоко симптоматична и может быть интерпретирована как развитие концепции «звукового объекта» Пьера Шеффера [4, с. 23]. Человеческий голос, проходя через фильтр инструментальной имитации, утрачивает свою антропоморфную природу, становясь акусматическим звуком – звуком, источник которого скрыт или неопределим [19, с. 84]. В контексте фильма этот акусматический голос становится звуковым коррелятором вампирического существования – ни живого, ни мёртвого, застрявшего в онтологическом промежутке. Комеда, таким образом, не иллюстрирует действие, но создаёт звуковой эквивалент центральной темы фильма – темы лиминальности, порогового состояния, перехода между мирами.

Кульминационным эпизодом фильма является сцена вампирского бала, для которой Полански привлёк известного хореографа Тутте Лемкова [33, с. 71]. Комеда создаёт для

этой сцены квази–менуэт, в котором галантная танцевальная форма подвергается деформации [18, с. 312–318]. Здесь реализуется прием, получивший в филологии название «троп иронии» [1, с. 54]: ожидаемая грациозность менуэта подменяется механической ригидностью, отражающей нечеловеческую природу танцующих.

Зеркальные движения вампиров, их лишённая спонтанности пластика находят точное соответствие в музыке, балансирующей на грани барочной стилизации и модернистской иронии. Здесь мы так же можем заметить эффект «зловещей долины» [11, с. 93–94] (uncanny valley) из гештальтпсихологии, когда почти точное, но слегка искажённое воспроизведение знакомой формы вызывает чувство глубинного беспокойства. Комеда достигает этого эффекта через микрохроматические отклонения от темперированного строя, неравномерную агогику и диссонантные наслоения в гармонизации.

Показательно, что в сцене бала зеркало играет ключевую драматургическую роль: оно разоблачает героев, поскольку вампиры не отражаются в зеркалах, тогда как Альфред и профессор Абронзиус – отражаются. Этот визуальный мотив удвоения или отражения находит параллель в музыкальной ткани: тема менуэта словно «отражается» в искажённой гармонизации, создавая эффект звукового Зазеркалья.

Одним из наиболее существенных аспектов киномузыкального метода Комеды является использование лейтмотивной техники, которую он, по свидетельству исследователей, разрабатывал совместно с Полански уже в первых короткометражных фильмах. В статье Петра Помостовки отмечается: «ключевым вопросом в данном контексте, применимым к обоим анализируемым фильмам, является техника лейтмотивов, которую Полански и Комеда разработали уже в своих первых короткометражных фильмах» [34, с. 331].

В «Бесстрашных убийцах вампиров» лейтмотивная техника достигает качественно нового уровня. В отличие от вагнеровской модели, предполагающей относительно жёсткую привязку музыкальной темы к персонажу или действию [12, с. 251], лейтмотивы Комеды функционируют как подвижные семантические единицы, способные к трансформации в зависимости от драматургического контекста. Они представляют собой «мигрирующие структуры» – элементы, чьё значение не фиксировано заранее, но актуализируется в процессе взаимодействия с визуальным рядом и сюжетным развитием [23, с. 204].

Тема Сары, первоначально связанная с образом героини постепенно видоизменяется. В оркестровом аккомпанементе появляются хроматизмы, характерные для противоположной ей вампирской темы, предвещая её скорый переход в мир графа фон Кролока. Этот процесс музыкальной трансформации отражает постепенное стирание границы между человеческим и вампирическим в сознании героини. Тема профессора Абронзиуса, напротив, сохраняет свою комическую угловатость на протяжении всего повествования, маркируя персонажа как непроницаемого для инфернального влияния – своего рода «семантический монолит» [9, с. 5] в мире текучих идентичностей.

Как отмечается Петром Помостовски в исследовании творческого дуэта Полански – Комеды, «в “Бесстрашных убийцах вампиров” и “Ребёнке Розмари” совместно разработанный режиссерско-композиторский метод значительно эволюционировал, и сотрудничество Полански с Комедой приобрело очень самобытный стиль» [34, с. 317]. Эта эволюция может быть определена как переход от иллюстративного использования музыки к созданию параллельного музыкального нарратива, вступающего с визуальным рядом в отношения не субординации, а координации.

Принципиальной инновацией Комеды в «Бесстрашных убийцах вампиров» является последовательное наделение тембра функциями нарративного агента. Комеда, опираясь на авангардный и джазовый опыт, в котором тембр всегда играл центральную роль (культура

индивидуального саунда, построения эффектной тембровой драматургии [10, с. 141], концепция «звукового идеала» [13, с. 158], «звукового объекта» [5, с. 20]), осуществляет яркие эксперименты в поиске темброво-колористического разнообразия музыкального ряда фильмов [32, с. 89].

Хор в оркестровке Комеды – не просто фактурный элемент, но звуковой эквивалент вампирического инобытия. Его тембр, лишённый вибрато и теплоты живого дыхания, создаёт эффект «акустической стылости», маркирующий онтологическую границу между миром живых и миром не-мёртвых (носферату). Клавесин, с его специфическим щипковым звукоизвлечением и отсутствием динамической нюансировки, функционирует как звуковой индекс барочной эпохи, одновременно отсылая к готической традиции и подвергая её ироническому отстранению.

Особого внимания заслуживает использование акусматических звуков (имитация терменвокса, обработанные вокализы), источник которых не локализуется в диегетическом пространстве фильма. С точки зрения Мишеля Шиона, эти звуки функционируют как *acousmêtre* – акусматическое существо, голос без тела, чья власть над зрителем обусловлена именно невозможностью локализовать его источник [19, с. 80]. Вампирическая угроза в фильме Полански, таким образом, получает звуковое воплощение, действующее на сублиминальном уровне восприятия.

На наш взгляд, «Бесстрашные убийцы вампиров» (1967) и «Ребёнок Розмари» (1968) следует рассматривать как диптих, завершающий сотрудничество Полански и Комеды. Несмотря на очевидные различия в жанре и сеттинге – готическая пародия и психологический хоррор в современных декорациях, – обе работы Комеды объединены общим подходом к конструированию музыкального нарратива.

В обоих случаях Комеда использует технику лейтмотивов, однако в «Ребёнке Розмари» она достигает предельной концентрации, воплощаясь в знаменитой «Колыбельной», ставшей самостоятельным культурным феноменом. В «Бесстрашных убийцах вампиров» лейтмотивная структура более диффузна, что соответствует жанровой природе фильма – комедийный хоррор требует большей степени музыкальной свободы, нежели психологический триллер.

На страницах ArtScene SA проводится параллель между двумя саундтреками: «Миры музыки и кино были без необходимости ограблены в 1969 году, когда польский джазовый музыкант и композитор Кшиштоф Комеда умер после несчастного случая в Лос-Анджелесе… Он написал запоминающуюся музыку для двух крупнейших фильмов режиссёра» [22]. Оба саундтрека демонстрируют уникальную способность Комеды адаптировать свой джазовый язык, сформированный в контексте европейской модальной школы, к кардинально разным жанровым контекстам.

Выводы. Музыка Кшиштофа Комеды к фильму «Бесстрашные убийцы вампиров» представляет собой выдающийся образец киномузыки 1960–х гг., в котором жанровые конвенции готического хоррора подвергаются творческому переосмыслению через призму джазового мышления, академической хоральной полифонии и авангардной сонорики. Проведённый анализ позволяет сформулировать следующие теоретически значимые выводы:

Комеда создал музыкальные произведения, в которых элементы традиционной музыки хоррора (хоральные пассажи, тембральные деформации, акусматические звуки) соседствуют с джазовой фразировкой и почти водевильной иронией, что точно соответствует жанровой амбивалентности фильма Полански. С точки зрения семиотики, музыка функционирует здесь не как пассивный иллюстратор, а как активный участник жанровой игры.

Разработанная в сотрудничестве с Полански система «мигрирующих» лейтмотивов, способных к семантической трансформации, предвосхитила тенденции развития киномузыки последней трети XX века. В отличие от вагнеровской модели «семантической константности», лейтмотивы Комеды представляют собой подвижные структуры, чьё значение актуализируется в процессе взаимодействия с визуальным рядом.

Комеда одним из первых в истории киномузыки начал последовательно использовать тембр как нарративные агент. Хоровые эпизоды функционируют не просто как фактурный элемент, а как звуковой эквивалент вампирического инобытия. Акусматические звуки, источник которых не локализуется в диегетическом пространстве, действуют на сублиминальном уровне восприятия.

Музыка к фильму «Бесстрашные убийцы вампиров» демонстрирует уникальный сплав академической хоровой полифонии, джазовой модальной гармонии и авангардных тембральных экспериментов, образуя целостный и узнаваемый музыкальный стиль Комеды. Этот синтез стал возможен благодаря уникальной творческой биографии Комеды, сочетавшего академическое образование, изучение джазовой музыки и опыт работы в кинематографе.

Переход к зрелой модели киномузыкального мышления. Работа над «Бесстрашными убийцами вампиров» стала важным этапом эволюции композиторского концепта Комеды, подготовившим триумф «Ребёнка Розмари». В этом саундтреке впервые были опробованы те приёмы, которые получат развитие в последующих работах композитора: использование лейтмотивов как подвижных семантических единиц, тембральная драматургия, полистилистика.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баранов Д. К. Основы стилистики. Тропы: Учебно–методическое пособие. – СПб., 2025. – 94 с.
2. Ван Сяотун, Зайцева М. Л. Трактовка понятий «семантика» и «знак» в современном музыкознании // Искусствоведение. – 2025. – № 2. – С. 80–90.
3. Евстигнеева Н. В., Оберемко О. А. Модели анализа нарратива // Человек. Сообщество. Управление. – 2007. – №4. – С. 95–107.
4. Кон. Ю. Г. О методологических основах теоретических взглядов Пьера Шеффера // Музыкальный журнал Европейского Севера. – 2026. – №1 (45). – С. 1–28.
5. Лаврова С. В. К понятию «звуковой объект» в музыкальной теории и композиторской практике конца XX – начала XXI века // Вестник СПбГУ. Искусствоведение. – 2023. – Т. 13. Вып. 1. – С. 20–39.
6. Лотман Ю. М. Анализ поэтического текста. – Л: Просвещение, 1972. – 272 с.
7. Лотман Ю. М. Семиотика кино и проблемы киноэстетики. – Таллин: Ээсти Раамат, 1973. – 56 с.
8. Орлова Е. М. Карнавал как форма культурного диалога: итальянская традиция в контексте взглядов М. М. Бахтина // Культурная жизнь Юга России. – 2025. – № 4 (99). – С. 36–44.
9. Сербин В. А. Проблемы семиотической интерпретации значения в кино // Вестник Томского государственного университета Философия. Социология. Политология. – 2014. – № 4 (28) – С. 1–11.
10. Солдатов И. А., Зайцева М. Л. Эволюция роли ударных инструментов в музыкальном искусстве XX века // Музыкальное искусство и образование / Musical Art and Education. – 2025. – Т. 13. № 1. – С. 132–147.
11. Столбова Н. В., Середкина Е. В., Мышкин О. С. Насколько «Зловещая Долина» зловеща на самом деле? Опыт деконструкции дискурса // Вестник Пермского Университета. – 2022. – Вып. 1. – С. 91–107.

12. Татаринцева И. В. Мифотворчество Р. Вагнера как психологический феномен в западноевропейском искусстве эпохи романтизма // Вестник ТГУ. – Гуманитарные науки. Филология и искусствоведение. – 2012. – Выпуск 12 (116) – С. 250–254.
13. Шулин В. В. Термин «звукоидеал» и практика его применения в современном музыкознании // Вестник СПБГУКИ. – 2012. – № 2 (70) – С. 155–160.
14. Щедрина И. О. Новые аспекты современной нарратологии // Вопросы философии. – 2017. – № 9. – С. 82–90.
15. Якушенкова О. С. Религиозная Трансгрессия в условиях гетеротопии // Научный журнал КубГАУ. Философские науки. – 2015. –№113(09). – С. 1–11.
16. Bannister S. A Vigilance Explanation of Musical Chills? Effects of Loudness and Brightness Manipulations. – URL: https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/2059204320915654
17. Batura E. Komeda. Księżycowy chłopiec. O Krzysztofie Komedzie-Trzcińskim. – Warszawa: Wydawnictwo Książkowe Twój Styl, 2001. – 256 p.
18. Brodacki K. Historia jazzu w Polsce. – Kraków: PWM, 2010. – 624 p.
19. Chion M. Audio-Vision: Sound on Screen. – New York: Columbia University Press, 1994. – 239 p.
20. Chomiński J., Wilkowska-Chomińska K. Historia muzyki polskiej. – Kraków: PWM, 1996. – T. 2. – 432 p.
21. Dompier M. Komeda. Geniusz jazzu. – Warszawa: Agora SA, 2012. – 320 p.
22. Gardner K. Some Classic Horror Movie Scores. – URL: https://www.artscenesa.com/some-classic-horror-movie-scores/
23. Grzebałkowska M. Komeda: Osobiste życie jazzu. – Kraków: Wydawnictwo Znak, 2018. – 456 p.
24. Helman A. Na ścieżce dźwiękowej. O muzyce w filmie. – Kraków: Wydawnictwo Literackie, 1968. – 312 p.
25. Hendrykowski M. Komeda. – Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 2010. – 312 p.
26. Hendrykowski M. Reżyser na ścieżce dźwiękowej. Funkcje muzyki w twórczości filmowej Romana Polańskiego. – Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 2018. – 280 p.
27. Jost E. Free Jazz: Studien zur Jazzforschung. – Graz: Universal Edition, 1974. – 214 p.
28. Lindstedt I. Krzysztof Komeda – A Legend of Polish Jazz // Culture.pl. – 2021. – URL: https://polishhistory.pl/krzysztof-komeda-a-legend-of-polish-jazz/.
29. Lissa Z. Estetyka muzyki filmowej. – Kraków: PWM, 1964. – 452 p.
30. Lissa Z. Nowe szkice z estetyki muzycznej. – Kraków: PWM, 1975. – 368 p.
31. Nicholson S. Is Jazz Dead? (Or Has It Moved to a New Address). – New York: Routledge, 2005. – 256 p.
32. Nicholson S. Jazz: The Modern Resurgence. – London: Simon & Schuster, 1990. – 298 p.
33. Polański R. Roman by Polanski. – New York: William Morrow & Co, 1984. – 456 p.
34. Pomostówki P. Director–Composer Duo: Polanski & Komeda's Deconstruction of Film Music Conventions... // Załącznik Kulturoznawczy. – 2023. – Pp. 315–331.
35. Radliński J. Obywatel jazz. – Kraków: Polskie Wydawnictwo Muzyczne, 1967. – 284 p.
36. Schmidt P. Komeda: między jazzem a filmem. – Łódź: Wydawnictwo PWSFTviT, 2019. – 198 p.
37. Schuller G. Early Jazz: Its Roots and Musical Development. – New York: Oxford University Press, 1968. – 416 p.
38. Vuillaume-Tylski A. Krzysztof Komeda / Roman Polanski: Du jazz polonais à la musique de film // Compositeurs et réalisateurs en duo. – Paris: PUV, 2022. – Pp. 161–174.

Луговой Андрей Александрович
аспирант
ФГБОУ ВО «Академия Русского балета
им. А.Я. Вагановой»
e-mail: aaalugovoy@yandex.ru

Lugovoy Andrey A.
Postgraduate student
Vaganova Ballet Academy

ФОРМЫ ГИБРИДНОСТИ: ХОРЕОГРАФИЯ И ЦИФРОВОЕ ИСКУССТВО (НА ПРИМЕРЕ РАБОТ ДЭВИДА ШАУДЕРА)

Аннотация. Данная статья посвящена исследованию форм гибридизации хореографического искусства и цифровых технологий, сфокусированной на анализе творческого наследия Дэвида Шаудера. В эпоху стремительного развития цифровой среды, художники активно осваивают новые медиумы, стирая границы между традиционными формами искусства и инновационными инструментами. В работе анализируется, как Дэвид Шаудер, трансформирует пространственно-временные характеристики движения посредством интерактивных инсталляций, генеративной графики и виртуальной/дополненной реальности. Исследование опирается на концепции, представленные в работах таких теоретиков, как Бодрийяр Ж., William J. Mitchell, Апресян А. Р., Агаркова А. А., Салалыкина Е. В., Бондарева Я. В., Орлова И. И. и др. Рассматриваются такие аспекты, как алгоритмическое построение движения, генерация визуальных партитур в реальном времени и влияние интерактивных сред на перформативную практику. Цель статьи — систематизировать понимание гибридных форм в современном хореографическом искусстве и определить ключевые тенденции их развития на примере новаторских решений Дэвида Шаудера.

Ключевые слова: цифровое искусство; гибридное искусство; хореография; формы гибридности; Дэвид Шаудер.

FORMS OF HYBRIDITY: CHOREOGRAPHY AND DIGITAL ART (USING THE WORKS OF DAVID SHAUDER AS A CASE STUDY)

Abstract. This article explores the hybridization of choreographic art and digital technologies, focusing on the creative legacy of David Shauder. In an era of rapid digital advancement, artists are increasingly embracing new media, blurring the boundaries between traditional art forms and innovative tools. The study examines how Shauder transforms the spatial and temporal dimensions of movement through interactive installations, generative graphics, and virtual/augmented reality. The analysis draws on concepts from theorists such as Jean Baudrillard, William J. Mitchell, A. R. Apresyan, A. A. Agarkova, E. V. Salalykina, Ya. V. Bondareva, I. I. Orlova, among others. Key aspects discussed include algorithmic construction of movement, real-time generation of visual scores, and the impact of interactive environments on performative practice. The article aims to systematize the understanding of hybrid forms in contemporary choreographic art and identify major trends in their development through the innovative approaches of David Shauder.

Keywords: digital art; hybrid art; choreography; forms of hybridity; David Shauder.

Введение

Современное искусство неустанно трансформируется под воздействием технологического прогресса, порождая новые гибридные формы, стирающие границы между прежде обособленными дисциплинами. Особый интерес в этом контексте представляет собой слияние хореографии и цифрового искусства, открывающее беспрецедентные возможности для создания перформативных произведений. Эфемерная природа танца, традиционно опирающегося на телесность и пространство, обретает новое измерение благодаря интеграции с цифровыми медиумами, которые способны управлять визуальным, звуковым и интерактивным окружением.

Данная статья ставит своей целью проанализировать феномен гибридности на стыке хореографии и цифрового искусства, сосредоточив внимание на новаторских подходах Дэвида Шаудера. Его творчество служит яркой иллюстрацией того, как цифровые технологии могут быть не просто вспомогательным инструментом, но фундаментальным элементом хореографической композиции, формируя новые эстетические парадигмы и изменяя восприятие современного танца.

Обсуждение и результаты

Современное искусствоведение все чаще сталкивается с феноменом гибридности, когда различные художественные дисциплины сливаются, порождая новые формы самовыражения [1, с. 74]. Одним из наиболее показательных примеров такого слияния является взаимодействие хореографии и цифрового искусства, демонстрируемое в творчестве Дэвида Шаудера. Его работы представляют собой уникальное исследование телесности в цифровой среде, где движения танцора становятся отправной точкой для генерации визуальных образов, а цифровые технологии, в свою очередь, трансформируют восприятие самого танца [2]. В основе гибридного подхода Шаудера лежит принцип интерактивности. Хореограф не просто создает движения, но и программирует их взаимодействие с программным обеспечением, которое в реальном времени анализирует пространственное положение тела, его скорость и траекторию. Информация, полученная от датчиков движения, транслируется в алгоритмы, отвечающие за генерацию визуальных паттернов [3]. Эти паттерны, проецируемые на сцену или на тело танцора, становятся неотъемлемой частью перформанса, создавая эффект симбиоза между человеком и машиной [4]. Например, в проекте «Digital Body» (2018) Шаудер исследовал, как цифровые репрезентации могут влиять на самоощущение танцора и на восприятие зрителя. Визуальные элементы, генерируемые движением, не дублировали, но интерпретировали и трансформировали его, создавая своеобразный «цифровой двойник», существующий параллельно с физическим телом. Это порождает вопросы о реальности, воплощении и границах между материальным и виртуальным в художественном пространстве. Шаудер последовательно анализирует, как концепция «тела» претерпевает метаморфозы под влиянием виртуальной реальности, биоинженерии, искусственного интеллекта и вездесущего присутствия данных. Новый корпус художественных работ, возникающих на пересечении этих областей, исследуется автором не только с точки зрения эстетики, но и как социокультурный и философский феномен [2].

Центральным тезисом Шаудера является идея о формировании «цифрового тела» – новой формы существования, которая перестает быть исключительно биологической и становится гибридной, опосредованной технологиями. Художественные практики, анализируемые в работе, демонстрируют эту гибридность через различные медиа: от интерактивных инсталляций, реагирующих на присутствие зрителя и его биометрические данные, до скульптур, воплощающих протезы и импланты, расширяющие человеческие возможности. Шаудер подчеркивает, что эти работы часто ставят под сомнение традиционные границы между реальным и виртуальным, живым и искусственным,

человеком и машиной. Особое внимание автор уделяет тому, как цифровое искусство исследует проблемы приватности, идентичности и контроля над собственным телом в условиях повсеместного сбора и обработки данных. Художники, по мнению Шаудера, используют свои произведения как платформу для критики «капитализма слежки», оспаривая присвоение личных данных и их использование для манипуляции. Работы, основанные на визуализации данных или использующие алгоритмы для генерации изображений, становятся мощным инструментом рефлексии над тем, как наше цифровое присутствие формирует новую, зачастую уязвимую, идентичность [5, с. 167].

Таким образом, «Digital Body» Дэвида Шаудера проливает свет на то, как современное искусство не просто отражает, но и активно формирует наше понимание телесности в контексте цифровой эпохи, предлагая искусствоведческий анализ с опорой на философские и социологические концепции.

С точки зрения исследователей, работы Шаудера позволяют говорить о «кинетической скульптуре», где время и движение становятся основными строительными блоками произведения. Цифровое искусство в данном контексте выступает не в роли иллюстрации или сопровождения, а как самостоятельный элемент, активно участвующий в формировании художественного высказывания. Это открывает новые горизонты для осмысления перформативности и роли технологий в развитии хореографического искусства.

Дальнейшее развитие гибридных форм танца и цифрового искусства, представленное в работах Дэвида Шаудера, уходит корнями в более ранние эксперименты с видео и перформансом. Однако, с появлением более мощных вычислительных средств и совершенствованием технологий захвата движения, стало возможным достичь невиданного ранее уровня интеграции. Работы Шаудера, таким образом, не только продолжают, но и значительно расширяют границы, установленные предшественниками, предлагая новые интерпретации телесности и ее взаимодействия с цифровой средой.

Особого внимания заслуживает аспект иммерсивности, который Шаудер успешно внедряет в свои проекты [2]. Проекции, реагирующие на движения танцоров, не просто визуализируют их, но создают трехмерные виртуальные пространства, в которых зритель ощущает себя частью происходящего. Это достигается за счет использования продвинутых алгоритмов рендеринга и пространственного аудио, которые усиливают ощущение присутствия и вовлекают зрителя в диалог с произведением. Этот подход, согласно исследованиям в области психологии восприятия, способствует более глубокому эмоциональному и когнитивному вовлечению.

Эволюция творчества Шаудера демонстрирует переход от пассивного созерцания к активному участию. Если ранние работы могли фокусироваться на исследовании возможностей технологии, то более поздние проекты, такие как «Interactive Echoes» (2021)[2], акцентируют внимание на диалоге между исполнителем и цифровой средой. Здесь алгоритмы не просто реагируют на движения, но предвосхищают их, создавая иллюзию диалога, где танцор и машина совместно творят произведение в реальном времени. Это поднимает вопросы об авторстве и роли интуиции в творческом процессе, стирая грани между человеческим замыслом и машинной генерацией.

Данная работа представляет собой значимое исследование в области интерактивного искусства, углубляющееся в природу взаимодействия человека и машины, а также в концепцию памяти и следа, оставляемого цифровыми взаимодействиями. Шаудер продолжает свою линию изучения трансформации телесности и субъективности в эпоху цифровых технологий, но в данном контексте фокусируется на динамике эха, отражения и отклика в синергии с технологическими системами.

Ключевым аспектом «Interactive Echoes» является анализ того, как художественные произведения, спроектированные для интерактивного потребления, формируют новую парадигму рецепции. Шаудер исследует, как зритель, становясь активным участником, не только воспринимает произведение, но и модифицирует его, создавая уникальный, ситуативный опыт. Это обусловлено применением передовых технологий, таких как машинное обучение, биосенсоры и алгоритмическая генерация контента, которые позволяют произведению «откликаться» на действия и физиологические реакции пользователя. Автор подчеркивает, что такое взаимодействие создает «цифровые эхо-камеры», где следы прошлого присутствия пользователя влияют на его текущий опыт, порождая сложные диалектические отношения между человеком, искусством и технологией.

В своей работе Шаудер также затрагивает вопросы этики и приватности, возникающие в контексте интерактивных произведений, которые могут аккумулировать и обрабатывать данные о взаимодействиях пользователей. Он анализирует, как художники используют эти проблемы в качестве художественного материала, исследуя темы слежки, контроля и автономии в цифровой среде. «Interactive Echoes» демонстрирует, что интерактивное искусство, с одной стороны, предлагает беспрецедентные возможности для эмпатии и вовлечения, а с другой – ставит острые вопросы о границах личного пространства и ответственности художника за собранные данные.

Работа Дэвида Шаудера «Babylon» представляет собой многогранное исследование, раскрывающее диалектику человеческой идентичности и технологического прогресса через призму древнеиудейского и шумерского мифа о Вавилонской башне. В контексте современных тем приватности, слежки и цифрового труда, Шаудер использует метафору Вавилона как символ амбициозного, но в конечном итоге деструктивного стремления к унификации и контролю через междисциплинарные коммуникации, опосредованные технологиями.

Шаудер прибегает к междисциплинарному подходу, интегрируя элементы цифрового искусства, инсталляции и критической теории. Произведение «Babylon» зачастую визуализирует переплетение различных языковых и культурных кодов, подобно тому, как в библейском мифе смешение языков привело к разобщению. Художник исследует, как современные технологии, призванные объединять, на самом деле могут порождать новые формы отчуждения и недопонимания, создавая «цифровые вавилонские башни» – феномены, где информация разрастается экспоненциально, но истинная коммуникация и эмпатия оказываются под угрозой.

Ключевым аспектом анализа «Babylon» является критика «общества данных», где стремление к всеобъемлющему сбору и анализу информации, подобно попытке построить башню до небес, приводит к размыванию границ приватности и росту потенциала для манипуляции. Шаудер через свои художественные практики поднимает вопросы о том, как цифровые коммуникации, алгоритмическое управление и гиперсвязанность формируют новую, возможно, иллюзорную, единство, под которым скрываются фундаментальные противоречия и неравенства.

Дэвид Шаудер в своем произведении «Tango in Wonderland»[2] предлагает искусствоведческое исследование, в котором виртуозно переплетает темы телесности, цифровой рефлексии и экзистенциальной неопределенности в современном мире. Работа, выполненная в характерной для художника многослойной технике, ставит под сомнение традиционные представления о границах между реальным и виртуальным, природным и искусственным, индивидуальным и коллективным.

Центральным элементом «Tango in Wonderland» является исследование «цифрового тела» – концепции, согласно которой человеческое тело трансформируется и

переосмысливается под воздействием технологических интерфейсов и алгоритмов. Шаудер использует паттерны движения, характерные для танго, как метафору сложного, интимного, но зачастую неуловимого взаимодействия человека с цифровым пространством. Хореографические элементы, представленные в работе, не являются прямым изображением танца, но скорее его «цифровым эхом», отражением следов, оставляемых человеком в виртуальной среде, и одновременно – того, как технологии влияют на формирование нашей идентичности и телесности.

Произведение также глубоко затрагивает проблемы приватности и слежки в контексте «общества данных» [6, с. 55-67]. Визуальная репрезентация «Wonderland» (Страны чудес) – это метафора кажущегося безграничного пространства свободного выбора и самовыражения в онлайне, которое, однако, скрывает под собой механизмы наблюдения и контроля. Шаудер критически осмысливает, как наше стремление к цифровой коммуникации и самопрезентации становится частью более широкой системы сбора и анализа данных, трансформируя наше понимание личного пространства и автономии.

В контексте «Tango in Wonderland» Шаудер развивает критический анализ феномена «цифровой экзистенции», где границы между реальным и симулированным бытием стираются. Художник обращается к работам Жана Бодрийяра, в частности к его концепции симулякров и гиперреальности [7], чтобы проиллюстрировать, как цифровые представления начинают доминировать над «реальностью», формируя искаженное восприятие мира и собственного «я». «Цифровое тело», таким образом, становится ареной для множественных идентичностей, фрагментированных и опосредованных технологиями, что приводит к экзистенциальной неопределенности.

Многослойная техника Шаудера, проявляющаяся в «Tango in Wonderland», является не только эстетическим решением, но и семантическим инструментом, отражающим цифровую природу современного опыта. Слои образов, текстур и намеренных искажений имитируют архитектуру сети, где информация передается, обрабатывается и трансформируется, создавая эффект «глубины» в плоском цифровом пространстве. Этот подход созвучен исследованиям медиатеории, например, работам Уильяма Митчелла, посвятившимся архитектуре в цифровую эпоху [8]. Многослойность также метафорически передает сложность и непрозрачность алгоритмических систем, которые определяют нашу цифровую среду [9, с. 190].

«Страна чудес» в названии произведения указывает на утопическую иллюзию, создаваемую цифровыми платформами, где каждый может обрести безграничную свободу и идентичность. Однако, Шаудер, подчеркивает, что это пространство пронизано механизмами наблюдения. Каждый клик, каждый запрос, каждое взаимодействие становится частью огромной базы данных, формирующей невидимые сети контроля. Это создает парадокс: стремление к самовыражению и коммуникации в «Wonderland» фактически способствует усилению контроля и стандартизации [2].

Интенсивное исследование «цифрового тела» в «Tango in Wonderland» затрагивает вопросы трансгуманизма и постгуманизма, намекая на потенциальное смещение человеческой сущности в сторону гибридных форм существования. Шаудер предлагает зрителям задуматься над тем, как технологии не просто расширяют возможности человека, но и фундаментально изменяют его природу, его способы восприятия и взаимодействия с миром. Анализируя эту трансформацию, художник поднимает вечные вопросы о том, что означает быть человеком в эпоху, когда сама реальность становится объектом цифрового моделирования и манипуляции.

Заключение

Анализируя хореографию Дэвида Шаудера сквозь призму цифрового искусства, мы видим не просто сочетание двух дисциплин, но их органичное слияние, порождающее

новое художественное измерение. Его работы являются свидетельством того, как технологии могут расширять выразительные возможности тела, делая танец инструментом для исследования сложных концепций, таких как идентичность, реальность и взаимодействие человека и машины. Этот феномен, вероятно, продолжит развиваться, открывая новые горизонты для хореографии и цифрового искусства в XXI веке.

Творчество Дэвида Шаудера представляет собой яркий пример плодотворного симбиоза хореографии и цифрового искусства. Его работы демонстрируют, как технологические инновации могут быть интегрированы в художественный процесс, обогащая его и порождая новые формы эстетического опыта. Дальнейшее изучение таких гибридных форм, несомненно, будет способствовать более глубокому пониманию роли технологий в современном искусстве и их потенциала в трансформации нашего восприятия мира.

ЛИТЕРАТУРА

1. Архипова, О.В. Цифровые тренды культуры: опыт трансформации культурных практик / О.В. Архипова. – Текст: непосредственный // Петербургский экономический журнал. – 2018. – № 1. – С. 70-76.
2. David, Szauder / D. Szauder: [сайт]. – Текст: электронный. – URL : https://www.davidarielszauder.com (дата обращения 03.05.2026).
3. Астафьева, Т.В. Новые технологии в современном постановочном процессе (на материале театрального искусства Санкт-Петербурга 1990-2010 гг.): специальность 17.00.09 «Теория и история искусства»: диссертация на соискание ученой степени кандидата искусствоведения / Астафьева Татьяна Владимировна. – Санкт-Петербург, 2011. – 187 с. – Текст: непосредственный.
4. Бондарева, Я.В. Цифровое искусство: методология изучения / Я.В. Бондарева, И.И. Орлова. – Текст: непосредственный // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Философия. – Тверь, 2020. – № 1(51). – С. 137-143.
5. Агаркова, А.А. Развитие цифрового искусства в период диджитализации / А.А. Агаркова, Е.В. Салалыкина. – Текст: непосредственный // Современная школа России. Вопросы модернизации. – Москва, 2021. – № 3-2(36). – С. 166-168.
6. Ашманов, И. Касперская, Н. Цифровая гигиена / И. Ашманов, Н. Касперская. – Санкт-Петербург: Питер, 2022. – 400 с.
7. Бодрийяр, Ж. Симулякры и симуляции / Ж. Бодрийяр. – Москва: Издательский дом Постум. – 2015. – 241 с.
8. William, J. Mitchell City of Bits: Space, Place, and the Infobahn / J. Mitchell William. — Текст: электронный // MIT Press Direct: [сайт]. — URL: https://direct.mit.edu/books/book/5340/City-of-BitsSpace-Place-and-the-Infobahn (дата обращения: 12.05.2026).
9. Апресян, А.Р. Цифровое искусство / А.Р. Апресян. – Текст: непосредственный // Человек. – 2023. – Т. 34. – № 1. – С. 187-191.

Закиева Евгения Алексеевна
соискатель учёной степени кандидата наук,
кафедра русского искусства
ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургская академия художеств
им. Ильи Репина»
e-mail: evgeniya.zakieva@yandex.ru

Zakieva Evgeniya A.
Candidate of Science Degree Candidate of Sciences,
Department of Russian Art
St. Petersburg Ilya Repin Academy of Fine Arts

ПЕЙЗАЖНАЯ ЖИВОПИСЬ П.П. БЕНЬКОВА КАЗАНСКОГО ПЕРИОДА: ИСТОКИ ИМПРЕССИОНИСТИЧЕСКОГО МЕТОДА (1909–1928)

Аннотация. Статья посвящена пейзажной живописи Павла Петровича Бенькова (1879–1949) казанского периода и её роли в формировании импрессионистского метода художника. Цель исследования – выявить пленэрные поиски мастера, заложившие основы индивидуального стиля художника. Актуальность темы обусловлена тем, что казанский этап, в отличие от изученного узбекистанского (1928–1949), оставался на периферии научного внимания. Научная новизна заключается в выявлении раннего формирования импрессионистских приёмов мастера в казанский период, что не было ранее отражено в искусствоведческой литературе. Методология опирается на формально-стилистический, сравнительный и историко-культурный анализ. Основные результаты: в статье доказывается, что именно в ранних пленэрных опытах казанского периода художник начинает разрабатывать особую манеру письма, строить тонкие взаимоотношения цвета и света, получившие дальнейшее развитие в среднеазиатский период.

Ключевые слова: русское искусство XX века, русский импрессионизм, декоративный импрессионизм, региональные художественные школы, Казанская художественная школа, пейзаж, пленэр, световоздушная среда, Павел Петрович Беньков, казанский период.

LANDSCAPE PAINTING BY P. P. BENKOV OF THE KAZAN PERIOD: THE ORIGINS OF THE IMPRESSIONIST METHOD (1909–1928)

Abstract. The article is devoted to the landscape painting of Pavel Petrovich Benkov (1879–1949) during the Kazan period and its role in the formation of the artist's Impressionist method. The aim of the research is to identify the master's plein air explorations that laid the foundations of his individual style. The relevance of the topic is determined by the fact that the Kazan stage, unlike the well-studied Uzbek period (1928–1949), remained on the periphery of scholarly attention. The scientific novelty lies in revealing the early formation of the master's Impressionist techniques during the Kazan period, which has not previously been reflected in the art-historical literature. The methodology is based on formal-stylistic, comparative, and historical-cultural analysis. Main results: the article demonstrates that it was precisely in the early plein air experiments of the Kazan period that the artist began to develop a distinctive painting manner and to construct subtle relationships between color and light, which received further development in the Central Asian period.

Keywords: Russian art of the 20th century, Russian Impressionism, decorative Impressionism, regional art schools, Kazan Art School, landscape, plein air, light-and-air environment, Pavel Petrovich Benkov, Kazan period.

Первая половина XX века в истории русского и советского изобразительного искусства ознаменована появлением плеяды выдающихся живописцев, определивших траектории развития отечественной художественной культуры. Одним из таких мастеров является Павел Петрович Беньков (1879–1949). Его имя занимает особое место, хотя упоминается реже, чем заслуживает главным образом потому, что его творческая биография протекала вдали от художественных центров России – в Казани и Самарканде. На этот парадокс «тихой» известности указывал казанский искусствовед, художник, критик и современник мастера П.М. Дульский [1, с. 5]. Между тем в последние годы наблюдается заметный рост интереса к переосмыслению наследия русского импрессионизма и региональных художественных школ начала XX века, что делает обращение к творчеству П.П. Бенькова особенно актуальным.

Павел Петрович Беньков выразил себя в различных живописных жанрах: в пейзаже, портрете и жанровой картине, постоянно развивая набор технических и художественных приёмов. Художник оставил значительное творческое наследие, входящее в сокровищницу русского и узбекского искусства, внёс существенный вклад в формирование казанской и узбекской живописных традиций. Особое место в его биографии занимала педагогическая деятельность в Казанской художественной школе и Самаркандском художественном училище.

П.П. Беньков родился 8 декабря 1879 года в Казани. В 1901 году он окончил Казанскую художественную школу, затем продолжил обучение в Императорской Академии художеств у Д. Н. Кардовского и И. Е. Репина. По возвращении в Казань был приглашён преподавателем в родную школу, начав педагогическую деятельность, которую продолжал до конца жизни. На творческое формирование Павла Петровича Бенькова существенное влияние оказала многолетняя дружба с Николаем Ивановичем Фешиным – выдающимся художником и другом детства [2, с. 10]. Их творческие судьбы оказались неразрывно связаны: оба мастера прошли общий путь от Казанской художественной школы до Академии и обратно в педагогику. Несмотря на различие эстетических устремлений, Фешин тяготел к серебристому свету, Беньков – к солнечному [3, с. 150], при этом оба оставались приверженцами «репинской системы» преподавания. Как вспоминал К.К. Чеботарев, «в предреволюционной Казанской художественной школе... Н.И. Фешин, П.С. Естафьев, П.П. Беньков – принесли в школу передовое, прогрессивное понимание качеств живописи» [4, с. 381].

В казанский период мастер активно участвовал в экспозиционной жизни: в 1912 году его работы были представлены на международной выставке в Риме [3, с. 17; 5], а в 1916 году на 44-й передвижной выставке в Петрограде [6].

Однако к концу 1920-х годов художественная жизнь Казани заметно изменилась. Начался постепенный отъезд художников из города. Причины были разными и у каждого свои: тяжёлое экономическое положение послереволюционных лет, последствия голода в Поволжье 1921–1922 годов, новые профессиональные предложения. В разные годы Казань покинули Н.И. Фешин, К.К. Чеботарёв, А.Г. Платунова. В 1928 году П.П. Беньков по приглашению уехал в Среднюю Азию, где его искусство обрело новое дыхание.

Тем не менее прижизненное признание, пришедшее к П.П. Бенькову в среднеазиатский период, не повлекло за собой равноценного аналитического осмысления его художественного метода. Творческое наследие мастера по-прежнему остаётся недостаточно изученным, поскольку в советский период оно интерпретировалось односторонне. Постановление ЦК ВКП(б) «О перестройке литературно-художественных организаций» от 1932 года [7] положило начало складыванию единой государственно-идеологической модели художественной жизни, а последующие идеологические кампании

1930–1940-х годов закрепили в советском искусствознании критическое отношение к импрессионизму, что предопределило тенденциозное толкование художественной манеры живописца. На III сессии Академии художеств СССР от 1949 года [8] импрессионизм был осуждён как «течение разлагающегося буржуазного искусства» [9, с. 46]. Подобная установка породила искажённое представление о стиле мастера. Уже в первой монографии о художнике Г.Л. Чепелевецкой (1950) [10, с. 21] импрессионистические черты его манеры были квалифицированы как «недостаток» и «поверхностная, небрежная живописная манера». К.Ф. Ткаченко также подчёркивал, что П.П. Беньков, воспитанный русской реалистической школой, «на протяжении всей своей творческой жизни мог следовать только её принципам» [9, с. 47]. Эта оценка, типичная для советского искусствознания периода антиформалистических кампаний 1940-х годов, на десятилетия предопределила дальнейшее толкование творчества Павла Петровича Бенькова и до сих пор не была подвергнута развёрнутому пересмотру применительно к казанскому периоду.

При этом исследовательская традиция складывалась последовательно, хотя её ранние этапы неизбежно несли отпечаток своего времени. Историография творчества П.П. Бенькова насчитывает более семи десятилетий. Персональные выставки 1960–1961 годов в Ташкенте, Москве и Казани послужили основой для монографии Б.М. Никифорова (1967) [11], в которой впервые отмечено влияние импрессионизма на художественное видение мастера. В книге воспоминаний, составленной М.А. Соколовой (1981) к столетию художника [3], были собраны свидетельства родных, учеников и друзей, представлен перечень выставок и библиография, посвящённая творчеству П.П. Бенькова. Альбом, подготовленный М.А. Лещинской (2009) совместно с Государственным музеем Востока [12], впервые представил творческое наследие в наибольшем объёме, систематизировав материал из музейных собраний Узбекистана, Татарстана, Москвы и частных коллекций.

Казанский этап рассматривался прежде всего в институциональном ключе: Е.П. Ключевская [13] осветила деятельность П. П. Бенькова в Казанской художественной школе до 1917 года, Н.М. Валеев [14] рассмотрел работу школы в послереволюционные годы. Эти работы существенно прояснили внешнюю канву раннего периода, не ставя, однако, специально вопроса о художественном методе и стилистической эволюции мастера.

Принципиальный сдвиг произошёл в 2019 году: выставка «Место под солнцем. Беньков / Фешин» в Музее русского импрессионизма и сопровождающий её каталог [2] впервые отчётливо вписали П.П. Бенькова в традицию русского импрессионизма: статья Т.К. Мкртычева в каталоге рассматривает творческую траекторию мастера в контексте исторических событий эпохи. В монографии Н.Р. Ахмедовой (2021) [15], опирающейся на литературные и архивные источники, представлен наиболее полный на сегодняшний день анализ обоих периодов творчества художника. Общий обзор казанского этапа дан в статье М.Т. Майстровской и Е.Н. Короткой (2019) [16]; жанр портрета казанского периода исследован М. Сафаровым (2020) [17].

Вместе с тем, несмотря на объём накопленных исследований, систематическое рассмотрение импрессионистского метода П.П. Бенькова применительно к казанскому периоду остаётся в литературе лакуной. Среднеазиатский этап традиционно занимает центральное место, в том числе и в стилистическом анализе, казанский же рассматривается преимущественно как подготовительный, в институционально-биографическом ключе. Между тем именно этот период отличается значительным художественным мастерством. Восполнить эту лакуну, обратившись к пейзажной живописи казанского периода и сложившейся в ней импрессионистской системе, задача настоящей статьи.

Таким образом, целью настоящего исследования является анализ пейзажной живописи казанского периода (1909–1928) П.П. Бенькова и выявление её роли в формировании импрессионистского метода художника. Центральное место в исследовании

занимает пейзаж – жанр, в котором наиболее полно проявились характерные для художника принципы работы с цветом, светом и воздушной средой.

Научная новизна исследования заключается в том, что ранние импрессионистические поиски мастера, их генезис и специфика в казанских пейзажах, впервые рассматриваются как самостоятельное явление, а не как подготовительный этап к среднеазиатскому периоду. Практическая значимость работы определяется возможностью использования её результатов в каталожной, музейной и экспозиционной деятельности, а также в учебных курсах по истории русского искусства XX века.

Методологическую основу исследования составляют формально-стилистический, сравнительный и историко-культурный подходы, сложившиеся в отечественной искусствоведческой традиции. Формально-стилистический анализ направлен на выявление колористических и композиционных приёмов, характера мазка, пространственных решений и фактуры живописной поверхности. В данном отношении важным ориентиром послужили труды Д.В. Сарабьянова [18], в которых стилевая динамика русского искусства рубежа XIX–XX веков рассматривается через призму формальных трансформаций, а также работы А.А. Федорова-Давыдова [19; 20], где пейзажный жанр осмысляется как система взаимодействия натурного наблюдения, пленэрной практики и художественного метода. Сравнительный анализ произведений разных лет даёт возможность проследить эволюцию живописных приёмов мастера и выявить устойчивые стилистические доминанты казанского периода. Историко-культурный подход, учитывающий контекст развития русской пленэрной живописи и художественной жизни Казани начала XX века, позволяет соотнести индивидуальный творческий путь художника с общими тенденциями отечественной живописи этого периода.

Анализ казанских пейзажей мастера целесообразно начать с реконструкции истоков его пейзажного интереса, той среды и тех личных обстоятельств, в которых формировалось его пристрастие к работе с натуры.

Природа родного края стала для художника неиссякаемым источником вдохновения. Как отмечала Г.Л. Чепелевецкая, ещё во время учёбы в Казанской художественной школе он проводил каникулы, работая с натуры в лесах Приволжья и на берегах Волги, неизменно возвращаясь с множеством этюдов. Именно в эти годы юный художник осознал своё призвание пейзажиста [10, с. 6]. Каждый его пейзаж писался как маленькая поэма в красках, воспевающая неброскую красоту средней полосы России.

Колористический талант мастера стал проявляться уже в студенчестве [12, с. 9]. П.П. Беньков связывал формирование своего метода с увлечением импрессионизмом: «К этому периоду относится и сильное увлечение импрессионизмом. Поездка в Хиву, на Урал, творческие работы в Италии – всё это результат изучения импрессионизма» [3, с. 12]. Именно эта установка – синтез академической традиции и пленэрной свободы – определила дальнейший вектор его пейзажных поисков.

Отметим, что на рубеже XIX–XX веков в русском пейзаже обозначился поворот от условно-идеализированных трактовок природы к более достоверному её изображению, где традиции передвижнического искусства вступили во взаимодействие с новациями импрессионизма. В пейзажной живописи утвердилась тенденция к поэтизации, к передаче настроений и атмосферы [18, с. 5; 21, с. 77]. А.А. Фёдоров-Давыдов обозначил этот тип как «интимный пейзаж настроения» [19, с. 141]. Именно эта интонация стала определяющей в казанских пейзажах П.П. Бенькова. Ярко выраженный интерес к пленэру со временем стал его художественным кредо.

К концу XIX века русская пленэрная живопись достигла кульминации, её теоретическая мысль развивалась параллельно с западноевропейской [22, с. 139], а работа на открытом воздухе становилась эстетической нормой. На этом фоне формирование

импрессионистической оптики у Павла Петровича Бенькова выглядит закономерным следствием как индивидуальной эволюции мастера, так и логики художественного процесса. При этом импрессионистическая система казанского периода складывается в собственном лирическом и валёрно-сдержанном ключе, отвечающем световому климату средней полосы, среднеазиатский период разворачивает ту же оптику в иной хроматической среде.

Ранним и вполне зрелым воплощением этой оптики служит картина «Море. Капри» (1914, рис. 1), созданная во время поездки в Италию. Несмотря на итальянский мотив, хронологически работа принадлежит казанскому периоду. Помещённый в иную световую среду, метод мастера здесь раскрывается в открытой, декоративно-звучной интонации, что наглядно подтверждает: характер импрессионистической манеры П.П. Бенькова определяется не только индивидуальной эволюцией, но и конкретной световой средой, в которой работает художник.

Рис. 1. П. П. Беньков. Море. Капри. 1914. Х., м. 98 × 98. Москва. Частная коллекция

Павел Петрович Беньков использовал открытую композицию, типичную для импрессионизма: пространство выходит за пределы формата, а пленэрная эскизность и видимая фактура мазка создают ощущение «моментального кадра». Нестандартная цветовая гамма: оттенки лилового, бирюзового и насыщенного синего в контрасте с тёплыми охристыми тонами берега свидетельствует о раскрывающемся колористическом даре мастера. Этот дар начал формироваться ещё в студенческие годы [15, с. 12], чему способствовали занятия в парижской Académie Julian (1905–1906). Освобождение палитры от тёмных «земель» на рубеже веков породило у художников тягу к звучным цветовым решениям [20, с. 126], что также ярко проявилось в еще более раннем итальянском этюде «Морской берег» (1909), исполненном лёгкой, почти акварельной манерой.

Подобная трактовка света обнаруживает близость к тому, что К. Бринтон в 1911 году назвал «декоративным импрессионизмом» [23, с. 14–15]: повышенная хроматическая

насыщенность, обобщённые плоскостные пятна, стремление к декоративной цельности поверхности при сохранении импрессионистической световоздушной вибрации. Д.В. Сарабьянов подчёркивал, что «декоративизм слился с импрессионизмом и стал его важной внутренней чертой» [18, с. 29].

Если в «Море. Капри» декоративный импрессионизм П.П. Бенькова представлен открытой, звучной интонацией, то на родной почве его поиски обретают камерно-созерцательный вектор – так называемый «деревенский характер» русского импрессионизма [24, с. 7] воплотился у художника в серии произведений, посвящённых загородной террасе и усадьбе: «На террасе» (1913), «На солнышке» (1913), «Имение "Языково" (Пушкинские места)» (1914–1916), «Осень. Уехали (Новикова дача)» (1910-е).

Картина «На террасе» (рис. 2), написанная на даче в селе Васильево под Казанью, передаёт умиротворённую атмосферу дачного лета. На полотне с букетом синих цветов и белоснежной скатертью на столе изображена мечтательная девушка, чей взгляд, устремлённый за пределы изображения, оставляет ощущение незавершённого рассказа. Свободное и мягкое моделирование света передаёт особое душевное состояние и элегическое спокойствие. Лесной фон в богатой палитре золотистых и зелёных оттенков подчёркивает гармонию человека и природы. Работа перекликается с дачно-усадебными исканиями И.Э. Грабаря, И.Е. Репина и С.Ю. Жуковского.

Рис. 2. П. П. Беньков. На террасе. 1913. Х., м. 88 × 123. Казань. Государственный музей изобразительных искусств РТ

Этюд «Имение "Языково" (Пушкинские места)» (рис. 3) также можно отнести к усадебной теме. На нем изображён сад с залитыми солнцем аллеями и цветущими клумбами. В композиции живописец умело вовлекает зрителя в пейзаж, устремляя его взгляд в глубину картины. Мастер активно использовал яркие акценты, противопоставляя зелёные и охристые тона цветовым пятнам клумб.

Рис. 3. П. П. Беньков. Имение «Языково» (Пушкинские места). 1914–1916. Х., м. 90 × 90. Казань. Государственный музей изобразительных искусств РТ

Картина «Осень. Уехали (Новикова дача)» (рис. 6) настраивает на камерное прочтение осеннего мотива как финала дачного сезона. Композиция замкнута и собрана в глубине сада, деревья задают вертикальную структуру, а открытое небо практически исключено из кадра, усиливая эффект пейзажа-воспоминания. Колорит строится на тёплой охристо-бурой гамме с приглушёнными оливково-коричневыми полутонами; свет рассеян и тонально смыкает предметы, создавая ощущение вязкой, чуть дымчатой световоздушной среды. Мазок свободный, энергичный, местами дробный, структура работы считывается через динамику фактуры. Название «уехали» задаёт тему присутствия через отсутствие: безлюдность, опустевшее дачное пространство, «несобытийность» сюжета характеризуют произведение как пейзаж-настроение, в котором важнейшим носителем содержания становится эмоциональная интонация автора. Произведение демонстрирует, как художник превращает скромный бытовой мотив в ностальгию о времени, уходе и перемене.

Рис. 6. П. П. Беньков. Осень. Уехали (Новикова дача). 1910-е. Х., м. 80 × 106. Казань. Государственный музей изобразительных искусств РТ

Усадебно-террасная тема в творчестве казанского периода становится почвой для формирования беньковского варианта русского импрессионизма: метод пленэрного наблюдения соединяется с открытой палитрой, декоративной обобщённостью формы и мягкой лирической интонацией.

От камерных усадебных мотивов художник переходит к теме великой русской реки. Проникнутые лирическим настроением полотна «На Волге» (1914), «На Волге. Ташёвка» (1914) и «Золотой плёс» (1914) продолжают традиции Ф.А. Васильева, А.П. Боголюбова и И.И. Левитана, но в авторской интерпретации образ Волги проявляется через любовь к родному краю, что придаёт работам особую выразительность.

В пейзаже «На Волге» колорит строится на тонкой градации холодных и тёплых тонов: серебристо-голубая рябь прибрежной воды контрастирует с золотистым свечением неба, создавая характерную для пленэрной живописи оппозицию тёплого верха и холодного низа. Формальная лаконичность композиции, обобщённые силуэты берегов, отсутствие детализированного переднего плана, широкие горизонтальные мазки свидетельствуют о сознательной работе с эффектом «первого впечатления», в русле импрессионистической установки на передачу мгновенного состояния. Палитра ограничена несколькими основными тонами: охра, серо-голубой, жемчужно-белый, но именно их взаимодействие формирует ощущение пространственной глубины и утренней прохлады.

Удивительно тонко Павел Петрович Беньков передал настроение тёплого летнего дня в «На Волге. Ташёвка» (рис. 4). Произведение выстроено в нескольких планах, плавно перетекающих один в другой: на переднем – крыши домов среди зелени, на среднем – водные просторы, застывшие в дневном безветрии. Художник использует сдержанную палитру серых, голубых и зеленоватых тонов с единичными яркими акцентами красно-оранжевых мазков дерева справа. Поверхность воды передана быстрыми мазками серо-голубых оттенков, создавая впечатление естественного движения. Безоблачное небо сливается с рекой на горизонте, образуя почти бесконечный простор. Принцип варьирования одного и того же мотива при различном освещении: утреннем («На Волге»), дневном («На Волге. Ташёвка»), вечернем («Золотой плёс») – обнаруживает родство с серийным методом К. Моне: подобно тому, как в серии «Стога сена» (1890–1891)

французский мастер фиксировал изменения световоздушной среды вокруг одного и того же мотива, П.П. Беньков выстраивает «серию внутри серии» вокруг волжского пейзажа. Различие, однако, существенно: если К. Моне последовательно растворял предмет в свете, доводя живопись до границы абстракции, то Павел Петрович Беньков сохраняет предметную конкретность: дома, берега, деревья остаются узнаваемыми, а лирическая интонация преобладает над аналитической.

Рис. 4. П. П. Беньков. На Волге. Ташёвка. 1914. Х., м. 57,5 × 70. Москва. Частная коллекция

В проникнутой светлой грустью картине «Золотой плёс» (рис. 5) художник выбирает для изображения предвечерний час, когда уходящее солнце окрашивает воздух тёплыми лимонно-розовыми рефлексами. В отличие от тонально-валёрной размытости, характерной для пленэра 1880-х годов, мастер сохраняет конструктивную определённость дальнего плана: дорога, извиваясь между старыми деревенскими домами, ведёт взгляд к силуэту храма, контрастно выделяющемуся на фоне светлой полосы реки.

Рис. 5. П. П. Беньков. Золотой плёс. 1913–1914. Х., м. 90 × 125. Казань. Государственный музей изобразительных искусств РТ

Палитра строится на взаимодействии лилового, зелёного и серого, ведущих к цветовой кульминации в высветленном небе. Художник пишет не полдень, а вечер – момент, богатый оттенками настроений, позволяющий проявить чуткость к световым переходам. Вместо монументальных деревьев он изображает отзывчивые к переменам берёзы и водную гладь, создавая глубоко лиричный волжский образ. По манере работа приближается к волжским этюдам И.И. Левитана конца 1880-х годов: само название «Золотой плёс» перекликается с полотном «Вечер. Золотой Плёс» (1889), в котором И.И. Левитан запечатлел аналогичный предвечерний свет над водной гладью. Однако если у И.И. Левитана преобладает тонально-валёрная моделировка пространства и приглушённая, почти монохромная гамма, то П.П. Беньков усиливает хроматический контраст (лиловые тени, лимонное небо, зелёные рефлексы) и работает более дробным, пастозным мазком, что сближает его скорее с декоративным импрессионизмом начала XX века, чем с лирическим пленэризмом 1890-х годов.

Принципиальной художественной находкой Павла Петровича Бенькова становится сопоставление разных времён суток в волжских пейзажах: утренний перелив холодных перламутровых тонов («На Волге») сменяется безветренной дневной прозрачностью («На Волге. Ташёвка») и кульминирует в сумеречном золоте вечернего плёса. Такая вариативность не только раскрывает изменчивость волжского пейзажа, но и демонстрирует, как импрессионистическая «мгновенность» переосмысляется в национально-романтическом ключе. Лиризм здесь приобретает роль эмоционального эквивалента протяжённости пространства, тихий, созерцательный тон соотнесён с равнинным пейзажем средней полосы.

Этой волжской серией пленэрная практика в творчестве художника на несколько лет прерывается. Между ней и поздними осенними пейзажами 1920-х обнаруживается хронологический разрыв, объяснимый драматическими обстоятельствами биографии. С 1916 года П.П. Беньков сосредоточился на театрально-декорационной деятельности: создавал эскизы оформления для оперных постановок («Аида», «Кармен», «Руслан и Людмила») и для татарской драматургии [3, с. 80–81]. В 1919 году, в условиях Гражданской войны, последовал вынужденный отъезд в Сибирь вместе с отступающими войсками

адмирала А.В. Колчака. В Иркутске и Омске художник продолжал работать декоратором в местных театрах [12, с. 20].

К станковой пейзажной живописи Павел Петрович Беньков вернулся лишь к середине 1920-х годов. Этим объясняется тональный сдвиг в его работах: если усадебная и волжская серия проникнуты светлым лиризмом, то осенние пейзажи 1920-х звучат элегически сдержанно. Эту перемену наиболее отчётливо демонстрируют полотна «Жёлтые листья» (1924–1928) и «Поздняя осень. Сад. Эрмитаж» (1920-е, рис. 7) – выдержанные в приглушённой, тепло-сумрачной палитре, они передают состояние постепенного увядания природы. Колорит здесь намеренно ограничен: преобладают тусклые, непрозрачные тона, нехарактерные для прежней звучной манеры мастера. Все это усиливает ностальгическую интонацию произведений.

Рис. 7. П. П. Беньков. Поздняя осень. Сад. Эрмитаж. 1920-е. Х., м. 106 × 106. Москва. Частная коллекция

Осенние полотна по эмоциональной насыщенности близки к произведениям И.И. Левитана и И.Э. Грабаря, но в них ярко проявляется индивидуальность мастера: смелая работа с цветом и фактурой обостряет зрительский отклик за счёт контрастов и динамичного мазка.

В заключение подчеркнём, что пейзажная живопись казанского периода – это не скромное предисловие к зрелому узбекистанскому творчеству мастера, а полноценное ядро его импрессионистской системы. Казанские пейзажи выявляют принципиальную для его метода установку: видеть природу как динамическое состояние света и воздуха. Именно она формирует живописный язык мастера и обеспечивает внутреннюю связность всей его эволюции: переход от лирически-сдержанного регистра казанских пейзажей к экстравертной хроматической насыщенности среднеазиатского периода – это не

«вызревание» метода, а смена световой среды, в которой он разворачивается под щедрым южным солнцем, в пёстром колорите восточного ландшафта. Как справедливо отметили М.Т. Майстровская и Е.Н. Короткая, «во главе угла его живописных работ всегда следует видеть эту поразительную осмысленность передачи… света и солнца» [16, с. 80]. Пейзажи «На Волге. Ташёвка», «На террасе», «Золотой плёс» и другие позволяют увидеть Павла Петровича Бенькова как художника тонкого наблюдения, стремящегося не просто изобразить мотив, но уловить преходящее состояние природы, света и воздуха.

Вместе с тем предпринятый анализ намечает несколько направлений для дальнейших исследований. Во-первых, сопоставление казанских и ранних самаркандских пейзажей (1928–1932) позволило бы проследить характер трансформации импрессионистского метода при радикальной смене световой и хроматической среды. Во-вторых, выявленные стилистические признаки казанского периода: сдержанный колорит, мягкий пастозный мазок, валёрная моделировка пространства – могут послужить критерием для уточнения атрибуции и датировки ряда недатированных работ мастера, хранящихся в музейных собраниях России, Узбекистана и в частных коллекциях. Наконец, остаётся предметом отдельного исследования место П.П. Бенькова в общей картине регионального русского импрессионизма начала XX века наряду с Н.И. Фешиным и другими мастерами, работавшими за пределами столичных художественных центров.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дульский, П. М. Искусство в Татреспублике за годы революции / П. М. Дульский. – Казань : Татполиграф, 1929. – 16 с.
2. Место под солнцем. Беньков / Фешин : каталог выставки / Музей русского импрессионизма. – Москва : Музей русского импрессионизма, 2019. – 136 с.
3. П. П. Беньков, 1879–1949 : воспоминания, переписка / сост., авт. вступ. ст. и коммент. М. А. Соколова. – Ташкент : Изд-во литературы и искусства им. Г. Гуляма, 1981. – 238 с.
4. Чеботарев, К. К. Письма казанским корреспондентам / К. К. Чеботарев, А. Г. Платунова ; сост. и авт. вступ. ст. Н. М. Валеев. – Казань : Заман, 2018. – 447 с.
5. LXXXI Esposizione Internazionale di Belle Arti della Società Amatori e Cultori di Belle Arti in Roma : Catalogo della mostra. – Roma : Tipografia dell'Unione Editrice, 1912.
6. 44 Передвижная выставка картин Товарищества передвижных художественных выставок. – Петроград : [б. и.], 1916. – 18 с.
7. Постановление Политбюро ЦК ВКП(б) «О перестройке литературно-художественных организаций» от 23 апреля 1932 г. // Власть и художественная интеллигенция : сборник документов / под ред. А. Н. Яковлева. – Москва : Международный фонд «Демократия», 1999. – URL: http://docs.historyrussia.org/ru/nodes/257824 (дата обращения: 10.05.2026).
8. Сессии Академии художеств СССР. Третья сессия : Вопросы теории и критики советского изобразительного искусства, 24 января – 1 февраля 1949 г. / гл. ред. М. Г. Манизер. – Москва : Изд-во Акад. художеств СССР, 1949. – 204 с.
9. Ткаченко, К. Ф. Творчество художника Павла Петровича Бенькова / К. Ф. Ткаченко // Сборник студенческих работ Среднеазиатского государственного университета. – Ташкент : САГУ, 1951. – Вып. III. – С. 45–57.
10. Чепелевецкая, Г. Л. Павел Петрович Беньков / Г. Л. Чепелевецкая. – Москва : Искусство, 1950. – 27 с.
11. Никифоров, Б. М. Беньков / Б. М. Никифоров. – Москва : Изобразительное искусство, 1967. – 56 с.

12. Лещинская, М. А. Павел Беньков : [альбом] / М. А. Лещинская ; Государственный музей Востока. – Москва : [б. и.], 2009. – 120 с.
13. Ключевская, Е. П. Казанская художественная школа. 1895–1917 / Е. П. Ключевская. – Санкт-Петербург : Славия, 2009. – 175 с.
14. Валеев, Н. М. Казанская художественная школа. 1917–1930-е годы / Н. М. Валеев. – Казань : КГАСУ, 2012. – 148 с.
15. Ахмедова, Н. Р. Павел Беньков : художник солнца / Н. Р. Ахмедова. – Москва : Фонд Марджани, 2021. – 100 с.
16. Майстровская, М. Т. «Художник солнечного света» – П. П. Беньков (к 140-летию со дня рождения). Казанский период / М. Т. Майстровская, Е. Н. Короткая // Гасырлар авазы – Эхо веков. – 2019. – № 3. – С. 78–93.
17. Сафаров, М. Павел Беньков. Казанские портреты // Идель: Литература. Культура. Молодежь. Время. – 2020. – № 9. – С. 40–45.
18. Сарабьянов, Д. В. История русского искусства конца XIX – начала XX века / Д. В. Сарабьянов. – Москва : Галарт, 2001. – 301 с.
19. Федоров-Давыдов, А. А. Русский пейзаж XVIII – начала XX века / А. А. Федоров-Давыдов. – Москва : Советский художник, 1986. – 304 с.
20. Федоров-Давыдов, А. А. У истоков русского «импрессионизма» / А. А. Федоров-Давыдов // Русская живопись XIX века / под ред. В. М. Фриче. – Москва : РАНИОН, 1929. – С. 115–151.
21. Леняшин, В. А. Русский импрессионизм : формулы стиля и реальность / В. А. Леняшин // Научные труды / Санкт-Петербургская академия художеств. – 2018. – Вып. 44 (январь–март). – С. 69–81.
22. Лясковская, О. А. Пленэр в русской живописи XIX века / О. А. Лясковская. – Москва : Искусство, 1966. – 190 с.
23. Brinton, C. The Decorative Impressionist / C. Brinton // Arts & Decoration (1910–1918). – 1911. – Vol. 2, № 1. – P. 13–15.
24. Филиппов, В. А. Импрессионизм в русской живописи / В. А. Филиппов. – Москва : Белый город, 2003. – 320 с.

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

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

УДАРНЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ В СИМФОНИИ №5 М. И. ХАЛИТОВОЙ: ИХ ЗНАЧЕНИЕ И ВЫРАЗИТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ

Аннотация. Настоящее исследование направлено на детальный анализ использования ударных инструментов в симфонии №5 «Аметхан» М. Халитовой, что позволяет глубже понять особенности композиторского стиля и его место в контексте современной музыкальной науки. Проблема анализа стилистических характеристик творчества современных крымскотатарских композиторов остается актуальной и требует дальнейших научных изысканий. В связи с этим, необходимо подчеркнуть, что крымскотатарская профессиональная музыка до сих пор не получила должного внимания в научной литературе, что обуславливает необходимость углубленного изучения данной проблематики.

Ключевые слова: симфония, ударные инструменты, алеаторика, сонорика, атональность, жанр, стиль, кульминация, тембр.

PERCUSSION INSTRUMENTS IN SYMPHONY No. 5 BY M. I. KHALITOVA: THEIR MEANING AND EXPRESSIVE POSSIBILITIES

Abstract. This study aims to conduct a detailed analysis of the use of percussion instruments in Symphony No. 5 "Amethan" by M. Khalitova, which allows for a deeper understanding of the composer's stylistic features and their place in the context of modern musicology. The problem of analyzing the stylistic characteristics of the works of contemporary Crimean Tatar composers remains relevant and requires further scientific research. In this regard, it should be emphasized that Crimean Tatar professional music has not yet received adequate attention in scholarly literature, which necessitates an in-depth study of this issue.

Keywords: symphony, percussion instruments, aleatoric music, sonority, atonality, genre, style, climax, timbre.

В центре настоящего исследования находится специфика использования ударных инструментов в симфонических партитурах Мерзие Ибрагимовны Халитовой. В симфонических композициях, ударные инструменты играют важную роль в создании звуковой палитры и целостности произведения. В этой статье анализируется использование ударных инструментов в симфонии №5 М. И. Халитовой.

Во-первых, ударные инструменты задают ритм, придавая музыке четкость и динамику. Они подчеркивают структурные особенности произведения: смену темпов, метрические изменения и акценты.

Во-вторых, ударные инструменты – мощное средство выразительности. С их помощью композиторы передают широкий спектр эмоций. Разные техники игры – перкуссия, вибрация и использование тембров – создают звуковые образы, вызывающие эмоциональную реакцию у слушателя.

Кроме того, ударные инструменты обогащают оркестровую текстуру, добавляя глубину и разнообразие произведению. Исследование этой темы важно для изучения композиторского стиля современных крымскотатарских авторов.

Актуальность обращения к данной теме обусловлена необходимостью углубленного изучения композиторского стиля современных крымскотатарских авторов и восполнения пробелов в музыковедческом анализе их творчества.

Несмотря на растущий интерес к национальному музыкальному наследию и его значимость в контексте культурного многообразия, стилистика крымскотатарской профессиональной музыки до сих пор остаётся недостаточно изученной в музыковедческой литературе. Это обстоятельство подчёркивает важность дальнейшего исследования и анализа композиторских техник, применяемых в рамках крымскотатарской музыкальной традиции.

Творчество Мерзие Ибрагимовны Халитовой, которое представляет собой уникальное сочетание традиций крымскотатарской музыкальной культуры с инновационными композиторскими подходами, представляет особый интерес для музыковедения. Данное обстоятельство послужило стимулом для разработки заявленной темы и проведения комплексного анализа её особенностей.

В симфоническом творчестве М. И. Халитовой находят индивидуально-стилевое преломление различные жанров. В них мастерство композитора проявляется в точно найденных структурных закономерностях, в драматургических решениях, в широком применении различных стилистических приемов.

Современное композиторское творчество отличается стилистическим многообразием и свободным использованием различных видов техник. Поколению композиторов рубежа XX-XXI вв. принадлежат яркие высокохудожественные опусы в стиле неоромантизма, неофольклоризма, неоавангардизма. В диалоге прошлого и настоящего культур рождается разностилевая музыка нашего времени, что подчеркивается в исследованиях музыковедов. Е. Зайдель утверждает, что «… любое новаторство невозможно вне явного или неявного диалога с прошлым» [1, с. 30].

Неотъемлемым качеством стиля М. И. Халитовой является связь с ладоинтонационной и ритмической основой крымскотатарской народной музыкой. Показательным в данном аспекте являются симфонии и концерты композитора.

В произведениях М. И. Халитовой синтезируются традиционное тональное мышление и авангардные техники (алеаторика, сонорика, атональность). Важным компонентом стилистики произведений выступают оригинальное тембровое решение и сонорность.

Современные композиторы активно включают в одночастные симфонические произведения широкий спектр ударных инструментов, целенаправленно исследуя и раскрывая их уникальные тембровые качества, способные обогатить оркестровую палитру. Э. Денисов подчеркивает: «Увеличение роли ударных инструментов в оркестре и расширение группы ударных явилось лишь частью общей для музыки XX века тенденцией к выходу за привычные тембровые рамки оркестра XIX века» [2, с. 255].

Характерные для современности тенденции синтеза жанров оригинально претворены в ряде сочинений автора. Ярким подтверждением являются симфонии №4, 6, Концерт для трех виолончелей и струнного оркестра «Ашик-Наме».

Симфонии М. И. Халитовой произведения глубоко современные. В них отражены тенденции нашего времени. Шесть симфоний композитора обладают индивидуально самобытными композиционными решениями и выразительной драматургией, отражающей программное содержание каждой из них.

Важным фактором в них выступает не только современное ладогармоническое мышление, но и оригинальная оркестровка и выразительная роль тембра. Смена оркестровых красок, фактурного изложения имеет важное формообразующее значение. В этих произведениях, как и многие современные композиторы М. И. Халитова придает важное значение в своих партитурах тембрам ударных инструментов.

П. Булез отмечает: «… ударные, едва ли имевшие прежде права гражданства, выполняя лишь изредка колористические функции, приобрели теперь бесконечно более широкое значение – не только как средство артикуляции, призванное подчеркивать текст, что поручено более покорным и привычным инструментам, но и как четко определенная категория, наделенная собственным смыслом» [3, с. 27-28].

Симфония № 5 «Аметхан» для большого симфонического оркестра создана в 2011 году. Произведение посвящено дважды герою Советского Союза Легендарному летчику Аметхану Султану. Масштабная по замыслу симфония включает три части. Героические страницы Великой Отечественной войны раскрываются напряженно-драматическим музыкальным материалом. Контрасты трагического, героического и лирического составляют основу концепции цикла. В симфонии главное значение приобретают образы действенные, целеустремленные, выразительно раскрывающие главную идею произведения. В этой симфонии средствами оркестра композитор метко имитирует звуки воздушного боя. Стилистика партитуры отражает современное композиторское мышление и включает такие параметры, как диссонантность, атональность, хроматическая тональность. Композитор широко применяет алеаторные приемы, сонорные эффекты, полифонию. М. Пекарский подчеркивает: «Повышение роли ударных инструментов объясняется свойствами музыки нашего времени с ее усложненным ритмом и тембром, красочностью и динамичностью» [4, с. 44].

В драматургии симфонических партитур М. И. Халитовой важное значение играет тембровый компонент, который часто выполняет программно-семантическую роль. Например: солирующий кларнет во второй части Пятой симфонии, соло трех труб на педальном фоне струнных (ц. 1), во второй части Концерта для симфонического оркестра «Ожерелье городов Крыма», там же соло ударных инструментов в ансамбле с арфой (ц. 6), соло даре в начале шестой симфонии.

Значительное внимание в оркестровых красках пятой симфонии композитор уделяет тембрам ударных инструментов. В симфонии наблюдается продуманное распределение инструментов этой группы, подчас они несут смысловую нагрузку в драматургии целого.

Ударная группа инструментов партитуры пятой симфонии включает большое разнообразие инструментов. Среди них: timpani, tamburino, tamburo militare, patti, tamtam, 3 tom-tomi, gran cassa, flessatone, campani, silofono, vibrafono.

Группа ударных применена композитором не только в своей традиционной функции (динамической и ритмической), но и в более самостоятельной роли. Их использование для усиления ритмической и динамической линии музыкальной ткани или подключение в кульминационных разделах является традиционным (ц. 2, 3, 4, 12) громогласное tutti оркестра вначале вступительного раздела предвосхищает драматические коллизии последующего повествования. В этом фрагменте активно участвуют ударные инструменты (литавры, бубен, малый барабан, тамтам, том-том, флексатон). Их динамические функции в первом четырех такте симфонии значительны. В заключительных

тактах первой части знаменательна крещендирующая роль ударных в составе: литавры, бубен, малый барабан, ксилофон.

В экспозиционном разделе сонатного allegro функции ударных значительны и многообразны. Особенно их выразительная роль выделяется в изложении главной и заключительной партиях, где они участвуют в ансамблевых, сольных фрагментах, а также в tutti.

Автор подчеркивает их тембровое богатство в динамике сквозного развернутого изложения главной партии. Репетиционные оркестровые фоны деревянных духовых и струнных дополняются колористикой литавр, малого барабана и ксилофона (ц. 3). Контрасты драматических событий отражены сменой метроритма (7/8) остинатно повторяющимися кластерными звучаниями (ц. 5) дополнительными ритмическими структурами литавр, малого барабана, том-томов.

Шеститактовое соло ударных (ц. 6) знаменует начало следующего раздела экспозиции – изложение контрастной распетой темы побочной партии, которая, варьируясь поочередно проводится у разных групп оркестра – струнных, деревянных, духовых, затем медных. В завершающей фазе тема звучит на фортиссимо в октавном унисоне четырех валторн, затем трех труб.

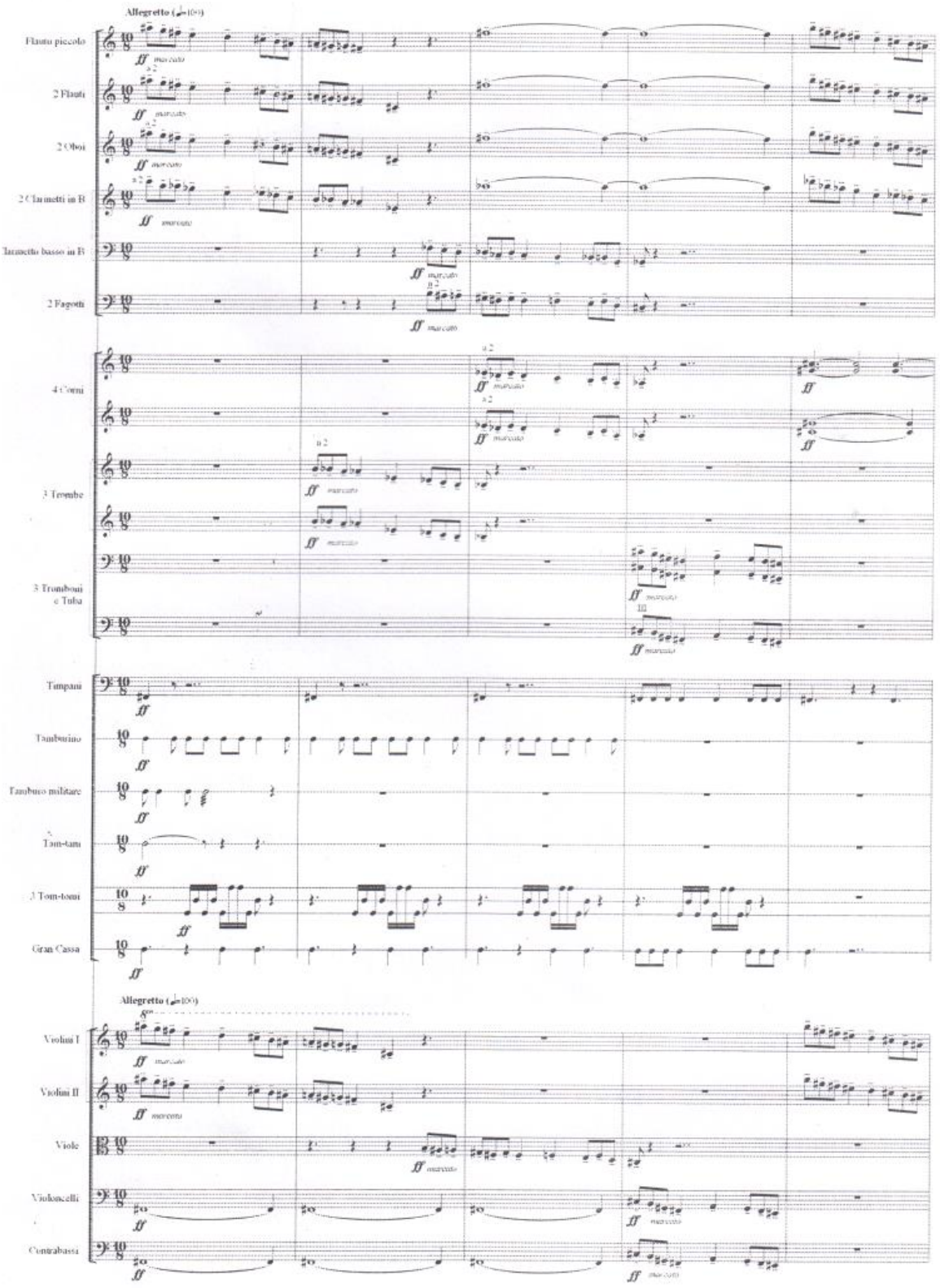
Знаменательно, что проведение темы дополняется ритмическими структурами литавр (ц. 7. 8, 9), которые дают ансамблевое сочетание к темам валторн и труб.

Переход к разработке (ц. 11) происходит в полифоническом изложении лирических построений в партии деревянных духовых инструментов на педальном фоне струнных. Этот заключительный раздел экспозиции отмечен динамическим спадом (mp-p).

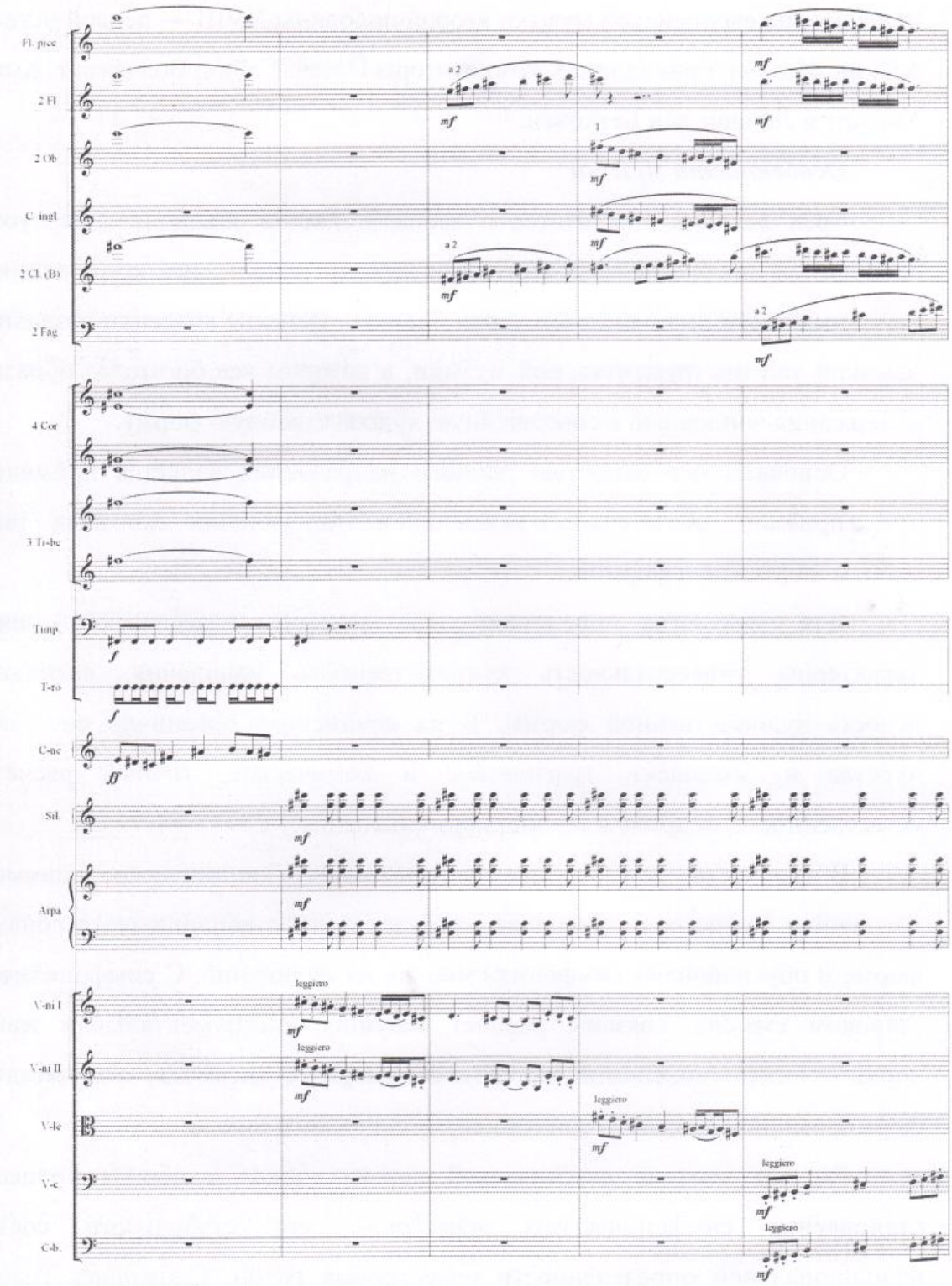
Кратким тремоло литавр (ц. 12) композитор обозначил начало напряженного разработочного раздела. Здесь тремоло выполняет смысловую и формообразующую функцию. Разработка строится на нескольких нарастающих волнах. Важное драматургическое значение приобретают сонорные комплексы в полифоническом изложении. На напряженном фоне струнных тематические элементы проводятся кларнетами. Кульминационная волна отмечена сменой фактурного изложения и ритмической дробью литавр (ц. 15). Ударные инструменты в разработке почти не задействованы. Новая динамическая волна строится на полифоническом изложении тематического материала у деревянных и медных духовых на алеаторном фоне у струнных. Тема главной партии представлена в волевых мажорных красках. Характерную тембровую окраску звучанию придает прием игры frulato у флейт, гобоев, кларнетов. Лишь в заключительном разделе разработки автор подключает ксилофоны и литавры (ц. 16), которые выполняют динамизирующую функцию.

Реприза динамизирована. В сквозном непрерывном развитии она дает дальнейшее сюжетное развитие в героическом ключе. Волевые интонации и мажоро-минорные краски на выразительном остинатном фоне утверждают, оптимистический тонус концепции первой части. Особое значение имеют имитационные построения у струнной группы. Одновременно на педальном фоне деревянных духовых и медных выделяется тема ксилофона, имеющая тематическое значение.

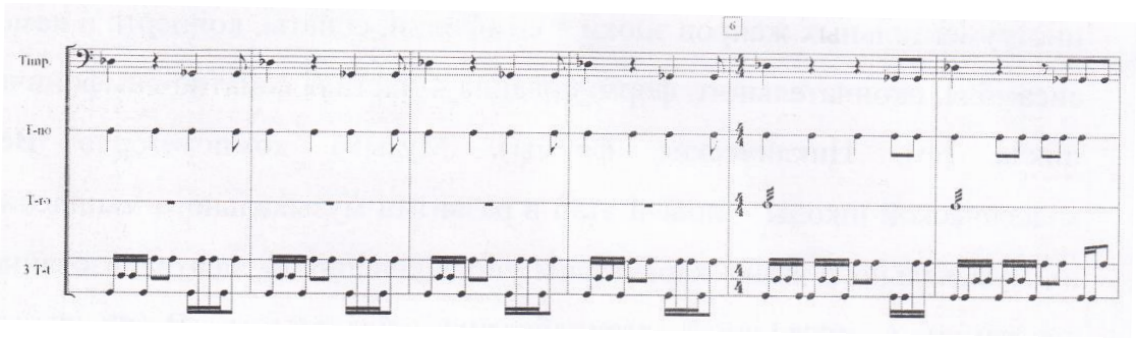
Пример: Вступление



Пример: ц. 1, арфа и ксилофон

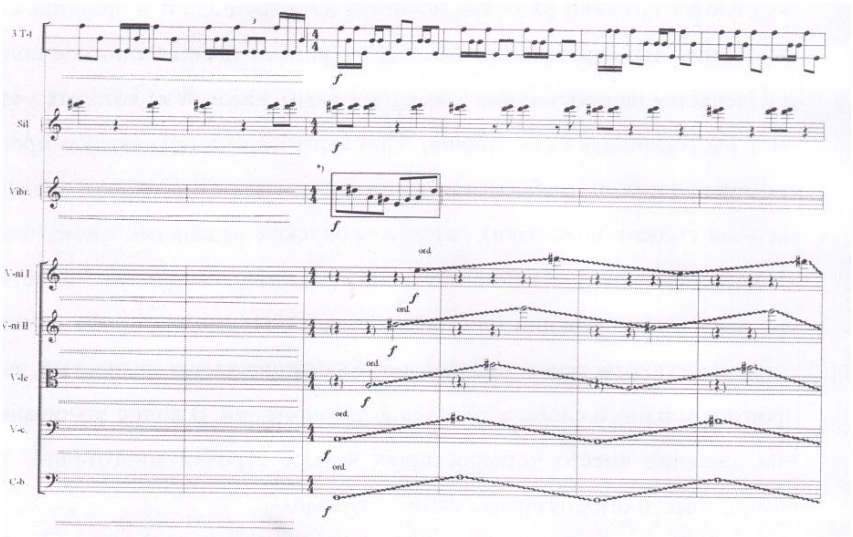


Пример: ц. 6, соло ударных



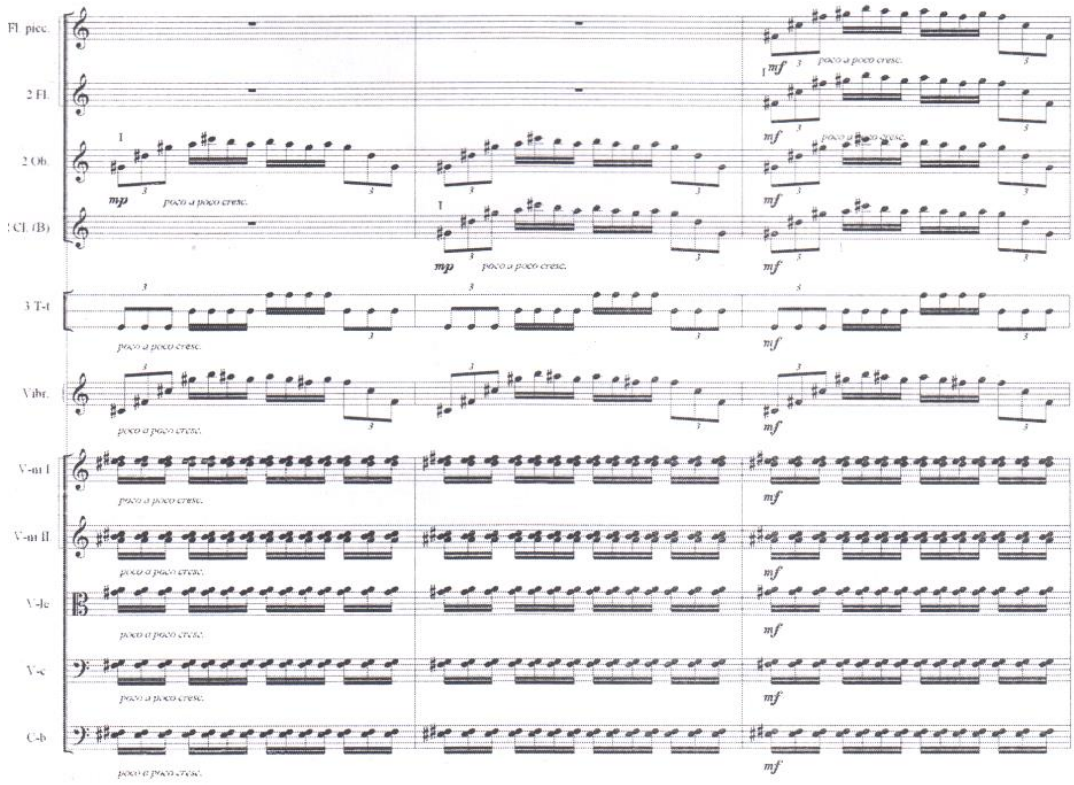
II-я часть – Andante создает яркий контраст к предшествующей части. И переводит внимание в лирическую образную сферу. Она изложена в сложной трехчастной форме. Преобладающее значение в процессе развития тематического материала важное значение приобретают полифонические приемы. Активное применение имитационных приемов, перекличек и тембровых сопоставлений динамизирует музыкальное развитие. В оркестровом изложении автор предпочитает группы деревянных духовых и струнных инструментов. Особое выразительное значение имеет группа ударных инструментов. Композитор эффектно использует их богатые тембровые возможности. Среди инструментов этой группы: тамтам, том-томы, бубен, малый барабан, ксилофон, вибрафон. В прозрачной фактуре вступительного раздела колоритно звучит партия там-тама. Звучание том-тома на фоне одноголосного проведения темы у солирующего кларнета приобретает особое смысловое значение. Он дает имитацию колокольного звучания. Постепенно добавляются второй том-том, бубен и малый барабан. Впоследствии музыкальная ткань динамизитуется ритмической структурой том-томов. Последующее вступление бубна сосздает ритмическую полифонию. На фоне дроби малого барабана, а затем трех том-томов вступают вибрафон и ксилофон с остинатно выдержанными построениями. Этот фрагмент выполняет колористическую функцию. Раздел завершается динамическим ростом, подчеркнутым уплотнением фактуры, в которой значительна роль ударный группы (на фоне глиссандо струнных).

Пример: II часть



Средний раздел более экспрессивный и плотный по фактурному изложению. Тема проводится у виброфона и кларнетов поочередно. Насыщенный полиритмический остинатный фон у струнных инструментов придает темам эмоциональную насыщенность. Вибрафон выступает в этом разделе с проведение тематического материала. В момент динамического нарастания подключаются другие ударные инструменты, которые выполняют и динамизирующую и колристическую функции. Среди этих инструментов литавры, бубен (tamburino), колокола (Campane) (в конце ц.5). Хорал валторн и деревянных духовых подводит к кульминации, в которой тема проводится у солирующей трубы. Особый колористический эффект создает тремоло литавр. Мягкий лирический колорит создает эпизод, в котором солирует гобой. Динамический рост подводит к репризному разделу (ц. 9). В третьем разделе выделяется тембровое сочетание том-томов и вибрафона (ц.9). кластерный фон у струнной группы создает напряженный характер. Здесь преобладает аккордовая фактура, которая подчеркивает рост динамического напряжения.

Пример: ц. 9, том-том и вибрафон



В репризном разделе выделяется соло трех кларнетов, построенное в полифонической фактуре. Этот фрагмент вновь возвращает к лирической образной сфере. Сопровождение том-томов создает особый тембровый эффект. Драматическую напряженность создает звучание там-тама и подводит к кульминации. В последних четырех тактах автор использует флексатон с его специфическим завывающим тембром.

Музыкальный материал этой части выделяется национальной характерностью, подчеркнутая ритмической и ладоинтонационной специфичностью.

III-я часть – Allegro – активная, действенная, отражает драматические события. В напряженном звучании тем раскрываются динамичные картины. Насыщенные строение музыкальной ткани правдоподобно изображают перипетии воздушных полетов. Темброво-

фактурные переклички ярко вычерчивают музыкально-образную сферу этой части. Автор отмечает: «в завершающей части произведения вступает весь оркестр, создавая словно музыкальную бурю…».

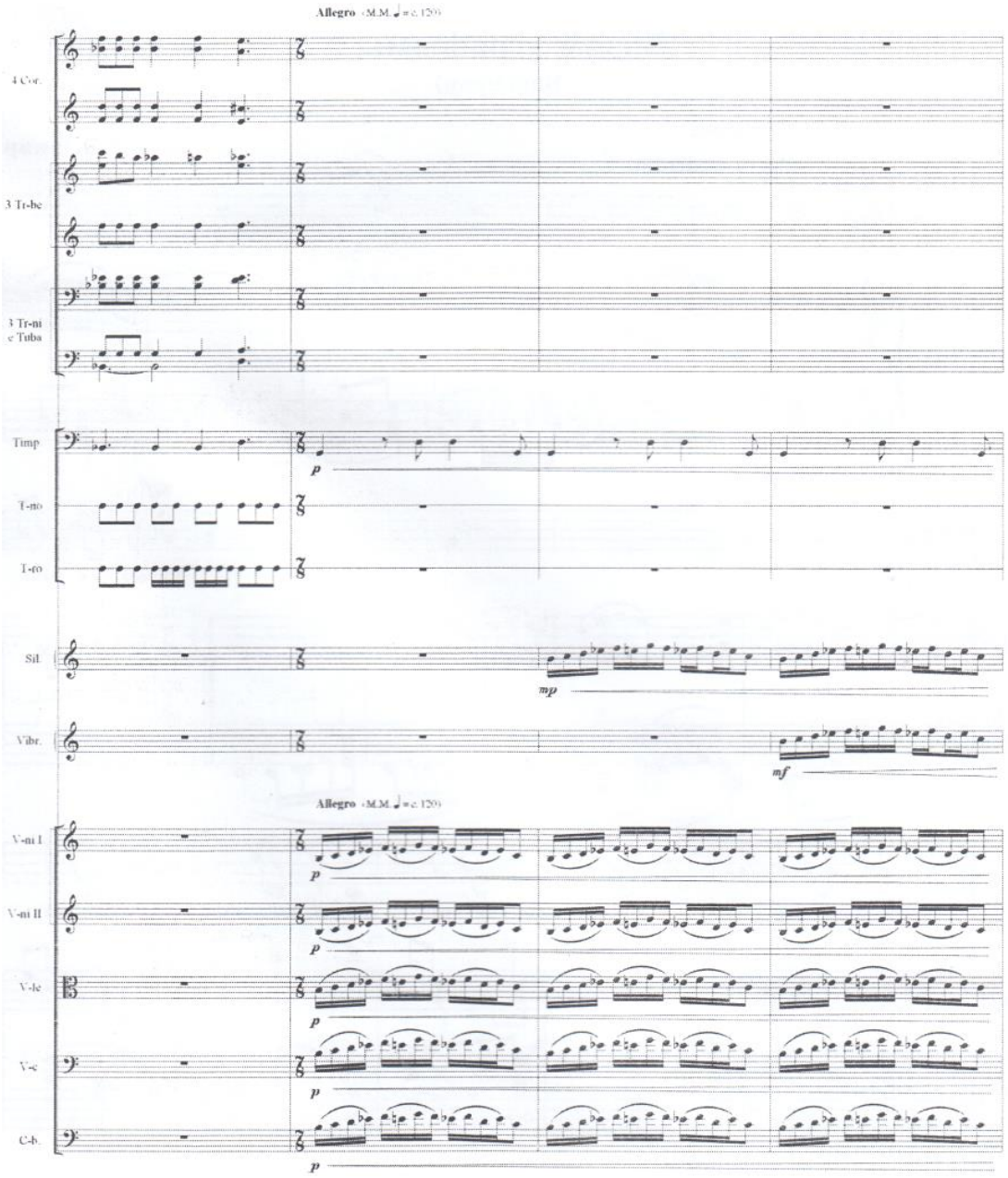
Третья часть начинается массивным звучанием всего состава оркестра. Тематический материал проводится первыми, вторыми скрипками и альтами, в чередовании с аккордами деревянных духовых и медных. Особая роль принадлежит ударной группе инструментов (литавры, бубен, малый барабан и там-тама (ц.1)), который вводит нас в драматичную образную сферу этой части. В партии ударных следует отметить квартовые поступи литавр, дробь малого барабана и характерную ритмоинтонацию в размере 7/8 у бубна, близкую национальному танцевальному ритму. Ритмическая структура литавр в размере 7/8 подчеркивает национальную характерность тематического материала. Последующее вступление том-томов обогащает новым тембровым колоритом массивное звучание ударной группы. В динамичном развитии музыкального материала определяющее значение приобретает смена фактуры и оркестровки. Обновление тембрового колорита достигается введением новых инструментов, среди которых выделяется ударная группа. Ритмические структуры литавр, бубна и большого барабана в ансамблевом звучании определяют новую динамику в изложении музыкального материала. В дальнейшем тематический материал проводится у струнной группы.

Начало нового раздела обозначено квартовыми ходами в партии литавр и дробью малого барабана. Первый раздел завершается проведением мелодического материала у виброфона в сопровождении литавр и других групп оркестра. Данный фрагмент отграничивает первый раздел финала с последующим Andante.

В разделе Andante проводится новый тематический материал, который звучит в новом тембровом колорите фаготов и струнных (ц. 9). Своим лирическим характером тема контрастирует предшествующим драматическим образам. Следует отметить, что особый характер звучанию придают сопровождающие том-томы, вибрафон и арфа. В своем развитии лирическая тема достигает кульминации, отмеченной вступлением литавр, ксилофона и виброфона (14 ц.). Композитор использует пассажи и глиссандо в парии ксилофона и вибрафона.

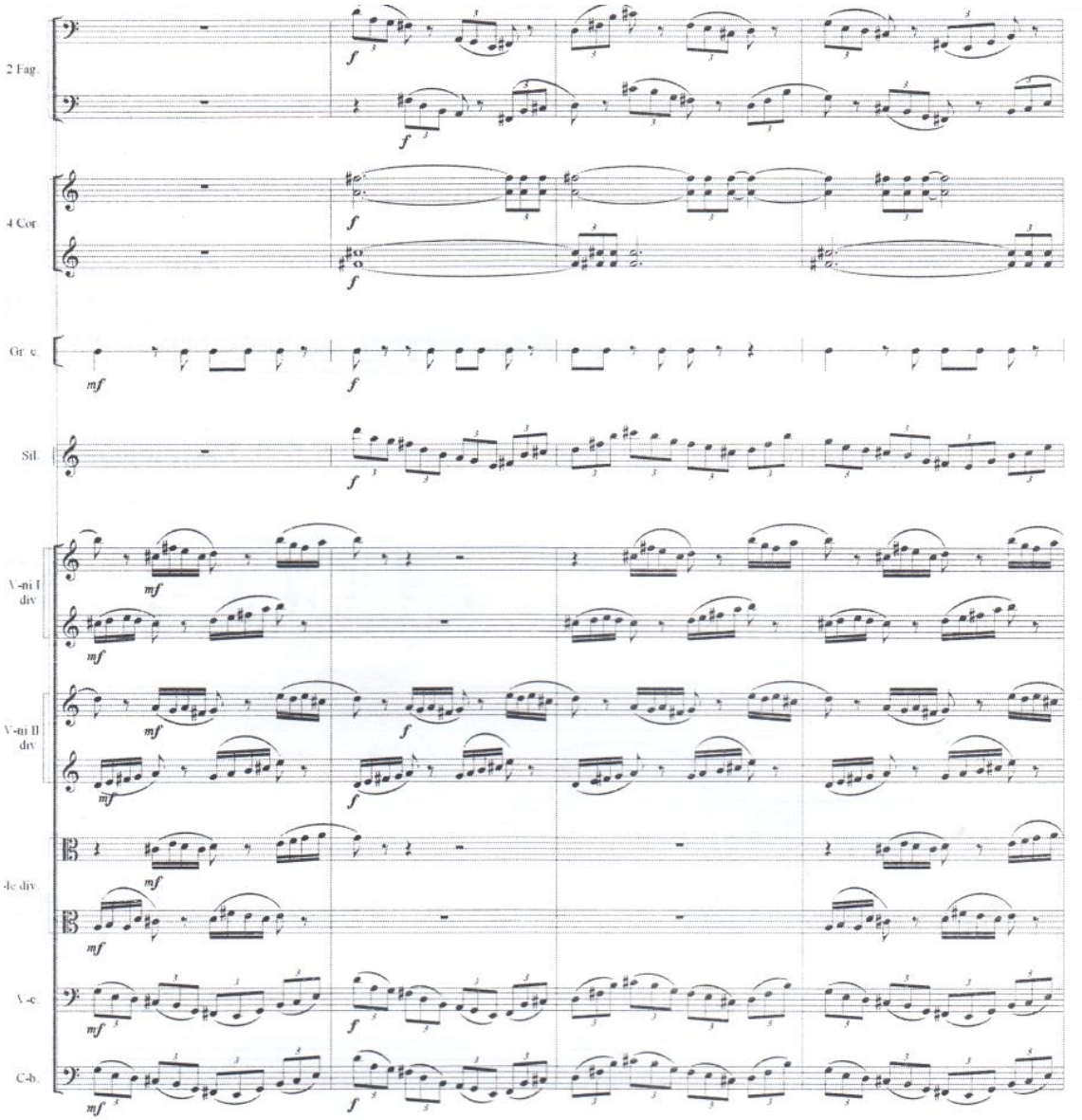
Насыщенный контрастами финал симфонии вступает в новую фазу драматического развития в цифре 17. Динамика развития завершающего раздела третей части отмечена активным применением ударной группы оркестра. Автор применяет различные приемы в их использовании, в частности в дублированиях, в динамизации музыкальной ткани, в ансамблевых комбинациях. Завершающий раздел (Allegretto) выделяется подключением ударной группы инструментов (бубен малый барабан далее литавры). В дублировании мелодического материала композитор применяет ксилофон и вибрафон.

Пример: ц.17

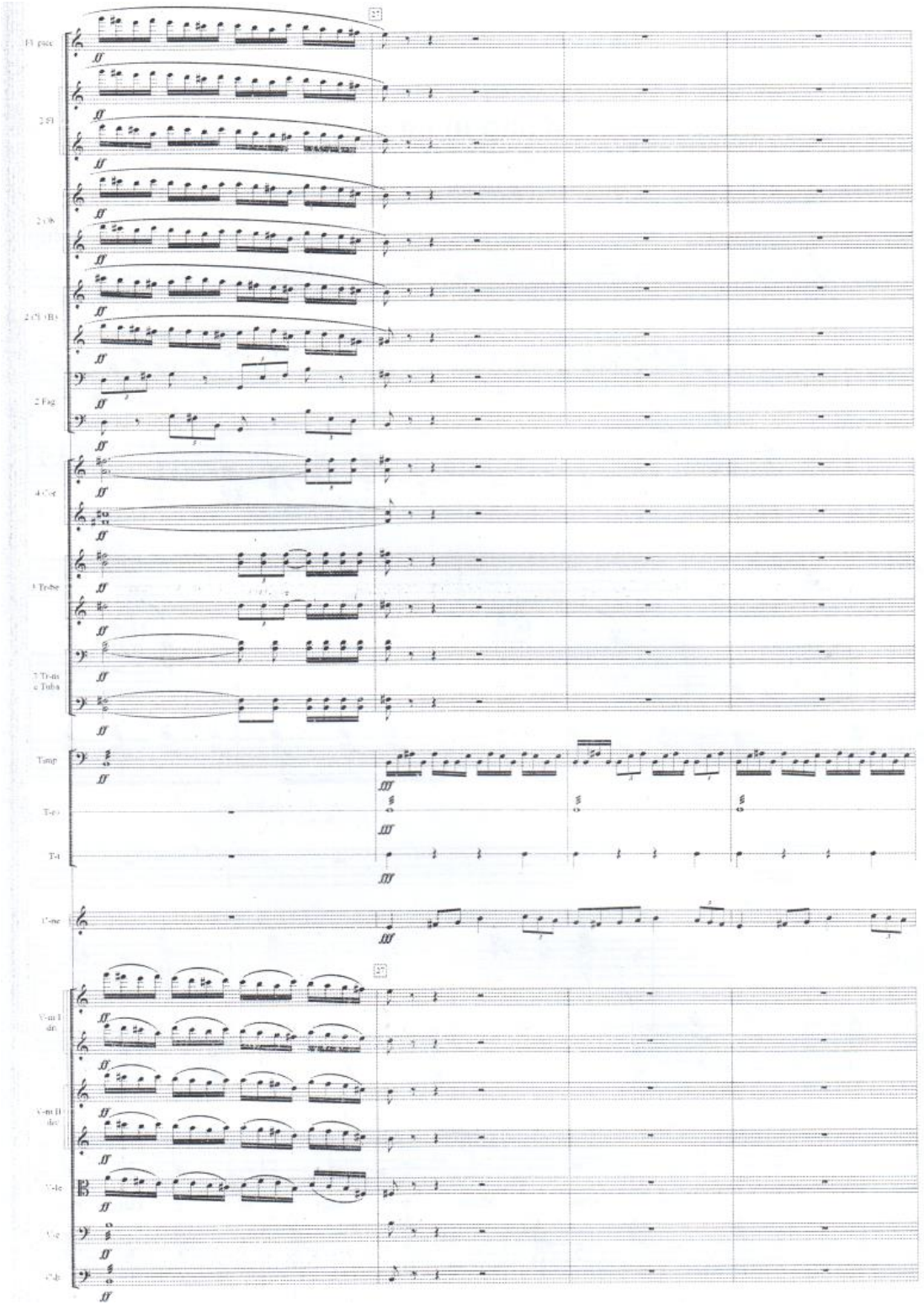


Последний раздел финала (Allegro) наиболее драматичен. В нем находит место картинно-изобразительное начало. Музыкальная ткань уплотняется. Музыкальная семантика раскрывается во взаимодействии всех групп оркестра. Композитор разнообразно использует ударную группу инструментов в различных комбинациях. Среди ярких тембровых комбинаций выделим ансамблевое сочетание большого барабана и ксилофона, а также сочетание (ц. 25) литавр, малого барабана, там-тама и колоколов. Симфония завершается утвердительными интонациями всего состава оркестра с динамизирующей функцией ударных инструментов (fff).

Пример: ц. 25, б. барабан и ксилофон



Пример: ц. 27, литавры, малый барабан, там-там и колокола



В этом фрагменте особая роль принадлежит фоновым пластам и оркестровые педалям. Три части симфонии являются звеньями единого процесса в раскрытии сюжетной линии произведения, посвященному дважды герою Советского Союза легендарному летчику Аметхану Султану.

В контексте симфонического искусства XX века, творчество М. И. Халитовой представляет собой значимое явление, характеризующееся оригинальным подходом к использованию ударных инструментов. Исследование их смысловой и выразительной роли в симфониях этого композитора требует детального анализа, поскольку ударные инструменты играют ключевую роль в формировании музыкальной драматургии и тембровой палитры произведений.

Халитова мастерски интегрирует ударные инструменты в симфоническую ткань, создавая сложные тембровые контрасты и динамические эффекты. В частности, в её симфониях наблюдается тенденция к расширению традиционных функций ударных, что позволяет композитору достигать новых выразительных возможностей и углублять смысловую нагрузку произведений.

Анализ партитур показывает, что Халитова использует ударные инструменты не только для создания ритмической основы, но и как средство для передачи эмоциональных состояний и развития музыкальных тем. Это проявляется в использовании специфических техник, таких как ударные соло, полиритмические структуры и нестандартные тембровые сочетания.

Особое внимание следует уделить роли ударных инструментов в создании драматических кульминаций и тематических переходов. В симфониях Халитовой ударные часто выступают в качестве катализаторов, усиливая напряжение и акцентируя важные моменты в развитии музыкального повествования.

Таким образом, исследование смысловой и выразительной функции ударных инструментов в симфониях М.И. Халитовой позволяет глубже понять её композиторский метод и вклад в развитие симфонического искусства XX века. Ударные инструменты, являясь неотъемлемой частью её симфонического языка, играют ключевую роль в формировании уникального стиля Халитовой, её способности создавать эмоционально насыщенные и концептуально глубокие произведения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зайдель У. Эстетика парадокса и музыкальный авангард / У. Зайдель // Советская Музыка. – 1991. – №7. – С.28-31. 30 с.
2. Денисов Э. Ударные инструменты в современном оркестре / Денисов Э. – Москва: Сов комп, 1982. – 256 с. 185 с.
3. Булез П. Между порядком и хаосом / П. Булез // Советская Музыка. – 1991. – №7. – С. 23-28. С. 27-28.
4. Раабен Л. Система, стиль, метод / Сб. ст. Критика и музыкознание. – Ленинград: Музыка. – 1975. – 278с. - 86 с.

Ван Ишань
аспирант
ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет
им. А.И. Герцена»
e-mail: wys2020@yandex.ru
Научный руководитель - кандидат искусствоведения, доцент
ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена»
Е.О. Назарова

Wang Yishan
Graduate student
The Herzen State Pedagogical University
Scientific supervisor - Candidate of Art History, Associate Professor
The Herzen State Pedagogical University
E.O. Nazarova

РОМАНСЫ А.П. БОРОДИНА: ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ОСОБЕННОСТИ

Аннотация. В статье рассматривается камерно-вокальное творчество выдающегося русского композитора XIX века А.П. Бородина как значимое, но недостаточно изученное направление его музыкального наследия. Проводится комплексный анализ художественных, жанрово-стилистических, интонационных и драматургических особенностей романсов, выявляются принципы отбора поэтических текстов, особенности музыкального языка, роль фортепианной партии и специфика синтеза слова и музыки. Особое внимание уделяется связи творчества Бородина с эстетическими установками «Могучей кучки», традициями русской народной песни и западноевропейского романтизма. На материале ключевых романсов композитора раскрывается их образная система, эмоциональная насыщенность и новаторские решения. Делается вывод о высокой художественной ценности и актуальности романсового наследия Бородина для современной вокальной культуры и концертной практики.

Ключевые слова: А.П. Бородин, романс, камерно-вокальное творчество, художественные особенности, музыкальный стиль, поэтический текст, «Могучая кучка», русская музыка XIX века.

A.P. BORODIN'S ROMANCES: ARTISTIC FEATURES

Abstract. The article examines the chamber-vocal work of the outstanding Russian composer of the XIX century A.P. Borodin as an important but understudied area of his musical legacy. It provides a comprehensive analysis of the artistic, genre-stylistic, intonational and dramatic features of his romances, identifies the principles of selecting poetic texts, the peculiarities of musical language, the role of the piano part and the specifics of the synthesis of word and music. Special attention is paid to the connection between Borodin’s work and the aesthetic principles of “The Five”, the traditions of Russian folk song and Western European romanticism. Based on the key romances of the composer, their figurative system, emotional saturation and innovative solutions are revealed. The conclusion is made about the high artistic value and relevance of Borodin’s vocal legacy for modern vocal culture and concert practice.

Keywords: A.P. Borodin, romance, chamber-vocal creativity, artistic features, musical style, poetic text, “The Five”, Russian music of the XIX century.

Выдающийся русский композитор Александр Порфирьевич Бородин является уникальной фигурой в культуре второй половины XIX века, сочетая в себе талант признанного ученого-химика и самобытного музыканта. Его научная карьера развивалась стремительно: в 23 года он закончил Императорскую медико-хирургическую академию, в 28 защитил докторскую диссертацию, в 32 стал профессором и заведующим кафедрой химии. Предельная занятость научной и педагогической работой предопределила ограниченный объем его музыкального наследия, но не помешала реализоваться в самых разных жанрах: Бородин стал автором эпопеи «Князь Игорь», двух симфоний, симфонической картины «В средней Азии», струнных квартетов и камерно-вокальных произведений, которые и по сей день занимают важное место в мировом концертном репертуаре. Как отмечал крупнейший критик той эпохи В.В. Стасов, главными качествами музыки Бородина являются «великанская сила и ширина, колоссальный размах, стремительность и порывистость, соединенная с изумительной страстностью, нежностью и красотой». Композитор одинаково убедительно звучит в крупных эпических жанрах и в камерной лирике, где раскрывается его тонкая душевная организация, глубина переживаний и поэтичность мироощущения.

В отличие от большинства композиторов своего времени, Бородин мог посвящать музыке не более 1–2 часов в день, преимущественно по вечерам и выходным. Эта «фрагментарность творчества» не стала недостатком, а напротив, обусловила исключительную концентрацию художественного замысла: каждый его романс создавался годами, проходил многократную переработку и доводился до абсолютного совершенства. Как писал Римский-Корсаков в «Летописи моей музыкальной жизни»: «Бородин писал музыку урывками, между лекциями, лабораторными опытами и заседаниями, но каждая нота была продумана и взвешена, как в химическом эксперименте».

Творчество Бородина неразрывно связано с культурными и общественными процессами России второй половины XIX века – эпохой формирования национального самосознания и расцвета реалистического направления в искусстве. Именно в этот период складывается «Новая русская музыкальная школа», ядром которой стало творческое объединение «Могучая кучка» с эстетическими принципами народности, реализма, новаторства и связи искусства с актуальными запросами общества. Вхождение Бородина в кружок М.А. Балакирева в 1862 году стало поворотным моментом в его музыкальной биографии: он нашел единомышленников, получил поддержку для формирования собственного композиторского почерка, при этом сохранил яркую индивидуальность. В отличие от М. Мусоргского с его тяготением к речитативной декламации или Ц. Кюи, создавшего сотни интимно-лирических вокальных миниатюр, Бородин привнес в жанр романса эпическую широту, монументальность образов, присущие его симфоническому и оперному творчеству. Для композитора романс не был второстепенным жанром: в нем он оттачивал технику работы с поэтическим текстом, гармоническое письмо и мелодическое мышление, приемы, которые затем нашли воплощение в его крупных произведениях. Ключевым этапом в формировании его стиля стала стажировка в Европе 1861–1862 годов, в частности работа в Гейдельберге, где он глубоко познакомился с творчеством Г. Гейне и Р. Шумана, чье влияние ярко проявилось в его ранних романсах.

Стоит отметить, что Бородин был единственным членом «Могучей кучки», кто получил систематическое университетское образование не в музыке, а в естественных науках. Это обусловило его уникальный подход к композиции: он сочетал интуитивное музыкальное вдохновение с рациональным анализом формы, гармонии и интонационной структуры. Его романсы отличаются математически выверенной пропорциональностью частей, логичным развитием тематического материала и отсутствием случайных декоративных элементов.

Особое место в наследии Бородина занимает камерно-вокальное творчество: несмотря на небольшое количество сочинений (всего около шестнадцати романсов и песен), они стали подлинными шедеврами русского романса. Композитор подходил к жанру чрезвычайно избирательно и взыскательно, каждый его романс представляет собой продуманный, художественно законченный образ, лишенный случайности и поверхностности. Художественные особенности этих произведений определяются целым комплексом черт: единством поэтического и музыкального замысла, связью с народной песенной традицией, оригинальностью мелодического и гармонического языка, развитой драматургией и значимой ролью фортепианной партии. Бородин не ограничивался функцией иллюстрации стихов, он углублял поэтический текст, раскрывал его психологические подтексты, создавал развернутые музыкальные характеристики, превращая небольшую вокальную миниатюру в подлинную драматическую сцену.

Важнейшей стороной романсового творчества Бородина является принцип отбора поэтических текстов. Он обращался к поэзии А.С. Пушкина, Н.А. Некрасова, А.К. Толстого, немецкого романтика Г. Гейне, а также использовал собственные стихи – из шестнадцати его романсов десять написаны на авторский текст, что свидетельствует о заметном литературном даровании композитора и является редким явлением для русской музыки XIX века. Бородин тщательно отбирал тексты, руководствуясь их лирической глубиной, образностью, ритмической выразительностью, при этом всегда сохранял музыкальную логику и целостность формы. Он предпочитал стихи с четкой структурой, что позволяло создать цельную кантиленную мелодию, для него первостепенное значение имело передача общего настроения и образного строя стихотворения, а не дословное воспроизведение речевых интонаций. При этом композитор никогда не нарушал естественность произношения, всегда учитывал ударения в словах, добиваясь органичного сочетания вокальной мелодии и речевой интонации.

Его собственные стихи отличаются лаконичностью, ясностью образов и глубиной философского содержания. В них часто встречаются природные мотивы (море, лес, звезды), которые Бородин описывает с точностью ученого-натуралиста, одновременно наделяя их глубоким символическим значением. Например, в романсе «Море» образ стихии становится метафорой человеческой судьбы, а в «Спящей княжне» природа выступает как живое существо, охраняющее сон героини.

Сравнительный анализ его работы с разными источниками показывает четкую дифференциацию выразительных средств: в романсах на стихи Гейне он чаще обращается к интонациям западноевропейского романтизма, использует сложную гармонию и психологическую нюансировку, в произведениях на русские поэтические тексты ярче проявляются связи с народной песней, эпическая широта и плавная размашистая мелодика.

Жанрово-стилистическая палитра романсов Бородина чрезвычайно широка: в его творчестве представлены лирическая элегия, сказочная баллада, эпическая песня, психологическая драма, юмористическая миниатюра, каждый жанр наполнен индивидуальным художественным содержанием и узнаваемым композиторским почерком. Мелодика его романсов отличается плавностью, кантиленой, размашистостью, характерными для эпического склада дарования Бородина, а также интонационной близостью к русской народной песне.

Особенно ярко народная основа проявляется в использовании подголосочной полифонии, характерной для русского хорового пения. В романсе «Для берегов отчизны дальней» вокальная линия сопровождается скрытым подголоском в средних голосах фортепианной партии, создавая эффект многоголосия и придавая музыке эпическую глубину. Мелодические линии часто строятся на основе диатонических гамм с

использованием характерных для русской песни кварто-квинтовых ходов и плавных секундовых интонаций.

Гармонический язык композитора отличается свежестью, красочностью, смелыми альтерациями и неожиданными модуляциями, что придает музыке экспрессию и глубину. Бородин был одним из первых русских композиторов, кто систематически использовал целотоновую гамму и секундовые созвучия для создания сказочной и таинственной атмосферы. В «Спящей княжне» непрерывное чередование секундовых аккордов в басу имитирует дыхание спящей природы, а целотоновые ходы в верхних голосах создают ощущение неземного сна. В драматических романсах, таких как «Отравой полны мои песни», он использует диссонирующие аккорды и резкие тональные сдвиги для передачи внутреннего напряжения и душевной боли.

Особую роль играет фортепианная партия: если в ранних сочинениях она носит преимущественно сопровождающий характер, то в зрелых романсах фортепиано становится полноправным участником драматического действия, создает фон, характеризует образы, передает смену настроений и развивает музыкальную мысль композитора. В балладе «Море» фортепианная партия выполняет звукоизобразительную функцию: непрерывное волнообразное движение шестнадцатых рисует образ бурлящего моря, а резкие аккорды в низком регистре имитируют удары волн о скалы. В «Отравой полны мои песни» фортепианное вступление уже в первых тактах задает трагический тон произведения, а драматическая постлюдия завершает музыкальную драму, оставляя слушателя в состоянии глубокого эмоционального потрясения.

Ярким примером раннего творчества является романс «Красавица рыбачка» на стихи Г. Гейне, созданный в студенческие годы. Он отличается простотой, ясностью фактуры, певучей мелодией и участием виолончели, что подчеркивает интерес молодого Бородина к камерным ансамблям, музыка передает нежность и искренность чувства, близкие настроениям бытового музицирования XIX века. Интересно отметить, что в этом раннем произведении уже проявляются характерные для Бородина черты: плавная кантиленная мелодика, четкая форма и гармоническая ясность.

Более зрелым лирическим произведением является романс «Из слез моих» на текст того же Гейне: лаконичная форма, прозрачный аккомпанемент, плавная мелодия и тонкие агогические оттенки создают образ лирического переживания, полного нежности и мечтательности. Композитор использует здесь прием «плавного модулирования», когда тональность меняется незаметно, создавая ощущение текучести времени и изменчивости настроения.

Вершиной психологической драматургии в его романсовом творчестве выступает «Отравой полны мои песни» на стихи Гейне: экспрессивное фортепианное вступление, напряженная мелодическая линия, резкие динамические контрасты, гармонические неожиданности и драматическая постлюдия превращают это сочинение в настоящую музыкальную драму, где композитор раскрывается как мастер психологической характеристики, способный в малой форме передать сложные и противоречивые чувства. В кульминации произведения вокальная линия достигает верхнего до, а фортепианная партия взрывается аккордом фа-диез минор, создавая эффект душевного разрыва. Этот прием стал новаторским для русского романса того времени и оказал значительное влияние на последующих композиторов.

К числу наиболее известных произведений относятся также романсы «Спящая княжна», «Фальшивая нота», «Море», «Для берегов отчизны дальней», каждый из которых демонстрирует новаторские подходы композитора. В «Спящей княжне» на собственный текст Бородин создает сказочную атмосферу с помощью оригинальных гармонических решений, чередования секундовых созвучий и целотоновых ходов в басу, при этом

вокальная партия сохраняет плавную кантилену, контрастирующую с волшебным фоном аккомпанемента. Интересно, что музыкальный язык этого романса предвосхищает находки Римского-Корсакова в его сказочных операх, в частности использование целотоновой гаммы для изображения волшебного мира.

В балладе «Море» композитор достигает яркой звукозобразительности: непрерывное волнообразное движение шестнадцатых в фортепианной партии рисует образ бурлящего моря, а вокальная линия сочетает эпическую повествовательность и драматическую экспрессию, передавая борьбу героя со стихией и трагическую гибель. Композитор использует здесь трехчастную форму с контрастным средним разделом, где спокойное изображение моря сменяется драматической картиной бури. Эта структура напоминает симфоническое развитие, что еще раз подтверждает эпический склад дарования Бородина.

Романс-элегия «Для берегов отчизны дальней» на стихи Пушкина, созданная под впечатлением от смерти М.П. Мусоргского, является вершиной его философской лирики: сдержанная лаконичность выразительных средств, глубокий психологизм и тонкая работа с динамикой передают личную скорбь композитора, переплетающуюся с размышлениями о жизни и смерти. Произведение написано в тональности ми-бемоль минор, которая традиционно ассоциируется с трауром и скорбью. Вокальная линия строится на низких и средних регистрах голоса, что придает музыке особую глубину и интимность. В последних тактах мелодия постепенно затихает, растворяясь в тишине, символизируя уход души в вечность.

Романсы Бородина на протяжении более полутора веков исполняются выдающимися вокалистами России и мира: И. Архиповой, А. Ведерниковым, Д. Хворостовским, С. Леферкусом и многими другими, что свидетельствует о том, что его камерно-вокальное наследие не утратило своей художественной актуальности. За это время сложились несколько основных подходов к их интерпретации: от естественной простоты исполнения современников композитора, ориентированной на бытовое музицирование, до глубокой психологической нюансировки и вокального мастерства представителей советской и современной вокальной школы.

Классическими считаются записи Дмитрия Хворостовского, который в своих интерпретациях подчеркивал драматизм и психологическую глубину романсов Бородина, и Ирины Архиповой, чье исполнение «Море» и «Для берегов отчизны дальней» отличается эпической широтой и мощью голоса. Современные исполнители все чаще обращают внимание на камерность и интимность этих произведений, стремясь передать тонкие нюансы лирического переживания.

Сравнительный анализ разных интерпретаций показывает, что романсы Бородина обладают огромным художественным потенциалом, допускают разнообразные подходы к раскрытию образов, при этом сохраняя свою целостность и уникальность. Каждый исполнитель находит в них что-то свое, близкое его художественному мироощущению, что подтверждает высочайшую художественную ценность этих произведений, их актуальность и жизнеспособность на протяжении более полутора веков.

Особое значение романсовое наследие Бородина имеет для развития русского камерно-вокального жанра в последующие десятилетия. Его новаторские подходы к синтезу слова и музыки, раскрытию психологического подтекста через фортепианную партию оказали заметное влияние на творчество композиторов конца XIX – начала XX века, в том числе на Н.А. Римского-Корсакова, С.В. Рахманинова и А.Н. Скрябина. Рахманинов в своих ранних романсах использовал характерные для Бородина приемы кантиленной мелодики и развитой фортепианной партии, а Скрябин заимствовал у него гармонические решения для создания сказочной и мистической атмосферы. Римский-Корсаков в опере «Снегурочка»

неоднократно обращался к интонациям и гармоническим оборотам из романсов Бородина, в частности из «Спящей княжны».

Многие приемы, разработанные Бородиным в романсах, получили дальнейшее развитие в их вокальных сочинениях, обогатив русскую музыкальную культуру новыми выразительными возможностями. Не менее важна роль его романсов в педагогической практике: они прочно вошли в учебные программы музыкальных учебных заведений, становясь важным материалом для формирования вокальной техники, музыкального мышления и художественного вкуса молодых исполнителей.

Как представитель «Могучей кучки», Бородин разделял ее основные эстетические принципы народности, национальной самобытности и связи искусства с жизнью, в его романсах отражены идеи патриотизма, уважения к народной памяти, ценности искренних чувств, при этом он обогатил русский романс новыми выразительными средствами и художественными принципами.

Заключение

Романсы А.П. Бородина обладают выраженными и самобытными художественными особенностями, определяющими их важное место в истории русской музыки XIX века. Они характеризуются глубиной поэтического замысла, органичным единством слова и музыки, выразительностью мелодического и гармонического языка, развитой драматургией и значимой ролью фортепианной партии. Уникальность этих произведений заключается в том, что композитор привнес в интимный жанр романса эпическую широту и монументальность образов, присущие его симфоническому творчеству, сохранив при этом глубину лирического переживания и психологическую точность. Его новаторство в области синтеза слова и музыки, гармонического языка и роли фортепианного сопровождения предвосхитило развитие русской музыки конца XIX – начала XX века. Романсы Бородина сохраняют свою художественную ценность и актуальность и по сей день, являясь неотъемлемой частью золотого фонда русского камерно-вокального искусства, они прочно вошли в репертуар ведущих вокалистов мира и продолжают находить отклик у слушателей благодаря обращению к вечным темам любви, верности, памяти и духовной красоте человека.

ЛИТЕРАТУРА

1. Стасов В.В. Александр Порфирьевич Бородин: его жизнь, переписка и музыкальные статьи. – СПб.: Суворин, 1889.
2. Кюи Ц.А. Русский романс. Очерк его развития. – СПб. – М. – Краснодар: Планета музыки, 2022.
3. Левашев Е.М. Бородин // История русской музыки. Т. VII. Ч. 1. – М.: Музыка, 1994.
4. Александр Порфирьевич Бородин. Его жизнь и научная деятельность // Коммерсант. URL: https://www.kommersant.ru/doc/6609257 (дата обращения: 13.02.2026).
5. Кандаурова Л.А. Бородин. Струнные квартеты. URL: https://levelvan.ru/pcontent/borodin-2/kvartet (дата обращения: 03.11.2025).
6. Римский-Корсаков Н.А. Летопись моей музыкальной жизни. – М.: Музыка, 1955.
7. Сохор А.Н. Александр Порфирьевич Бородин: жизнь, деятельность, музыкальное творчество. – М.: Музыка, 1969.
8. Васина-Гроссман В.А. Русский камерный вокал XIX века. – М.: Музыка, 1972.
9. Долгополов В.И. Гармонический язык русских композиторов «Могучей кучки». – М.: Композитор, 1988.
10. Немцева Е.В. Романс в творчестве А.П. Бородина. – СПб.: СПбГК, 2005.

Лю Сыюань
аспирант кафедры музыкального воспитания и образования
ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет
им. А.И. Герцена»

Liu Siyuan
postgraduate student of the Department of Musical Education and Education
The Herzen State Pedagogical University

КОНЦЕРТ ДЛЯ СКРИПКИ С ОРКЕСТРОМ «РЕКА ЧУАНЬЦЗЯН» КИТАЙСКОГО КОМПОЗИТОРА ЯН БАОЧЖИ

Аннотация. Статья посвящена Концерту для скрипки с оркестром «Река Чуаньцзян» китайского композитора Ян Баочжи. Произведение написано в 2007 году и отражает присущее китайским композиторам стремление создать в рамках европейской формы скрипичного концерта глубоко национальную художественную концепцию. Китайские художественные традиции воплощаются здесь через образ реки, который занимает большую роль в китайском искусстве (литературе, живописи, музыке). В музыке использованы богатые музыкальные традиции провинции Сычуань («рабочие песни» «хаоцзы» чуаньцзянских бурлаков, сычуанская опера). В статье проводится параллель с жанрово-бытовым симфонизмом русских композиторов XIX века. Сходство обнаруживается в типе контарста тематического материала, принципах развития и тяготении формы Концерта к одночастности, напоминающей увертюры на народные темы русских композиторов.

Ключевые слова: скрипичный концерт, провинция Сычуань, сычуаньская опера, увертюра, принцип контраста

VIOLIN CONCERTO "CHUANJIANG RIVER" BY CHINESE COMPOSER YANG BAOZHI

Abstract. The article is devoted to the Violin Concerto "Chuanjiang River" by the Chinese composer Yang Baozhi. The work was written in 2007 and reflects the inherent desire of Chinese composers to create a deeply national artistic concept within the framework of the European form of the violin concerto. Chinese artistic traditions are embodied here through the image of the river, which plays a major role in Chinese art (literature, painting, music). The music uses the rich musical traditions of Sichuan province ("working songs" by "Haozi" by Chuanjiang boatmen, Sichuan opera). The article draws a parallel with the genre-everyday symphonism of Russian composers of the 19th century. The similarity is found in the type of contrast of the thematic material, the principles of development and the tendency of the Concerto form to a single movement, reminiscent of overtures on folk themes by Russian composers.

Keywords: violin concerto, Sichuan province, Sichuan opera, overture, the principle of contrast

В скрипичном творчестве китайского композитора Ян Баочжи (1935) особое место занимает концерт «Река Чуаньцзян». Это яркое самобытное произведение, китайский колорит которого является результатом тесного контакта композитора с национальной культурой, традициями провинции Сычуань, в которой он прожил многие десятилетия.

Лу Ся пишет о традиционной музыкальной культуре Сычуани: «В ходе продолжительного исторического периода развития этносы этого региона Китая создали

свою неповторимую традиционную культуру, представляющую собой кристаллизацию их жизненной мудрости и воплощение гуманистических ценностей <…> Наиболее ярко они представлены в музыкальном искусстве. В народном инструментальном и вокальном творчестве этнического меньшинства *мяо* содержатся его тысячелетние легенды о невзгодах предков, изложенные в абстрактной и яркой манере <…> Люди доверяли свои чувства музыкальному инструменту, который позволял им свободно выражать обиду, печаль, тоску, собственные мысли» [1**,** *170*].

Концерт «Река Чуаньцзян» посвящен реке, находящейся на юго-западе Китая в Сычуаньской котловине, известной как «тысячелиственная река Чуаньцзян», которая доходит до подножия пика Богини («Шэньнюйфэн») гор Ушань, прорывается через Ущелье Трех Красавиц и впадает в равнину двух озер. В Китае местные реки называют «реками-матерями». «Тысячелиственная река Чуаньцзян» не только вскормила народ земель Ба и Шу, но и служила транспортной артерией этого региона.

Образ реки занимает особое место в художественной культуре Китая. О значении рек не только для быта людей, но и для народного творчества нередко упоминают китайские исследователи: «Реки и каналы, с древности осваивавшиеся и обустраивавшиеся в целостную водную коммуникационно-ирригационную систему, становились полем деятельности мужского населения. Они привлекали и кормили бурлаков, рыбаков и лодочников, в среде которых родились песни, обусловленные спецификой их труда. По берегам интенсивно велось строительство причалов и зданий, в котором были востребованы трамбовщики. Прибывающие на пристань товары и материалы для строительства переносили артели грузчиков. В их среде пелись трудовые песни и припевки для лучшей организации процесса, облегчения психологического состояния работников. Несмотря на утилитарную принадлежность, этим жанрам присущи высокие художественные качества» [2**,** *34*].

К образу реки обращались и обращаются многие китайские композиторы. Интересная параллель возникает между концертом Ян Баочжи и струнным квартетом известного композитора Го Вэньцзина «Баллада о реке Янцзы», который был написан в 1981 году и удостоился в Китае Второй премии IV Национального конкурса камерной музыки в 1985 году.

Эта параллель показательна, так как оба композитора связаны с городом Чунцинем, принадлежащим провинции Сычуань, «известной своей традиционной культурой, сочетающей изящество и простонародную грубоватость, мистицизм и сочную красочность» [3, *60*], которая вдохновляла композиторов на создание музыки, связанной с красотой этого края, в том числе его реками. О квартете Го Вэньцзина пишут, что он поразил слушателей «потоком неожиданных звучаний, в которых спрессованы древний дух и острота современности, узнаваемый мир западного музыкального авангарда и звуковой универсум азиатского Востока» [3, *59*]. У Го Вэньцзина есть и другие произведения, связанные с образом китайских рек: его дипломная работа, симфоническая поэма «Погребение на утесе реки» (1984), музыкально-поэтический спектакль «Великая река» (симфоническая версия первого квартета) (2022).

Композиторы принадлежат к разным поколениям и даты написания похожих сочинений – струнный квартет «Баллада о реке Янцзы» Го Вэньцзина и скрипичный концерт «Река Чуаньцзян» (2007) Ян Баочжи – разделяют больше двух десятилетий. Однако, и в том, и в другом сочинении отражается тенденция к активизации межкультурного диалога между восточной и западной традициями.

Поскольку течение реки очень стремительное, против течения на веслах продвинуться невозможно, требовалась сила людей – бурлаков, тянувших лодки бечевой.

«Рабочие песни» («хаоцзы») [1] чуаньцзянских бурлаков обладают ярким местным колоритом, схожим с местной оперой «Чуаньси» (Сычуаньская опера), поэтому они и называются «Чуаньцзян хаоцзы». В Концерте «Река Чуаньцзян» Ян Баочжи использует «Чуаньцзян хаоцзы» в качестве лейтмотива. Жизненный путь бурлаков – это фон, выражающий тяготы жизни простых трудящихся и их несгибаемый дух борьбы за свое существование.

Песни бурлаков часто используются китайскими композиторами. Так в опере «Сестра Цзян» заимствована сычуаньская народная песня «Песня бурлаков на реке Чуаньцзян» [4, 68].

Но наиболее ярко влияние бурлацкой темы проявилось в струнном квартете Го Вэнцзина «Баллада о реке Янцзи», который упоминался выше: «Китайская эстетика пейзажа, наполняющая все искусства изысканным видением природы, в квартете сопоставлена с суровыми трудовыми напевами сычуаньских бурлаков. Три части квартета имеют заголовки: “Бурлаки. Богиня” (I), “Проходя пологим берегом: трудовая песня” (II), “Штормовая волна. Тень отдаляющегося паруса” (III) <…> Заголовки квартета обещают и народную песенность, и мистические чувства, и звуковое живописание природы. Этот богатый сплав развертывается в неспешном течении музыки квартета» [3, *62*].

Если в плане тематизма в концерте Ян Баочжи прослеживается общность с концертом Го Вэнцзина, то особенности музыкальной формы концерта «Река Чуаньцзян» позволяют усмотреть влияние русской программной музыки.

Концерт состоит из двух частей. Первой, написанной в сонатной форме, предшествует вступление. Первая и вторая часть (рондо) соединяются Интермеццо. Вторая часть завершается кодой. Но, по сути, форма концерта тяготеет к одночастности, напоминающей увертюры на народные темы русских композиторов XIX века. На это указывает контраст музыкального тематизма, основанного на национальном народном материале, характерный для жанрово-бытового симфонизма композиторов XIX века, а также приемы тематического развития. То, что у китайских композиторов именно эта модель симфонической музыки оказалась востребована, объясняется сходством задач, стоящих и перед русскими композиторами XIX века, и перед китайскими композиторами XX – создать национальную музыку на основе традиций своей культуры, песенно-танцевального народного материала. Е. Левашов пишет: «Разумеется, нет никаких сомнений, что отшлифованный за многие века слой фольклорного искусства в жизненном контексте его производственных, религиозных, семейно-бытовых функций максимально соответствовал задачам самосохранения этноса во всех главных формах его существования и в данном смысле приближался к идеалу» [5]**.**

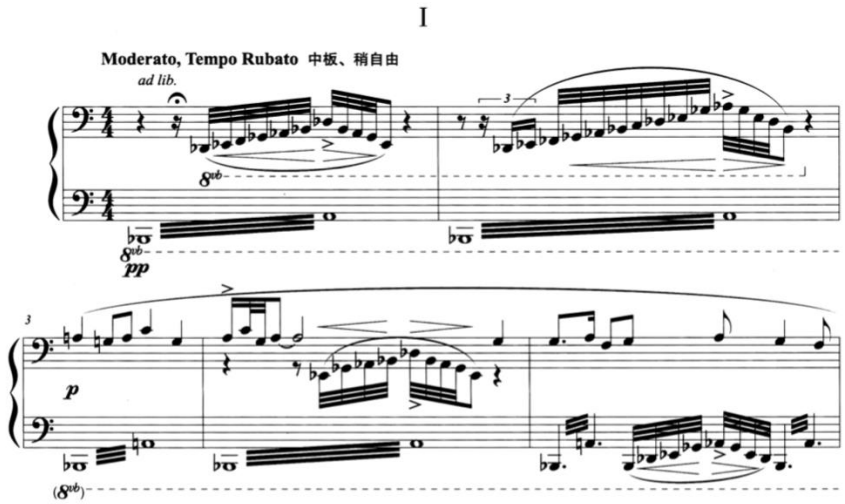
Особенности принципа контраста в жанровом симфонизме русских композиторов отмечает В. В. Чайкина: «Почти все многотемные сочинения в области жанрово-эпического симфонизма основываются на контрастных темах. Последние могут быть контрастными по всем параметрам (как в «Сербской фантазии»), а могут подбираться композитором с контрастностью характера при сходстве мелодического контура (как в «Камаринской» и в «Цыганском каприччио»). Прежде всего, темы всегда контрастны в темповом отношении, причем всегда сначала экспонируется медленная тема (медленные темы), а затем – быстрая (быстрые)» [6, *64*]. Именно подобный принцип работы мы увидим в концерте Ян *Баочжи* «Река Чуаньцзян».

[1] Песни китайских бурлаков (号子, хаоцзы) – это уникальный жанр народной музыки, возникший в Сычуани и других регионах, предназначенный для синхронизации усилий при тяжелой физической работе (например, буксировке судов по реке). Они включены в список нематериального культурного наследия. Эти песни (рабочие выкрики) помогают координировать действия, задают ритм и выражают тяжесть жизни.

В. В. Чайкина высказывает еще одну интересную мысль по поводу подобных произведений: «Генеральной идеей, характеризующей эпическое состояние мира, можно считать идею гармонии, “мирного сосуществования” разнообразных явлений бытия, разноликих воплощений “внешней реальности”. Согласно этой идее, мир словно обозревается с высоты птичьего полета, когда создается ощущение бескрайности пространства, а видимые вблизи контрасты сглаживаются, они как бы становятся несущественными при открывающейся нашему взору необъятности целостной, монолитной картины мира» [6, 65]. Идея целостности и гармонии очень близка китайскому искусству.

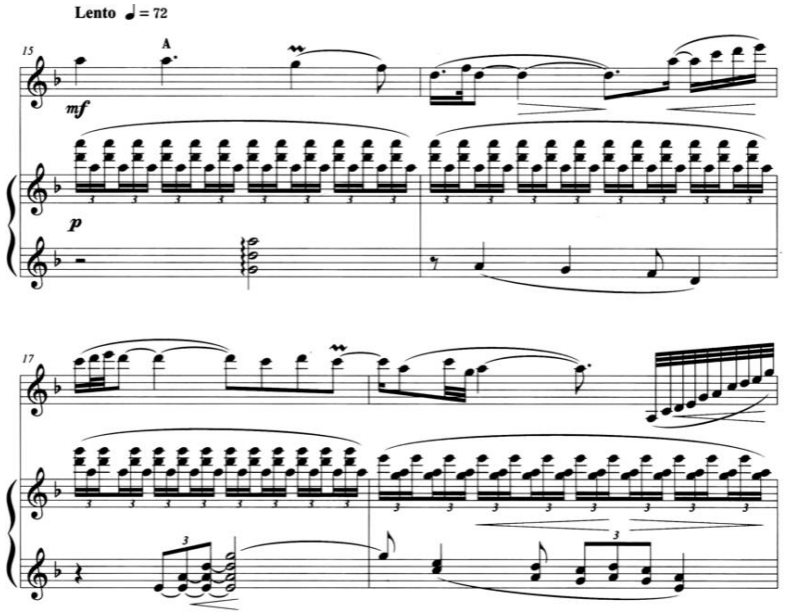
Кратко остановимся на содержании концерта Ян *Баочжи* «Река Чуаньцзян».

Он открывается живописным вступлением. Словно написанная тушью картина, на которой густой туман окутывает речную гладь, а стремительные потоки скрывают подводные течения, которые изображаются непрерывным тремоло в басовых голосах оркестра и арпеджио с широким охватом звукового диапазона (Пример №1).



Пример № 1. Ян *Баочжи* «Река Чуаньцзян». 1 часть, вступление.

В начале первой части композитор использует шестиступенный лад юй в сочетании с певучей, тёплой и светлой мелодией скрипки. Напряжённая тема «Готань хаоцзы» передает не только борьбу бурлаков с течением, но и сопротивление угнетённых своей судьбой людей. Композитор использует в партии скрипки эффект глиссандо, словно изображая бурлаков, которые, ухватившись за канат, изо всех сил тянут его вперед (Пример № 2).



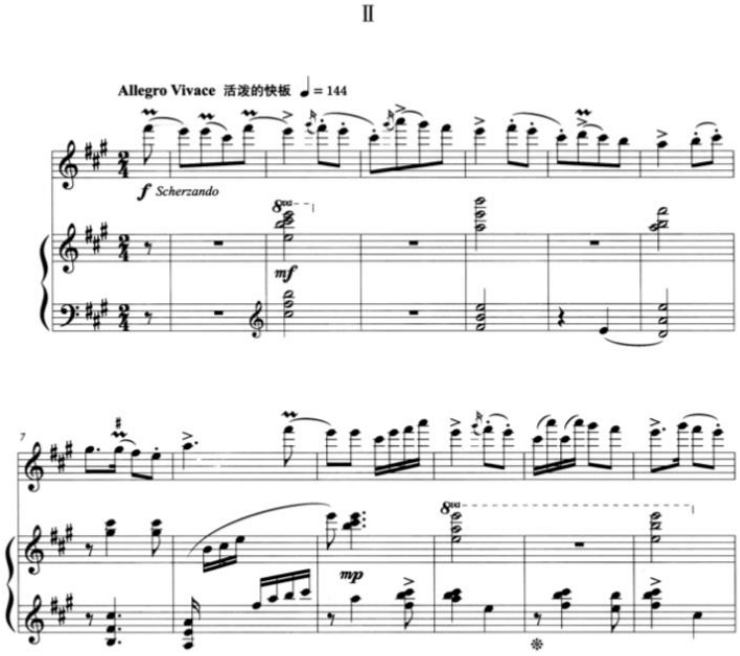
Пример № 2. Ян *Баочжи* «Река Чуаньцзян». 1 часть, тема бурлаков «Готань хаоцзы»

После глухого удара большого гонга звучит побочная партия – эмоционально насыщенное, с трагической окраской соло скрипки. Тональность меняется на семиступенный лад чжи, скрипка продолжает звучать на струне G, используются медленные глиссандо, чтобы изобразить горечь воспоминаний старых бурлаков.

Подключение характерного для сычуаньской оперы народного ударного инструмента «малуо»[2] в сочетании с аккордами скрипки поднимает драматизм первой части до кульминации – отчаянный крик, пронзающий небеса.

После краткой связки, построенной на имитационных повторениях, начинается вторая часть. Главная тема рондо носит скерциозный характер (Пример № 3).

[2] *Малуо (小锣, xiǎoluó)* – традиционный китайский ударный инструмент, «маленький гонг». Это небольшой гонг из латуни или бронзы, издающий высокий, но мягкий и светлый звук. Он является важным элементом китайской оперы, народных ансамблей и фольклорных церемоний, часто взаимодействуя с большим гонгом (далуо) и барабанами. Малуо часто используется для акцентирования драматических моментов или сопровождения комических персонажей в театре.



Пример № 3. Ян *Баочжи* «Река Чуаньцзян», 2 часть, первая тема.

Мы видим такой же, как в русском жанрово-бытовом симфонизме контраст песенного и танцевального начал. Здесь используется семиступенный лад гунь. Мелодия повторяется, ритмически варьируется, приобретая ярко выраженный шутливо-комический оттенок.

В первой побочной теме оркестр образует со скрипкой двухголосный канон. Оживленный танцевальный характер подчеркивается «догоняющими» каноническими проведениями оркестра и скрипки.

Во второй побочной теме композитор использует флажолеты в высоких позициях и приём широкого глиссандо, имитирующий манеру игры на китайских народных струнных инструментах. Музыка еще больше приобретает юмористический характер, что очень характерно для комических сцен в Сычуаньской опере.

После повторения в репризе главной и побочных тем в варьированном виде звучит развернутая каденция скрипки соло. Она построена на теме главной партии первой части, напоминая о трагических картинах жизни.

Стремительные пассажи шестнадцатых в коде произведения напоминают европейские «Perpetuum mobile» («вечное движение»), выражая главную идею произведения: «Пока есть жизнь – не прекращается борьба».

Концерт Ян Баочжи отличается технической виртуозностью, эмоциональной насыщенностью и ярким национальным колоритом, который основывается на использовании характерных музыкальных приемов сычуанской оперы. В «Реке Чуаньцзян» содержится множество характерных для национальной музыки глиссандо и форшлагов. Например, во второй побочной партии второй части приём глиссандо используется для имитации звучания китайского народного инструмента чжуйху («китайская скрипка»).

Многие западные исполнители скептически относятся к «китайскому стилю глиссандо». На самом деле, его свобода и виртуозность проистекают из синтеза инструментальной народной культуры и оперной традиции. Уникальная конструкция инструментов семейства «ху» и специфические вокальные техники китайской национальной оперы – вот что является источником феномена «глиссандо в китайском стиле» и его отличием от «традиционного» глиссандо. Через подобные приемы в

скрипичных произведениях китайских композиторов более живо и выразительно передается дух китайской народной музыки.

В скрипичных произведениях Ян Баочжи обильно используются хроматизмы, которые в «Реке Чуаньцзян» чаще всего появляются в нисходящих глиссандо, форшлагах и строении аккордов. Применение альтерированных звуков здесь отличается от европейских альтераций, придавая гармоническому языку яркое национальное своеобразие за счет соединения с уникальной художественной окраской пентатоники.

На приемы, характерные для «китайского стиля» указывает и Дунь Шухань, анализируя струнный квартет Го Вэньцзина: «Струнные инструменты интонируют «по-китайски», со всем необходимым набором артикуляций – мелизматического глиссандирования, мерцания звуков, избегающих точных фиксированных отношений, и на все это накладывается ладовая структура системы юнь-гун-дяо, выверенной, стройной, колоритной. Здесь слышится не поверхностно отраженный облик народной музыки, но дух древней культуры, в которой феномен, именуемый в европейской музыке программностью, имеет собственное выражение и набор средств, обладающих богатой иллюстративной ассоциативностью» [3, *62*].

Ян Баочжи является композитором, синтезировавшим китайские и западные традиции. Высокая художественная завершённость его произведений обусловлена именно сочетанием китайского и западного мышления. Его творчество не только включает в себя этот синтез, но и пронизано идеей органичного включения западных достижений в национальный художественный контекст.

ЛИТЕРАТУРА

1. Лу Ся. Традиционная музыкальная культура этносов Сычуани / Лу Ся // Национальные культуры в межкультурной коммуникации: материалы VII Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 7–8 апр. 2022 г. Белорус. гос. ун-т. – Минск: БГУ, 2023. – С. 170-173.
2. Ню Цзюньи. Народная музыкальная культура китайской провинции Хэнань / Ню Цзюньи // Музыкальное образование и наука, 2020. № 2 (13). – С. 33-35.
3. Дун Шухань. Особенности стиля камерно-инструментальных сочинений Го Вэньцзина «Музыка "ба" для виолончели и фортепиано» и струнного квартета «Баллада о реке Янцзы» / Дун Шухань. // Актуальные проблемы высшего музыкального образования, 2019. – №4 (54). – С. 59–64.
4. Гонг Юнхонг. Анализ особенностей современной китайской оперы на материале оперы «Красные маки» / Гонг Юнхонг // Культурное наследие России, 2022. – № 3 (38). – С. 66–74.
5. Левашов Е. «Камаринская» Глинки и ее мифология в русской культуре / Е. Левашов // Музыкальная академия, 2019. – № 2 (766). URL: https://mus.academy/articles/kamarinskaya-glinki-i-ee-mifologiya-v-russkoy-kulture (дата обращения: 23.04. 2026)
6. Чайкина В.В. Традиция жанрово-эпического симфонизма в творчестве русских композиторов XIX века / В. В. Чайкина // Электронный научно-исследовательский журнал Сибирского государственного института искусств имени Дмитрия Хворостовского "ARTE". 2021. – (2). – С. 54-66.

ПЕДАГОГИКА ИСКУССТВА

Коновалов Максим Витальевич
аспирант департамента музыкального искусства
Института культуры и искусств
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

Konovalov Maxim V.
Postgraduate student of the Department of Musical Arts
Institute of Culture and Arts
Moscow City University

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ПОДРОСТКОВ СРЕДСТВАМИ МУЗЫКАЛЬНО-ТЕАТРАЛЬНОГО СИНТЕЗА

Аннотация. В статье обосновывается авторская педагогическая модель развития творческих способностей учащихся 11-15 лет. Модель реализуется в условиях дополнительного образования на базе обычной школы и опирается на синтез музыки и театра. Уточнены основные понятия, выделены четыре структурных блока (целевой, теоретико-методологический, процессуально-содержательный, диагностико-результативный), сформулирована система принципов (интегративность, импровизационность, диалогичность, субъектная множественность, событийность). Показано, что интегрированная художественная деятельность позволяет преодолеть разрыв между академическими формами обучения и реальным творчеством подростков. Предложенная модель может быть использована в опытно-экспериментальной работе системы дополнительного образования.

Ключевые слова: педагогическая модель, творческие способности, подростки, музыкально-театральный синтез, дополнительное образование, общеобразовательная школа, полихудожественный подход.

DEVELOPING ADOLESCENTS' CREATIVE ABILITIES THROUGH MUSICAL AND THEATRICAL SYNTHESIS

Abstract. The article substantiates the author's pedagogical model for developing creative abilities in students aged 11-15. The model is implemented within the framework of supplementary education based in an ordinary school and relies on the synthesis of music and theater. The main concepts are clarified, four structural blocks are identified (goal-oriented, theoretical-methodological, procedural-content, diagnostic-resultative), and a system of principles is formulated (integrativity, improvisationality, dialogicality, multi-subjectivity, eventfulness). It is shown that integrated artistic activity helps bridge the gap between academic forms of learning and adolescents' authentic creative expression. The proposed model can be used in experimental work within the supplementary education system.

Keywords: pedagogical model, creative abilities, adolescents, musical and theatrical synthesis, supplementary education, general education school, poly-artistic approach.

Сегодня школа и система дополнительного образования вынуждены искать такие формы работы, которые реально формируют личность, способную мыслить нестандартно, выражать себя и создавать пусть субъективно, но новое. Особенно это касается подростков 11-15 лет. В этом возрасте активно складывается самосознание, появляется рефлексия, эмоциональная жизнь становится сложнее и одновременно острее, а потребность в

признании со стороны других достигает пика. Если посмотреть на реальную школьную практику, то видно: возможности уроков музыки и редких театральных постановок часто используются сами по себе, отдельно друг от друга. Целостной среды, где музыка и театр дополняют друг друга, как правило, нет. Одно из главных противоречий заключается в том, что развитие творческих качеств подростка объективно востребовано, но педагогических моделей, которые соединяли бы слушание, исполнение, импровизацию и сценическое действие во внеурочной работе силами самой школы, пока явно недостаточно. Дополнительное образование, если оно организовано прямо в школе (скажем, как в ГБОУ Школа №1770), даёт важные преимущества: доступность, привычную атмосферу, возможности для межпредметных связей. Именно такая среда, на наш взгляд, может стать основой для интегративного подхода.

Если обратиться к тому, что писали отечественные педагоги и психологи, творческие способности нельзя сводить к отдельным мыслительным операциям. Это целостное личностное образование. Следуя логике В.Д. Шадрикова и Д.Б. Богоявленской, мы понимаем их как комплекс свойств, благодаря которым человек порождает идеи и решения с новизной, оригинальностью, вариативностью и проработанностью деталей. С учётом возраста подростков в структуре этих способностей мы выделяем: дивергентность (способность порождать много разных ответов из одной точки), гибкость образного воображения (перекомбинировать знакомые элементы), эмоциональную отзывчивость вместе с эмпатией, готовность импровизировать (реагировать спонтанно в художественной ситуации), а также рефлексивный контроль – умение осмысливать свои действия и корректировать их. Второе ключевое понятие – это музыкально-театральный синтез. Здесь важно подчеркнуть: речь не о простом соседстве двух искусств.

В образовательном контексте синтез означает такое взаимодействие музыкальных элементов (ритма, интонации, тембра, динамики, мелодического движения) и театральных (жеста, слова, мизансцены, характера, конфликта), что на выходе получается новая художественная целостность – то, что можно назвать «живым звучащим высказыванием». Осваивается эта целостность через прямое участие подростка в постановках, исполнительской и импровизационной работе.

Методологически наша работа опирается на несколько пересекающихся линий. Деятельностный подход (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн) задаёт главный вектор: способности развиваются только в активной, мотивированной, эмоционально насыщенной деятельности – в данном случае вокально-сценической, пластической, режиссёрско-аналитической.

Личностно-ориентированная парадигма (Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков) требует уйти от унифицированных воздействий и обратиться к опыту, интересам и индивидуальным траекториям каждого. Интегративная концепция художественного воспитания (Б.П. Юсов, Т.И. Бакланова) показывает, что объединение разных искусств – это не простая сумма, а взаимное обогащение. Диалогический и рефлексивный подходы (М.М. Бахтин, В.Г. Ражников) вводят в модель обмен смыслами: между участниками, между разными видами искусства, между замыслом и его воплощением. Такое сочетание подходов позволяет не скатываться ни в голый технологизм, ни в оторванный от жизни эстетизм и не упускать из виду главное – реальное творческое развитие подростка.

Предлагаемая модель может работать только в определённых организационных условиях. Действующие нормативные документы (ФГОС основного общего образования, Концепция развития дополнительного образования детей до 2030 года) закрепляют две формы дополнительной занятости в школе: программы внеурочной деятельности и дополнительные общеразвивающие программы. Они дают несколько важных характеристик. Первое – добровольность. Подросток сам выбирает музыкально-

театральную студию, и это сразу даёт высокую внутреннюю мотивацию. Второе – отсутствие жёсткой привязки к академическому часу. Гибкий режим позволяет строить репетиционный процесс без оглядки на звонок. Третье – разновозрастной состав. Опыт показывает, что группы 12-15 лет сами создают среду взаимного обучения, наставничества и ролевых проб. Четвёртое – безотметочность. Когда нет балльной оценки риска, возникает психологическая безопасность, необходимая для импровизации и свободных проб. Пятое – пространственная и кадровая близость. Наличие актового или малого зала, музыкальной аппаратуры, возможность взаимодействовать с учителем музыки, педагогом–организатором, классными руководителями превращает школу из просто места занятий в естественный центр творческой жизни. Так среда перестаёт быть нейтральным фоном и становится полноценным партнёром модели, уходит привычное противопоставление «урок – кружок».

Модель включает четыре последовательных блока. Целевой блок: главная цель – системно повысить уровень творческих способностей подростков (дивергентность, воображение, выразительность, импровизационность, рефлексия). Конкретные задачи: сформировать устойчивый интерес к синтезу музыки и театра, дать первичные вокально-хоровые, ритмопластические и актёрские навыки, постепенно включить каждого в импровизационные и постановочные форматы, научить рефлексировать собственный творческий процесс. Теоретико-методологический блок раскрывает принципы, вытекающие из выбранных подходов. Принцип полихудожественной интеграции: ни ритм, ни слово, ни пластический рисунок, ни мизансцена не осваиваются изолированно, только в функциональной связке друг с другом. Принцип импровизационного старта: любое упражнение или фрагмент начинается с версий, которые предлагают сами подростки; нормативное закрепление идёт уже после поиска. Принцип диалога и распределённой субъектности: педагог – не единственный авторитет, ценен и опыт сверстника, и старшего участника, и приглашённого практика. Принцип событийной насыщенности: каждое занятие проектируется как целостное художественное событие, а не как просто тренировочный отрезок. Принцип рефлексивного завершения: в конце каждой встречи – короткая обратная связь.

Процессуально-содержательный блок раскрывается через две линии – содержательную и процессуальную. Содержательная линия включает: а) основы музыкальной грамоты (ритмические структуры, темповые изменения, динамику, тембровое разнообразие) в их приложении к сцене; б) азы актёрской школы (внимание, событийный ряд, взаимодействие); в) пластическое и ритмическое воспитание (координацию, выразительность жеста); г) вокально-хоровую подготовку (дыхание, артикуляцию, интонационный ансамбль).

Процессуальная линия – это конкретные формы и методы: ритмические игры под музыку, театрализованный этюд на заданную музыку, пластическое интонирование («рисование» звуковой ткани телом), вокальная импровизация, поэтапная работа над ролью, коллективные просмотры с анализом видеозаписей, показы для параллельных классов, итоговый спектакль (отдельные сцены или одноактный мюзикл). Программа рассчитана на два года (144 часа, режим 2 раза в неделю по 2 часа). Первый год («Лаборатория») – освоение языка синтеза и элементарных импровизаций. Второй год («Сценический опыт») – постановка и презентация готового продукта.

Диагностико-результативный блок использует четыре группы критериев. Когнитивно-творческие: беглость, гибкость, оригинальность решений (измеряются адаптированными субтестами Э. Торренса). Эмоционально-экспрессивные: эмпатийный отклик на музыку и сценическую ситуацию (методика А. Мясищева, экспертные шкалы). Импровизационно-деятельностные: спонтанность, вариативность, образный строй

вокальных или двигательных импровизаций (экспертное наблюдение). Рефлексивно-оценочный компонент: умение анализировать процесс и результат (структурированное интервью, дневниковые записи). По каждому критерию выделяются три уровня: низкий (отдельные, фрагментарные проявления), средний (проявления систематические, но ещё неустойчивые), высокий (интегрированное, гибкое владение). Прогнозируется, что участники должны переместиться на более высокие уровни по большинству показателей.

Организационно-педагогические условия реализации модели

Любая модель работает не сама по себе, а в той конкретной среде, где её пытаются воплотить. Поэтому необходимо отдельно сказать о тех условиях, без которых даже самая выверенная конструкция превратится в формальный перечень занятий. Опираясь на опыт работы в ГБОУ Школа №1770, мы выделили несколько ключевых моментов.

Первое – временной ресурс. Программа рассчитана на два учебных года, и здесь нельзя действовать по принципу «втиснуть всё в оставшиеся часы». Занятия длятся по два академических часа дважды в неделю, причём важно, чтобы они не шли подряд после сложных предметов, а находились в расписании в так называемое «комфортное окно» – после обеда, когда подростки уже переключились, но ещё не утомлены до состояния апатии. В практике нашей студии удачным решением оказалась среда и пятница: в середине недели дети уже втянулись в ритм, а пятничная встреча работает как эмоциональная разрядка и настрой на выходные.

Второе условие касается помещений. Малая сцена или актовый зал с возможностью затемнения, базовой световой и звуковой аппаратурой – это не роскошь, а рабочий инструмент. Но не менее важна вторая, «репетиционная» комната без сцены, ковровая или с линолеумным покрытием, где можно двигаться, шуметь, повторять один и тот же фрагмент по десять раз, не мешая другим. В школе №1770 такую роль выполняет кабинет музыки, освобождённый от парт и оборудованный зеркалами на одной из стен. Без этого пространства пластические импровизации остаются скованными: подросток боится задеть мебель или выглядеть нелепо на виду у всех.

Третье – кадровое сопровождение. Авторская модель предполагает не просто одного педагога-энтузиаста, а хотя бы минимальную кооперацию. Учитель музыки отвечает за вокально-интонационную сторону, педагог–организатор или приглашённый режиссёр – за сценическое движение и логику мизансцен. В идеале подключение школьного психолога раз в месяц для наблюдения за групповой динамикой: подростковая ревность, соревновательность или, наоборот, боязнь выделяться могут блокировать творческие проявления сильнее, чем отсутствие навыков. Мы убедились, что если взрослые действуют согласованно, то и дети начинают воспринимать студию как единое целое, а не как два разных кружка, случайно оказавшихся в одном расписании.

Четвёртое условие – внешние партнёрские связи, но без бюрократического перегруза. Раз в четверть полезно приглашать действующего артиста или режиссёра из молодёжного любительского театра не для мастер-класса ради галочки, а для короткой репетиции–подсказки. Важно, чтобы гость разговаривал с подростками на равных, не используя учительскую интонацию. Такие встречи, как показывает наш опыт, резко повышают статус занятий в глазах ребят: «мы занимаемся настоящим делом, а не школьной самодеятельностью».

Типичные затруднения и способы их смягчения

В ходе пилотной апробации модели (первый год, 24 участника 12-14 лет) мы столкнулись с несколькими повторяющимися проблемами. О них стоит сказать прямо, чтобы будущие пользователи модели не тратили время на «изобретение велосипеда».

Первая трудность – стартовая скованность в импровизациях. Несмотря на декларируемый принцип импровизационного старта, примерно треть подростков в первые

два месяца отказывались от спонтанных движений под музыку, прячась за маской «я не умею». Здесь сработал не прямой нажим, а переходная форма: парные импровизации, где можно копировать движения соседа, а затем по сигналу педагога менять роли. Через 3-4 занятия копирование превращалось в диалог, а диалог – в свободную вариацию.

Полезным оказалось и правило «импровизация без зрителей»: сначала этюды показывают внутри круга участников без оценки, потом уже для других.

Вторая проблема – конфликт между музыкальной и театральной составляющей у разных детей. Вокалисты-любители часто игнорируют пластический рисунок, сосредотачиваясь на чистоте интонации. А те, кто приходит из танцевальной самодеятельности, напротив, теряются, когда нужно петь и одновременно держать сценическое внимание. Выход найден в так называемых «функциональных треугольниках»: короткие упражнения, где трое распределяют между собой словесное действие, движение и вокальную линию, а затем меняются. За счёт частой смены позиций каждый вынужден «прожить» чужую трудность, и эмпатия становится не абстрактным понятием, а практическим навыком.

Третье затруднение – разный темп вовлечённости. Некоторые подростки уже через полгода способны к сложной ролевой проработке, другим требуется больше времени на накопление мышечной и голосовой свободы. Наша ошибка вначале была в том, что мы пытались вести группу синхронно. Пришлось ввести гибкие мини–группы внутри студии: «разогрев» общий, затем расхождение по трём параллельным заданиям разной степени сложности с последующим возвращением в общий круг. Это не нарушило целостности, зато перестало рождать чувство неполноценности у тех, кто движется медленнее.

Подростковый возраст имеет свои особенности, и при правильной педагогической инструментовке они становятся не помехой, а ресурсом. Повышенная аффективная возбудимость, поиск себя, желание признания в своей группе, бурный рост воображения – всё это находит отклик в музыкально-театральном синтезе. Проживание роли даёт возможность безопасно пробовать разные модели поведения и идентичности («как будто я другой»). Работа в ансамбле – хоть вокальном, хоть постановочном – удовлетворяет потребность в принадлежности и коллективном признании.

Ритмическая энергия музыки становится разрешённым каналом для выплеска эмоционального и физического напряжения. Публичный итоговый показ создаёт сильный внешний мотив для саморегуляции и преодоления страха сцены. Немаловажный побочный, но очень ценный эффект – преодоление разрыва между «официальной» учёбой и «свободным» творчеством. Модель встраивает творчество прямо в обычную школьную жизнь.

Если подвести итог, можно сказать следующее. Синтез музыки и театра в условиях дополнительного образования – это не внешнее украшение, а внутреннее, системообразующее средство развития творческих способностей подростков: дивергентности, воображения, эмпатии, импровизационности, рефлексии. Построенная модель опирается на деятельностный, личностно-ориентированный, интегративный и диалогико-рефлексивный подходы – это даёт ей методологическую полноту. В структуре модели четыре связанных блока: целевой, теоретико-методологический, содержательно-процессуальный и оценочно-результативный. Её работа подчиняется пяти принципам (интеграции, импровизационности, диалога, событийности, рефлексивной завершённости). Предложен критериально-уровневый аппарат, который позволит в дальнейшем эмпирически проверить эффективность модели. Разработанная схема создаёт предпосылки для организации опытно-экспериментальной работы: подбора и апробации диагностических методик, составления конкретных учебных материалов, проведения формирующего эксперимента и статистического анализа. Положения, изложенные в статье,

могут служить основой для внедрения модели в практику дополнительного образования в обычной школе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. – М.: Академия, 2002. – 320 с.
2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в подростковом возрасте. – СПб.: Союз, 1997. – 96 с.
3. Торренс Э. Диагностика креативного мышления: адаптация Е.Е. Туник. – СПб.: Иматон, 2002. – 48 с.
4. Юсов Б.П. Культурологические аспекты формирования художественного мышления педагога // Известия Российской академии образования. – 2000. – №1. – С. 22–29.
5. Шадриков В.Д. Человеческие способности и их развитие. – М.: Институт практической психологии, 1997. – 288 с.
6. Алексеева В.В. Интегративные тенденции в современном эстетическом воспитании / Под ред. Б.П. Юсова. – М., 1999. – 217 с.
7. Бакланова Т.И. Современные подходы к художественному образованию. – М.: Юрайт, 2018. – 350 с.
8. Кошмина И.В. Практикум по музыкальному театру в школе. – М.: Просвещение, 2021. – 64 с.

Камышова Надежда Викторовна
соискатель департамента изобразительного, декоративного искусств и дизайна
Институт культуры и искусств
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»,
учитель изобразительного искусства и черчения
МОБУ «Муринская СОШ №8»
e-mail: kamyshovanadya@yandex.ru

Kamyshova Nadezhda V.
graduate student, Department of Fine, Decorative Arts and Design,
Moscow State Pedagogical University,
teacher of Fine Arts and Drawing
Murinskaya Secondary School №8

ПРИОБЩЕНИЕ УЧАЩИХСЯ 8–9 КЛАССОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ К ЦЕННОСТЯМ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ

Аннотация. В статье рассматривается проблема художественного образования учащихся 8–9 классов общеобразовательных школ в контексте модернизации российского образования и социокультурного контекста. Обозначена важность ценностей отечественной и зарубежной культуры, активизация методов обучения в условиях реформирования художественного образования, направленного на формирование наглядной и эстетической грамотности, а также выявление творческих способностей учащихся. Анализируется роль и функции учебных дисциплин «Изобразительное искусство», «Музыка» и «Черчение» в формировании эмоционально-ценностного восприятия произведений искусства и личностных смыслов учащихся. Приводятся результаты анкетирования, показывающие уровень интереса к отечественной и зарубежной культуре среди учащихся 8-9 классов, а также выявляются их барьеры и мотивы обращения к искусству. Статья подчеркивает необходимость интеграции художественного образования в образовательный процесс для формирования целостной, творческой и самосознательной личности, что способствует духовному и культурному возрождению общества. Указаны методы и этапы успешного приобщения учащихся к ценностям отечественной и зарубежной художественной культуры, что является важным элементом эстетического и духовного воспитания личности учащихся общеобразовательных школ в 8-9 классах.

Ключевые слова: ценности, отечественная культура, и зарубежная культура, 8-9 классы, художественная культура, общеобразовательная школа.

INTRODUCING SCHOOLCHILDREN OF GRADES 8–9 OF A SECONDARY SCHOOL TO THE VALUES OF DOMESTIC AND FOREIGN ARTISTIC CULTURE

Abstract. The article examines the problem of art education for schoolchildren in grades 8–9 of comprehensive schools in the context of the modernization of Russian education and the socio-cultural context. The importance of the values of domestic and foreign culture, the activation of teaching methods in the context of the reform of art education, aimed at the formation of visual and aesthetic literacy, as well as the identification of schoolchildren’s creative abilities, is highlighted. The role and functions of the academic disciplines "Fine Arts", "Music" and "Drawing" in the formation of the emotional and value perception of works of art and personal

meanings of schoolchildren's are analyzed. The survey results demonstrate the level of interest in domestic and foreign culture among schoolchildren in grades 8-9, and also identify their barriers and motives for turning to art. The article emphasizes the need to integrate art education into the educational process to form a holistic, creative and self-aware personality, which contributes to the spiritual and cultural revival of society.The methods and stages of successful introduction of schoolchildren's to the values of domestic and foreign artistic culture are indicated, which is an important element of the aesthetic and spiritual education of the personality of schoolchildren's in general education schools in grades 8-9.

Keywords: values, domestic culture, foreign culture, 8-9 grades, artistic culture, secondary school.

Проблема человеческого творчества вызывает огромный интерес людей во все времена. Жизнь в эпоху научно-технического прогресса становится все разнообразнее и сложнее. И она требует от человека не шаблонных привычных действий, а подвижности, гибкости мышления, быстрой ориентации и адаптации к новым условиям, творческого подхода к решению больших и малых проблем.

Модернизация российского образования [1] направлена на сохранение фундаментальности и согласованности в актуальности и перспективности потребностей личности учащихся. Современная информатизация общества предъявляет требования к уровню компетентности учащихся, отраженных в правовой форме [2]. В соответствии с требованиями РФ в законе об образовании и с возникшими проблемами модернизации современного художественного образования, возникла необходимость в активизации методов преподавания в образовательных учреждениях, что выражено в концепции художественного образования Российской Федерации[3], что станет основой для духовного Возрождения России, укрепление ее статуса в мировом обществе как великой державы в сфере образования, культуры и искусства, развития человеческой индивидуальности, включая социокультурную и творческую стороны личности.

ФГОС ООО реализуется через систему регламентирующих документов (предметные стандарты, учебные планы, учебно-методические комплексы), обеспечивающих построение системы образования на компетентностной основе и согласующих школьное образование социальным заказом общества.

Цели художественного образования в общеобразовательной школе на современном этапе развития обозначены как: повышение общего уровня значимости культуры и искусства в общем образовании; сохранение и развитие сложившейся в России системы художественного образования.

Задачи, которые решает художественное образование: формирование и развитие эстетических потребностей и вкусов учащихся, приобщение к ценностям отечественной и зарубежной художественной культуры, реализация нравственного потенциала искусства, раскрытие творческого потенциала учащихся, формирование культуры межнационального общения, социокультурная адаптация и профилактика асоциального поведения, выявление и поддержка художественно одаренных детей, формирование основ критического мышления, подготовка к взаимодействию с информационной средой и массовой культурой, развитие визуально-пространственного мышления [7].

[1] Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», Постановление Правительства РФ от 26.12.2017 №1642 (ред. от 17.12.2025) «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования»», Постановление Правительства РФ от 24.12.2021 №2463 «О внесении изменений в государственную программу Российской Федерации «Развитие образования».

[2] Федеральный закон от 29 декабря 2012 года №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», ФГОС ООО и др.

[3] Приказ Минкультуры РФ от 28.12.2001 №1403.

В систему художественного образования включены следующие компоненты: эстетическое и художественно-педагогическое воспитание. Программы художественного образования реализуются в разнообразных образовательных учреждениях (начиная с детских садов и заканчивая послевузовским профессиональным образованием)[4].

Художественное творчество в непрерывном образовании общеобразовательной школы – это важнейший элемент в развитии гармонической творческой личности учащихся 8-9 классов, где важную роль играют возрастные особенности. Период обучения в 8–9 классах (14–16 лет) относится к юношескому возрасту – критическому этапу становления личности, характеризующемуся активным поиском идентичности, формированием системы ценностей и осмыслением жизненных смыслов (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, Л.И. Божович). По мнению Э. Эриксона, центральным новообразованием данного периода является формирование идентичности личности. (Эриксон, 1996). В.С. Мухина, Д.И. Фельдштейн отмечают, что подростковый возраст сензитивен (чувство, ощущение) для развития ценностно-смысловой сферы. Происходит переход от принятия ценностей значимых взрослых к самостоятельному конструированию системы ценностей. По словам Д.А. Леонтьевой, личностный смысл представляет собой индивидуализированное отражение действительного отношения личности к объектам его деятельности. В этот период художественное творчество выходит за рамки учебной дисциплины и становится важным каналом самовыражения, рефлексии и коммуникации.

Ценности, по А.Н. Леонтьеву и С.Л. Рубинштейну, являются основополагающими принципами, определяющими направленность деятельности и поведения человека. В 8-9 классах учащиеся овладевают языком различных видов пластических и временных искусств, что дает им возможность самостоятельно воспринимать и анализировать художественные произведения, а также создает предпосылки для совершенствования собственной художественной деятельности. Художественное творчество, по определению Л.С. Выготского, представляет собой особую форму познания и преобразования действительности через создание художественных образов. Б.П. Юсов, А.А. Мелик-Пашаева обосновывают роль художественной деятельности в духовно-нравственном и личностном развитии. М.С. Каган рассматривал художественное творчество как ценностно-ориентационную деятельность, в процессе которой происходит формирование эстетического отношения к миру, выработка личностных смыслов и ценностных установок.

Актуальность художественного творчества учащихся 8–9 классов общеобразовательной школы в условиях ФГОС ООО выражена интеграцией школьного образования в современную культуру и необходимостью введения подростка в современное информационное социально-культурное пространство (Сергеева Г.П., Кашекова И.Э., Критская Е.Д.). Художественно-творческая деятельность учащихся направлена на развитие эмоциональной сферы и художественно-образного восприятия окружающего мира, представленного в выдающихся произведениях национальной и общечеловеческой культуры, развитие творческого самовыражения и овладение различными способами художественной деятельности.

Образовательный процесс учащихся 8-9 классов в художественно-творческом развитии основывается на изобразительной, музыкальной и технической деятельности, визуальной грамотности образно-пространственного мышления, что характерно главным целям учебных дисциплин «Изобразительное искусство», «Музыка» и «Черчение». Роль и функции образовательных областей определяются предметными и над предметными общеобразовательными целями (В.В. Краевский, О.Е. Лебедев, И.Я. Лернер, В.Ф. Паламарчук и др.), позволяющими учащимся продолжать образование и уверенно

[4] Концепция художественного образования в Российской Федерации // Искусство в школе. – 2002. – № 2.

почувствовать себя в различных жизненных социальных обстоятельствах, в которых возрастает значение конкурентноспособной личности.

ФГОС ООО акцентирует внимание на необходимости формирования у учащихся целостного мировоззрения, эстетического сознания и творческой деятельности. Однако в условиях цифровизации, информационной перегрузки и прагматизации образования наблюдается дефицит внимания к ценностно-смысловым аспектам художественного творчества учащихся. ФГОС ООО изменил требования к образовательным результатам, решающая роль художественно-творческого развития учащихся оказалась в новых условиях, которые необходимо пересмотреть.

Ценности – это устойчивые убеждения о том, что является важным в жизни (М. Рокич). Личностные смыслы - субъективное отражение значимости объекта или явления для конкретного человека (А.Н. Леонтьев). В контексте художественного творчества ценность – это то, что подросток считает значимым в процессе создания произведения (например, «хочу научиться грамотно рисовать»), а смысл - глубинная личностная причина, побуждающая его заниматься искусством (например, «через творчество я выражаю себя»). Художественное творчество учащихся становится одним из инструментов построения идентичности: создавая образ, подросток экспериментирует с разными «Я-концепциями». Д. Б. Эльконин указывал, что в подростковом возрасте ведущей деятельностью становится интимно-личностное общение, а искусство служит средством опосредованной коммуникации, позволяющим делиться внутренним миром без прямого вербального контакта.

Эмоционально-ценностный, чувственный опыт, выраженный в творческой области искусства, способствует постижению через собственное переживание учащихся – проживание художественного образа и создания художественно-творческого продукта. Это своеобразие искусства: его содержание присваивается учащимися как собственный чувственный опыт, что способствует развитию познавательного интереса, эмоциональной отзывчивости и проявление эстетических чувств, освоение художественного опыта поколений и эмоционально-ценностных критериев жизни. «Искусство – это время и пространство, в котором живет красота человеческого духа. Как гимнастика выпрямляет тело, так искусство выпрямляет душу. Познавая ценности искусства, человек познает человеческое в человеке, поднимет себя до светлого и прекрасного...» - В. А. Сухомлинский [8, с. 5].

В общеобразовательной школе учебные дисциплины «Изобразительное искусство», «Музыка» и «Черчение» в 8–9 классах направлены не только на формирование технических навыков, но и на развитие художественного восприятия, эстетического вкуса и творческой инициативы. Деятельностный характер учебных дисциплин «Изобразительное искусство», «Музыка» и «Черчение» обусловлен возрастными особенностями учащихся в 8-9 классах, так как в возрасте 14-16 лет стремятся к самостоятельности, творческому поиску, современным информационным ресурсам, коммуникации с окружающим миром, познании различных культурно-социальных явлений жизни, поиска ценностных ориентиров. Обращаясь к специфике искусства, его особенностям, выразительным средствам, для отражения чувств, переживаний и волнений, радости и восторга в различных видах искусства. Искусство – универсальная форма отражения духовного мира человека, его материальной культуры. Этот познавательный процесс – реализуется в системно-деятельностном подходе познания мира и осознания роли искусства в формировании и развитии индивидуальной личности. «Художественное образование учащихся осуществляется в основном в трех формах: общеобразовательная школа, уроки «Изобразительное искусство», «Музыка» и «Черчение», обязательны для каждого учащегося (охватывает 100% учащихся); кружки, студии, клубы – формы

«необязательного» обучения, существующие и в школьной образовательной среде, и во внеурочной деятельности (охватывает желающих, мотивируемых учащихся); специализированные художественные и музыкальные школы (охватывает учащихся, прошедших конкурный отбор) [4].

Системно - деятельностный подход, где в основе положена категория предметной деятельности (И. Фихте, Г. Гегель, М.Я. Басов, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев и др.), предполагающая художественное развитие личности учащегося, формирование основных компетентностей, позволяющих использование ранее полученных теоретических и практических знаний и творческих навыков. Творческие дисциплины направлены на развитие гармоничной личности учащегося, ядро которого - стремление к пониманию целостной картины мира, освоению культуры как опыта предшествующих поколений, приобщение к духовному наследию прошлого и познанию настоящего [8].

Основные положения в области теории и методики обучения изобразительному искусству нашли отражение в трудах А.Д. Алехина, Л.А. Буровкиной, С.Е. Игнатьева, В.С. Кузина, С.П. Ломова, Л.Г. Медведева, А.А. Прищепы, Н.Н. Ростовцева, С.П. Рощина и др.; по музыке И.Э. Кашековой, Е.Д. Критской, Г.П. Сергеевой, Т.С. Шмагиной и др., по черчению А.Д. Ботвинникова, Е.А. Василенко, И. С. Вышнепольского, А.А. Жданова, В.К. Осипова, А.А. Чекмарева и др.

Содержание образования в художественном творчестве направлено на совершенствование личностных качеств учащихся 8-9 классов: художественной культуры, потребности в общении с искусством; устойчивого интереса к искусству и технике; художественного вкуса, творческих способностей, образного мышления; способности оценивать окружающий мир по законам красоты и др.

Освоение содержания учебных дисциплин «Изобразительное искусство», «Музыка» и «Черчение» осуществляется в художественно-творческой деятельности учащихся 8-9 классов. Восприятие произведений искусства предполагает знакомство и собственно творческую и графическую деятельность (художественную, музыкальную, сценическую, техническую, литературную, прикладную и т. д.). Следовательно содержание образования реализуется через развитие познавательного интереса, эмоционально-ценностного восприятия, а также нравственно-эстетического отношения к произведениям искусства отечественной и зарубежной художественной культуры и художественно-творческой деятельности [5].

Практическая, направленность содержательной части образовательного процесса учебных дисциплин «Изобразительное искусство», «Музыка» и «Черчение» обусловлена современными социальными и культурными условиями, ориентирована на утверждение национальных и общечеловеческих ценностей, на становление и социализацию личности учащегося в современном мире.

В содержании образования отражены: повышение роли гражданско-патриотического воспитания и формирования толерантного отношения к культурам; развитие компетентности слушателя, зрителя, творца.

Учебные дисциплины «Изобразительное искусство», «Музыка» и «Черчение» интегрируют в себе разнообразие видов искусств: живописи, графики, скульптуры, народного и декоративно-прикладного искусства, м дизайна и архитектуры и т.д. Приобщение учащихся 8-9 классов к ценностям отечественной и зарубежной художественной культуры - это целенаправленный педагогический процесс, направленный на формирование у учащихся способности воспринимать, понимать, ценить и творчески осваивать духовно-нравственные, эстетические и культурные ценности, заложенные в

произведениях искусства и художественной практике. Этот процесс является ключевым элементом эстетического и духовного воспитания личности[5].

Ключевые ценности отечественной и зарубежной художественной культуры для учащихся 8-9 классов на основе законодательных актов, регулирующих сферу художественной культуры в Российской Федерации[6]:

- Эстетические ценности: красота, гармония, ритм, композиция; выразительность средств искусства (цвет, линия, звук, слово); оригинальность и новаторство.
- Нравственные ценности: гуманизм (ценность человеческой жизни и достоинства); справедливость, доброта, милосердие; ответственность перед обществом и природой; противостояние злу, несправедливости (на примере героев произведений).
- Культурно-исторические ценности: понимание исторического контекста создания произведений, осознание преемственности культур; знание выдающихся деятелей культуры (писателей, художников, композиторов, режиссеров).
- Гуманистические ценности: вера в силу человека, его возможности; важность самопознания и саморазвития.
- Диалог культур: понимание многообразия культур мира, уважение к иным традициям.

Однако современные учебные программы часто уделяют недостаточно внимания рефлексивной составляющей творчества, что ограничивает возможность учащихся 8-9 классов осознавать смыслы своей деятельности. Как показывают данные опросов, за последние 5 лет уровень тревожности у подростков вырос, а оценка ими собственных интеллектуальных и творческих способностей снизилась. Это говорит о неуверенности учащихся в своих силах и возможностях, что пагубно сказывается на их желании включиться в любую сферу интеллектуального труда [9].

Методологическая основа обеспечивает реализацию программ «Изобразительное искусство», «Музыка», «Черчение» (по 34 часа каждого предмета, 1 ч/неделю), с использованием учебников по предметам, экскурсий и внеурочных мероприятий, гарантируя эффективность в условиях ФГОС ООО.

В методологическую основу входит: личностно-деятельностный подход (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн), культурно-исторический подход (Л.С. Выготский), аксиологический подход (М.С. Каган, В.А. Сластенин), герменевтический подход к анализу художественного творчества.

Проведено анонимное анкетирование учащихся 8–9 классов по теме «Художественная культура в жизни», направленное на выявление особенностей интереса подростков к отечественной и зарубежной художественной культуре, частоты культурных практик, ценностных установок и барьеров приобщения.

Методы обработки данных: качественный и количественный анализ.

Эмпирическая база - общеобразовательные школы Ленинградской области: МОБУ «Муринская СОШ №8» г. Мурино и МБОУ «СОШ № 37» г. Выборг, в период с 2024-2026 (два учебных года: 2024-2025, 2025-2026).

Использование авторского анкетирования «Художественная культура в жизни», включающее четыре тематических блока: общий интерес к искусству; предпочтения по видам искусства; культурные практики (посещения, чтение); ценностные установки и

[5] Закон РФ от 09.10.1992 №3612-I «Основы законодательства Российской Федерации о культуре».
[6] Распоряжение Правительства РФ от 11.09.2024 №2501-р «Об утверждении Стратегии государственной культурной политики на период до 2030 года». Указ Президента РФ от 24.12.2014 №808 «Об утверждении Основ государственной культурной политики».

барьеры приобщения; открытый вопрос для качественной интерпретации личностного смысла.

Анкетирование проводилось анонимно в классных условиях, время заполнения – 7–10 минут. Учащимся сообщалось о добровольности участия и отсутствии «правильных» ответов. Обсуждение результатов в момент заполнения не допускалось.

Уровень интереса к искусству в целом у учащихся юношеского возраста 14-16 лет зафиксирован - средний (более половины 68%), что указывает на наличие педагогического ресурса для развития устойчивой культурной мотивации на уроках «Изобразительное искусство», «Музыка» и «Черчение».

В период критического этапа становления личности учащихся 8-9 классов доминируют медиальные и наиболее «повседневные» формы художественной культуры (кино 24%, современная музыка 17%, цифровые форматы15%) которые указывают, что в юношеском возрасте учащиеся естественным образом ориентируются на аудиовизуальные и «быстрые» формы культурного потребления, но это не должно являться препятствием для приобщения к классическим ориентирам нравственности и культуры. Такие форматы могут выступать посредниками к более сложным отечественными и зарубежными культурными текстами через: сопоставление экранизаций и литературных первоисточников, анализ музыкального образа в кино и классической музыке, сравнение визуальных решений живописи и современной экранной культуры и т.д.

Аудиовизуальные приоритеты учащихся 8-9 классов - перспективные «входы» для педагогического приобщения к классическим видам и жанрам искусства, а также к анализу современных культурных явлений в мире, в которых отражаются ценности отечественной и зарубежной культуры.

Культурные практики посещения музеев, выставок, театров, концертов и т.д. (в том числе школьных) выражены умеренно у 71% учащихся; театрально-концертная и музейная активность 17% выше чтения художественной литературы не по школьной программе 10%, где большую часть на себя берут внеурочные формы деятельности, а чтение поддерживается преимущественно на уровне «иногда» 33%, что указывает на необходимость усиления мотивации в познавательной сфере и создания событийных форм культурного участия (через геймификацию, выявление интересов учащихся, раскрытие разнообразных форм досуга, демонстрацию ценности участия, созданий ситуаций успеха).

Чаще всего в период обучения в 8–9 классах учащихся 52% побуждает обратиться к произведениям искусства социальные сети и интернет (новости, сторисы, видеоролики, реклама и т.д.), личностный интерес составляет 24% учащихся, информация урока и совет учителя подталкивает на культурное общение с искусством 11%, а совет друзей почти 8%, а вот роль семьи в этом вопросе составляет 3% и 2% составили ответ «другое». Роль семьи как важного аспекта в период юношеского возраста теряет авторитет в силу возрастных особенностей учащихся, происходит сепарация, окончательно формируется базовая идентичность учащихся, теперь имеет значение мнение не родителей, а сверстников в обеспечении эмоциональной поддержки и престиж социальных сетей.

Однако дефицит свободного времени от учебы и выполнения домашних работ у 53% учащихся мешает чаще обращаться к культуре и искусству в учебное время, так как образовательный процесс в 8-9 классов нагружен факультативами, дополнительными курсами, внеурочными мероприятиями, подготовкой к экзаменам и т.д., где организация общеобразовательного обучения составляет почти целый день в соответствии с расписанием.

Еще один барьер для обращения к произведениям отечественного и зарубежного искусства – это смысловые и коммуникативные затруднения («непонятно» 22%, «скучно» 20%, «не с кем» 5%), связанные не с отсутствием способности воспринимать искусство, а с

недостатком: культурного контекста (эпоха, автор, жанровая «рамка»); навыков «чтения языка искусства» (символ, композиция, подтекст); возможности говорить «своими словами» и быть услышанным, и что требует педагогических стратегий, повышающих понятность художественного языка, личностную значимость и социальную включенность культурных практик.

Барьеры «дорого» 7% и «не с кем» 5% требуют организационных решений: экскурсии в дни открытых дверей и праздничных акций, школьные культурные события, групповые посещения, виртуальные экскурсии, партнерства с учреждениями культуры.

Тем не менее 81% учащихся выбирают варианты «да/скорее да», относительно утверждения: «Искусство помогает лучше понять себя и других», что подтверждает выраженный гуманитарно-воспитательный потенциал искусства как средства самопознания и понимания другого, что особенно важно на этапе критического становления личности учащихся. Высокий процент согласия с утверждением показывает готовность учащихся 14-16 лет воспринимать отечественное и зарубежное искусство как пространство личностного смысла. Следовательно, эффективными будут методы на уроках «Изобразительное искусство», «Музыка» и «Черчение», в которых учащийся: интерпретирует произведение искусства через собственный опыт (рефлексия); обсуждает моральные коллизии (дискуссия); создает творческий продукт (проект, дизайн, медиа-работа и т.д.), фиксируя личную позицию.

Интересны результаты вопроса «Зачем современному человеку нужно искусство?» 28% учащихся считают, чтобы лучше понимать себя и развивать душу, 22% чтобы узнать что-то новое об истории и мире, а 20% ищут в культурных мероприятиях развлечения и отдых и еще 20% учащихся хотят отвлечься от проблем в художественных образах и разных контекстах. Но при этом гражданско-патриотического воспитание и формирование толерантного отношения к культурам в образовательном процессе раскрывает интерес 34% учащихся 8-9 классов к русской культуре, ее влиянию на мировое искусство и наоборот, что поддерживается списками значимых произведений учащихся от литературных классических произведений до современных: А.П. Чехова «Каштанка», Николая Гоголя «Ревизор», А.С. Пушкина «Евгений Онегин» до Влада Райбера «Плюшевая голова», Скотт Коутон и Кира Брид-Райсли «Пять ночей у Фредди: Серебряные глаза», Николас Спаркс «Спеши любить», «Гарри Поттер» и т.д.

Процесс приобщение учащихся 8–9 классов к ценностям отечественной и зарубежной художественной культуры в общеобразовательной школе включает несколько взаимосвязанных этапов и методов:

1. Информационно-познавательный этап: предметное изучение видов и жанров искусства в предметных областях «Изобразительное искусство», «Музыка» и «Черчение» (живопись, музыка, архитектура, литература и т.д.); изучение биографий творческих деятелей мировой культуры, исторического контекста эпох. Рекомендуется использовать методы: лекции, экскурсии в социально-культурные организации, просмотр репродукций произведений искусства, прослушивание музыки, чтение художественной литературы.

2. Эмоционально-эстетический этап: развитие способности эмоционально откликаться на произведение художественной культуры; обсуждение чувств, ассоциаций, возникающих при восприятии искусства. Методы: беседы, дискуссии, «уроки-размышления», метод «свободных ассоциаций».

3. Аналитико-творческий этап: анализ произведения искусства: композиция, сюжет, символы, использование художественных средств; интерпретация (личностная, современная и т.д.) замысла автора. Методы: исследование объекта, текста, картины, музыкального произведения и т.д., написание отзывов, эссе, составление характеристик героев и т.д.

4. Практико-творческий этап: творческий процесс учащихся. Методы: творческие мастерские (художественные, керамические, музыкальные, театральные, архитектурные и т.д.); литературные гостиные (сочинение стихов, рассказов); постановка мини-спектаклей, инсценировки; создание макетов, проектов, участие в конкурсах разного уровня, олимпиадах по изобразительному, музыкальному искусству, инженерному проектированию и компьютерной графике.

5. Рефлексивный этап: осмысление собственного опыта восприятия и творчества; развитие привычки обращаться к искусству в повседневной жизни. Методы: ведение дневников впечатлений и презентация художественно-эстетического опыта в проектных работах.

Условия успешного приобщения учащихся 8–9 классов к ценностям отечественной и зарубежной художественной культуры: личный пример учителя-предметника (искренний интерес к искусству, конгруэнтность); систематично-деятельностный подход и последовательность (регулярная работа, а не разовые акции); учет критического этапа становления личности учащихся - юношеский возраст и его особенности (углубленный анализ, дискуссии на актуальные темы; использование современных технологий (видеопрезентации, виртуальные музеи, онлайн-трансляции спектаклей и т.д.); связь с жизнью (демонстрация ценности искусства в современном мире: экранизации классики, использование классических образов в рекламе и т.д.).

Значение приобщения: развитие личности - формируется разносторонняя, творческая, эмоционально богатая личность; профилактика негативных явлений - занятия искусством снижают риск вовлечения в деструктивные привычки; подготовка к жизни в обществе: умение понимать культурные коды, общаться, выражать мысли и чувства; формирование активной гражданской позиции через искусство воспитывается ответственность за культуру своего народа.

Таким образом, приобщение к отечественной и зарубежной художественной культуре – это инвестиция в духовное богатство будущих поколений [1, с. 214].

Предметы «Изобразительное искусство», «Музыка» и «Черчение» играют существенную роль в художественно-эстетическом, духовно-нравственном и пространственно-аналитическом становлении школьника, ведь знакомство с ценностями отечественной и зарубежной культурой, материалами и техниками искусства, формирование интереса к истории визуально-пространственных искусств, развитие навыков и потребности в художественно-творческой деятельности делают эти предметы системообразующим[7].

Художественное творчество учащихся 8-9 классов общеобразовательной школы представляет собой многомерное ценностно-смысловое пространство, в котором происходит формирование личностной идентичности, системы ценностей и жизненных смыслов. Доминирующими ценностями являются креативность, свобода, саморазвитие и красота. Основные смыслы творчества для учащихся 8-9 классов: самопознание, коммуникативный (диалог), эмоциональность (преобразование переживаний) и саморазвитие способностей.

Основные ценности, которые учащиеся связывают с искусством – самовыражение и рефлексия, а ключевые смыслы – поиск идентичности, эмоциональная разгрузка и невербальная коммуникация.

Результаты анкетирования обосновывают необходимость ценностно-ориентированной организации художественного творчества учащихся 8-9 классов через

[7] Общая резолюция Всероссийского форума учителей изобразительного искусства «Изобразительное искусство в современной школе: культура, образование, развитие» 17-18 ноября 2022 года, Санкт-Петербург, № 19-3355/2023 от 07.02.2023.

приобщение к ценностям отечественной и зарубежной художественной культуры, при котором творчество рассматривается не только как освоение техник и навыков, но как пространство личностного роста в траектории самопознания и смыслообразования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Буровкина Л.А., Ноздрачева М.В. Народная культура как комплексная система трудового, духовно-нравственного и эстетического воспитания подрастающего поколения // Перспективы развития современной культурно-образовательной среды столичного мегаполиса. М., 2018. С. 214–220.
2. Буровкина, Л.А. Развитие пространственного мышления на уроках изобразительного искусства / Л.А. Буровкина, Э.Г. Уранчикова // Антропологическая дидактика и воспитание. – 2025. – Т. 8, № 4. – С. 115-125.
3. Буровкина, Л.А. Тематическая композиция как средство духовно-нравственного воспитания личности / Л. А. Буровкина, С. В. Валикжанина, В. И. Плэмэдялэ // Bulletin of the International Centre of Art and Education. – 2021. – № 6. – С. 160-171.
4. Камышова Н.В. Интеграция урочной и внеурочной деятельности учащихся 8-9 классов в образовательной области «Искусство». Современный взгляд на будущее науки: сборник статей Международной научно-практической конференции (28 октября 2015г., г. Челябинск). В 2 ч. Ч.1 – Уфа: РИО МЦИИ ОМЕГА САЙНС, 2015. – 228 с.
5. Камышова Н.В. Личностные интересы учащихся 8-9 классов как фактор развития художественно-творческих способностей в предметной области «Искусство». Международный научно-исследовательский журнал. / INTERNATIONAL RESEARCH JOURNAL №4 (46), Ч. 3. – Екатеринбург, 2016. - 129 с.
6. Камышова Н.В. Цели и общие принципы обучения в художественно-творческом развитии учащихся 8-9 классов на основе интегрированного курса «Искусство». Научное мнение. Педагогические, психологические и философские науки: научный журнал / Санкт-Петербургский университетский консорциум. – СПб., 2016. - №12. – 146 с.
7. Морозкина И.Л. О месте художественного образования в условиях модернизации российского образования: состояние, проблемы, задачи, пути их решения (для руководителей образовательных учреждений, заведующих РМК, РОО). Режим доступа: URL:http://bank.orenipk.ru/Text/t45_5.htm. 25.04.2020.
8. Пьянкова, Н.И. Изобразительное искусство в современной школе / Н. И. Пьянкова. – М.: Просвещение. 2006. – 176 с.
9. Чебарыкова С.В., Шаля В.В. Подростковая тревожность в свете глобальных событий: обзор исследований за период с 1990 по 2025 годы. Тихоокеанский вестник психологии, 1(5), 81–92. https://doi.org/10.38161/3034-6568-2026-1-81-92].
10. Opportunities of using mobile applications by students in the framework of teaching humanitarian subjects focused on the development of sensory-practical activity / L. E. Shevchuk, M. Konovalova, L. Italianskaia [et al.] // Revista Conrado. – 2023. – Vol. 19, No. 91. – Pp. 358-365.
11. The influence of the pedagogical technology for motivationdevelopment on the value self-determination of students with ahigh level of creative thinking / E. R. Khairullina, A. A. Oshchepkov, I. V. Lushchik [et al.] // Política e Gestão Educacional. – 2021. – Vol. 25, No. S6. – 16161 p.

Грибкова Ольга Владимировна
доктор педагогических наук,
профессор департамента музыкального искусства
Институт культуры и искусств
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»
e-mail: Groli@mail.ru
Шматов Богдан Сергеевич
аспирант 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
Institute of Culture and Arts
Moscow City Pedagogical University
Shmatov Bogdan S.
Postgraduate student of the Department of Musical Arts
Institute of Culture and Arts
Moscow City Pedagogical University

РОЛЬ ЛИЧНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ТРАНСЛЯЦИИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТИРОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СТУДЕНТА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

В подготовке будущего учителя музыки центральную роль играет личность преподавателя, которую невозможно заменить никакими образовательными технологиями. В статье анализируется, как через индивидуальные музыкальные занятия, личный пример и рефлексивный диалог преподаватель формирует ценностные ориентиры и профессиональное самосознание студента. Основное внимание уделено механизмам, с помощью которых учитель помогает студенту преодолеть внутренний конфликт между идентичностью музыканта и педагога, обрести личностный смысл в учительской профессии. Обосновывается мысль о том, что именно преподаватель превращает профессиональную подготовку из формального процесса в осознанный выбор призвания.

Ключевые слова: преподаватель, учитель музыки, педагогический вуз, ценностные ориентиры, профессиональное становление, личный пример, трансляция ценностей.

THE ROLE OF THE TEACHER'S PERSONALITY IN THE TRANSMISSION OF VALUE ORIENTATIONS OF THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF A STUDENT IN A PEDAGOGICAL UNIVERSITY

The central figure in the professional development of a future music teacher is the personality of the university teacher, which cannot be replaced by any educational technology. The article analyses how, through individual music lessons, personal example, and reflective dialogue, the teacher transmits value orientations to the student and shapes his or her professional self-awareness. Special attention is paid to the process by which value attitudes, demonstrated by the teacher in everyday work, are gradually internalized by the student and become the inner foundation of his or her own pedagogical position. The paper substantiates the idea that the teacher

acts as a living link between the knowledge acquired at university and the world of personal professional meanings, thereby transforming formal training into a conscious choice of vocation.

Keywords: teacher, music teacher, pedagogical university, value orientations, professional development, personal example, transmission of values.

Вопрос о том, что делает студента музыкально-педагогического вуза подлинным Учителем, а не просто обладателем диплома, неизменно возвращает нас к фигуре преподавателя. Государственные стандарты подробно описывают компетенции, учебные планы насыщены дисциплинами, но за всем этим стоит живой человек, который либо зажигает в студенте желание идти в школу, либо оставляет профессиональное самоопределение недооформленным, зыбким. Для будущего учителя музыки встреча с таким преподавателем часто становится судьбоносной, ведь музыкальная педагогика по самой своей природе есть ремесло личностное, передаваемое от сердца к сердцу, от рук к рукам. Никакой, даже самый качественный, учебник не способен заменить того, что происходит в пространстве живого общения между мастером и учеником, когда вместе с профессиональными приёмами передаётся нечто большее - отношение к делу, к музыке, к будущему школьнику, ради которого всё это и затевается. Именно через педагога, через его личность, будущий специалист впервые по-настоящему встречается не с абстрактной профессией, а с её живым ценностным содержанием - теми смыслами и убеждениями, которые нельзя вычитать в учебнике, а можно только перенять от человека к человеку.

Проблема влияния личности преподавателя на профессиональный выбор лежит на пересечении психологии труда, педагогики искусства и теории профессиональной идентичности. В психологической науке профессиональную идентичность понимают как осознанное отождествление себя с избранной профессией, принятие её норм и ценностей, переживание своей принадлежности к профессиональному сообществу [5, с. 113]. Однако это отождествление не возникает автоматически после прослушанных лекций и сданных зачётов. Оно рождается и вызревает в общении со значимыми взрослыми - преподавателями, чей образ поступенно, часто незаметно для самого студента, усваивается им и становится фундаментом его собственного «Я-педагог». В музыкальном вузе эта закономерность усиливается особенностями самого учебного процесса, в котором преобладают индивидуальные формы занятий, а предметом изучения является искусство, не существующее вне личностного, трепетного отношения. В таком взаимодействии преподаватель невольно, а чаще осознанно, становится для студента источником ценностных ориентиров - тех внутренних компасов, которые позже будут определять, что для него в профессии главное, а что второстепенное. Здесь преподаватель не просто читает курс и принимает экзамен, он ведёт ученика несколько лет подряд, наблюдая за его ростом, вникая в его сомнения, становясь свидетелем его творческих удач и неудач. Такое продолжительное и доверительное взаимодействие неизбежно приобретает характер наставничества, даже если этот термин официально не зафиксирован в расписании.

Индивидуальный класс по специальному инструменту, дирижированию, вокалу - это уникальное пространство, где студент в течение нескольких лет наблюдает педагога в действии. Здесь преподаватель раскрывается не только как носитель методических приёмов, но и как музыкант, проживающий каждую фразу произведения, как человек, способный остановиться посреди разбора технической детали и сказать: «Слышишь, вот здесь будто сердце замирает - давай попробуем передать это звуком». В такие моменты студент видит не просто урок, а образец подлинного служения музыке, и этот образец оседает глубоко в его сознании. Именно в такой обстановке и происходит то, что в музыкальной педагогике называют передачей: вместе со штрихами и аппликатурой студент впитывает отношение к делу, к ученику, к самой профессии [4, с. 19]. Так преподаватель

становится для студента первым живым образцом педагога-музыканта, и этот образ впоследствии либо воспроизводится в школе - иногда почти дословно, интонационно, либо вступает в творческий диалог с собственным педагогическим почерком начинающего учителя.

Ценностная трансляция происходит не через нотации и лозунги. Она растворена в повседневных, порой незаметных вещах. В том, как преподаватель говорит о детях, с которыми студенту предстоит работать: не «сложный контингент», а «ребята, у которых пока не всё получается, но им можно помочь». В том, как он отбирает репертуар: не по принципу «чтобы блеснуть техникой», а исходя из мысли, какую музыку важно донести до школьников. В том, как он сам слушает ученика - не перебивая, не торопя, давая высказаться и звуком, и словом. Студент впитывает эти модели отношения, часто даже не осознавая этого. А позже, уже в собственном классе, он воспроизводит их - уже как свои, внутренне присвоенные.

Важно понимать, что механизмы влияния преподавателя не сводятся к простому копированию поведения. Да, поначалу ученик невольно перенимает манеру говорить, жестикулировать, даже шутить так же, как его педагог. Это естественный этап профессионального ученичества, своеобразное «вживание» в роль через подражание. Но подлинная педагогика тем и отличается от натаскивания, что она пробуждает в ученике способность к самостоятельному педагогическому мышлению. Опытный учитель не требует слепого повторения собственных приёмов, а, напротив, создаёт условия, в которых студент начинает слышать самого себя и постепенно обретает собственный голос. Он может сказать: «Я тебе показываю, как делаю я, но ты попробуй сделать по-своему, из своего ощущения, и мы посмотрим, что получится». Такой подход воспитывает не копию, а продолжателя, способного развивать полученную традицию дальше.

Таким образом, личность преподавателя становится своеобразным «мостом» между миром профессиональных знаний и миром личностных смыслов. Студент не просто узнаёт, как правильно строить урок или объяснять музыкальное произведение. Он начинает понимать, ради чего это делается. И это понимание не умозрительное - оно рождается из наблюдения за тем, что ценит, чему радуется, из-за чего переживает его педагог. Именно в такие моменты ценностные ориентиры перестают быть чужими лозунгами и становятся частью собственного профессионального мировоззрения.

Одной из самых сложных внутренних задач, стоящих перед будущим учителем музыки, является преодоление разрыва между двумя идентичностями: музыканта-исполнителя и педагога. Студент, увлечённый игрой на инструменте, влюблённый в сцену, в звук, в сам процесс музицирования, нередко воспринимает педагогическую работу как вынужденный отход от подлинного творчества, как нечто второсортное и компромиссное. Этот внутренний конфликт может тянуться годами, переходить в хроническую неудовлетворённость, а иногда и подталкивать к уходу из профессии сразу после выпуска. Преподавателю принадлежит ключевая роль в том, чтобы помочь студенту увидеть ситуацию иначе: учительский труд - это не менее глубокая форма творчества, где инструментом становится живой человек, а материалом - его душа, его музыкальное восприятие, его эмоциональный отклик. Когда педагог по специальности не ограничивается подготовкой к концерту, а расспрашивает о том, как прошёл урок музыки на практике, когда он живо интересуется трудностями, с которыми студент столкнулся в работе с детским хором, когда рассказывает о своих собственных школьных уроках, о своих бывших учениках, о неожиданных педагогических находках и ошибках, тогда постепенно в сознании будущего учителя две эти роли соединяются в единое целое [1, с. 236]. Студент начинает понимать, что вести урок музыки - это тоже акт творения, и что радость от

правильно найденного слова, от загоревшихся детских глаз сравнима с радостью от удавшегося концертного исполнения.

Особого внимания заслуживает способность преподавателя оказывать поддержку в кризисные моменты профессионального становления. Первые уроки музыки в школе редко проходят гладко. Чаще всего студент возвращается с практики растерянным: класс не слушал, план пришлось перестраивать на ходу, третьеклассник громко заявил, что классическая музыка - это скучно, а собственная игра на инструменте показалась невыразительной и неубедительной. Всё это - нормальные спутники вхождения в профессию, но для самого студента переживание может быть острым, ставящим под вопрос весь профессиональный выбор. Если в этот период преподаватель ограничивается формальной проверкой отчёта или отделывается общими фразами, студент рискует остаться один на один с разочарованием, и трещина в профессиональной мотивации будет только расширяться. Если же педагог вступает в доверительный диалог, если он не пугается признания студента в собственной беспомощности и не стыдит за неё, а спокойно и уважительно разбирает ситуацию, делится собственным опытом преодоления похожих трудностей, помогает извлечь урок из неудачи, тогда кризис становится точкой роста. Профессиональный выбор укрепляется не на иллюзиях, а на трезвом, но ценностно наполненном понимании профессии [3, с. 31]. Студент выходит из такого кризиса с ощущением: «Это трудно, но это моё, и я справлюсь». И в этот переломный момент особую роль играет именно ценностный багаж, переданный преподавателем. Молодой человек держится не столько за методические приёмы, сколько за внутреннее убеждение, что его дело - не просто провести урок, а помочь ребёнку через музыку стать глубже, тоньше, человечнее. Это убеждение и есть тот самый ценностный стержень, который в кризисной ситуации оказывается прочнее любых инструкций.

Ещё один важный аспект влияния педагога связан с передачей профессиональных ценностей, которые невозможно сформулировать в виде компетенций, но которые составляют саму суть педагогического призвания. Речь идёт о таких вещах, как уважение к личности ребёнка, вера в его способность услышать и понять музыку, убеждённость в том, что урок музыки - это не развлечение и не формальность, а встреча с живым искусством. Эти ценности не транслируются через лекционный материал, они передаются исключительно через личный пример, через повседневное поведение педагога. Студент видит, как его преподаватель разговаривает с коллегами, как он отзывается о школьных учителях, с которыми сотрудничает, как он сам готовится к занятиям, как он слушает ученика - не перебивая, вникая, уважая даже несовершенное детское исполнение. Всё это и есть та скрытая программа воспитания, которая впитывается помимо слов и формирует глубинную профессиональную позицию. Выпускник, прошедший такую школу, придя в школу, уже не сможет позволить себе пренебрежительного тона по отношению к ученику, не сможет отнестись к уроку как к чему-то второстепенному, потому что это будет противоречить тому образу педагога, который он носит внутри себя.

Эффективным инструментом, соединяющим педагогику и рефлексию, может служить «Дневник профессионального становления», который ведут студенты во время педагогической практики. В отличие от формального отчёта, где требуется лишь перечислить проведённые мероприятия и приложить конспекты, такой дневник фокусируется на осмыслении ключевых ситуаций: что именно вызвало затруднение, какие чувства при этом возникали, как удалось или пока не удалось найти контакт с классом, что можно было бы сделать иначе. Для педагога регулярный просмотр этих записей и обсуждение их со студентом становятся бесценным материалом: он видит не только внешнюю сторону практики, но и внутренний план переживаний, сомнений, маленьких побед. Именно в этих беседах и рождается подлинное педагогическое сопровождение,

когда преподаватель не поучает с высоты своего опыта, а размышляет вместе с учеником, задаёт наводящие вопросы, помогает выстроить личную траекторию развития. Для самого же студента привычка к подобной внутренней работе становится залогом непрерывного профессионального роста, который не прекратится и после получения диплома. Со временем студент перестаёт панически бояться ошибок. Он видит: ошибка - это не приговор, а обычный рабочий момент, из которого можно вынести полезный урок. Вместо того чтобы замалчивать трудности или делать вид, что их нет, он учится разбираться в них и находить выход. Этот навык остаётся с ним на всю профессиональную жизнь.

Так, у студента складывается собственная система профессиональных координат. Он уже не просто повторяет за учителем правильные слова о важности музыки в школе. Он начинает сам видеть, какие ценности стоят за тем или иным педагогическим решением и выбирать те из них, которые отзываются лично ему. Это не отказ от влияния педагога, а его высший результат: ученик становится автором своей профессиональной позиции, но вырастает она из того материала, который был заложен в совместной работе.

Если посмотреть шире, становится ясно: преподаватель в музыкально-педагогическом вузе - это не просто полезное дополнение к учебному процессу. По сути, вокруг него этот процесс и выстраивается. Годы совместной работы, наполненные музыкой и человеческим участием, дают студенту то, чего не дадут никакие инструкции - живое, прочувствованное понимание себя в профессии. Не умозрительную картинку «каким должен быть учитель», а знание, пропитанное личным опытом и эмоциональной памятью. Именно эта внутренняя наполненность и держит молодого учителя, когда он сталкивается с нагрузкой, с бумажной работой, с усталостью и с неизбежными мыслями «а моё ли это».

Из этого следует практический вывод. Вузам стоит внимательнее относиться к тому, кто работает со студентами. Педагогический стаж и учёная степень важны, но ещё важнее - способность преподавателя быть неравнодушным человеком. Таким, для которого «возиться» с молодым коллегой, вникать в его сомнения, тратить на него время и силы - это не лишняя нагрузка к основной работе, а естественное продолжение собственного учительского дела. Именно на таких педагогах из поколения в поколение и держится отечественная музыкальная педагогика. Без них все реформы и стандарты останутся лишь словами на бумаге.

Таким образом, личность преподавателя в музыкально-педагогическом вузе - это не просто центральная фигура образовательного процесса, а главный канал, по которому от поколения к поколению передаётся ценностное ядро профессии. Именно через длительное, насыщенное музыкой и человеческим участием общение с преподавателем студент обретает не только умения, но и те внутренние ориентиры, которые позволяют ему не потеряться среди бумажной работы, отчётности и бытовых трудностей школы. Эти ориентиры не навязаны сверху - они выращены внутри, и потому держат крепко. А значит, забота педагогического вуза о качестве педагога - это стратегическое условие сохранения профессии как живого, осмысленного дела.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдуллин, Э.Б. Теория музыкального образования: учебник для вузов / Э.Б. Абдуллин, Е.В. Николаева. – 3-е изд., перераб. и доп. // М., Прометей, 2020. - 502 с.
2. Кашапов, М.М. Психология профессионального педагогического мышления: учебное пособие / М.М. Кашапов // Ярославль, ЯрГУ, 2020. – 444 с.
3. Пряжников, Н.С. Профессиональное самоопределение: теория и практика: учебное пособие / Н.С. Пряжников // М., Академия, 2019. – 501 с.
4. Цыпин, Г.М. Музыкальное исполнительство и педагогика / Г.М. Цыпин // М., Юрайт, 2026. – 214 с.

5. Шнейдер, Л.Б. Психология идентичности: учебник и практикум для вузов / Л.Б. Шнейдер. - 2-е изд., перераб. и доп. // М., Юрайт, 2026. - 328 с.
6. 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.
7. Грибкова, О. В. Исторические корни исполнительской культуры оперного вокалиста / О. В. Грибкова, С. В. Корепина // Искусствоведение. – 2024. – № 2. – С. 20-27. – EDN IFKVKE.
8. Гоптарев, В. Н. Подходы в образовании: Специфика, интерпретации, статус, система / В. Н. Гоптарев, О. А. Калимуллина // Bulletin of the International Centre of Art and Education. – 2025. – № 6. – С. 328-336. – EDN OPFRPV.
9. 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.
10. Корноухов, М. Д. Нарративный подход в педагогике музыкального образования - к вопросу о соотношении музыки и слова / М. Д. Корноухов, И. Д. Левина, С. М. Низамутдинова // Музыкальное искусство и образование. – 2024. – Т. 12, № 4. – С. 107-122. – DOI 10.31862/2309-1428-2024-12-4-107-122. – EDN ROQESQ.
11. Новичков, В. Б. Образовательный идеал и диалог как основа конструирования содержания общего среднего образования. Часть 1 / В. Б. Новичков, И. В. Ильичева, Д. А. Потапов // Педагогический научный журнал. – 2023. – Т. 6, № 2. – С. 5-14. – EDN SWTELG.
12. Уколова, Л. И. Методические и практические советы опытных педагогов по развитию вокальных навыков у молодёжи / Л. И. Уколова, И. В. Кудринская // Антропологическая дидактика и воспитание. – 2022. – Т. 5, № 3. – С. 115-127. – EDN QOBHXW.
13. History of the development of the religious direction of pedagogy: the influence of spiritual and moral upbringing on the development of schoolchildren's personality / L. Ukolova, S. Nizamutdinova, I. Kudrinskaia [et al.] // Revista Conrado. – 2024. – Vol. 20, No. S1. – P. 191-197. – EDN RWSOVE.
14. Specific features of value orientations among the student youth in the context of digital transformation of the education system / R. S. Khammatova, O. V. Gribkova, M. M. Tkhugo [et al.] // World Journal on Educational Technology. – 2021. – Vol. 13, No. 2. – P. 297-306. – DOI 10.18844/wjet.v13i2.5714. – EDN FUXVZU.

Гусева Виктория Сергеевна
магистрант художественно-графического факультета
Институт изящных искусств
ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»
e-mail: gusevav0601@gmail.com
Каганова Диана Владимировна
магистрант художественно-графического факультета
Институт изящных искусств
ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»
e-mail: diana-kaga-01@mail.ru
Султанова Анна Владимировна
магистрант художественно-графического факультета
Институт изящных искусств
ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»
e-mail: sultanova03012002@gmail.com
Воронина Елена Владимировна
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры живописи художественно-графического факультета
Институт изящных искусств
ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»
e-mail: voronina_e74@list.ru

Guseva Victoria S.
Master's student of the Faculty of Art and Graphic Arts
Institute of Fine Arts
Moscow State Pedagogical University
Kaganova Diana V.
Master's student of the Faculty of Art and Graphic Arts
Institute of Fine Arts
Moscow State Pedagogical University
Sultanova Anna V.
Master's student of the Faculty of Art and Graphic Arts
Institute of Fine Arts
Moscow State Pedagogical University
Voronina Elena V.
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of the Department of Painting, Faculty of Graphic Arts
Institute of Fine Arts
Moscow State Pedagogical University

УЧЕБНАЯ ПРАКТИКА (ПЛЕНЭР) КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕНТЕНЦИЙ В СИСТЕМЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается значение учебной практики (пленэр) в системе художественного образования. Отмечается роль традиций русского искусства в становлении пленэра как важного метода обучения.

Особое внимание уделяется особенностям организации учебной практики (пленэр), её образовательным, развивающим и воспитательным задачам, а также рассматривается

роль педагога в сопровождении творческого процесса обучающихся. Приняты во внимание специфические трудности и возможности работы в городской среде, включая выбор мотива, построение композиции, передачу архитектурных форм, светотеневых и цветовых отношений.

Подчеркивается, что учебная практика (пленэр) помогает соединять теоретические знания и практические навыки, что способствует развитию профессиональных компетенций, таких как ценностно-смысловая, общекультурная, учебно-познавательная, что формирует целостное художественное восприятие окружающей среды. Делается вывод о высокой эффективности пленэра как средства развития практических навыков в рисунке, живописи и композиции обучающихся в системе дополнительного и профессионального художественного образования.

Ключевые слова: изобразительное искусство, пленэр, выездная учебная практика, художественное образование, педагогика, русская школа живописи.

EDUCATIONAL PRACTICE (PLEIN AIR) AS A MEANS OF FORMING PROFESSIONAL COMPETENCIES IN THE ART EDUCATION SYSTEM

Annotation. This article examines the importance of plein air practice in art education. The role of Russian artistic traditions in the development of plein air as an important teaching method is highlighted.

Particular attention is given to the specifics of organizing outdoor plein air practice, its educational, developmental, and nurturing goals, and the role of the teacher in supporting students' creative processes. The specific challenges and opportunities of working in an urban environment are considered, including the choice of motive, composition, and the depiction of architectural forms, as well as chiaroscuro and color relations.

It is emphasized that plein air practice helps connect theoretical knowledge and practical skills, contributing to the development of professional competencies such as value-semantic, general cultural, and educational-cognitive skills, thereby fostering a holistic artistic perception of the environment. It is concluded that plein air is highly effective as a means of developing practical skills in drawing, painting, and composition in students in continuing and professional art education.

Keywords: fine arts, plein air, outdoor plein-air practice, art education, pedagogy, Russian school of painting

Введение

Учебная практика (пленэр) занимает особое место в системе художественного образования, являясь важным этапом формирования профессиональных компетенций обучающихся, которые определяются во ФГОС ВО и профильном стандарте «Изобразительное искусство». Работа на открытом воздухе позволяет художнику непосредственно взаимодействовать с натурой, воспринимать изменения света, цвета и пространства в среде, что невозможно в условии учебной аудитории.

Традиции пленэра получили широкое развитие в русском изобразительном искусстве XIX–XX веков, когда художники-передвижники, такие как Исаак Левитан, Василий Поленов и Алексей Саврасов, обратились к изображению природы и городской среды с натуры. Их творчество продемонстрировало значимость непосредственного наблюдения окружающего мира и стало основой для развития пленэрной практики как важного метода художественного обучения.

Актуальность исследования обусловлена его возможностями интеграции теоретических знаний и практической деятельности, а также развитием наблюдательности, эстетического восприятия и креативных способностей обучающихся.

Проблема исследования состоит в противоречии между высокой значимостью учебной практики (пленэр) в системе художественного образования и недостаточной реализацией методических подходов к её организации в условиях выездного формата и городской среды для обучающихся художественных школ, и учреждений высшего образования.

Цель статьи – обозначить специфику проведения пленэрной практики в различных образовательных условиях (выездной пленэр и пленэр в городской среде). Показать роль учебной практики (пленэр) в развитии художественных навыков и профессиональных компетенций, обучающихся общего и профильного уровня образования.

Объект исследования: процесс обучения живописи, графике и композиции обучающихся младшего и среднего школьного возраста, студентов художественно-графического факультета.

Предмет исследования: способы, средства, методы проведения учебных занятий с обучающимися младшего и среднего школьного возраста, студентами художественно-графического факультета в условиях учебной практики (пленэр).

Методы исследования. Для решения поставленных задач использован комплекс методов: теоретические (анализ психолого-педагогической и методической литературы); эмпирические (моделирование педагогического процесса, педагогический эксперимент); методы систематизации и обобщения полученной информации.

Степень разработанности проблемы

В 1930-40-х годах с развитием социалистического искусства сформировались новые стандарты живописи, в которых пленэр оставался важным элементом художественного образования. В это время в СССР активно организовывались пленэрные практики в рамках художественных вузов и мастерских. Вопросом об обучении посредством пленэрной практики занимались многие знаменитые русские художники-педагоги, в том числе: Маслов Н. Я. [3], Тютюнова Ю. М. [4], Ломов С. П. [5], Унковский А. А. [6], Шорохов Е. В. [7], Рощин С. П. [8; 9].

Современная пленэрная живопись сохраняет фундаментальные традиции изобразительной деятельности на открытом воздухе, развивая их с учетом новых художественных технологий, представлений о цвете и свете, вопросах первооснов изобразительных средств. Акцент часто ставится на живом контакте с натурой, передаче её непосредственного впечатлении и состоянии.

Так, особенностями пленэрной живописи и вопросами цветовосприятия у обучающихся также занимались Беда Г.В. [10], Воронина Е.В. [11; 12], Грошев И.П. [13], Рындин А.С. [14], Коробко Ю.В. [15], Крымов Н.П. [16], Цаль Н.Н. [17] и др. Их исследования были изучены и взяты за основу работы.

Пленэр - неотъемлемая часть творческого процесса для художника, он позволяет изучать натуру, развивает глазомер, чувство пространства и цвета.

Поскольку условия освещения постоянно меняются, меняются и цвета, и важно поймать это уникальное состояние изображаемого вида, поэтому в условиях природы художники обращаются не к большим долгосрочным работам, а к этюдам, зарисовкам и быстрым наброскам.

Передать истинный цвет через мозаику рефлексов, которые гораздо заметней в условиях работы на природе, можно только прочувствовав натуру, изучив ее целиком и понять закономерности взаимосвязи всех элементов изображаемого.

Рисование на природе значительно отличается от занятий в кабинете. Для обучающихся такого рода занятия, подготовки к ним и самостоятельный выбор мотивов изображения - вхождение во взрослую профессию. Повышение уровня мотивированности

к занятиям художественным искусством и повышение креативных качеств обучающихся, актуально для проблемы развития изобразительной грамоты подростков на пленэре.

В живописи реалистического направления для живописца природа – лучший учитель. Огромную значимость имеют этюды. Это отличная возможность всесторонне и глубоко познавать и изучать окружающий мир.

Самостоятельный творческий поиск и передача художественного образа заложен в основу пленэра и занятий на природе. Восприятие натуры на природе в сложных условиях постоянного изменения окружающего пространства (света, погоды, движения элементов) серьезный шаг в развитии юного художника и его профессиональных навыков.

Работа на пленэре предполагает исполнение краткосрочных этюдов и зарисовок, которые являются упражнениями для развития живописных и графических навыков, помогающие потом на работе с большими холстами в аудитории.

Со временем приобретаются и совершенствуются навыки, а пленэрные этюды переходят из разряда учебных заданий и упражнений в самостоятельные работы, имеющие непосредственную художественную ценность.

Поработав на природе ребятам будет проще понять закономерности и увидеть своими глазами то, про что им рассказывал педагог на занятиях, то, о чем они читали в учебнике. Пленэр помогает лучше понимать образы среды, делает художественное мышление обучающегося более полноценным и целостным.

Внимательное изучение натуры и успешное отражение ее на холсте дает ценный опыт в понимании воздушной перспективы, в роли рефлексов, в возможности цветовых комбинаций, в многогранности оттенков и значения освещения. Каждая деталь пейзажа очень важна для целой картины увиденного, и необходимо уметь ее изображать. Воронина Е.В. пишет, что природу изображать «[…] нужно точно, узнаваемо, подчеркивать присущие характерные особенности, находить подходящую технику исполнения. Изображая растение, необходимо ставить конкретную цель, анализировать натуру.» [18, с. 75].

Адаптироваться к среде не так просто для начинающего художника, климатические непривычные условия для работы могут напугать и обеспокоить обучающихся, здесь важен пример педагога. Он должен заинтересовать и вызвать положительные эмоции у ребят, должен помочь им почувствовать себя комфортно.

В рисование на пленэре много непростых моментов - меняющееся естественное освещение и погодные условия могут напугать начинающих художников, но именно эти факторы позволяют наиболее точно раскрыть и показать детям свойства цвета. Очень важно двигаться постепенно, как пишет Е.В. Воронина: «[…] Методически оправданно начинать выполнять этот этюд с небольших композиционных эскизов. В них следует наметить конструктивные связи объектов и их общий характер, затем найденное решение необходимо перенести на этюд.» [18, с. 88].

Таким образом, мы видим, что учебная практика (пленэр) занимает важное место в системе обучения в учреждениях дополнительного образования. Эта учебная практика является значимой и формирует огромное количество фундаментальных навыков, развивая и совершенствуя уровень обучающихся.

На таких занятиях педагоги знакомят ребят не только с профессиональными аспектами обучения, но и с особенностями природы и климата, расширяют кругозор, дополняя уже полученные знания.

Нами, как обучающимися, осуществляется собственная учебная практика (пленэр), начиная с 2014 года, а также нахождение на пленэре в качестве педагога с 2021 года. Экспериментально было выявлено, что для обучающихся недельная учебная практика (пленэр) в полученных навыках и приобретенном опыте приравнивается к полугоду аудиторных занятий. В зависимости от места проведения пленэра, обучение может быть

направлено по большей части, в большинстве этюдов на изображение природы, либо архитектуры. При работе развиваются не только живописные умения при работе с цветом, светом и перспективой, но также и графические навыки. Смена погодных условий учит быстроте реакции и памяти, а также закаливанию характера и стойкости при меняющихся условиях.

Для педагога при работе в условиях пленэра с обучающимися младшего школьного, подросткового возраста, а также ранней юности [19] очень важно учесть все условия заранее: перед выходом с группой рассмотреть места для укрытия от дождя, расположение солнца на момент работы (учесть, чтобы оно не было направлено в глаза). Если пленэр рассчитан на весь день, то запланировать место обеда и иных потребностей. Помимо этюдов в процессе пленэрного выезда необходимы зарисовки, наброски и запланированные натурные работы внутри помещения на случай длительных ухудшений погодных условий.

Исходя из вышеперечисленного важно заметить, что при работе с обучающимися младшего и среднего школьного возраста необходима структура, планирование и четкое следование программе от простого к сложному на протяжении всей практики. Также в завершении каждого дня следует проводить просмотры с обсуждением и просмотром работ, созданных за день, их обсуждение педагогом с дополнительным обозначением поставленных задач и их выполнением, а также высказыванием мнения самих участников, обучающихся по своим этюдам и этюдам своих одногруппников.

Обобщая изложенное, учебная практика (пленэр) является важной частью образовательного процесса в художественном образовании. В особенности это касается художественно-графических факультетов. Пленэры, проводимые вне стен учебного заведения, способствуют не только развитию художественных навыков студентов, но и раскрывают творческий потенциал, углубляют понимание природы и культуры как источников вдохновения.

Выездной пленэр – это важная учебная практика, которая позволяет студентам художественно-графического факультета на практике освоить основы композиции, светотени, а также развить навыки работы с различными видами художественных материалов в условиях природы или городской среды.

Цель выездной учебной практики (пленэр) заключается в приобретении студентами практических навыков работы на открытом воздухе, развитии творческих способностей через знакомство с природным и культурным наследием страны, формировании уважения к национальной истории, культуре и традициям, через воспитание патриотизма, ответственности и бережного отношения к родной природе.

Задачи выездной учебной практики (пленэр) включают:

- Образовательные: освоение технических приемов живописи в различных условиях освещенности; применение теоретических знаний на практике.
- Воспитательные: воспитание интереса и уважения к природе, культуре и истории родной страны; формирование чувства ответственности за сохранение окружающей среды; сплочение студенческого коллектива, укрепление контактов между преподавателями и обучающимися.
- Развивающие: развитие наблюдательности и художественного видения у студентов; развитие навыков наблюдения и восприятия окружающего мира.

Задачи пленэра могут варьироваться в зависимости от выбранной темы: пейзаж, портрет, жанровая сцена или архитектура. Важно отметить, что пленэр способствует глубокой интеграции учебного процесса и художественной практики, что является основным элементом в подготовке будущих художников-педагогов.

Место проведения выездного пленэра имеет большое значение для успеха образовательного мероприятия. Важно, чтобы выбранная локация сочетала в себе художественную выразительность и разнообразие природы или архитектуры, что способствовало бы художественно- эстетическому развитию студентов.

Для студентов художественно-графического факультета одним из популярных направлений являются пленэры, организуемые в окрестностях Москвы - в исторических парках и природных зонах столицы, а также выездные пленэры в различные города России. Эти места позволяют не только работать с пейзажами, но и изучать культурное наследие России.

В современных исследованиях [20, с. 192] отмечается, что выбор места для пленэра имеет огромное значение для развития у студентов эстетического восприятия и формирования новых впечатлений, формирующих новый подход к изображению. Смена ландшафтов способствует вдохновению студентов на творческий поиск и создание различных видов работ.

Пленэр имеет также важное значение для формирования коллективной работы и взаимодействия между студентами и преподавателями. В условиях выездной практики снижается формализм учебного процесса, что способствует более открытым и доверительным отношениям. Это, в свою очередь, способствует психологическому комфортному состоянию студентов и стимулирует их к творческой активности.

На художественно-графическом факультете Московского педагогического государственного университета практически каждое лето успешно организуются выездные пленэры со студентами разных курсов. За последние годы были совершены поездки в такие города, как Анапа, Санкт-Петербург, Покров, Махачкала, Ялта, Орел, Абхазия. По итогам практик организовывались отчетные выставки, на которых помимо этюдов и зарисовок, выполненных в условиях пленэра, представлялись и итоговые работы, написанные на основе самых удачных этюдов в мастерских. Практика показывает, что подобные выездные пленэры положительно сказываются на вовлеченность студентов в занятия живописью и повышают практический навык.

Большое значение в проведении выездной пленэрной практике имеют и психологические аспекты**.** Подобные мероприятия способствуют не только развитию профессиональных навыков, но и поддержке психологической устойчивости, развития способности к самоорганизации и самовыражению. Смена обстановки позволяет студентам временно уйти от привычной университетской рутины, что способствует снижению стресса, повышает настроение и стимулирует творческое мышление. Новая среда помогает взглянуть на привычные вещи под другим углом и активизирует внутренние ресурсы. Зачастую выездные пленэры способствуют развитию коммуникационных навыков, укреплению командного духа и взаимопонимания в группе.

Преподаватель в ходе выездной пленэрной практики выполняет несколько ключевых ролей. Он становится не только педагогом, но и наставником, который помогает студентам раскрыть свой творческий потенциал, направляет их на путь самовыражения. Задача преподавателя – создать комфортные условия для работы, помочь студентам преодолеть творческие барьеры и развить индивидуальные качества.

Кроме того, преподаватель должен быть готов к тому, чтобы в процессе работы давать советы по технике, композиции и светотени, а также помогать студентам анализировать и обсуждать работы своих одногруппников.

В Московском педагогическом государственном университете практически каждое лето успешно организуются выездные пленэры со студентами разных курсов.

Выездные пленэры являются важным элементом учебного процесса на художественно-графическом факультете МПГУ, так как способствуют развитию

творческих способностей студентов и помогают улучшить профессиональные навыки. Эффективная организация пленэра, грамотная подготовка студентов и внимание к каждому аспекту мероприятия позволяют достичь высокого уровня качества работ и формирования целостного подхода к обучению.

Помимо выездной практики, пленэр может быть проведен и в городе, где существуют свои сложности и особенности при создании этюдов, которые необходимо учитывать, что, в итоге, положительно скажется на навыках учеников. Изображение пейзажа города дает художнику большой спектр возможностей и композиционных вариантов создания картин.

Так, прежде всего создание картины городского пейзажа начинается с определения сюжета, мотива. Натуру стоит рассматривать с нескольких сторон, чтобы найти наиболее достойный мотив для последующей этюдной работы. Для этого нужно уметь, как писал Маслов Н. Я.: «[…] воспринимать натуру цельно в определенном сочетании тонально-цветовых отношений» [3, с. 43]. В это время ученику необходимо запомнить впечатление, оказанное видом местности, и постараться передать его в этюде. Художники нередко, работая на пленэре, создавали различные небольшие работы, стараясь уловить состояние и передать впечатление, например, обратим внимание на этюд Василия Дмитриевича Поленова «Московский дворик» 1877 года.

Этюд передает спокойное, умиротворенное настроение, работа наполнена «воздушностью», благодаря сочетанию контрастов и созданию ощущения «света». Так как это этюдная работа, то В. Д. Поленов в последствии развивает данный вариант изображения, изменяя точку зрения, масштабы и композиционный центр работы, то есть прорабатывая найденный мотив, что можно увидеть на работе «Московский дворик» 1878 года.

Следующим этапом, после определения мотива и сюжета, идет проработка цветовых и тональных отношений, которая чаще всего создается на более малом формате, например, этюд В. Д. Поленова создан на холсте размером 49,8 на 38,5 сантиметров. Это необходимо, чтобы в последующем художник мог увидеть основные отношения и, при необходимости, изменить положение композиционного центра или соотношения объектов на плоскости картины, выбирая при этом разнообразные форматы, в соответствии с задумкой. Так, например, вертикальный формат позволяет изобразить более детально динамику зданий и архитектурных объектов, и передать монументальность, а горизонтальный – расширяет возможность написания бóльшего пространства – панорамы. На данном этапе важную роль играет и время исполнения этюдов – ученики должны успеть поймать состояние окружающей среды, показать архитектуру и отношения цвета, света, тона.

Важно отметить, что городской пейзаж подразумевает под собой четкое понимание и умение строить архитектурные объекты, а также наблюдение и соблюдение верной передачи света и тени, так как естественный источник освещения меняет положение, на что обращают особое внимание в своем учебном пособии Волкова Т.В. и Воронина Е.В.: «Освещение в течение сеанса может измениться несколько раз, поэтому художник должен учитывать какими были отношения земли, зданий, неба в начале выполнения рисунка» [18, с. 32]. Ко всему прочему, в изображении обязательно нужно улавливать и рефлексы от окружающей среды в разных погодных состояниях.

Отдельно стоит сказать про аналитическую работу, где необходимо соотносить размеры и масштабы, а также пропорции объектов, чтобы создать правдивость в изображении, узнаваемость зданий и других элементов. Это один из важнейших навыков, который приобретается во время проведения пленэра в городе. Особое внимание стоит обратить на сложность работы в городской среде, так как: «При изображении группы построек нужно учитывать точку зрения на объект, чтобы она находилась под некоторым

углом к рисующему» [21, с. 51], где ученик должен реализовывать на практике теоретические и практические знания в области перспективы. В последствии на этюде также прорабатываются объем объектов, посредством светотеневой моделировки. Так, ученикам рекомендуется чаще отходить от работы и оценивать ее издалека, чтобы не потерять верные отношения или вовремя поправить неточности.

Завершением работы над городским пейзажем будет этап обобщения и детализации – внесение стаффажа и уточнение форм для подчеркивания характерности изображаемых городских массивов. Законченность произведения можно судить по достижению колористического, тонального, выразительного и композиционного единства.

Таким образом, проведение пленэра в городской среде может быть крайне полезен для учеников, так как подобный вид деятельности способствует развитию художественных навыков, пространственного мышления и формированию культурного восприятия городской среды.

Заключение

Подводя итог, учебная практика (пленэр) является значимым и неотъемлемым элементом системы художественного образования, которое позволяет наиболее эффективно формировать профессиональные компетенции студентов разных возрастов, а также дает развитие художественного мышления и творческого потенциала обучающихся.

Работа на открытом воздухе позволяет лучше видеть натуру, что способствует более глубокому пониманию закономерностей света, цвета и пространства, что так важно для каждого художника. В современных условиях пленэр выступает как эффективное средство интеграции теоретических знаний и практической деятельности.

Проведение пленэра, как за пределами городской среды, так и внутри нее, особенно в формате выездной практики, способствует не только развитию профессиональных навыков (работа с композицией, рисунком, живописью), но и решает важные воспитательные и развивающие задачи, компетенции: формирует наблюдательность, эстетическое восприятие, уважение к культурному и природному наследию, а также развивает коммуникативные навыки и умение работать в коллективе.

Было проанализировано на основе педагогической деятельности психолого-педагогической и методической, что одну из важнейших ролей в эффективности подобной учебной практики играет педагог, который выступает не только как носитель знаний, но и как наставник, обеспечивающий методическую организацию процесса, поддержку обучающихся и создание комфортной образовательной среды. Чёткое планирование, постановка планомерных заданий и анализ выполненных работ являются необходимыми условиями успешного обучения.

Таким образом, учебная практика (пленэр) представляет собой комплексный педагогический инструмент, способствующий всестороннему развитию обучающихся, формированию их профессиональных навыков и целостного художественного восприятия окружающего мира.

ЛИТЕРАТУРА

1. Приказ Министерства науки и высшего образования РФ от 22.02.2023 № 145 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриата по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриат)» // Официальный интернет-портал правовой информации. URL: https://www.pravo.gov.ru (дата обращения 05.05.2026).
2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» (профиль «Изобразительное искусство»): приказ Минобрнауки России от 22.02.2023 № 116 //

Официальный интернет-портал правовой информации. URL: https://www.pravo.gov.ru (дата обращения 05.05.2026).
3. Маслов Н.Я. Пленэр. Практика по изобразительному искусству. – М.: 1984.
4. Тютюнова Ю.М. Пленэр: наброски, зарисовки, этюды: Учебное пособие для вузов. – М.: Академический Проект, 2012. – 175 с.
5. Ломов, С.П. Живопись / С.П. Ломов. - М.: Агар, 2008. 232 с.
6. Унковский А.А. Живопись Изображение фигуры. Портрет. Учеб.-метод. пособие для студентов-заочников худож.-графич. фак. пед. ин-тов / А. А. Унковский. – Москва: Просвещение, 1983. – 48 с.
7. Шорохов Е.В. Композиция. - М.: Просвещение, 1986.
8. Рощин С.П., Филиппова Л.С. Практика по изобразительному искусству: пленэр / С.П. Рощин, Л.С. Филиппова. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Русайнс», 2022. – 80 с.
9. Рощин С.П., Филиппова Л. С., Художественно-творческая практика (пленэр): Учебно-методическое пособие / С.П. Рощин, Л.С. Филиппова. – Москва: Московский городской педагогический университет, 2014. – 45 с.
10. Беда Г.В. Тоновые и цветовые отношения в живописи [Текст]. – Москва: Сов. художник, 1964. – 78 с.
11. Воронина Е.В. Проблемы передачи колорита в пейзажной живописи студентов ХГФ на пленэре (констатирующий эксперимент) / Е. В. Воронина // Научные труды Московского педагогического государственного университета. Серия: гуманитарные науки: Сб. ст. / Моск. пед. гос. ун-т; Гл. редкол.: В. Л. Матросов (гл. ред.) и др. – Москва: Прометей, 2003. – С. 360-362.
12. Воронина Е.В. Формирование аконстантного видения у студентов на занятиях живописью в условиях пленэра. // Научные труды ХГФ МПГУ: тезисы докладов. – М., 2012. – С. 163 – 168. URL: https://iknigi.net/avtor-sbornik-statey/93799-nauchnye-trudy-hgf-mpgu-tezisy-dokladov-sbornik-statey/read/page-8.html (дата обращения: 30.04.2026).
13. Грошев И.П. Метод самостоятельной работы, применяемый при развитии чувства колорита у студентов художественно - графических факультетов на занятиях живописью пейзажа // Наука и школа. 2010. №2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/metod-samostoyatelnoy-raboty-primenyaemyy-pri-razvitii-chuvstva-kolorita-u-studentov-hudozhestvenno-graficheskih-fakultetov-na (дата обращения: 04.05.2026).
14. Рындин А.С. Живопись: учеб. пособие для студентов вузов / А.С. Рындин. – Одесса: КП ОМД, 2004. – 237 с.
15. Коробко Ю.В., Козыренко К.В. Восприятие цвета глазами художника // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2025. Т. 14. № 11А. С. 14-26.
16. Крымов Н.П. Художник и педагог Ст., воспоминания / [Сост. С.В. Разумовская, Н. Н. Моргунова; Введ. С. В. Разумовской]. – [2-е изд., испр. и доп.] – Москва: Изобразит. искусство, 1989. – 222, [1] с.
17. Цаль Н.Н. Цветовое контрастирование как один из принципов построения гармоничного колорита пейзажного этюда учащимися ДХШ в условиях пленэра [[Текст]] / Н.Н. Цаль Искусство и образование2015№ 4 С. 57-64**.**
18. Волкова Т.В., Воронина Е.В. Учебная практика (пленэр): учебно-методическое пособие; особенности организации работы графическими и живописными материалами / Т.В. Волкова, Е.В. Воронина; ФГБОУ ВО "Московский педагогический государственный университет". – Москва: МПГУ, 2024. – 151 с.

19. Эльконин Д.Б. Детская психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Ред.-сост. Б. Д. Эльконин. – М.: Издательский центр «Академия», 2004.
20. Пронина Н.К., Головачева Н.П. Специфика освоения пленэрной живописи // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2023. №4 (41). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-osvoeniya-plenernoy-zhivopisi (дата обращения: 30.04.2026).
21. Мальцева В.А. Пленэр. Часть 2. Наброски и зарисовки: учебно-методическое пособие. – Елец: Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, 2019. – 80 с.: ил.

Тань Юйхао
аспирант кафедры музыкального образования
ФГБОУ ВО «Московский государственный институт культуры»

Tan Yuhao
postgraduate student of the Department of Music Education
Moscow State Institute of Culture

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ-БАЯНИСТОВ В МУЗЫКАЛЬНОМ КОЛЛЕДЖЕ КАК СРЕДСТВО ИХ ЛИЧНОСТНО-ТВОРЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. В статье раскрывается актуальность заявленной проблематики. Рассматриваются пути совершенствования как самостоятельной работы обучающихся в колледже баянистов, так и развитие их творческого потенциала. Обращается пристальное внимание на необходимость единства интеллектуального и аффективного, слухо-двигательного и психолого-адаптивного, репродуктивного и творческого в контексте совершенствования самостоятельной работы обучающихся-баянистов в музыкальном колледже. Подчеркивается мысль о перспективности дальнейших исследований в этом направлении.

Ключевые слова: самостоятельная работа, совершенствование, обучающиеся-баянисты, личностно-творческое развитие, музыкальный колледж, музыкальное произведение.

IMPROVING THE INDEPENDENT WORK OF ACCORDIONIST STUDENTS IN A MUSIC COLLEGE AS A MEANS OF THEIR PERSONAL AND CREATIVE DEVELOPMENT

Abstract. This article explores the relevance of the stated problem. Methods for improving both the independent work of accordionist students in a music college and the development of their creative potential are considered. Emphasis is placed on the need to integrate the intellectual and affective, auditory-motor and psychological-adaptive, reproductive and creative aspects in the context of improving the independent work of accordionist students in a music college. The potential for further research in this area is emphasized.

Keywords: independent work, improvement, accordionist students, personal and creative development, Music College, musical composition.

Обучающиеся-баянисты, как и многие другие инструменталисты, начинают свое профессиональное восхождение с образовательной скамьи музыкальных колледжей, колледжей искусств. В данном случае можно сказать, что дорога к профессионализму лежит через среднее звено, которое призвано «вооружить» студентов знаниями, исполнительскими и педагогическими технологиями, заложить в музыкальное сознание компетентностную модель современного педагога-исполнителя, просветителя.

В данных педагогических условиях научить обучающихся-баянистов самостоятельно работать – первостепенная задача, во многом определяющая качество их подготовки. Приобрести самостоятельное мышление, умение находить рациональные пути решения насущных вопросов, самоорганизоваться – значит встать на путь продуктивного обучения, обретения профессии. По этому поводу однозначно высказывалась И.С. Аврамкова: «Самостоятельная работа, будучи умело организованной, обретает новые качественные черты и особенности, трансформируется в *самообучение*, что собственно и

должно выступать в виде стратегической цели учебно-воспитательного процесса» [1, с. 141]. «Баянисту, чей инструмент имеет достаточно молодой «возраст» по сравнению с «классическим» инструментарием академической традиции, важно научиться самому «добывать» знания, которые заложены в историографии музыкознания, педагогике музыкального творчества, практике исполнительской деятельности. Самообразование в среднем профессиональном звене – не просто разновидность деятельности, определенное слагаемое. Оно представляет одновременно перманентность и необходимость, так как аккумулирует в себе новое знание и личностно-творческий опыт подопечного, его эвристическую деятельность, которая выводит к новым рубежам, дает возможность активно развивать и реализовывать креативный потенциал» [10, с. 141]. В свою очередь, В.С. Корина замечала: «Среднее звено музыкального образования, представленное колледжами и училищами музыкального и музыкально-педагогического профиля, также является потенциальной сферой для профессиональной самореализации музыканта-педагога» [8, с. 134].

Самостоятельная работа над музыкальным произведением, освоение его формы-содержания, построение драматургии, детализированный поиск оптимальных для выразительной игры исполнительских приемов, способов звукоизвлечения (туше), штрихов, вариантов артикуляции, технологий меховедения – важные составляющие профессионально-творческого портрета обучающихся-баянистов.

В средних профессиональных музыкально-образовательных учреждениях студентам важно приобрести умение не только самостоятельно мыслить, но и – действовать, мыслить-действовать. При этом, нельзя замыкаться только на сфере рационального, логико-конструктивного. Художественно-образное мышление предполагает еще и погружение в область аффективную (эмоционально-чувственную), когда эмпатия (сопереживание), музыкальная проникновенность, отзывчивость становятся «лейтмотивом» исполнительского процесса. В данном случае уместно употребить понятие «эмоциональный интеллект» [4]. Оно заключает в себе умение управлять собственными эмоциями, своим внутренним миром в целом, обретать волевое начало, ведущее к творческой свободе, продуктивной деятельности, чувственности. «Необходимое единство эмоционального и интеллектуального в восприятии музыкального произведения, процессе его исполнения, с одной стороны, нагружает сознание обучающихся, с другой – открывает путь к прозрению, просвещению, духовному развитию» [5, с. 96, 97].

Справедливо высказывался С.Н. Гайдай: «Воспитание самостоятельности личности достигается в самостоятельной деятельности и является сложным и многогранным процессом, в ходе которого самостоятельность как бы проходит ряд уровней. Логика этого процесса предполагает движение от репродуктивно-подражательной к поисково-исполнительской и от нее – к творчески самостоятельной деятельности» [7, с. 268]. При этом актуализируется не только тезис «*сделай себя сам»,* который является по сути генерализированным. В подобных педагогических условиях важным становится активизация творческого восприятия, музыкально-слуховых, двигательных представлений.

Следует заметить то, что подобные представления могут питаться извне (просмотр, прослушивание программ исполнителей /профессионалов, обучающихся/, посещение мастер-классов, студий творчества, педагогического мастерства), а также – изнутри, когда происходят процессы, связанные с активизацией памяти, всплывают в сознании забытые впечатления, идет целостная мобилизация глубинных ресурсов творческой личности баяниста.

Развитие какого-либо одного вида представлений (музыкально-слухового или двигательного), как правило, не дает желаемого результата. Они друг без друга становятся полезными как бы наполовину. То есть, их обособленность друг от друга не отвечает

специфике целостного музыкально-исполнительского процесса инструменталистов, баянистов в частности, в котором роль и музыкально-слухового, и двигательного представлений трудно переоценить. Речь должна идти о развитии сразу двух типов представлений, вернее о едином, комплексном, двусоставном (слухо-двигательном) представлении. Именно слухо-двигательное (слухо-моторное) представление полностью отвечает специфике музыкально-инструментального исполнительства и позволяет контролировать звук, управлять звукоизвлечением, звуковедением, музыкальным развитием в целом, соразмеряя действия и чувства.

Мало просто представить музыкальный образ, услышать его во всем многообразии художественно-выразительных средств. К сожалению, нет прямого «моста» *услышал – сыграл*. Музыкально-слуховое представление обуславливает игру на инструменте, но не позволяет в полной мере реализовать предслышание в исполнительском процессе. Здесь приобретают значимость двигательные (тактильно-моторные) представления, во многом определяющие характер, амплитуду, динамику, последовательность и качество исполнительских действий.

Увеличение слухового и двигательного ресурса обучающихся-баянистов – важные, но не разрозненные векторы их технического, технико-художественного развития. Творческое восприятие, слуховой контроль, музыкальное представление, функционирование эмоционального интеллекта (управление аффективным началом) – важные слагаемые исполнительской культуры баянистов. Вместе с тем, исполнительская техника, ее моторно-двигательные компоненты, состояние творческой свободы исполнительского аппарата в действии – неотъемлемая и необходимая сторона постижения целостного баянного искусства.

Сегодня речь должна идти о единстве музыкально-слухового и моторно-двигательного начала в исполнительском процессе баянистов, когда эти слагаемые приобретают гармоничное целостное и детерминируют друг друга. Таким образом, слухо-двигательное единство как исполнительский тезаурус позволяет профессионально, ответственно подходить к формированию исполнительской концепции, ее реализации, воспитывая в себе творческое отношение ко всем этапам освоения музыкального произведения. К этому спектру творческой деятельности относится и публичное выступление. Студенту-баянисту следует научиться доносить до слушательской аудитории замысел композитора, собственное видение художественных образов по-возможности без потерь, сохраняя точность исполнительских действий-движений и выразительность подачи музыкального материала [6]. При этом речь идет о психо-адаптивном единстве, которое позволяет обрести творческую свободу и профессиональным образом справляться баянисту с поставленными технико-художественными задачами.

Постижение искусства интерпретации занимает большой пласт самостоятельной работы обучающихся-баянистов. Формирование исполнительской гипотезы ее адекватная реализация, умение работать с нотным текстом и вне текста, с инструментом и без инструмента способствуют углублению самостоятельной работы обучающихся-баянистов, открывают образовательное пространство для творческой самореализации [9].

Действительно, эффективность самостоятельной работы обучающихся-баянистов зависит от ее реального статуса в музыкально-образовательном процессе: она является дополнительной (несистемной), носит экспериментально-поисковый характер или представляет многогранный творческий процесс.

Например, В.С. Корина обращала внимание на то, что в инструментальных классах «накопление репертуарного багажа возможно исключительно в форме регулярной, системной самостоятельной работы» [8, с. 135]. К.Ю. Ширина по этому поводу высказывала следующее: «Мы убеждены, что педагог … должен не просто дать своему

ученику комплекс необходимых узкопрофессиональных знаний и умений, но должен создать основание для дальнейшей самостоятельной творческой педагогической, научной исследовательской деятельности» [11, с. 81].

Е.А. и Н.И. Ануфриевы подчеркивали: «В целях поддержания и развития достигнутых высот в профессионализации … уровня исполнительства на инструменте, процессе подготовки баянистов необходимо системно оптимизировать путем инновационных технологий, форм и методов обучения и воспитания» [2, с. 60]. А.С. Базиков неоднократно указывал на то, что перед обучающимися-баянистами в средних профессиональных учебных заведениях стоит важная целевая установка: достижение профессиональных вершин через активизацию и совершенствование самостоятельной работы, определяющей личностно-творческое становление педагога-исполнителя, просветителя [3].

Действительно, многие ученые, педагоги-исполнители приходят к выводу о том, сто самостоятельная работа обучающегося-баяниста – не просто зона для исправления ошибок, замечаний, «технический тренажер», дополнение к аудиторным занятиям с педагогом, а в идеале должна обретать черты: поисково-экспериментальной, творческой деятельности в русле исполнительском, педагогическом, просветительском.

Настоящий исполнитель «рождается в муках поиска» выразительной штриховой, тембровой, артикуляционной палитры, жанрово-стилистического понимания, интонационно-выверенной канвы, отвечающей замыслу композитора. Серьезным испытанием для обучающихся-баянистов является их техническое развитие, которое требует творческих подходов, рационализации, системности и последовательности в самостоятельной работе. Расширение художественного кругозора и слушательского опыта, исполнительской практики и спектра аналитического мышления – важные факторы совершенствования самостоятельной работы, творческого потенциала студентов, их профессионального становления.

На основе всего изложенного в статье целесообразно сделать следующие выводы:

1. Совершенствование самостоятельной работы обучающихся-баянистов в музыкальных колледжах как средство их личностно-творческого развития – актуальная проблема, требующая своего разрешения.
2. В контексте личностно-творческого развития обучающихся-баянистов находит свое продуктивное применение педагогическая формула (*чувствовать – мыслить – действовать – мыслить – чувствовать*), использование которой становится перспективным в зоне самостоятельной работы студентов музыкальных колледжей.
3. Открывается возможность добиться целостности логико-конструктивного (интеллектуального) и эмоционально-чувственного (аффективного) начал в русле совершенствования самостоятельной работы обучающихся-баянистов, их творческого потенциала.
4. Единство слухо-двигательной и психолого-адаптивной стороны исполнения представляет педагогическое условие, позволяющее творчески развиваться обучающимся-баянистам и совершенствовать свою самостоятельную работу.
5. Совершенствование самостоятельной работы обучающихся-баянистов в музыкальном колледже на основе личностно-творческого подхода остается быть перспективным направление изыскательской деятельности в области педагогики инструментального исполнительства, педагогики музыкального творчества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аврамкова, И.С. Проблемы организации самостоятельной работы студентов высших и средних музыкальных учебных заведений / И.С. Аврамкова // Вестник

Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2012. – № 3(107). – С. 140-147.
2. Ануфриев, Е.А., Н.И. Ануфриева. Дидактическая эффективность интегративного подхода в процессе формирования исполнительской культуры баяниста в вузе // Человеческий капитал. – 2023. – № 11-1(179). – С. 58-64
3. Базиков А.С. Музыкальное образование в современной России: основные противоречия и пути их преодоления. – Тамбов: ТГМПИ им. С.В. Рахманинова, 2002. – 312 с.
4. Блок О.А. Эмоциональный интеллект и "умные эмоции" в музыкально-творческом развитии обучающихся инструменталистов // Гуманитарное пространство. – 2020. – Т. 9, № 3. – С. 265-272.
5. Блок О.А., Тань Юйхао. Обучающийся инструменталист как гармония в душе или дисгармония. // Антропологическая дидактика и воспитание, 2022. – Т.5. – № 6. – С. 93-102.
6. Блох О.А. Музыкальное исполнительство и педагогика. – М.: МГУКИ, 2013. – 148 с.
7. Гайдай С.Н. Проблема активизации музыкально-слуховых представлений студентов в процессе развития их творческой самостоятельности // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. – 2010. – №3. – С. 268-271.
8. Корина В.С. Организация самоподготовки студентов к вариативной профессиональной деятельности в классе фортепиано // Высшее образование в России. – 2017. – № 3. – С. 133-140.
9. Корноухов М.Д. Нотный текст как основа обучения учащихся искусству интерпретации музыки // Методология педагогики музыкального образования (Научная школа Э.Б. Абдуллина): сборник научных статей. – Москва: МПГУ, 2007. – С. 265-275.
10. Тань Юйхань. Специфика совершенствования самостоятельной работы обучающихся-баянистов в музыкальных колледжах на основе личностно-творческого подхода / Ю. Тань // Педагогический научный журнал. – 2025. – Т. 8, № 1. – С. 140-144.
11. Щирина К.Ю. О воссоздании жизненного пути и творческого облика музыкантов как метод активизации самостоятельной работы студентов-пианистов / К.Ю. Щирина // Человеческий капитал. – 2017. – № 6(102). – С. 80-85.

Чжан Даньдань
аспирант
ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»
e-mail: zhangdand@yandex.com

Zhang Dandan
Postgraduate
Moscow State Pedagogical University

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТИРЫ И КРИТЕРИИ ФОРМИРОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВКУСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ОБУЧЕНИИ КИТАЙСКОЙ ЖИВОПИСИ

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования художественного вкуса младших школьников в процессе обучения китайской живописи. Актуальность исследования связана с тем, что в школьной практике освоение кисти и туши нередко сводится к поэтапному копированию образца и оценке внешней аккуратности работы, тогда как эстетическое восприятие, личное наблюдение и культурное понимание остаются на втором плане. Автор раскрывает ценностные основания преподавания китайской живописи, выделяет критерии оценки художественного вкуса детей и обосновывает методические условия, при которых техника становится средством выражения, а не самостоятельной целью урока. Особое внимание уделено приобщению к классическим произведениям, наблюдению природы, эстетическому диалогу, работе с пустым пространством, ритмом линии и выразительностью тушевых оттенков. Показано, что формирование художественного вкуса младших школьников должно опираться на возрастную адекватность, развивающее оценивание и постепенное расширение культурного опыта ребёнка.

Ключевые слова: начальное художественное образование; китайская живопись; художественный вкус; эстетическое суждение; работа кистью и тушью; эстетическое воспитание.

VALUE ORIENTATIONS AND CRITERIA FOR FORMING ARTISTIC TASTE IN PRIMARY SCHOOLCHILDREN THROUGH CHINESE PAINTING

Abstract. The article examines the formation of artistic taste in primary schoolchildren through the teaching of Chinese painting. The relevance of the study is determined by the fact that school practice often reduces brush-and-ink training to step-by-step copying and the assessment of external neatness, while aesthetic perception, personal observation and cultural understanding remain secondary. The author clarifies the value foundations of teaching Chinese painting, identifies criteria for evaluating children's artistic taste and substantiates methodological conditions under which technique becomes a means of expression rather than an independent goal of the lesson. Special attention is paid to engagement with classical works, observation of nature, aesthetic dialogue, empty space, line rhythm and the expressive possibilities of ink tones. It is shown that the development of artistic taste should be based on age-appropriate pedagogy, formative assessment and the gradual expansion of the child's cultural experience.

Keywords: primary art education; Chinese painting; artistic taste; aesthetic judgment; brush and ink; aesthetic education.

Проблема и актуальность формирования художественного вкуса

На уроках изобразительного искусства в начальной школе китайская живопись часто выполняет важную задачу «сохранения и передачи традиционной культуры». Однако в школьной практике учителя начальных классов не всегда в полной мере учитывают базовые принципы преподавания китайской живописи. Стремясь обеспечить видимый учебный результат и единообразие работ, учителя нередко сводят урок китайской живописи к поэтапному показу, подражанию мазкам кисти и копированию готовых образцов. Учащиеся действительно могут довольно быстро научиться изображать листья бамбука, цветы, камни и дальние горы и даже достигать в своих работах определённого уровня «похожести» и «точности», однако они не понимают цели обучения, смысла, который передаёт произведение, а также связи между техникой и выражением. В результате внешняя сторона изображения усваивается быстрее, чем его внутренний смысл и связь между техникой и художественным выражением. В таком ускоренном, транслирующем способе обучения художественный вкус учащихся трудно формируется. Когда дети длительное время находятся в учебной среде, где в центре стоит подражание, их первоначальные любопытство, интерес к китайской живописи и эмоциональный отклик постепенно исчезают, и в итоге они ошибочно начинают воспринимать эти поэтичные и художественно насыщенные формы как обязательные художественные правила. После такого учебного процесса учащиеся могут завершить целостную работу, но не умеют её воспринимать; могут копировать детали, но не умеют судить о качестве произведения; могут подражать позе, но не умеют выражать чувства. Это одна из важных проблем современного преподавания китайской живописи в начальной школе, которая требует методического решения. Подобная практика соотносится с наблюдением О. А. Бакиевой о том, что навязывание готовых образцов работы и пренебрежение детской индивидуальностью нередко приводят к стереотипности детских рисунков и к потере интереса к самому процессу рисования [2, с. 6].

«Стандарт художественного образования в рамках обязательного образования (редакция 2022 года)» подчёркивает такие ключевые компетенции, как эстетическое восприятие, художественное выражение, творческая практика и культурное понимание, и требует, чтобы художественные дисциплины выходили за пределы одностороннего обучения навыкам и способствовали формированию у учащихся способности чувствовать красоту, понимать красоту и создавать красоту в разнообразной художественной практике [10]. В опубликованном в 2020 году документе «Мнения о всестороннем усилении и совершенствовании эстетического воспитания в школе в новую эпоху» также ясно указано, что эстетическое воспитание является не только эстетическим образованием, но и воспитанием чувств, воспитанием души и воспитанием инновационного сознания, а школьное эстетическое воспитание должно стать важным носителем нравственного формирования личности [9]. Это означает, что преподавание китайской живописи в начальной школе не должно оставаться на уровне «научить ребёнка поэтапно завершать одну картину», а должно быть направлено на комплексное развитие эстетических способностей ребёнка, его культурной идентичности и художественного духа. С точки зрения целей образования техника, безусловно, важна, однако она важна именно потому, что помогает ребёнку более точно выражать наблюдения, эмоции и понимание; если же техника отрывается от эстетики и культуры, она легко превращается в механический труд. Н. Н. Ростовцев подчёркивал, что занятия изобразительным искусством включают не только обучение, но и эстетическое и художественное воспитание; в процессе такого воспитания формируются взгляды, чувства, вкусы и идеалы человека [5, с. 90–91]. В более широком плане С. П. Ломов и С. А. Аманжолов также связывают школьное

изобразительное искусство с воспитанием эстетического чувства, художественного вкуса и мировоззрения, особенно в условиях информационного общества [1, с. 5].

Вопрос о том, «каковы критерии повышения художественного вкуса младших школьников», постепенно приобретает всё большее значение в системе качественного образования начальной школы и затрагивает ключевую проблему переосмысления ценности преподавания китайской живописи. Художественный вкус проявляется как в процессе восприятия детьми живописных произведений, так и в реальном создании художественных работ. Например, в процессе рисования важно, стремятся ли учащиеся к пустой и бессодержательной аккуратности или к выражению, которое, возможно, выглядит немного неровным, но наполнено жизненным дыханием; бездумно ли они копируют уже зрелые работы других людей или через наблюдение, переживание и осмысление вырабатывают художественный язык с личными особенностями; воспринимают ли они рисование как экзаменационное задание с заранее установленным правильным ответом или как процесс взросления, связанный с наблюдением мира, пониманием культуры и выражением самого себя. В педагогическом процессе только с того момента, когда начинает придаваться значение формированию художественного вкуса у детей, тренировка техники, восприятие произведений, оценочная обратная связь и культурное насыщение урока действительно обретают направление и могут помочь ребёнку сформировать эстетические способности и культурную уверенность, ориентированные на будущее.

Формирование художественного вкуса у младших школьников целесообразно рассматривать на трёх уровнях: школьной организации обучения, профессиональной позиции учителя и учебного опыта самих учащихся. Прежде всего, на школьном уровне введение китайской живописи в курс изобразительного искусства начальной школы представляет собой важный, но недостаточно подготовленный процесс. Это связано с тем, что в распространении китайской культуры общество в целом ясно осознаёт: китайская живопись является важной составной частью китайской национальной культуры и играет значимую роль в передаче национальной культуры и формировании национальной уверенности. Однако из-за недостаточной подготовленности школьных ресурсов, нехватки учебных часов, значительных различий в профессиональной подготовке учителей, а также необходимости следовать правильной живописной технике и ряда других факторов подлинно устойчивое и глубокое преподавание китайской живописи сталкивается с препятствиями. В итоге преподавание китайской живописи всё больше сводится к нескольким распространённым сюжетам и стандартной схеме поточного обучения: сначала намечается контур, затем показывается техника кисти, а в конце учащиеся завершают работу. Хотя такой метод внешне как будто повышает эффективность обучения, в действительности он серьёзно ослабляет самые важные стороны китайской живописи: переживание, культурное понимание и личное выражение.

В формировании художественного вкуса учителю принадлежит ключевая роль. В профессиональной позиции учителя наиболее заметной проблемой остаётся смешение понятий «техника» и «результат обучения»: если ученическая работа имеет завершённую композицию, чистую тушь и аккуратные линии, её уже можно считать успешным результатом преподавания. Однако при взгляде на такие работы недостаточно внимания уделяется тому, способен ли ученик в процессе обучения понять смысл произведения, передать через технику эмоции и почувствовать выразительность цвета. Напротив, работа, которая выглядит не очень нормативно, но отличается богатым эмоциональным выражением, может остаться без внимания. Это связано с тем, что и школа, и учитель совместно ориентируются на достижение «успешного результата», понимаемого как внешне завершённая и наглядная работа, а не как рост внутренней эстетической способности и художественного вкуса учащихся. Такой внешне эффективный метод

обучения на деле ослабляет у детей способность чувствовать жизнь, сокращает их эстетический опыт восприятия художественных произведений и снижает уровень понимания китайской традиционной культуры.

Для учащихся как основных субъектов образовательного процесса такое отклонение приводит к двум негативным последствиям. Первое – это «формальная ранняя зрелость»: учащиеся через механическое копирование, хотя и могут довольно быстро усвоить знаки и приёмы китайской живописи, однако их понимание этих знаков не является глубоким и остаётся лишь на уровне внешней декоративности. Второе – это «притупление восприятия»: когда учащиеся сталкиваются с действительно выдающимися произведениями, они затрудняются оценить их художественное качество. Учащиеся, сформированные с помощью вышеописанного «эффективного» метода обучения, не обладают способностью анализировать по-настоящему хорошие произведения китайской живописи, не могут понять, почему некоторые работы с простыми и сдержанными тушевыми оттенками воспринимаются как более художественно цельные, а отдельные внешне сложные произведения, напротив, производят впечатление вульгарных, тяжеловесных и скучных. Первое делает атмосферу урока поверхностной, а второе ослабляет глубину художественного образования. Поэтому размышление о нынешнем состоянии образования не должно ограничиваться вопросом «нужно ли вводить курс китайской живописи», а должно углубляться в ключевой вопрос: «какой именно художественный вкус формируется на уроке».

Критерии оценки художественного вкуса младших школьников

Так называемый художественный вкус не является ни абстрактным понятием, которое невозможно понять и трудно постичь, ни некой возвышенной способностью, проявляющейся только при встрече с произведениями искусства. Для ребёнка художественный вкус прежде всего представляет собой эстетическую склонность, формирующуюся на основе личного наблюдения, чувствования и опыта. Благодаря собственной острой интуиции дети могут почувствовать, обладает ли произведение жизненной силой или, напротив, изображение выглядит жёстким и лишённым гармонии; под руководством учителя они могут различать, что картина, которая выглядит «заполненной», «детализированной» и «похожей», не обязательно является хорошей работой, и также могут понять, что именно ритмичность линий, богатство цветовых и тушевых оттенков, искренность и теплота эмоционального выражения являются подлинными признаками хорошего произведения. Художественный вкус – это не нагромождение взрослых профессиональных терминов, а относительно устойчивая способность к эстетическому суждению, формирующаяся у ребёнка в процессе длительной художественной практики; она включает не только зрительное суждение, но и эмоциональное и культурное суждение.

Китайская традиционная живопись с древних времён придаёт большое значение таким эстетическим принципам, как «живое созвучие духа и ритма», «передача формы через идею», «взаиморождение пустого и наполненного», и подчёркивает, что искусство является не механическим копированием реальности, а поэтическим преобразованием, возникающим между внутренним миром субъекта и объективным миром. Е Лан во введении к книге «Очерк истории китайской эстетики» относит «идею», «дух», «художественный образ», «внутренний стержень» и «ритмику духа» к важным категориям китайской классической эстетики и указывает, что в эстетике эпохи Тан категория «среда» уже стала важным теоретическим итогом; это показывает, что китайское традиционное искусство придаёт большое значение художественному выражению настроения, ритма и духовности [8]. Цзун Байхуа в книге «Эстетические прогулки» многократно рассматривает такие вопросы китайского искусства, как художественное настроение, воздушность,

соотношение пустого и наполненного; это показывает, что он прежде всего ценит тот бесконечный смысл и духовное пространство, которые рождаются из ограниченной формы искусства, а не останавливается на механическом воспроизведении внешнего облика предмета [11]. Если перевести эту традицию китайской эстетики в критерии оценки для преподавания китайской живописи в начальной школе, то хорошая детская работа, прежде всего, должна основываться на подлинном наблюдении; далее, она должна обладать определённой выразительной наполненностью; кроме того, в изображении должны проявляться естественный ритм, осознание значения пустого пространства и целостное дыхание картины, а не господство мелкой, дробной декоративности и застывшей симметричной композиции.

С учётом особенностей детского развития предложено выделять четыре критерия оценки художественного вкуса младших школьников в китайской живописи. Первый – это подлинность произведения, то есть исходит ли личная работа ребёнка из его собственного реального наблюдения и переживания, а не является ли она бессознательным повторением чужого взрослого шаблона. Второй – живость, то есть выражение «живого ритма и духа»: обладает ли композиция ритмом, ощущением дыхания, изменениями в соотношении тяжёлого и лёгкого, пустого и наполненного, передаёт ли она ощущение жизни и энергии. Третий – служит ли живописный язык собственным эмоциям и выражению ребёнка: даже если техника ещё не вполне зрелая, может ли она всё же выявить его особый способ выражения. Четвёртый – это культурность, то есть способен ли ученик в процессе обучения первоначально понять эстетический дух китайской живописи, например её свободную выразительность, значение пустого пространства, связь между поэзией и изображением и другие аспекты. Эти четыре критерия ориентированы прежде всего на внутренний рост учащегося: они помогают увидеть, какие эстетические предпочтения и способы художественного суждения формируются у ребёнка, не подменяя детское развитие взрослыми академическими и технико-ориентированными стандартами.

На уроках китайской живописи в начальной школе так называемые «неудачные работы» часто представляют собой не те работы, в которых дети совсем не умеют рисовать, а те, которые при внешней аккуратности лишены чувства жизни и выразительности. Для таких работ обычно характерны слишком равномерная или симметричная композиция, недостаточные изменения толщины линий, отсутствие тональных оттенков туши, использование единых шаблонов при изображении объектов; картина при этом выглядит аккуратной, но в ней нет подлинного наблюдения и индивидуального переживания. Например, если ученик рисует бамбук, лишь механически копируя образец, то количество, угол и расположение листьев бамбука почти не отличаются друг от друга; если он пишет пейзаж, а горы, деревья, беседки и облака соединяются по установленному порядку, то, хотя содержание внешне кажется завершённым, работа легко производит впечатление застывшей и жёсткой, в ней недостаёт ритма кисти и туши, а также пространственного дыхания. Проблема таких работ состоит не только в недостатке техники; ещё важнее то, что они слишком рано стремятся к внешнему «сходству», но при этом игнорируют собственные наблюдения ребёнка, его переживания и эмоциональное выражение. Напротив, те работы, в которых владение кистью и тушью, возможно, ещё не вполне уверенное, но уже ясно ощущаются жизненность и стремление к выражению, нередко в большей степени отражают более высокий уровень художественного вкуса. Такие работы не стремятся охватить всё без исключения, а умеют уловить самое главное в состоянии объекта, его дыхании или общем впечатлении; они не требуют, чтобы каждый мазок полностью соответствовал канону, но способны создавать естественное чувство ритма через изменения силы нажима, скорости, свободы и напряжённости кисти, а также через переходы от густой туши к светлой; они не

стараются намеренно заполнить всё пространство картины, но умеют с помощью пустого пространства создавать ощущение пространства и возможность для воображения.

Например, если ребёнок после наблюдения за уголком школьного двора использует светлую тушь, чтобы передать бамбуковые ветви на ветру, густой тушью обозначает влажные камни и с помощью уместно оставленного пустого пространства показывает прохладный воздух после дождя, то такая картина, даже если она не вполне соответствует традиционному канону, всё равно обладает подлинной основой наблюдения и ярко выраженной эмоциональной теплотой. Или, например, если при изображении маленькой птицы несколькими изменяющимися тушевыми линиями удаётся передать её прыгающую позу, а слегка размытым тушевым пятном намекнуть на пушистость перьев, то даже при некоторой неточности пропорций такая работа нередко оказывается более художественно выразительной, чем произведение с тщательной прорисовкой, но лишённое внутреннего состояния.

Смысл сопоставления изображений как раз и заключается в том, что оно помогает учащимся подняться от смутной интуиции уровня «красиво или некрасиво» к ясному суждению уровня «почему это хорошо и почему это плохо». Учитель на уроке не должен ограничиваться словами «это нарисовано неплохо» или «это нарисовано неправильно», а должен направлять учащихся к конкретному анализу: почему эта картина кажется жёсткой и неживой? Потому ли, что все линии одинаково тяжёлые, или потому, что в композиции нет главного и второстепенного? Почему другая картина обладает большим ритмом и внутренним дыханием? Потому ли, что в ней есть соотношение густого и светлого, или потому, что пустое пространство делает изображение более свободным и воздушным? Когда учащиеся учатся анализировать произведение с точки зрения источника наблюдения, ритма кисти и туши, дыхания композиции, эмоционального смысла и культурного содержания, их эстетическое суждение уже перестаёт зависеть только от одностороннего утверждения учителя и начинает обладать внутренней структурой критериев. Такая логика сравнительного анализа может использоваться в педагогической практике как инструмент оценки и помогает учащимся понять: художественный вкус – это не абстрактный лозунг, а эстетическая способность, которая постепенно формируется через сравнение, различение и рефлексию.

Методические основания преподавания: детское развитие и дух се-и

С точки зрения психологического развития ребёнка младшие школьники не подходят для слишком раннего включения во взрослую и соревновательную систему художественного обучения. В. Ловенфельд и У. Л. Бриттейн подчёркивали, что в художественном развитии ребёнка важен не столько готовый продукт, сколько ценность самого творческого опыта для роста чувствительности, самовыражения и осознания окружающего мира [12, p. ix–x]. Эта точка зрения имеет особенно важное значение для преподавания китайской живописи. Китайская живопись не является художественной системой, основанной только на реалистическом и точном изображении. Она подчёркивает выражение духа предмета, чувства субъекта и дыхания пространства с помощью ограниченных средств кисти и туши. Детям от природы свойственны интуитивность, воображение и субъективность. При встрече с природными объектами они часто легче, чем взрослые, улавливают яркое впечатление и общее ощущение. Между этой особенностью развития и духом се-и в китайской живописи существует внутреннее соответствие. Если учитель сможет сохранить интуитивный опыт ребёнка и с помощью умеренного руководства в области кисти и туши преобразовать его в эстетическое выражение, то ребёнок вполне может даже в своей наивной и ещё не вполне зрелой работе проявить ценное внутреннее дыхание и художественную выразительность.

В традиции китайской живописи издавна существовало критическое отношение к «чрезмерному внешнему сходству». Суждение Су Ши о том, что «судить о живописи только по внешнему сходству – значит стоять рядом с детским уровнем понимания», хотя и возникло в контексте живописи литераторов, всё же и сегодня имеет предостерегающее значение для преподавания китайской живописи в начальной школе. Проблема не в том, что дети не могут рисовать похоже, а в том, что если обучение делает «похоже или не похоже» единственной целью, то ребёнок начинает ошибочно думать, будто ценность живописи состоит только в копировании внешней формы. На самом деле на начальном этапе гораздо важнее через рисование развивать у ребёнка способ видения, эстетическое чувство и душевную чуткость. Цзун Байхуа, говоря о духе китайского искусства, многократно подчёркивал, что самая большая ценность китайского искусства состоит в переходе от предметного образа к художественному настроению, от формы – к жизни [11]. Поэтому в преподавании китайской живописи детям упражнения в линии, освоение тушевых оттенков и организация композиции не должны быть изолированными техническими действиями, а должны связываться с характером объекта, выражением эмоции и созданием художественного настроения.

Современные исследования эстетики также дают вспомогательные основания для такого понимания. Исследования эстетического опыта показывают, что эстетическое суждение не является чисто интеллектуальным вычислением, а связано с различными психологическими механизмами, включая эмоции, память, внимание и ценностное переживание. В этом контексте К. Х. Села-Конде и соавт. показали, что при восприятии объектов, признанных участниками красивыми, селективно активируется префронтальная кора, что позволяет рассматривать эстетическое восприятие как особый процесс обработки зрительной информации [13, p. 6321]. В начальном обучении китайской живописи, если на уроке от учащихся требуется лишь запомнить такие технические названия, как чжунфэн, цэфэн, дянье, цуньца, но при этом им не даётся эстетический опыт, связанный с природой, эмоциями и культурой, тогда учащиеся получают лишь фрагментарные знания, а не целостное эстетическое развитие. Ключевой вопрос на теоретическом уровне состоит не в отрицании техники, а в признании того, что техника должна быть включена в целостный эстетический опыт и служить раскрытию внутреннего мира ребёнка. Долгое время во многих классах по умолчанию действует логика: «сначала нужно хорошо отработать базовые навыки, а уже потом говорить об эстетике и художественном вкусе», однако такая на первый взгляд разумная последовательность на уровне начальной школы часто приводит к подмене цели средством. Дело в том, что, если ребёнок уже на начальном этапе обучения оказывается включён в интенсивные повторяющиеся упражнения, его внимание очень легко сосредоточивается на внешних критериях: «правильно ли я нарисовал», «похоже ли на учителя», «легко ли получить высокий балл», – и при этом, наоборот, упускаются более важные стороны художественного обучения: наблюдение, переживание и понимание.

Более разумная последовательность должна быть такой: сначала через восприятие изображений, переживание художественной ситуации и эстетический диалог пробуждать у ребёнка интерес к объекту и эмоциональный отклик, а затем вводить такие приёмы кисти и туши, которые соответствуют задачам выражения, чтобы техника становилась опорой выражения, а не единственным центром урока. Иными словами, учитель должен сначала помочь учащимся понять, «почему нужно рисовать именно так», а затем уже направлять их к освоению того, «как рисовать лучше». Только в этом случае техника не превратится в застывшее правило, а сможет стать в сознании ребёнка выразительным средством, наполненным смыслом.

Первым принципом, которому должно следовать обучение, является приобщение к классическим произведениям. Его ценность заключается не в том, чтобы требовать от детей

точного копирования, а в том, чтобы дать им качественный зрительный опыт и эстетический ориентир. Учитель может выбрать такие репрезентативные изобразительные ресурсы, как «Путники среди ручьёв и гор» Фань Куаня, цветы и птицы Бада Шаньжэня, изображения трав, насекомых и цветов Ци Байши, монохромную живопись се-и Сюй Вэя и другие, и направлять учащихся к наблюдению пустого пространства, соотношения плотного и разреженного, лёгкого и тяжёлого, пустого и наполненного, дыхания картины и эмоционального выражения. Так дети в процессе восприятия смогут понять: китайская живопись – это не стремление «изобразить каждый отдельный штрих и каждую деталь», а искусство, в котором смысл рождается через отбор, ритм возникает через густоту и светлоту туши, а пустое пространство сохраняет место для воображения. Главный смысл приобщения к классике состоит не в передаче знаний, а в расширении художественного горизонта. Только через многократное соприкосновение с действительно высококачественными произведениями ребёнок постепенно начинает вырабатывать первоначальную способность различать «изящное» и «вульгарное», «живое» и «застывшее», «смысловое» и «бессодержательное». Без качественного зрительного опыта эстетический вкус трудно формируется естественным образом. Именно такой зрительный и ценностный ориентир, по мысли С. П. Ломова и С. А. Аманжолова, связан с воспитанием эстетического чувства, художественного вкуса и восприимчивости к прекрасному в жизни и искусстве [1, с. 5].

Наблюдение и изучение классических произведений далее должны возвращаться к наблюдению природы и осмыслению жизни. Китайская живопись не является классической системой знаков, оторванной от реального опыта; она возникает из длительного всматривания художника в горы и реки, травы и деревья, птиц, рыб и насекомых, а также в человеческие чувства и настроения. Если урок в начальной школе строится только вокруг образцов в классе и проекционных изображений, учащиеся будут понимать китайскую живопись как замкнутое графическое задание. Напротив, учитель должен по возможности связывать обучение с растениями на территории школы, сменой времён года, ощущением погоды, местными пейзажами и повседневной жизнью. Перед тем как рисовать бамбук, нужно сначала посмотреть на листья бамбука на ветру; перед тем как рисовать лотос, – понаблюдать за положением листьев лотоса на воде; перед тем как рисовать скалы и камни, – потрогать фактуру камня и ощутить его влажность. Так дети смогут в телесном опыте, зрительном опыте и эмоциональном опыте накопить целостное восприятие объекта. Такое наблюдение не требует от учащихся научно точной фиксации натуры, а помогает им сформировать во внутреннем мире впечатление о характере объекта: бамбук – прямой или гибкий, лотос – свежий и чистый или тихо увядающий, камень после дождя – спокойный или блестящий. Только тогда, когда объект оживает в сознании ребёнка, выражение кистью и тушью получает настоящую основу. В этом смысле показательно, что, как отмечают С. П. Ломов и Н. Ф. Ломова, в истории отечественной методики решающее значение постепенно стало придаваться рисунку с натуры [4, с. 4–5].

В процессе обучения учитель играет роль участника эстетического диалога и разумного наставника в области художественного языка. Формирование художественного вкуса невозможно без участия языка, потому что только тогда, когда ребёнку помогают назвать и различить свои впечатления, его смутное чувство может постепенно закрепиться в виде более устойчивого суждения. Учителю следует широко использовать на уроке открытые вопросы, а не давать единственно правильный ответ. Например, при анализе произведения можно спрашивать: «Какая часть здесь самая живая? Почему?»; «Как тебе кажется, где в этой картине слишком тесно, а где лучше всего чувствуется дыхание?»; «Почему этот мазок выглядит так, будто здесь прошёл ветер?»; «Если нарисовать немного меньше, не станет ли лучше?» Такие вопросы помогают учащимся переводить интуитивное

переживание в обсуждаемое эстетическое суждение. Особенно на этапе обсуждения работ учителю следует избегать простого поощрения по критериям «похоже», «аккуратно», «высокая завершённость», а нужно побуждать учащихся обращать внимание на источник наблюдения, ритм изображения, соотношение пустого пространства и эмоциональное выражение. Если последовательно вести такое языковое сопровождение, у учащихся постепенно сформируется внутренняя система эстетической лексики, а это и есть важный признак зрелости художественного вкуса. Н. М. Сокольникова подчёркивает, что деятельность учителя изобразительного искусства направлена на развитие, обучение и воспитание учащихся средствами искусства, а также на обеспечение их личного опыта понимания и переживания искусства [6, с. 3–4].

Кроме того, базовая логика обучения должна строиться так, чтобы техническая подготовка и работа кистью и тушью подчинялись задачам художественного выражения. В традиционном классе часто встречается такой подход: чжунфэн, цэфэн, точечная прокраска, помо, цуньфа и другие приёмы разлагаются на несколько отдельных навыков, которые учащиеся многократно отрабатывают. Такой метод, возможно, эффективен для взрослых начинающих или для профессиональной базовой подготовки, но для младших школьников при длительном отрыве от конкретной ситуации он очень легко становится скучным и теряет смысл. Для детей больше подходит другой способ – включать технику в задачу выражения. Например, когда учитель направляет учащихся на изображение «молодых листьев, только что появившихся весной», он может попутно объяснить мягкий эффект светлой туши и влажной кисти; при передаче «суровой силы старой коры дерева» – ввести округлую плотность линии чжунфэн и шероховатое ощущение, создаваемое сухим растиранием кистью; при изображении «воздуха в дождливый день» – помочь учащимся почувствовать, как пустое пространство и лёгкая тушевая заливка создают ощущение влажности и туманности. В таком случае дети осваивают не отвлечённую технику, а понимают, «как можно использовать кисть и тушь, чтобы выразить определённое ощущение». Когда техника получает конкретную ситуацию и смысловую наполненность, она, наоборот, легче усваивается внутренне.

При проектировании структуры курса следует придерживаться принципа постепенности. Как показывают С. П. Ломов и Н. Ф. Ломова, принцип постепенности и поэтапного овладения формой был заложен уже в ранних отечественных методиках обучения рисованию [4, с. 4]. Для преподавания китайской живописи в младших классах больше подходит ориентация на пробуждение интереса, переживание материала, восприятие отдельного объекта и выражение крупным мазком. Главная задача здесь – сделать так, чтобы детям понравилась кисть, чтобы они не боялись начинать рисовать, чувствовали изменения тушевого тона и случайную красоту, возникающую из-за впитывания воды бумагой. В средних классах можно постепенно вводить наблюдение за цветами, птицами и отдельными элементами пейзажа, а также простые отношения композиции, плотного и разреженного, густого и светлого, чтобы у детей начинало формироваться осознание «целостности изображения». В старших классах следует далее усиливать восприятие произведений, тематическое выражение и культурное понимание, направляя учащихся к тому, чтобы они связывали китайскую живопись с поэзией, сезонными ритмами, местной культурой и личной памятью и в более целостной творческой работе формировали эстетическое суждение. Такая структура нужна не для того, чтобы учащиеся всё больше походили на взрослых художников, а для того, чтобы на основе возрастной адекватности они постепенно приобретали более ясные эстетические критерии и более осознанное отношение к выражению. Формирование художественного вкуса обязательно должно подчиняться возрастным особенностям ребёнка: его нельзя ни пускать

на самотёк в виде произвольного раскрашивания, ни завышать до уровня взрослого соревнования в технике.

В практическом плане эта логика может быть выстроена как последовательность взаимосвязанных этапов: приобщение к классическим произведениям, наблюдение природы, эстетический диалог, упражнения кистью и тушью, рефлексия и культурное сопоставление. В такой последовательности техника сохраняет своё значение, но выступает не самостоятельной целью, а средством осмысленного художественного выражения.

Оценивание и новые эстетические вызовы цифровой эпохи

Если цель урока уже смещается от «завершения работы» к «формированию художественного вкуса», то и механизм оценки должен меняться одновременно. Однако во многих классах и сегодня по привычке быстро оценивают работы по китайской живописи по таким критериям, как завершённость композиции, чёткость объекта, чистота изображения и правильность этапов выполнения. Такой способ удобен в применении, но очень легко направляет учащихся к консервативной, осторожной и ориентированной на стандартный ответ стратегии творчества. Чтобы получить высокий балл, учащиеся склонны меньше рисковать, меньше пробовать и меньше выражать себя, стремясь лишь как можно больше приблизиться к учительскому образцу. Со временем именно оценка сама начинает формировать характер урока, и изучение китайской живописи теряет открытость и исследовательский характер. Поэтому новая оценка должна в большей степени учитывать процесс, сравнение и рефлексию. Учитель может включать в оценивание такие показатели, как «есть ли основание в наблюдении», «есть ли в изображении ясно выраженные главное и второстепенное», «осмеливается ли ученик выражать в кисти и туши собственное чувство», «может ли он объяснить, почему именно так выстроил изображение», и на основе этого вместе с самоописанием учащегося, взаимной оценкой сверстников и фиксацией процесса формировать комплексное суждение.

Формирование художественного вкуса у младших школьников не завершается одной работой; это длительный процесс накопления наблюдений, сравнений и рефлексии. Поэтому учителю целесообразно создавать для учащихся непрерывное учебное досье, сохраняя их работы по китайской живописи на разных этапах, заметки наблюдений, записи классных обсуждений и краткие рефлексивные тексты, чтобы оценка переходила от одноразового «выставления балла» к длительному «наблюдению за ростом». В этом процессе так называемая «хорошая оценка» заключается не в том, чтобы объявить, кто нарисовал наиболее похоже, а в том, чтобы помочь каждому ученику увидеть собственный конкретный прогресс в способе наблюдения, композиционном сознании, ощущении кисти и туши и культурном понимании. Только тогда, когда оценка действительно служит эстетическому росту ребёнка, а не ранжированию работ, формирование художественного вкуса в преподавании китайской живописи может стать реальностью.

Кроме того, поворот в оценивании требует и одновременного повышения профессиональной способности учителя к эстетическому суждению. Если сам учитель недостаточно понимает эстетический язык китайской живописи, то оценка легко вновь соскальзывает на старую колею: «похоже или не похоже», «аккуратно или неаккуратно». Поэтому на уровне школы необходимо усиливать специальную подготовку учителей изобразительного искусства, работающих в начальных классах, помогая им понимать дух се-и в преподавании китайской живописи, особенности развития детского рисунка и методы развивающего оценивания. Только если учитель сам сначала сформирует достаточно ясную рамку эстетического суждения, он сможет по-настоящему увидеть в детских работах их особую ценность и дать содержательную, адресную и поддерживающую обратную связь. В этом отношении показательно, что А. В. Жуликов рассматривает профессиональную подготовку учителя изобразительного искусства как

систему, включающую психологические основы обучения, педагогическую диагностику, рефлексию и основы контроля и оценки знаний учащихся [3, с. 5–6].

В условиях развитой цифровой медиасреды зрительный опыт младших школьников всё чаще формируется не только через книги и уроки, но и через платформы коротких видео, анимационные изображения, коммерческую мультипликацию и сетевой визуальный контент мгновенного распространения. Такие изображения обычно отличаются сильной цветовой стимуляцией, быстрой сменой сюжета, преувеличенной формой и мгновенной обратной связью. Они быстро захватывают внимание, но в то же время могут приучать детей к быстрому ритму, сильным раздражителям и поверхностному способу восприятия. В такой визуальной среде именно то, что подчёркивает китайская живопись, – медленное всматривание, спокойное созерцание, вчувствование, пустое пространство, сдержанность и послевкусие, – становится особенно ценным. Иначе говоря, преподавание китайской живописи в начальной школе сегодня является уже не просто дополнением содержания о традиционной культуре, но и важным образовательным способом противодействия визуальному потребительству и поверхностности эстетического восприятия. Направляя детей к замедлению темпа взгляда, увеличению времени созерцания, переживанию деталей кисти, туши и ритма пространства, оно помогает им заново формировать способность к терпению, сосредоточенности и глубокому переживанию. Как отмечает А. Д. Ханнанов, цифровые информационные среды становятся одним из основных пространств коммуникации детей и подростков, а потребляемая в них информация в значительной степени эстетически нагружена [7, с. 54].

Одновременно развитие технологий генерации изображений с помощью искусственного интеллекта также приводит к тому, что само умение «рисовать похоже» уже не обладает той абсолютной редкостью, какой оно обладало раньше. Достаточно ввести несколько подсказок, и система может быстро создать изображение, которое выглядит изящным, завершённым и даже достаточно стилистически выразительным. Перед лицом этой перемены начальное художественное образование тем более не должно продолжать фиксировать свою цель на копировании формы и технической отработанности, потому что такие способности всё легче заменяются машиной. По-настоящему незаменимым остаётся способ видеть, чувствовать и ценностно судить, присущий ребёнку как уникальному живому существу. Если преподавание китайской живописи сможет сосредоточить внимание на формировании художественного вкуса, то оно поможет учащимся понять: ценность искусства состоит не только в том, чтобы «сделать одно изображение», но и в том, ради чего рисовать, как чувствовать, как отбирать и как заставить форму нести подлинный опыт. Для ребёнка умение видеть смысл в пустом пространстве, чувствовать ритм в оттенках туши и понимать культурную символику, стоящую за объектом, гораздо больше соответствует требованиям будущего общества к творческой и эстетической способности, чем механическое стремление к техническому эффекту.

Следовательно, цифровая эпоха не отменяет ценности преподавания китайской живописи, а, напротив, сделала более очевидным её особый смысл. Чем сильнее среда переполнена изображениями и чем быстрее эстетика превращается в «быстрое потребление», тем больше нужна такая традиционная медиальная форма, как китайская живопись, чтобы помочь детям выстроить более высокий эстетический порог и более медленный ритм восприятия. Один насыщенный мазок туши на уроке, одно пустое место в композиции, один момент молчания после наблюдения – всё это на деле формирует способ, которым ребёнок встречает мир. Художественный вкус – это не только способность «понимать искусство», но и духовная способность сопротивляться вульгаризации, фрагментарности и поверхностности. В этом смысле преподавание китайской живописи в начальной школе несёт не только задачу передачи традиционного мастерства, но и особую

ответственность за сохранение эстетической души ребёнка, повышение его культурной различительной способности и духовной самостоятельности. Поэтому, как подчёркивают С. П. Ломов и С. А. Аманжолов, в условиях информационного общества изобразительное искусство приобретает особую воспитательно-образовательную функцию [1, с. 5], тогда как, по наблюдению А. Д. Ханнанова, педагогика искусства пока слабо представлена в ключевых сетевых сообществах детей и подростков, что требует дополнительной научно-методической проработки и повышения квалификации педагогов [7, с. 53, 56–57].

Заключение

Таким образом, формирование художественного вкуса младших школьников в китайской живописи по своей сущности является образовательным процессом, связанным с ростом эстетической личности ребёнка и его культурного духа, а не просто процессом передачи технических навыков. Если преподавание китайской живописи односторонне подчёркивает умелость, аккуратность, нормативность и копирование, то ребёнок ещё до формирования собственного эстетического суждения сначала научается подстраиваться под стандарт, а вместе с этим утрачивает самые ценные способности – наблюдать, чувствовать и смело выражать себя. Напротив, если учитель сможет сделать художественный вкус ведущим ориентиром, расширять художественный горизонт через приобщение к классике, накапливать переживание через наблюдение природы, прояснять критерии в эстетическом диалоге, подчинять ситуационные упражнения кистью и тушью задаче выражения и фиксировать рост в развивающем оценивании, тогда урок китайской живописи действительно сможет стать важным пространством духовного развития ребёнка и формирования его культурной идентичности. Техника сохраняет значение, но она всегда должна подчиняться эстетике и выражению. Художественный вкус не является недосягаемой способностью; напротив, он как раз медленно вырастает из многократного сравнения, переживания, творчества и рефлексии. На этапе начальной школы важнее всего сохранять не то, насколько ребёнок рисует похоже на взрослого, а то, сможет ли он через китайскую живопись как традиционное художественное средство постепенно научиться чувствовать красоту, различать красоту, любить красоту и создавать красоту. Именно в этом и состоит то направление, к которому должно возвращаться начальное художественное образование новой эпохи, возвращаясь к подлинной сущности эстетического воспитания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аманжолов С.А., Ломов С.П. Методология художественного образования: учеб. пособие. М.: МПГУ; Прометей, 2011.
2. Бакиева О.А. Методика преподавания изобразительного искусства: учеб. пособие. Тюмень: Издательство Тюменского государственного университета, 2012. 222 с.
3. Жуликов А.В. Теоретические и методические основы преподавания изобразительного искусства в общеобразовательных учреждениях: учеб. пособие. Ростов н/Д, 2016. 259 с.
4. Ломов С.П., Ломова Н.Ф. История и теория методов обучения рисованию в школах России: монография. М.: НИИ истории, экономики и права, 2018. 170 с.
5. Ростовцев Н.Н. Методика преподавания изобразительного искусства в школе: учеб. пособие. М.: Агар, 2000. 251 с.
6. Сокольникова Н.М. Методика преподавания изобразительного искусства: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования. 5-е изд., перераб. и доп. М.: Издательский центр «Академия», 2012. 256 с.

7. Ханнанов А.Д. Применение цифровых информационных сред в художественном образовании как научно-методическая проблема // Педагогика искусства. 2016. № 2. С. 53–59.
8. Е Лан. Очерк истории китайской эстетики [на кит. яз.]. Шанхай: Шанхайское народное издательство, 1985.
9. Канцелярия Центрального комитета КПК, Канцелярия Государственного совета КНР. Мнения о всестороннем усилении и совершенствовании эстетического воспитания в школе в новую эпоху [Электронный ресурс]. URL: https://www.gov.cn/zhengce/2020-10/15/content_5551609.htm (дата обращения: 02.04.2026).
10. Министерство образования Китайской Народной Республики. Стандарт художественного образования в рамках обязательного образования (ред. 2022 г.) Пекин: Издательство Пекинского педагогического университета, 2022.
11. Цзун Байхуа. Эстетические прогулки [на кит. яз.]. Шанхай: Шанхайское народное издательство, 1981.
12. Lowenfeld V., Brittain W. L. Creative and Mental Growth. 7th ed. New York: Macmillan Publishing Co., 1982.
13. Cela-Conde C. J., Marty G., Maestu F. et al. Activation of the prefrontal cortex in the human visual aesthetic perception // Proceedings of the National Academy of Sciences. 2004. Vol. 101, No. 16. Pp. 6321–6325.

Ло Сяочэнь
аспирант кафедры музыкального образования
ФГБОУ ВО «Московский государственный институт культуры»
e-mail: 403581109@qq.com

Luo Xiaochen
Postgraduate student of the Department of Music Education
Moscow State Institute of Culture

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОСВОЕНИЯ РУССКОЙ КАМЕРНОЙ МУЗЫКИ В КОНЦЕРТМЕЙСТЕРСКОМ КЛАССЕ В ВУЗАХ КИТАЯ: ПОЛИКУЛЬТУРНЫЙ ПОДХОД

Аннотация. В статье рассматриваются теоретико-методологические основы процесса освоения русской камерной музыки в концертмейстерском классе в вузах Китая. Автором разработана методическая модель на основе поликультурного подхода, структурированная через целевой, содержательный, методологический и методический блоки. На основе анализа особенностей русской камерной музыки и специфики восприятия музыки китайскими студентами обосновывается исключительный педагогический потенциал произведений русских композиторов для формирования профессиональной готовности пианистов-концертмейстеров к работе с инокультурным репертуаром. Кроме того, по мнению автора, реализация данной модели будет способствовать расширению профессионального кругозора будущих концертмейстеров и укреплению российско-китайского сотрудничества в сфере музыкального образования.

Ключевые слова: поликультурный подход, концертмейстерское мастерство, русская камерная музыка, вузы Китая, национальный менталитет, межкультурный диалог, профессиональная готовность пианиста.

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF MASTERING RUSSIAN CHAMBER MUSIC IN ACCOMPANIMENT CLASSES AT CHINESE HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS: A MULTICULTURAL APPROACH

Abstract. The article examines the theoretical and methodological foundations of the process of mastering Russian chamber music in accompaniment classes at higher education institutions in China. The author develops a methodological model based on a multicultural approach, structured around goal-oriented, content-based, methodological, and instructional components. Drawing on an analysis of the stylistic features of Russian chamber music and the specifics of music perception among Chinese students, the study substantiates the exceptional pedagogical potential of works by Russian composers for shaping the professional readiness of pianist-accompanists to work with repertoire from another culture. In addition, the author argues that the implementation of this model will contribute to broadening the professional horizons of future accompanists and strengthening Russian-Chinese cooperation in the field of music education.

Keywords: multicultural approach; accompaniment performance; Russian chamber music; higher education institutions in China; national mentality; intercultural dialogue; professional readiness of the pianist.

Современный этап развития российско-китайских отношений в сфере культуры и образования характеризуется беспрецедентным уровнем сотрудничества. На фоне «китайского фортепианного бума», охватившего мировое культурное пространство в начале

XXI века, – явления, выдвинувшего на международную арену таких пианистов-виртуозов, как Ланг Ланг, Ли Юнди, Юя Ванг и Чэнь Са, все более насущной становится проблема качественного профессионального обучения пианистов в китайских вузах [1]. И здесь, особого внимания заслуживает концертмейстерское направление, потому как именно концертмейстер остается наиболее востребованной профессиональной специальностью для выпускников-пианистов, вынужденных готовиться к существованию в условиях высокой конкуренции после окончания ВУЗа [2].

Проведенный анализ образовательных программ, реализуемых в китайских ВУЗаз, позволил выявить существенное противоречие, состоящее в том, что несмотря на высокий педагогический потенциал произведений русской композиторской школы – в частности, камерно-вокального наследия С.В. Рахманинова, Н.К. Метнера, П.И. Чайковского, М.П. Мусоргского – программные списки концертмейстерских классов в профильных вузах Китая довольно редко содержат в себе произведения русских авторов. Данное обстоятельство обусловлено не столько художественными вкусами педагогов, сколько методологической недостаточностью. В ходе исследования нам не удалось обнаружить каких-либо комплексных теоретико-методических разработок по освоению русской камерной музыки, которые учитывали бы разницу менталитетов, языковую специфику или особенности восприятия иной музыкальной культуры.

Именно это обстоятельство определило проблему настоящего исследования, сформулированного через вопрос о том, каковы педагогические детерминанты, обеспечивающие эффективность освоения русской камерной музыки пианистами в концертмейстерском классе в вузах Китая? Для решения данной проблемы, в качестве методологической основы был выбран поликультурный подход, – он позволяет конструировать образовательные стратегии с ориентацией на выстраивание межкультурного диалога.

«Поликультурность», рассматриваемая нами как категория внутрипедагогического дискурса, обладает глубокими корнями, уходящими в античную философию с ее майевтикой и концепциями диалогической природы познания у Платона [3]. Позже, в середине XX века, концепция диалога получает принципиально иное воплощение в феноменологии Э. Гуссерля, где понятие «Другой» формулируется как необходимое условие для самопознания субъекта, – субъективное «Я» нуждается в присутствии «Другого» и только через него оно обретает возможность осознать себя полностью [4]. Дальнейшее развитие этого вектора в теории диалога культур В.С. Библера и в культурфилософии М.М. Бахтина создало теоретические основания для интеграции поликультурности в образовательные практики [5; 6]. Это стало возможным через формулирование тезиса о том, что локальные культуры, находятся в сложном полифоническом взаимодействии, обеспечивающем возможность сохранения каждой из них.

В педагогике понятие «поликультурность» может использоваться как качественная характеристика личности, включающая толерантность, гуманность, гражданственность, кросс-культурную грамотность, культуру общения и самоидентификацию.

Применительно к музыкальному образованию поликультурный подход может быть определен как комплексный педагогический инструмент, обеспечивающий создание достаточных условий для диалогического взаимодействия культур в процессе освоения репертуара иной национальной традиции. Специфика данного определения в контексте концертмейстерского искусства состоит в том, что оно охватывает не только когнитивное измерение, включающее определенные знания о культуре, но и исполнительское. Так, например, пианист-концертмейстер, работающий с русским вокальным репертуаром, должен иметь представление о природе музыкального мышления русских композиторов. И

здесь, одним из ключевых аспектов является учет национального менталитета – важнейшего фактора успешного восприятия произведений иной художественной культуры. То есть, менталитет функционирует как своеобразный фильтр, сквозь который представители одной культуры воспринимают и оценивают явления иной культурной традиции.

Российский культурный менталитет складывался на пересечении паназиатской и панъевропейской цивилизаций, – это обусловило его богатство, широту и неоднородность [7]. В вопросах восприятия музыки для него характерны такие характеристики, как ценность концепта, масштаба и пафоса произведения, примат смысла над эффектностью выразительных средств, высокая значимость авторского начала и уважение к традиции.

Китайский культурный менталитет существенно отличается от западноевропейского и российского. Здесь следует отметить, что особую роль в формировании современного китайского менталитета сыграла Культурная революция, повлекшая за собой насильственное прерывание культурной преемственности, на долгие годы исказившая дореволюционное отношение общества к классическому наследию. Однако, в последние десятилетия благодаря либерализации и активному участию Китая в межкультурном взаимодействии, в стране происходят позитивные сдвиги. Если попытаться выделить специфику восприятия и ценности музыкального искусства для китайской аудитории, то среди принципиально значимых аспектов можно перечислить: мелодизм, чувственную выразительность и непосредственную эмоциональность исполнения. При этом, целостность и концепция прочтения или интерпретации отходят на второй план по отношению к качеству интонирования и актерскому «проживанию» образа [8].

Компаративный анализ двух рассматриваемых менталитетов выявляет их системные различия и их, разумеется, необходимо учитывать при выстраивании образовательного процесса. Ведь, например, там, где российский студент часто ориентируется на концептуальность и смысловое единство произведения, его китайский коллега будет сосредотачиваться на выразительности и интонационной точности отдельных фраз. Преодоление этой «ментальной дистанции» требует специально организованного педагогического сопровождения, опирающегося на принципы поликультурного подхода.

Как было сказано выше, педагогическая ценность русского камерного репертуара для подготовки пианистов-концертмейстеров обусловлена целым рядом взаимосвязанных факторов, лежащих в самой природе русской музыкальной культуры. Специфическое географическое положение этого государства, формировавшегося одновременно под влиянием и восточной, и западной традиций, определило стилистическое богатство и многогранность музыкального наследия России. Последствия этого синтеза явно читаются у большинства российских композиторов не только в дуализме образного мышления, но и восточном мелодизме и в западноевропейской строгости гармонического языка.

Эволюция концертмейстерского искусства в России прошла путь от простейшего аккомпанемента, существовавшего в практике домашнего музицирования XVIII века, до самодостаточного и высокопрофессионального вида деятельности. Начиная с конца XVIII века, в условиях активного сотрудничества с европейскими музыкантами, в России сложились первые устойчивые формы профессионального аккомпанемента. Уже в 1797 году дирекцией Императорских театров была официально вводена должность «репетитора партий», в функционал которого входило разучивание с вокалистами их оперных партий.

Сильным импульсом для развития концертмейстерского искусства явилось распространение жанра русского классического романса в первой половине XIX века. Среди наиболее важных авторов того времени можно назвать А.А. Алябьева, А.Е. Варламова, А.Л. Гурилева и многих других. Основоположники же камерно-вокальной традиции М.И. Глинка и А.С. Даргомыжский задали принципиально новый уровень

требований к фортепианной партии. Так, у Глинки она выстраивалась через синтез русского мелоса с западноевропейской кантиленой, у Даргомыжского – становилась фактором достижения психологической правды и «музыкального реализма». Все это уже тогда требовало от концертмейстера навыка глубинного понимания драматургического замысла. Принципиальный шаг на пути трансформации аккомпанемента в полноценную концертмейстерскую деятельность был совершен М.П. Мусоргским, в произведениях которого фортепианная партия обрела сложную и самостоятельную интерпретационную функцию.

Апофеозом этой эволюции стало творчество П.И. Чайковского, Н.К. Метнера и С.В. Рахманинова. В камерно-вокальных сочинениях П.И. Чайковского партия фортепиано является «равноправным партнером» вокалиста – она не только подхватывает, но и продолжает вокальную интонацию, она, как бы, «договаривает» недосказанное солистом. Рахманиновский же аккомпанемент отличается глубокой симфоничностью, он почти всегда имеет многослойную фактуру, богатство тембральной палитры и обилие технических сложностей. Все это требует от концертмейстера наличия высочайшего пианистического мастерства и оркестрового мышления.

Русская камерная вокальная музыка обладает огромным потенциалом для развития у концертмейстера целого ряда навыков и компетенций, среди которых:

– *развитие кантиленного звуковедения* – романсы Глинки, Даргомыжского, Чайковского и Рахманинова требуют подлинно «вокального» интонирования на фортепиано, возможного только через преодоление ударной природы инструмента;

– *формирование образного мышления* – психологическая сложность и многоплановость художественных образов в творчестве Мусоргского и Рахманинова стимулируют развитие интерпретационной рефлексии;

– *освоение принципа драматургической целостности* – единство слова, вокальной интонации и аккомпанемента, характерное для русской камерной традиции, воспитывает у пианистов навык восприятия произведения как органического целого;

– *ансамблевое взаимодействие* – специфика фортепианной партии в русском романсе, выполняет функцию равноправного голоса, – это обстоятельство требует формирования навыка чуткого партнерского взаимодействия с вокалистом.

Ценность этого репертуара для китайских студентов определяется еще и тем, что многие черты русской вокальной лирики, проявляющейся в богатстве мелодических интонаций и в эмоциональной непосредственности, органично перекликаются с ценностями китайского менталитета, – прежде всего, с его ориентацией на мелодизм и эмоциональную искренность. Все это создает благоприятную почву для качественного восприятия и освоения музыки русских композиторов.

Несмотря на очевидный педагогический потенциал, интеграция русского камерного репертуара в практику обучения китайских пианистов имеет довольно внушительный список системных препятствий, среди которых:

– *языковой барьер* – отсутствие в большинстве музыкальных вузов Китая курса русской фонетики, потому как русский язык не входит в число обязательных;

– *дефицит учебных пособий* – двуязычные (русско-китайские) нотные хрестоматии и методические материалы по русской камерной музыке встречаются довольно редко;

– *кадровый дефицит* – нехватка педагогов, владеющих методиками работы с русским репертуаром;

– *стилистический разрыв* – глубинное различие между западноевропейской традицией, лежащей в основе академического обучения в Китае, и русской камерной музыкой, предъявляющей специфические требования к интонированию и ансамблевому взаимодействию.

На основании проведенного выше анализа нами была разработана авторская методическая модель, направленная на формирование готовности пианистов-концертмейстеров к работе с русским камерным репертуаром. Понятие «готовность к освоению русской камерной музыки» рассматривается в данном исследовании как интегративная профессиональная характеристика, включающая *когнитивный* (представления о культурно-историческом контексте), *перцептивно-слуховой* (сформированные представления о стилистических особенностях), *исполнительский* (уровень технического развития пианиста) и рефлексивный (способность к самоанализу и самокоррекции) компоненты [9].

Методология модели выстраивается с ориентацией на поликультурный, культурологический, коучинговый и деятельностный подходы. Поликультурный подход позволяет создавать определенную «диалогическую рамку», посредством которой, репертуар иной традиции осваивается через диалог с собственной культурой. Культурологический подход определяет культурно-историческое наполнение содержания обучения. Деятельностный подход обеспечивает практическое воплощение теоретических знаний в исполнительской практике. Коучинговый подход, реализуемый посредством адаптированной модели *GROW*, формирует субъектную позицию обучающегося и его готовность к самостоятельному поиску интерпретационных решений.

Структурно модель выстраивается через четыре взаимосвязанных блока:

I. Целевой блок, где в качестве основной цели заложено формирование профессиональной готовности пианистов-концертмейстеров к освоению русской камерной музыки.

II. Содержательный блок, включающий четыре взаимосвязанных модуля:

1. Историко-культурный контекст (погружение в специфику русской вокальной школы, знакомство с творческим наследием ключевых представителей русской камерной школы)

2. Аналитический модуль (систематическая работа с записями выдающихся исполнителей русской вокальной музыки, направленная на анализ фонетики, просодии, особенностей фразировки и кантилены, динамического плана, темпо-ритмики и агогики, работы над художественным образом и интерпретацией, роли фортепианной партии в ансамбле и т.д.).

3. Коучинговый модуль включает знакомство пианистов с принципами вокального дыхания и фразировки, с методами работы вокалистов с русскими текстами, ансамблевые занятия и разбор собственных ошибок по аудио- и видеозаписям.

4. Репертуарное ядро формируется с учетом двух критериев: педагогической ценности произведения и его доступности для восприятия китайскими студентами.

III. Методологический блок содержит в себе основные принципы модели (принцип диалога культур, принцип культуросообразности, принцип единства слова и музыки, принцип субъектности и принцип ансамблевой целостности).

IV. Методический блок конкретизирует формы и технологии реализации модели. Так, структура индивидуального занятия выстраивается по адаптированной модели *GROW*, где G (*Goal*) – это вводный этап с постановкой конкретных задач; R (*Reality*) – диагностический этап; O (*Options*) – аналитический и практический этапы (прослушивание записей эталонных исполнений, сравнительный анализ, работа над фрагментами произведения и т.д.; W (*Will*) – рефлексивный этап с формулированием выводов и построением дальнейший стратегий.

Для оценки уровня готовности обучающихся к освоению русской камерной музыки предлагается система критериев, соответствующих компонентной структуре данной готовности.

Совокупность данных критериев позволяет отслеживать профессиональный рост студентов на каждом из этапов реализации методики.

Изложенное в настоящей статье теоретико-методологическое исследование позволяет сформулировать следующие выводы.

1. Для музыкального образования, поликультурный подход представляет собой методологически эффективный педагогический инструмент для организации процесса освоения репертуара иной национальной традиции. Его применение в концертмейстерском классе позволяет расширять традиционные модели обучения, через создание среды для выстраивания межкультурного диалога.

2. Системный анализ различий российского и китайского культурных менталитетов обнаруживает их принципиальную асимметрию в области музыкального восприятия. Российская аудитория, в целом, тяготеет к концептуальной масштабности и смысловой глубине, в то в время как китайская обнаруживает больший отклик и восприимчивость к мелодической выразительности и эмоциональной непосредственности, конструируемых художественных образов. Данная закономерность должна учитываться при конструировании методик, направленных на освоения русского репертуара китайскими обучающимися.

3. Русская камерная вокальная музыка обладает исключительным педагогическим потенциалом для подготовки пианистов-концертмейстеров. В ней заложен потенциал для формирования всего спектра профессиональных компетенций – от кантиленного звуковедения и широты образного мышления до тончайших навыков ансамблевого взаимодействия.

4. Предложенная модель, интегрирующая поликультурный, культурологический, коучинговый и деятельностный подходы, структурирована через четыре взаимосвязанных блока. Она способна обеспечить системное и методически последовательное формирование готовности китайских студентов к освоению русского камерного репертуара. Реализация данной модели позволит расширить профессиональный кругозор будущих концертмейстеров и внести существенный вклад в укрепление российско-китайского сотрудничества в сфере культуры и образования.

Дальнейшие перспективы исследования связаны с экспериментальной проверкой разработанной методики в концертмейстерских классах музыкальных вузов Китая и статистическим подтверждением ее эффективности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Мансурова, А.П. Расширение профессиональных возможностей педагогов-музыкантов посредством освоения музыкальных культур различных этнических традиций (на примере России и Китая) / А.П. Мансурова, А. Икэму // Искусство и образование. – 2018. – № 6(116). – С. 151-157.
2. Мансурова, А.П. Расширение профессиональных возможностей педагогов-музыкантов посредством освоения музыкальных культур различных этнических традиций (на примере России и Китая) / А.П. Мансурова, А. Икэму // Искусство и образование. – 2018. – № 6(116). – С. 151-157.
3. Платон. Собрание сочинений. В 4 т. Т. 4: пер с древнегреч. / общ. ред. А.Ф. Лосева, В.Ф. Асмуса, А.А. Тахо-Годи. – М.: Мысль, 1994. – 830 с.
4. Гуссерль, Э. Избранные работы / Э. Гуссерль. – М.: Территория будущего, 2005. – 464 с.
5. Библер, В. С. На гранях логики культуры. Книга избранных очерков. – М.: Русское феноменологическое общество, 1997. – 440 с.

6. Бахтин, М.М. Проблемы поэтики Достоевского // М.М. Бахтин. Собр. соч. 6 т. – М.: Русские словари: Языки славянской культуры, 2002. – 341 с.
7. Майковская, Л.С. Этнокультурный подход как методологическая основа современного музыкального образования / Л.С. Майковская, Д.И. Гемаддиев, Э.Э. Мирзакеримова // Искусство и образование. – 2025. – № 2(154). – С. 219-225.
8. Ло, С. Специфика российского и китайского менталитета в восприятии музыкальной культуры / С. Ло, Л.С. Майковская // Bulletin of the International Centre of Art and Education. – 2023. – № 6-1. – С. 131-137.
9. Гемаддиев, Д.И. Теоретико-методологические основы концепции развития полифункциональной компетентности эстрадного вокалиста / Д.И. Гемаддиев // Искусство и образование. – 2026. – № 2(169). – С. 119-126.

У Байжань
аспирант кафедры музыкального образования
ФГБОУ ВО «Московский государственный институт культуры»
e-mail: 1544370081@qq.com

Wu Baizhan
postgraduate student in the Department of Music Education
Moscow State Institute of Culture

ЭСТЕТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ: ФИЛОСОФСКО-ЭСТЕТИЧЕСКИЙ И ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМАТИКИ

Аннотация. В статье представлен философско-эстетический и историко-педагогический анализ проблемы эстетического развития личности в контексте современных социокультурных вызовов. Автор акцентирует свое внимание на снижении значимости духовных и гуманистических ценностей в постмодернистском обществе, а также на необходимости переосмысления роли эстетического развития в формировании разносторонне развитой личности. В статье рассмотрены взгляды крупнейших философов на эстетическое развитие личности, проанализированы основные педагогические системы XX века, включая методики М. Монтессори, вальдорфскую педагогику, программы Д.Б. Кабалевского, З. Кодаи и К. Орфа, а также вклад психологических школ Л.С. Выготского и В.М. Бехтерева в понимание эстетического развития.

Ключевые слова: эстетическое развитие, эстетическое воспитание, философия образования, история педагогики, музыкальное воспитание, художественно-эстетическое образование, педагогические системы.

AESTHETIC DEVELOPMENT OF THE INDIVIDUAL: PHILOSOPHICAL-AESTHETIC AND HISTORICAL-PEDAGOGICAL DIMENSIONS OF THE PROBLEM

Abstract. The article presents a philosophical-aesthetic and historical-pedagogical analysis of the problem of the aesthetic development of the individual in the context of contemporary sociocultural challenges. The author focuses on the declining significance of spiritual and humanistic values in postmodern society and on the need to reconsider the role of aesthetic development in shaping a well-rounded personality. The article examines the views of major philosophers on the aesthetic development of the individual, analyzes key pedagogical systems of the twentieth century, including the methods of M. Montessori, Waldorf pedagogy, and the programs of D. B. Kabalevsky, Z. Kodály, and C. Orff, as well as the contribution of the psychological schools of L. S. Vygotsky and V. M. Bekhterev to understanding aesthetic development.

Keywords: aesthetic development; aesthetic education; philosophy of education; history of pedagogy; music education; arts and aesthetic education; pedagogical systems.

Современное человечество как вид, сегодня вынуждено пожинать горькие плоды, выбранного когда-то, техногенного сценария эволюции. Несмотря на повышающийся уровень напряженности в мире, на множество локальных конфликтов, экономических переделов и борьбу государств за влияние в тех или иных регионах, можно с уверенностью констатировать, что современный человек, безусловно, живет в большей сытости и безопасности, чем когда-либо. Вместе с тем, в большинстве развитых стран, на фоне

увеличивающейся продолжительности жизни, комфорта и благополучия, сокращается рождаемость, утрачивается значение духовности и высших гуманистических ценностей [1]. Сами ценности давно потеряли свой истинный, первичный смысл, они – бодрийяровский симулякр, нечто отжившее, формально существующее, формально соблюдающееся. Бесчисленное множество искажений, вариаций, подходов к осмыслению экзистенциальных проблем человечества привело к стиранию границ между любовью и развратом, заботой и разрушительной гиперопекой, альтруизмом и фанатичным самоуничтожением, реальным и иллюзорным, прекрасным и безобразным. Современный постфрейдистский, постницшеанский и, в конечном итоге, постмодернистский человек вынужден испытывать влияние отравляющих открытий неконтролируемо самоусложняющейся социальной системы, интеграция в которую происходит автоматически, с рождения. Проблема нелепости «человеческой ситуации» (*human condition*), а вместе с ней и ценности человеческой жизни, существует только в философских тезисах, далеких от сознания обывателя, для которого жизнь – это бесконечная череда картинок в новостных лентах социальных сетей. Человек все больше увлечен созерцанием своего «Я», своим собственным отражением, здоровьем, финансовым благополучием, признанием, реализацией. На человеческое сознание ежечасно сыпется град из истин, противостояние которым невозможно без инструментов методологического редукционизма. К счастью, эти тезисы справедливы в большей степени для европейского человека. Условно замкнутые культуры, сохранившие свою самобытность и традиции, немногочисленны и к ним относятся Россия и Китай. Однако и они испытывают на себе регрессивные последствия описанных процессов.

Человек, как гражданин, член общества и наследник или адепт конкретной культуры, формируется в детстве. Основные паттерны, заложенные в его сознание на первых этапах социализации и инкультурации, находят отражение и влияют на все дальнейшее развитие его личности. Именно поэтому вопросы культуры и образования так тщательно отслеживаются во всех странах. Однако, не в каждом случае, пристальное внимание и различные инициативы согласуются с принципом сохранения баланса между целями и средствами, традицией и новаторством, эстетическим и утилитарным.

В рамках настоящего исследования, посвященного эстетическому развитию личности, особенно интересен последний из приведенных конфликтов – конфликт эстетического и утилитарного, рассматриваемый в аспекте определения места эстетического развития в формировании полноценной, разносторонне развитой личности [2]. Для разработки данной проблематики и выработки эффективных методологических решений возникает необходимость рассмотрения вопроса сквозь оптику истории философии и педагогики. Ведь, с одной стороны, мы имеем дихотомию «духовное и материальное», с другой – неразрешимый спор о важности и первичности, где материалистические тезисы в духе Г.В. Плеханова, о том, что «труд намного старше искусства» и человек всегда оценивает предметную действительность с утилитарных позиций, после чего определяется с позицией эстетической [3], противостоят рабочей концепции детерминированности утилитарного эстетическим, где мы имеем доказанное влияние искусства на жизнь, образ мыслей и последующие действия личности на каждом из этапов ее становления.

Приступая к более предметному ретроспективному обзору философской мысли и взглядов отдельных философов на эстетическое развитие личности, следует отметить, что упоминание таких раннеисторических фигур как Платон, в большинстве современных исследований, не вполне правомерно, так как мы не находим никаких сколько-нибудь исчерпывающих тезисов автора по данной проблематике. Более того, условно разделяемое по степени зрелости наследие Платона обнаруживает в себе некоторые противоречия по

данному вопросу. Так, например, в «Государстве» философ выказывает довольно скептическое отношение к поэтам, отказывая им в претензии на важное знание и понимание сути вещей, так как искусство видится ему лишь как процесс подражания (изображения) реальных вещей или образов. В «Республике» эстетическая и практическая ценность искусства была не просто поставлена им под сомнение, но названа скорее вредной для воспитательного процесса, ставящего своей целью выработку контроля над своими эмоциями и переживаниями. Однако здесь следует уточнить, что в данном случае философ выступает против однобокого эмоционально-чувственного восприятия искусства как развлечения, требуя необходимости анализа и понимания структуры, подчиняющейся общим законам гармонии вселенной. Вместе с тем, Платон является первым философом, сформулировавшим ключевые вопросы о природе и ценности красоты, о связи художественного творчества и знания, эстетики и морали, о природе творческого импульса или вдохновения. На эти и другие противоречия платоновского наследия также обращал внимание Пол Гайер в своих очерках по истории эстетики [4].

Вопрос важности получения эстетического опыта для формирования полноценной, разносторонне развитой личности впервые наиболее полно был осмыслен Аристотелем. Он же является одним из первых методологов и теоретиков искусства, им заложены основы анализа текста и других продуктов культуры, – основы, на которых столетиями позже сформировалось и известное нам сегодня литературоведение, и поэтика, и герменевтика. В своем трактате «Поэтика» Аристотель впервые определяет высокий и низкий жанры, анализирует уровень их воздействия на человеческую душу [5]. Среди множества разрозненных текстов философа, касающихся музыки и музыкального воспитания, мы не находим единой методологической концепции, но можем сделать несколько однозначных выводов. Например, с уверенностью можно утверждать, что музыкальное воспитание, по Аристотелю, – это неотъемлемая часть общего процесса воспитания будущих граждан. Музыка, кроме развлекательного имеет и этический потенциал, открывающийся при наличии достаточных знаний, получаемых в процессе качественного обучения юношей. Таким образом, по мнению философа, включение музыкального искусства в образовательный процесс способствует достижению не только эстетических целей, но, в равной степени, и этических, и интеллектуальных, что, в конечном итоге, и обеспечивает возможность воспитания полноценной, разносторонне развитой личности. В этой связи, следует отметить, что Аристотель, равно как и его учитель Платон, оперирует категорией «калокагатия», под которой подразумевается эталон разносторонне развитой личности человека и гражданина. То есть «калокагатия» – это не просто характеристика личности, а синкретичная совокупность его этических, эстетических, социальных идеалов, необходимых для процветания государства [6].

В целом, для философии и эстетики различных исторических периодов (от Античности до немецкого идеализма и современного постмодерна), категории «эстетическое развитие» и «эстетическое воспитание» во многом схожи и не всегда четко дифференцируемы. История философии открывает нам аксиологическую и онтологическую сторону явления, знакомит с подходами и принципами отношения человека к прекрасному как к способу познания бытия. Но для понимания эволюции этих понятий, рассматриваемых как направленный процесс возвышения человеческой культуры, их следует рассматривать сквозь призму истории педагогики.

В истории педагогики, по сравнению с философией, накоплено гораздо большее количество подходов и принципов к осмыслению рассматриваемого процесса, – процесса эстетического развития личности. Вместе с тем, известно, что начала философии и педагогики едины и традиционно отсылают нас к Античному периоду, – к Древней Греции, где наследием перечисленных выше персоналий формировалось не только современное

академическое знание, но также осмыслялись и формулировались принципы социального устройства. Однако, говорить о каких-то серьёзных достижениях, реализуемых в целостных концепциях эстетического развития и воспитания, в период до XX века, не приходится. Разумеется, определенной ценностью обладают и, часто упоминаемые, идеи свободного воспитания Ж. Руссо, и программные сочинения по эстетическому воспитанию Ф. Шиллера, и даже системные подходы К.Д. Ушинского, определившего педагогику как искусство. Но каждая из этих идей отличается некоторой наивностью, неполнотой или внутренними противоречиями, обнаруживающимися в свете современного понимания рассматриваемого процесса, подкрепленного сегодня такими важными методологическими основаниями как психология, физиология, медицина. Пожалуй, единственным исключением в истории педагогики рассматриваемого периода, является фигура И.Г. Песталоцци, – крупнейшего швейцарского педагога, разработавшего стройную теорию природосообразного гармоничного воспитания личности. Однако и здесь, мы обнаруживаем крен в сторону религиозного догматического воспитания, приверженности идей применения телесных наказаний и другие решения, продиктованные и оправданные историческим контекстом.

Как известно, XX век – это время очередного скачка в науке, культуре, экономике, медицине и других областях знания. Для истории педагогики этот век также является веком открытий, временем появления массы нетрадиционных альтернативных методик и школ, фиксировавших свои многолетние наблюдения, результаты которых до сих пор не утратили своей актуальности. Среди них: методика М. Монтессори с её свободным развитием, Вольдорфская педагогика, педагогическая система Кабалевского и многие другие инициативы, к которым до сих пор обращаются современные исследователи проблем эстетического развития и воспитания. Рассмотрим вкратце особенности некоторых из приведенных методов.

Если для системы Монтессори главной целью является целостное раскрытие потенциала ребенка без специальной дифференциации процесса на интеллектуальное, физическое или нравственное воспитание, где обучающийся получает свободу выбора в предварительно подготовленной организующей среде, то принципы вольдорфской школы предусматривают особое внимание к эстетическому развитию личности. В рамках художественно-эстетического цикла обучающиеся осваивают не только рукоделие, ремесла, изобразительное искусство, но и пение, а также игру на различных инструментах. Здесь следует отметить, что несмотря на то, что основные цели обоих направлений идентичны – оба подхода ориентированы на раскрытие заложенного природой потенциала ребенка, – сравнение этих методов не вполне правомерно, так как система Монтессори ориентирована, в основном, на дошкольное обучение и воспитание, в то время как вольдорфские школы реализуют полный цикл общего школьного образования, а значит имеют большие возможности по реализации прогнозируемых целей. Широкая распространенность данных школ в мировой практике обусловлена высокими результатами их подходов, что подтверждено многочисленными исследованиями [7]. Вместе с позитивными отзывами существует огромное количество критики свободного обучения, сводящегося, главным образом, к чрезмерной религиозности, механистичности, отсутствии оценок и т.д. [8].

В советской России во второй половине XX века заметно возрос интерес к эстетическому развитию и воспитанию новых поколений. По инициативе Д.Б. Кабалевского, практически одномоментно, во всех школах государства была внедрена новая программа «Музыка», отдельные положения которой используются и в современных российских школах. Одновременно с этим событием, в западных странах внедряются программы К. Орфа и З. Кодаи. Последняя часто сравнивается с программой и подходами Д.Б. Кабалевского. Это не случайно, ведь оба автора рассматривали музыку как важнейший способ формирования полноценной разносторонне развитой личности, оба настаивали на

важности организации хора и т.д. Основным различием, при этом, была принципиальная позиция З. Кодаи относительно необходимости получения знаний о нотном письме (аналитический подход), в то время как Кабалевский акцентировал свое внимание на механизмах эмоционального восприятия музыки (Три кита системы Кобалевского: Песня. Танец. Марш.). Несмотря на приведенные различия, эффективность данных методик не требует доказательств, ведь их основные положения продолжают использоваться большинством педагогов музыки не только на постсоветском пространстве, но и во всём мире.

Во второй половине XX века возрастает количество психолого-педагогических исследований, рассматривающих эстетическое развитие и воспитание ребенка с опорой на достижения психологии. Последователями российских психологических школ Л.В. Выготского и В.М. Бехтерева, разработаны такие значимые для музыкальной педагогики направления как психология искусства и психология музыкальной деятельности. Одной из важнейших работ данного направления является научный труд нашего современника, наследника бехтеревской традиции – Л.Л. Бочкарева «Психология музыкальной деятельности» [9], в которой автор путем многолетнего сбора и анализа данных выводит собственную стройную концепцию, отражающую психологическую сторону всех основных аспектов данного вида деятельности с позиций комплексного подхода. В преамбуле к одноимённой монографии, автор, утверждая, что искусство является одним из важнейших способов реализации потребностей человека в переживании, подчеркивает, что сама категория «переживание» была введена в научный оборот Л.С. Выготским. Здесь же приводятся все основные положения относительно рассматриваемого вопроса, сформулированные не только российскими, но и зарубежными исследователями, что подчеркивает значимость и масштаб данного труда.

В современных исследованиях, категории «эстетическое развитие» и «эстетическое воспитание» часто используются в качестве синонимичных взаимозаменяемых понятий. Однако, на наш взгляд, для повышения объективности исследования и выработки конкретных методологических решений, предполагаемых в рамках дальнейшей работы по проблеме, необходимо предпринять попытку их дифференциации. Суммируя различные трактовки из психолого-педагогической литературы, мы приходим к следующему выводу: оба понятия – «развитие» и «воспитание», в педагогической практике рассматриваются как процесс, ориентированный на качественное изменение личности обучающегося. Данные понятия носят характер взаимосвязи и взаимообусловленности. С одной стороны, правомерно рассмотрение эстетического развития как результата эстетического воспитания, с другой эстетическое развитие может выступать в качестве самостоятельной категории, характеризующей уровень сформированности эстетической и духовной культуры человека. Кроме того, исходя из тезиса о том, что развитие личности – это сложный процесс, детерминированный социальными и биологическими факторами, первый из которых включает в себя и обучение, и воспитание, мы можем рассматривать эстетическое развитие и как цель, и как процесс, и как мерило.

При анализе диссертационных исследований по данной проблематике нами было выявлено множество работ по сходной тематике. Однако в большинстве из них использовались следующие комбинированные формулировки: «художественно-эстетическое развитие», «нравственно-эстетическое развитие», «культурно-эстетическое развитие», «художественно-эстетическое воспитание» и другие комбинации с приведенными категориями. В диссертационном исследовании М.А. Торговкина, посвященном эстетическому развитию с позиций общей педагогики и вопросов учебно-воспитательного процесса, автор предлагает следующую дифференциацию понятий: «эстетическое воспитание – это процесс, помогающий ребенку увидеть прекрасное и

научиться получать от этого эстетическое удовольствие. Эстетическое развитие – это процесс, позволяющий ему научиться самому создавать это прекрасное и почувствовать постоянную потребность творчества в любом виде деятельности» [10]. Несмотря на некоторую наивность формулировок, данный вектор осмысления проблемы, кажется нам наиболее близким к проблематике настоящего исследования. В этой связи, на основе вышеизложенного мы сформулировали собственные дифференцирующие определения, согласно которым:

Эстетическое воспитание – это процесс формирования эмоционально-ценностного отношения и восприятия личностью различных явлений искусства и культуры, способствующий выработке художественно-эстетического вкуса и интуиции.

Эстетическое развитие – это процесс, ориентированный на формирование достаточных знаний, умений и навыков для деятельного взаимодействия личности с духовными и материальными объектами культуры, обладающими художественно-эстетической ценностью, где под взаимодействием понимается не только идентификация, анализ и осмысление, но и творческий процесс по созданию чего-либо нового.

ЛИТЕРАТУРА

1. Мансурова, А.П. К вопросу о разработке авторской технологии духовно-нравственного воспитания подростков в условиях хорового творческого коллектива / А.П. Мансурова, А.В. Развина // Межкультурное взаимодействие в современном музыкально-образовательном пространстве. – 2018. – № 15. – С. 230-235.
2. Майковская, Л.С. Этнокультурный подход как методологическая основа современного музыкального образования / Л.С. Майковская, Д.И. Гемаддиев, Э.Э. Мирзакеримова // Искусство и образование. – 2025. – № 2(154). – С. 219-225.
3. Плеханов, Г.В. Теория искусства и история эстетической мысли. Избранные труды / Г.В. Плеханов. – Москва: Издательство Юрайт, 2024. – 526 с.
4. Gayer, P. Values of beauty: historical essays in aesthetics / Paul Gayer. – Cambridge, UK: New York: Cambridge University Press. – 392 p.
5. Аристотель. Поэтика / Пер. М. М. Позднева. – Книга сочинителя. – СПб.: Амфора, 2008. – 320 с.
6. Лосев, А.Ф., Шестаков В.П. История эстетических категорий. – М., 1965. – 376 с.
7. Isaacs, B. Understanding the Montessori Approach Early Years Education in Practice, London: Copyright. 2018. – 156 p.
8. Гессен, С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / Отв. ред. и сост. П.В. Алексеев. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 448 с.
9. Бочкарев, Л.Л. Психология музыкальной деятельности. – М.: Издательство института психологии РАН, 1997. – 352 с.
10. Торговкин, М.Ю. Эстетическое развитие личности как составной компонент целостного учебно-воспитательного процесса школы: дис. …канд. пед. наук: Москва, 2000. – 174 с.

Ши Вэньчжэн
аспирант кафедры музыкального образования
ФГБОУ ВО «Московский государственный институт культуры»
e-mail: swz1016563686@gmail.com

Shi Wenzheng
Postgraduate student of the Department of Music Education
Moscow State Institute of Culture

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В МУЗЫКАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКЕ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ

Аннотация. В статье предпринимается попытка выявления сущности и структуры категории «культурологический подход» с позиций философско-культурологического и историко-педагогического дискурса. На основе анализа литературы по проблеме исследования автор формулирует собственную дефиницию для категории «культурологический подход в музыкальной педагогике», с определением восьми ведущих принципов его реализации в музыкально-педагогической практике.

Ключевые слова: культурологический подход, музыкальная педагогика, методология, диалог культур, культурные доминанты, музыкальное образование, культурная идентичность, философия культуры, постмодернизм, лингвистический поворот.

THE CULTUROLOGICAL APPROACH IN MUSIC PEDAGOGY: THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS

Abstract. This article undertakes an examination of the essence and structure of the "culturological approach" category from philosophical-culturological and historical-pedagogical perspectives. Drawing upon analysis of the relevant scholarly literature, the author develops an original definition of the "culturological approach in music pedagogy" and identifies eight core principles governing its implementation in music-pedagogical practice.

Keywords: culturological approach, music pedagogy, methodology, dialogue of cultures, cultural dominants, music education, cultural identity, philosophy of culture, postmodernism, linguistic turn.

Сегодня, к своему счастью или к ужасу, человечество стоит на пороге очередной информационной или научно-технической революции, связанной, прежде всего, с прорывами в области ИИ (искусственный интеллект), активно внедряемого во все виды человеческой деятельности. Демонизация этого явления в философском дискурсе, да и в сознании обывателя, имеет вполне обоснованные причины. Сценарии фантастов и кинематографистов конца прошлого столетия начинают реализовываться сегодня с завидной частотой и убедительностью. И речь здесь не только и не столько о робототехнике, вызывающей у обывателя скорее чувство умиления, – робот-собака, робот-доставщик или говорящий робот-пылесос, – сколько о более сложных для анализа, оценки и восприятия явлениях, главным из которых является тотальная автоматизация всех процессов, в том числе креативных и творческих. Так, например, уже сегодня технологические разработки *Open AI* – языковые модели *ChatGPT, GPT-4, Sora, MuseNet, Jukebox, Dall-E,* исходя из анализа вводных данных, с легкостью ставят точные диагнозы, дают рекомендации, проводят объективные исследования, создают видео, картины, фотографии, симфоническую музыку, полноценные песни с убедительно «живым» вокалом и многое

другое. Пугающей перспективой здесь является гипотетическая потеря контроля и отупляющая зависимость современного общества от технологий ИИ.

Последним оплотом и надеждой, несмотря на истончающиеся границы между техническим и гуманитарным, для нас остается пространство искусства и педагогики, которые, в свою очередь, являются основными инструментами сохранения и воспроизводства (ретрансляции) культуры.

Современные музыкально-педагогические исследования отличаются разнообразием подходов, используемых в качестве ориентирующего принципа для решения конкретных педагогических проблем. Из всего обилия подходов наиболее часто встречаются: комплексный, герменевтический, системный, синергетический, поликультурный, мультикультурный, личностный и деятельностный. Культурологический же подход в музыкально-педагогических исследованиях встречается крайне редко и не отличается достаточной степенью разработанности.

Целью настоящего исследования является обоснование эффективности культурологического подхода в качестве методологии исследования и методологии музыкально-педагогической практики. Настоящая цель должна быть достигнута через выявление структуры и сущности категории «культурологический подход» с позиций философско-культурологического и историко-педагогического дискурса, каждому из которых будет посвящен отдельный раздел настоящей работы.

Культурологический подход в истории философии и культурологии

Для начала нам следует обратиться к этимологии каждой из смыслообразующих единиц рассматриваемого понятия «культурологический подход».

«Подход». Если рассматривать подход как исходную установку, определяющую принципы, критерии, методы и формы познания, то подход можно понимать и как эпистемологическое основание в философии науки. И здесь уже совершенно не важно экстерналистское оно или интерналистское, потому как каждое из них является, в первую очередь, методологическим направлением или позицией, провозглашающей причинность развития научного знания во внешних или во внутренних факторах [1].

Если обратиться к истории науки и философии, то мы увидим, что практически каждое следующие течение или направление является ничем иным как реакцией, отрицающей и преодолевающей устоявшуюся или доминирующую, в определенный момент времени, концепцию или парадигму. Исходя из этого, можно предположить, что сходный механизм лежит в основе эпистемологии вообще. Ведь в ней обязательно наличествует тот или иной идеал знания, сконструированный на основе бинарной оппозиции. Так, например, уже в VII-V вв. до н.э. у элеатов, в эпистемологии Парменида, мы обнаруживаем проблему необходимости дифференциации знания и мнения, Платоновский анамнезис (учение о припоминании) разделяет интеллектуальное и чувственное знание, предмет и тень и т.д. [2].

Примечательно, что категория «подход», как философская категория, характеризующая систему взглядов или стратегию описания тех или иных процессов и явлений у различных философов или философских направлений, неразрывно связана с категориями «концепция» и «парадигма» в ее куновском понимании [3]. Этот факт подчеркивает высокую значимость рассматриваемой категории «подход» для науки в целом и для философии, в частности.

«Культура» является второй смыслообразующей морфемой категории «культурологический подход». Однако ее значение для человечества носит несоизмеримо большую ценность.

Масштаб значимости категории «культура» для глобальной мировой цивилизации переоценить сложно, ведь культура является причиной и следствием всего, что создано

человечеством. На первый взгляд, подобный тезис может показаться чересчур претенциозным и надуманным. Однако, если обратиться к наследию постфрейдизма и рассмотреть культуру с позиций психоанализа, то окажется, что само явление культуры намного старше этимологических корней обозначающего его слова.

Так, антрополог, лауреат Пулитцеровской премии Э. Беккер в своем фундаментальном исследовании «Отрицание смерти», опираясь на наследие психоанализа в лице З. Фрейда, О. Ранка, А. Адлера, К.Г. Юнга, отдельные положения А. Маслоу и Н.О. Брауна, философию С.О. Кьеркегора и Э. Фромма, приходит к выводу о том, что культура является для человека (человечества) ничем иным, как бессознательно конструируемым, сложным защитным механизмом, направленным на подавление базовой тревоги, связанной с угрозой осознания всего драматизма безвыходности человеческого состояния (*human condition*) [4].

В истории науки и философии данный фокус понимания роли культуры окончательно утверждается к началу XX века. Так называемый «лингвистический поворот», определивший становление постструктурализма и постмодернизма в философии связан с осознанием функций языка и синтаксиса.

Ж. Бодрийяр, Ж. Деррида, М. Фуко, Ж. Лакан, Р. Барт, Ж. Делез и другие философы нового времени не демонстрируют единства в понимании культуры, однако все они, обращаясь к реальному и воображаемому, в контексте анализа субъектности человека оперируют категориями «символ», «синтаксис», «текст». Отныне, основными категориями для описания реальности и гиперреальности становятся: «игра», «симулякр», «ризома», «гипертекст», «интертекст» и другие категории этого порядка. Сложный синтаксис культуры и ее понятий неотступно сопровождает человека во всем, он же обуславливает человеческое мышление и вектор его развития, формирующегося в ходе следования по тому или иному сценарию социализации и инкультурации. Все, – от наскальной живописи, обрядовой и ритуальной культуры, до высоких технологий и шедевров искусства, является культурой и ее плодами. В этом смысле «Пьета» Микеланджело, шедевры музыкального искусства и литературного творчества и, например, математика, являются в равной степени продуктами культуры, такими же как урановый «Малыш» или плутониевые «Штучка» и «Толстяк», созданные в рамках проекта «Манхеттен», – две из них, как мы знаем, сброшены на Хиросиму и Нагасаки в 1945 году.

«Культурология». Своим рождением культурология, как научная дисциплина, всесторонне изучающая культуру, обязана целому ряду, давно сложившихся, самостоятельных наук. Центральное место, среди них, отводится философии, антропологии, социологии, лингвистике, семиотике, психологии и целому ряду других наук, опыт и инструменты которых использует культурология.

Сегодня культурология имеет огромное количество школ (общественно историческая, натуралистическая, социологическая и др.) и направлений (философия культуры, теории культуры, социология культуры, культурология искусства и др.). Предметом исследования данной науки является историко-социальный опыт человечества и, собственно, плоды этого опыта. Мы не будем углубляться в данный вопрос, по причине отсутствия необходимости разъяснения значимости культурологии для любого гуманитарного исследования и гуманитарного образования, в целом. Сфокусируемся на непосредственном объекте настоящего исследования – на культурологическом подходе.

«Культурологический подход». Одним из первых научных трудов, которые удалось найти в фонде РГБ (Российская государственная библиотека), – трудов, касающихся реализации культурологического подхода в изучении культуры и искусства, является диссертация Л.Н. Розовой, написанная под научным руководством великого русского культуролога М.С. Кагана, защищенная в Ленинграде (Санкт-Петербург) в 1984 году [5].

Название научной специальности, в рамках которой была защищена данная работа, – 09.00.04 – марксистско-ленинская эстетика, – сегодня звучит довольно архаично и, на первый взгляд, подобные исследования могут быть мало полезны. Однако, как показывает практика, «Все новое – хорошо забытое старое» [6]. Во-первых, все ключевые теоретико-методологические основания современных фундаментальных исследований были разработаны и заложены методологами позднесоветского периода, – это, прежде всего, системный и комплексный подходы. Во-вторых, именно в этот период своего апофеоза достигает советское искусствоведение в лице целого ряда философов, литературоведов, музыковедов, культурологов и семиотиков, на которых, как будет показано ниже, опирается и автор рассматриваемой диссертации.

Ценность данного исследования состоит в том, что автором, пускай и со значительным политизированным креном, продиктованным необходимостью учета политической конъюнктуры своего времени, произведен достаточно полный обзор исследований в области культурологии, позволивший создать предпосылки для разработки и обоснования культурологического подхода к изучению искусства.

С опорой на актуальные и сегодня исследования Ю.М. Лотмана, М.М. Бахтина, А.Ф. Лосева и других авторов, определивших становление современного искусствоведения, философии культуры и эстетики творчества, Л.Н. Розова, не без влияния своего учителя М.С. Кагана, формулирует собственное понимание применимости культурологического подхода, состоящей в «соотношении каждого данного искусства со всеми другими в той целостной системе, в которой они реально существуют, развиваются и функционируют» [7]. В заключении диссертации мы не находим дефиниции к данной категории. Автор лишь констатирует необходимость проведения дальнейшего исследования, направленного на разработку культурологического подхода.

Таким образом, на основе анализа литературы по проблеме исследования мы приходим к выводу о том, что, к сожалению, в философии культурологический подход до настоящего времени так и не был разработан с достаточной полнотой. Мы обнаруживаем массу оригинальных философско-культурологических исследований, выявляющих наличие культурологических концепций у Н.А. Бердяева или О. Шпенглера [8], встречаем разного рода вариации подходов (историко-культурологический подход) в истории науки и философии, но сам культурологический подход, как методология исследования наибольшую разработанность и востребованность демонстрирует, главным образом, в сфере педагогических исследований. Данному вопросу будет посвящен следующий раздел параграфа.

Культурологический подход в истории педагогики

Общая педагогика. Обзор исследований по заявленной проблематике показал, что активная разработка и утверждение культурологического подхода в российской педагогической мысли начинается с 2000-х. И первым, наиболее интересным, на наш взгляд, исследованием является докторская диссертация Г.И. Гайсиной, рассматривавшей культурологический подход в теории и практике педагогического образования [9].

В своем исследовании автор предпринимает попытку выявления сущности культурологического подхода в контексте приобщения студентов – будущих педагогов к «ценностям педагогической культуры» [9], с последующей разработкой модели культуротворческого педагогического образования. В заключении диссертации и в положениях на защиту, автор приводит несколько дефиниций для категории «культурологический подход». В общем смысле это «методологическая позиция, раскрывающая единство аксиологического, деятельностного и индивидуально-творческого аспектов культуры и рассматривающая человека ее субъектом, главным действующим лицом» [9]. На наш взгляд, данное понимание культурологического подхода в педагогике не

вполне правомерно, так как очевидно нарушение баланса между широтой смыслового объема «культурологического» и узостью «профессиональной культуры педагога», формируемой, по мнению автора, посредством некоего культуротворческого процесса, способствующего усвоению определенного набора соответствующих ценностей.

В 2006 году была защищена еще одна докторская диссертация (В.П. Рябцев), посвященная разработке теоретических основ культурологического подхода к образованию. Исходные предпосылки для обоснования актуальности исследования, автор формулирует в тенденциозных тезисах о соперничестве мировых культур в глобализованном пространстве, принимающем характер однополярности. Преодолению данной проблемы, по мнению автора, будет способствовать процесс самоуяснения самой себя каждой отдельной культурой и на основе этого самоуяснения может быть выстроен диалог с иными культурами [10].

В данной диссертации, несмотря на заявленность в названии, культурологический подход, как ни странно, остается без дефиниции. В тексте второй главы мы находим единственный направляющий тезис, согласно которому, культурологический подход к профессиональному педагогическому образованию следует понимать через понятийный аппарат технологической культуры. Таким образом, автор отождествляет культурологический подход в педагогике с технологической культурой педагога. Сама технологическая культура в понимании В.П. Рябцева – это «уровень развития сознания человека, при котором содержание своей преобразовательной педагогической деятельности он будет соотносить с природой, обществом и технологической средой» [10]. В итоге, отсутствие дефиниций для базовых категорий исследования лишает читателя возможности получить сколько-нибудь полное представление о культурологическом подходе в педагогической практике и перспективах его использования.

Для повышения объективности исследования, следует привести краткий анализ еще одной диссертации из области общей педагогики. В исследовании Т.А. Меняйловой (Новокузнецк 2008), посвященном «формированию качеств личности человека культуры у школьников на основе культурологического подхода» [11], мы также надеялись обнаружить полноценное смысловое раскрытие категории «культурологический подход» применительно к педагогике, но автор не ставил перед собой такой задачи.

Основной фокус внимания соискателя направлен на понятие «человек культуры» и на потенциал культурологического подхода для формирования определенного набора качеств этого самого «человека культуры», главным из которых является наличие целостного представления о культуре. Но сам культурологический подход как инструмент, средство или метод педагогического воздействия остается неразработанным.

При анализе данной диссертации становится очевидно, что за основу процесса воспитания «человека культуры» автор берет концепцию личностно-ориентированного образования культурологического типа Е.В. Бондаревской, посвятившей большую часть своей жизни созданию целой научной школы, решающей эту педагогическую проблему. Это читается как формулировании задач исследования, так и в полученных выводах диссертанта.

Переходя к следующему исследованию, хотелось бы отметить, насколько для науки важна преемственность. Так, в 2006 году, в рамках общей педагогики, под научным руководством Е.В. Бондаревской была подготовлена еще одна диссертация: посвященная рассматриваемой нами проблематике – диссертация К.Ю. Богачева «Становление и развитие культурологического подхода в российской педагогике» [12]. Остановимся на ней подробнее.

В своем исследовании автор рассматривает культурологический подход в качестве «метапринципа развития современной системы образования» [12] и в качестве методологической позиции, раскрывающей единство аксиологического, деятельностного и

индивидуально-творческого аспектов культуры, главным субъектом которой является человек [12]. Основной фокус внимания соискателя направлен на герменевтический и системный подходы, – именно они полагаются в качестве операциональной основы культурологического подхода, обеспечивающей его применение на практике. Здесь впервые с достаточной четкостью выявлены и представлены основные общеметодологические предпосылки и принципы реализации культурологического подхода. Автор выдвигает и «парадигмальные характеристики» подхода, которыми являются:

- «интегративность;
- вариативность;
- гуманистическая направленность такого рода обучения» [12].

Данная диссертация, во многом, надо полагать, благодаря учителю – Е.В. Бондаревской, является наиболее полным и подробным исследованием, посвященным разработке методолого-теоретических основ применения культурологического подхода в общепедагогической практике. Вместе с тем, в заключении диссертации автор формулирует пять новых проблем разработки культурологического подхода, одной из которых является необходимость «осмысления культурологического подхода как целостного, системного феномена, с определением структурных элементов, составляющих его идеальную модель в контексте развития педагогики, психологии и философии» [12].

Разумеется, кроме приведенных выше диссертаций, нами были обнаружены и другие исследования, в которых авторы, с позиций общей педагогики предпринимали попытки разработки культурологического подхода в современной образовательной практике, однако, к сожалению, все они носят характер недостаточности в отношении понимания сущности ключевых операциональных понятий, что, в свою очередь, актуализирует потребность в проведении дальнейших исследований.

Узко-предметные педагогические исследования. В 2007 году, в Чувашском государственном педагогическом университете была подготовлена крайне интересная, по нашему мнению, кандидатская диссертация В.Н. Васильевой [13]. Цель, предмет, объект и задачи данного исследования предельно понятны.

В качестве цели автор полагает поиск педагогических условий, необходимых для формирования познавательной потребности студентов (будущих преподавателей иностранного языка) лингвистических ВУЗов на основе культурологического подхода. На основе анализа литературы по проблеме исследования, автор приводит дефиницию и ряд положений, характеризующих культурологический подход в педагогике. Приведем наиболее ценные для нашего исследования выводы.

«Культурологический подход – это совокупность теоретико-методологических положений, обеспечивающих анализ любой сферы человеческой жизни и деятельности через призму системообразующих культурологических понятий, таких как культура, культурные образцы, ценности, уклад и образ жизни, личность и социум, культурная среда, культурная деятельность и т. д.» [13].

На основе концептуальных положений В.А. Сластенина, Ю.К. Бабанского, А.А. Вербицкого, В.И. Андреева, И.Л. Бима, М.М. Бахтина, Е.В. Бондаревской и других видных теоретиков культуры и педагогики, автор выстраивает сравнительную таблицу с содержательными характеристиками традиционного и культурологического подходов. Далее, на основе всех полученных в ходе исследования проблематики данных, автор выводит шесть положений собственной педагогической модели на основе культурологического подхода с последующим конструированием самой педагогичкой модели, включающей принципы, направления работы, формы и методы.

Данная диссертация является крайне ценной не только в отношении разработанности теоретико-методологических оснований применения культурологического подхода в

педагогике, – здесь наличествует прозрачная структура его реализации на практике, убедительно полно представлен и весь категориальный аппарат исследования. Ее материалы, при правильном использовании, могут быть интегрированы и в иную, не менее специфичную, узко-предметную область педагогики, а именно в музыкально-педагогическую практику.

Объектом исследования Е.Н. Васильевой является система подготовки студентов-лингвистов, будущих педагогов иностранного языка. Это обстоятельство снимает для нас целый ряд, потенциальных для такого рода транспонирования, трудностей.

Очевидно, что музыка, как и любой язык, является, в равной степени, синтаксисом культуры. Следовательно, все законы и методы изучения иной культуры средствами языка, с незначительными изменениями могут быть экстраполированы и в область педагогики музыкального искусства. Обоснование данного положения выходит далеко за рамки настоящей статьи. Решению проблемы интеграции культурологического подхода в музыкально-педагогической практике будет посвящено наше диссертационное исследование, целью которого является разработка и теоретико-методологическое обоснование модели формирования готовности обучающихся-саксофонистов к освоению эстрадно-джазовой музыки в образовательных учреждениях КНР на основе культурологического подхода. На основе заявленной модели будет создана одноименная методика.

Ниже мы приведем собственную дефиницию для категории «культурологический подход» в музыкальной педагогике.

Культурологический подход в музыкальной педагогике – это методологическая стратегия организации музыкально-образовательного процесса, в основе которой лежат принципы, позволяющие рассматривать музыкальное искусство как системообразующий феномен культуры, детерминированный историческими, социальными и аксиологическими контекстами. Данный подход предполагает формирование у обучающегося опыта, необходимого для понимания диалога культур, – процесс, осуществляемый через идентификацию культурных доминант и соотнесение собственной культурной идентичности с иными музыкальными традициями.

Ведущими принципами культурологического подхода в музыкальной педагогике являются: принцип ориентации на развитие обучающегося; принцип создания культуроведческих кейсов; принцип коммуникативности; принцип культурсообразности; принцип диалога культур; принцип выявления культурных доминант; принцип сопоставления культур; принцип генерализации универсальных ценностей культуры.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дроздова, Д.Н. Интерпретация Научной революции в работах Александра Койре: дис. … канд. философских наук: 09.00.03/ Д.Н. Дроздова. – Москва, 2012. – 232 с.
2. Новейший философский словарь: 3-е изд., исправл. – Минск: Книжный дом. 2003. – 1280 с.
3. Кун Т. Структура научных революций / сост. В.Ю. Кузнецов. – М.: Издательство АСТ, 2003. – 605 с.
4. Becker, E. The Denial of Deat. Free Press. – First Free Press Paperbacks Edition, 1997. – 336 p.
5. Розова, Л.Н. Культурологический подход к изучению искусства: дис. …канд. филос. наук: 09.00.04 / Л.Н. Розова. – Л., 1984. – 167 с.
6. Душенко, К.В. Хорошо забытое старое, или ничто не ново под луной / К.В. Душенко // Литературоведческий журнал. – 2021. – №51. – С. 64-76.

7. Розова, Л.Н. Культурологический подход к изучению искусства: дис. …канд. филос. наук: 09.00.04 / Л.Н. Розова. – Л., 1984. – 167 с.
8. Зимовец, Л.Г. Культурологическая концепция Н.А. Бердяева: дис. … канд. филос. наук: 24.00.01 / Л.Г. Зимовец. – Ростов-на-Дону, 2001. – 153 с.
9. Гайсина, Г.И. Культурологический подход в теории и практике педагогического образования: дис. … док. пед. наук: 13.00.08 / Г.И. Гайсина. – Москва, 2002. – 354 с.
10. Рябцев, В.П. Теоретические основы культурологического подхода к профессиональному педагогическому образованию: дис. … доктора культурологии: 24.00.01 / В.П. Рябцев. – Краснодар, 2006. – 288 с.
11. Меняйлова, Т.А. Формирование качеств личности человека культуры у школьников на основе реализации культурологического подхода: дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Т.А. Меняйлова. – Новокузнецк, 2008. – 222 с.
12. Богачев, К.Ю. Становление и развитие культурологического подхода в российской педагогике: дис. …канд. пед. наук: 13.00.01 / К.Ю. Богачев. – Ростов-на-Дону, 2006. – 208 с.
13. Васильева, Е.Н. Педагогические условия формирования познавательной потребности у будущих учителей иностранного языка на основе культурологического подхода: дис. …канд. наук: 13.00.08 / Е.Н. Васильева. – Чебоксары, 2007. – 195 с.

Ян Фань
аспирант кафедры музыкального воспитания и образования
ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет
им. А.И. Герцена»
e-mail: 674590109@qq.com

Jang Fan
Postgraduate student of the Department of Music Education and Training
The Herzen State Pedagogical University

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ДЛЯ ПЕДАГОГОВ КОНЦЕРТМЕЙСТЕРСКОГО КЛАССА ПО РАБОТЕ СО СТУДЕНТАМИ ИЗ КНР

Аннотация. Данное исследование обобщает современные подходы к преподаванию концертмейстерской подготовки студентам из КНР. Рассматриваются культурно-педагогические особенности, языковые барьеры, мотивационные факторы, эффективные коммуникативные стратегии, адаптация репертуара и методики оценки прогресса. Предложены практические рекомендации для концертмейстеров и методистов вузов, направленные на повышение качества исполнительского обучения и межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: концертмейстерский класс, китайские студенты, музыкальное образование, российские вузы, методические рекомендации, межкультурная адаптация, творческая коммуникация, концертмейстерское мастерство.

METHODICAL RECOMMENDATIONS FOR ACCOMPANIST CLASS TEACHERS ON WORKING WITH STUDENTS FROM THE PRC

Abstract. This study summarizes modern approaches to teaching collaborative piano training to students from the PRC. It examines cultural and pedagogical features, language barriers, motivational factors, effective communication strategies, repertoire adaptation, and methods for assessing progress. Practical recommendations are proposed for collaborative pianists and university instructors aimed at improving the quality of performance training and intercultural communication.

Keywords: accompanist class, Chinese students, musical education, Russian universities, methodological recommendations, intercultural adaptation, creative communication, accompanist skills.

Современный этап развития российско-китайских отношений в сфере высшего музыкального образования характеризуется устойчивым ростом числа студентов из КНР, обучающихся в российских консерваториях и музыкальных вузах. Однако стремительный рост численности китайских студентов вузах выявил целый комплекс проблем, требующих системного методического осмысления. «Возрастающая открытость отечественной системы образования, развитие межкультурных контактов позитивно влияет на формирование интереса китайских студентов к российскому искусству и культуре, способствует расширению межнационального музыкально-образовательного пространства» [7, с.153].

Обучению студентов-пианистов концертмейстерскому искусству в Китае и России уделяется значительное внимание, и, несмотря на то что по историческим меркам в Поднебесной это достаточно молодое направление, оно уже осознается как важное и

необходимое на всех уровнях обучения юного музыканта. Вместе с тем, учебный процесс концертмейстерского класса даже в крупных городах Китая находится ещё на этапе становления, существенно отставая от профессиональной подготовки солистов-инструменталистов и вокалистов.

Методические рекомендации по работе с студентами из КНР в концертмейстерском классе должны опираться на структурированность, ясность инструкций, уважение к культурным особенностям и гибкость в выборе репертуара. Взаимная открытость и поддерживающая коммуникация между педагогом и студентом являются ключевыми факторами успеха в межкультурном исполнительском обучении.

Цель настоящей статьи — выявить наиболее важные направления работы с китайскими студентами для педагогов концертмейстерского класса российских вузов, основанные на специфике музыкального мышления и восприятия педагогического процесса обучающимися из КНР.

Проведённый анализ научной литературы и педагогической практики позволил выделить несколько групп взаимосвязанных трудностей, с которыми сталкиваются китайские студенты при освоении концертмейстерского мастерства в российских вузах.

1. Языковой барьер. Подавляющее большинство китайских студентов в музыкальных вузах России испытывают трудности в профессиональном взаимодействии на русским языке, что создаёт существенные препятствия в освоении специальных исполнительских дисциплин. «Для студентов-музыкантов из Китайской Народной Республики, обучающихся по программе музыкально-педагогического образования, освоение понятийного аппарата российской педагогики является приоритетной задачей, как в теоретическом, так и в практическом плане» [4, с. 237]. Обучение в российских вузах проводится только на русском языке, однако на практике китайские студенты нередко сталкиваются с проблемой понимания не только в образовательном процессе, но особенно в отношении художественных смыслов стихотворной части вокального произведения и культурно-исторического контекста. Композитор Юй Вэньхан отмечает: «Невладение русским языком в полной мере — моё самое большое сожаление в учёбе. Мы не можем говорить и мыслить так же, как носители языка, и это самая большая проблема для всех китайских студентов» [2]. В концертмейстерском классе языковой барьер усугубляется необходимостью понимания вербальных указаний педагога-вокалиста или инструменталиста непосредственно в ходе репетиционного процесса.

2. Различия в национальных музыкально-образовательных традициях. Китайская система музыкального образования исторически ориентирована на развитие виртуозно-технических навыков, в то время как российская школа уделяет значительное внимание художественно-образной интерпретации, стилистическому анализу и ансамблевому взаимодействию. Специфика обучения концертмейстерскому искусству, в сравнении с сольным исполнительским искусством, потребовала времени для кристаллизации собственной методики как в России, так и в Китае. «Система подготовки концертмейстеров в Китае изначально опиралась на западноевропейский и русский опыт построения обучения концертмейстеров, отбирая самые лучшие методики. Одновременно в менталитете и культурных установках страны достаточно сильна традиционная направленность и верность народному искусству, что находит отражение в обучение» [9, с.187–188].

Особую трудность для китайских студентов представляет освоение западноевропейского вокального репертуара, составляющего основу концертмейстерской подготовки. Исследователи отмечают, что европейская музыка сложна для восприятия китайскими студентами, однако работа в данном направлении активно ведётся. Стилистические и фонетические трудности, связанные с исполнением произведений на

иностранных языках (итальянском, немецком, французском), требуют специальных методических подходов.

3. Психологические особенности и проблемы адаптации. Как отмечается в исследовании: «Обучение в высшем учебном заведении в условиях повышенной новизны всех факторов культурной и образовательной среды – новой социальной реальности, сложных учебных задач, повышенных требований к результатам подготовки, языковых трудностей, – всё это порождает учебный стресс у студентов-иностранцев» [6, с.3]. При этом многие педагоги-музыканты подчёркивают, что иностранцы из Китая — не обычные студенты, а творчески одарённые молодые люди, что необходимо учитывать при организации педагогического процесса.

4. Недостаточная разработанность методик формирования специальных навыков, необходимых для концертмейстерской подготовки. Для китайских студентов несомненную трудность представляет собой процесс чтения нот с листа, особенно вместе с вокалистом или инструменталистом [см. об этом: 5]. Целенаправленной педагогической подготовки требует погружение в процесс транспонирования и развития тонального музыкального мышления. Методика адаптации фактуры при исполнении партии фортепиано и ее синхронизация со звучанием солиста также представляется новым компонентом обучения для студентов из Китая. Многие китайские студенты приходят в российские вузы без опыта систематической ансамблевой практики, что затрудняет формирование навыков быстрого реагирования, столь необходимых концертмейстеру.

Преодоление обозначенных трудностей требует опоры на систему методических принципов, адаптированных к специфике китайской образовательной среды:

– развития музыкально-коммуникативных ансамблевых навыков;
– целенаправленного выстраивания педагогических задач.
– интеграции комплексных разнонаправленных средств.

Концертмейстерская деятельность по своей природе является диалогической. Исследователи подчёркивают, что именно ансамблевая практика выступает важнейшим компонентом в подготовке концертмейстеров, поскольку создает уникальную ситуацию совместного музицирования, что предполагает необходимость для комплексного развития навыков исполнительской коммуникации, максимально приближенных к концертно-сценическим условиям. Механизм развития основан на необходимости постоянного слухового контроля, мгновенной коррекции ошибок и управлении распределённым вниманием. Для китайских студентов, привыкших к сольной виртуозной игре, освоение партнёрской позиции представляет особую сложность и требует целенаправленного педагогического внимания.

Освоение концертмейстерского репертуара должно строиться по принципу постепенного усложнения задач: от простейших аккомпанементов к развёрнутым оперным сценам и камерно-вокальным циклам. Данный принцип особенно важно выстраивать в аспекте индивидуального образовательного маршрута китайских студентов, учитывая различия в исходном уровне их концертмейстерской подготовки.

В условиях языкового барьера особое значение приобретает использование визуальных и мультимедийных средств обучения. Исследователями предложена интегрированная система методических принципов, включающая, в частности, принцип «интеграции лингвистических и мультимедийных средств» [8, с. 108], специально адаптированная к условиям китайской образовательной среды. При разучивании вокальных произведений на европейских языках необходимо сочетать работу над произношением с прослушиванием аудиозаписей эталонных исполнений носителями языка, а также использовать двуязычные словари музыкальных терминов.

Практические методические рекомендации выстраиваются на основании фундаментальных принципов организации музыкально-педагогического процесса.

1. Диагностический этап. На начальном этапе обучения рекомендуется провести комплексную диагностику, включающую:

– оценку уровня владения русским языком в объёме, необходимом для профессиональной коммуникации;

– выявление исходного уровня концертмейстерских навыков (чтение с листа, транспонирование, ансамблевая координация);

– определение степени знакомства с западноевропейским и русским вокальным репертуаром;

– анализ индивидуальных психологических особенностей и уровня адаптированности к новой образовательной среде.

2. Организация учебного процесса. Успешность освоения не только образовательной программы в целом, но и специальных профессиональных навыков, во многом обусловлена социализацией, социально-психологической адаптацией и вовлечением иностранных студентов в новую культурно-образовательную среду. «Интеграция в едином образовательном пространстве конгломерата представителей сферы искусства способствует формированию целостного и практико-ориентированно го представления о реалиях будущей профессии, позволяет развивать коммуникативные навыки, содействует расширению об разно-эмоционального тезауруса, гибкости и креативности мировосприятия» [3, с. 86-87]. В этой связи рекомендуется поощрять творческую коммуникацию студентов, обучающихся различным музыкальным специальностям, формировать на начальном этапе обучения учебные группы по уровню языковой подготовки; детализировать каждый вид учебного задания на основе предоставления студентам подробных инструкций и образцов для выполнения; использовать адаптированные учебно-методические пособия, содержащие параллельный перевод терминологии на китайский язык; систематически включать в учебный процесс различные формы ансамблевой практики: дуэты с вокалистами, инструменталистами, работу в камерном ансамбле.

3. Методика работы над вокальным репертуаром. При работе со студентами из КНР над западноевропейским вокальным репертуаром целесообразно использовать следующую последовательность действий:

– предварительное прослушивание произведения в эталонном исполнении с параллельным анализом поэтического текста (с подстрочным переводом на китайский язык);

– раздельная работа над фортепианной партией (техническое освоение) и вокальной строкой (произношение, фразировка);

– соединение партий в медленном темпе с акцентом на ансамблевую слаженность;

– работа над художественной интерпретацией с привлечением сведений об историко-культурном контексте произведения.

Результаты внедрения подобной последовательности учебных заданий проявляются в понимании специфики интонации, постижении художественно-образного содержания, достижении ансамблевой слаженности, формировании профессионального самосознания концертмейстера как полноправного участника процесса интерпретации музыкального текста.

4. Развитие навыков быстрого реагирования. Учитывая, что такие навыки, как чтение с листа, транспонирование, адаптация фактуры и синхронизация, приобретают ведущее значение в современной концертмейстерской профессии, рекомендуется:

– вводить регулярные упражнения по чтению с листа несложных аккомпанементов на каждом занятии;

– практиковать транспонирование вокальных произведений в различные тональности;

– моделировать нестандартные исполнительские ситуации (внезапные темповые отклонения, пропуски текста солистом) для тренировки навыков мгновенной реакции и находчивости.

Профессиональная деятельность концертмейстера предполагает наличие у него комплекса таких музыкально-психологических качеств, как мобильность реакции, находчивость в нестандартных репетиционных и концертно-сценических ситуациях, наличие выдержки и воли, а также педагогический такт и музыкально-коммуникативную чуткость. Целенаправленное развитие этих качеств у студентов — одна из приоритетных задач педагога концертмейстерского класса.

5. Психолого-педагогическое сопровождение. С учётом особенностей китайского менталитета, для которого характерны уважение к авторитету педагога, сдержанность в проявлении эмоций и ориентация на коллективные формы деятельности, рекомендуется создавать доброжелательную, поддерживающую атмосферу на занятиях, поощрять инициативу и самостоятельность суждений, избегать публичной критики, предпочитая индивидуальные беседы и корректную обратную связь. Также необходимо учитывать, что для китайских студентов российское музыкальное образование изначально обладает высокой ценностью, а интерес к русской музыкально-исполнительской школе является зачастую определяющим фактором в выборе страны для профессиональной подготовки. Как отмечается в исследованиях: «Для того чтобы выдержать конкуренцию среди музыкантов у себя в стране, китайские музыканты продолжают совершенствоваться в других странах, в частности в России, что при дает им значительное преимущество на рынке труда» [1, с.168]. Обозначенную мотивацию можно достаточно эффективно использовать как действенный педагогический ресурс именно для китайских студентов.

Обучение студентов из КНР в концертмейстерском классе российских музыкальных вузов представляет собой многогранную педагогическую проблему, решение которой требует системного подхода, учитывающего языковые, этнокультурные, психологические и собственно музыкально-профессиональные аспекты. Ключевые трудности связаны с языковым барьером, различиями в национальных музыкально-образовательных традициях и недостаточной разработанностью методик концертмейстерской подготовки в Китае.

Предложенные в статье методические принципы — партнёрской ансамблевости, этапности и интеграции лингвистических и мультимедийных средств — позволяют выстроить эффективную стратегию педагогической работы. Практические рекомендации охватывают все этапы учебного процесса: от диагностики исходного уровня подготовки до психолого-педагогического сопровождения.

Дальнейшие перспективы исследования связаны с разработкой специализированных учебно-методических пособий для китайских студентов концертмейстерского класса, а также с проведением сравнительных эмпирических исследований эффективности различных методических подходов. Эффективная интеграция китайских студентов в российскую концертмейстерскую школу будет способствовать как укреплению международного авторитета отечественного музыкального образования, так и подготовке высококвалифицированных специалистов, востребованных в динамично развивающейся музыкальной культуре Китая.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабаян, И.В. Особенности культурной интеграции китайских студентов музыкантов-исполнителей в российскую образовательную среду / И. В. Бабаян, Е. И. Пашинина, Ф. Чжан // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Социология. Политология. – 2024. – Т. 24, № 2. – С. 163-171.
2. Если звёзды зажигаются, значит, это нужно Поднебесной // Музыкальная жизнь. — URL: https://muzlifemagazine.ru/esli-zvezdy-zazhigayutsya-znachit-yeto-nuzh/ (дата обращения: 25.05.2026).
3. Иванилова, Т.В. Интегрированное художественно-творческое пространство как методологический ресурс высшего актерского образования / Т. В. Иванилова, А. Н. Максимов // Человеческий капитал. – 2014. – № 12(72). – С. 86-88.
4. Кузнецова, Е.О. Актуальность и теоретико-методологические основы исследования подготовки китайских студентов-музыкантов к освоению российского детского вокального репертуара / Е. О. Кузнецова, Я. Юй // Человеческий капитал. – 2023. – № 6(174). – С. 237-242.
5. Кузнецова, Е.О. Особенности формирования навыков чтения нот с листа на начальном этапе обучения концертмейстерскому мастерству в педагогическом вузе студентов из КНР / Е. О. Кузнецова, Ф. Ян // Искусство и образование. – 2025. – № 5(157). – С. 110-119.
6. Ли Сяосяо. Социализация обучающихся из Китайской Народной Республики в процессе музыкально-педагогической подготовки в российском вузе : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 5.8.7. / Ли Сяосяо; [Место защиты: ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» ; Диссовет 33.2.013.06 (Д 212.154.13)]. — Москва, 2023. — 24 с.
7. Пиджоян, Л.А. Специфика профессиональной подготовки обучающихся из Китая в условиях российских вузов (на примере магистратуры) / Л.А. Пиджоян // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2023. – № 10(183). – С. 120-126.
8. Рощина, Е.Е. Методические принципы освоения западноевропейского вокального репертуара в классе концертмейстерского мастерства китайских вузов / Е. Е. Рощина, Чжиин Сун // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2026. – Т. 11, № 1. – С. 103-110.
9. Сун Чжиин. Концертмейстерское искусства в вузах Китая и России: сравнительный анализ подходов и методик / Сун Чжиин // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. — 2025. — №4-2 (103). — С.186–191.
10. Бао, Н. Вокальный коучинг как инновационная технология обучения студентов-музыкантов в университетах КНР / Н. Бао, Е.Н. Яковлева // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2021. – № 4(60). – С. 208-216.
11. Яковлева, Е.Н. Концепция просветительства и музыкальное образование / Е.Н. Яковлева, Г.П. Овсянкина // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2020. – № 1(53). – С. 193-197.

Оуян Гаосян
аспирант кафедры теории и истории искусств
ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»
e-mail: g_ouyan@163.com

Ouyan Gaosyan
postgraduate student of the Department of Theory and History of Arts
Moscow Pedagogical State University

ЦЕЛОСТНЫЙ АНАЛИЗ МУЗЫКАЛЬНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ КАК УСЛОВИЕ ОСВОЕНИЯ ВОКАЛЬНЫХ ЦИКЛОВ ЕВРОПЕЙСКИХ КОМПОЗИТОРОВ СТУДЕНТАМИ ИЗ КНР

Аннотация. В статье дается теоретическое обоснование применения метода целостного анализа музыкальных произведений как педагогического условия освоения вокальных циклов европейских композиторов студентами из КНР, обучающимися в российских вузах. Помимо изучения программ циклов, исторического и культурного контекста, в котором они были созданы и который нашел отражение в содержании и стилистике произведений, изучения текстов песен с синхронным переводом на китайский язык и объяснений незнакомых слов и понятий, студентам из КНР необходимо подробно рассмотреть элементы музыкального языка, средства выразительности, используемые композитором приемы для передачи основной идеи цикла, проследить за развитием художественного образа и мысли авторов текста и музыки. При этом метод целостного анализа, которым студенты КНР не владеют ввиду различий методологических оснований процесса обучения музыке в России и Китае, необходимо осваивать по определенному алгоритму аналитических действий, который обеспечивает поэтапное изучение произведения и позволяет достичь должного уровня понимания образно-смыслового и эмоционального содержания, жанрово-стилевых и композиционных особенностей вокальных циклов европейских композиторов.

Ключевые слова: целостный анализ, вокальный цикл, европейские композиторы, алгоритм анализа, содержание, форма, произведение

COMPLETE ANALYSIS OF MUSICAL WORKS AS A CONDITION FOR MASTERING VOCAL CYCLES OF EUROPEAN COMPOSERS BY STUDENTS FROM CHINA

Abstract. The article provides a theoretical justification for the use of the method of complete analysis of musical works as a pedagogical condition for mastering vocal cycles of European composers by students from the PRC studying at Russian universities. In addition to studying cycle programs, the historical and cultural context in which they were created and which is reflected in the content and style of the works, studying lyrics with simultaneous translation into Chinese and explaining unfamiliar words and concepts, students from the PRC need to consider the elements of the musical language in detail, means of expression, techniques used by the composer to convey the main idea of the cycle, to follow the development of the musical image and thought of the authors of the text and music. At the same time, the method of complete analysis, which students of the PRC do not own due to differences in the methodological foundations of the music training process in Russia and China, must be mastered according to a certain algorithm of analytical procedure, which provides a phased study of the work and allows achieving the proper level of understanding of the imaginative, semantic and emotional content, genre, stylistic and compositional features of vocal cycles of European composers.

Keywords: complete analysis, vocal cycle, European composers, analysis algorithm, content, form, musical work.

Введение в проблему

Студенты из КНР, получая профессиональную подготовку в российских вузах в области музыкально-исполнительского искусства и педагогики, в том или ином объеме осваивают произведения западных композиторов, в том числе вокальные циклы, в рамках теоретических (история зарубежной музыки, анализ музыкальных произведений) и практических (фортепиано, сольное пение, камерный ансамбль и др.) дисциплин.

Программы подготовки педагогов-музыкантов, музыкантов-исполнителей (вокалистов, пианистов и т.д.) и других специалистов в области искусства включают в себя обязательный предмет «История зарубежной музыки», в ходе изучения которого студенты из КНР осваивают, помимо других произведений, вокальные циклы европейских композиторов: Ф. Шуберта («Прекрасная мельничиха», «Зимний путь»), Р. Шумана («Любовь поэта»), Г. Малера («Песни странствующего подмастерья»), А. Шёнберга («Лунный Пьеро»), а также М. Глинки, М.П. Мусоргского и других авторов [6; 9].

При этом китайские обучающиеся сталкиваются с проблемами как понимания образно-смыслового и эмоционального содержания вокальных циклов европейских композиторов, так и стиля их исполнения, связанными с разными причинами от недостаточно высокого уровня владения русским и европейскими языками до национально-культурных, жанрово-стилевых, мелодико-ритмических и иных различий между китайской музыкой и изучаемой студентами западноевропейской [7].

Вокальные циклы европейских композиторов не являются предметом специального изучения в китайских музыкальных школах, колледжах и вузах, поэтому актуальной задачей отечественной педагогики становится обоснование и разработка педагогических условий освоения вокальных циклов европейских композиторов в курсе истории зарубежной музыки студентами из КНР, которые позволяют достичь должного уровня понимания образно-смыслового и эмоционального содержания, жанрово-стилевых и композиционных особенностей и исполнения музыки на высоком художественном уровне [10].

Краткий обзор исследований

В музыковедческой литературе вокальные циклы всесторонне изучены с точки зрения содержания, драматургии, композиции, жанрово-стилевых особенностей (С.А. Абдивалиева, С.В. Архипенко, А.Е. Безверхая, С.Г. Бондаренко, А.А. Василенко, К.Е. Василисина, А.А. Галанова, Г.И. Ганзбург, И.Г. Григорьева и многие другие). Методика освоения курса и изучения истории зарубежной музыки в целом освещается в работах С.В. Блиновой, О.В. Гусевой, Л.В. Романовой, М.Л. Космовской и С.Е. Горлинской, М.Г. Кругловой. Методические рекомендации предложены Н.А. Кулыгиной и Н.Б. Красиковой, Н.В. Липкань и А.Г. Сенцовой, В.С. Шариковой, а также авторами рабочих программ по дисциплине Е.В. Панкиной, А.А. Сердюковым, О.А. Скорбященской и другими. Педагогические условия освоения русской и европейской музыки студентами из КНР освещены в работах И.С. Аврамковой и Л. Чжан, Ж. Вань. При этом российскими и китайскими музыковедами и педагогами практически не исследована проблема освоения вокальных циклов европейских композиторов китайскими студентами.

Методы

Теоретическими методами послужили анализ и обобщение музыковедческой и научно-методической литературы по теме исследования, программ по дисциплине и учебных пособий по истории зарубежной музыки. Исследование так же проводилось на

основе практических методов, включая педагогическое наблюдение и обобщение практики обучения студентов КНР истории зарубежной музыки.

Результаты и их обсуждение

Общенаучными методами изучения истории музыки являются исторический, культурологический, сопоставительный, системный анализ; специальными – слуховой, стилистический и целостный анализ музыкальных произведений, источниковедческий и интертекстуальный методы [1]. Освоение вокальных циклов европейских композиторов студентами из КНР на основе специальных методов, особенно слухового, стилистического и целостного анализа сочинений и изучение интертекстуальных связей, оказывается малоэффективными в работе с иностранными обучающимися, малознакомыми с национальными традициями, особенностями культуры, ее образами и символами, народными обычаями, фольклором стран Европы [3].

Камнем преткновения для китайских студентов становится текст изучаемых песен [2; 3; 8]. Применение во время лекций и прослушивания музыки экрана и компьютерных программ или телефонных приложений, обеспечивающих синхронный перевод слов с немецкого, французского или русского языков на китайский лишь отчасти решает проблему их понимания, ведь поэтические тексты полны сравнений, иносказаний, недоговоренностей, метафор, а смысловая многозначность допускает возможность различной интерпретации сказанного.

Кроме того, в текстах и музыке вокальных циклов описываются события, воплощаются образы и выражаются чувства, по объективным причинам понятные и близкие европейскому слушателю. Используются при этом средства выразительности, сложившиеся в западном искусстве. Студентам из КНР приходится детально объяснять многие слова и понятия, раскрывать подлинный смысл сказанного, делать обзор творчества поэта и композитора, выявлять жанрово-стилевые особенности их произведений в контексте художественных тенденций эпохи и т.д. [7]

Педагогическая практика и научные исследования позволяют утверждать, что китайские обучающиеся по-иному воспринимают музыкальные образы и эмоции, не всегда испытывают когнитивную и эмоциональную эмпатию при прослушивании песен циклов, понимают не все символы и метафоры, обнаруживают не все связи между образом, его переживаниями и событиями, описываемыми в циклах. Кроме того, иностранным студентам остаются малопонятными многие слова и понятия, настроения, картины природы, описываемые события, обычаи и многое другое [2; 5; 8]. Подробных разъяснений оказывается недостаточно для понимания обучающимися из КНР: их необходимо погружать в историко-культурный контекст создания опуса, знакомить с национальными традициями и творческим наследием поэта и композитора, подбирать сравнительные характеристики, визуализировать материал, отсылать к произведениям других видов искусства [6].

Решением проблем освоения вокальных циклов европейских композиторов в курсе истории зарубежной музыки студентами из КНР становятся специальные педагогические условия. Одним из них является применение метода целостного анализа музыкальных произведений, разработанного в российском музыкознании и активно используемого в педагогике.

В Институте изящных искусств МПГУ в процессе изучения дисциплины «История зарубежной музыки» студентами из КНР применяется целостный анализ вокальных циклов европейских композиторов, который иностранные обучающиеся осваивают благодаря определенному алгоритму процедуры. Алгоритм состоит в поэтапном изучении произведения и рассмотрении каждого аспекта в отдельности в определенной последовательности, закрепленной в серии вопросов:

1. Кто авторы стихов/текста и музыки вокального цикла?

2. Каковы основные темы и образы поэтических произведений и черты стиля автора текста?

3. Какой эпохе и стилевому направлению принадлежит творчество композитора?

4. Какова история создания вокального цикла

5. Дайте характеристику эмоционально-образного содержания и обозначьте преобладающую в нем сферу, главную идею (тему) и главный образ произведения. Как развивается/меняется главный образ на протяжении произведения?

6. Каковы количество и порядок следования песен, структура и форма цикла? Обнаруживается ли какой-либо принцип организации и единства цикла?

7. Охарактеризуйте тональный план цикла, типы тональных соотношений между частями и их функциональные связи, определите принципы тонального единства или контраста.

8. Каковы основные черты музыкального языка и стиля композитора, характерные для данного цикла? Обратите внимание на мелодику, интонации, ритмический рисунок, тонально-гармоническое развитие, фактуру, соотношение вокальной и фортепианной партий.

9. Какие средства выразительности композитор применяет в вокальной и фортепианной партии для воплощения образа вокального цикла и идейного замысла? Свяжите с чертами и характеристиками образа произведения конкретные средства выразительности.

10. Дайте краткую характеристику всему циклу с точки зрения музыкального языка и средств выразительности и подробную – наиболее значимым песням.

Предлагаемые вопросы обобщены, их содержание, степень сложности и общее количество зависят от изучаемого вокального цикла, способностей и уровня подготовки обучающихся из КНР, поэтому они могут варьироваться и адаптироваться к процессу освоения произведений конкретными группами студентов-иностранцев.

Ответы на вопросы способствуют логическому развертыванию аналитического очерка вокального цикла, в котором студент отражает сформированные представления о тематике, эмоциональном и образно-смысловом содержании, идее, форме, структуре и драматургии цикла, музыкальном языке и средствах выразительности и других элементах в их единстве и взаимосвязи.

Целостный анализ музыкального произведения становится условием освоения вокальных циклов европейских композиторов студентами из КНР в связи с его направленностью на глубокое понимание авторского замысла, содержания и формы песен вокального цикла, драматургии развития всей композиции, формирование системных представлений о произведении, в котором все элементы взаимосвязаны и взаимообусловлены, развитие навыков комплексного подхода к исследованию сочинений и критического мышления в целом. Навыки целостного анализа развиваются в ходе самостоятельной работы студентов [4; 6].

Выводы и заключение

В изучении вокальных циклов особое внимание уделяется различным аспектам анализа произведений, культурно-историческому, художественно-эстетическому и иным контекстам, в которых рассматриваются сочинения [1]. Так, вокальные циклы Шуберта изучаются после знакомства с поэзией Гёте, Мюллера, Шиллера, Рельштаба и Гейне в его вокальной лирике с позиций жанрового, образного и концептуального разнообразия песен, исследования национальных истоков и связи с фольклорно-бытовой традицией. Вокальное творчество Шумана рассматриваются с точек зрения шедевров немецкой романтической поэзии, положенной в основу его вокальной лирики, углубления психологического начала,

детализации вокальной партии, усложнения фортепианной фактуры и гармонического языка.

В вокальных циклах Брамса подчеркивается опора на фольклорные тексты и напевы, обращение к бытовым песенным формам и философской лирике, Вольфа – тесная связь с поздним немецким романтизмом, повышение роли декламационного начала при большом значении фортепианной партии, широкий круг образов в циклах на стихи Мёрике, Эйхендорфа, Гёте, Испанской и Итальянской книгах песен. Малеровский цикл изучается в контексте проблем взаимовлияния в творчестве композитора жанров песни и симфонии, воздействия на его поэтику философских, литературных концепций Гёте, Ницше, Достоевского, Рюккерта, немецкой фольклорной поэзии. В анализе «Песен странствующего подмастерья» и «Песни о земле» прослеживается связь интонации с австро-немецким, славянским, еврейским музыкальным фольклором, рассматриваются приемы симфонизации романтической Lied и процесс проникновения песни в симфонию через автоцитаты, принципы формообразования, фактурные приемы.

Таким образом, к освоению вокальных циклов в российских вузах применяется разносторонний и фундаментальный подход. Однако именно целостный анализ песен вокальных циклов европейских авторов обеспечивает освоение содержательной и композиционной, эстетической и технической сторон произведений. Проблема в том, что данный метод пока не вошел в музыковедческую и педагогическую практику в китайских вузах, поэтому требует освоения студентами из КНР «с нуля». Отсюда и необходимость соблюдения определенного алгоритма организации процесса анализа песен циклов, следуя которому, студенты из КНР приобретут необходимые навыки и умения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Блинова С.В. Сравнительный анализ в практике преподавания истории зарубежной музыки // Музыкальная культура и образование: инновационные пути развития. материалы I международной научно-практической конференции. – Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского 2016. – С. 17–20.
2. Вань Ж. Проблема освоения творческого наследия русских композиторов у студентов КНР // Педагогический научный журнал. – 2023. – Т. 6. – № 5. – С. 24–29.
3. Заварзина Н.А. Феномен вокальных циклов в творчестве зарубежных композиторов-романтиков: аспекты подготовки будущих артистов-вокалистов // Культура и цивилизация. – 2024. – Т. 14. – № 1-1. – С. 222–228.
4. Зубарева Н.Б. Практическое руководство по анализу вокальных произведений: Учебное пособие. Часть I. – Пермь: Новопринт, 2019. – 131 с.
5. Климай Е.В., Чжао В. Психолого-педагогические особенности освоения вокальной музыки Ф. Шуберта студентами из КНР: постановка проблемы // Межкультурное взаимодействие в современном музыкально-образовательном пространстве. – 2020. – № 17. – С. 185–192.
6. Кулыгина Н. А., Красикова Н. Б. История зарубежной музыки XIX–XX вв.: Учебно-методическое пособие. – СПб: Издательско-полиграфическая ассоциация высших учебных заведений, 2024. – 84 с.
7. Лю Минхуэй. К проблеме освоения истории русской музыки студентами КНР // Преподаватель XXI век. – 2014. – № 2-1. – С. 163-172.
8. Стахеева М. В. Особенности процесса обучения иностранных студентов из КНР академическому пению в вузе // Проблемы кадрового обеспечения сферы культуры и искусства: трудоустройство и адаптация молодого специалиста. Материалы Всероссийской научно-практической конференции / науч. ред. Е. В. Савелова, сост.

Е. Н. Лунегова. – Хабаровск: Хабаровский государственный институт культуры, 2017. – С. 93–97.

9. Тюмина Л. С. Вокальные циклы немецких романтиков как объект изучения в вузовском курсе «История зарубежного музыкального искусства» // Студент – Исследователь – Учитель. материалы 22 Межвузовской студенческой научной конференции. СПб.: Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 2021. –С. 276–282.
10. Чэнь С. Жанровая система и содержание камерных вокальных произведений русских композиторов в представлениях студентов из КНР // Творчество С.В. Рахманинова в исполнительской подготовке педагога-музыканта. Материалы Международной научно-практической конференции / под общ. ред. Г. П. Стуловой, А. П. Юдина. – М.: МПГУ, 2018. – С. 207–212.

Фэн Жохань
аспирант кафедры теории и истории искусств
ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»
e-mail: feng.ruohan@elslx.ru
Переверзева Марина Викторовна
доктор искусствоведения, профессор кафедры теории и истории искусств
ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»
e-mail: melissasea@mail.ru

Feng Ruohan
postgraduate student of the Department of Theory and History of Arts
Moscow Pedagogical State University
Pereverzeva Marina V.
Doctor of Musicology, professor of the Department of Theory and History of Arts
Moscow Pedagogical State University

ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОСВОЕНИЯ РУССКОГО ПЕСЕННОГО ФОЛЬКЛОРА СТУДЕНТАМИ ИЗ КИТАЙСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ

Аннотация. В статье теоретически обосновываются педагогические условия освоения русского песенного фольклора студентами из КНР, включая выявление причин затруднений, возникающих в процессе освоения русского песенного фольклора студентами из КНР; применение специально разработанного метода рассредоточенного освоения народных песен; использование комплексного подхода, сочетающего лингвистические, культурологические, мультимедийные и методические аспекты обучения; опору на ценностно-смысловой подход, обеспечивающий понимание песенного фольклора через анализ его аксиологической основы и концептуальной картины мира. Практические аспекты освоения русского песенного фольклора студентами из КНР, таким образом, состоят в создании указанных выше педагогических условий. В ходе исследования были систематизированы причины затруднений в освоении русской народной музыки китайскими студентами, разработан метод рассредоточенного изучения образцов фольклора в рамках курса «История русской музыки», обоснован ценностно-смысловой подход как наиболее эффективный среди традиционных (стилевого, творческого, системного и комплексного).

Ключевые слова: русский песенный фольклор, педагогические условия, рассредоточенное изучение, комплексный подход, ценностно-смысловой подход.

PRACTICAL ASPECTS OF MASTERING RUSSIAN SONG FOLKLORE BY STUDENTS FROM THE PEOPLE'S REPUBLIC OF CHINA

Abstract. The article theoretically substantiates the pedagogical conditions for mastering Russian song folklore by students from the PRC, including the identification of the reasons for the difficulties arising in the process of mastering Russian song folklore by the PRC’s students; use of a specially developed method of dispersed development of folk songs; use of an integrated approach combining linguistic, cultural, multimedia and methodological aspects of training; reliance on a value-semantic approach that provides an understanding of song folklore through an analysis of its axiological basis and conceptual picture of the world. The practical aspects of the development of Russian song folklore by students from the PRC, therefore, consist in the creation of the above pedagogical conditions. In the course of the study, there were systematized the reasons

for difficulties in the development of Russian folk music by Chinese students, there was developed a method of dispersed study of folklore samples in the History of Russian Music course, and there was justified the value-semantic approach as the most effective among traditional (style, creative, system and complex).

Keywords: Russian song folklore, pedagogical conditions, dispersed study, integrated approach, value-semantic approach.

Введение в проблему

Китайские студенты, обучающиеся в российских музыкально-педагогических вузах, приобщаются к русской народной и классической музыке в рамках изучения теоретических и практических дисциплин. Одна из причин затруднений, с которыми сталкиваются китайские студенты при освоении творчества русских композиторов, заключается в том, что они не знают русский песенный фольклор, жанры, региональные стили и конкретные образцы, поэтому не могут полноценно понять содержание и форму произведений, где песни цитируются, либо используются как жанрово-стилевая модель [3]. Русский песенный фольклор не является предметом специального изучения в китайских музыкальных школах, колледжах и вузах, поэтому задачей современной российской педагогики становится разработка специальных педагогических условий его освоения обучающимися из КНР.

Освоение русского песенного фольклора (речь идет о сольных и хоровых народных песнях) китайскими студентами-музыкантами требуется для понимания ими особенностей национальной культуры и музыки как проявления художественного мышления иного типа. Поэтому актуальной становится задача рассмотрения практических аспектов освоения русского песенного фольклора студентами из КНР и обеспечения данного процесса педагогическими условиями, которые позволяют достичь должного уровня адекватного понимания и воспроизведения народных песен на высоком художественном уровне.

Краткий обзор исследований

Педагогические условия освоения русской музыки и формирования навыков ее интерпретации иностранными студентами, в том числе из КНР, рассмотрены в статьях И.С. Аврамковой и Л. Чжан, Ж. Вань, Р.Е. Вотиновой, Хэ Жень и Е.Г. Савиной, Т.В. Иванченко, Л. Минхуэй, Т. Лю, Ж. Сюй, С. Цинь и М.М. Заббаровой, Ц. Чэн. Проблемы освоения народно-певческих традиций освещают И.В. Мациевский, Г.А. Насонова, О.В. Пивницкая, О.Я. Рейма, А.Л. Фиденко и другие, однако методы его освоения иностранными обучающимися не разработаны и не описаны в работах российских ученых.

Учебно-методические пособия «Народное музыкальное творчество» Т.Д. Кириченко [1], «Жанры русского музыкального фольклора» В.М. Щурова [8], хрестоматии «Ладогармоническая система русского песенного фольклора» О.И. Кулапиной [2] и «Русское народное музыкальное творчество: народные песни в нотных образцах» Л.Н. Черновской [6] содержат методические рекомендации, однако специально разработанная методика освоения русского песенного фольклора студентами из КНР в них не освещена.

Методы

Исследование проводилось на основе теоретических (анализ и обобщение музыковедческой, педагогической и методической литературы по теме исследования, учебных пособий по русскому музыкальному фольклору и истории русской музыки) и практических (педагогическое наблюдение и обобщение практики обучения студентов КНР в российском педагогическом вузе) методов.

Результаты и их обсуждение

Причины затруднений, возникающих в процессе освоения китайскими студентами русского песенного фольклора, связаны с тем, что он не является предметом изучения в учебных заведениях КНР от музыкальных школ до консерваторий, и в процессе обучения в

российских вузах студенты впервые приобщаются к народному творчеству. Кроме того, национальные традиции в области культуры и искусства, ладомелодическая основа музыки, певческие стили в Китае и России различаются, поэтому студентам КНР трудно достичь глубокого понимания и полноценно освоить русский песенный фольклор на теоретическом и практическом уровне. Понимание причин затруднений в освоении народной культуры китайскими музыкантами дает возможность выбрать эффективную стратегию их обучения. Положительный результат приносит сравнение образа жизни и верований, обрядов и ритуалов, календарных и семейных праздников русских и китайцев, а в изучении конкретных песенных жанров целесообразно сопоставлять ладовые основы, ритмические системы, певческие стили двух народов.

К традиционным подходам к освоению фольклора относятся стилевой (изучение ладомелодических и ритмических особенностей и стиля исполнения песен, регионально-певческих характеристик), творческий (сольное и ансамблевое исполнение песен), системный (объединение тематики, народно-песенного материала и видов творческой деятельности), комплексный (изучение песен в рамках их предназначения, структурной и функциональной связи с действом), однако если они и применимы в обучении студентов КНР, то при условии основательной адаптации, поскольку изначально предназначались для освоения фольклора носителями русского языка и культуры [5]. Отсюда необходимость применения специально разработанного подхода к их обучению.

Отдельные элементы стилевого и комплексного подходов могут использоваться на занятиях с иностранными обучающимися с учетом лингвистических, культурологических и методических аспектов обучения, включая сопоставительный анализ, цифровые технологии, лингвокультурологические комментарии, структурирование учебного процесса и организацию внеучебных мероприятий, связанных с народными традициями, праздниками, фольклорными фестивалями. Участие иностранцев в таких мероприятиях способствует более глубокому погружению в русскую песенную культуру, традиции, обычаи, которые составляют основу концептуальной картины мира.

Сравнительный и сопоставительный анализ русских и китайских народных песен, обрядов, ритуалов, верований, сюжетов и образов сказок может облегчить понимание песенного фольклора, культурного контекста, мировоззрения, выявить сходства и различия песенного творчества, а подробное объяснение лексических и интонационных особенностей текстов и музыки помогает студентам лучше понять смысл песен [4; 7; 9; 10]. Различия русских и китайских народных песен связаны с уникальными национальными, культурными, историческими и музыкальными особенностями двух стран, которые и необходимо понять студентам в процессе изучения фольклора.

Так, русские народые песни основаны на 6-7-ступенных ладах (за исключением исторически наиболее ранних песен и песен обрядово-ритуального фольклора, колыбельных, плачей и причитаний и других жанров), звукоряды которых придают характерную окраску звучания мелодии. Каждому жанру свойственны те или иные лады в зависимости от функции песни в обряде или ритуале и ее социального, символического, бытового предназначения [2]. Куплетная структура песен образуется путем нанизывания 3-, 4 или 5-тактовых фраз, повторяемых с незначительным варьированием. Китайская музыка основана на пентатонной ладовой системе, которая глубоко укоренена в музыкальной культуре, философии и традициях Китая, а мелодические построения более лаконичны и структурно пропорциональны [10]. Изложению мелодии в большой мере свойственна импровизационность: мелодический рисунок появляется словно непосредственно в процессе пения.

Ладомелодические особенности китайской народной песни исследователи связывают с идеями конфуцианства и даосизма, под влиянием которых в национальной

музыке сложилась звуковысотная система. Согласно Конфуцию, пентатоника символизирует гармонию между небесным миром, землей и человеческим обществом [10]. Каждая ступень лада соответствует определенной природной стихии, цвету, эмоциональному состоянию.

Различаются и жанровые системы русского и китайского фольклора: лирические, обрядово-календарные, обрядово-семейные, частушки и былины составляют ядро русского фольклора, тогда как трудовые, лирико-протяжные, семейно-бытовые, песни-сказания и песни в горах являются наиболее важными для китайского народа. В русском фольклоре преобладает коллективное исполнение песен, а стиль народного пения характеризуется открытой манерой звукообразования, направленностью звука вперед, использованием грудного резонирования в нижнем регистре голоса, близостью к разговорной речи, эмоциональной яркостью и интонационной выразительностью. Китайским песням во многом благодаря бесполутоновой пентатонике свойственна мягкость звучания и отсутствие напряжения. В пении часто имитируются звуки природы и окружающей среды (шума ветра, щебета птиц, шелеста листьев, журчания воды), а также применяется театральная жестикуляция.

В русском фольклоре, как известно, выделяют семь региональных певческих стилей, в Китае же разнообразие народных песен обусловлено этническим многообразием страны. При этом китайская народная вокализация характеризуется использованием широких фраз, исполняемых на долгом выдохе с помощью техники горлового пения и работы с резонансным пространством в полости рта. Наиболее различны в русской и китайской народных песнях артикуляция, связанная с национальным языком: в русском песенном фольклоре согласные произносятся более активно и четко, а гласные округляются, а в китайском делается акцент на дыхании и артикуляции гласных, поскольку от их четкого произношения в каждой части слога зависит смысл слова.

Сопоставление различных аспектов народно-песенной культуры двух стран и объяснение причин, которыми обусловлены те или иные черты и признаки фольклора, помогает студентам из КНР понять особенности национальной музыкальной культуры России.

Перечисленные выше подходы эффективны при условии изучения фольклора в рамках отдельной дисциплины, которая как правило входит в вузовские программы обучения музыковедов и композиторов, но не педагогов-музыкантов и исполнителей (пианистов, скрипачей, вокалистов и др.). Отсюда делается вывод о целесообразности рассредоточенного освоения русского песенного фольклора студентами из КНР, подразумевающего изучение отдельных жанров и конкретных образцов в связи с монографическими темами курса «Истории русской музыки», либо в связи с содержанием таких дисциплин, как сольное пение и хоровое пение. Другими словами, народные песни студенты КНР изучают тогда, когда они служат тематическим источником или составляют интонационно-мелодическую основу музыкального произведения как объекта исследования в рамках «Истории русской музыки».

Так, протяжные песни изучаются студентами в связи с оперой «Жизнь за царя» Глинки, календарные и обрядовые – «Снегурочкой» Римского-Корсакова, колядки – «Ночью перед Рождеством» Римского-Корсакова, былины – «Александром Невским» Прокофьева, плачи – «Князем Игорем» Бородина и т.д. Подлинные народные песни целесообразно изучать на семинарских занятиях, применяя как объяснительный и демонстрационный методы обучения, так и проблемно-творческий.

Таким образом, осваивая русские песни в рассредоточенном виде, студенты охватят наиболее значимые жанры народной музыки от колыбельных до плачей и причитаний, и для того, чтобы у них сложилась целостная картина русского фольклора, необходимо

систематизировать учебный материал в виде таблицы, словаря или мини-энциклопедии, в которых отражены основные сведения, даны определения понятий, объяснения диалектных слов и старинных выражений, приведены иллюстрации (фотографии, репродукции картин, рисунки народных костюмов и зарисовки обрядовых действий), названия жанров и песен, нотные примеры, а также ссылки на аудио- и видеозаписи исполнения песен (желательно в аутентичной манере).

Анализ практики обучения студентов КНР в Московском педагогическом государственном университете позволяет утверждать, что не только прослушивание звукозаписей аутентичного исполнения народных песен, но и просмотр видеозаписей, на которых в театрализованной форме воспроизведены древние обряды и праздники, эпизоды жизни и досуга русского народа, эффективен в обучении иностранных студентов, приобщающихся к русскому фольклору. В наибольшей же мере мотивирует студентов из КНР и активизирует учебно-познавательную деятельность поставленная перед ними проблемно-творческая задача, например, воспроизведения самостоятельно выученной песни в характерной для нее певческой манере или фрагмента обряда, сопровождаемого музыкой. Так же полезна для иностранных обучающихся самостоятельная подготовка докладов и презентаций о конкретных песнях и жанрах, которые включают в себя текст, иллюстрации, нотные примеры, аудио- и видеоматериал.

Исходя из понимания причин затруднений в освоении песенного фольклора иностранными обучающимися, обусловленных национальными особенностями музыкального мышления, музыкальной культуры Китая, различиями русской и китайской народных песен, традиций, религий, обычаев, обрядов, форм бытования фольклора, а также отсутствием опыта изучения русского песенного фольклора до начала обучения в российском вузе, освоение фольклора китайскими студентами требует широкого культурного контекста и изучения локальных традиций, анализа текста и музыки песен, в том числе сопоставительного и сравнительного, формирования этномузыкального мышления в целом.

В связи с этим наиболее эффективным представляется ценностно-смысловой подход, обеспечивающий понимание фольклорного текста через анализ его аксиологической основы и концептуальной картины мира, которые в свою очередь раскрываются благодаря комплексному подходу к изучению народных песен, при котором они рассматриваются в рамках их предназначения, символически-смысловой, функциональной и структурной связи с обрядово-ритуальным действом. Только такой подход позволит объяснить студентам КНР, почему, например, на русской свадьбе звучат плач невесты или корильные песни, почему романс «жестокий» и что такое веснянки или частушки. Главным при таком подходе становится вопрос «почему?», который относится к характеристикам, свойствам и качествам объектов изучения. Комплексный подход так же способствует формированию понимания иностранными обучающимися средств выразительности, характерных для того или иного жанра песенного фольклора.

Выводы и заключение

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что практические аспекты освоения русского песенного фольклора студентами из КНР предопределяют не только специфику рассматриваемого процесса, но и необходимость обеспечения следующими педагогическими условиями:

1. Понимание причин затруднений, возникающих в процессе освоения русского песенного фольклора китайскими обучающимися, обусловленных национальными особенностями музыкального мышления и музыкальной культуры Китая, различиями русской и китайской народных песен, форм их бытования, традиций, религий, обычаев,

обрядов, а также отсутствием опыта изучения русского песенного фольклора до начала обучения студентов в российском вузе.

2. Применение специально разработанного метода рассредоточенного освоения русского песенного фольклора, подразумевающего изучение отдельных жанров и конкретных образцов в связи с монографическими темами курса «Истории русской музыки» и конкретными произведениями, в которых народные напевы цитируются или служат мелодико-интонационной основой.

3. Использование комплексного подхода, сочетающего лингвистические, культурологические, мультимедийные и методические аспекты обучения и обеспечивающего эффективное освоение русского фольклора китайскими студентами за счет использования сопоставительного анализа, специальных учебных материалов и цифровых технологий, лингвокультурологического комментария, учета психологических особенностей восприятия, структурирования учебного процесса и организации внеучебных мероприятий, связанных с народными традициями, праздниками, фольклорными фестивалями.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кириченко Т.Д. Народное музыкальное творчество // Учебно-методическое пособие (в 2-х частях). Часть II. – Елец: Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, 2015. – 71 с.
2. Кулапина О.И. Хрестоматия. Ладогармоническая система русского песенного фольклора: в 2-х т. Том 1. – Саратов: Саратовская государственная консерватория (академия) имени Л.В. Собинова, 2013. – 164 с. Том 2. – Саратов: Саратовская государственная консерватория (академия) имени Л.В. Собинова, 2014. – 178 с.
3. Лю Минхуэй. Педагогические условия освоения студентами КНР творчества русских композиторов в контексте профессиональной музыкально-исторической подготовки педагога-музыканта: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – М., 2017. – 20 с.
4. Парсегян Н.М. Русские и китайские народные песни как источник воспитания дружбы, коллективизма и товарищества // Экономические и гуманитарные исследования регионов. – 2024. – № 2. – С. 41–49.
5. Пивницкая О.В. Освоение школьниками национального песенного фольклора (на материале среднерусского региона): автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – М., 2008. – 22 с.
6. Русское народное музыкальное творчество: народные песни в нотных образцах. Хрестоматия по курсу русского народного музыкального творчества / сост. Л.Н. Черновская. – М.: Русайнс, 2021. – 160 с.
7. Фиденко Ю.Л. Межнациональная коммуникация в освоении русского музыкального фольклора китайскими студентами // Российское дальневосточное искусство и мир. Международная научная конференция. – Владивосток: Дальневосточный федеральный университет, 2022. – С. 254–260.
8. Щуров В.М. Жанры русского музыкального фольклора: учебное пособие для музыкальных вузов и училищ. В 2-х частях. – М.: МГК им. П.И. Чайковского, 2018. – 1041 с.
9. Явгильдина З.М. Использование фольклора в музыкальном образовании: учебное пособие для студентов музыкальных факультетов. – Казань: КГПУ, 2004. – 120 с.
10. Яньчжань Ч., Цзинюй Го., Шанжу Ч. Сравнение музыкальных характеристик русских народных песен и китайских народных песен. Особенности развития музыкальной культуры России // Studia Culturae. – 2022. – № 54. – С. 164–165.

Ма Кэнань
аспирант
ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена»
Научный руководитель - кандидат искусствоведения, доцент
ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена»
Н.Р. Реженинова

Ma Kenan
Postgraduate student
The Herzen State Pedagogical University
Scientific supervisor - Candidate of Art History, Associate Professor
The Herzen State Pedagogical University
N.R. Rejeninova

ИССЛЕДОВАНИЕ ХОРОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ ХОРОВОГО ИСКУССТВА

Аннотация. Хоровое пение является одной из древнейших форм коллективного музыкального творчества. Оно зародилось в древних ритуалах и обрядах почитания небесных сил, осуществляемых человеком в целях выживания. По мере совершенствования и преобразования религиозной практики музыка эволюционировала от простого чтения молитв к сложным хоровым формам: сначала полифоническим гимнам, исполняемым прихожанами и епископом в антифонной структуре, а затем и гомофонному хоровому творчеству, построенному на этой основе.Как важный вид вокального исполнительства, хоровое искусство возникло и стало развиваться в Китае лишь в начале XX века. За почти столетие своего развития китайское хоровое искусство прошло путь от отсутствия до формирования, от простого к сложному, обретя при этом собственные уникальные художественные черты. В статье анализируются модели организации хорового образования, учебные планы и содержание дисциплин в высших учебных заведениях Китая, рассматриваются современное состояние и перспективы развития хорового искусства в стране. Предлагается, что высшие учебные заведения должны играть ведущую роль в углублении хорового образования, обеспечивая новый импульс развитию хорового искусства в Китае.

Ключевые слова: Хоровое искусство, Хоровое образование, Высшие учебные заведения, Китай, Развитие.

RESEARCH ON UNIVERSITY CHORAL EDUCATION FROM THE PERSPECTIVE OF THE DEVELOPMENT OF CHORAL ART

Abstract. Chorus is one of the oldest forms of collective performance in musical culture. It originated from ancient rituals and worship activities performed by humans for survival. With the continuous development and transformation of religious practices, music evolved from simple scripture recitation into complex choral works, including polyphonic hymns sung by the congregation and bishops in antiphonal structure, as well as homophonic choral music developed on this basis.As an important vocal performing art, chorus emerged and developed in China only in the early 20th century. Over the past century, Chinese choral art has grown from scratch, evolved from simplicity to complexity, and gradually formed its own unique artistic characteristics.This paper analyzes the models, curriculum design and content of choral education in Chinese

universities, and discusses the current situation and development of choral art in China. It proposes that universities should take a leading role in deepening choral education, so as to inject new impetus into the development of choral art in our country.

Keywords: Choral Art, Choral Education, Universities, China, Development.

За последние сто лет благодаря усердной работе многочисленных композиторов и дирижёров китайское хоровое искусство достигло богатых результатов и продемонстрировало впечатляющие успехи. Хоровое пение как многоголосная художественная форма первоначально возникло в христианской музыке европейского Средневековья. Китайское же хоровое искусство сформировалось под влиянием привнесённой христианской музыки и тесно связано с подъёмом движения «музыкальных песен» в начале XX века.Как привнесённый художественный формат, оно в процессе своего развития в Китае испытывало разнообразные влияния изнутри страны и за рубежом, причем наиболее глубоким было воздействие русской музыкальной культуры и особенностей хорового исполнения. До начала реформ и открытости хоровое искусство развивалось на фоне многолетних войн, революций и преобразований в Китае. В жизни китайского народа отсутствовала единая широкая религиозная основа, подобная западной, поэтому хор существовал преимущественно как форма политической пропаганды и культурного мероприятия. В результате сложилось характерное современное состояние китайского хорового искусства – его воспринимают как массовое песенное творчество [3]. За последние тридцать лет с быстрым возвышением Китая на мировой арене и расширением международных обменов хоровое искусство, как явление, отражающее уровень социальной цивилизации, получило бурное развитие, а хоровое образование стало привлекать внимание образовательных ведомств.

Организация хорового образования в китайских высших учебных заведениях в основном подразделяется на четыре модели: общее хоровое образование в центрах эстетического воспитания вузов, хоровое образование в профессиональных музыкальных институтах, хоровое образование по профилю «музыкальное образование» в педагогических вузах и хоровое образование по музыкальным специальностям в обычных университетах [7].

1. Художественные общеобразовательные курсы в центрах эстетического воспитания вузов созданы для повышения художественной и общекультурной подготовки студентов очной формы обучения. В рамках хорового образования здесь предлагаются общеобразовательные и ограниченно выбираемые дисциплины: анализ хоровых произведений, хоровая подготовка, дирижирование хором и другие, доступные для студентов разных специальностей. При центрах создаётся один или два студенческих хора, с которыми проводятся постоянные эффективные занятия. Уровень исполнения некоторых студенческих хоров университетов превосходит уровень профессиональных учебных заведений и соответствует международным стандартам.

2. Образование в профессиональных музыкальных институтах Китая сосредоточено в первую очередь на развитии индивидуальных профессиональных навыков. Хоровые занятия включены в обязательный цикл базовых музыкальных дисциплин: сольфеджио, гармония, анализ музыкальных форм и других. Отдельные музыкальные институты, имеющие кафедру дирижирования, реализуют профиль подготовки дирижёров хора. Кафедра дирижирования Китайской консерватории имеет наиболее структурированную программу подготовки дирижёров хора среди всех музыкальных институтов Китая. Объём базовых дисциплин для студентов сопоставим с программой специальностей «оркестровое дирижирование» и «композиция». Кроме того, для студентов профиля «дирижирование хором» предусмотрены специальные дисциплины: исполнение хоровых текстов, вокал,

чтение партитур, введение в хоровое искусство, цифровой бас и клавишная гармония, наука о строе хора, обработка хоровых произведений и другие [5].

3. Хоровое образование в педагогических высших учебных заведениях ориентировано на студентов специальности «музыкальное образование». На первых двух курсах проводятся обязательные общие хоровые занятия, на которых изучаются основы хорового искусства и исполнение хоровых произведений. После аттестации отдельные студенты могут перейти на профильные занятия по дирижированию хором на третьем курсе, однако большинство ограничивается изучением базовых жестовых дирижёрских приёмов.

4. В последние годы всё больше университетов открывают музыкальные специальности и ведут набор студентов-музыкантов. В таких вузах музыкальные программы в основном строятся вокруг вокала и фортепиано. Хоровое образование включается в блок базовых музыкальных дисциплин. Основными хоровыми курсами являются: анализ хоровых произведений, хор и ансамбль, дирижирование хором и хоровая подготовка.

В настоящее время Китай вступил в эпоху среднего достатка, где материальная и духовная культура развиваются совместно. Обеспечив основные блага жизни, люди всё больше нуждаются в духовном питании. Развитие искусства играет решающую роль в обогащении духовной жизни общества. Хоровое искусство как массовое искусство приносит людям эстетическое наслаждение, радость и обогащает повседневную жизнь. Однако общий уровень хорового искусства в Китае пока невысок. Несмотря на тысячи хоровых коллективов в стране, международный уровень демонстрируют лишь отдельные студенческие хоры [6]. Среди множества взрослых хоров только Молодёжный хор Внутренней Монголии получил единодушное признание во всём мире как по стилю исполнения, так и по сценическому воплощению, став символом высокого уровня китайского хорового искусства. Однако большинство хоров в Китае остаются на уровне «массового песенного творчества с многоголосием». Из-за недостаточной грамотности в чтении нот и низкой культуры ансамблевого взаимодействия даже зрелые хоровые произведения редко исполняются с полным раскрытием их стиля и необходимой эмоциональной выразительности. Причина этого лежит в проблемах базового образования. Подводя итог, хоровое образование в высших учебных заведениях, являясь обязательной дисциплиной в музыкальных специальностях вузов Китая, должно рассматриваться как основополагающая учебная область. Планомерное развитие хоровых дисциплин в вузах позволит подготовить в Китае кадры хоровых руководителей и специалистов, ориентированных на музыкальное образование в высшей школе и развитие социального художественного творчества [8].

С XXI века Китай как крупная развивающаяся страна постепенно играет определяющую роль в мировом экономическом развитии. Для того чтобы полностью догнать и превзойти развитые государства, наряду с быстрым экономическим ростом невозможно игнорировать развитие духовной культуры. Основа духовного просвещения – общенародное образование, а хоровое образование является важной составляющей его эстетического компонента. Исходя из вышеизложенного анализа, необходимо предложить подходы к развитию отечественного хорового искусства и совместно изучить пути совершенствования учебного процесса.

(I) Развитие китайского хора начинается с понимания глобального состояния хорового искусства

1. Богатое наследие европейского хора: Хоровое искусство европейских стран прошло многовековое становление и достигло расцвета. Особенно скандинавские хоры отличаются слитностью звучания, точностью интонации и идеальной слаженностью; восточноевропейские коллективы способны исполнять произведения с высокой вокальной

сложностью. Участники хоров в этих странах с детства поют в церковных хорах или обучаются в хоровых школах [3].

2. Опыт азиатских соседей: В Азии хоры Сингапура, Малайзии, Индонезии и Филиппин часто побеждают на международных конкурсах благодаря национальной специфике, исполняя аранжировки местной музыки. Уровень хора в Японии сопоставим с европейским и американским: с 1960-х годов правительство включило хор в национальное образование – дети начинают занятия с 6 лет. Лозунг «В хоре нет «я», есть «мы»» формирует национальное сознание через пение.

3. Столетний опыт США в освоении мировых традиций: Как страна иммигрантов, США сочетают многообразие культур, поэтому их хоровое образование отличается разнообразием, увлекательностью и гибкостью. Африканско-американские духовые песни и джаз получили широкое развитие; акцент делается на слаженности звучания, музыкальной выразительности и эмоциональной насыщенности.

(II) Сближение китайского хора с мировым уровнем – снижение утилитарного подхода к участию в хоре

Центральный комитет партии продвигает социалистическое духовное строительство, пропагандирует образование, направленное на всестороннее развитие личности, подчеркивая эстетическое ядро и формирование гармонично развитых социалистических личностей. Поэтому развитие эстетического сознания и повышение общей культуры народа являются основой для развития хорового искусства [7].

На церемонии столетия Цинхуаского университета Ху Цзинтао отметил: «Для всестороннего повышения качества высшего образования необходимо активно продвигать культурное наследие и инновации. Высшее образование – важный носитель сохранения выдающейся культуры и источник инноваций в духовной сфере. Необходимо реализовывать воспитательную роль культуры, укреплять систему социалистических базовых ценностей, усваивать культурные достижения прошлых поколений, отбрасывать устаревшее и создавать новое, распространять это в обществе и передавать потомкам, формировать стремление к науке и истине, развивать передовую социалистическую культуру. Активно развивать международный культурный обмен, изучать глобальные тенденции и достижения в культуре и науке, демонстрировать достижения современного китайского высшего образования, укреплять культурную мягкую силу и международное влияние китайской культуры, вносить вклад в прогресс человеческой цивилизации» [5].

Реформа хорового образования является необходимой и неотложной задачей. Хоровое образование в высших учебных заведениях является основой развития хорового образования в Китае. Учитывая современное состояние хорового образования в вузах страны, в связи с потребностями рынка и необходимостью подготовки большого числа дирижёров хора всё чаще звучат призывы к реформе учебного процесса. Ряд преподавателей дирижирования хором в высших учебных заведениях выдвигают требования и предложения по реформированию дисциплины «дирижирование хором» в музыкальных специальностях университетов и педагогических вузов. К ним относятся, например, создание отдельной специальности «дирижирование хором», увеличение количества учебных часов, введение вспомогательных и практических дисциплин по подготовке дирижёров хора и другие меры. Все эти идеи и предложения способствуют развитию хорового образования в Китае.

Хоровые практические курсы должны быть широко внедрены в высших учебных заведениях

1. В Китае насчитывается большое количество высших учебных заведений, где число студентов колеблется от нескольких тысяч до десятков тысяч. При этом средний показатель наличия хоровых коллективов в вузах остаётся низким: даже в университетах с десятками тысяч студентов часто действует лишь один хор, который регулярно проводит репетиции. В

европейских и американских странах практически каждый университет имеет несколько хоровых коллективов. Поэтому в многолюдных комплексных университетах преподаватели могут отбирать студентов-музыкантов, сотрудничать с комитетом комсомола или студенческим советом, привлекать больше любителей музыки и организовывать несколько малых хоров разной численности, где занятия по музыкальной грамоте и хоровому исполнению будут вести студенты-профессионалы.

2. Каждый семестр преподаватель совместно с студентами-профессионалами разрабатывает индивидуальный план репетиций для таких малых хоров. Например, за учебный год коллектив должен исполнить определённое количество произведений в полном объёме, а также провести совместный концерт с участием нескольких малых хоров [1].

3. Если план не выполняется, преподаватель имеет право заменить студента, ответственного за репетиции, на основе чего вводится система поощрений и наказаний.

Повышение культуры дирижёра Дирижёр – не «машина», отбивающая такт, а специалист, который на основе прочной теоретической базы, строгого подхода и личной харизмы вдохновляет, поддерживает и обучает коллектив. Такой профессионал способен вызвать у слушателей высокие эмоции, помочь прочувствовать глубинную силу музыки, отвлечься от мирских забот и на время погрузиться в иной мир. Только такого специалиста можно назвать дирижёром. Преподаватели, передавая профессиональные знания и навыки, должны одновременно развивать у студентов общую культуру дирижёра [4].

1. Духовная культура дирижёра является неотъемлемой и чрезвычайно важной частью его деятельности, но часто остаётся без внимания. Помимо профессиональных навыков дирижёр должен изучать искусствоведение, философию, психологию, эстетику, педагогику, социальные и гуманитарные науки. Например, музыковедение – раздел искусствоведения, и музыка тесно связана с изобразительным искусством, литературой, театром. Знакомство с большим количеством художественных, литературных и театральных произведений способствует повышению музыкальной культуры дирижёра. Философские знания, обладая абстрактностью и многозначностью, помогают дирижёру эффективнее общаться с хором во время репетиций. Всесторонняя духовная культура придаёт дирижёру особый темперамент и личную харизму.

2. Дирижёр должен свободно владеть хотя бы одним иностранным языком. В условиях глобализации международные контакты становятся всё более частыми. Знание иностранного языка позволяет дирижёру участвовать в международных фестивалях, конкурсах и конференциях, изучать иностранную профессиональную литературу и своевременно получать актуальную информацию.

3. Дирижёр должен испытывать искреннюю любовь и благодарность к оркестру и хоровому коллективу. Именно благодаря их мастерству и труду дирижёр осуществляет вторичную творческую интерпретацию произведения. Без их сотрудничества и поддержки дирижёр останется лишь «машиной» для отбивания такта [2].

Заключение

Хоровое искусство как научная дисциплина играет важную роль в духовном развитии человеческого общества, а хоровое образование в высших учебных заведениях является его неотъемлемой частью. Пусть в тысячу ли начинается с одного шага. Конечная цель углубления хорового образования в вузах – всесторонне повысить базу хорового воспитания подрастающего поколения в Китае, подготовить высококвалифицированных специалистов с чувством социальной ответственности и готовностью служить обществу. Искусство неотделимо от жизни, а жизнь – от искусства. У молодёжи следует воспитывать любовь к жизни и искусству с раннего возраста, а хоровое искусство как важная составляющая эстетического воспитания является здесь особенно необходимым. Благодаря совместным усилиям поколений преподавателей и специалистов хорового образования уровень хорового

искусства в Китае непременно переживёт эпоху расцвета. Оно проникнет во все сферы духовного строительства нашей страны своим неповторимым обаянием. Продолжим трудиться и вносить свой вклад в это дело.

ЛИТЕРАТУРА

1. Чжэн Сюэ. Исследование случая женского хора Шанхайской консерватории музыки» // Магистерская диссертация Шанхайской консерватории музыки. – 2014. – С. 1–68.
2. Сюй Хайлинь. Практика, парадигма и форма: историко-культурное рассмотрение столетнего китайского хорового искусства – рецензия на книгу Тянь Сяобао «Многообразное развитие современного китайского хорового искусства» // Народная музыка. – 2017. – № 3. – С. 91–93.
3. Ван Яохуа, Ван Аньго. Теория музыкального образования в педагогических высших учебных заведениях // Издательство Хунаньского педагогического университета. Чанша. – 2018. – С. 32–89.
4. Яо Япин, Лю Сяолун. Сборник бакалаврских диссертаций Центральной консерватории музыки // Издательство факультета музыковедения Центральной консерватории музыки. Пекин. – 2019. – С. 112–136.
5. Цю Ли. Хор и дирижирование // Издательство музыкальной культуры. Пекин. – 2017. – С. 20–76.
6. Юнь Ся. Анализ пути многообразного развития китайского хорового искусства в новый период // Северная музыка. – 2015. – № 8. – 211 с.
7. Золтан Кодай. О венгерской народной музыке / пер. Ляо Найсюна, Син Ваньшэна // Издательство «Народная музыка». Пекин. – 1964. – С. 15–62.
8. Чжан Фэйлун. Исследования в музыкальной науке и педагогике // Издательство Шанхайской консерватории музыки. Шанхай. – 2020. – С. 5–39.

Сун Тинтин
аспирант кафедры музыкального образования
ФГБОУ ВО «Московский государственный институт культуры»
e-mail: ronner103@gmail.com

Song Tingting
Graduate Student of the Department of Music Education
Moscow State Institute of Culture

РАЗВИТИЕ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ МУЗЫКАНТОВ-ИНСТРУМЕНТАЛИСТОВ В ВУЗЕ КИТАЯ КАК ПРОБЛЕМА ТВОРЧЕСТВА

Аннотация. В статье получает обоснование актуальность заявленной проблематики. Структура и основное содержание понятия «исполнительская культура музыкантов-инструменталистов» получает обоснование и технологическое сопровождение. Творчество рассматривается как образовательная среда, принцип, основной метод развития исполнительской культуры музыкантов-инструменталистов в вузе Китая. «Проторительная концепция» подается как данность современного музыкально-образовательного процесса и антипод творческого развития обучающихся-инструменталистов в вузе Китая. В заключении делаются выводы согласно логике изложенного материала.

Ключевые слова: исполнительская культура, музыканты-инструменталисты, исполнители, развитие, творчество, вуз Китая, обучающиеся, музыкальное произведение.

DEVELOPING THE PERFORMANCE CULTURE OF INSTRUMENTAL MUSICIANS IN A CHINESE UNIVERSITY AS A CREATIVITY PROBLEM

Abstract. This article substantiates the relevance of the stated problem. The structure and core content of the concept of "performing culture of instrumental musicians" are substantiated and technologically supported. Creativity is considered as an educational environment, a principle, and a key method for developing the performance culture of instrumental musicians in a Chinese university. The "prototype concept" is presented as a given in the modern music education process and the antithesis of the creative development of instrumentalist students in a Chinese university. The conclusion draws conclusions based on the logic of the presented material.

Keywords: performance culture, instrumental musicians, performers, development, creativity, Chinese university, students, musical work.

В современных педагогических условиях подготовка высококвалифицированных музыкантов-инструменталистов остается быть перспективным направлением в области культурной политики Китая. Развитие исполнительской культуры студентов является важной стратегической целевой установкой, определяющей сущность и содержание образовательного процесса соответствующего профиля.

«Сегодня важно осознавать комплексную организацию структурных компонентов исполнительской культуры, полицентричный характер ее содержательной основы. Она включает в себя:

- культуру звукоизвлечения;
- культуру звуковедения;
- культуру филирования и снятия звука;
- жанрово-стилистическую чистоту;
- интерпретационную культуру;
- артистическую культуру;

- внутреннюю культуру (рефлексия, настрой, гармоничное сочетание рационального и иррационального начала)» [5, с. 510].

Следует заметить то, что культура звукоизвлечения инструменталистов, как правило, базируется на использовании разнообразного комплексного туше (нажим, удар, толчок, скольжение).

Рождение звука, звукового конструкта – ответственный момент в постижении обучающимися-инструменталистами исполнительской культуры. На этом этапе важно добиться динамической свободы, когда на любом динамическом уровне (например, от ***pp*** до ***ff)*** будет точно воспроизводиться штриховая, артикуляционная, метроритмическая и темпо-ритмическая линии исполнительства. При этом не должна страдать интонационная составляющая исполнительской культуры. Образно-смысловой контекст необходимо сразу включать в исполнительский процесс уже на этапе звукоизвлечения. Здесь особую роль играют:

- сформированные смысловые построения, опережающие непосредственное звучание инструмента;
- характер и способ прикосновения к источнику звука (струна, клавиша и др.);
- необходимые паузы, цезуры, предыкты и т.п.
- дыхание, позволяющее точно в характере музыкального образа отражать звуковую палитру;
- психофизиологическое единство (О.А. Блок).

Звукоизвлечение следует наполнять смыслами, погружая в творческий процесс и опосредуя с конкретным художественно-образным содержанием. Подобная работа часто бывает трудоемкой, мучительной в ракурсе поиска, подбора оптимального способа рождения звука. Именно начало звучания открывает своеобразный портал звуковой палитры, во многом определяет эстетику звука, его дальнейшее развитие. В данном случае творческий подход олицетворяет и среду, и метод, и процесс, с помощью которого воспроизводятся в академической традиции «письма гениев» (музыкальные произведения, написанные классиками инструментального жанра).

Звукоизвлечение непосредственным образом должно в перманентном режиме переходить в звуковедение. Связность, органичность этих этапов (звуковедения и звукоизвлечения) – важная составляющая исполнительской культуры студентов-инструменталистов [1]. Естественность течения звуковедения со звукоизвлечением на постоянной основе, с одной стороны, являет собой необходимое техническое условия, с другой – требует предельной четкости в художественно-образном выражении. Другими словами, технико-двигательное должно позволять творить, а художественно-образное видение «освещать» развитие драматургии музыкального произведения. При этом, трудно переоценить роль дыхания, которое определяет фразировочную линию исполняемого сочинения. Рождающаяся музыкальная речь (мотив, фраза, предложение, период и т.д.), гармонично отображающая техническую и художественно-образную стороны процесса воспроизведения, составляет важную часть исполнительской культуры музыканта.

Важно заметить то, что двигательная активность – не всегда залог успеха исполнителя. Большое значение имеют целенаправленность, целеполагание, рациональность, независимость и скоординированность исполнительских действий-движений. Обретение исполнителем вышеназванных свойств делает его игру более выразительной, осмысленной и целесообразной (художественно-оправданной). Поиск оптимальной формы, динамики, амплитуды исполнительских движений тоже представляет творческий процесс, так как он сопряжен с художественно-образным содержанием, «управляется» им и детерминируется.

Часто наши произвольные действия далеки от совершенства и содержат в себе много побочно-двигательного, наносного. Сделать исполнительские действия-движения рациональными, найти оптимальные варианты достижения целевой установки, с меньшими затратами подойти к решению технико-художественных задач – стратегическая линия музыкально-образовательного процесса, в котором развивается исполнительская культура студентов-инструменталистов. Иногда секундное расслабление кисти рук, инерционный характер движений дают тот необходимый «глоток воздуха», который позволяет находиться в тонусе, в состоянии творческой свободы (в том числе психофизиологической) и осуществлять воплощение художественно-образного содержания сочинения. В связи с этим Г.П. Овсянкина подчеркивала: «В искусстве музыканта-исполнителя тоже есть творческая свобода, без которой оно было бы просто звуковым репродуцированием нотных знаков. Но эта свобода не предполагает нарушение авторского нотного текста» [4, с. 167]. Сохранение его первозданности, подлинности, его изучение на уровне собственно текста, а также подтекста, надтекста и контекста – сложная и необходимая для решения задача, стоящая в вузе перед музыкантами-исполнителями [2].

Справедливо отмечал О.Ф. Шульпяков: «Наследие эмпирической педагогики – метафизический взгляд на движение, непонимание всей сложности его внутренней структуры все еще ощутимо сказывается на качестве и практической значимости большей части методических трудов в этой области. Понимание движения как фиксированной реакции на раздражитель затрудняет, в свою очередь, правильное понимание психофизического смысла исполнительского навыка – основы игровой техники музыканта» [7, с. 206].

Характер звуковедения представляет неотъемлемый атрибут жанрово-стилистической чистоты музыкального произведения. Здесь играют роль:

- кругозор, знания музыкальной литературы, формы, гармонии, полифонии;
- техническая оснащенность;
- технико-художественные представления;
- слуховой опыт;
- внимательное отношение к исполнительской практике как к целостному многогранному процессу.

Все вышеперечисленные слагаемые, определяющие качество исполнительского процесса, не должны быть разрозненными элементами. Их прямое назначение – стать гармоничной совокупностью, обуславливающей глубину творческого процесса, непосредственным образом влияющего на развитие исполнительской культуры студентов-инструменталистов. Чжэн Бисун и Л.А. Касиманова подчеркивали мысль о том, что для китайских студентов музыкального вуза значимость творческого процесса трудно переоценить, так как лишь через него происходить постижение культурных ценностей, активное освоение знаний, профессии музыканта-исполнителя в целом. Качество музыкальной культуры исполнителя во многом открывается через его творческий процесс [6, с. 90, 92].

Культура филирования и снятия звука должна в полной мере входить в поле зрения музыкантов-инструменталистов. Прерывание звукового процесса, его окончание нельзя бросать на самотек. Подконтрольность этих процессов представляет существенный показатель исполнительской культуры в целом. Умение плавно увести звук, «растворяясь в тишине», доведение звучания до логического конца – неотъемлемое условие культуры звука в исполнительском процессе.

«Сегодня «проторительные концепции» представляют настоящий антипод творческого развития обучающихся-инструменталистов, «зачеркивают» многие усилия, прилагаемые к осуществлению целостной подготовки будущих высокопрофессиональных

выпускников музыкально-инструментального профиля. «Проторительные концепции», с одной стороны, есть свидетельство наличия стереотипного мышления студентов, с другой – доминанты авторитарной педагогики, отсутствия сотворчества, активных субъект-субъектных отношений. «Проторительная концепция» отражает механистичность, педагогическую зависимость подопечных от учителя в освоении музыкальных произведений, а также их слабую подготовку в направлении абнотивности (готовности творчески работать и пробуждать творческий импульс в своих потенциальных учениках)» [3, с. 143, 144]. Проторительная концепция в музыкально-инструментальных исполнительских классах ставит под большой вопрос подлинное творческое взаимодействие между педагогом и обучающимся, делает невозможным погружение в поиски смысла и смыслов сочинения, общение с композиторской эпохой, постижение ее ценностных ориентиров. В этой связи, проторительная концепция выступает антиподом глубокого, всестороннего освоение искусства интерпретации, в контексте которого осуществляется развитие исполнительской культуры студентов-инструменталистов.

На основе всего материала статьи следует сделать соответствующие выводы:

1. Развитие исполнительской культуры музыкантов-инструменталистов является в полной мере актуальной проблемой, требующей своего разрешения в области вузовской педагогики Китая.
2. Структура исполнительской культуры музыкантов-инструменталистов включает в себя целую совокупность (культуру звукоизвлечения, звуковедения, филирования и снятия звука; жанрово-стилистическую чистоту; интерпретационную состоятельность, артистическую культуру; внутреннюю культуру /рефлексия, настрой, гармоничное сочетание рационального и иррационального начала/) и обуславливает организацию и направленность учебно-воспитательного процесса в вузе Китая.
3. Рождение звука, звукового конструкта – ответственный момент в постижении обучающимися-инструменталистами исполнительской культуры в вузе Китая, так как задействует и активизирует перцептивные и апперцептивные способности, психофизиологическое единство и художественно-творческое видение, воспроизводство одновременно.
4. Важной детерминантной триадой выступают этапы звукоизвлечения, звуковедения, а также филирования, снятия звука.
5. Технико-двигательная сторона игрового процесса оказывает существенное влияние на развитие исполнительской культуры музыкантов-инструменталистов в силу своей психофизиологической, художественно-творческой природы.
6. Погружение музыкантов-инструменталистов в творческий процесс олицетворяет тезаурус их профессиональной подготовки, развития подлинной многогранной исполнительской культуры.
7. Изучение аспектов развития исполнительской культуры музыкантов-инструменталистов в вузе Китая остается быть перспективным направлением в области педагогики инструментального исполнительства, музыкального творчества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Блок, О.А. Исполнительская культура музыканта: аспекты анализа // Теория и методика профессионального образования в социально-культурной и музыкально-педагогической деятельности: коллективная монография. – Москва: Московский государственный институт культуры, 2018. – С. 149-158.
2. Блок О.А. К вопросу об освоении музыкального произведения в пространстве "4 D" // Музыковедение. – 2019. – № 6. – С. 42-47.

3. Блок О.А. Проторительная концепция как антипод творческого развития обучающихся-инструменталистов в учреждениях профессионального музыкального образования // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 1(104). – С. 143-145.
4. Овсянкина Г.П. Музыкальная психология. – СПб.: Издательство «Союз художников», 2007. – 240 с.
5. Сун Тинтин. Развитие исполнительской культуры музыкантов-инструменталистов в вузах Китая // Межкультурное взаимодействие в современном музыкально-образовательном пространстве: сборник научных статей по материалам XXIII международной научно-практической конференции, г. Москва, 16 декабря 2025 г. / под науч. ред. Л.С. Майковской, А.П. Мансуровой. – Москва: ФГБОУ ВО «МГИК», 2026. – № 11. – С. 508-512.
6. Чжэн Б. Музыкальная культура студентов китайских вузов: критерии сформированности / Б. Чжэн, Л. А. Касиманова // Человеческий капитал. – 2022. – № 1(157). – С. 90-98.
7. Шульпяков, О.Ф. Вопросы методологии развития двигательной техники музыканта-исполнителя // Вопросы теории и эстетики музыки, 1968. – Вып.8. – С. 186-206.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

Коновалов Максим Витальевич
аспирант департамента музыкального искусства
Институт культуры и искусств
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

Konovalov Maxim V.
Postgraduate student of the Department of Musical Arts
Institute of Culture and Arts
Moscow City Pedagogical University

МУЗЫКАЛЬНО-ТЕАТРАЛЬНАЯ МАСТЕРСКАЯ: МЕТОДИКА РАБОТЫ С ПОДРОСТКАМИ

Аннотация. В статье раскрывается методическая сторона реализации педагогической модели развития творческих способностей подростков 11-15 лет средствами музыкально-театрального синтеза. Описаны четыре содержательных направления занятий: освоение музыкальных средств в связи со сценической задачей, актёрская подготовка на музыкальном материале, пластико-ритмическое воспитание и вокально-хоровая деятельность в контексте драматического действия. Приводится подробный двухгодичный план курса «Музыкально-театральная мастерская» (144 часа), даётся описание апробированных упражнений («ритмический портрет», «дирижёр настроения», «мелодия диалога», «стоп-кадр под музыку», «рефлексивная карточка»). Материал адресован педагогам дополнительного образования и внеурочной деятельности.

Ключевые слова: музыкально-театральный синтез, подростки, методика, дополнительное образование, программа внеурочной деятельности, импровизация, рефлексия, упражнения.

MUSICAL AND THEATRICAL WORKSHOP: METHODS OF WORKING WITH ADOLESCENTS

Abstract. The article reveals the methodological side of implementing a pedagogical model for developing creative abilities in adolescents aged 11-15 through musical and theatrical synthesis. Four content areas of classes are described: mastering musical means in relation to stage tasks, actor training based on musical material, plastic-rhythmic education, and vocal-choral activity within the context of dramatic action. A detailed two-year plan for the course "Musical and Theatrical Workshop" (144 hours) is provided, along with descriptions of exercises tested in practice ("rhythmic portrait", "conductor of mood", "melody of a dialogue", "freeze-frame under music", "reflective card"). The material is addressed to teachers working in supplementary education and extracurricular activities.

Keywords: musical and theatrical synthesis, adolescents, methodology, supplementary education, extracurricular activity program, improvisation, reflection, exercises.

Когда теоретическая модель готова, неизбежно встаёт практический вопрос: за счёт каких конкретных действий педагога она начинает работать в ежедневном режиме, на репетициях и занятиях? Из предыдущих работ известно, что соединение музыки и театра заметно влияет на гибкость мышления, воображение, эмпатию, импровизационную свободу и рефлексивные навыки подростков. Однако в повседневной практике часто бывает по-другому: идея интеграции громко заявляется, но за ней нет чёткого

инструментария. Педагог хочет объединить пение и движение на сцене, но не понимает, как выстроить этот процесс шаг за шагом. Ритмика существует сама по себе, вокал -сам по себе, этюды -сами по себе. Предлагаемая методика как раз и представляет собой попытку дать работающее, проверенное в деле соединение.

Программа строится на четырёх сквозных линиях, которые на каждом занятии пересекаются и взаимно подпитывают друг друга. Первая –музыкальные средства как инструмент сценической выразительности. В отличие от стандартного урока музыки, нотная грамота, интервалы и тональности здесь не самоцель. Музыкальные понятия осваиваются через их прикладную, театральную функцию. Ритм проходят через упражнение «ритмический слепок»: подросток повторяет ритм, который, по его ощущению, подходит тому или иному персонажу (рваный, резный – для сварливого старика, плавный, тягучий – для мечтательной героини). Темп и динамику берут в этюде «звучащее пространство»: вся группа двигается по комнате, и по жесту педагога-«дирижёра» одни ускоряются, другие замедляются, одни топают громко, другие ступают почти бесшумно. Тембр становится поводом для игры «чей голос?»: нужно изобразить разных персонажей – голосом или с помощью простых шумовых инструментов (маракасы, бубен, коробочка) – так, чтобы остальные узнали характер.

Вторая линия – актёрская подготовка, где музыка задаёт эмоциональный настрой. Ключевые элементы системы Станиславского (внимание, предлагаемые обстоятельства, взаимодействие) перерабатываются для подростков с активной опорой на музыку. Вместо абстрактных упражнений на публичное одиночество делают этюд «внимание к музыке»: звучит короткий отрывок, нужно услышать в нём событие (что происходит? кто действует? какое у героя настроение?) и показать его в пластике или в небольшой сценке. Для работы над ролью придуман приём «музыкальный автопортрет персонажа»: участник сочиняет простую мелодию из трёх-пяти нот, которая, на его вкус, лучше всего передаёт суть героя. Так появляется не навязанное извне, а собственное, личное понимание роли.

Третья линия – пластика и ритмика, нацеленные на раскрепощение тела. Один из главных барьеров в подростковом возрасте -это скованность, страх показаться смешным. Снять его помогают специальные упражнения. Ритмопластическая разминка: движение на разные доли (только на сильную, только на слабую, с хлопками на каждую вторую долю). «Оркестр тела»: хлопки, шлепки по коленям, притопы складываются в многослойную ритмическую партитуру – каждый ведёт свою линию, но в итоге все звучат вместе. Пластическое интонирование: под музыку (медленную, напевную) тело движется так, чтобы «нарисовать» мелодию -вверх на восходящей линии, вниз на нисходящей, широкий жест на крещендо. Обязательная часть каждого занятия – 2-3 минуты упражнений на снятие зажимов: «тряпичная кукла», «мячик и лужа», «снеговик, который тает». Многие подростки поначалу отмахиваются от них, считая детскими, но через несколько недель сами начинают просить.

Четвёртая линия – вокально-хоровая работа как часть драмы. Пение здесь не отделено от действия, оно подчинено логике роли и сцены. Дыхательные упражнения («задуй свечу на торте», «накачай насос», «крик в горах») тут же увязываются с произнесением реплики на выдохе в движении.

Начинаем с артикуляционной разминки -чередуем «а-и-у-о-э», бормочем скороговорки. Но главное – это вокальные импровизации. Педагог задаёт ритм, например, «та-та-ти-та», а каждый придумывает на этот ритм свою мелодию, просто на любой слог. Потом эту мелодию подхватывает сосед и развивает дальше. Получается диалог, где никто не говорит словами -только интонациями, взлётами и падениями голоса. И не бойтесь, что у вас «не красивый голос»: тут важнее смелость и честность, а не вокальные данные.

Каждое занятие (а это два академических часа) строится свободно, но с толком. Играем в ритмические штуки – чаще всего сидя в кругу. Например, передаём ритм соседу: хлопок, щелчок, притоп. Или «ритмическое эхо» – ведущий задаёт, группа повторяет. Ещё любим игру «дирижёр»: один управляет всеми остальными – делает тише или быстрее, а группа подстраивается. Все эти игры на самом деле учат одному: слышать друг друга и чувствовать общий ансамбль

Этюды под музыку – короткие (1-2 минуты) сценки без слов или с минимумом текста под заранее подобранный музыкальный фрагмент. Задача – передать конфликт или смену настроения. Важное правило: музыка не просто фон, её смена диктует смену сценического события. Пластическое интонирование: участники с закрытыми (иногда с открытыми) глазами двигаются под музыку, стараясь не контролировать и не оценивать себя. После остановки они запоминают наиболее выразительное движение и показывают его всем. Метод хорошо работает против зажатости.

Импровизация голосом даёт особый простор. Это могут быть индивидуальные или парные задания: «спой вопрос, на который нет ответа», «спой удивление», «на один слог придумай мелодию, которая растёт и падает». Здесь, как уже говорилось, не важно, насколько красив голос – важна только искренность. Работа над спектаклем (на втором году обучения) -это сквозной процесс от выбора материала до генеральной репетиции. На каждом этапе участники пробуют себя не только как исполнители, но и как соавторы: предлагают пластические решения, обсуждают музыкальное сопровождение. Просмотр и обсуждение видеозаписей -короткий фрагмент (3-5 минут) с предыдущей репетиции. Педагог спрашивает: «Что получилось лучше, чем в прошлый раз?», «Где действие расходилось с музыкой?», «Что бы ты предложил изменить?». Обсуждение обязательно должно быть доброжелательным и конструктивным.

Программа «Музыкально-театральная мастерская» рассчитана на два учебных года. Занятия проходят дважды в неделю по два академических часа. Оптимальная группа -12-15 человек в возрасте 12-14 лет. Первый год, «Знакомство и пробы» (72 часа), включает несколько тематических блоков. На первых двух неделях -введение в синтез музыки и театра: смотрим фрагменты мюзиклов, разбираем, как связаны музыка и действие, играем в игры на знакомство. Затем блок «Ритм как основа» (12 часов): «оркестр тела», передача пульса, полиритмия, ритмические игры. Далее «Актёрские пробы с музыкой» (16 часов): этюды на внимание и предлагаемые обстоятельства, парные этюды под разные музыкальные темы. Следующий блок -«Тело и музыка» (14 часов): координационные упражнения, «рисование музыки» телом, снятие зажимов. Затем «Голос и импровизация» (14 часов): дыхание, артикуляция, импровизация на слоги и короткие фразы. И завершающий блок первого года – «Соединение всего» (12 часов): комбинированные этюды, где есть и слово, и движение, и вокал, а также внутренние показы.

Второй год, «От этюда к спектаклю» (72 часа), выстроен иначе. Первые четыре недели – подготовка к постановке: читаем пьесу, слушаем возможную музыку, обсуждаем характеры, распределяем роли. Затем -вокальная работа над ролями (16 часов): разучиваем мелодии, добиваемся чистоты и выразительности каждой партии. Пластика и мизансцены (16 часов) – ставим движение для каждого персонажа, выстраиваем рисунок сцен под музыку. Сводные репетиции (18 часов) – соединяем пение, речь и пластику в каждом эпизоде. Прогоны (8 часов) – репетируем спектакль целиком, добиваемся целостности. И наконец, показы и анализ (6 часов) – выступаем перед зрителями (родителями, другими классами) и обсуждаем, что удалось, а что можно улучшить.

В ходе экспериментальной работы на базе ГБОУ Школа №1770 хорошо зарекомендовали себя несколько конкретных упражнений. Опишем их подробнее. «Ритмический портрет»: каждый придумывает ритм, который, по его мнению, подходит

какому-то персонажу (из книги, сказки, фильма или вовсе выдуманному). Исполняет его хлопками или на ложках. Остальные отгадывают: кто это? почему такой ритм? Упражнение развивает ассоциативное мышление и метафорическое восприятие ритма. «Дирижёр»: один из участников (или педагог) дирижирует – руками меняет темп и громкость. Группа одновременно двигается по комнате и произносит короткую фразу (например, «я иду» или «вот так»). При резкой смене жеста мгновенно меняется и характер движения, и звучание голоса. Тут тренируется сразу две вещи: реакция за доли секунды и умение подстроиться под других.

«Мелодия диалога». Берут двух человек и дают им маленький диалог – реплик четыре-шесть, коротких. Сначала они проигрывают его нараспев, но без готовой мелодии: каждый раз по-новому, как пойдёт. Главное -голосом передать смысл: вопрос, уверенность, сомнение, радость – именно через напев. А потом повторяют то же самое обычным голосом, но сохраняя тот самый интонационный узор, который сами нащупали. Это упражнение намертво сшивает речь с музыкой.

«Стоп-кадр». Включают музыку, секунд на тридцать. Все двигаются кто как хочет. Команда «Стоп» – и все замерли. Педагог подходит к кому-нибудь или двоим: «Что здесь только что случилось? Какая сцена?», «Что твой персонаж сейчас чувствует?», «Какая музыка у него внутри играет?» Упражнение растормаживает фантазию и учит любую неподвижную позу наполнять смыслом.

«Карточка рефлексии». За три-пять минут до конца каждый берёт маленький листок. Там вопросы: «Что сегодня я сделал впервые?», «Что далось тяжелее всего?», «Если бы я был руководителем студии, что бы я поменял завтра?» Без правильных ответов, просто для себя.

Ответы сдаются анонимно. Педагог анализирует их, чтобы скорректировать дальнейшие занятия.

Из экспериментальной работы удалось вывести несколько практических правил для тех, кто захочет внедрять эту методику. Не гонитесь за быстрым результатом. Первые два-три месяца подростки часто скованны, боятся импровизировать, смеются от напряжения. Нужно, чтобы любая попытка (даже явно неудачная) встречалась нейтрально-доброжелательно: «спасибо, а давай попробуем ещё иначе». Живая музыка лучше фонограммы. По возможности используйте фортепиано, гитару, простые ударные. Живой звук даёт гибкость и мгновенную реакцию на действие. Чередуйте виды деятельности: сидячие теоретические куски не дольше 10-15 минут -иначе подростки теряют внимание. Снимайте на видео. Короткий просмотр записей (5-7 минут) с поддерживающим комментарием даёт участникам возможность увидеть себя со стороны без болезненной критики. Давайте право выбора. На втором году обучения желательно, чтобы репертуар (хотя бы его тему) предлагали сами участники. Это резко повышает мотивацию.

Ошибки, которые возникают при внедрении, и как их обойти

Даже при наличии хорошей программы на практике случаются сбои. Мы не сразу, но выявили несколько типичных ошибок, которые повторялись у нас самих и у коллег из других школ, пытавшихся повторить модель. Опишу их кратко, но по делу.

Первая ошибка – «навязывание идеального результата». Педагог, увлечённый синтезом, начинает требовать от подростков профессионального звучания: чистой интонации, отточенной пластики, логически выверенной мизансцены. На выходе получается прямо противоположное: дети зажимаются, боятся ошибиться, импровизация умирает. Мы перестроились на правило трёх попыток: любое задание выполняется минимум трижды, причём оценивается не чистота, а прогресс между первой и третьей попыткой («ты стал двигаться свободнее», «ты добавил деталь, которой не было»). Атмосфера заметно потеплела.

Второй промах – «музыка только как фон». Некоторые педагоги ставят классику или эстраду тихонечко на повтор, пока дети делают этюды, и считают, что этого хватает. Это не синтез, это музыкальное сопровождение. Разница принципиальная: в синтезе музыка диктует событие, меняет характер персонажа, подсказывает действие. У нас работает жёсткое методическое условие: на каждом занятии хотя бы одно упражнение должно строиться на смене музыки внутри этюда. Примерно так: сначала звучит тревожное стаккато -участник идёт осторожно, оглядывается. Резкая смена на мажорный вальс -он же продолжает идти, но теперь изображает, что ничего страшного не случилось, даже пытается танцевать. Через такую «ломку» рождается настоящее перевоплощение.

Третье затруднение касается рефлексии, о которой мы много говорим. На первых порах карточки с вопросами подростки заполняли формально: «всё нормально», «ничего сложного». Мы поняли, что вопрос «что было трудным» провоцирует защитную реакцию – никто не хочет признавать слабость. Пришлось переформулировать: «какой момент сегодня потребовал твоего самого сильного усилия?» и «чему ты удивился на занятии?» Это сработало лучше. Также мы ввели устную рефлексию в парах: сначала двое обсуждают друг с другом, потом один коротко озвучивает наблюдение -но не о себе, а о партнёре («Марина сегодня очень точно поймала ритмический рисунок в этюде»). Так снимается страх самооценки, и обратная связь становится объёмнее.

Динамика развития по полугодиям: что меняется в поведении

Отслеживая работу мастерской два года, мы зафиксировали повторяющиеся этапы, через которые проходят почти все группы. **Первое полугодие** («притирка»): участники приходят с разным опытом, кто-то уже пел в хоре, кто-то никогда не выходил на сцену. Характерные проявления – разделение на «активных» (2-3 человека) и «молчаливых» (остальные). Педагог на этом этапе вынужден быть дирижёром почти в буквальном смысле: задавать ритм, инициировать большинство упражнений самому. К концу первого полугодия обычно исчезает страх звука собственного голоса -это видно по тому, что подростки перестают говорить шёпотом в этюдах и соглашаются импровизировать вслух.

Второе полугодие первого года -время «распаковки». Ребята начинают приносить свои музыкальные находки, предлагать темы этюдов. На этом этапе мы специально уходим в тень: на 15-20 минут превращаемся в наблюдателя, передавая инициативу внутреннему лидеру из группы. В одной из экспериментальных групп лидером неожиданно стал мальчик с заиканием в обычной жизни -на репетициях он полностью преображался, его ритмические импровизации подхватывали все. К концу первого года заметно повышается толерантность к ошибке: если в начале неудачная попытка вызывала смех или смущение, то теперь участники спокойно говорят «ой, не то, давай заново» и пробуют ещё раз.

На втором году обучения акценты смещаются. **Первое полугодие** посвящёно работе над общим спектаклем, и здесь появляется новая проблема – конфликт амбиций. Подростки, уже почувствовавшие вкус творческой свободы, начинают спорить о трактовке ролей, о мизансценах, о том, какая музыка подходит сцене. Важно не гасить эти споры, а переводить их в конструктивное русло: например, требовать, чтобы каждое предложение было подтверждено музыкальным или пластическим показом («докажи своим движением, что этот персонаж здесь должен рассмеяться»). **Второе полугодие** -время прогонов и показов. Именно здесь срабатывает принцип событийности: спектакль для родителей или параллельного класса становится точкой сборки всей мотивации. После первого публичного выступления группа обычно испытывает эйфорию, и следующие две недели занимается с невероятной отдачей. Эту энергию важно не растерять -переключать на рефлексию и разбор, но без обесценивания.

Неожиданные эффекты, которые мы зафиксировали

Помимо прямых результатов (рост дивергентности, воображения, импровизационной гибкости), мы отметили несколько побочных, но очень ценных изменений. Первое – перенос навыка саморегуляции на учебные предметы. Учителя-предметники (русский язык, история) в анкетах указали, что участники студии стали заметно спокойнее отвечать у доски, меньше бояться устных пересказов, легче вступать в дискуссии. Второй эффект – изменение внутриклассной иерархии. Подростки, которых раньше не замечали из-за невысокой успеваемости, на сцене раскрывались, и их авторитет в классе рос. В одном случае девочка с дисграфией, испытывавшая трудности на письменных работах, оказалась талантливым пластическим импровизатором – к концу второго года её выбрали режиссёром мини-сценки для итогового показа. Третье наблюдение касается эмпатии: в контрольных замерах (по методике А. Мясищева) участники мастерской показали более высокую способность распознавать эмоции других людей по сравнению с подростками, не занимавшимися в студии. Вероятно, систематическое проживание разных ролей и постоянная рефлексия «что сейчас чувствует мой партнёр» тренируют эту способность напрямую.

Вместо заключения: как адаптировать методику под свои ресурсы

Конечно, не у каждой школы есть отдельная малая сцена или свободный педагог по движению. Но наш опыт показывает, что ключевые элементы можно свернуть без потери сути. Если нет зала – можно использовать рекреацию после уроков или кабинет со сдвинутыми столами. Если нет фортепиано – хватает колонки и качественной фонограммы, хотя живая музыка предпочтительнее. Если всего один педагог – стоит делать акцент на тех упражнениях, где участники сами управляют группой («дирижёр», «ритмическое эхо»), разгружая учителя. Если нет возможности поставить двухчасовой спектакль – делают 15-минутную сцену или даже 5-минутный музыкальный этюд для соседнего класса. Главное – сохранить четыре точки опоры: ритмическая игра, пластическое интонирование, вокальная импровизация и рефлексивная обратная связь. Без любой из них синтез начинает рассыпаться. Но если удерживать все четыре, результаты будут даже при минимальных внешних условиях.

Итак, процессуально-содержательный блок модели -это не отвлечённая схема, а рабочий, детально прописанный инструментарий. В статье представлены четыре сквозных содержательных направления (музыкальные средства в театральном контексте, актёрская работа с опорой на музыку, пластико-ритмическое воспитание, вокально-хоровая деятельность как часть драмы); основные формы занятий (игры, этюды, пластическое интонирование, импровизации, репетиционная работа, рефлексия); детальный двухгодичный план с разбивкой по блокам и количеству часов; пять конкретных упражнений, показавших свою эффективность в эксперименте.

Предложенные методические решения могут быть взяты за основу при разработке собственных программ дополнительного образования и внеурочной деятельности. Следующим шагом, который видится перспективным, было бы создание подробного пособия с поурочными разработками и видеоматериалами.

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л.С. Воображение и творчество в подростковом возрасте. -СПб.: Союз, 1997. – 96 с.
2. Гиппиус С.В. Тренинг актёра: школа чувств. – М.: Прайм-Еврознак, 2007. – 352 с.
3. Каплунова И.М., Новоскольцева И.А. Программа «Ладушки»: музыка в детском саду и школе. – СПб.: Композитор, 2010. – 64 с.
4. Кошмина И.В. Как организовать музыкальный театр в школе: практическое руководство. – М.: Просвещение, 2021. – 112 с.

5. Станиславский К.С. Собрание сочинений в 8 томах. Т. 2. Работа актёра над собой. – М.: Искусство, 2008. – 560 с.
6. Тарасова К.В. Пути развития музыкального слуха у детей. – М.: Педагогика, 1988. – 176 с.
7. Теплов Б.М. Психологические основы музыкальных способностей. – М.: Наука, 2003. – 384 с.
8. Эльконин Д.Б. Возрастная психология: от рождения до юности. – М.: Академия, 2001. –144 с.

Антонова Марина Александровна
кандидат педагогических наук,
доцент департамента музыкального искусства
Институт культуры и искусств
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»
e-mail: AntonovaMA@mgpu.ru
Малащенко Валерий Олегович
кандидат педагогических наук,
доцент департамента музыкального искусства
Институт культуры и искусств
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»
e-mail: MalashenkoVO@mgpu.ru
Беседина Ольга Павловна
ассистент департамента музыкального искусства
Институт культуры и искусств
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»
e-mail: polyakovaop875@mgpu.ru
Архипенко Светлана Викторовна
ассистент департамента музыкального искусства
Институт культуры и искусств
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»
e-mail: ArkhipenkoSV@mgpu.ru

Antonova Marina A.
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of the Department of Musical Art
Institute of Culture and Arts
Moscow City Pedagogical University
Malashchenko Valery O.
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of the Department of Musical Art
Institute of Culture and Arts
Moscow City Pedagogical University
Besedina Olga P.
Assistant of the Department of Musical Art
Institute of Culture and Arts
Moscow City Pedagogical University
Archipenko Svetlana V.
Assistant of the Department of Musical Art
Institute of Culture and Arts
Moscow City Pedagogical University

ИЗУЧЕНИЕ ЦИФРОВЫХ ЗВУКОВЫХ РАБОЧИХ СТАНЦИЙ В РАМКАХ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ

Аннотация. В публикации раскрывается специфика изучения студентами музыкальных направлений обучения возможностей классического инструментария музыкально-компьютерных технологий на примере освоения цифровых звуковых рабочих станций. Представлены смысловые предпосылки исследуемых составляющих в контексте

тенденций развития современного музыкального искусства, MIDI-технологий, содержания музыкального образования и звукорежиссуры. Конкретизированы процессуальные позиции в рамках организации осознанного отбора актуального и доступного программного обеспечения для решения творческих и образовательных задач различных масштабов. Обозначены этапы последовательного изучения программного ресурса цифровых звуковых рабочих станций, включающие установку, настройку, взаимодействие с внешними устройствами, практическую работу в среде функциональных компонентов интерфейса. Описаны примеры решения практических задач с применением различных инструментов цифровых звуковых рабочих станций на межпредметном уровне их освоения студентами.

Ключевые слова: музыкальное искусство, электронная музыка, звуковое оборудование, музыкально-компьютерные технологии, виртуальные инструменты, электронные клавишные музыкальные инструменты, MIDI-технологии, звуковой интерфейс, VST-технологии, музыкальное образование, обучение студентов, педагогическое образование.

STUDYING DIGITAL AUDIO WORKSTATIONS IN THE FRAMEWORK OF DEVELOPING COMPETENCIES OF FUTURE MUSIC TEACHER

Abstract. This publication explores the specifics of music students' exploration of the capabilities of classical instruments and computer-based music technologies, using digital audio workstations as an example. The conceptual underpinnings of the components under study are presented in the context of contemporary musical trends, MIDI technologies, music education, and sound engineering. Processes for organizing the informed selection of relevant and accessible software for solving creative and educational problems of various scales are specified. The steps for sequentially learning digital audio workstation software are outlined, including installation, configuration, interaction with external devices, and hands-on work within the interface's functional components. Examples of solving practical problems using various digital audio workstation tools are described, covering the interdisciplinary level of student learning.

Keywords: musical art, electronic music, sound equipment, music and computer technologies, virtual instruments, electronic keyboard musical instruments, MIDI technologies, sound interface, VST technologies, music education, student education, teacher education.

Изучение многообразного цифрового инструментария студентами музыкальных направлений подготовки стало неотъемлемой частью формирования их профессиональных компетенций, что обусловлено высокими темпами развития и внедрения данных технологий и повышением спроса на знания, умения и навыки, ориентированные на успешное решение творческих задач с применением современных музыкально-компьютерных технологий. Устоявшееся в отечественной музыкальной педагогике терминологическое определение данной области убедительно характеризует многообразие компьютерных программ и аппаратных устройств, которые нацелены на творческое взаимодействие с музыкальной и звуковой информацией. Особое отличие и значение с позиции музыкального искусства имеет функциональная универсальность программных и аппаратных компонентов, взаимодействующих на основе специально разработанного цифрового интерфейса музыкальных инструментов (MIDI), построенного на основе закономерностей системы музыкальной нотации и конструкционной организации клавишных электронных музыкальных инструментов. Обозначенная логика организации MIDI-технологий существенно отличается от принципов работы АЦП (аналого-цифрового преобразования) и ЦАП (цифро-аналогового преобразования), ориентированных на запись, обработку и представление «абсолютного» звука в цифровой среде. Вместе с тем важно отметить неразрывное сосуществование обозначенных подходов к записи, обработке и

распространению звуко-музыкальной информации в единой творческой и образовательной среде музыкально-компьютерных технологий.

В современных условиях освоение подобного сегмента цифровых инструментов в практике профессиональной подготовки музыканта-исполнителя, музыканта-педагога не представляется инновацией, но вместе с тем остается вариативным с точки зрения равности освоения диапазона практических возможностей каждым конкретным студентом. Закономерное стремление к освоению доступных для скачивания и установки программных продуктов для компьютеров и мобильных устройств позволяет обучающимся уже в период обучения в школе познакомиться с возможностями музыкальных программ различных типов. Результативность данного процесса неоднородна и не имеет четкой системности, что актуализирует необходимость дифференциации конкретных цифровых инструментов, а также академической организации процесса освоения конкретных типов музыкального программного обеспечения.

Важно учитывать и региональный контекст восприятия практик применения узконаправленного программного обеспечения с расчетом на доступность приобретения и установки на конкретные компьютерные устройства. И в продолжение конкретизации необходимо дифференцировать современные практики применения цифровых устройств с учетом их многообразия и распространенности. Интенсивная интеграция мобильных компьютерных устройств для решения полного спектра задач, как в плане коммуникации, так и в условиях взаимодействия с аудиовизуальным контентом, создает ложное представление об универсальности данных устройств для решения практически всех задач в цифровой среде. Таким образом, современные наблюдения за студентами начальных курсов, бывшими выпускниками школ, демонстрируют существенную привязанность к смартфонам как к устройствам универсального применения; это относится и к практикам поиска и применения ресурсов музыкально-компьютерных технологий, которые, в свою очередь, также представлены в формате определенных мобильных приложений. Это касается вариантов звуковых, нотных и MIDI-редакторов, виртуальных инструментов и других приложений, позволяющих осуществлять взаимодействие с музыкальной информацией в цифровой среде.

Вместе с тем важно учитывать степень масштаба площади визуального отображения смартфонов, специфику управления элементами интерфейса и устойчивую зависимость от энергопотребления в случае применения ресурсоёмких приложений в объёмных проектах. Описанные характеристики демонстрируют необходимость разделения подходов к решению различных уровней творческих и учебных задач исходя из практических и вычислительных возможностей как мобильных компьютерных устройств, так и классических десктопных и портативных компьютерных устройств. Всё обозначенное актуально и с точки зрения рассмотрения возможностей такого многозадачного и ресурсоёмкого типа программного обеспечения, как цифровые звуковые рабочие станции (DAW), функциональный спектр которых раскрывается в полной мере лишь на персональных компьютерных устройствах.

Рассмотрев значение отбора, применяемых аппаратных компьютерных устройств для освоения важного типа программного инструмента в структуре музыкально-компьютерных технологий следует перейти к внутренним характеристикам и различиям цифровых звуковых рабочих станций с точки зрения их практического применения в музыкальном образовании и искусстве.

Следует учитывать условия приобретения и использования данного сложного программного продукта, которые зависят от конкретной политики каждого производителя. В данном контексте можно отметить программные продукты, которые могут свободно скачиваться, устанавливаться и применяться с определенными ограничениями по времени

использования, а также по степени доступности имеющихся функций. Подобные варианты позволяют студентам познакомиться с архитектурой интерфейса цифровой звуковой рабочей станции и практиковаться в выполнении базовых функциональных задач. Однако работа над более сложными творческими проектами потребует расширенной функциональности, что ставит вопрос о приобретении полной коммерческой лицензии.

Как отмечалось ранее, наиболее эффективно работающими решениями являются те цифровые звуковые рабочие станции, которые устанавливаются на стандартные персональные компьютеры, ноутбуки, моноблоки и другие аналогичные устройства. Однако, следует помнить, что первичная структура цифровых звуковых рабочих станций исторически связана не только с развитием компьютеров, но и с развитием цифровых клавишных синтезаторов, обладающих функциями записи и редактирования MIDI-информации в специальном устройстве – секвенсоре. Естественно, стоит отметить, что данный процесс уже относится именно к цифровым электронным устройствам. В современной практике продолжают выпускаться серьёзные модели электронных музыкальных инструментов, которые являются эффективными универсальными устройствами для работы аранжировщиков и композиторов. Ими являются клавишные цифровые звуковые рабочие станции, и они по-прежнему представляют собой актуальный инструментарий для определенного рода специалистов в сфере музыкального исполнительства и продюсирования. Вместе с тем важно учитывать, что наиболее популярными продуктами в типологии цифровых звуковых рабочих станций являются именно компьютерные программы, которые, в свою очередь, выпускаются различными производителями.

Следует перейти к конкретизации тех сфер практической деятельности, которые могут быть осуществлены в функциональной среде цифровых звуковых рабочих станций, что может быть актуально в современном музыкальном образовании. Здесь мы можем исходить именно из тех позиций, которые отражают реальные потребности будущего педагога-музыканта в условиях реализации педагогической деятельности как в сфере групповых занятий, так и в рамках индивидуальных занятий, что может быть реализовано на различных уровнях осуществления образовательной деятельности. Уточняя вышесказанное, важно подчеркнуть, что цифровые звуковые рабочие станции являются своего рода универсальным программным продуктом, подобным текстовым редакторам или редакторам изображений, который повсеместно используется в различных сферах образовательной деятельности. Точно такой же принцип ложится в основу интерпретации возможностей цифровых звуковых рабочих станций. Это значит, что актуальность и количественный аспект их применения по спектру задач и времени использования значительно выше, и выходит за рамки электронного музыкального творчества и компьютерной аранжировки.

Одним из проблемных аспектов актуальности широкого освоения ресурсов цифровых звуковых рабочих станций для решения различных задач является восприятие данного типа программ как инструмента, который необходим лишь звукорежиссеру студии, продюсеру, композитору и аранжировщику. Заранее заложенные стереотипы, которые диктуются в цифровой среде, на различных стриминговых сервисах, в распространенных обучающих видеороликах, демонстрируют, что данными программами исключительно пользуются те, кто записывает звук, его редактирует, сводит, осуществляет мастеринг, а также, например, создает коммерческую электронную музыку.

Всё обозначенное ни в коем случае не должно ограничивать понимание обучающимися доступности возможностей данных программ для решения альтернативных задач. Тем более следует четко понимать, что при применении любой серьезной компьютерной программы всегда существует фактор ранжирования масштабов тех

проектов, которые в ней осуществляются и который, в свою очередь, зависит от целей и задач, ставящихся в конкретных творческих условиях.

Таким образом, из этого следует основная идея, говорящая о том, что применение цифровых звуковых рабочих станций является актуальным на междисциплинарном уровне, а не только при изучении практики написания компьютерной аранжировки или принципов осуществления сведения многодорожечных фонограмм.

Следует охарактеризовать этапы комплексного освоения цифровых звуковых рабочих станций, что актуально на межпредметном уровне их применения студентами музыкальных направлений подготовки. Первичным является изучение ключевых моделей и производителей данных программ. Разъясняется зависимость от типа операционной системы и вычислительных возможностей компьютера. Рассматриваются доступные в свободном применении, частично ограниченные и исключительно коммерческие варианты программных продуктов. Важным является практическое изучение процесса скачивания, инсталляции и первичного запуска программ цифровых звуковых рабочих станций, а также их деинсталляции. Перечисленное нацелено на формирование самостоятельности студентов в рамках организации цифрового рабочего пространства для музыкального творчества и образования.

Следующий этап подразумевает освоение базовых компонентов цифровых звуковых рабочих станций. В данных рамках рассматриваются такие составляющие, как: плейлист; MIDI-секвенсор; звуковой редактор; виртуальный микшерный пульт; плагины VST-инструменты; плагины VST-эффекты. Изучение функциональности и внутренней взаимосвязи данных составляющих следует осуществлять в условиях сопоставления, что подразумевает демонстрационное обращение к цифровым звуковым рабочим станциям разных производителей. Например, MIDI-секвенсор открывается поочерёдно в программах Cubase, Reaper, FL Studio, что позволяет выявить общие черты их визуального и инструментального оформления. Важным является именно преодоление у студентов представления о существенном различии в устройстве и функционировании цифровых звуковых рабочих станций путём формирования обобщённых ассоциаций в структуре схожих базовых компонентов интерфейса.

Далее следует этап ознакомления с возможностями цифровых звуковых рабочих станций подразумевает обращение к таким внешним аппаратным устройствам, как MIDI-клавиатуры и звуковые карты (интерфейсы). Практическое изучение подразумевает самостоятельное физическое подключение MIDI-клавиатуры, а также активацию её работы в системных настройках цифровой звуковой рабочей станции с последующей проверкой работоспособности путём исполнения музыкальных партий через плагины виртуальных инструментов. При аналогичном изучении функционального взаимодействия звуковых интерфейсов и цифровых звуковых рабочих станций возникает необходимость формирования устойчивого понимания задач звукового интерфейса. Студентам разъясняется, что актуальность применения звукового интерфейса возникает при необходимости записи внешнего звукового сигнала, подключаемого микрофона или электроакустического инструмента, что требует обращения к дополнительным коммутационным кабелям. Также работа со звуковыми интерфейсами требует установки и настройки дополнительных драйверов. Важно сформировать правильное представление о том, что в условиях отсутствия необходимости осуществления процесса звукозаписи наличие звукового интерфейса не является обязательным для успешного применения возможностей цифровой звуковой рабочей станции.

Следующий этап подразумевает осуществление теоретического моделирования сценариев применения цифровых звуковых рабочих станций и последующее решение

простых практических задач, включающих создание рабочего проекта и сохранение результатов осуществлённой деятельности в звуковых и MIDI-форматах.

При обсуждении их функциональной применимости со студентами важно регулярно подчеркивать, что это своего рода стандартный универсальный инструмент, который может применяться для решения самых разных локальных задач в музыкальном творчестве и обучении.

В частности, это может быть применимо для работы в области музыкально-теоретической подготовки обучающихся. Создание простых мелодий, интервальных последовательностей, аккордовых цепочек возможно с применением встроенных в цифровые звуковые рабочие станции виртуальных инструментов. Это осуществляется достаточно быстро, в особенности если дополнительно применять MIDI-клавиатуру. Получаемый материал можно сохранять в качестве промежуточного проекта в программе, а также конвертировать в доступные цифровые звуковые форматы для последующего распространения, например, на базе цифровых образовательных платформ. Это актуально и для развития базовых практических навыков в сфере создания электронной музыки и компьютерной аранжировки, что является уже более крупным масштабом работы с данным типом программ.

Одним из практически недооцененных алгоритмов применения цифровых звуковых рабочих станций является и обращение к ним как к модульному виртуальному инструменту для исполнения на электронных клавишных музыкальных инструментах в реальном времени.

Также, естественно, обращаясь к работе со звуковыми файлами, нужно отметить универсальность внутренних возможностей для монтажа и редактирования уже имеющихся звуковых файлов. В данном случае манипуляции ориентированы на монтаж и редактирование минусовых фонограмм, что необходимо для репетиционной деятельности в классе эстрадного вокала, а также при создании подготовленного шумового и музыкального сопровождения для концертных и театральных постановок. Большое значение имеет обращение к инструментам пропорционального изменения темпа и тональности в редактируемых материалах, в том числе возможность применения плагинов для частотной и динамической обработки фрагментов фонограмм.

Ресурсное оснащение цифровых звуковых рабочих станций во многом строилось и на воплощении конструкционной логики звукозаписывающих студий, что выражается в присутствии виртуального микшерного пульта, способного осуществлять функциональные задачи сведения множества параллельно звучащих фонограмм. Подобная функциональность, актуализируется и в простых учебных задачах, когда необходимо наложить имеющиеся записи инструментов мелодической поддержки поверх минусовой фонограммы не содержащей мелодии. Данный подход часто востребован при работе учителя музыки с обучающимися младшего школьного возраста. Важно подчеркнуть, что в современных условиях распространенности доступных минусовых фонограмм задача создания минусовой аранжировки в полном цикле не является первостепенной лишь в редких случаях. Однако учитель музыки должен обладать навыками, позволяющими отредактировать и дополнить имеющийся звуковой файл в соответствии с конкретными художественными и учебными задачами. Все это касается и практики создания попурри из музыкальных фрагментов разного темпа и тональности, что также требует обращения к дополнительным инструментам, представленным в цифровых звуковых рабочих станциях.

Говоря о работе с аранжировками песенного аккомпанемента, их создании и редактировании в цифровых звуковых рабочих станциях, следует упомянуть ещё об одном значимом аспекте, строящемся на MIDI-совместимости данного программного обеспечения. На просторах интернет-ресурсов уже длительное время представлены MIDI-

файлы инструментальных и песенных композиций, содержащие нотную информацию каждой участвующей в композиции партии. Подобные файлы возможно открывать в программе цифровой звуковой рабочей станции и осуществлять детальное редактирование партий отдельных инструментов аранжировки, а что самое важное – поручать их исполнение более актуально звучащим тембрам виртуальных инструментов. Отметим, что именно MIDI выступал в качестве основы для работы ранних версий караоке-центров и применяется в современных коммерческих станциях с обширными каталогами композиций. Стоит напомнить, что формат MIDI не является форматом сохранения именно звукового потока, а представляет собой множественную последовательность команд, характеризующих высоту ноты, время начала и окончания звучания, силу нажатия, что обусловлено прямой взаимосвязью с работой именно клавишных электронных инструментов. Подобная гибкость позволяет обращаться к MIDI-файлам, как к нотной партитуре, с возможностью полного редактирования каждой партии. Как правило, MIDI-файлы способны содержать до 16 самостоятельных треков с музыкальной информацией конкретного инструмента. Описанные функциональные возможности доступны и в обратном порядке, когда создаваемый студентами в цифровой звуковой рабочей станции творческий материал может сохраняться в формате MIDI, для последующего открытия в альтернативных MIDI совместимых программах, к примеру в нотных редакторах.

Обобщая представленный материал, можно сделать выводы о том, что освоение интерфейса цифровых звуковых рабочих станций представляет собой базовую составляющую при изучении стандартных инструментов музыкально-компьютерных технологий. Данная задача является актуальной, как в рамках подготовки будущего педагога-музыканта, так и с позиции практической деятельности музыкального звукооператора. Сущностная характеристика программного продукта, как рабочей станции выводит данную разновидность инструмента на уровень множественной функциональности. В то же время присутствуют закономерные сложности в первичном освоении процессуальной структуры и логики данных компьютерных программ, в особенности с учетом существующего многообразия производителей и версий, а также частого отсутствия подробной языковой локализации интерфейса. Творческие функции цифровых звуковых рабочих станций на современном этапе их развития крайне широки, и важно не ограничивать сценарии их практического применения каким-либо ограниченным кругом задач. Все обозначенное, подтверждает необходимость углубленного освоения и регулярного применения студентами музыкальных направлений актуального ресурса цифровых звуковых рабочих станций в рамках различных учебных дисциплин.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антонова, М.А., Валентонис, А. С., Вильчинская, О. В., Вишневская, М. Н. Формирование эффективного механизма информационного и организационно-методического сопровождения реализации образовательных программ среднего профессионального образования // Управление образованием: теория и практика. 2021. № 1 (41). С. 270–282.
2. Беседина, О. П. Слуховой анализ в музыкальном образовании в звукорежиссуре: от теории к практике / О. П. Беседина // Педагогический научный журнал. – 2025. – Т. 8, № 5. – С. 116-122.
3. Ван, С. Трактовка понятий «семантика» и «знак» в современном музыкознании / С. Ван, М. Л. Зайцева // Искусствоведение. – 2025. – № 2. – С. 80-90. – EDN BJWMIF.
4. Гоптарев, В. Н. Подходы в образовании: Специфика, интерпретации, статус, система / В. Н. Гоптарев, О. А. Калимуллина // Bulletin of the International Centre of Art and Education. – 2025. – № 6. – С. 328-336. – EDN OPFRPV.

5. Горбунова, И. Б. Искусство музыкальной звукорежиссуры: исторические и образовательные аспекты / И. Б. Горбунова, Г. Г. Белов // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 4(83). – С. 183-187.
6. Диалог культур в музыкальной педагогике и образовании : Коллективная монография департамента музыкального искусства института культуры и искусств ГАОУ ВО МГПУ / Л. И. Уколова, О. В. Грибкова, Е. П. Кабкова [и др.]. – Москва : Общество с ограниченной ответственностью «Учебный центр «Перспектива», 2023. – 148 с.
7. 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.
8. Калимуллина, О. А. Формирование творческой направленности студенческой молодежи в условиях досуговой деятельности: синергетический подход: диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук. 2015. – 488 с. – EDN WRKZIX.
9. Красильников, И. М. Концепция электронного музыкального творчества как вида учебно-художественной деятельности / И. М. Красильников // Педагогика искусства. – 2015. – № 2. – С. 239–256.
10. Малащенко, В. О. Обучение студентов на электронных клавишных музыкальных инструментах на основе MIDI-технологий: специальность 13.00.02 "Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Малащенко Валерий Олегович. – г Москва, 2019. – С. 132.
11. Малащенко, В. О. Роль изучения современных музыкальных направлений на уроке музыки в школе / В. О. Малащенко // Педагогический научный журнал. – 2021. – № 2. – С. 22-25.
12. Современная звукорежиссура: творчество, техника, образование : Монография / С. А. Осколков, Е. А. Полехина, С. Г. Шугаль [и др.]. – Санкт-Петербург : Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов, 2013. – 142 с. – (Новое в гуманитарных науках ; Выпуск 62).
13. Artemova E.G., Bodina E.A., Antonova M., Lukina L., Tszyan Sh. Ts. The development of education in the era of the pandemic and in the perspective. Revista Conrado. – 2022. – T. 18. – № S1. – С. 635-639.
14. 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.
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.

Кудринская Ирина Владимировна
кандидат педагогических наук,
доцент департамента музыкального искусства
Институт культуры и искусств
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»
e-mail: sokerinai@mgpu.ru
Малащенко Валерий Олегович
кандидат педагогических наук,
доцент департамента музыкального искусства
Институт культуры и искусств
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»
e-mail: MalashenkoVO@mgpu.ru
Антонова Марина Александровна
кандидат педагогических наук,
доцент департамента музыкального искусства
Институт культуры и искусств
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»
e-mail: AntonovaMA@mgpu.ru
Архипенко Светлана Викторовна
ассистент департамента музыкального искусства
Институт культуры и искусств
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»
e-mail: ArkhipenkoSV@mgpu.ru

Kudrinskaya Irina V.
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of the Department of Musical Art
Institute of Culture and Arts
Moscow City Pedagogical University
Malashchenko Valery O.
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of the Department of Musical Art
Institute of Culture and Arts
Moscow City Pedagogical University
Antonova Marina A.
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of the Department of Musical Art
Institute of Culture and Arts
Moscow City Pedagogical University
Archipenko Svetlana V.
Assistant of the Department of Musical Art
Institute of Culture and Arts
Moscow City Pedagogical University

ОСОБЕННОСТИ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ И ПРИМЕНЕНИЯ БАЗОВОГО ЗВУКОВОГО ОБОРУДОВАНИЯ В КЛАССЕ ЭСТРАДНО-ДЖАЗОВОГО ВОКАЛА

Аннотация. Публикация раскрывает принципы отбора, дифференциации и применения основных компонентов комплекса звукового оборудования, направленного на реализацию учебной и творческой деятельности студентов в классе эстрадно-джазового вокала. Представлены конструктивные и эксплуатационные характеристики микрофонов как ключевого устройства в работе эстрадного вокального исполнителя. Обозначены логика и типология организации элементов управления и маршрутизации в работе аналоговых микшерных пультов. Описаны ключевые подходы к обработке вокального исполнителя с применением канального эквалайзера и эффектов звуковой обработки, востребованные в рамках репетиционной и концертной деятельности студентов-вокалистов.

Ключевые слова: музыкальное искусство, звуковое оборудование, звукорежиссура, звуковой комплекс, звукоусиление, эстрадно-джазовый вокал, микрофоны, микшерный пульт, акустические системы, вокальное обучение, звуковой интерфейс, звуковая обработка, музыкальное образование, обучение студентов, педагогическое образование, вокальная студия.

FEATURES OF DIFFERENTIATION AND APPLICATION OF BASIC SOUND EQUIPMENT IN THE CLASS OF POP AND JAZZ VOCALS

Abstract. This publication explores the principles of selecting, differentiating, and using the main components of a sound equipment system designed to support students' educational and creative activities in a pop and jazz vocal class. The design and performance characteristics of microphones as a key component in the work of a pop vocal performer are presented. The logic and typology of control and routing elements in analog mixing consoles are outlined. Key approaches to vocal processing using channel equalizers and sound processing effects, which are in demand in the rehearsal and concert activities of student vocalists, are described.

Keywords: musical art, sound equipment, sound engineering, sound complex, sound amplification, pop-jazz vocals, microphones, mixing consoles, acoustic systems, vocal training, sound interface, sound processing, music education, student training, pedagogical education, vocal studio.

Современные подходы к формированию необходимых компетенций будущего учителя музыки и преподавателя вокала неразрывно связаны с освоением актуального аппаратного и программного инструментария для работы с музыкальными фонограммами и звуковыми сигналами. Большое значение в данном контексте имеет формирование базовых практических навыков и профильной пользовательской культуры, способствующей быстрой и гибкой адаптации к переменам в техническом оснащении учебных аудиторий, в особенности в условиях деятельности преподавателя эстрадно-джазового вокала. Реализация занятий с вокальными исполнителями в данном контексте опирается на работу со специально подбираемыми фонограммами и стандартным аналоговым комплексом звукового оборудования, что является базовым техническим оснащением.

Применение звукового оборудования является неотъемлемым элементом общей реализации творческой деятельности в классе эстрадно-джазового вокала. Обращение к составному комплексу технических средств в современной практике актуализируется как в процессе занятий в подготовленной аудитории, так и в процессе репетиций и концертных

выступлений. Вместе с тем важно отметить, что применение оборудования не просто усиливает поступающий в микрофон звуковой сигнал, но и осуществляет его обработку, в той или иной степени влияющую на изменение естественного акустического звучания певческого голоса. В целом звуковая обработка вокального исполнения является процессом, который позволяет субъективно улучшить качество звучания, внести изменения в голос исполнителя и добавить к нему определенные эффекты. Технологии обработки вокала используются во многих жанрах музыки: от поп-музыки и джаза до тяжелого рока.

В классе для занятий эстрадно-джазовым вокалом основную роль играют аппаратные инструменты, представляющие собой устройства и оборудование, которые используются для обработки звука с целью улучшения его качества и создания различных эффектов. Подобные составляющие аудио комплекса представлены в специально оборудованных залах, подготовленных для выступления солистов, ансамблей и крупных составов вокальных и инструментальных исполнителей.

Несмотря на устойчивую цифровизацию, применение компьютерных программ и плагинов для обработки звукового сигнала не является распространённой практикой, в особенности в условиях стандартной учебной и репетиционной аудитории. Как правило, подобный инструментарий является необходимым для работы с готовыми звуковыми записями в условиях организованной студии, что несколько отличает технический комплекс, ориентированный на реализацию индивидуальных занятий и репетиций с вокальными исполнителями.

Дифференцируем основные категории и наименования важных для работы с вокальным голосом ресурсов аппаратной обработки, а также сопутствующих их совместной работе элементов. Для смыслового понимания можно представить следующие основные составляющие:

- Приёмник звука, в качестве которого выступает микрофон;
- Источник фонограммы, в качестве которого рекомендовано применять портативные компьютерные устройства, к примеру ноутбуки;
- Устройство для смешивания и обработки сигналов, в качестве которого выступает аналоговый микшерный пульт;
- Акустические системы, реализующие усиленное звучание полученного с микшерного пульта суммарного стереосигнала;
- Коммутация, представляющая собой специализированные звуковые кабели, переходники, осуществляющие передачу аналогового сигнала между различными составляющими звукового комплекса.

Следует конкретизировать особенности ключевых элементов звукового комплекса.

Основной инструмент, которым чаще пользуются вокалисты, – микрофон, который является приёмником звукового сигнала, поступающего от соответствующего физического источника. Микрофон представляет собой электроакустический прибор, который превращает акустические звуковые колебания в электрические колебания. По принципу действия микрофоны разделяют на два основных вида: динамические и конденсаторные. Также микрофоны как самостоятельные устройства имеют вариативные режимы направленности, что определяет радиус приёма поступающего внешнего акустического сигнала.

По направленности микрофоны делятся на всенаправленные, двунаправленные и однонаправленные (кардиоидные, суперкардиоидные и гиперкардиоидные). Для учебной, репетиционной и концертной деятельности вокалистов применяется кардиоидный тип направленности динамических микрофонов, так как он фокусирует приём звукового сигнала на конкретном вокальном исполнителе.

Динамический микрофон не требует дополнительного электрического питания, начинает работу после его подключения к микшерному пульту. При использовании данного типа микрофонов в небольших учебных аудиториях и камерных репетиционных залах применяется конструктивная конфигурация проводного подключения. Коммутационное соединение микрофона с последующим микшерным пультом осуществляется при помощи специализированного кабеля XLR.

Также существуют беспроводные конфигурации динамических микрофонов в составе комплекса дополнительных устройств (микрофон, приставка, блок питания приставки, акустический кабель). Микрофонные радиосистемы представляют собой самостоятельный комплекс устройств, где микрофон является первичным приёмником, передающим на расстояние радиосигнал, который далее поступает на приставку-радиоприёмник, передающую по акустическому кабелю сигнал в микшерный пульт. Существуют модели с двумя микрофонами и настраиваемыми несущими радиочастотами. Важно отметить, что беспроводные микрофоны зависимы от заменяемых источников питания, как правило батареек. При эксплуатации важно вовремя менять элементы питания, а также извлекать их в случае длительного бездействия микрофона. Целесообразность применения беспроводных микрофонов (радиосистем) актуализируется при репетиционной работе исполнителей на крупных концертных площадках, актовых залах учебных заведений, где расстояние от микшерного пульта до сцены значительное. Их применение в учебных аудиториях для занятий эстрадным вокалом не является приоритетным при наличии проводных динамических микрофонов, не требующих сложной настройки и съёмных элементов питания.

Говоря о типах микрофонов, передающих звуковой сигнал вокального исполнителя, нельзя не отметить конструкционные и функциональные особенности конденсаторных микрофонов. Конденсаторные микрофоны требуют дополнительного фантомного питания 48 вольт, которое возможно получить от некоторых моделей микшерных пультов и звуковых интерфейсов (звуковых карт). Следует отметить, что конструкционная специфика данных устройств делает их крайне хрупкими к внешним воздействиям и чувствительными к различным механическим колебаниям. Конденсаторные микрофоны вокальный исполнитель не держит в руках, так как это создаёт посторонние шумы и помехи. Устанавливается микрофон на специальную стойку с возможным применением дополнительных аксессуаров в виде антивибрационного крепления и поп-фильтра. Подключение преимущественно проводное посредством применения кабеля XLR к микшерному пульту или звуковой карте. Беспроводные конфигурации не распространены. Конденсаторные микрофоны имеют высокую чувствительность, поэтому их используют именно при создании студийной записи. Существуют конструкционные конфигурации с переключением направленности, включающим разные режимы: двунаправленный, кардиоидный, суперкардиоидный, всенаправленный.

Применение конденсаторных микрофонов в практике учебного вокального исполнительства может быть актуализировано при условии применения комплекса, включающего мониторные акустические наушники. Тогда данная конфигурация способна позволить исполнителю детально слышать свой голос в наушниках, как в условиях студии. Подобный сценарий возможно применять в определенных ситуациях для улучшения исполнительского контроля голосоведения, интонации и дикции.

Рассмотрев функциональную специфику микрофона, следует переходить к наиболее значимому и связующему компоненту в комплексе звукового усиления. Речь идёт об устройстве – микшерном пульте. Следует уточнить, что существует практика, когда микрофон как приёмник звука подключается напрямую к акустической системе, комбо-усилителю, имеющему соответствующие коммутационные разъёмы. Однако следует

отметить, что подобная конфигурация ориентирована на мобильное передвижение участника музыкально-исполнительского процесса, в частности в деятельности уличных музыкантов и в аналогичных форматах.

Микшерные пульты представляют собой сложные устройства для настройки, обработки и сведения поступающих звуковых сигналов из различных источников. В учебной практике в классе эстрадного вокала они предназначены для создания общего баланса звучания голоса исполнителя и фонограммы и последующего выведения полученного общего сигнала на активные акустические системы. В современной практике по типу конструкционной конфигурации микшерные пульты можно разделить на аналоговые, цифровые и гибридные. Также существует разделение на активные и пассивные конфигурации, в контексте которых активные мишенные пульты способны работать с пассивными акустическими системами.

Наиболее распространенными, доступными и стандартными по элементам управления являются именно аналоговые микшерные пульты. В учебных аудиториях и камерных залах целесообразно применять именно данный тип устройств. Вместе с тем важно отметить, что аналоговые микшерные пульты, в свою очередь, могут быть со встроенным процессором эффектов и без него. В данном контексте важно отметить, что в практике применения данного устройства в учебных аудиториях для занятий эстрадно-джазовым вокалом, а также при техническом оснащении концертного зала необходим микшерный пульт, обладающий процессором эффектов. Наличие данной опции позволяет обрабатывать входящий сигнал с микрофона вокального исполнителя искусственной реверберацией и повторяющимся эхо (reverb, delay).

По своей функциональной роли аналоговый микшерный пульт используется для сведения и контроля уровней звуковых сигналов из различных звуковых источников. Основными компонентами управления аналогового микшерного пульта являются фейдеры и энкодеры; также имеются различные кнопки для включения/выключения различных режимов маршрутизации и опций.

Аналоговый микшерный пульт обычно имеет несколько входных каналов, каждый из которых может принимать сигнал с подключённого динамического микрофона, музыкального инструмента или устройства для воспроизведения фонограммы (ноутбука). Каждый подобный канал имеет повторяющееся строение и включает такие основные элементы управления, как:

- Энкодер уровня входящего сигнала или чувствительности (Gain);
- Энкодеры эквалайзера (EQ), включающие, как правило, 3 частотные зоны (высокие, средние и низкие);
- Энкодер эффектов (FX), отвечающий за степень обработки входящего сигнала встроенным процессором эффектов;
- Энкодер панорамы (Pan), отвечающий за расположение звукового сигнала левее и правее в стереокартине, звучащей из акустических систем;
- Фейдер, регулирующий итоговую громкость конкретного канала.

Количество входных каналов на аналоговом микшерном пульте варьируется в зависимости от модели и производителя. Некоторые микшеры могут иметь от 2 до 4 входных каналов, в то время как другие могут иметь более 100 каналов. Порядковые номера каналов для удобства эксплуатации обозначены на панели управления параметрами и в местах расположения разъемов для подключения кабеля микрофона и иных акустических устройств.

Каналы для работы с входящим сигналом могут быть моно и стерео. Каналы ***моно*** предназначены для подключения одного микрофона или электрогитары и имеют один порядковый номер обозначения. Каналы ***стерео*** в основном предназначены для

подключения фонограммы, поступающей из компьютера, имеют два порядковых номера обозначения для левого и правого канала соответственно. В среднем на микшерном пульте, может быть, от 8 до 32 входных каналов. Количество входов зависит от потребностей пользователя и типа мероприятия, на котором будет использоваться микшер. Каждый вход может быть настроен по уровню громкости, и другим параметрам, которые позволяет добавить модель конкретного микшерного пульта.

Важно напомнить, что основной задачей в работе мишенного пульта является суммирование поступающих входящих сигналов, следовательно, в итоге он отправляет на звукоусиление общий стереосигнал, к примеру объединяющий в себе звучание голоса вокального исполнителя и фонограммы. Таким образом, аналоговый микшерный пульт обладает фейдерами выходной громкости, которые отвечают за уровень сигнала, поступающего на активные акустические системы в учебной аудитории или концертном зале. В некоторых конструктивных конфигурациях возможно разделение фейдера для независимого управления громкостью левого и правого канала. Также возможно наличие дополнительных выходных каналов, предназначенных для использования с мониторными акустическими системами, что актуально при работе на сцене. Согласно стандартной конструкционной логике строения аналоговых микшерных пультов, шины каналов входящего сигнала располагаются слева. Шины, отвечающие за расположение регуляторов и фейдеров, отвечающих за настройки выходящего звукового сигнала, располагаются справа.

Охарактеризуем ключевые возможности обработки поступающего звукового сигнала вокального исполнителя, возможной с применением аналогового микшерного пульта со встроенным процессором эффектов.

Одну из важнейших функций при обработке вокала с помощью аналогового микшерного пульта выполняет эквалайзер (EQ). Стандартный канальный эквалайзер включает в себя три полосы (частотных диапазона), каждая из которых имеет свой регулятор громкости. Путём повышения или понижения уровня на определённых частотах можно отрегулировать тембр и баланс звучания и добавить красок и глубины к звуку. При работе в учебной аудитории и в процессе репетиций в зале следует внимательно относиться к настройкам эквалайзера, особенно к тем частотам, которые являются ключевыми для певческого голоса.

При помощи настройки низких частот можно добиться усиления басовых звуков и придать голосу большую теплоту и глубину звучания. В то же время ослабление может исправить излишнее гудение при наличии подобной характеристики в тембре исполнителя. На детализированность и ясность, придание голосу полётности и яркости звука влияет увеличение присутствия высоких частот. Если же голос звучит слишком ярко на определённой частоте, то при помощи эквалайзера данную частоту можно исключить или значительно снизить ее уровень, тем самым в звуке будет достигнут нужный баланс.

Важно отметить, что оптимальная частота и уровень настройки выстраиваются индивидуально, в зависимости от особенностей голоса и жанра музыки, а также исходя из акустических характеристик аудитории. При отсутствии ярко выраженной необходимости применения эквалайзера его следует возвращать в нейтральную позицию (на 12 часов).

Применение эквалайзера крайне актуально при обработке звучания, поступающей в фонограммы. Важно учитывать, что применяемые в учебной и исполнительской практике фонограммы, как правило, имеют весь спектр частот, представленных в музыкальной аранжировке. Как правило, данный факт способствует маскировке звучания вокального исполнителя, что приводит к необходимости уменьшения громкости звучания фонограммы, но в свою очередь может создать некомфортные ощущения у исполнителя, который перестаёт её отчетливо слышать. Для решения данной проблемы необходимо

регулировать громкость средних частот фонограммы, что позволяет освободить звучание для основных частот вокального голоса и при этом оставить фундамент низких частот, исполняющих роль баса как основы гармонии, и высоких, позволяющих звучать ритмическим элементам ударных инструментов.

Следующим значимым инструментом для обработки вокала, имеющимся в структуре аналогового микшерного пульта, является процессор эффектов. Наиболее востребованными являются следующие категории эффектов обработки звукового сигнала вокального исполнителя.

Реверберация (англ. Reverb) – представляет собой искусственную имитацию отражения звуковых волн от различных поверхностей в помещении. Реверберация может быть использована для добавления пространства и глубины звучанию, а также для создания эффекта нахождения в большом помещении. Как правило простые модели аналоговых микшерных пультов представляют реверберацию имитацией различных типов помещений.

Эхо (англ. Delay) – эффект, который повторяет звуковой сигнал с небольшой задержкой. Этот эффект может использоваться для придания ритмического движения и ощущения удаленности источника звучания. Важную роль играют настройки скорости и количества повторений, которые не должны быть асинхронны ритмической структуре фонограммы.

Хорус (англ. Chorus) – эффект, имитирующий многоголосое исполнение с помощью копирования и небольшого изменения исходного звука. Хорус несколько раз воспроизводит поданный на вход звук с разной задержкой, панорамой, громкостью и высотой тона. Данный эффект применяется реже предыдущих.

Важно подчеркнуть, что применение эффектов, как правило, является компонентом художественно-эстетического насыщения общего звучания исполнителя, в контексте с фонограммой, что в свою очередь, не должно влиять на читаемость звучания основного сигнала вокальной партии.

Обращаясь к степени понимания со стороны педагога-вокалиста структуры и целевых функций основных компонентов звукового комплекса важно подчеркнуть значение самостоятельности преподавателя, относительно умения отобрать, соединить, настроить и применить в общем составе различные инструменты звукового оборудования. Как правило, существует практика переноса ответственности за осуществление данных задач на сторонних технических специалистов, сопровождающих учебный процесс в целом. Однако важно помнить об индивидуальных особенностях и потребностях каждого технического комплекса с учетом стиля работы конкретного вокального исполнителя и педагога, что в свою очередь и требует технической самостоятельности в решении базовых вопросов.

Обобщая представленные материалы, раскрывающие специфику применения звукового оборудования в рамках учебной деятельности в классе эстрадно-джазового вокала, важно отметить значение общего баланса всех элементов учебной деятельности, где обращение к техническим средствам является лишь одним из условий эффективного образовательного и творческого процесса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антонова, М.А., Валентонис, А. С., Вильчинская, О. В., Вишневская, М. Н. Формирование эффективного механизма информационного и организационно-методического сопровождения реализации образовательных программ среднего профессионального образования // Управление образованием: теория и практика. 2021. № 1 (41). С. 270–282.

2. Беседина, О.П. Слуховой анализ в музыкальном образовании в звукорежиссуре: от теории к практике / О.П. Беседина // Педагогический научный журнал. – 2025. – Т. 8, № 5. – С. 116-122.
3. Гоптарев, В. Н. Подходы в образовании: Специфика, интерпретации, статус, система / В. Н. Гоптарев, О. А. Калимуллина // Bulletin of the International Centre of Art and Education. – 2025. – № 6. – С. 328-336. – EDN OPFRPV.
4. Горбунова, И.Б. Искусство музыкальной звукорежиссуры: исторические и образовательные аспекты / И. Б. Горбунова, Г. Г. Белов // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 4(83). – С. 183-187.
5. Диалог культур в музыкальной педагогике и образовании: Коллективная монография департамента музыкального искусства института культуры и искусств ГАОУ ВО МГПУ / Л.И. Уколова, О.В. Грибкова, Е.П. Кабкова [и др.]. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Учебный центр «Перспектива», 2023. – 148 с.
6. Красильников, И.М. Концепция электронного музыкального творчества как вида учебно-художественной деятельности / И.М. Красильников // Педагогика искусства. – 2015. – № 2. – С. 239–256.
7. Лыкова, Т. А. Становление и развитие системы образования в России: исторический контекст и современные вызовы / Т. А. Лыкова // Педагогический научный журнал. – 2025. – Т. 8, № 7. – С. 84-96. – EDN TJLFIK.
8. Малащенко, В.О. Обучение студентов на электронных клавишных музыкальных инструментах на основе MIDI-технологий: специальность 13.00.02 "Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Малащенко Валерий Олегович. – г Москва, 2019. – 132 с.
9. Малащенко, В.О. Роль изучения современных музыкальных направлений на уроке музыки в школе / В.О. Малащенко // Педагогический научный журнал. – 2021. – № 2. – С. 22-25.
10. Современная звукорежиссура: творчество, техника, образование: Монография / С.А. Осколков, Е.А. Полехина, С.Г. Шугаль [и др.]. – Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов, 2013. – 142 с. – (Новое в гуманитарных науках; Выпуск 62).
11. Уколова, Л. И. Педагогический потенциал применения компьютерных образовательных программ на уроках изобразительного искусства / Л. И. Уколова, В. В. Афанасьев // Антропологическая дидактика и воспитание. – 2023. – Т. 6, № 1. – С. 21-30. – EDN ALKUZP.
12. Artemova E.G., Bodina E.A., Antonova M., Lukina L., Tszyan Sh. Ts. The development of education in the era of the pandemic and in the perspective. Revista Conrado. – 2022. – Т. 18. – № S1. – С. 635-639.

Дыдыкин Игорь Олегович
заведующий лабораторией перспективных исследований
Национального исследовательского Томского государственного университета
«Сибирский центр дизайна»,
аспирант кафедры системного дизайна
ФГБОУ ВО «Российский государственный университет
им. А.Н. Косыгина»
e-mail: dydykin.mail@gmail.com
Казакова Наталья Юрьевна
заведующая кафедрой системного дизайна
ФГБОУ ВО «Российский государственный университет
им. А.Н. Косыгина»
e-mail: Kazakova-nu@rguk.ru

Dydykin Igor O.
Head of the Advanced Research Laboratory
National Research Tomsk State University
"Siberian Design Center",
postgraduate student of the Department of System Design
A.N. Kosygin Russian State University
Kazakova Natalia Yu.
Head of the Department of System Design
A.N. Kosygin Russian State University

ПЯТИЭЛЕМЕНТНАЯ МОДЕЛЬ СИСТЕМАТИЗАЦИИ КРЕАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРАКТИКЕ СОВРЕМЕННОГО ДИЗАЙНА

Аннотация. Цель исследования: В статье представлена авторская пятиэлементная модель систематизации креативной деятельности, разработанная для повышения эффективности и снижения рисков в креативных проектах. Модель включает элементы: «Процессы проекта», «Триггеры проекта», «Внешние ресурсы», «Внутренние ресурсы», «Пост-проект». Каждый элемент детализирован через аспекты, для которых приведены краткое описание, «теневой образ» (риски и негативные проявления при непроработке) и ключевые слова для самостоятельного изучения. Методика намеренно исключает этапы собственно креативного проектирования, фокусируясь на управляющих и вспомогательных процессах. Новизна подхода заключается в введении понятия теневой стороны аспектов, объединении материальных и нематериальных активов в единую ресурсную базу и акценте на постпроектной деятельности.

Ключевые слова: креативная деятельность, процесс проектирования, систематизация, пятиэлементная модель, теневые образы, триггеры проекта, ресурсная база, пост-проект.

A FIVE-ELEMENT MODEL FOR SYSTEMATIZING CREATIVE ACTIVITY IN CONTEMPORARY DESIGN PRACTICE

Annotation. The purpose of the study: The article presents the author's five-element model of systematization of creative activity, developed to increase efficiency and reduce risks in creative projects. The model includes the following elements: "Project Processes", "Project Triggers", "External resources", "Internal resources", "Post-project". Each element is detailed through aspects for which a brief description, a "shadow image" (risks and negative manifestations in case of non-

processing) and keywords for self-study are provided. The methodology intentionally excludes the stages of the actual creative design, focusing on control and auxiliary processes. The novelty of the approach lies in the introduction of the concept of the shadow side of aspects, combining tangible and intangible assets into a single resource base and focusing on post-project activities.

Keywords: creative activity, design process, systematization, five-element model, shadow images, project triggers, resource base, post-project.

Введение

Современная креативная деятельность, несмотря на свою творческую природу, нуждается в системной организации управленческих и поддерживающих процессов. Признанные сегодня подходы, такие как Теория решения изобретательских задач (ТРИЗ) Г.С. Альтшуллера [11], Системный подход и «дизайн-программы» ВНИИТЭ [15], методология «Двойной бриллиант» Британского совета по дизайну («Double Diamond» British Design Council) [2], как правило, акцентируют свое внимание на основных этапах проекта: генерации идей, создании концепций, прототипировании, тестировании и пр., оставляя в тени такие немаловажные элементы как вопросы координации, ресурсного обеспечения, работы с рисками и постпроектного развития. Предлагаемая пятиэлементная модель систематизации креативной деятельности – это попытка восполнить этот пробел. Она предлагает целостную структуру, которая не противоречит известным подходам, а развивает и дополняет их. Цель модели – повысить эффективность и устойчивость процесса проектирования в промышленном дизайне, а также снизить риски в креативных проектах за счет комплексной проработки всех аспектов проектной деятельности, включая их «теневые стороны».

Пятиэлементная модель систематизации креативной деятельности.

Предложенная авторская модель состоит из пяти взаимосвязанных элементов, каждый из которых детализирован через конкретные аспекты. Модель визуализирована в виде графической схемы (схема 1), отражающей связи между элементами. Принципиальным отличием является намеренное исключение этапов собственно креативного проектирования (этап 1: исследование, этап 2: генерация идей, этап 3: формирование концепции, этап 4: прототипирование и тестирование и т.п.), поскольку их содержание и последовательность специфичны для каждой проектной ситуации и креативной индустрии. Фокус сделан на поддерживающих, вспомогательных процессах, обеспечивающих поддержку, контроль, координацию, усиление и устойчивость проекта, а также на выявление «теневых сторон» аспектов, без проработки и минимизации которых есть опасность нарушения или срыва процесса проектирования.

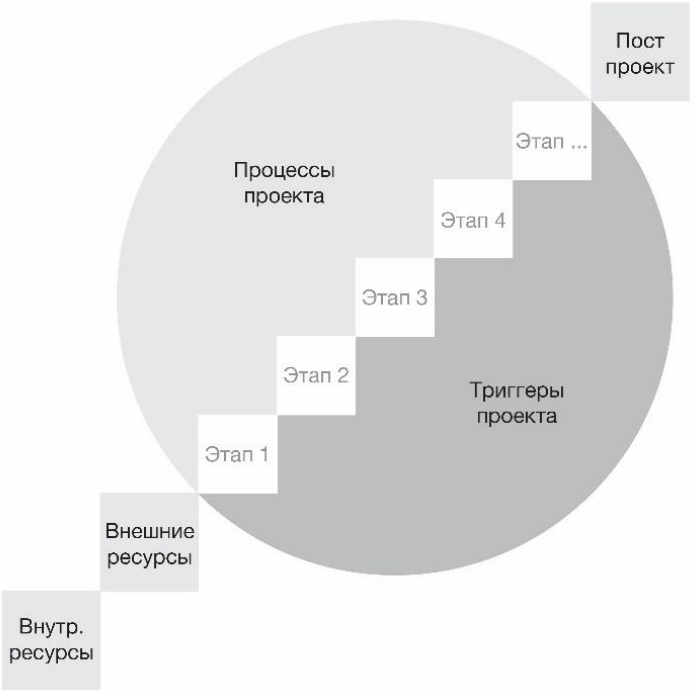


Схема 1. Пятиэлементная модель систематизации креативной деятельности. [составлена автором]

Элемент «Процессы проекта»

Данный элемент охватывает организационно-управленческие аспекты проекта и их теневые стороны:

− Оперативное управление, менеджмент – аспект включает мониторинг, координацию, дисциплину, создание рабочего климата [34]. *Теневой образ:* хаос, срыв сроков, недостижение результата [3]. *Ключевые слова:* организация, ответственность, управление.

− Стратегия и планирование – разработка дорожной карты, ранжирование этапов, финансовый контроль [23]. *Теневой образ:* отсутствие стратегии ведет к недостижению целей [1]. *Ключевые слова:* системность, приоритетность, последовательность.

− Коммуникация, партнерство и командообразование – аспект включает поиск талантов, согласование целей, выстраивание деловых отношений [25]. *Теневой образ:* недопонимание, рассогласование действий, потеря ресурсов [16]. *Ключевые слова:* коммуникация, сотрудничество, командная работа.

− Организационно-юридический аспект – затрагивает вопросы составления и исполнения договоров, NDA, технического задания, патентования [27]. *Теневой образ:* недооценка рисков, незащищенность интеллектуальной собственности [27]. *Ключевые слова:* документация, авторское право, патенты, стандартизация.

− Конфиденциальность – аспект создания условий для сохранения данных проекта в тайне [33, 8]. *Теневой образ:* утечка информации, потеря конкурентных преимуществ [33, 8]. *Ключевые слова:* соглашение о неразглашении, порядочность, корпоративная тайна**,** политика передачи персональных данных.

− Деловой этикет – нормы поведения, ответственность, уважение [24]. *Теневой образ:* конфликты, ухудшение имиджа, низкая вовлеченность [24]. *Ключевые слова:* этикет, дресс-код, мораль.

Элемент «Триггеры проекта»

Триггеры определяются как события или обстоятельства, которые способны

нарушить или остановить ход проекта. К ним относятся [35]:

− Время – сроки, дедлайны, протяженность. *Ключевые слова:* своевременность, дедлайн, тайм менеджмент [14].

− Преграда, препятствие – запреты, санкции, усталость, выгорание. *Ключевые слова:* уязвимость, блок, гештальт, проблема [36].

− Изменения требований заказчика – корректировка ТЗ, формата взаимодействия. *Ключевые слова:* срыв сроков и бюджета [32].

− Конфликт – острая ситуация, ущерб. *Ключевые слова:* бойкот, групповой конфликт, провокация [19].

− Форс-мажор – стихийные бедствия, аварии, травмы. *Ключевые слова:* форс-мажор, несчастный случай, чрезвычайная ситуация [4].

− Уход заказчика – прекращение участия главного интересанта. *Ключевые слова:* срыв проекта, остановка проекта [4].

− Ошибка, ошибки – неизбежная часть творческого процесса. *Ключевые слова:* спешка, халатность, невнимательность [26].

Элемент «Внешние ресурсы»

Внешние ресурсы – это совокупность материальных, социальных и информационных активов, которые находятся вне личности, но могут быть применены в процессе реализации проекта. К ним относятся:

− Финансовые ресурсы – денежные средства, гранты, инвестиции. *Теневой образ:* задержки, компромиссное качество. *Ключевые слова:* деньги, бюджет, государственная поддержка [17].

− Материальные ресурсы – оборудование, ПО, инфраструктура. *Теневой образ:* увеличение затрат, осложнение работы [11, 32]. *Ключевые слова:* оборудование, инвентарь, база данных, ресурсы.

− Наставник, эксперт – помощь при недостатке компетенций. *Теневой образ:* транслирование устаревших знаний, зависимость [18]. *Ключевые слова:* наставник, профессионал, конструктивная критика.

− База контактов – личная сеть, партнеры, единомышленники. *Теневой образ:* ограничение возможностей при работе в одиночку [30]. *Ключевые слова:* личные отношения, коллеги, единомышленники.

− Окружающая среда – условия жизни, работы, окружающая инфраструктура. *Теневой образ:* негативное влияние на настроение и здоровье [12]. *Ключевые слова:* рабочее пространство, атмосфера.

− Мастерство – явные знания, навыки. *Теневой образ:* снижение производительности, невозможность саморазвития [9]. *Ключевые слова:* знания, навыки, инструменты, методики.

Элемент «Внутренние ресурсы»

Внутренние ресурсы относятся к субъектным характеристикам участников проекта:

− Рабочий тонус – физическое, умственное, психологическое состояние. *Теневой образ:* апатия, застой, выгорание [10]. *Ключевые слова:* трудоспособность, режим, оптимизм, энтузиазм.

− Самообразование – самостоятельное получение знаний. *Теневой образ:* инфляция компетенций, потеря востребованности [13]. *Ключевые слова:* знания, самообучение, домашнее задание.

− Адаптивность, гибкость – способность перестраиваться в условиях неопределенности. *Теневой образ:* застой, конфликты, упущенные возможности [22, 5]. *Ключевые слова:* гибкость, альтернатива.

− Личный опыт – уникальный набор переживаний и знаний. *Теневой образ:*

самоповторение, субъективность, стагнация [20]. *Ключевые слова:* опыт, субъективность, авторский стиль.

− Опыт предыдущих поколений. Наследство – артефакты, принципы, традиции [29]. *Теневой образ:* отсечение знаний при игнорировании, потеря стиля при чрезмерном увлечении. *Ключевые слова:* знание предшественников, память прошлого, артефакты.

− Возможность – осознанно создаваемый ресурс, способность видеть потенциал. *Теневой образ:* внутренние барьеры (неуверенность, страх риска, перфекционизм) [31]. *Ключевые слова:* шанс, точка роста, потенциал.

− Мотивация и вдохновение – внутренняя движущая сила и состояние душевного подъема. *Теневой образ:* тревожность в ситуации соперничества, провал при опоре только на вдохновение [6]. *Ключевые слова:* мотивация, вдохновляющий импульс, стимул, муза.

Элемент «Пост-проект»

Данный элемент ориентирован на пост-проектное развитие разрабатываемых проектов, а также, на долгосрочные эффекты, направленные на формирования имиджа и узнаваемости:

− Репутация – устойчивое мнение о человеке или компании. *Теневой образ:* потеря клиентов, партнеров, инвестиций [28]. *Ключевые слова:* социальный статус, авторитетность.

− Известность – выделяемость из общего ряда, узнаваемость. *Теневой образ:* сложность поиска заказа неизвестному специалисту [7]. *Ключевые слова:* слава, триумф, статус, имидж.

− Рефлексия – анализ прошлых этапов, работа над ошибками. *Теневой образ:* повторение ошибок, формирование страха перед неудачей [7]. *Ключевые слова:* оценка, самосознание, самоидентичность.

− Представление, презентация – наглядная демонстрация результатов. *Теневой образ:* введение в заблуждение, отсутствие поддержки [21]. *Ключевые слова:* презентация, портфолио, резюме.

− Популяризация – повышение осведомленности о проекте. *Теневой образ:* вакуум, отсутствие обратной связи, устаревание [21]. *Ключевые слова:* выставка, мероприятия, продвижение.

Значение пятиэлементной модели для оптимизации и систематизации процессов в креативной деятельности.

Пятиэлементная модель может способствовать переводу процессов креативной деятельности из области спонтанных действий к полной картине воздействий на проект. Отношение к организации процесса проектирования как к системе нужно скорее не для того, чтобы развивать креативность, а для того, чтобы повышать конкурентоспособность существующих проектов. Если человек допускает меньше невынужденных ошибок, и умеет минимизировать риски, то его деятельность из состояния несистемного хаоса переходит в прогнозируемую структуру действий.

Целевой аудиторией данной методики являются: учащиеся средне-специальных учебных заведений, студенты, практикующие дизайнеры, арт-директора, проект-менеджеры, руководители креативных команд.

Принципы работы с моделью:

− Учет всех аспектов и их теневых сторон – анализ сильных и слабых сторон до начала проекта.

− Систематизация опыта – фиксация успешных решений и анализ совершенных ошибок.

− Создание баз внешних и внутренних; материальных и не материальных ресурсов – накопление знаний, контактов, активов.

− Упрощение процессов – исключение избыточных этапов для данного проекта.
− Последовательное развитие – постепенное, поэтапное внедрение изменений.

Алгоритм внедрения:

Идентификация – документирование текущего состояния аспекта, уровня его активности, влияние на протекание процессов.

Анализ – оценка эффективности, выявление проблемных сторон.

Моделирование – создание моделей текущих и желаемых состояний, поиск и проработка решений, тестирование найденных решений.

Внедрение – реализация усиленного аспекта, проработка «теневого образа» и возникшего триггера до нейтрального.

Мониторинг – системный контроль и оценка эффективности, актуализация данных.

Модель носит прикладной характер. Главная ее цель заключается не в создании принципиально новых инструментов, а в систематизации и интеграции существующих практик, что позволяет перевести креативную деятельность из хаотичного состояния в прогнозируемую структуру действий. Применение данной модели новичком способствует переходу от статуса «креативщик-любитель» к профессионалу, которые отличаются от начинающих дизайнеров системностью, дисциплиной, активным анализом «теневых сторон» и устойчивостью во время реализации процесса проектирования к внешним и внутренним воздействиям. Для индустрии модель служит способом оптимизации рабочих процессов, повышения конкурентоспособности за счет минимизации ошибок и управления рисками. Для образовательной среды она выступает каркасом формирования профессиональных компетенций, системного мышления, навыков управления проектами. Для участников, не связанных напрямую с проектированием, методика демонстрирует место управляющих и поддерживающих процессов, способствуя упорядочению процесса креативной деятельности. Предложенная модель является не жестким алгоритмом, это скорее гибкая основа для построения индивидуальных и командных стратегий.

Заключение

Пятиэлементная модель систематизации креативной деятельности представляет собой целостный инструмент, дающий возможность преобразовать креативную деятельность в более прогнозируемую структуру, повысить устойчивость дизайн-проектов и обеспечить высокое качество конечного продукта – от творческого замысла до успешного внедрения в производство и общественную практику. Модель способствует формированию системного мышления, накоплению ресурсов, повышению конкурентоспособности проектов за счет минимизации ошибок, созданию устойчивости к внешним триггерам и накоплению воспроизводимого опыта.

ЛИТЕРАТУРА

1. Davis D. Creative Strategy and the Business of Design. – New York: Simon and Schuster, 2016. – 192 p.
2. Design Council. Framework for Innovation [Электронный ресурс] // Design Council: website. – URL: https://www.designcouncil.org.uk/our-resources/framework-for-innovation (дата обращения: 02.03.2026).
3. French R., Rayner C., Rees G., Rumbles S. Organizational Behaviour. – 3rd ed. – New York: John Wiley & Sons Inc., 2015. – 462 p.
4. Kannapuram R. R. Using data science and model based systems engineering to design and operate production systems [Электронный ресурс]: диссертация … магистра / R. R. Kannapuram; науч. рук. К. Юсеф-Туми, А. И. Барнетт; Массачусетский технологический институт, кафедра машиностроения, совместно с программой Leaders for Global Operations. – 2019. – С. 69–70. – URL:

https://dspace.mit.edu/handle/1721.1/123750 (дата обращения: 13.09.2023).
5. Koch C. H. W. The future of industrial design and its role in Industry 4.0 [Electronic resource] https://www.researchgate.net/publication/362321819_The_future_of_industrial_design_and_its_role_in_Industry_40: PhD thesis. – Melbourne, 2022.
6. Oleynick, Victoria & Thrash, Todd & Lefew, Michael & Moldovan, Emil & Kieffaber, Paul. (2014). The scientific study of inspiration in the creative process: challenges and opportunities. Frontiers in Human Neuroscience. 8. 436. 10.3389/fnhum.2014.00436.
7. Reynolds G. Presentation Zen: Simple Ideas on Presentation Design and Delivery. – Berkeley, CA: New Riders, 2008. – 240 p.
8. Rubinstein I., Good N. Privacy by Design: A Counterfactual Analysis of Google and Facebook Privacy Incidents // Berkeley Technology Law Journal. – 2013. – Vol. 28. – P. 1333.
9. World Design Organization. Definition of Industrial Design [Электронный ресурс] // WDO: official website. – URL: https://wdo.org/about/definition/ (дата обращения: 10.05.2026).
10. Абдуллаева М.М., Корнева О.Г. Творческая активность сотрудников организации: обзор современных исследований // Организационная психология. – 2020. – Т.10, – № 3. – С. 100-123
11. Альтшуллер Г.С. Алгоритм изобретения. – 2-е изд. – М.: Московский рабочий, 1973. – 296 с.
12. Ахмедов И. Влияние природной среды на креативность и инновационное мышление [Электронный ресурс] // B17.ru: сайт. – 16.09.2023. – URL: https://www.b17.ru/blog/395878/ (дата обращения: 17.08.2024).
13. Банникова Т. Роль самообразования в становлении дизайнера-транспрофессионала [Электронный ресурс] // Казанский педагогический журнал – 2021. – №1. – С. 94-100.
14. Богатырёва Е.А. Фактор времени в становлении культурных индустрий // Культурологический журнал [Электронный ресурс]. 2012. № 1 (7). URL: http://www.cr-journal.ru/rus/journals/118.html&j_id=9 (дата обращения: 20.02.2025). № гос. регистрации 0421200152/0010.
15. Быстрова Т.Ю. Системный метод в дизайне: становление российской версии // Академический вестник УралНИИпроект РААСН. – 2021. – № 2 (49). – С. 46-52.
16. Гаджиев Ч.М. Социально-психологические проблемы коллективного творчества. – Баку: Элм, 1982. – 65 с.
17. Гогина Е.А., Демененко И.А. К вопросу об управлении ресурсами проекта // Аллея науки. – 2018. – Т. 1, № 3. – С. 483–486.
18. Гумерова Г.И., Шаймиева Э.Ш. Проектная деятельность, стартап-движение креативных индустрий как области наставничества в высшей школе // Управленческие науки. – 2025. – № 2. – С. 146-166.
19. Зачиняев С.Н. Управление организационным конфликтом в поликультурной организации промышленного типа // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2014. – № 12 (140). – С. 98–104.
20. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. – СПб.: Питер, 2009. – 434 с.
21. Каюмова Л.А. Проблема поиска механизмов популяризации креативных индустрий как инструмента реализации культурной политики // Вестник КазГУКИ. – 2023. – № 3. – С. 85-89.
22. Козьяков Р.В. Ресурсы и ресурсность профессионального креативного мышления

субъекта // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 86-1. – С. 468 – 470.
23. Лабазнова Е.В. Генерация стратегии развития креативной индустрии на основе планирования: диссертация на соискание ученой степени кандидата экономических наук. – Саратов: СГТУ имени Гагарина Ю.А., 2019.
24. Лола Г.Н. Коммуникативный ресурс дизайна: методологический аспект // Вестник СПбГИК. – 2010. – № 1. – С. 16-19.
25. Лола Г.Н., Александрова Т.И. Коммуникативный ресурс дизайна. – СПб.: Наука СПбГУ, Свое издательство, 2022. – С. 331–332.
26. Пономарев Я.А. Психология творчества. – М.: Наука, 1976. – 304 с.
27. Ковалькова, Е.Ю. Право креативных индустрий / Е.Ю. Ковалькова // Образование и право. – 2022. – № 7. – С. 231-235.
28. Пресс М., Купер Р. Власть дизайна: Ключ к сердцу потребителя / пер. с англ. А. Н. Поплавской; науч. ред. Б.П. Буландо. – Минск: Гревцов Паблишер, 2008. – 352 с.
29. Сазонова В.А. Творческие индустрии как механизм актуализации нематериального культурного наследия // Потенциал сообществ для развития творческих индустрий и социально-предпринимательских проектов в культуре: Статьи и материалы / Школа Культурного форума регионов России (Республика Северная Осетия-Алания – Вологодская область – Севастополь – Краснодарский край, август – октябрь 2021г. / Составители, общая и научная редакция: О.Н. Астафьева, О.В. Коротеева, И.А. Купцова. Вып.4. Методический сборник. – М.: Изд-во ИП Ершов И.А., 2021. – С. 49-55.
30. Сароян, М.Г. Управление талантами как ключевой фактор обеспечения эффективности организации / М.Г. Сароян. – Текст: непосредственный // Актуальные проблемы и перспективы развития инновационной экономики, управления и права: сборник научных статей по итогам 14 ежегодной Всероссийской научно-практической студенческой конференции с международным участием 27–28 апреля 2023 года: в 2 т. / Балтийский федеральный университет им. Иммануила Канта, ОНК «Институт управления и территориального развития»; под общей редакцией И. В. Щепковой. – Москва: РУСАЙНС – 2023. – С. 122-128.
31. СберБизнес Live [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://sberbusiness.live/publications/kreativnye-industrii (дата обращения: 04.04.2026).
32. Сила ограничений: как дефицит ресурсов рождает гениальные решения [Электронный ресурс] // Clearthink.ru. – URL: https://clearthink.ru/journal/sila-ogranicheniy-kak-defitsit-resursov-rozhdaet-genialnye-resheniya/ (дата обращения: 27.12.2025).
33. Смирнова Д.Г. Организация режима защиты конфиденциальной информации на предприятии // Молодой ученый. – 2020. – № 5 (295). – С. 229–232.
34. Третьяк Е.Б. Менеджмент в креативной индустрии: учебник. – М.: Московский политехнический университет, Текстовое (символьное) электронное издание, – 2020.
35. Триггеры – «спусковые крючки» принятия решений [Электронный ресурс] // CMS magazine. – URL: https://cmsmagazine.ru/journal/items-triggers/ (дата обращения: 13.03.2025).
36. Федоров М.В. [и др.]. Научно-методические проблемы дизайна для решения социально-экономических задач / под ред. Е.Е. Задесенца. – М.: Архитектура - С, 2010. – 2 с.

Терехов Денис Маркович
аспирант
ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации»
e-mail: den-te@yandex.ru

Terekhov Denis M.
Postgraduate Student
Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration

ЗАБЫТЫЙ ОПЫТ ГИТИСА: ЧЕМУ НАУЧИЛА ПОДГОТОВКА МЕНЕДЖЕРОВ 1930-Х ГОДОВ СОВРЕМЕННЫХ ПРОДЮСЕРОВ?

Аннотация. Первые системные образовательные программы для управленцев в сфере исполнительских искусств появились в ГИТИСе в 1930-е годы, однако их исторический опыт остаётся малоизученным. *Цель.* Реконструировать педагогическую модель подготовки театральных менеджеров на Директорском факультете ГИТИСа (1931–1939) и сопоставить её с современными требованиями ФГОС по продюсерству. *Методы.* Историко-педагогический анализ архивных документов (РГАЛИ, ЦГАЛИ) и сравнительно-сопоставительный анализ компетентностных моделей. *Результаты.* Выявлено устойчивое «ядро компетенций»: операционное управление, финансовый и правовой менеджмент, работа с репертуаром и аудиторией, управление инфраструктурой. Идеологическая компонента исчезла, но функциональные задачи остались неизменными. *Заключение.* Впервые поставлен вопрос о преемственности профессиональных компетенций в сфере arts management на длительном историческом отрезке. Выявленное «ядро профессии» требует учёта при модернизации образовательных программ.

Ключевые слова: театральный менеджмент; 1930-е годы; подготовка управленческих кадров; организационно-хозяйственный факультет; эволюция профессии; продюсер.

THE FORGOTTEN EXPERIENCE OF GITIS: WHAT DID THE TRAINING OF MANAGERS IN THE 1930S TEACH CONTEMPORARY PRODUCERS?

Abstract. Background. The first systematic educational programs for managers in the performing arts appeared at GITIS in the 1930s, yet their historical experience remains poorly understood. Purpose. To reconstruct the pedagogical model for training theatre managers at the GITIS Director's Faculty (1931–1939) and compare it with the current Federal State Educational Standard for producing. Methods. Historical and pedagogical analysis of archival documents (RGALI, TsGALI) and a comparative analysis of competency-based models. Results. A stable "core of competencies" has been identified: operational management, financial and legal management, repertoire and audience management, and infrastructure management. The ideological component has disappeared, but the functional tasks remain unchanged. Conclusion. For the first time, the question of continuity of professional competencies in arts management over such a long historical period is raised. The identified "core of the profession" should be taken into account when modernizing educational programs.

Keywords: theatre management; 1930s; management training; organizational and economic faculty; evolution of the profession; producer.

Введение

Для анализа развития культуры необходимо уделить внимание и развитию специалистов, которые ей управляют. Однако на данный момент практически отсутствуют сравнительные модели, прослеживающие историческое развитие педагогической модели менеджмента на большом историческом отрезке. Двадцатый век, несмотря на богатую историю отечественной школы, остается в этом плане малоизученным.

Лишь в 2000-м году вышла в свет фундаментальная работа Д.Я. Смелянского «Продюсер в театральном процессе России: организационно-творческий аспект», рассматривающая становление профессии в XXI веке. Между тем, истоки этого процесса уходят гораздо глубже. Как отмечал Ю.М. Орлов, стоявший у истоков современного этапа подготовки менеджеров в ГИТИСе с конца 1960-ых годов, систематическая подготовка театральных менеджеров в России началась намного раньше, чем в мировых образовательных флагманах, – в 1930-е годы, когда в Москве на базе ГИТИСа был открыт организационно-хозяйственный факультет.

Это позволяет говорить о приоритете отечественной школы: в то время как в России первый опыт был получен уже в 1930-х, на Западе подобные программы возникают значительно позже. Например, начало подготовки менеджеров в Йельском университете связывают с 1966 годом, когда Роберт Бруштейн основал Йельский репертуарный театр [Brustein, R.S., 1974].

Первый опыт обучения театральных менеджеров в ГИТИСе в 1930-е годы лишь частично рассматривается в статье Е. Б. Дегтярева и тезисно упоминается в диссертационных работах А. Е. Князевой, Г.Е. Давыдовой и в воспоминаниях Ю.М. Орлова, приведенных в книге «Тот самый ГИТИС» 2004 года. Пример зарубежного описания эволюции профессии театрального директора можно найти в статье Павла Плотского, в котором этап до 1957 года характеризовался режимом строгой централизации, при которой большинство решений принимались в централизованно, а у специалистов на местах практически не было автономии [4, с. 424]. Очевидно, что этот богатый исторический пласт требует более глубокого и системного изучения.

Цель статьи – проанализировать эволюцию педагогических подходов к подготовке управленцев в исполнительских искусствах, сравнив педагогическую практику в 1930-е годы, реконструированную на архивных материалах РГАЛИ и ЦГАЛИ с современной, основанной на ФГОС по специальности 55.05.04 «Продюсерство» (специализация «Продюсер исполнительских искусств») и профессиональных стандартах. Задачи предложенной работы включают: описание исторического контекста, сравнение целей и задач двух программ, анализ взаимной интеграции теории и практики в рамках учебного плана, оценку компетентностной модели выпускника 1930-ых годов и наших дней, выявление неизменных элементов и изменений. Методология статьи основывается на историко-педагогическом анализе архивных документов и нормативных актов, что позволяет интерпретировать преемственность в образовании как основу для инноваций.

Управленец как инженер театрального производства

В начале 1930-ых годов, когда молодое советское государство активно осваивало обширный инструментарий достижения целей, культура рассматривалась как мощный рычаг трансформации общества. Владимир Ленин говорил, что искусство должно «уходить своими корнями в самую толщу трудящихся масс» [5, с. 10].

Искусство было ценным инструментом донесения государственной идеологии до населения большой страны, который мог правильно работать только в руках компетентных специалистов. В материалах пленума от 15 ноября 1929 года ЦК ВКП/б/ явно проговаривается эта мысль: «Нынешний период остро ставит, в связи с новыми требованиями, вопрос не только о количестве, но и качестве специалистов…»[6]. Согласно

протоколу совещания Главного управления искусств от 27 сентября 1929 года, идея переподготовки директоров (предшественники продюсеров) и режиссеров возникла годом ранее, но не была реализована в следствии отсутствия средств [7, л. 19].

Первые опыты обучения: Директорский факультет ГИТИСа (1931–1939)

Итак, в начале 1930-ых годов назрела необходимость укрепления руководящего состава организаций исполнительского искусства. Директорский факультет в ГИТИСе был открыт в 1931 году . Однако, этому событию предшествовал ряд проб и обсуждений. Согласно протоколу совещания театрально-музыкального отдела Главискусства по вопросу о создании курсов по переподготовке хоз. театральных работников и режиссеров от 27 сентября 1929 года, вопрос о переподготовке артистов, директоров и режиссеров поднимался еще в прошлом, 1928 году, но «дело встало из-за средств» [8, л. 19]. В 1929 году средства были найдены, и было принято решение организовать 6-недельные курсы для режиссеров и двухнедельные для хозяйственников, т. е. директоров на базе ГИТИСа. В результате в январе 1930 года Главискусство объявило о проведении «курсов-конференции» длительностью от 15 до 20 дней, предназначенной для повышения квалификации театральных хозяйственников, управляющих УЗП (управление зрелищными предприятиями), директоров театров и их заместителей. В числе командированных на курсы были : директор Рыбинского рабочего театра с трехлетним опытом работы, заведующий областным отделением Центротеатра с четырьмя годами опыта, заведующий литературным театром с пятью годами опыта [8, л. 28, 31, 32] и другие. Судя по анкетам, представленным участниками конференции, ее основной аудиторией были младшие и средние управленцы с небольшим опытом работы, которые осознавали потребность получить дополнительные знания о ведении хозяйства советского театра. Возможно, для кого-то из слушателей это была возможность получить повышение и встать во главе театра, а для кого-то – получить новые знания и более эффективно выполнять план. В любом случае эти начинания были поддержаны их руководством, так как оплата расходов была возложена на отправляющую сторону.

По всей видимости, организаторы конференции остались довольны ее результатами, поскольку уже в следующем, 1931 году в ГИТИСе был открыт полноценный факультет с 5-годичным обучением. Обучение велось в небольших группах, об этом свидетельствует сохранившийся список студентов, прослушавших курс З.Г. Дальцева предположительно в 1936 или 1937 году. Согласно этому документу, на четвертом курсе было 16 человек, а пятый курс был разделен на две группы – из 13 и 11 студентов. Е. Б. Дегтярев в статье о первом опыте обучения организаторов театрального дела пишет, что весь первый курс будущие «директора» «всерьез и подолгу занимались мастерством актера и режиссурой» [9, с. 183], так как театрального управленца воспринимали как «подлинно творческого человека и художественного руководителя». Он приводит слова работавшей тогда директором ГИТИСа А.Н. Фурмановой, говорящей театральных директоров нужно готовить в первую очередь, как художественных руководителей, так как он (директор) должен решать художественные вопросы с режиссером и понимать, что такое режиссура и актерское мастерство и понимать работу предприятия в целом. Создание факультета в 1931 году стало ответом на глубокий социально-профессиональный кризис: на тот момент руководящие должности в театрах занимали либо партийные выдвиженцы из сфер народного хозяйства, не знакомые со спецификой искусства, либо представители «старой администрации», чьи методы работы не соответствовали задачам социалистического строительства. Ситуация обострялась историческим парадоксом: при масштабном росте театральной сети количество специализированных школ после революции не только не увеличилось, но в отдельных случаях даже сократилось, что создало разрыв между потребностями отрасли и кадровым резервом. Для его преодоления требовался «новый тип»

руководителя – идеологически вооруженного «технического организатора», обладающего глубокими экономическими и общественно-политическими знаниями. Формирование педагогической базы факультета также проходило в условиях дефицита: к преподаванию приходилось привлекать марксистов из смежных областей (литературы, истории), так как внутри театральной среды специалистов нужной квалификации не хватало. Образовательная модель была по-настоящему междисциплинарной и включала уникальные дисциплины: от изучения организации массовых действ на Востоке и Западе и законов стилистической выразительности спектакля до техники киносъемки и основ марксистской педагогики. Однако реализация этой программы сталкивалась с системным сопротивлением: отсутствие профильных учебников заставляло педагогов импровизировать, а действующие директора театров зачастую воспринимали студентов-практиков как обузу, что вынуждало руководство вуза буквально «вымаливать» возможность работы на базе образцовых театров. (Дегтярев, 1986) Хотя производственная практика была обязательной частью обучения: теоретические знания непременно должны были быть закреплены практическим опытом. З.Г. Дальцева приводит постановление «О ближайших задачах в деле установления связи вузов с производством» от 12 января 1925 года ЦК РКП/б/ которое также указывает на необходимость тесной связи практической работы в стенах вуза и на предприятии [16, л. 1–2].

Согласно уставу Комбината театральных учебных заведений, куда входил ГИТИС, от 1931 года(вероятно), на первом курсе на производственную практику отводилось 159 часов. После 9 декад обучения в рамках специального цикла студенты прослушивали предмет «Технология театра», а затем в течение 20 дней должны были внимательно изучить не менее 5 постановок, которые в наибольшей степени характеризовали область вещественного оформления и технологии театра, «дабы иметь ясное представление о значении, которое имеет технология театра для выявления идеологической сущности спектакля» [9, л. 13].В этот же период они знакомились с техникой киносъёмки и организации радиопередач. Еще 10 дней отводилось на организационно-административную практику в разных культурных организациях (ЦДИСК, Сектор Искусств, УЗП и другие). Отдельно стоит выделить 90-дневную практику по административному руководству агитбригадами и стационарными театрами колхозов и совхозов в МТС с 1 июня по 1 сентября в период хлебозаготовительных компаний.

На втором курсе интеграция студентов в производство была еще более глубокой 420 часов административной практики было равномерно распределено по всему учебному году. Интеграция теории и практики предполагалась по всем возможным направлениям – например, учебный план предлагал: по предмету «Современные театральные течения» зачесть устные доклады по истории театра, в котором студент практикуется. По драматургии – разбор пьесы, которая ставится в их йтеатре, по общественно-политической работе театра – необходимо было принять участие в работе Худ. Полит. Совете по организации, а по предмету «рационализация производства» – критически разобрать репертуарный план своего театра.

Руководство ГИТИСа понимало, что студенты будут задействованы в театре в дневное время перед выпуском новых постановок с 11 до 15 часов, а потому в образовательн ый планы были включены до 4 часов академически часов теоретических занятий, готовиться к которым предполагалось в свободное от занятости в театре время[11, л. 53]. Естественно, что при подобной загруженности студентам приходилось учить теорию в ночное время, а это часто вызывало конфликт с соседями по общежитию. Так студент Шустер (предположительно, Е. А. Лоритто-Шустер) на собрании в 1937 году жалуется: «… начинаешь заниматься тогда, когда люди укладываются спать. Тут начинается настоящий бой. Одни говорят - туши свет, другие говорят - нет, пускай горит. Доходит до того, что

рвут шнуры. Так готовиться к государственным экзаменам нельзя [12, л. 21], а студент Мочалин говоря о занятости приводит: «Наши товарищи имеют возможность заглянуть лишний раз в читальню и отдельные главы выписать к себе в тетрадь» [12, л. 21].

Несмотря на тяжелые (по словам самих студентов) условия обучения эти несколько выпусков стали новыми советскими театральными управленцами. И несмотря на то, что в 1939 директорский факультет в ГИТИСе был закрыт, частичная преемственность образования все же существует. Ю.М. Орлов в книге «Тот самый ГИТИС» вспоминает: «несколько выпускников директорского факультета ГИТИСа работали в крупнейших театрах страны. Двое, в частности, в Ленинграде, это Борис Николаевич Кильпио и Михаил Сергеевич Янковский. В разное время они руководили разными театрами (Академический Малый театр оперы и балета, Театр музыкальной комедии, Академический Театр комедии им. Н.П. Акимова), работали блестяще. Мы успели их застать – одного работающим, правда уже директором ленинградского Дома актера (на Невском, на углу Литейного), а другого на пенсии, но он являлся нашим первым учителем. Стык, передача опыта все-таки произошли» [2, с. 72-73]. Далее, говоря о современном этапе обучения профессии имеет смысл сравнить, что со временем изменилось, а что передалось сквозь время.

Продюсер как креативный предприниматель

В современном этапе обучения продюсеров целеполагание существенно изменено. Культурный управленец понимается как соучастник творческого процесса, таким же создателем культурного продукта наравне с его авторами [14, с. 4–5] (ФГОС 4.4). Сам термин «продюсер», в отличие от «хозяйственника» или менеджера, включает в себя реализацию идеи, ценной с художественной точки зрения. Специалист, который решил заняться этой деятельность ю, берет на себя ответственность не только за полноту реализации идеи, но и предпринимательские риски, связанные с реализацией проекта. Данный подход стал возможен в России после смены плановой парадигмы на рыночную в начале 1990-ых годов. Многие современные исследователи, такие как Д.Я. Смелянский, Л. Р Фазлеева. говорят о таком качестве, присущем продюсеру, как интуиция, чутье, способность почувствовать, что нужно публике, а термин продюсер определяется, как «антрепренер, выступающий с художественно ценными инициативами.» [1, с. 45].

Целеполагания и миссия

При анализе целей обучения 1930-ые годы 20 века и 2020-ые 21 можно заметить ряд отличий, которые наиболее наглядно можно представить в форме таблицы:

Критерий	**1930-е годы (по архивным данным)**	**Современность (по ФГОС 55.05.04)**
Идеологическая основа	Диалектико-материалистический метод, классовая борьба	Рыночная экономика, креативное предпринимательство (ОПК-1)
Ключевая задача выпускника	Социалистическая реконструкция театра	Ответственность за реализацию проектов (ПСК-1.2)
Ядро компетенций	Идеологическая выдержанность, хозрасчет, плановость	Маркетинг, фандрайзинг, управление проектами (ПК-5) Творческая инициативность (ПК-2)

Целеполагание и миссия обучения закономерно трансформировались вместе со сменой государственной парадигмы. Цель классовой борьбы уступила развитию личности в условиях рыночной экономики, воздержанность творческой инициативности и так далее. Причина подобных изменений достаточно очевидна и соотносится с требованиями общества к специалисту, занимающемуся управлением культурой. Но гораздо более интересно ответить на вопрос, о том, какие требования были актуальны, как раньше, так и сейчас. Полученные нами данные о сохранении функции отбора и планирования репертуара в структуре профессии находят подтверждение в более поздних исследованиях советского периода. Так, Е.А. Левшина в своём учебном пособии детально описала принципы планирования проката репертуара в драматическом театре [13, с. 22–25]. Хотя её работа относится к середине 1980-х годов и выполнена в рамках плановой экономики, основные задачи – учёт зрительского спроса, баланс между художественной ценностью и рентабельностью, сезонное планирование – остаются актуальными и для современного продюсера. Это позволяет говорить о том, что, несмотря на смену идеологической парадигмы, технология работы с репертуаром как компонент профессионального ядра сохранила свою значимость.

Сопоставительный анализ компетентностных моделей управленца в сфере искусств (1931 г. vs. современность)

Смысловой кластер / Ядро компетенции	**Компетенция 1931 года (Организационно-хозяйственный факультет ГИТИСа)**	**Современная компетенция (ФГОС 55.05.04 "Продюсерство", специализация №5)**
1. Стратегическое управление и планирование	Составить контрольные цифры пятилетнего и годового плана предприятия (тематически-репертуарную, штатно-финансовую, производственно-хозяйственную части).	Способность определять оценку постановочной сложности спектакля, его сметной стоимости, оценивать степень риска, определять источники финансирования, принимать решения по рациональному использованию ресурсов (**ПСК-5.4**).
2. Операционное управление и организация производства	Составить календарный план работы цехов по кварталам, полугодиям. Руководить строительством и оборудованием.	Способность объединять и направлять творческо-производственную деятельность постановочной группы, артистов, менеджеров и технических исполнителей на всех этапах (**ПСК-5.5**).
3. Финансовый менеджмент и правовые основы	Организовать учёт бухгалтерского труда и руководить переходом на хозрасчет. Заключать договоры.	Владение знаниями основ экономики, предпринимательства и маркетинга (**ПК-5**).

Смысловой кластер / Ядро компетенции	**Компетенция 1931 года (Организационно-хозяйственный факультет ГИТИСа)**	**Современная компетенция (ФГОС 55.05.04 "Продюсерство", специализация №5)**
		Использование общеправовых знаний (**ОК-8**).
4. Управление персоналом и лидерство	Подбирать руководящий состав и объединять всех работников. Организовать соцсоревнование и ударничество.	Способность руководить творческим коллективом (**ПК-6**). Готовность к исполнению обязанностей руководителя организации, формирование репертуара, подбор кадров (**ПСК-5.6**).
5. Работа с контентом (Репертуар/Проекты)	Рассмотреть репертуарный план и обеспечить произведения генеральной линии ВКП(б). Подвергнуть марксистско-ленинскому анализу произведения.	Осуществление экспертной оценки художественных достоинств и зрительского потенциала проекта (**ПСК-5.1**). Творческое взаимодействие с постановщиками на всех этапах (**ПСК-5.2**).
6. Работа с аудиторией и продвижение	Организовать общественность вокруг театра (доклады, диспуты, выезды на предприятия). Организовать культпоходы и гастроли.	Определение различных вариантов маркетинговой стратегии в зависимости от характера проекта (**ПСК-5.4**). Владение знаниями способов проката репертуара (**ПСК-5.3**).
7. Инфраструктура и технологии	Составить планы ремонта, нового строительства, разбираться в сметах. Руководить оборудованием сцены.	Владение знаниями сценической техники и технологии подготовки новых постановок (**ПСК-5.3**).
8. Идеология / Миссия	Объединить работников на дело создания пролетарского театра. Вести борьбу с буржуазным идеализмом.	_

Форма стратегического планирования видоизменилась; жесткое планирование уступило место умению анализировать и принимать решения в рыночных условиях, но в основе остался навык управления ресурсами. Финансовый менеджмент и правовые основы сместился от четкого следования плану к активному поиску источников финансирования,

но следование нормативно-правовой базе осталось неизменным, хотя сама база изменилась. Усилилась лидерская функция менеджера: современный руководитель помимо подбора корректива и мобилизации его для выполнения госзаказа должен мотивировать сотрудников для творческой реализации проекта. Работа с репертуаром и аудиторией также сместилась с реализации репертуарного плана, входящего в генеральный план ВКП(б) в сторону оценки художественных достоинств проекта и подбору репертуара в соответствии со зрительским запросом. Но ключевая функция отбора контента осталась. Идеологическая модель со временем отпала, так как перестала существовать официальная идеология государства. Но в части компетенций наблюдается прямая преемственность, практически за 100 лет они остались неизменными и о них можно говорить, как о «ядре профессии».

Навык операционного управления и умение менеджера составлять графики, координировать работу цехов и технических процессов – являются необходимыми вне зависимости от эпохи. Умение управлять инфраструктурой и технологическими процессами, работать с технологической базой для поддержания работы предприятия нужно во все времена.

Заключение

Почти за 100 лет профессия претерпела многие изменения, в то же время некоторые аспекты могут уже быть определены как устойчивые.

В 1930-ые программа обучения определилась производственной необходимостью; искусство определялось как мощный инструмент государственной культурной политики, и выпускник-директор должен был качественно приводить ее в действие.

Современный выпускник-продюсер должен быть ориентирован в первую очередь на создание креативного культурного продукта, оценивать его качество, мотивировать своих коллег и подчиненных.

Компетенции, связанные с управлением предприятием, инфраструктурой, составлять графики и планировать деятельность организации и процессов нужны вне зависимости от эпохи. Изменилась форма, но не суть отбора художественного материала, мотивация сотрудников, работа с аудиторией. При неизбежном и необходимом внесении изменений в учебный план с течением времени стоит в первую очередь помнить о компетенциях, составляющих «ядро профессии» а также на соответствие изменений необходимости времени.

ЛИТЕРАТУРА

1. Смелянский, Д.Я. Продюсер в театральном процессе России, организационно-творческий аспект: специальность 17.00.09 «Теория и история искусства»: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. искусствоведения / Смелянский Давид Яковлевич; Рос. акад. театр. искусства (ГИТИС). – Москва, 2000. – 179 с.
2. Смольяков, А.Ю. Тот самый ГИТИС: диалоги Александра Смольякова с ведущими мастерами РАТИ / [Рос. акад. театр. искусства]. – М.: Алгоритм, 2004. – 285 с.
3. Brustein, R.S. Making scenes: A personal history of the turbulent years at Yale, 1966–1979. – New York: Random House, 1974. – 341 p.
4. Płoski, P. Serial Dyrektorzy. Dzieje prawnego unormowania statusu dyrektora teatru // Zarządzanie w Kulturze. – 2017. – Pp. 423–441. doi: https://doi.org/10.4467/20843976ZK.17.027.7477
5. Советский театр: ежемесячный журнал. – 1935. – № 10. – 10 с.
6. Правда. – 1929. – 16 ноября. – Материалы ноябрьского (1929 года) пленума ЦК ВКП(б).
7. Российский государственный архив литературы и искусства (РГАЛИ). Ф. 645. Оп. 250(1). Л. 19. – Переписка и протоколы совещаний Главискусства.

8. Российский государственный архив литературы и искусства (РГАЛИ). Ф. 645. Оп. 250(1). Л. 28, 31, 32. – Переписка и протоколы совещаний Главискусства.
9. Дегтярев, Е. Первый опыт подготовки специалистов-организаторов театрального дела: директорский факультет ГИТИСа в 1932–1938 гг. / Е. Дегтярев // Актуальные вопросы экономики и организации театрального дела: сб. науч. трудов. – М., 1986. – С. 181–190.
10. Российский государственный архив литературы и искусства (РГАЛИ). Ф. 560. Оп. 1. Ед. хр. 73. Л. 12. – Учебно-производственные планы режиссерского и директорского факультетов.
11. Российский государственный архив литературы и искусства (РГАЛИ). Ф. 645. Оп. 1. Ед. хр. 287. Л. 53. – Докладная записка в Наркомат рабоче-крестьянской.
12. Российский государственный архив литературы и искусства (РГАЛИ). Ф. 560. Оп. 2. Ед. хр. 211. Л. 21. – Архив Государственного института театрального искусства им. А.В. Луначарского (ГИТИС).
13. Левшина, Е.А. Планирование проката репертуара драматического театра: учеб. пос. – Л.: ЛГИТМИК, 1985. – 66 с.
14. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – специалитет по специальности 55.05.04 Продюсерство (утв. приказом Минобрнауки России от 01.08.2018 № 707). URL: https://fgos.ru/fgos/fgos-55-05-04-prodyuserstvo-uroven-specialiteta-1157/ (дата обращения: 06.04.2026).
15. Тухватулина, К. А. Культурная политика в сфере театрального искусства в 1917–1932 гг. // Социум и власть. – 2009. – № 4. – С. 80–84. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kulturnaya-politika-v-sfere-teatralnogo-iskusstva-v-1917-1932-gg (дата обращения: 23.11.2025).
16. Российский государственный архив литературы и искусства (РГАЛИ). Ф. 2413. Оп. 1. Ед. хр. 896. Л. 1, 2. – Архив Дальцева Зиновия Григорьевича.
17. Центральный государственный архив литературы и искусства (ЦГАЛИ). Ф. 650. Оп. 2. Ед. хр. 15. Л. 2. – Архив Государственного института театрального искусства им. А.В. Луначарского (ГИТИС).

Цветаева Ольга Сергеевна
аспирант департамента социально-культурной
деятельности и сценических искусств
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»
e-mail: ozvet@yandex.ru
Медведь Элеонора Ильинична
кандидат педагогических наук,
доцент, профессор института культуры и искусств
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»,
заслуженный работник культуры РФ

Tsvetaeva Olga S.
Postgraduate student of the Department of Socio-Cultural
Activities and Performing Arts
Moscow City Pedagogical University
Medved Eleonora I.
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor, Professor at the Institute of Culture and Arts
Moscow City Pedagogical University,
Honored Worker of Culture of the Russian Federation

ЭТНОКУЛЬТУРНОЕ ВОСПИТАНИЕ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В данной статье раскрывается феномен этнокультурного воспитания – важного элемента развития гармоничной личности в многонациональном обществе. Автор подчёркивает особую роль дополнительного образования в данном процессе. В работе раскрыты основные принципы этнокультурного воспитания, которые базируются на подходах народной педагогики и этнопедагогики. Данные принципы помогают молодёжи в формировании системы ценностей и прививают уважение к культурному разнообразию. Благодаря гибкости форматов и ориентации на практическую деятельность дополнительное образование создаёт оптимальные условия для освоения этнокультурных ценностей: через кружки, фольклорные коллективы, студии народных ремёсел и другие формы творческой активности. Также в статье освещается нормативно-правовая база этнокультурного воспитания в России, в том числе положения Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» (№ 273-ФЗ) и Концепции развития дополнительного образования.

Ключевые слова: этнокультурное воспитание, этнокультурные компетенции, дополнительное образование, Концепция развития дополнительного образования.

ETHNOCULTURAL EDUCATION IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL EDUCATION

Abstract. In this article, the author examines ethno-cultural education as an important element in the formation of a harmoniously developed personality in a multicultural society, focusing on its role in the system of additional education. The article explores the key principles of ethno-cultural education, such as humanism, national identity, cultural appropriateness, creative activity, and systematic approach, which are based on the ideas of folk-pedagogy and ethnopedogogy and contribute to the integration of the younger generation into the spiritual and moral traditions of their ethnic group, as well as the development of respect for cultural diversity. Due to the flexibility

of formats and focus on practical activities, additional education creates optimal conditions for mastering ethnocultural values.

Keywords: ethno-cultural education, ethno-cultural competencies, additional education, Concept of additional education development.

Этнокультурное воспитание представляет собой комплексный процесс приобщения молодого поколения к этнокультурным ценностям, направленный на формирование уважения к другим культурам и народам. Оно выступает необходимой составляющей целостного воспитательного процесса и служит незаменимым компонентом становления полноценной личности. Принципы этнокультурного воспитания опираются на идеи народной педагогики и этнопедагогики – составной части общей духовной культуры народа.

В основе этнокультурного воспитания лежит гуманистический принцип, который основан на признании человека как высшей ценности и нацелен на гармоничное развитие личности через приобщение к этнической и общечеловеческой системе ценностей. Этнокультурное воспитание опирается на духовно-нравственные традиции этноса – такие как доброта, справедливость, уважение к старшим – которые соотносятся с общечеловеческими гуманистическими идеалами. Как отмечает исследователь Р. В. Раджабова, принцип гуманистической направленности системы этнокультурного воспитания студентов в полиэтнической образовательной среде предполагает её ориентацию на культурное развитие личности в целом [13, с. 141].

Одним из основополагающих принципов является принцип народности, фундаментально обоснованный выдающимся отечественным педагогом К. Д. Ушинским, который считал, что воспитание, «если оно не хочет быть бессмысленным, должно быть народным». Исследователь этнокультурного воспитания профессор Афанасьева А. Б. подчёркивает, что принцип народности определяется прежде всего его опорой на народное воспитание и реализуется как на уровне учебного материала, так и на уровне теоретического представления и структуры личности – через понимание роли народных масс в цивилизационном процессе [16, с.85].

Принцип культуросообразности означает ориентацию этнокультурного воспитания на культурные ценности народа и этнической группы. Он предполагает организацию образовательного процесса с опорой на ценности, традиции и нормы конкретной этнокультуры, чтобы обеспечить взаимосвязь личности с её этнокультурной средой. Исследователи отмечают, что изучение культуры сопредельных народов способствует формированию чувства достоинства, равенства, нравственной культуры межнациональных отношений и обеспечивает культурный диалог представителей различных национальностей [20, с.1].

Деятельностную основу этнокультурного воспитания раскрывает принцип творческой активности, который находится в теснейшей взаимосвязи знаний и художественно-творческого опыта и отличается высокой практикоориентированностью. Освоение этнокультурных ценностей происходит прежде всего в процессе какой-либо формы деятельности – игровой, учебной, практической, творческой. Чтобы этнокультурные ценности стали частью личностного мировосприятия, их необходимо не просто выучить, но и эмоционально пережить, освоить в процессе деятельности – например, в игре, ремесле или обряде, – творчески переосмыслить и адаптировать к современности. В данном контексте творчество выступает не просто как художественное самовыражение, а как способ освоения культурной памяти народа [5].

Принцип систематичности подразумевает, что процесс этнокультурного воспитания представляет собой единую, целостную систему. Он предполагает последовательную,

логически выстроенную организацию процесса – от простого к сложному, с учётом возрастных особенностей и постепенным наращиванием глубины освоения культурного наследия. Принцип систематичности заключается в интеграции целей, содержания, форм, методов и средств основных составных компонентов, в их взаимной связи, приспособлении и взаимодействии. Благодаря этому этнокультурное воспитание превращается из фрагментарного знакомства с традициями в целостный процесс становления личности, где каждый этап дополняет предыдущий, а знания превращаются в умения и навыки [4, с.34].

Этнокультурный компонент может быть включён в образовательную программу разными способами: через введение в учебный план дисциплин этнокультурной направленности (например, родного языка и литературы), интеграцию в содержание традиционных предметов (истории, географии, литературы, творческих дисциплин), включение специальных тем (модулей), отражающих этнокультурное своеобразие народов, в учебные дисциплины гуманитарного цикла. Особую роль в этом играет дополнительное образование – вид образования, направленный на всестороннее развитие личности детей и взрослых, удовлетворение их творческих, физических, интеллектуальных потребностей и повышение профессиональной квалификации. Дополнительное образование осуществляется параллельно с основным (школьным, вузовским и т.п.) или профессиональным обучением и предоставляет уникальные возможности для этнокультурного воспитания [10, с.107].

В Концепции поликультурного образования, масштабном исследовании В. В. Макаева, З. А. Мальковой, Л. Л. Супруновой, раскрываются пять моделей внедрения этнокультурного компонента в содержание образовательного процесса [12].

Межпредметная модель. В данной модели этнокультурный компонент равномерно распределяется в содержание почти всех учебных предметов. При введении данного компонента возможно внедрение этнокультурных практик в различные предметы и дисциплины, начиная с дошкольного образования, заканчивая высшими учебными заведениями. Теоретические знания и практические навыки в области этнокультуры могут быть отражены в программе по родному языку и литературе, географии и обществознанию, и другим гуманитарным дисциплинам и пронизывать весь учебный план.

Модульная модель. Данный вид предполагает включение в учебные дисциплины гуманитарного цикла специальных тем (модулей), отражающих этнокультурное своеобразие народов. Модули могут включать различные этнокультурные компетенции, как теоретического, так и практического характера, а также проектную деятельность учащихся. Этнокультурные модули в гуманитарных предметах – это специальные тематические блоки в учебных программах, которые отражают этнокультурное своеобразие региона, России или других народов. Они направлены на формирование у учащихся знаний о национальной культуре, языке, традициях, истории, а также на развитие этнокультурной компетентности и межкультурного взаимодействия [6].

Монопредметная модель. Предполагает углублённое изучение этнической культуры, языка, истории, географии, фольклора и других предметов, включающих этнокультурные аспекты, как своего, так и других народов на специально выделенных для этой цели учебных предметах. Данная модель может реализовываться на разных образовательных уровнях и в различных образовательных учреждениях. В школьной практике она может включать отдельные учебные дисциплины, посвящённые этнической культуре, языку, истории или географии региона. В профессиональной подготовке студентов в рамках специального профессионального образования (например, будущих педагогов) монопредметная модель может предполагать изучение этнических культур, языков, истории, искусства региона учащегося, культуры страны в целом, а также традиций и этнокультур других народов на специально отведённых учебных предметах (например, в

рамках выделенного из вариативной части учебного плана предмета «Этнопедагогика»). Особенностями монопредметной модели является акцент на систематическом и глубоком изучении темы в рамках этнокультуры, выделение отдельного учебного предмета для этнокультурного компонента в учебном плане, а также возможность формирования у обучающихся навыков и моделей поведения, способствующих межэтническому взаимопониманию и культурному диалогу [15].

Комплексная модель. Данная модель реализуется в виде специализированных курсов, в которых этнокультурные компетенции представлены в единстве и взаимосвязи. Может быть реализована в образовательных учреждениях различного уровня, и главной ее особенностью являются метапредметные связи и интеграция с такими учебными дисциплинами как география, родной язык и литературу, экологию. Данные интегрированные курсы могут объединять элементы истории и краеведения, русской и родной литературы, биологии и экологии. Среди примеров интегрированных курсов упоминаются, например, «Человек и искусство», «Кубань в истории России» [11].

Дополняющая модель осуществляется в ходе внеурочных, внеклассных и внешкольных мероприятий образовательного учреждения. Данная модель в образовательном процессе предполагает встраивание этнического регионального и этнокультурного компонентов не в виде отдельных дисциплин, а через их органичное включение в практическую деятельность и воспитательный процесс учебного заведения. Суть подхода заключается в неформальном обучении: знания и этнокультурные ценности усваиваются не в рамках традиционных уроков, а в процессе деятельности и коммуникации учащихся. Коллектив погружается в этнокультурную среду – взаимодействует с носителями традиций, изучают местное наследие через исследования и различные этнокультурные мероприятия, применяя полученные знания и навыки на практике. Данный подход обеспечивает гибкость воспитательного процесса и его адаптацию под специфику конкретного региона и потребности коллектива. Реализация модели происходит комплексно. В ходе учебных и производственных практик студенты и школьники могут принимать участие в этнографических экспедициях, собирать фольклорный материал, проводить различные краеведческие исследования, осуществлять помощь в организации этнокультурных фестивалей или работать волонтёрами в соответствующих культурных центрах. Во внеучебное время важную роль играют тематические этнокультурные мероприятия – праздники, фестивали культур, встречи с этнографами и мастерами народных промыслов, а также работа клубов по интересам: фольклорных ансамблей, студий ремёсел и декоративно-прикладного искусства, языковых кружков [7, с.108].

Немаловажную роль в процессе этнокультурного воспитания играет также дополнительное образование – вид образования, направленный на всестороннее развитие личности как детей так и взрослых, удовлетворение их творческих, физических, интеллектуальных потребностей и повышение профессиональной квалификации. Дополнительное образование осуществляется параллельно с основным (школьным, вузовским) или профессиональным обучением в различных учреждениях дополнительного образования [2].

Главной особенностью дополнительного образования является добровольный характер участия. Специфика дополнительного образования заключается в свободе выбора направлений деятельности, программ и педагогов, что позволяет выстраивать персональные образовательные траектории. В отличие от общего образования, данное образование не регламентируется жёсткими стандартами и нацелено не на получение формального уровня образования, а на развитие творческого потенциала и талантов, приобретение практических навыков и самореализацию личности. Важной особенностью дополнительного образования является разнообразие форм организации (кружки, секции,

студии, клубы) и направленностей (художественной, технической, спортивной, краеведческой и др.), позволяющих охватить широкий спектр интересов обучающихся. Кроме того, дополнительное образование эффективно сочетает получение знаний с организацией содержательного досуга.

Цели, задачи и принципы дополнительного образования раскрыты в Концепции дополнительного образования. Концепция развития дополнительного образования детей до 2030 года утверждена распоряжением Правительства РФ от 31 марта 2022 года №678. Она направлена на определение приоритетных целей, задач, направлений и механизмов развития дополнительного образования детей в Российской Федерации до 2030 года.

Рассмотрим основные принципы и приоритеты дополнительного образования, указанные в концепции развития дополнительного образования, которые подчёркивают важность введения этнокультурного компонента в процесс дополнительного образования.

Одной из проблем дополнительного образования в упомянутой выше Концепции обозначен риск утраты этнокультурных особенностей народов, проживающих на территории соответствующих субъектов Российской Федерации. Для его преодоления в рамках развития региональных систем дополнительного образования предусматривается включение в программы этнокультурного компонента: изучение местных традиций, языков, фольклора и народных промыслов с опорой на историко‑культурное наследие конкретных территорий. Кроме того, планируется поддержка инициатив, направленных на возрождение и популяризацию самобытных культур через организацию тематических кружков, студий народного творчества, этнографических экспедиций и фестивалей национальных культур [1, с.6].

Одной из задач дополнительного образования провозглашается расширение возможности для использования в образовательном и воспитательном процессе культурного и природного наследия народов России, что предполагает активное включение краеведческих материалов, фольклора, традиционных ремёсел, а также изучение уникальных природных объектов и экосистем регионов в содержание программ – с целью формирования у обучающихся уважения к многонациональной культуре страны и развития экологической культуры [1, с.8].

Одним из принципов государственной политики в сфере дополнительного образования детей является ориентация дополнительных общеобразовательных программ на многоукладность экономики и быта народов и этносов, проживающих на территории Российской Федерации [1, с.11].

Приоритеты обновления содержания и технологий по направленностям дополнительного образования детей в сфере развития культуры межнационального общения заключаются в интеграции этнокультурного компонента в образовательные программы – через знакомство с традициями, языками, искусством и обычаями народов России. Дополнительно предусматривается внедрение интерактивных и проектных методов обучения: организация межкультурных фестивалей, краеведческих квестов, совместных творческих проектов и этнографических экспедиций, которые дают учащимся возможность на практике познакомиться с многообразием культур и выработать навыки уважительного взаимодействия в полиэтнической среде. Важным приоритетом становится использование современных цифровых технологий – создание виртуальных музеев и этнографических коллекций, онлайн‑платформ для межкультурного диалога, интерактивных карт культурного наследия регионов, – что позволяет расширить доступ к этнокультурным знаниям и сделать процесс изучения традиций разных народов более наглядным, увлекательным и вовлекающим для подрастающего поколения [1, с.12].

Также в рамках задач дополнительного образования, указанного в Концепции дополнительного образования подчеркивается важность реализации дополнительных

общеобразовательных программ художественной направленности, содействие эстетическому, нравственному, патриотическому и этнокультурному воспитанию детей путём приобщения к искусству, народному творчеству, художественным ремёслам и промыслам, а также сохранению культурного наследия народов Российской Федерации, чему способствует активное включение в учебные планы изучение региональных художественных традиций – местных школ живописи, народных костюмов, характерных орнаментов и техник декоративно - прикладного искусства, что будет формировать у обучающихся осознанное отношение к самобытным культурным ценностям своего края [1, с.14].

Кроме того, целесообразно организовывать практические мероприятия: мастер-классы от носителей традиционных ремёсел, экскурсии в этнографические музеи и на предприятия народных промыслов, участие в фестивалях и выставках народного искусства – это позволит детям не только получить теоретические знания, но и на практике освоить элементы традиционной культуры [1, с.14].

Ожидаемым результатом Концепции дополнительного образования оптимизирована воспитательная составляющая в содержании дополнительных общеобразовательных программ на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций [1, с.16].

Важность этнокультурного воспитания в системе дополнительного образования трудно переоценить. Именно дополнительное образование позволяет максимально гибко и разнообразно внедрять этнокультурные элементы: через кружки, фольклорные коллективы, студии народных ремёсел, художественные мастерские и другие формы творческой деятельности. В отличие от основного образования, здесь больше возможностей для практического освоения традиций – участия в обрядах, изучения ремёсел, погружения в языковую и культурную среду, создания художественно-прикладных произведений искусства. Данная деятельность не только помогает сохранять культурное наследие, но и помогает молодому поколению осознать свою культурную идентичность, развить уважение к традициям своего народа и других этносов, сформировать навыки межнационального общения [3].

Законодательная база Российской Федерации поддерживает и закрепляет значимость этнокультурного воспитания. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (№ 273-ФЗ) устанавливает принципы единства обучения и воспитания, защиты и развития этнокультурных особенностей и традиций народов РФ в условиях многонационального государства, а также формирования у обучающихся чувства патриотизма, взаимного уважения и бережного отношения к культурному наследию. Концепция развития дополнительного образования подчёркивает необходимость снижения риска утраты этнокультурных особенностей народов России, расширения использования культурного и природного наследия в образовательном процессе, развития культуры межнационального общения и содействия этнокультурному воспитанию через приобщение к искусству, декоративно-прикладному искусству, народному творчеству и художественным ремёслам [2].

Ожидаемым результатом усиления воспитательной составляющей в дополнительных общеобразовательных программах становится освоение духовно-нравственных ценностей, исторических и национально-культурных традиций народов РФ. Регулярно проводятся всероссийские конференции и методические мероприятия, посвящённые сохранению традиций и развитию отраслевой системы дополнительного образования в области искусств, в том числе по вопросам реализации дополнительных предпрофессиональных программ, значимых для сохранения традиций отечественного искусства [1].

Система дополнительного образования играет одну из важных ролей в формировании этнокультурных компетенций, поскольку предоставляет гибкие и разнообразные форматы обучения – кружки, студии, клубы – позволяющие детям в увлекательной форме знакомиться с традициями, обычаями и искусством разных народов России. Благодаря добровольности участия и практической направленности занятий дополнительное образование способствует не только усвоению знаний об этнокультурном многообразии страны, но и развитию уважения к другим культурам, навыков межкультурного общения и осознанию собственной культурной идентичности.

Этнокультурное воспитание играет ключевую роль в формировании гармонично развитой личности, способной ценить собственное культурное наследие и уважительно относиться к традициям других народов. Интеграция этнокультурного компонента в систему дополнительного образования позволяет выстроить целостную, практикоориентированную систему воспитания, которая отвечает современным социальным и культурным вызовам, способствует сохранению многообразия культур России и формированию культуры межнационального диалога.

ЛИТЕРАТУРА

1. Концепция развития дополнительного образования детей до 2030 года: утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 31 марта 2022 г. №678-р (с изменениями на 1 июля 2025 г.) // Официальный интернет-портал правовой информации. – Дата публикации: 31.03.2022.
2. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ: с изменениями и дополнениями // КонсультантПлюс: законодательство РФ. – URL: (дата обращения: 22.10.2016)
3. Аммосова, С.Т. Этнокультурное развитие личности ребенка в условиях учреждения дополнительного образования детей / С.Т. Аммосова. – Текст : непосредственный // Образование и воспитание. – 2021. – № 5 (36). – С. 97-99. – URL: https://moluch.ru/th/4/archive/209/6635.
4. Арестова, В.Ю. Основные подходы и принципы организации этнокультурного воспитания на основе этнотеатральной деятельности // Вестник ЗабГУ. 2014. №2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-podhody-i-printsipy-organizatsii-etnokulturnogo-vospitaniya-na-osnove-etnoteatralnoy-deyatelnosti (дата обращения: 18.05.2026).
5. Афанасьева, А.Б. Этнокультурное образование как феномен культурного поля [Текст]: монография / А.Б. Афанасьева; М-во образования и науки Российской Федерации, Федеральное гос. бюджетное образовательное учреждение высш. проф. образования "Санкт-Петербургский гос. ун-т технологии и дизайна". - Санкт-Петербург: ФГБОУВПО "СПГУТД", 2014. - 188 с.
6. Волканова, Е.В. Этнокультурный модуль как единица организации содержания обучения при формировании иноязычной этнокультурной компетенции старшеклассников // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2019. №9. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/etnokulturnyy-modul-kak-edinitsa-organizatsii-soderzhaniya-obucheniya-pri-formirovanii-inoyazychnoy-etnokulturnoy-kompetentsii (дата обращения: 22.05.2026).
7. Кравцова, Т.В. Поликультурное образование в России и Германии: общее и особенное // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2014. №4 (18). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/polikulturnoe-obrazovanie-v-rossii-i-germanii-obschee-i-osobennoe (дата обращения: 22.05.2026).
8. Медведь, Э.И. Социально-культурная интеграция молодежи в воспитательное пространство столичного мегаполиса / Э.И. Медведь // В сборнике: Социально-

культурная анимация: от идеи к воплощению. Материалы международного научно-практического форума. 2013. С. 53 – 62.
9. Медведь Э.И., Киселева О.И., Грибкова Г.И. Формирование нравственных ценностей студенческой молодежи в социокультурном пространстве мегаполиса / Э.И. Медведь, О.И. Киселева, Г.И. Грибкова // Антропологическая дидактика и воспитание. 2024. Т. 7. №3. С. 99-110.
10. Нарзуллоев, Б.Х. Этнокультурный компонент в дополнительном образовании детей // Вестник Педагогического университета. 2014. №1-2 (56). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/etnokulturnyy-komponent-v-dopolnitelnom-obrazovanii-detey (дата обращения: 27.04.2026).
11. Никонова, М.А. Краеведение: учебное пособие для студентов учреждений высшего профессионального образования, обучающихся по направлению подготовки «Педагогическое образование» / М.А. Никонова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Академия, 2012. – 192 с. – (Высшее профессиональное образование. Бакалавриат. Педагогическое образование).
12. Поштарева, Т.В. Формирование этнокультурной компетентности [Текст] / Т. В. Поштарева. – М.: Педагогика. – 2005. – № 3, С. 35–42.
13. Раджабова, Р.В. Специфика системы этнокультурного воспитания студентов в полиэтнической образовательной среде // Евразийский Союз Ученых. 2015. №8-1 (17). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-sistemy-etnokulturnogo-vospitaniya-studentov-v-polietnicheskoy-obrazovatelnoy-srede (дата обращения: 27.04.2026).
14. Супрунова, Л.Л. Поликультурное образование как важное направление модернизации школы в постиндустриальном обществе // Отечественная и зарубежная педагогика. 2014. №3 (18). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/polikulturnoe-obrazovanie-kak-vazhnoe-napravlenie-modernizatsii-shkoly-v-postindustrialnom-obschestve (дата обращения: 20.05.2026).
15. Тришина, Е.С. Этнопедагогическая подготовка студентов как средство повышения их профессиональной компетентности / Е.С. Тришина. – Текст: непосредственный // Актуальные задачи педагогики: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Чита, январь 2015 г.). – Чита: Издательство Молодой ученый, 2015. – С. 157-160. – URL: https://moluch.ru/conf/ped/archive/146/6985.
16. Ушинский, К.Д. О народности в общественном воспитании (1857) / К. Д. Ушинский // Собрание сочинений: в 11 т. – Т. 2: Педагогические статьи 1857–1861 гг. – Москва: Изд‑во АПН РСФСР, 1948. – С. 69–166.
17. Фадеева, М.А. Актуальные проблемы этнокультурного образования. Учебно-методическое пособие для студентов. – Саратов, 2017. - 66с.
18. Шурпаева, М.И. Развитие этнокультурного образования в условиях введения ФГОС // Известия ДГПУ. Психолого-педагогические науки. 2015. №4 (33). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-etnokulturnogo-obrazovaniya-v-usloviyah-vvedeniya-fgos (дата обращения: 27.04.2026).
19. Этнокультурные модули в содержании предметов (история, география, русский язык и литература, технология, музыка, ИЗО). Методические рекомендации для учителей, руководителей образовательных учреждений, методистов, специалистов/Под ред. Н.Г. Миловановой, А.Н. Туний. – Тюмень: ТОГИРРО, 2009. – 48 с.
20. Яруллина, Г.А. Принцип культуросообразности воспитания в поликультурном пространстве образовательного учреждения // Научные исследования в образовании. 2008. №3. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/printsip-kulturosoobraznosti-vospitaniya-v-polikulturnom-prostranstve-obrazovatelnogo-uchrezhdeniya (дата обращения: 21.02.2026).

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

РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ У СТУДЕНТОВ-МУЗЫКАНТОВ В ВУЗЕ НАВЫКОВ КУЛЬТУРЫ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА И ЭТИЧЕСКИХ НОРМ

Аннотация. В статье обосновывается актуальность процесса формирования навыков культуры предпринимательства у студентов-музыкантов в образовательный процесс вуза, обусловленного значительным ростом конкуренции в сфере концертного бизнеса и досуга, диктующим необходимость научно-методического обоснования роли педагогических технологий, способствующих реализации на практике исследуемой институции.

В этой связи автором рассматриваются подходы российских и зарубежных исследователей к заявленной теме, включая эмоционально-ориентированные методики, Al-технологии и личностно-центрированный подход; характеризуется необходимость наполнения содержания процесса профессиональной подготовки академического музыканта-исполнителя к формированию личности музыканта, обладающей сформированным на высоком уровне комплексом полифункциональных компетенций в области управления проектами, маркетинга и продвижения, в том числе, в области музыкально-инструментального искусства.

Ключевые слова: профессиональное музыкальное образование, педагогические технологии, компетенции, профессиональная компетентность культура предпринимательства, этические нормы, студенты-музыканты, арт-предпринимательство.

THE ROLE OF PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN DEVELOPING ENTREPRENEURIAL CULTURE AND ETHICAL STANDARDS IN MUSIC STUDENTS AT A UNIVERSITY

Abstract. The article substantiates the relevance of the process of forming entrepreneurial culture skills among musical students in the educational process of the university, due to the significant increase in competition in the field of concert business and leisure, which dictates the need for scientific and methodological substantiation of the role of pedagogical technologies that contribute to the practical implementation of the institution under study.

In this regard, the author examines the approaches of Russian and foreign researchers to the stated topic, including emotionally oriented techniques, Al-technologies and a personality-centered approach; describes the need to fill in the content of the process of professional training of an academic musician-performer to form a musician's personality with a highly developed set of multifunctional competencies in the field of project management, marketing and promotion, including in the field of musical and instrumental art.

Keywords: professional music education, pedagogical technologies, competencies, professional competence, entrepreneurial culture, ethical standards, student musicians, art entrepreneurship.

Глобальные изменения в обществе способствуют модификации и оптимизации системы профессионального образования, содержания профессиональной подготовки будущих специалистов, которым предстоит на практике демонстрировать сформированный в процессе обучения в вузе комплекс компетенций, соответствующий требованиям изменяющейся социальной среды, ее активной цифровизации и рынка труда. Как справедливо утверждает Н.И. Ануфриева: «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» [1, с.8].

В учебных заведениях, реализующих образовательные программы в сфере культуры и искусства, сегодня уделяется пристальное внимание личностно-центрированному подходу в процессе подготовки квалифицированных, конкурентоспособных и готовых к постоянному росту специалистах, которые будут обладать навыками профессиональной адаптации, профессионального самоопределения в современной музыкальной индустрии, обусловленной цифровизацией, развитием стриминговых платформ и демократизацией доступа к средствам музыкального производства. В связи с этим, обучающимся в вузах творческой направленности, необходимо создать условия для органично продуктивного процесса совершенствования навыков культуры предпринимательства, совмещения концертно-исполнительской практики с проектным менеджментом, маркетингом, продвижением и финансовым планированием.

Актуальность исследуемой проблематики подтверждается значимыми изменениями в профессиональной музыкальной среде, концертном бизнесе, досуговой сфере и др., что диктует необходимость научной аргументации процесса формирования у студентов-музыкантов навыков фандрайзинга, маркетинга и юридической грамотности при применении педагогических технологий как интегрирующего фактора между прагматикой бизнеса и этикой музыкального искусства.

Процесс формирования навыков культуры предпринимательства и этических норм у студентов-музыкантов в вузе регулируется локальными нормативными актами образовательных организаций. На формирование профессиональных качеств, развитие самостоятельности, инициативы и творческих способностей будущих специалистов указывается в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» [4]; Указом Президента РФ «Об утверждении Основ государственной культурной политики» [3] и др. И, хотя, напрямую данный документ не касается формирования навыков культуры предпринимательства, воспитание нравственно развитой личности будущего специалиста в сфере культуры и искусства, тем не менее указанные нормативные акты выступают частью образовательной стратегии высшей школы.

В российской педагогической науке проблема предпринимательской подготовки студентов-музыкантов находится на стадии активного осмысления. Возникает

определённый методологический конфликт – противопоставление «коммерциализации» и «творческой этики», в связи с чем, возникает проблема формирования навыков культуры предпринимательства у студентов-музыкантов. Необходимость решения данных вопросов кроется в формировании аналитического и креативного мышления, стратегического планирования и самоорганизации.

В этой связи необходимо отметить мнение И.Э. Рахимбаевой, которая рассматривает предпринимательство как расширение креативной свободы в контексте педагогики искусства [2].

На интенсивность развития креативного стиля студентов-музыкантов на основе концертной деятельности обращает внимание А.В. Цыганкова, при этом, «учитывая накопления студентом опыта восприятия разнохарактерной музыки, интегративного освоения искусств» [5].

По мнению Г.М. Цыпина, развитие личности профессионального музыканта «неразрывно связано с его личностной самоорганизацией», что является фундаментом культуры предпринимательства [6].

Зарубежная педагогика арт-предпринимательства предъявляет более высокие требования к теоретической рефлексии и практическим наработкам специалистов. Среди научных изысканий можно выделить несколько перспективных направлений, посвященных данной проблематике. Так, В. Перез использует Al-генерируемую музыку для активации предпринимательского мышления студентов, т.е., они не просто получают информацию о бизнес-моделях, но «проживают» эмоциональный опыт через специально созданные треки [8].

В области профессионального музыкального образования определение «предпринимательская деятельность» трактуется Э. Лутц сквозь призму «самокурации», акцентируя внимание на способности музыканта выстраивать индивидуальную художественную идентичность, умении разрабатывать персональный творческий дискурс и интегрировать в профессиональное сообщество [7].

Определённое место в развитии идей о предпринимательской деятельности занимают исследования (О. Палермо, М. Маккан, П. Ривс и др.), доказывающие, что применение музыкальных видеоклипов в процессе обучения формирует у студентов навыки ответственного управления. Ученые предлагают методику, содержание которой направлено на приобщение обучающихся к составлению сценариев, овладению техниками видеомонтажа, навыками командного взаимодействия, рефлексии обратной связи.

Из сказанного становится очевидным перспективность данного подхода в области музыкального образования, поскольку данный подход позволяет объединить творческий компонент, реализуемый через музыкально-визуальные проекты, и предпринимательские компетенции, характеризующие стратегическое позиционирование, коммуникативность и решение организационно-ориентированных задач.

Вместе с тем, этическая рефлексия органично интегрируется в творческий процесс и формирует ответственное отношение к производным действиям, одновременно поддерживая осознанность профессиональных решений.

Опираясь на труды исследователей К.В. Бондаря, О.В. Грибковой, В.Д. Пурина, Е.Г. Штенниковой и др., автор исследования отмечает, что формирование предпринимательской культуры музыканта базируется на взаимодействии творческого и этического начал, причем основная роль в этом процессе отводится выбору определенных педагогических технологий. Тем не менее, попытка целостного анализа современного отечественного научно-педагогического дискурса свидетельствует о дефиците систематизированных исследований, сфокусированных на разработке педагогических

технологий формирования культуры предпринимательства именно в сфере музыкального искусства.

В большинстве случаев предпринимательский компонент рассматривает учеными в аспекте более общих проблем: «подготовка менеджеров социокультурной деятельности» (М.В. Асаинова, П.П.Терехов, К.Ю. Сидоровский и др.), «экономика и менеджмент в сфере культуры» (В.И. Бойко, Н.В. Сабельникова, Г.Л. Тульчинский, Е.Л. Шекова и др.).

Специфика музыкально-исполнительской деятельности как объекта предпринимательской рефлексии, психологические особенности личности музыканта-предпринимателя, дидактические условия формирования предпринимательских компетенций в классе специального инструмента все ещё остаются в области нерешенных проблем.

Автор исследования придерживается точки зрения ученых Н.И.Ануфриевой, В.П. Беспалько, Б.С. Рачиной, Т.И. Стражниковой, А.В. Тороповой и др. относительно педагогической технологии как процесса достижения гарантированных, воспроизводимых результатов обучения, основанные на определенном алгоритме взаимодействия педагога и студентов.

В музыкальном образовании применение педагогических технологий поливариантно, имеет творческий характер и зависит от индивидуальных особенностей студентов и психологического климата в образовательной среде.

Среди основных педагогических технологий следует обозначить *технологию проектного обучения,* которая предусматривает процесс организации студентом от замысла (организация ансамбля, фестиваля, цикла концертов-лекций) до бизнес-расчета и поиска спонсоров. Именно здесь закладываются основы норм «этичного менеджмента», в частности, умение договариваться и соблюдать договоренности.

Технология «кейс-стади» (анализ профессиональных ситуаций) позволяет моделировать этические затруднения, студенты учатся просчитывать репутационные риски, понимая, что в музыкальном бизнесе доверие аудитории является нематериальным активом.

Для обучения студентов различию между агрессивным маркетингом и уважительным диалогом со слушателем важное значение имеют *информационно-коммуникационные технологии* (SMM-менеджмент). В данной ситуации важно сохранить «интонационное, одухотворенное общение» (Л.В. Школяр) даже в коммерческих каналах коммуникации.

Опираясь на научные труды Н.И. Ануфриевой, И.В. Заболотской, Э.П. Костиной, А.И. Маркова, В.М. Монахова, С.А.Останиной, Р.И. Удаловой и др., можно обозначить следующие педагогические технологии:

– эмоционально-смысловой активации, которые предполагают создание иммерсивной среды, где предпринимательские идеи переживаются эмоционально через музыку, визуализацию и персональное смыслотворчество;

– проектного обучения (на основе SeCuM и кейс-метода), направленные на разработку собственных творческих проектов с обязательной рефлексией этических дилемм;

– критической грамотности (на основе рекомендаций NafMe), раскрывающие процесс обучения студентов осознанного и этичного использования генеративных AI-инструментов в творческих и управленческих задачах, включая анализ культурных и авторско-правовых аспектов;

– рефлексивного сообщества, которые способствуют организации диалоговых форм работы, где студенты обсуждают кейсы, дают и получают обратную связь, формируя коллективную этическую ответственность.

Важно подчеркнуть, что представленные технологии логично интегрируются в систему профессионального музыкального образования, «наполняя» процесс обучения будущих музыкантов интерактивными технологиями (тренинги, игры (деловые, ролевые), факультативные дисциплины и др.).

Формирование навыков культуры предпринимательства происходит в самой логике музыкально-проектной деятельности, где студент получает навык позиционирования комплекса полифункциональных компетенций, способствующих достижению обучающимися высокого уровня коммуникативного взаимодействия, управления ресурсами, сохраняя при этом этическую рефлексию как неотъемлемого компонента профессиональной этики, продуктивного продвижения в карьере, достижению реальных результатов в различных видах практико-прикладной деятельности.

Таким образом, актуальность обращения автора к педагогическим технологиям формирования навыков культуры предпринимательства студентов-музыкантов обусловлена объективными процессами модернизации образовательной среды высшей школы, оптимизации информационного сопровождения процесса профессиональной подготовки обучающихся, актуализации содержания учебных дисциплин в контексте музыкальных реалий социального пространства, музыкального менеджмента и международного концертного бизнеса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Народная художественная культура в музыкально-образовательном пространстве вуза: Учеб. пособие / Н. И. Ануфриева. М.: РГСУ, 2013. 390 с.
2. Рахимбаева, И.Э Управление качеством художественного образования в национальном исследовательском университете. Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 2015. - 246 с.
3. Указ Президента Российской Федерации от 24.12.2014 г. №808 «Об утверждении Основ государственной культурной политики» [Электронный ресурс]. URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/39208?ysclid=mp8cwiqn5k246294737 (дата обращения 15.05.2026).
4. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 №273-ФЗ (последняя редакция). [Электронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru/document (дата обращения 10.05.2026).
5. Цыганкова А.В. Педагогические условия развития креативного стиля мышления студента-музыканта в образовательном процессе вуза: дис. ... канд. пед. наук. Елец. 2025. 207 с.
6. Цыпин, Г.М. Музыкант и его работа: Проблемы психологии творчества. М.: Сов. композитор, 1988. Кн. 1. 382 с.
7. Ellen Loots awarded Sharon T. Alpi Award for innovative arts entrepreneurship education. Erasmus University Rotterdam [Электронный ресурс]. URL: https://www.eur.nl/en/eshcc/news/ellen-loots-awarded-sharon-t-alpi-award-innovative-arts-entrepreneurship-education (дата обращения 13.05.2026).
8. Perez V. The Sound of Entrepreneurial Growth: A Historic Leap in Education. [Электронный ресурс]. URL: https://www.xjtlu.edu.cn/en/news/2025/03/the-sound-of-entrepreneurial-growth-a-historic-leap-in-education (дата обращения 10.05.2026).

Сидорин Дмитрий Александрович
аспирант департамента музыкального искусства
Институт культуры и искусств
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»
e-mail: sidorin.d.a.2001@mail.ru
Грибкова Ольга Владимировна
доктор педагогических наук,
профессор департамента музыкального искусства
Институт культуры и искусств
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»
e-mail: Groli@mail.ru

Sidorin Dmitry A.
Postgraduate student of the Department of Musical Arts
Institute of Culture and Arts
Moscow City Pedagogical University
Gribkova Olga V.
Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor of the Department of Musical Art
Institute of Culture and Arts
Moscow City Pedagogical University

ДИДАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ЦИФРОВЫХ ФОРТЕПИАНО В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ДМШ

В статье анализируется дидактический потенциал цифрового фортепиано (ЦФ) в музыкальной школе. Выделяются пять категорий функций ЦФ: вспомогательные инструменты, настройка параметров звучания, библиотека тембров, MIDI и коммутационный функционал. Для каждой категории приводится дидактическое обоснование и значение для учебного процесса. Констатируется необходимость синтеза музыкально-технологических, исполнительских и педагогических компетенций педагога для эффективного применения ЦФ в учебном процессе.

Ключевые слова: цифровое фортепиано, музыкально-компьютерные технологии, музыкальное образование, дидактический потенциал, музыкальная школа, учебный процесс.

DIDACTIC ASPECTS OF UISNG MODERN DIGITAL PIANOS IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF MUSIC SCHOOLS

The article analyzes the didactic potential of the digital piano (DP) in a music school. Five categories of DP functions are distinguished: auxiliary tools, sound parameters adjustment, timbre library, MIDI, and connectivity functionality. For each category, a didactic justification and its significance for the educational process are provided. The necessity of synthesizing the teacher's musical-technological, performance, and pedagogical competencies for the effective use of DP in the educational process is stated.

Keywords: digital piano, music and computer technologies, music education, didactic potential, music school, educational process.

Цифровые фортепиано в современной социокультурной среде – распространённое явление. Такие инструменты можно встретить в различных образовательных учреждениях: от музыкальных студий и ДМШ до среднеспециальных и высших учебных заведений. В большинстве случаев цифровые фортепиано используются в качестве аналога акустическим инструментам.

Вместе с тем, цифровые фортепиано, совмещая в себе аутентичные элементы акустических фортепиано и природу электронного музыкального инструмента предоставляют уникальные возможности для постановки и решения учебных задач. В данной статье мы рассмотрим, применение возможностей цифрового фортепиано в комплексном учебном процессе музыкальной школы или музыкального отделения школы искусств, раскрывая дидактические аспекты его применения в образовательных целях.

Оговоримся, что под цифровым фортепиано (далее – ЦФ) в данной статье мы понимаем клавишный электронный музыкальный инструмент (ЭМИ) [4], оснащённый полноразмерной полновзвешенной 88-клавишной клавиатурой с молоточковой механикой или её имитацией, чувствительной к силе и скорости нажатия; тон-генератором высококачественных аутентичных фортепианных тембров.

Специфику ЦФ как музыкального инструмента определяют его конструктивные особенности и ключевые компоненты (клавиатурная механика, тон-генератор, акустическая система), от качества которых зависит аутентичность инструмента, а следовательно, и спектр учебных задач, которые можно выполнить с его помощью. ЦФ отличаются от прочих ЭМИ своей концепцией как аналога акустическому фортепиано в условиях, где эксплуатация последнего невозможна или затруднена внешними обстоятельствами, что во многом и определяет конструкцию инструмента, а также область его применения [6].

Дидактический потенциал цифрового фортепиано как средства обучения опирается интеграцию аутентичности (как соизмеримости в ряде аспектов с акустическим инструментом) с функционалом ЭМИ. Несмотря на всё многообразие моделей и возможностей классификации, все функции ЦФ можно разделить на несколько основных категорий:

- Встроенные вспомогательные инструменты (метроном, рекордер, секвенсор, автоаккомпанемент, транспонирование и др.);
- Настройка параметров звучания фортепианного тембра и виртуального акустического окружения;
- Библиотека тембров;
- MIDI-функционал;
- Коммутационный функционал.

Названные категории функций как по отдельности, так и в своём взаимодействии могут быть подчинены решению различных учебных задач. Приведём несколько примеров:

В классе фортепиано использование рекордера в паре с метрономом и MIDI-секвенсором или DAW (прикладным ПО – цифровой звуковой рабочей станцией) позволяет получить качественную запись собственного исполнения без лишних шумов и призвуков, характерных для бытовых средств аудиозаписи для подробного анализа, пересылки педагогу или изготовлению фонограммы. Проработка различных стилистических нюансов в соразмерных историческому и жанрово-стилевому контексту тембрах позволяет отточить туше и приёмы, закрепив игровые движения через слухо-моторную координацию, а также разнообразив исполнительский опыт обучающегося [5, 7, 8].

В классе теоретических дисциплин использование встроенного метронома позволит тренировать и проверять исполнение и восприятие сложных ритмических фигур; визуализация с помощью прикладного ПО позволит наглядно изобразить полифоническую

или оркестровую фактуру, подчеркнуть отдельные голоса или задать им иной тембр и прослушать их в отдельности [4, 6].

В классе ансамбля или в хоровом классе партия цифрового фортепиано может быть исполнена в ином тембре, соответствующем произведению, обогатив тем самым исполнительский опыт коллектива и придав ему стилистически законченный и более аутентичный образ в условиях отсутствия какого-либо специфического инструмента (например органа, клавесина, или электроинструмента).

Приведённые примеры – лишь разрозненные частные случаи из опыта педагогов-практиков и исследователей, подтверждающие возможность успешного применения цифровых фортепиано в учебном процессе. Далее мы более подробно и системно рассмотрим применение описанного дидактического потенциала ЦФ в учебном процессе музыкальной школы.

Встроенные вспомогательные инструменты, такие как метроном, секвенсор, рекордер, функции автоаккомпанемента и разделения клавиатуры на диапазоны предоставляют помимо удобных инструментов контроля и проработки метроритма и элементов музыкальной выразительности, позволяют самостоятельно репетировать ансамблевые произведения: вторую партию педагог, партнёр по ансамблю или сам обучающийся может записать отдельно, затем играя поверх этой записи. Разумеется, подобный метод имеет и ряд недостатков, как, например, выработка привычки к одному и тому же варианту исполнения при длительных самостоятельных репетициях, однако на первых этапах ознакомления с произведением он позволяет выверить метроритмический и образно-интонационный ансамбль.

Также этот набор функций позволяет осваивать и развивать навыки композиции аранжировки музыкального материала, в том числе в сочетании с тембровыми библиотеками: записывая партии по очереди в разных тембрах и выстраивая их с помощью многодорожечного встроенного секвенсора, представляется возможность создать аранжировку практически любого произведения. Стиль её будет зависеть от разнообразия предлагаемых в конкретной модели тембров.

Одновременно с тем, рекордер и секвенсор позволяют создавать переложения с различных составов на фортепиано в 4 руки и более: представляется возможность записать черновые партии с листа, а в дальнейшем их вычистить либо при подключении к компьютеру и работая в MIDI-совместимых программах и нотных редакторах, либо на слух, а затем и оркестровать их.

Помимо прочего, в работе обучающегося-солиста или ансамбля с концертмейстером также полезной может оказаться функция транспонирования. Помимо очевидного удобства, она позволит без качественных потерь музыкального материала сиюминутно опробовать иную тональность изучаемого произведения, проверяя как возможности обучающихся, так и создаваемый ими художественный образ, что обуславливает её дидактическую ценность. Особенно эта возможность будет полезна в классе вокала и в хоровом классе.

Всё это даёт возможность разнообразить музыкальный опыт обучающихся стилистически новым репертуаром и новыми видами музыкальной деятельности, а также предоставляет им новые инструменты для самостоятельной работы и, соответственно, мотивации к совершенствованию своего исполнения благодаря наличию вполне конкретного результата – собственной качественной записи, которую можно прослушать и которой можно поделиться. Для педагогов различных классов этот функционал предлагает новые дидактические инструменты, позволяющие как подготовить новый музыкальный материал для демонстрации или разбора, так и подробнее анализировать работу обучающихся в классе фортепиано.

Настройка параметров звучания фортепианного тембра и параметров виртуального акустического пространства позволяет изменять множество параметров цифрового фортепиано: от строя и характеристик деки, до свойств, влияющих на отражение звука как внутри виртуального корпуса инструмента, так и окружающего пространства. Сама по себе регулярная смена подобных настроек позволяет обучающемуся тренировать собственную адаптивность к новым акустическим условиям и инструментам, что для пианиста является важным профессиональным качеством.

Помимо этого, в учебном процессе использование этой возможности позволяет приблизить звучание инструмента к какому-либо конкретному эталону: залу или концертному роялю. Это может быть полезно в подготовке репертуара к исполнению на новой сцене: иная реверберация или глубина сцены может повлиять на распространения звука и, как следствие, исказать некоторые нюансы, заглушить штрихи или наоборот гипертрофировать динамику. Предварительная «примерка» новых акустических условий позволит обучающемуся, не жертвуя качеством своего исполнения на самой сцене в момент концерта или конкурса, доработать интерпретацию до желаемого результата под чутким руководством педагога. В дальнейшем, конечно, навык моментальной адаптации к новым условиям с первых взятых на рояле нот будет только развиваться, и полезным инструментом его развития, помимо самих концертных выступлений, может выступить ЦФ с данным функционалом.

Также изменение параметров строя может также применяться в целях достижения аутентичного исполнения музыки различных эпох и стилей. Благодаря функционалу ЦФ сменить строй инструмента возможно буквально нажатием нескольких кнопок, не привлекая специалиста, что, в условиях класса или самостоятельной работы (а том числе солиста с концертмейстером), предоставляет уникальную и ценную возможность как в условиях репетиции, так и в условиях класса (фортепианного, инструментального или историко-теоретического).

Кроме того, между эпохами и стилями различался не только концертный строй, но и темперация, которую также можно настроить на ЦФ. Смена темперации позволит обучающимся на практике (не только в звучании, но и в исполнении) познакомиться с аутентичным звучанием пифагорова строя, среднетоновой темперацией эпохи Возрождения и раннего барокко, пентатоникой и т.д., что сформирует более полное представление об истории музыки и о том, как её исторические особенности влияют на сочинение и исполнение.

Библиотека тембров, уже упомянутая в описании дидактических возможностей других групп функционала ЦФ, помимо сказанного, позволяет, не меняя привычной клавирной аппликатуры, «зазвучать» тембрами иной, отличной от фортепианной архитектоники [3]. В классе фортепиано дидактическая польза этой функции заключается в выработке уникальной слухо-моторной координации в сочетании с туше, недостижимой ни на акустическом фортепиано, ни на цифровом синтезаторе. Сочетание традиционного механизма молоточковой механики с иным по физике происхождения и распространения звучанием позволяет сформировать слуховое представление, крепко связанное с игровым движением. Эта связка, при переносе на фортепианный тембр, а затем и при игре на акустическом инструменте, позволяет более точно и выразительно интонировать мелодические линии и сочетать их аккомпанементом [7].

В формировании этой связи двух начал – слухового и кинестетического – помогает также ранее не названный вспомогательный инструмент разделения клавиатуры на диапазоны: каждому возможно задать свой тембр, тем самым разграничив их не только умозрительно, в воображении, но и по звучанию и, как следствие, по выразительным средствам.

Кроме того, библиотека тембров позволяет формировать аутентичные тембровые представления о музыке различных жанров и составов. Особенно популярной у педагогов-практиков эта функция стала в области изучения барочного и полифонического репертуара [5], поскольку продолжительные, неугасающие тембры позволяют достоверно прослушать каждый голос и нюансы в нём: от динамики, до штрихов.

Также библиотека тембров может быть использована уникальным образом – для создания мультитембрального ансамбля. При задействовании нескольких цифровых фортепиано и предварительной подготовке музыкального материала – создании переложения или аранжировки – возможно упростить или стилистически разнообразить репертуар обучающихся. Помимо внесения стилистического разнообразия, подобный ансамбль помогает развивать тембровый слух, ансамблевое взаимодействие и навыки невербальной коммуникации с товарищами по ансамблю.

В учебном процессе в классе вокала, иного инструмента, ансамбля или в хоровом классе, концертмейстер и педагог также могут использовать библиотеку тембров в сочетании с другими функциональными группами ЦФ для замещения отсутствующих инструментов (например, клавесин или орган), а также для стилистического разнообразия исполняемого репертуара (иные тембры).

Важно отметить, что в данный момент мы опускаем вопрос о качестве встроенных тембров. Педагогам, включающим ЦФ в учебный процесс, важно помнить, что модели цифровых фортепиано могут различаться не только поклассам, но и по качеству предлагаемого функционала, и в особенности, по качеству тембров. Выбор инструмента и тембра крайне ответственная задача педагога. От неё будет зависеть не только художественная составляющая, но и качество учебного процесса в целом: низкое качество звучания может закрепиться в сознании обучающихся, исказив слуховые представления и, как следствие, повлияв на их собственное звукоизвлечение.

MIDI-функционал (от MIDI – Musical Instruement Digital Interface – цифровой интерфейс музыкального инструмента) позволяет использовать ЦФ в качестве и устройства ввода-вывода цифровой информации и, как следствие, универсального инструмента в связке с персональным компьютером и специализированным программным обеспечением. Привлекая современные музыкально-компьютерные технологии, становится возможным внести элементы интерактивности в учебный процесс и активно визуализировать материал в классе теоретических дисциплин (изучение фактуры, полифонической структуры; слуховой тембровый анализ), а также предложить новые практические виды учебной музыкальной деятельности: ранее упомянутые композиция и аранжировка, редактирование и звукорежиссура исполнения, мультитембральное исполнение и импровизация и многое другое.

Широко распространённые ЦФ позволят изучать музыкально-компьютерные технологии в связке с пианистическими принципами звукоизвлечения, что позволяет не только закрепить последние, но и выработать уникальные навыки обработки и производства музыкального материала, актуальные в условиях стремительной цифровизации всех сфер человеческой жизни, в том числе классической музыки.

Коммутационный функционал заключается в возможностях подключения ЦФ к внешнему оборудованию: ранее рассмотренный персональный компьютер, мобильная электроника, внешняя усилительная аппаратура. Подключение к умным устройствам позволяет задействовать музыкально-компьютерные технологии в учебном процессе, что было рассмотрено ранее. Подключение внешней усилительной аппаратуры позволяет использовать ЦФ как сценический, концертный музыкальный инструмент, тем самым делая возможным разнообразить и концертную деятельность обучающихся, которая также является частью учебного процесса.

Таким образом, цифровое фортепиано обладает колоссальным дидактическим потенциалом, позволяя эффективно реализовывать учебный процесс, углубляя и дополняя традиционные методы и способы обучения, применяемые в различных учебных дисциплинах. ЦФ в рамках учебного процесса выступает мощным полифункциональным и, что не менее важно, широко распространённым дидактическим инструментом.

В то же время применение его функционала в учебном процессе требует от педагога синтеза музыкально-технологических, исполнительских и педагогических компетенций. Без их совокупности ЦФ будет применяться в учебном процессе фрагментарно и оторвано от основных задач и целей музыкального обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдуллин, Э.Б. Теория музыкального образования: Учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / Э.Б. Абдуллин, Е.В. Николаева. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 336 с.
2. Алексеев, А.Д. Методика обучения игре на фортепиано: учебное пособие для музыкальных вузов и училищ / А.Д. Алексеев. – М.: Музыка, 1978. – 288 с.
3. Горбунова, И.Б. Архитектоника звука: Монография / И.Б. Горбунова. – СПб.: Лема, 2014. – 123 с.
4. Горбунова, И.Б. Электронные музыкальные инструменты: к проблеме становления исполнительского мастерства / И.Б. Горбунова // Теория и практика общественного развития. – 2015. – № 22. – С. 233-239.
5. Гордеева, Е.В. Инвенции И.С. Баха и творческое инвенторство (на примере работы с цифровым фортепиано) / Е.В. Гордеева // Из опыта работы педагога-музыканта: Сборник статей. Том Выпуск 4. – Уфа: Уфимский государственный институт искусств им. Загира Исмагилова, 2016. – С. 35-41.
6. Сидорин, Д.А. Цифровое фортепиано как феномен современной музыкальной культуры и дидактический инструмент в образовательном процессе / Д.А. Сидорин, М. Чжан // Bulletin of Art and Education. – 2025. – № 8. – С. 140-148.
7. Смирнов, С.В. Цифровые пианино в практике музыкального обучения: о пособиях Б.В. Косяченко / С.В. Смирнов // Музыкальное образование и наука. – 2017. – № 2(7). – С. 43-44.
8. Цзы, Е. К вопросу о применении цифровых фортепиано в обучении пианистов / Е. Цзы // Культурно-образовательная среда: современные тенденции и перспективы исследований : Сборник материалов V Международной научно-практической конференции, Белгород, 19 мая 2023 года / Отв. редакторы В.И. Коваленко, К. Н. Лобанов, О. А. Соколова, В. С. Зинченко. – Белгород: Белгородский государственный институт искусств и культуры, 2023. – С. 124-129.
9. Specific features of value orientations among the student youth in the context of digital transformation of the education system / R. S. Khammatova, O. V. Gribkova, M. M. Tkhugo [et al.] // World Journal on Educational Technology. – 2021. – Vol. 13, No. 2. – P. 297-306. – DOI 10.18844/wjet.v13i2.5714. – EDN FUXVZU.
10. History of the development of the religious direction of pedagogy: the influence of spiritual and moral upbringing on the development of schoolchildren's personality / L. Ukolova, S. Nizamutdinova, I. Kudrinskaia [et al.] // Revista Conrado. – 2024. – Vol. 20, No. S1. – P. 191-197. – EDN RWSOVE.

Нугуманова Людмила Николаевна
доктор педагогических наук, доцент, ректор
ГАОУ ДПО «Институт развития образования Республики Татарстан»
e-mail: lyudmila.nugumanova@tatar.ru
Романенко Олег Олегович
заместитель директора по воспитательной работе
Специализированная общеобразовательная школа-интернат
«Лицей им. Н. И. Лобачевского»
ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
e-mail: dancing_guy@mail.ru

Nugumanova Lyudmila N.
Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Rector
Institute of Education Development of the Republic of Tatarstan
Romanenko Oleg O.
Deputy Director for Educational Work
Specialized general education boarding school
N. I. Lobachevsky Lyceum
Kazan (Volga Region) Federal University

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ: НОВЫЕ ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ

Аннотация. В статье рассматриваются теоретико-методологические и прикладные аспекты организации воспитательной работы в общеобразовательной организации в условиях внедрения федеральной образовательной программы (ФОП). Актуальность исследования обусловлена необходимостью пересмотра традиционных подходов к воспитанию в соответствии с требованиями ФОП при сохранении принципа индивидуализации. Методологическую основу работы составляют деятельностный (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, В.В. Давыдов), личностно-ориентированный (Е.В. Бондаревская, И.С. Якиманская, В.В. Сериков), средовой (Ю.С. Мануйлов, В.А. Ясвин, Л.И. Новикова), аксиологический (В.А. Караковский, З.И. Равкин, Н.Е. Щуркова) и компетентностный (А.В. Хуторской, И.А. Зимняя) подходы, что позволяет интерпретировать социальную активность школьников как интегративное качество личности, формирующееся в единстве ценностного сознания и социально значимой деятельности. Авторы раскрывают ключевые направления воспитательной деятельности: формирование самостоятельности, ответственности, культуры здорового образа жизни и социальных навыков. Особое внимание уделяется развитию социальной активности обучающихся через вовлечение в проектную деятельность (по Е.С. Полат, Н.Ю. Пахомовой) и волонтерские практики как формы реализации деятельностного и компетентностного подходов. На примере конкретных проектов Лицея имени Н.И. Лобачевского КФУ («Пушкинский бал», «Мы вместе», «Ярмарка добра», «Здравствуй, Лицей», «Разговоры о важном») демонстрируются практические пути организации внеурочной работы, способствующей формированию гражданственности, эмпатии и коммуникативных компетенций. В заключении обосновывается вывод о том, что системная интеграция урочной, внеурочной деятельности и социального партнёрства, опирающаяся на синтез деятельностного, средового и аксиологического подходов, позволяет построить целостную воспитательную систему, отвечающую вызовам современного образования и требованиям ФОП.

Ключевые слова: федеральная образовательная программа, воспитательная работа, социальная активность, деятельностный подход, личностно-ориентированный подход, средовой подход, аксиологический подход, компетентностный подход, волонтерская деятельность, проектная деятельность.

DEVELOPMENT OF STUDENTS' SOCIAL ACTIVITY: NEW EDUCATIONAL PRACTICES

Abstract. The article examines theoretical, methodological and applied aspects of organizing educational work in a general education institution in the context of the implementation of the federal educational program (FEP). The relevance of the study is due to the need to revise traditional approaches to education in accordance with the requirements of the FEP while maintaining the principle of individualization. The methodological basis of the work includes the activity-based (A.N. Leontiev, S.L. Rubinstein, V.V. Davydov), personality-oriented (E.V. Bondarevskaya, I.S. Yakimanskaya, V.V. Serikov), environmental (Yu.S. Manuilov, V.A. Yasvin, L.I. Novikova), axiological (V.A. Karakovsky, Z.I. Ravkin, N.E. Shchurkova) and competence-based (A.V. Khutorskoy, I.A. Zimnyaya) approaches, which allows interpreting schoolchildren's social activity as an integrative personality trait formed in the unity of value consciousness and socially significant activity. The authors reveal the key areas of educational work: the formation of independence, responsibility, a healthy lifestyle culture and social skills. Special attention is paid to the development of students' social activity through involvement in project activities (according to E.S. Polat, N.Yu. Pakhomova) and volunteer practices as forms of implementing the activity-based and competence-based approaches. Using the example of specific projects of the Lyceum named after N.I. Lobachevsky of KFU («Pushkin Ball», «We Are Together», «Fair of Goodness», «Hello, Lyceum», «Important Conversations»), practical ways of organizing extracurricular work that contribute to the formation of citizenship, empathy and communication competencies are demonstrated. The conclusion substantiates the finding that the systemic integration of classroom, extracurricular activities and social partnership, based on a synthesis of activity-based, environmental and axiological approaches, makes it possible to build a holistic educational system that meets the challenges of modern education and the requirements of the FEP.

Keywords: federal educational program, educational work, social activity, activity-based approach, personality-oriented approach, environmental approach, axiological approach, competence-based approach, volunteer activity, project activity.

Введение

В современной образовательной парадигме воспитание рассматривается не как сопутствующий элемент обучения, а как равноправный и неотъемлемый компонент образовательного процесса. Принятие федеральной образовательной программы (ФОП) актуализировало задачу пересмотра методик воспитательной работы с целью приведения их в соответствие с новыми требованиями при сохранении принципа индивидуализации. Перед педагогическими коллективами встаёт вопрос: каким образом организовать воспитательную деятельность, чтобы она не сводилась к формальным мероприятиям, а реально способствовала развитию социальной активности, гражданской зрелости и нравственной ответственности школьников?

В педагогическом контексте «воспитание» охватывает процесс привития социально значимых качеств, нравственных ориентиров, этических убеждений и поведенческих навыков. Ключевая задача воспитания в системе образования – сформировать у обучающихся гражданскую позицию, систему моральных принципов и чувство

ответственности, что позволяет им вырасти людьми с активной жизненной позицией, способными к сопереживанию и осознанному нравственному выбору [2, с. 124].

Методология и методы исследования

Понятие «социальная активность» впервые ввел в научный оборот немецкий мыслитель М. Вебер, понимая под ней деятельность, нацеленную на преобразование общественных отношений и институтов [1]. В современной педагогической науке (В.А. Караковский, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова) социальная активность рассматривается как интегративное качество личности, проявляющееся в готовности к инициативному, осознанному участию в общественно значимых делах [3].

В исследовании мы опирались на следующие методологические подходы к развитию социальной активности школьников и принципы их реализации (с опорой на труды отечественных учёных):

1. Деятельностный подход (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, В.В. Давыдов). Социальная активность формируется и проявляется только в деятельности. Применительно к воспитательной работе это означает организацию разнообразных видов деятельности (учебной, трудовой, досуговой, волонтёрской), в которых учащийся выступает субъектом, а не объектом педагогических воздействий. Принципы: деятельностное опосредование (воспитание через включение в реальные социальные практики), субъектности (переход от позиции «исполнителя» к позиции «инициатора»).
2. Личностно-ориентированный подход (Е.В. Бондаревская, И.С. Якиманская, В.В. Сериков). Социальная активность понимается как проявление уникального субъектного опыта каждого школьника. Принципы: опора на индивидуальные интересы и склонности, создание ситуаций выбора, уважение к личности воспитанника. В рамках этого подхода воспитательные мероприятия проектируются с учётом возрастных и психологических особенностей, а также личных смыслов участников.
3. Средовой подход (Ю.С. Мануйлов, В.А. Ясвин, Л.И. Новикова). Социальная активность развивается через специально организованную образовательную среду, которая выступает источником социального опыта. Принципы: насыщение среды «событийностью» (социально значимые события), открытость среды для взаимодействия с внешними социумами, диагностика средовых влияний. В Лицее КФУ такая среда создаётся через систему проектов, традиций и взаимодействие с университетом и социальными партнёрами.
4. Аксиологический (ценностный) подход (В.А. Караковский, З.И. Равкин, Н.Е. Щуркова). Воспитание социальной активности неразрывно связано с усвоением базовых национальных ценностей (патриотизм, милосердие, гражданственность). Принципы: ценностно-смысловое наполнение всех форм воспитательной работы, рефлексия ценностей в диалоге, приоритет духовно-нравственных ориентиров над узко прагматическими.
5. Компетентностный подход (А.В. Хуторской, И.А. Зимняя, Дж. Равен). Социальная активность рассматривается как одна из ключевых компетенций (социальная компетенция). Принципы: ориентация на практический результат (способность действовать), формирование опыта самостоятельного решения социальных проблем, развитие коммуникативных и организаторских навыков.

Принципы реализации перечисленных подходов в воспитательной работе:

- принцип единства сознания и деятельности (усвоение социальных норм через практическое участие);
- принцип добровольности и свободы выбора (участие в волонтёрских и проектных активностях без принуждения);
- принцип социальной пробы (предоставление возможности попробовать себя в разных ролях: организатор, участник, волонтёр);

- принцип рефлексивности (осмысление собственного социального опыта);
- принцип партнёрства (совместная деятельность детей и взрослых, межведомственное взаимодействие).

При подготовке статьи авторы провели анализ философской, социологической и педагогической литературы по проблеме социальной активности (работы М. Вебера, В.А. Сластенина, В.А. Караковского); контент-анализ нормативных документов (ФОП, программы воспитания); систематизация и обобщение педагогического опыта.

Обсуждение результатов

В условиях перехода на ФОП (приказ Минпросвещения России от 25.11.2022 № 1028) воспитательная работа должна строиться на принципах единства обучения и воспитания, событийности, совместной деятельности взрослых и детей. Для выстраивания воспитательной работы в рамках программ дополнительного образования, направленных на развитие социальной активности школьников, нами выделены следующие подходы:

• диагностика и развитие социальных компетенций: создание специализированных занятий, тренингов и практикумов, ориентированных на совершенствование навыков межличностного общения, конструктивного разрешения разногласий, эмоционального интеллекта;

• вовлечение в социально ориентированные проекты, где школьники могут проявить активность, работать в команде, принимать решения и реализовывать свои идеи;

• вовлечение в волонтёрскую деятельность как форму социальной практики;

• привлечение внешних экспертов (педагогов-психологов, социальных работников, представителей общественных организаций);

• проведение тематических мероприятий (дни открытых дверей, ярмарки добровольческих программ).

Особое внимание в развитии социальной активности школьников уделяется проектной деятельности. Под проектной деятельностью в педагогической науке понимается совместная учебно-познавательная, творческая или игровая деятельность обучающихся, имеющая общую цель, согласованные методы, способы деятельности, направленная на достижение общего результата (Е.С. Полат). Н.Ю. Пахомова определяет учебный проект как «целенаправленную, ограниченную во времени и ресурсах деятельность обучающихся, результатом которой является создание конкретного «продукта» (материального или идеального), обладающего субъективной или объективной новизной и социальной значимостью». Проектная деятельность в воспитании выступает как форма организации социальной практики, в которой школьник из объекта воспитания превращается в субъекта социального действия.

В современном образовательном пространстве проектная деятельность необходима, так как она:

Во-первых, она позволяет реализовать деятельностный подход: учащиеся не получают готовых рецептов поведения, а сами проектируют и осуществляют социально значимые дела (помощь пожилым, организация праздника, благотворительная акция).

Во-вторых, проектная деятельность носит коллективный характер, что развивает коммуникативные и организаторские компетенции, учит распределению ролей и ответственности.

В-третьих, она обеспечивает «видимый», осязаемый результат (событие, ярмарка, сбор средств, помощь конкретному человеку), что усиливает переживание социальной успешности и формирует чувство сопричастности.

В-четвёртых, проектная деятельность естественным образом интегрирует воспитание в реальную жизнь, преодолевая формализм традиционных мероприятий.

В Лицее имени Н.И. Лобачевского КФУ сложилась система воспитательных проектов, интегрирующих урочную, внеурочную деятельность и социальное партнерство. Ниже представлены наиболее значимые из них.

1. Проект «Разговоры о важном» (с 2022 г.) направлен на формирование духовно-нравственных ценностей школьников посредством еженедельных обсуждений актуальных вопросов патриотизма, истории и экологии. Ключевой аспект – включение лицеистов в общественно значимую деятельность на основе ценностных ориентиров, что позволяет определять жизненную позицию через практическое действие. Данный проект обеспечивает дискурсивный компонент воспитания: осмысление нравственных категорий предшествует их воплощению в поступках.

2. Проект «Мы вместе» ориентирован на волонтерскую деятельность как форму социальной активности. Основные направления работы волонтеров (лицеистов и студентов КФУ) включают: выявление нуждающихся групп населения, оказание адресной помощи, взаимодействие с профильными учреждениями и участие в социальных проектах. Участие в движении способствует развитию милосерпия, эмпатии и гражданской ответственности. В рамках проекта организована помощь Кайбицкому дому-интернату (праздничные мероприятия, концерты), а также ежегодно проводятся четыре благотворительные ярмарки. Изделия для «Ярмарок добра» создаются лицеистами на уроках технологии и в «Арт-студии». Проект «Мы вместе» служит деятельностным воплощением ценностей, обсуждаемых на «Разговорах о важном».

3. Проект «Здравствуй, Лицей» представляет собой адаптационный тренинг для создания психоэмоционального комфорта у новых обучающихся. Организаторами выступают старшеклассники. В ходе интерактивного маршрута участники последовательно проходят шесть станций: «Медиапространство Лицея» (студия телевидения «ЛиСТ»), «Лицейское Братство» (упражнения на сплочение), «Лицейские танцы» (флэш-моб), «Пространство Н.И. Лобачевского» (биография ученого), «История Лицея» (музей) и «Интересная наука» (опыты в лабораториях). Проект обеспечивает горизонтальную передачу традиций («ученик – ученик») и снижает адаптационный стресс.

4. Литературно-музыкальный образовательный проект «Лицейский бал» разработан творческим коллективом педагогов, родителей и обучающихся. Концепция бала, ежегодно обновляемая в соответствии с памятными датами, интегрирует учебную и воспитательную деятельность через научно-исследовательскую, культурно-эстетическую и творческую составляющие. Проект реализуется в контексте работы с одаренными детьми, способствует повышению уровня культуры, развитию интереса к историко-литературному наследию России, а также коммуникативных и организаторских способностей участников.

Кроме того, в лицее систематически проводятся социально ориентированные проекты, в которых школьники проявляют социальную активность: разработка сценариев к мероприятиям («Пушкинский бал», «Новогодний танцевальный марафон», «Последний звонок»); вовлечение в волонтёрские группы для участия в социально-педагогических проектах («Вводно-адаптационный тренинг», «Спаси жизнь!»); приглашение ученых КФУ для лекций и семинаров по развитию социальной активности; организация дней открытых дверей и тематических вечеров.

Результаты и обсуждение

Реализация представленных проектов в Лицее КФУ демонстрирует системный подход к организации воспитательной работы. Проекты «Разговоры о важном» и «Мы вместе» обеспечивают единство дискурсивного и деятельностного компонентов воспитания. Если первый создает основу для осмысления нравственных категорий, то второй позволяет транслировать их в практику социально значимой деятельности, способствуя развитию милосердия, гражданской ответственности и эмпатии.

Проект «Здравствуй, Лицей» выступает эффективным инструментом адаптации новых обучающихся к специфике образовательной среды. Использование интерактивного формата с привлечением старшеклассников позволяет снизить эмоциональное напряжение, ускорить процесс включения в коллектив и транслировать традиции лицея в горизонтальной среде.

Литературно-музыкальный проект «Лицейский бал» иллюстрирует потенциал интеграции научно-исследовательской, культурно-эстетической и художественно-творческой деятельности в работе с одаренными детьми. Ежегодное обновление тематики балов в соответствии с историко-культурными датами способствует формированию устойчивого интереса к отечественному наследию и развитию надпредметных компетенций (коммуникативных, организаторских).

Важным условием эффективности является организация обратной связи со школьниками и постоянная оценка результативности проводимых мероприятий. В лицее используются методы включённого наблюдения, анкетирования участников, рефлексивные сессии после крупных событий.

Заключение

Проведённое исследование позволяет сделать следующие выводы.

Развитие социальной активности школьников в условиях перехода на федеральную образовательную программу требует не отказа от апробированных воспитательных форм, но их переосмысления в логике единства обучения и воспитания, событийности и совместной деятельности детей и взрослых. Как показал анализ, наиболее продуктивной методологической стратегией выступает синтез пяти взаимодополняющих подходов.

Деятельностный подход (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, В.В. Давыдов) задаёт приоритет включения учащихся в реальные социальные практики (волонтёрство, проектирование, благотворительные акции), где социальная активность не декларируется, а реализуется в поступке. Личностно-ориентированный подход (Е.В. Бондаревская, И.С. Якиманская, В.В. Сериков) обеспечивает учёт субъектного опыта каждого школьника, превращая воспитание из унифицированного процесса в индивидуально-значимую траекторию. Средовой подход (Ю.С. Мануйлов, В.А. Ясвин, Л.И. Новикова) доказывает, что насыщенная «событийностью» и открытая внешним партнёрам образовательная среда Лицея КФУ сама становится фактором развития социальной активности. Аксиологический подход (В.А. Караковский, З.И. Равкин, Н.Е. Щуркова) позволяет наполнить воспитательные проекты ценностно-смысловым содержанием (патриотизм, милосердие, гражданственность), а компетентностный подход (А.В. Хуторской, И.А. Зимняя) переводит сформированные ценности в конкретные социальные и коммуникативные компетенции.

Реализация этих подходов на практике, как показано на примере проектов «Разговоры о важном», «Мы вместе», «Здравствуй, Лицей» и «Лицейский бал», доказала свою эффективность: у школьников возрастает уровень социальной инициативы, развивается эмпатия, формируются навыки коллективного действия и рефлексии собственного социального опыта. При этом ключевым механизмом выступает проектная деятельность (в понимании Е.С. Полат и Н.Ю. Пахомовой), которая интегрирует ценностное воспитание, социальную практику, психологическую поддержку и развитие творческого потенциала обучающихся.

Таким образом, предложенная в статье совокупность воспитательных проектов Лицея имени Н.И. Лобачевского КФУ репрезентирует целостную воспитательную систему, теоретический каркас которой образует синтез деятельностного, личностно-ориентированного, средового, аксиологического и компетентностного подходов. Переход на федеральную образовательную программу выступает нормативным закреплением данной логики, требуя от исследователей и практиков постоянной рефлексии

эффективности воспитательных средств. Представленный опыт может служить модельным ориентиром для общеобразовательных организаций, выстраивающих развитие социальной активности школьников на основе методологически обоснованной интеграции урочной, внеурочной деятельности и социального партнёрства.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вебер М. Основные социологические понятия / Пер. с нем. М.И. Левиной // Вебер М. Избранные произведения. – М.: Прогресс, 1990. – 808 с.
2. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / под ред. В.А. Сластенина. – 11-е изд., стер. – Москва: Академия, 2012. – 607с.
3. Караковский В.А., Новикова Л.И., Селиванова Н.Л. Воспитание? Воспитание... Воспитание! Теория и практика школьных воспитательных систем. – М.: Пед. о-во России, 2000. – 252 с.
4. Примерная рабочая программа воспитания для общеобразовательных организаций (одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию, протокол от 23.06.2022 № 3/22).
5. Приказ Минпросвещения России от 18.05.2023 №370 (ред. от 10.11.2025) «Об утверждении федеральной образовательной программы основного общего образования». (Зарегистрировано в Минюсте России 12.07.2023 N 74223) URL: https://sh20-ryazan-r62.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/32/315/Prikaz_Minprosvescheniya_Rossii_ot_18.05.2023_N_370_FOP_OOO.pdf (дата обращения 03.06.2026)
6. Полат Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. – М.: Академия, 2010. – 368 с.
7. Пахомова Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении : Пособие для учителей и студентов пед. вузов / Н.Ю. Пахомова. – Москва: АРКТИ, 2003. – 107
8. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская. – Ростов-на-Дону: Булат, 2000. – 351 с.
9. Средовой подход в воспитании // Ю.С. Мануйлов; Ун-т Рос. акад. образования. – 2. изд., перераб. – Москва, Н. Новгород: Ун-т Рос. акад. образования, 2002. – 155 с.

Лю Цзиньхан
аспирант кафедры теории и истории искусств
ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»
e-mail: 1078757825@qq.com

Liu Jinhang
postgraduate student of the Department of Theory and History of Arts
Moscow Pedagogical State University

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОСВОЕНИЯ СТУДЕНТАМИ КНР ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье теоретически обоснованы педагогические условия освоения студентами КНР цифровых технологий музыкального образования, включая мотивацию, повышение познавательного интереса и учебно-творческой активности студентов в процессе освоения цифровых технологий; системный подход к применению цифровых технологий музыкального образования на лекционных и практических занятиях; изучение курса «Цифровые технологии музыкального образования», тесно связанного с будущей профессиональной деятельностью обучающихся. Так же предложена классификация технологий, применяемых в преподавании музыкальных дисциплин на разных уровнях обучения. В результате исследования установлено, что специальные педагогические условия освоения студентами КНР различных электронных ресурсов, программ и приложений для обучения музыке способствуют повышению эффективности процесса подготовки педагогов-музыкантов, в том числе к применению цифровых технологий в педагогической деятельности.

Ключевые слова: цифровые технологии музыкального образования, электронный образовательный ресурс, нотный редактор, электронная библиотека, педагогические условия, системный подход.

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF DIGITAL TECHNOLOGIES OF MUSIC EDUCATION BY STUDENTS OF CHINA

Abstract. The article theoretically substantiates the pedagogical conditions for mastering digital technologies of music education by the PRC students, including: motivation, increasing the cognitive interest and educational and creative activity of students in the process of studying digital technologies; a systematic approach to the application of digital technologies of music education in lecture and practical classes; study of the course "Digital Technologies of Music Education," closely related to the future professional activities of students. The classification of technologies used in the teaching of musical disciplines at different levels of study is also proposed. As a result of the study, it was found that special pedagogical conditions for mastering various electronic resources, programs and applications by students of the PRC contribute to increasing the efficiency of the process of training teachers-musicians, including the use of digital technologies in teaching.

Keywords: digital technologies of music education, electronic educational resource, music editor, electronic library, pedagogical conditions, system approach.

Введение в проблему

Современные педагоги-музыканты, а также исполнители и композиторы по всему миру активно осваивают и применяют цифровые технологии музыкального образования и искусства. Выбор тех или иных электронных средств обучения зависит от целей и задач,

формируемых навыков и умений, педагогических подходов, методов обучения, а также возможностей и функций используемых ресурсов.

В последние десятилетия повышается число китайских студентов, поступающих в музыкально-педагогические вузы России, однако педагогические условия, в которых обучающиеся осваивают цифровые технологии музыкального образования, оказываются недостаточно эффективными и не позволяют сформировать необходимые навыки и умения их применения в педагогической деятельности. В настоящее время остается неразрешенным противоречие между практической потребностью в освоении студентами КНР цифровых технологий музыкального образования и отсутствием особых педагогических условий, обеспечивающих эффективность данного процесса. Поэтому актуальной задачей представляется разработка комплекса педагогических условий освоения цифровых технологий музыкального образования студентами КНР на основе интеграции современных подходов к содержанию и методике преподавания дисциплины в музыкально-педагогическом вузе.

Краткий обзор исследований

Педагогические подходы к освоению и применению цифровых технологий в области музыкального творчества и образования рассмотрены в учебно-методических пособиях А.В. Андерсен, Р.Н. Байрамова, Ф.Ф. Бёркета и М.М. Заббаровой, Г.А. Бордовского, В. В. Вихман, И.Б. Готской, Е.А. Давиденкова, И.Г. Захаровой, С.П. Ильиной и В.И. Снегуровой, Г.П. Катунина, А.А. Коновалова и Н.И. Буториной, Г.П. Овсянкиной, Л.Г. Писаренко, Р.Г. Шитиковой, С.И. Сиротина, С.И. Фильчакова и Н.И. Буториной и других авторов. Различные аспекты применения цифровых технологий музыкального образования освещены в многочисленных статьях российских и китайских ученых.

Исследования российских ученых ориентированы на российских же студентов и их опыт использования музыкально-компьютерных технологий и электронных образовательных ресурсов, тогда как работ, посвященных процессу освоения китайскими студентами цифровых технологий музыкального образования в России пока не издано. В Китайской Народной Республике недостаточно внимания уделяется теоретико-методическому обоснованию применения возможностей цифровых технологий музыкального образования, и в немногочисленных статьях освещены лишь отдельные аспекты музыкально-компьютерных технологий. Однако всесторонние исследования потенциала и специфики применения цифровых технологий в Китае не проводились.

Методы

В ходе исследования были проведены методологический анализ и обобщение научной литературы по теме исследования, методических пособий по освоению и применению цифровых технологий музыкального образования, педагогическое наблюдение и педагогический эксперимент на базе Шэньянской консерватории (кафедра музыкальных технологий) с участием 36-ти студентов программы подготовки «Музыкальное образование».

Результаты и их обсуждение

Современные цифровые технологии чрезвычайно разнообразны и применяются на всех уровнях музыкального образования от музыкальной школы до вуза при освоении обучающимися теоретических и практических дисциплин. Классификация цифровых технологий, применяемых в образовании, включая музыкальное, представлена в работах М.Н. Голубенко и О.Ф. Асатрян [1], И.Б. Горбуновой, К.Ю. Плотникова и Х. Хайнер [2], С.В. Мезенцевой [3], А.А. Панковой [4] и других, однако внедрение электронных ресурсов в учебный процесс ускоряется, образовательный потенциал музыкально-компьютерных программ, сайтов и приложений повышается, поэтому их список постоянно расширяется,

следовательно, корректируется классификация. Ниже представлены цифровые технологии, применяемые именно в музыкальном образовании на разных его уровнях, включая:

– цифровые музыкальные инструменты, MIDI-клавиатуры, синтезаторы и мультимедиа-плееры (программы и приложения, заменяющие собой виртуальные инструменты, включая Reality, Audio Architect, Mellosoftron, Seq-303, MouSing, Gigasampler, Cubase Audio VST, Cakewalk Pro Audio, Logic Audio, Music Time 3.0, Digital Orchestrator Plus, Concertware, Power Chords Pro, Recording Session, Studio 4, Winamp, Midi Master, Music Genie, Media и др.);

– нотные редакторы (Encore, Finale, Sibelius, Score, MuseScore, NoteFlight, Guitar Pro, Melod.us и др.);

– музыкальные редакторы и аранжировщики (программы для редактирования и цифровой обработки звука, аранжировки, позволяющие создавать и записывать музыкальный материал от короткого одноголосного фрагмента до развернутой оркестровой композиции, например, Sound Forge, WaveLab, Cool Edit Pro, FL Studio, Logic Pro, GarageBand, Samplitude Studio, Software Audio Workshop, Visual Arranger, Band and Box, Jammer Pro, Easy Keys и др.);

– электронные архивы, словари, библиотеки и энциклопедии, онлайн-учебники и пособия (Музыкальная энциклопедия онлайн, Belcanto, электронная библиотечная система Е-музыка, Open Music Theory, нотные архивы International Music Score Library Project, Internet Culturale, Die Sächsische Landesbibliothek Staats und Universitätsbibliothek Dresden, Bibliothèque nationale de France, Nanki Music Library, Нотный архив Бориса Тараканова, Архив нот Piano.ru, Библиотека Д. Ройзмана, Московская нотная электронная библиотека, Нотный архив России и др.);

– образовательные сайты и онлайн-курсы по музыкально-теоретическим и практическим дисциплинам с видеолекциями, интерактивными занятиями, мультимедийными примерами, практическими заданиями, тестами для закрепления материала (курс «Основы музыкальной теории» на платформе Skillbox, «Музыкальная теория: основы для начинающих» на Coursera, «Введение в музыкальную теорию» на Udemy, «Музыкальная теория для всех» на «Яндекс.Практикум», «Основы музыкальной теории для начинающих» на «Мелодия Онлайн», видеоуроки и практические занятия с педагогом на «Теория Музыки PRO»);

– компьютерные программы для изучения музыкальной литературы, теории музыки, сольфеджио, обучения игре на различных инструментах и пению (Midisoft Sound Explorer, Music mentor, Music Magic, Piano Professor, Music Lessons, Music Tutorial, Midisoft Play Piano, The Jazz Guitarist, Chord Wizard, Singing Tutor и др.);

– образовательные сайты по теории и истории музыки, пению и игре на инструментах, сочинению музыки и аранжировке как для педагогов, так и для студентов (Solfa.ru, Learningmusic.ableton.com, Musictheory.net, Teoria.com, 8notes.com, Notomania.ru, «Диалоги о музыке» Е.В. Светловой, «Музыкальная шкатулка» Е.Н. Пономаревой, сайт И.А. Русяевой и др.);

– приложения для смартфонов, предназначенные для развития музыкального слуха, освоения теоретических знаний и практических навыков и умений в области музыкально-творческой (слушание, исполнительство, композиция) деятельности (EarMaster Pro, Yousician, Simply Piano, Perfect Ear, Ear Training, Teoria, Auralia, Practica Musica, Take Note и др.);

– электронные образовательные ресурсы и среды учебных заведений (разделы сайтов университетов для авторизованных пользователей – студентов и педагогов, в которых размещаются конспекты и полные тексты лекций, учебные пособия, задания,

тесты и иные материалы, структурированные в соответствии с содержанием каждой дисциплины и планом ее изучения);

– мультимедийные учебные материалы (презентации, пособия, видеолекции, мастер-классы, удаленные уроки и т.д.);

– цифровые фонотеки и коллекции звукозаписей классической (в широком смысле слова) музыки и видеозаписей выступлений музыкантов-исполнителей (https://my.mail.ru/music, https://music.yandex.ru, https://music.apple.com, https://melody.su и другие).

В Китае так же широко используются цифровые технологии музыкального образования, однако они не столь разнообразны, не применяются на всех этапах обучения и служат преимущественно средством организации образовательного процесса в вузах (от ведения лекционных и практических занятий до сдачи экзаменов и контроля успеваемости), где они выполняют функции электронных библиотек, системы контроля успеваемости и оценки результатов обучения в виде тестов [5]. Электронные образовательные ресурсы в КНР, таким образом, применяются скорее для упрощения организации учебного процесса, чем для расширения форм и методов учебной работы студентов.

В МПГУ иностранные студенты, получающие музыкально-педагогическое образование, помимо прочих, осваивают дисциплину «Цифровые технологии в музыкальном образовании». Ее содержание разработано в тесной связи с теорией и методикой музыкального образования [6]. В Китае же цифровые технологии фигурируют как отдельная, общая дисциплина, а ее содержание не учитывает специфику музыкальной педагогики как области применения. В МПГУ студенты КНР осваивают цифровые технологии, соответствующие специфике музыкального образования для того, чтобы с их помощью осуществлять педагогическую деятельность в области музыкального искусства: использовать для преподавания музыки в средних образовательных школах, обучения игре на музыкальных инструментах и преподавания музыкально-теоретических дисциплин в музыкальных школах и учреждениях дополнительного образования.

Преимуществом данной программы является именно музыкально-педагогическая направленность процесса освоения цифровых технологий, которые изучаются не ради повышения уровня информационной грамотности (для этого изучается другая дисциплина «Технологии цифрового образования»), а для совершенствования профессиональных навыков и обеспечения будущего педагога современным цифровым «инструментарием». Студенты учатся не только работать в нотографических редакторах, программах обработки звука и т.д., но и создавать собственные мультимедийные учебные материалы для образовательных целей.

Китайские студенты XXI века во время обучения в музыкальных школах, колледжах и вузах систематически обращаются к интернет-источникам, используют современные компьютерные программы и мобильные приложения, однако выступают в роли преимущественно пользователей, а не создателей цифрового учебного контента, не проявляя интереса и готовности к использованию электронных ресурсов в будущей педагогической деятельности. Отсюда необходимость разработки специальных условий освоения студентами КНР цифровых технологий музыкального образования и оценки их эффективности в процессе опытно-экспериментальной работы, в которой был учтен опыт обучения китайских студентов цифровым технологиям музыкального образования в МПГУ.

Освоение студентами КНР цифровых технологий музыкального образования требует как общих (универсальных), так и особых (специальных) педагогических условий ввиду специфики самого объекта теоретического и практического познания [7]. Содержание процесса обучения студентов было разработано в контексте целей и задач

будущей профессиональной деятельности учителя музыки, то есть освоение цифровых технологий должно быть сфокусировано на будущей профессиональной деятельности выпускников. Это можно сравнить с освоением какого-либо инструмента, подразумевающим изучение всех его технических и выразительных возможностей, которые необходимо знать для ведения успешной музыкально-исполнительской деятельности.

К общим педагогическим условиям можно отнести мотивацию обучающихся, организацию учебного процесса на основе мелкогрупповых и индивидуальных занятий, освоение технологий посредством практической проблемно-поисковой и учебно-творческой работы.

Повышает мотивацию и усиливает интерес китайских студентов к процессу освоения цифровых технологий музыкального образования опора на национальные музыкальные ценности и этнокультурные художественные традиции, поскольку в современном китайском обществе по-прежнему значима приверженность традициям и стремление сохранить национальную идентичность в области как искусства, так и образования. Целесообразно использование в процессе создания мультимедийных презентаций произведений классического китайского искусства (поэзии, живописи, каллиграфии, музыкальной драмы и т.д.).

Мотивирует студентов создание ими самими электронной образовательной среды или мультимедийного учебного пособия с применением цифровых технологий по всесторонне изученному в ходе освоения дисциплины образцу (например, электронному образовательному ресурсу или учебнику вуза, в котором студенты КНР обучаются и осваивают дисциплину). Однако в еще большей степени учебно-познавательную активность студентов повышает самостоятельное решение предметно-ориентированных творческих задач и разработка собственного электронного образовательного ресурса по музыкальному предмету, изучаемому детьми в школе.

Самостоятельная творческая деятельность студентов КНР по разработке учебного материала с применением цифровых ресурсов, таким образом, становится необходимым педагогическим условием освоения цифровых технологий и при этом фокусирует их внимание на потенциал их применения в будущей профессиональной деятельности.

Освоение цифровых технологий музыкального образования студентами КНР требует организации учебного процесса на основе мелкогрупповых и индивидуальных занятий. Мелкогрупповые занятия обеспечивают эффективную коллективную учебно-творческую деятельность студентов и преподавателя, а также применение дифференцированного подхода к подбору материала и процессу освоения цифровых технологий в целом. Теоретическое и практическое познание технического и образовательного потенциала цифровых технологий более глубоко и всесторонне на индивидуальных занятиях. Выявление возможностей и ограничений, особенностей применения цифровых технологий в музыкальном образовании в процессе детального изучения конкретных программ и ресурсов в формате индивидуальных занятий способствует их эффективному освоению студентами КНР.

Среди особых педагогических условий, способствующих решению поставленной в работе задачи, наиболее очевидным является изучение студентами КНР курса «Цифровые технологии музыкального образования», в результате которого студенты должны знать назначение, функциональные характеристики и возможности компьютерных программ и электронных ресурсов, специфику и способы их применения в музыкально-образовательной деятельности, что обеспечит тесную связь технологий с будущей профессиональной деятельностью обучающихся. Последнее служит характерной чертой

предлагаемого курса, отличающей его от существующих в российском и китайском музыкально-педагогическом образовании.

Особым педагогическим условием освоения цифровых технологий музыкального образования студентами КНР является их внедрение в процесс профессиональной подготовки в вузе. Речь идет о систематическом использовании различных цифровых технологий в ходе изучения музыкально-исторических, теоретических и практических (исполнительских) дисциплин, прохождения педагогической и научно-творческой практики, а также обращении к цифровым технологиям в самостоятельной работе при подготовке домашних заданий [8]. Так, в рамках курса «Сольфеджио» участники эксперимента выполняли упражнения в приложениях-тренажерах по развитию слуха и теории музыки и использовали цифровые инструменты и MIDI-клавиатуру. На уроках музыки в школе при прохождении педагогической практики студенты обращались к мультимедийным образовательным ресурсам, нотным и звуковым редакторам.

Важнейшим педагогическим условием освоения цифровых технологий музыкального образования студентами КНР представляется их тесная связь и нацеленность на будущую педагогическую деятельность выпускников вуза. Процесс теоретического и практического познания цифровых технологий должен быть направлен на расширение профессионального педагогического опыта и овладение инструментами, становящимися неотъемлемой частью современного музыкального образования.

В рамках эмпирического исследования и решения проблемы освоения студентами КНР цифровых технологий музыкального образования в круг изучаемых ими программ и ресурсов были включены:

редактор презентаций (PowerPoint);

нотные редакторы (Finale и Sibelius);

звуковые редакторы (Sound Forge и Adobe Audition);

виртуальные инструменты (Virtual Piano и Synthesia);

мультимедийные образовательные ресурсы (Musicacademy.ru), электронные библиотеки (IMSLP, e-musica.ru, belcanto.ru), энциклопедии (Encyclopedia.com, Encyclopædia Britannica), нотные архивы (Sheet Music Archive), сайты по музыкально-теоретическим дисциплинам (Teoria.com, solfa.ru, Musictheory.net) и программы-тренажеры (GNU Solfege, Earope).

Все эти музыкально-компьютерные программы, образовательные платформы и информационные ресурсы осваивались с фокусом на профессиональную деятельность выпускников программы обучения, а именно - музыкальной педагогике. Все продукты, созданные в указанных программах и приложениях, с использованием возможностей образовательных платформ и ресурсов, представляли собой учебный материал, непосредственно применяемый на уроках музыки в школе.

Так, при прохождении педагогической практики в музыкальной школе, китайские студенты самостоятельно создавали мультимедийные презентации, включающие тексты, иллюстрации, нотные примеры, аудиофайлы и краткие видеоролики. В своей работе участники эксперимента использовали нотные и звуковые редакторы, электронные библиотеки и нотные архивы. Презентации, таким образом, служили самодостаточным учебным материалом, который позволял проводить полноценные занятия с детьми.

Выводы и заключение

Опытно-экспериментальная работа позволила доказать эффективность специальных педагогических условий успешного освоения цифровых технологий музыкального образования студентами КНР, которыми служат:

1) мотивация, повышение познавательного интереса и учебно-творческой активности студентов в процессе освоения цифровых технологий за счет самого учебного материала и

форм его представления, опоры на национальные музыкальные ценности и этнокультурные художественные традиции, самостоятельного решения обучающимися проблемно-поисковых и творческих задач и разработки собственного электронного образовательного ресурса;

2) системный подход к применению цифровых технологий музыкального образования на лекционных и практических занятиях по музыкально-историческим, теоретическим и практическим (исполнительским) дисциплинам, при прохождении практики и во внеурочное время в процессе самостоятельной работы и выполнения домашнего задания, внедрение цифровых технологий в повседневную учебно-творческую практику;

3) изучение курса «Цифровые технологии музыкального образования», тесно связанного с будущей профессиональной деятельностью, благодаря которому студенты будут знать назначение, функциональные характеристики и возможности компьютерных программ и электронных ресурсов, специфику и способы их применения в музыкально-образовательной деятельности; уметь анализировать возможности цифровых технологий для использования в музыкальном образовании, решать музыкально-образовательные задачи с использованием цифровых технологий, разрабатывать содержание музыкальных дисциплин и представлять учебный материал посредством цифровых технологий; владеть методами использования цифровых технологий различных видов и функциональных признаков, оценки эффективности их использования в музыкальном образовании и навыками совершенствования электронных ресурсов.

Эффективность педагогических условий оценивалась по цифровым образовательным продуктам обучающихся, включая самостоятельно созданную мультимедийную презентацию, выполнение студентом практических заданий в приложении-тренажере, разработанный студентом электронный образовательный ресурс по выбранной дисциплине и теме. Критериями оценки служили: понимание функций и широта использования возможностей компьютерной программы, ресурса или приложения, достижение целей и задач обучения, разнообразие учебного материала и четкость его организации, наличие аудиопримеров и видеороликов.

Полученные в ходе опытно-экспериментальной работы результаты могут быть учтены в методических разработках в области педагогики музыкального образования, в том числе в ее адаптации для обучения китайских студентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Голубенко М.Н., Асатрян О.Ф. Цифровые технологии в области музыкального образования: к проблеме классификации // Ученые записки Российского государственного социального университета. – 2022. – Т. 21. – № 4 (165). – С. 89–96.
2. Горбунова И.Б., Плотников К.Ю., Хайнер Х. Музыкально-компьютерные технологии и интерактивные сетевые технологии обучения музыке // Новые образовательные стратегии в современном информационном пространстве. Сборник научных статей по материалам международной научно-практической конференции. – СПб.: Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 2020. – С. 31–36.
3. Мезенцева С.В. Классификация музыкально-компьютерных технологий (о роли педагогических технологий) // Региональная информатика (РИ-2022). Юбилейная XVIII Санкт-Петербургская международная конференция. Материалы конференции. – СПб.: Санкт-Петербургское Общество информатики, вычислительной техники, систем связи и управления, 2022. – С. 326–327.

4. Панкова А.А. Цифровой контент и дистанционные технологии в музыкальном образовании // Региональная информатика и информационная безопасность. Сборник статей Санкт-Петербургской международной и межрегиональной конференций. – СПб.: Санкт-Петербургское Общество информатики, вычислительной техники, систем связи и управления, 2018. – С. 359–362.
5. Корсакова И.А., Чжан С. Развитие цифровых технологий в музыкальном образовании Китая: оценка и перспективы // Искусство и образование. – 2024. – № 6 (152). – С. 122–129.
6. Коновалов А.А., Буторина Н.И. Цифровые технологии в музыкальном образовании: учебное пособие. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2022. – 158 с.
7. Мерабова К.С., Итальянская Л.Г. Организационно-педагогические условия эффективности применения цифровых технологий в музыкальном образовании // Ученые записки Российского государственного социального университета. – 2022. – Т. 21. – № 3 (164). – С. 114–121.
8. Переверзева М.В. Современные программы-тренажёры по развитию слуха: перспективы применения в освоении музыкально-теоретических дисциплин // Музыкальное искусство и образование. – 2023. – Т. 11. – № 4. – С. 85–101.

Сун Синюань
аспирант кафедры методики музыкального воспитания и образования,
научно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии»
ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет
им. А.И. Герцена»
e-mail: songxingyuan@yandex.ru

Song Xinyuan
postgraduate student at the Department of Methods of Musical Education and Training,
the Scientific and Methodological Laboratory of Music and Computer Technologies
The Herzen State Pedagogical University

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ РИТМИЧЕСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ИСПОЛНЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ПИАНИСТОВ С ПОМОЩЬЮ МУЗЫКАЛЬНО-КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И VMUS.NET

Аннотация. В фортепианной педагогике проблема нахождения баланса между «ровностью» и «гибкостью» ритмической организации является одним из сложных аспектов обучения. Особенно в полифонических произведениях, таких как «Хорошо темперированный клавир» И.С. Баха, студенты нередко демонстрируют либо механически ровную, либо ритмически нестабильную игру. Традиционные словесные рекомендации не позволяют сформировать количественные ориентиры для осознанного контроля. В данном исследовании используется функция кривой IOI-отклонений платформы визуализационного анализа музыкальных исполнений Vmus.net. В качестве учебного кейса выбрана Прелюдия С-мажор BWV 846 И.С. Баха, в качестве эталонной версии – запись Гленна Гульда, и проведено обучение студента фортепианного отделения. Результаты показывают: после педагогического эксперимента форма кривой IOI-отклонений студента значительно улучшилась, повысился также коэффициент корреляции с версией Гульда. Студент научился осознанно контролировать ритмическую гибкость в фразировочных «дыханиях». Делается вывод, что современные музыкально-компьютерные технологии, в частности - Vmus.net может служить эффективным инструментом обратной связи при формировании ритмической организации и пригоден для детализированной работы над полифоническими произведениями.

Ключевые слова: Vmus.net, Бах BWV846, визуализационный анализ, музыкально-компьютерные технологии, педагогический эксперимент, ритмическая организация, фортепианная педагогика.

A TEACHING PRACTICE STUDY ON IMPROVING PIANO STUDENTS' RHYTHMIC ORGANIZATION ABILITY USING THE COMPUTER VISUALIZATION TOOL VMUS.NET

Abstract. In piano pedagogy, mastering the balance between "evenness" and "flexibility" in rhythmic organization is a training difficulty, especially in polyphonic works such as Bach's Well-Tempered Clavier, where students often play either mechanically rigid or rhythmically unstable. Traditional verbal instructions fail to provide quantifiable cognitive references. This study employs the IOI deviation curve function of the music performance visualization analysis platform Vmus.net, using Bach's Prelude in C major BWV 846 as a teaching case and Glenn Gould's recording as a reference version, to teach a piano major student. The teaching results show that after the intervention, the shape of the student's IOI deviation curve improved significantly, and the correlation coefficient with Gould's version also increased. The student was able to consciously

control rhythmic flexibility at phrase breathing points. It is concluded that Vmus.net can serve as an effective feedback tool for teaching rhythmic organization and is suitable for detailed training of polyphonic works.

Keywords: Vmus.net, Bach BWV846, visualization analysis, music computer technologies, pedagogical experiment, rhythmic organization, piano pedagogy.

Введение

В исполнительском искусстве контроль ритма является ключевым элементом музыкальной выразительности. Полифонические сочинения эпохи барокко, особенно произведения Баха, требуют от исполнителя тонкого баланса между строгой метрической основой и выразительной ритмической свободой. Без изменения темпа (пусть даже самого незначительного) художественная интерпретация не способна тронуть слушателя. Однако овладение этим балансом представляет собой долгий процесс для студентов-пианистов. Традиционные методы обучения опираются преимущественно на словесные объяснения и показ педагога, а также на такие приёмы, как «медленная игра» или «игра с метрономом», помогая студентам выстраивать ритмическое восприятие. Но этот подход имеет определённые ограничения. С одной стороны, словесные описания субъективны и размыты: указания типа «играй ритмичнее», «сделай гибкость естественнее» не дают студенту чёткого когнитивного ориентира. С другой стороны, восприятие собственных ритмических отклонений у студента опирается в основном на слуховую обратную связь; даже многократное прослушивание записи не позволяет точно уловить микровременные колебания, что затрудняет детализированную работу над ритмом.

С развитием компьютерных технологий в музыкальном образовании инструменты музыкальной визуализации открывают новые перспективы для ритмического обучения. Одним из таких инструментов является Vmus.net – простая и эффективная онлайн-платформа визуализационного анализа музыкальных исполнений, разработанная профессором Ян Цзянем и его командой на кафедре музыкальной инженерии Шанхайской консерватории. Платформа позволяет генерировать различные аналитические графики, включая кривые «скорость–громкость» и кривые IOI-отклонений, преобразуя абстрактные ритмические изменения в наглядные визуальные образы и предоставляя визуальную основу для ритмического обучения [1].

Настоящее исследование в качестве учебного материала использует Прелюдию С-мажор BWV 846 из I тома «Хорошо темперированного клавира» И.С. Баха и фокусируется на совершенствовании ритмической организации исполнения студентов-пианистов. Внедряя функцию кривой IOI-отклонений платформы Vmus.net, разрабатывается целенаправленная педагогическая практика с целью изучения возможностей и эффективности данного инструмента в обучении ритму полифонических произведений.

Слияние музыки и технологий имеет долгую историю. Ещё в 1950-е годы композиторы, инженеры и учёные из разных стран начали исследовать использование новых цифровых технологий для работы с музыкой, постепенно формируя междисциплинарную область «музыкальные технологии / компьютерная музыка» (Music Technology / Computer Music) [1, с. 2]. Музыкально-компьютерные технологии охватывают множество направлений прикладных исследований, среди которых – визуализация музыкальной информации, то есть представление музыкальной информации в визуальной форме на основе акустических принципов. Сюда входят спектральный анализ, визуализация высотной кривой, анализ временной шкалы и другие методы. Зрительное представление данных призвано устранить недостатки, связанные с неоднозначностью звучания, возникающие в музыкальном образовании и исследованиях, и повысить точность и эффективность передачи музыкальной информации. Vmus.net, будучи онлайн-платформой, специализирующейся на

анализе музыкальных исполнений, предоставляет множество количественных показателей, включая IOI-отклонения, что позволяет точно анализировать временны́е параметры исполнения. IOI (Inter-Onset Interval) – это интервал между началами соседних нот (от момента атаки одного звука до атаки следующего). Кривая IOI-отклонений графически отображает разницу между фактическим IOI в исполнении и теоретическим стандартным IOI: положительное значение означает, что длительность больше нотного значения (затягивание / замедление), отрицательное – меньше нотного значения (ускорение / спешка). Чем ближе значение отклонения к нулю, тем равномернее ритм. Отклонения в разумных пределах отражают ритмическую гибкость, соответствующую музыкальной выразительности [2].

Методические особенности проведения педагогического эксперимента

В качестве участника выбран студент второго курса фортепианного отделения одного из китайских вузов (музыкальное направление). Студент имеет определённую базу фортепианной подготовки и владеет основными техническими навыками исполнения полифонических произведений.

Учебный материал – Прелюдия C-мажор BWV 846 из I тома «Хорошо темперированного клавира» Баха. Произведение состоит из 35 тактов, в которых на протяжении всей пьесы шестнадцатые длительности непрерывно перетекают из правой руки в левую, что делает его удобным для анализа баланса между ритмической ровностью и гибкостью. В качестве эталонной интерпретации выбрана запись Гленна Гульда. Хотя темп Гульда значительно расходится с указанным в большинстве современных изданий (112 ударов в минуту), его исполнение Баха представляет огромную ценность для анализа и изучения [3]. До педагогического вмешательства заранее подготовлена IOI-кривая версии Гульда как объективный ориентир для студента.

Ход педагогического эксперимента

Обучение продолжалось четыре недели и включало три этапа: начальная диагностика исполнения, целенаправленное вмешательство на основе IOI-кривых и повторная диагностика после вмешательства. Конкретные шаги:

1. Начальная диагностика (1-я неделя). Студент записывает полное исполнение произведения, затем с помощью Vmus.net генерирует кривую IOI-отклонений, фиксирует данные отклонений и описывает свои субъективные ощущения.

2. Целенаправленное вмешательство (2–3-я недели). Разработана четырёхэтапная методика: «самонаблюдение – сравнение с мастером – количественное обсуждение – целенаправленная корректировка».

– Сначала студент прослушивает свою запись, выявляет проблемные фрагменты с большими ритмическими отклонениями, генерирует кривую IOI-отклонений и определяет конкретные места механической игры или ритмической нестабильности.

– Затем проводится сравнение с мастером: IOI-кривая студента накладывается на кривую Гульда, наблюдается диапазон ритмической гибкости Гульда в точках фразировочных «дыханий».

– Далее следуют совместное обсуждение: педагог, опираясь на данные отклонений, помогает студенту чётко осознать границу между «хаотичностью» и «гибкостью», тем самым понять связь ритмической эластичности с музыкальной выразительностью.

– Наконец, целенаправленная корректировка: для тактов с большими отклонениями, с опорой на визуальную обратную связь IOI-кривой, проводится медленная работа по фрагментам, усиленное закрепление. Студент учится осознанно контролировать ритмическую гибкость в точках фразировочных «дыханий», избегая чрезмерных отклонений.

3. Повторная диагностика после вмешательства (4-я неделя). Студент повторно

записывает полное произведение, для проблемных фрагментов генерируются новые кривые IOI-отклонений, которые сравниваются с исходной кривой и кривой мастера для оценки эффективности педагогического вмешательства.

Результаты педагогического эксперимента и их анализ

После четырёх недель обучения студент повторно записал полное произведение. С помощью функции генерации IOI-отклонений платформы Vmus.net были выбраны такты 31–35 для демонстрации микроуровневых изменений. Этот фрагмент находится в заключительной части произведения: начиная с 30-го такта к завершению гармоническая последовательность образует полный каданс (V7 – V7/IV – IV – V – I), что является ключевым местом для проявления осознанного ритмического контроля, особенно в части исполнения ritardando [4].

В исходной IOI-кривой студента (рис. 1) в тактах 31–33 наблюдаются хаотичные скачки вверх и вниз без устойчивых ориентиров. Кривая то внезапно поднимается вверх (положительное значение – резкое затягивание / замедление), то резко падает (отрицательное значение – ускорение / спешка). Это свидетельствует о том, что студент не понимал, в каких местах нужно делать ритмическое «вдох» и «выдох», в результате чего исполнение звучало ритмически беспорядочно и лишённо направленности.

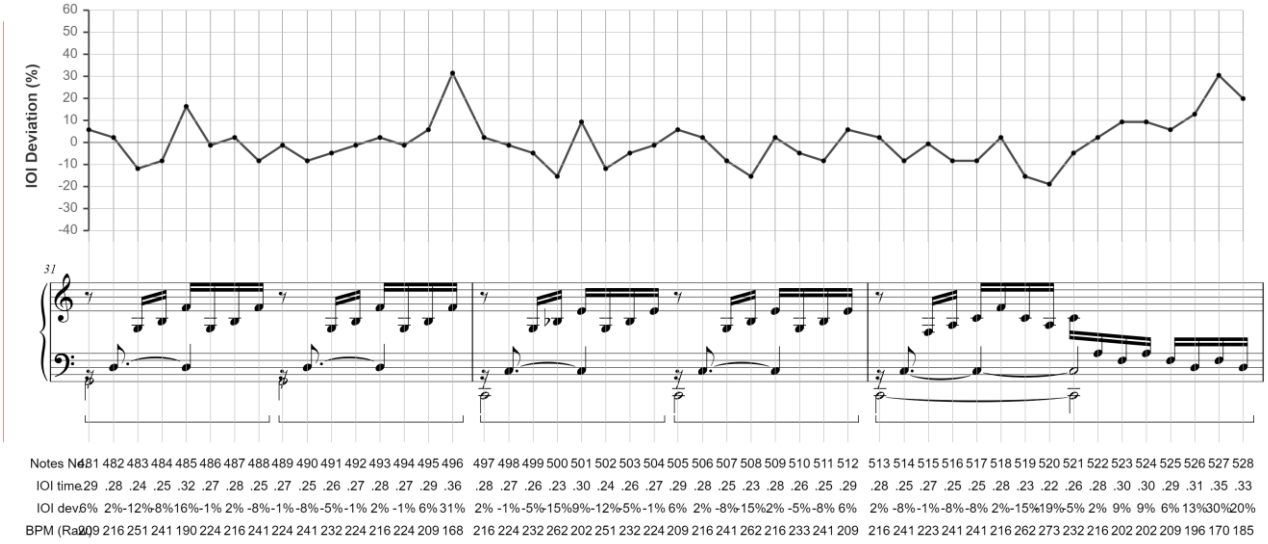


Рис. 1. Исходная кривая IOI-отклонений студента, такты 31–33

На повторной записи (рис. 2) форма кривой изменилась. В позициях фразировочного «дыхания» (например, начало такта 32, начало такта 33) появились контролируемые положительные отклонения. Хотя величина отклонений несколько велика, это соответствует трактовке Гульда (рис. 3) – у Гульда на первых нотах тактов 32 и 33 отклонения составляют +15% и +25% соответственно. Хотя в партитуре Баха часто отсутствуют какие-либо темповые обозначения, это не означает, что музыку Баха и его современников можно исполнять в едином строгом темпе на всём протяжении. Как писал музыковед Форкель в книге «Johann Sebastian Bach: his life, art, and work»: «Исполняя собственные произведения, он часто брал очень живой темп, а кроме живости, он придавал им ещё и разнообразную выразительность, так что в его руках каждое произведение превращалось в блестящую речь» [5, с. 60]. Исполнение студента после педагогического вмешательства показывает, что он осознал точки фразировочных «дыханий» и способен осознанно регулировать ритм в этих местах.

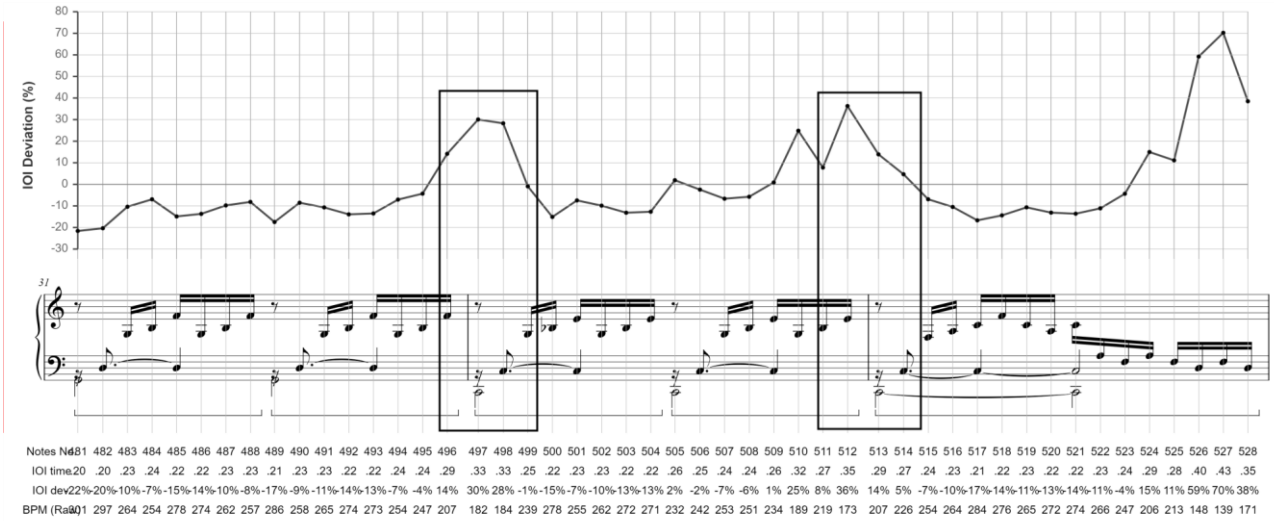


Рис. 2. Повторная кривая IOI-отклонений студента, такты 31–33

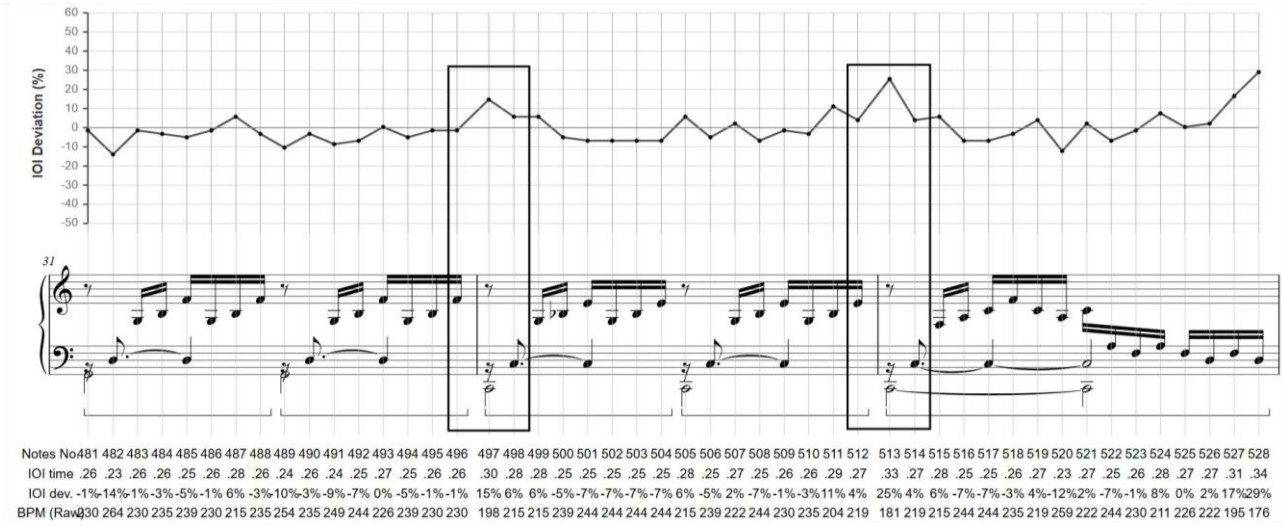


Рис. 3. Кривая IOI-отклонений Гульда, такты 31–33

В тактах 34–35 (рис. 4) исходная кривая студента была либо прямой без изменений (ритм слишком ровный), либо демонстрировала внезапные большие положительные скачки в середине фразы или на последних нотах (резкое замедление). Такое «внезапное замедление» разрушало естественное музыкальное течение. На повторной записи кривая начинает плавно смещаться в положительную сторону с середины-конца этого фрагмента (отклонения постепенно нарастают: от +5% до +55%, +85%, +169%), формируя естественное ritardando – по форме совпадающее с версией Гульда. Это означает, что студент понял: замедление на завершении должно распределяться постепенно на несколько нот (каждая следующая нота чуть длиннее предыдущей), а не происходить внезапно на последней ноте. Сравнивая свою кривую с кривой Гульда, студент увидел «слепые зоны» собственной техники (ускорения, потери контроля) и исправил их.

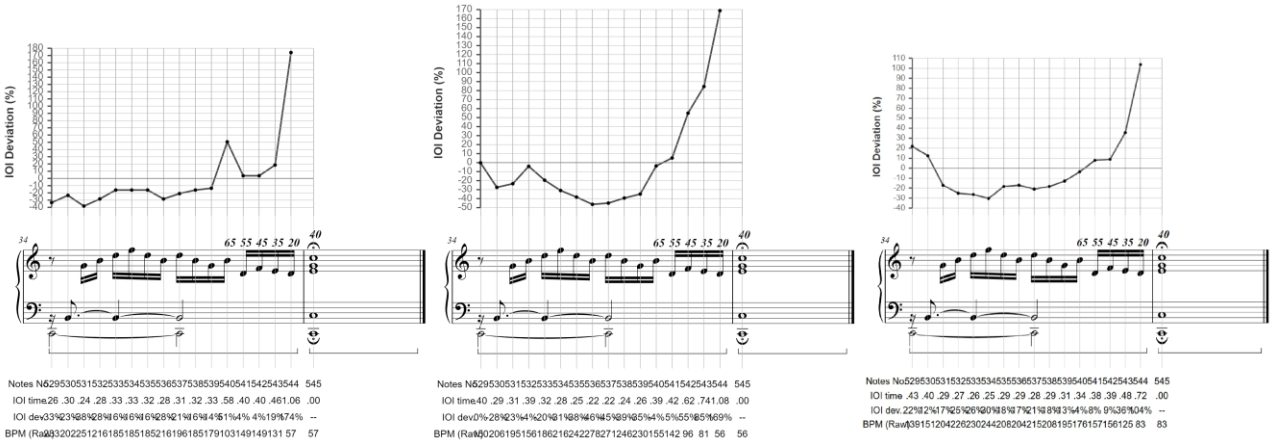


Рис. 4. Такты 34–35: исходная кривая студента (слева), повторная кривая (в центре) и кривая Гульда (справа)

Таким образом, изменения IOI-кривой в тактах 31–35 наглядно отражают, как после педагогического вмешательства студент перешёл от хаотичного ритма и отсутствия фразировочного дыхания к умению чётко выстраивать фразировочные «дыхания» и естественное замедление, что подтверждает совершенствование его ритмической организации.

Существенную роль в реализации данного образовательного направления играет в настоящее время научное и образовательное взаимодействие с сотрудниками научно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии» Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, где создана научная, методологическая и содержательно-технологическая база для реализации и развития дистанционного профессионального музыкально-образовательного процесса (см. [7-10]). Значимым элементом, присущим различным формам организации образовательного процесса в Китае, является сохранение культурных традиций народов КНР и их широкая трансляция в современной музыкальной культуре. Проекты, направленные на поиск новых форм и методов сохранения культурных ценностей народов КНР и использование современных музыкально-компьютерных технологий в этих процессах имеют важнейшее значение сегодня. Поэтому исследования, направленные на сохранения культурных традиций народов КНР и развитие методов передачи богатейшей традиционной музыкальной культуры народов Китая, основанные на использовании новейших музыкально-компьютерных технологий (см., например, в работе [11]), имеют важное значение в современном музыкально-образовательный процессе студентов китайских вузов.

Заключение

Результаты педагогической работы показывают, что функция кривой IOI-отклонений платформы Vmus.net способна повысить эффективность обучения ритму, что конкретно проявляется в двух аспектах. Во-первых, визуальная и количественная обратная связь: абстрактные ритмические отклонения преобразуются в наглядные графики и конкретные числовые значения, позволяя студенту чётко увидеть и осознать свои ритмические проблемы, дополняя нечёткие словесные указания в обучении. Во-вторых, целенаправленное корректирующее воздействие: сравнение своей кривой с эталонной версией мастера помогает студенту определить разумные границы ритмической гибкости. Студент переходит от эмоционального подражания к осознанному, основанному на данных регулированию, что позволяет достичь детализированной работы над ритмом.

Вместе с тем в процессе обучения было замечено, что по мере овладения ритмической гибкостью у студента также углублялось эмоциональное понимание полифонического

произведения. Благодаря ритмическим изменениям студент смог лучше передать музыкальное содержание сочинения, что демонстрирует органичное сочетание ритмического тренинга и развития музыкальной выразительности. Следует отметить, что после вмешательства IOI-отклонения студента в каденционном фрагменте (заключительная виртуозная часть) всё ещё значительно отличаются от версии Гульда. Это говорит о том, что для перехода от «ритмического хаоса» к «ритмической гибкости» простого сравнения и обратной связи недостаточно. В музыке Баха ровный ритм является предпосылкой; после формирования устойчивой ритмической основы студенту необходимо также углубить понимание стиля эпохи барокко, чтобы постепенно выработать ощущение фразировочной непринуждённости, соответствующее эстетике баховского исполнительства.

ЛИТЕРАТУРА

1. Сун С. Исследование перспектив применения метода компьютерного визуализационного анализа акустических параметров в преподавании фортепиано с использованием онлайн-платформы для визуализационного анализа музыкальных исполнений Vmus.net // Bulletin of Art and Education. 2025. № 7. С. 333-345.
2. Ли Вэй. Аудиотехнология: взаимодействие музыки и компьютера // Шанхай: Издательство Фуданьского университета, 2019. 468 с.
3. Ян Цзянь. Метод компьютерного визуализационного анализа акустических параметров в исследовании музыкальной исполнительской практики // Музыкальное искусство. 2008. № 4. С. 54-62.
4. Цзан Юйвань. Об интерпретации Прелюдии и фуги До мажор (BWV846) И. С. Баха // Мастер и шедевр. 2021. № 2. С. 90-91.
5. Линь Жуй. Анализ исполнения полифонических клавирных произведений Баха на примере ХТК BWV846 // Голос Хуанхэ. 2019. № 2. 50 с.
6. Форкель И.Н. Иоганн Себастьян Бах: его жизнь, искусство и творчество / Пер. с нем. Терри Ч. С. (Terry C. S.). London: Constable and Company Ltd., 1920. 366 с.
7. 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.
8. Gorbunova I.B., Kameris A. Music Computer Education Concept for Teachers: Raising the Problem // International Journal of Recent Technology and Engineering. 2019. Т. 8. № 2 S4. С. 913-918.
9. 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.
10. Gorbunova I.B., Petrova N.N. Digital Musical Instrument as a Sociocultural Phenomenon // Universidad y Sociedad. 2020. Т. 12. № 3. С. 109-115.
11. 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.

Су Жина
аспирант кафедры теории и истории искусств
ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»
e-mail: srnaru@yandex.ru

Su Jina
postgraduate student of the Department of Theory and History of Arts
Moscow Pedagogical State University

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОПТИМИЗАЦИИ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ПЕНИЮ СТУДЕНТОВ ИЗ КИТАЙСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ

Аннотация. В статье теоретически обоснованы педагогические условия оптимизации психофизиологических факторов в процессе обучения пению студентов из КНР, включая владение системными научными знаниями о различных психофизиологических факторах, причинах их появления и негативном воздействии на процесс обучения пению; умение корректно диагностировать наличие фактора и применить соответствующий метод его преодоления; приоритет диалогической формы общения и вариативность коммуникативных моделей; разностороннюю психолого-педагогическую поддержку обучающегося и при этом самоограничение педагога в вопросах психофизиологической помощи. Исследование проводилось на основе теоретических и практических методов. Опытно-экспериментальная работа, проведенная в китайском вузе, позволила доказать эффективность педагогических условий оптимизации психофизиологических факторов в процессе обучения пению.

Ключевые слова: психофизиологические факторы, дисфункция голосового аппарата, педагогические условия, академический вокал, обучение пению.

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR OPTIMIZING PSYCHOPHYSIOLOGICAL FACTORS IN THE PROCESS OF TEACHING SINGING TO STUDENTS FROM THE PEOPLE'S REPUBLIC OF CHINA

Abstract. The article theoretically substantiates the pedagogical conditions for optimizing psychophysiological factors in the process of teaching singing to students from the PRC, including possession of systemic scientific knowledge about various psychophysiological factors, the reasons for their appearance and negative impact on the process of teaching singing; ability to correctly diagnose the presence of a factor and use an appropriate method of overcoming it; the priority of the dialogical form of communication and the variability of communicative models; versatile psychological and pedagogical support for the student and at the same time self-restraint of the teacher in matters of psychophysiological assistance. The study was made on the basis of theoretical and practical methods. Experimental work realized at a Chinese university made it possible to prove the effectiveness of pedagogical conditions for optimizing psychophysiological factors in the process of teaching singing.

Keywords: psychophysiological factors, singing voice dysfunction, pedagogical conditions, academic vocals, singing training.

Введение в проблему

Актуальность исследования педагогических условий оптимизации психофизиологических факторов в процессе обучения пению студентов из Китайской Народной Республики обусловлена, прежде всего, острой необходимостью в разработке и

внедрении новейших научных достижений в педагогическую практику и совершенствовании музыкального образования в связи с непрерывным ростом требований к его уровню и качеству как в России, так и во всем мире. Тесное взаимодействие России и Китая в области культуры и образования, открытость стран к мировому сообществу и вовлеченность в глобальные процессы развития общества привело к повышению числа студентов из КНР в российских вузах, поступающих с целью получения профессионального музыкального образования.

Особой популярностью у китайских студентов пользуется направление подготовки «Академическое пение», обучение которому сопряжено с рядом проблем [9]. Одна из важнейших связана с негативным влиянием психофизиологических факторов, снижающих эффективность обучения пению. К таким факторам относят различные функциональные расстройства голосового аппарата, обусловленные взаимозависимостью физиологии и психологии человека, включая: зажимы психосоматического характера, охриплость голоса, утомляемость мышц, появление мокроты на складках во время пения, ощущение дискомфорта в глотке, сужение диапазона голоса, снижение силы, подвижности и полетности его звучания, точности интонации и нюансировки, невозможность филировки звука, сокращение фонационного выдоха [1; 6; 7].

Этот ряд можно расширить сценическим волнением, неуверенностью в себе, физической зажатостью на сцене, излишней критической самооценкой и т.д. Ученые называют три основные причины возникновения психофизиологических факторов: психическую травму, поведенческие паттерны и негативный опыт в прошлом [2; 3; 8]. Они препятствуют правильной постановке и развитию певческого голоса, дыхания, овладению исполнительскими навыками и умениями, становлению профессионального мастерства вокалиста [4].

В связи с этим важнейшей задачей музыкальной педагогики становится разработка и внедрение эффективных методов обучения, учитывающих негативное влияние психофизиологических факторов, которых в современном мире, к сожалению, становится все больше, и обеспечивающих успешность процесса овладения вокально-исполнительскими навыками студентами российских вузов, в том числе иностранных.

Краткий обзор исследований

Внимание к влиянию психофизиологических факторов на процесс обучения пению стало возникать в вокальной педагогике XX века в контексте стремительного развития медицины и психологии, обеспечивших детализацию картины вокально-исполнительского процесса. Первыми на проблему обратили внимание авторы трудов по обучению академическому вокалу Д. Барр, Л.Б. Дмитриев, Г.А. Менабени, Г.М. Троянова и другие, положившие начало изучению психофизиологических аспектов певческого искусства. В конце XX – начале XXI веков появилось множество новых методик профессиональной подготовки вокалистов с различными акцентами на факторах исполнительского процесса.

Попытки комплексного подхода, в котором бы учитывался психофизиологический аспект овладения вокально-исполнительским искусством, предпринят в работах О.Я. Клиппа, А.Б. Арутюновой, С.С. Куко и других. Также выделим труды по психофизиологии певческого голоса Р.К. Холтона, Е. Янагисавы, И. Титзе и других авторов, сыгравшие важную роль в данном исследовании. Педагогические и психологические аспекты обучения студентов-вокалистов из КНР изучены недостаточно широко.

Методы

В ходе исследования были проведены сравнительный анализ научной психологической, педагогической и методической литературы по обучению пению, в том числе по проблеме оптимизации психофизиологических факторов в процессе развития вокально-исполнительских навыков и умений; педагогическое наблюдение и обобщение

практики применения современных методик обучения пению студентов из КНР в российских вузах; педагогический эксперимент с участием 22-х студентов направления подготовки «Музыкальное исполнительство» Внутреннемонгольского педагогического университета (кафедра вокала при факультете музыкального искусства).

Результаты и их обсуждение

Очевидные и скрытые психофизиологические факторы оказывают негативное воздействие на функции голосового аппарата и снижают эффективность обучения пению студентов из КНР, поэтому и педагогу, и обучающимся необходимо владеть теоретическими знаниями и научно обоснованными методами преодоления факторов с целью оптимизации процесса профессиональной подготовки вокалистов.

Пение представляет собой сложный процесс, включающий психологические и физиологические аспекты и задействующий системы организма человека, которые выполняют функции психологического и физиологического характера. Такие психофизиологические факторы, как зажимы психосоматического характера, охриплость голоса, утомляемость мышц, появление мокроты на складках во время пения, ощущение дискомфорта в глотке, сужение диапазона голоса, снижение силы, подвижности и полетности его звучания, точности интонации и нюансировки, невозможность филировки звука, сокращение фонационного выдоха, сценическое волнение, неуверенность в себе, физическая зажатость на сцене, препятствуют правильной постановке и развитию певческого голоса, дыхания, овладению исполнительскими навыками и умениями, становлению профессионального мастерства вокалиста. Напряжения в области диафрагмы или брюшной стенки мешают глубокому дыханию, зажимы в горле психического происхождения препятствуют управлению голосом, а отрицательные эмоции делают голос слабым и прерывистым.

Специально разработанные методы преодоления психофизиологических факторов способствуют снижению их негативного влияния, оздоровлению певческого аппарата и повышению эффективности обучения пению студентов из КНР в российских вузах при определенных педагогических условиях. К ним относятся:

– владение системными научными знаниями о различных психофизиологических факторах, причинах их появления и негативном воздействии на процесс обучения пению и исполнительскую деятельность в целом как педагогом, так и студентами-вокалистами;

– умение корректно диагностировать наличие фактора и применить соответствующий метод его преодоления в соответствии с персонифицированным подходом к обучающемуся;

– преобладание диалогической формы коммуникации и вариативности коммуникативных моделей в целом в обучении пению с учетом оптимизации психофизиологических факторов;

– психолого-педагогическая поддержка обучающегося при наличии негативного фактора и при этом самоограничение педагога в вопросах психофизиологической помощи обучающемуся, особенно в случаях необходимости профессиональной помощи фониатров, терапевтов и психологов, а также психокоррекционной работы.

Первое педагогическое условие создается за счет теоретического освоения информации о психофизиологических факторах, так как на практике с ними сталкиваются не все студенты. Изучение литературы, как научной, посвященной физиологии голоса и работе певческого аппарата, здоровьесберегающим технологиям, вокально-педагогическим подходам, так и справочной, во многом поможет как самому педагогу, так и обучающемуся если не предотвратить появление фактора, то преодолеть его и оптимизировать в процессе обучения пению.

В программах дисциплины «Сольное пение» в музыкально-педагогических вузах, как правило, отсутствуют специальные дисциплины, в рамках которых студенты могли бы приобрести знания о психофизиологических факторах, причинах их появления и методах преодоления. Здоровьесберегающие технологии осваиваются в связи с профессиональной педагогической деятельностью, нацелены на недопущение каких-либо проблем с голосовым аппаратом и мало касаются его работы. А если психофизиологический фактор все же возник? В большинстве случаев обучающиеся сталкиваются с рассматриваемыми проблемами непосредственно на практических занятиях, и только тогда начинают искать пути ее решения.

Поэтому изучение литературы и формирование системных научных знаний как у педагога, так и у студента, о различных психофизиологических факторах, причинах их возникновения, характере воздействия на голосовой аппарат и его работу в процессе обучения пению и исполнительской деятельности в будущем является необходимым педагогическим условием их оптимизации.

Второе условие необязательно подразумевает установление причин возникновения того или иного психофизиологического фактора (это не всегда под силу даже опытному психологу и психотерапевту, поскольку механизмы формирования психофизиологических факторов еще не изучены в полной мере), но как минимум констатацию наличия какой-либо проблемы.

Третье условие реализуется путем создания благоприятной для обучения пению и овладения вокально-исполнительскими навыками и умениями коммуникативной ситуации и творческой атмосферы [10]. Педагог должен сознательно применять на занятиях со студентами диалогическую форму и различные модели коммуникации, чтобы сделать общение естественным, вызвать доверие у обучающихся, оказать им психолого-педагогическую поддержку, помочь эмоционально раскрыться и проявить свои творческие способности, наконец, убедить в использовании тех или иных методов обучения, выполнении тех или иных упражнений и тренингов.

В рамках исследуемой проблемы вполне естественным и несомненным представляется то, что педагог в отношении каждого конкретного обучающегося применяет исключительно индивидуально-личностный или, точнее, персонифицированный подход. Он предполагает предельную внимательность к обучающемуся, его поведению, психическому и физическому здоровью и состоянию в учебной среде, словам, которые вызывают те или иные реакции у студента, и необходимость четвертого условия: психолого-педагогической поддержки обучающегося при наличии негативного фактора и при этом самоограничения педагога в вопросах психофизиологической помощи. Некоторые психофизиологические факторы требуют консультации специалиста и лечения, которые педагог-вокалист не способен и не вправе проводить: его роль в таком случае сводится к организации особого режима занятий и моральной поддержке студента.

Как правило, одна причина ведет к возникновению разных психофизиологических факторов, поэтому для их оптимизации может потребоваться одно условие или педагогический подход, однако в некоторых случаях, напротив, несколько причин вызывают появление одного фактора, но он может быть скорректирован или устранен лишь при нескольких условиях или педагогических подходах [5]. Конкретные же методы обучения будут обусловливаться индивидуальными особенностями студентов, их образовательными потребностями и конкретными задачами как обучения пению, так и решения каких-либо проблем с голосовым аппаратом.

В 2025–2026 учебном году во Внутреннемонгольском педагогическом университете был проведен педагогический эксперимент с участием 22-х студентов-вокалистов

направления подготовки «Музыкальное исполнительство», целью которого, помимо оптимизации психофизиологических факторов в процессе обучения пению, была оценка эффективности педагогических условий, выявленных в ходе педагогического наблюдения и обобщения практики обучения пению студентов из КНР в российском вузе (МПГУ).

Обучение пению участников эксперимента, у которых на диагностическом этапе работы выявились те или иные психофизиологические факторы, проводилось в указанных выше педагогических условиях, и по завершении их обучения у абсолютного большинства (80%, или 18 студентов из 22-х) было отмечено либо восстановление функций голосового аппарата и положительное решение проблем психосоматического характера, либо значительное снижение негативного влияния психофизиологических факторов и формирование навыков самоконтроля и преодоления возникающих в пении трудностей.

Эффективность педагогических условий оценивалась по наличию или отсутствию каких-либо психофизиологических проблем, возникающих у студентов из КНР в процессе исполнения вокального произведения, и техническому и художественному уровню самого исполнения.

Выводы и заключение

Проведенное исследование позволяет утверждать, что оптимизация психофизиологических факторов в процессе обучения пению студентов из КНР будет успешной при создании таких педагогических условий, как: владение системными научными знаниями о различных психофизиологических факторах, причинах их появления и негативном воздействии на процесс обучения пению и исполнительскую деятельность в целом как педагогом, так и студентами-вокалистами; умение корректно диагностировать наличие фактора и применить соответствующий метод его преодоления в соответствии с персонифицированным подходом к обучающемуся; преобладание диалогической формы коммуникации и вариативности коммуникативных моделей в целом в обучении пению с учетом оптимизации психофизиологических факторов; психолого-педагогическая поддержка обучающегося при наличии негативного фактора и при этом самоограничение педагога в вопросах психофизиологической помощи, особенно в случаях необходимости профессиональной помощи фониатров, терапевтов и психологов, а также психокоррекционной работы.

Полученные в ходе опытно-экспериментальной работы результаты были учтены в организации процесса обучения китайских студентов пению в МПГУ.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахтямова Э.И. Психофизиологические факторы психологической коррекции // Сайт психологов. – 2023. – 16 декабря. – URL: https://www.b17.ru/article/487839/
2. Василевская Е.А., Манина Е.А. Проблема преодоления психологического барьера учебной деятельности в отечественной психологии // Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика». – 2017. – Т. 27. – Вып. 1. – С. 59–60.
3. Гамезо М.В., Петрова Е.А., Орлова Л.М. Возрастная и педагогическая психология: учеб. пособие для студентов всех специальностей педагогических вузов. – М.: Педагогическое общество России, 2004. – 214 с.
4. Емельянов В.В. Развитие голоса. Координация и тренинг. Учебное пособие. – СПб.: Планета музыки, 2022. – 168 с.
5. Карякина Т.Н., Голубь О.В. Методы саморегуляции функциональных состояний личности // Вестник Волгоградского государственного университета. Сер. 7: Философия. Социология и социальные технологии. – 2006. – № 5. – С. 71–73.

6. Козловская Г.Ю., Слюсарева Е. С. Методы психологической коррекции: учеб.-метод. пособие. – Ставрополь: СГПИ, 2007. – 202 с.
7. Парыгин Б.Д. Психологический барьер и его природа // Социальная психология и философия. – Л.: Изд-во ЛГПИ им. Герцена, 1975. – С. 132–156.
8. Перлз Ф. Опыты психологии самопознания. Практикум по гештальт-терапии. – М.: Академический проект, 2020. – 273 с.
9. Стахеева М.В. Особенности процесса обучения иностранных студентов из КНР академическому пению в вузе // Проблемы кадрового обеспечения сферы культуры и искусства: трудоустройство и адаптация молодого специалиста. Материалы Всероссийской научно-практической конференции / науч. ред. Е.В. Савелова, сост. Е.Н. Лунегова. – Хабаровск: Хабаровский государственный институт культуры, 2017. – С. 93–97.
10. Юй Ян. О некоторых психологических аспектах при обучении пению // Искусство. Педагогика. Культура. Научные и научно-методические статьи. – СПб.: НИЦ АРТ, 2022. – С. 185–189.

Чжан Цзиньсинь
аспирант
Институт изящных искусств
ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»
e-mail: jinxin.zhang@mail.ru
Научный руководитель - доктор педагогических наук,
доктор психологических наук, профессор
ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»
А. В. Торопова
e-mail: allatoropova@list.ru

Zhang Jinxin
Graduate student
Institute of Fine Arts
Moscow State Pedagogical University
Scientific supervisor - Doctor of Pedagogical Sciences,
Doctor of Psychological Sciences, Professor
A.V. Toropov Moscow Pedagogical State University

О ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ АСПЕКТАХ ФОРМИРОВАНИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ОТНОШЕНИЯ К МУЗЫКЕ В ПРОЦЕССЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В системе музыкального образования художественное восприятие и эстетическое отношение к музыке играют ключевую роль в становлении личности обучающегося и в профессиональном развитии музыканта. Вместе с тем в процессе освоения учебного репертуара, а также подготовки к зачетам и экзаменам отношение студентов к музыкальному материалу нередко приобретает утилитарный характер и оказывается ориентированным преимущественно на внешнюю оценку. Этот компонент учебной деятельности объективно неизбежен, однако проблема сохранения и развития эстетического отношения к изучаемым произведениям и к незнакомой музыке сохраняет свою актуальность. В статье рассматриваются психологические факторы формирования и развития музыкально-эстетического отношения к действительности и к музыке на различных уровнях образования.

Ключевые слова: музыкальное восприятие, эстетическое отношение, психологические аспекты формирования эстетического отношения, музыкальное образование.

ON PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF THE FORMATION OF AESTHETIC ATTITUDE TOWARD MUSIC IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Abstract. In the system of music education, artistic perception and aesthetic attitude toward music play a core role in the personality development of learners and the professional growth of musicians. However, in the process of mastering the academic repertoire and preparing for course assessments and examinations, students' attitude toward musical material frequently assumes a utilitarian nature and is primarily oriented toward external evaluation. While this component of academic learning is objectively unavoidable, the problem of preserving and developing aesthetic attitude toward studied musical works and unfamiliar music remains relevant. This article examines the psychological factors underlying the formation and development of musical-aesthetic attitude toward reality and music across different levels of education.

Keywords: musical perception, aesthetic attitude, psychological aspects of the formation

of aesthetic attitude, music education.

Профессиональное развитие музыканта происходит многие годы, начиная с раннего возраста при обучении в музыкальной школе и продолжая свое становление в колледжах или высших учебных заведениях. В процессе работы над учебным репертуаром в классе, подготовки к оцениваемым выступлениям на зачетах и экзаменах зачастую отношение студентов к репертуару переходит на утилитарный или прикладной уровень, связанный с получением оценок и других социальных поощрений. Этот компонент профессиональной деятельности музыканта неизбежен, но проблема сохранения эстетического отношения к изучаемым музыкальным произведениям и незнакомой музыке также существует.

Эта статья обращена к проблеме системных основ профессионального музыкального образования с ориентацией на образовательную концепцию «музыкально-эстетического восприятия» как ядро системы, имеющей чрезвычайно важное теоретическое и практическое значение не только для организаторов процесса обучения, но и для самих учащихся. В данном изложении анализ формирования и развития музыкально-эстетического восприятия у учащихся сочетается с теориями психологии личности и психологии эстетического познания и отношения.

Психология музыкально-эстетического восприятия и отношения к действительности затрагивает такие психологические источники знаний, как когнитивная психология и психология личности. Только глубоко изучив и правильно поняв внутреннее психологическое состояние и динамику формирования личного эстетического отношения к действительности у учащихся, можно повысить их способность к эстетической оценке и пониманию музыки.

На основе обобщения большого количества идей гуманитарной науки и исследовательских материалов, а также в сочетании с фактическими наблюдениями и данными анкетных опросов в данной статье предпринята попытка провести углубленный анализ, предложить авторские размышления и стратегии решения обозначенной проблемы с целью найти наилучшие методы культивирования эстетического отношения и художественного восприятия музыки у обучающихся на всех уровнях образования. Одной из важных задач музыкального образования является развитие и повышение способностей к художественному восприятию и эстетическому отношению учащихся к учебному материалу музыкальных классов, что возможно только на основе понимания их психологических особенностей.

Склонность субъекта к эстетическому отношению к музыкальному объекту называется музыкально-эстетическим отношением. Это особый способ реагирования субъекта на художественный объект, делающий акцент на психологическом состоянии субъекта. На него влияют объективные условия ситуации, такие как место и время художественной встречи, а также субъективное психологическое состояние субъекта в этот момент – доминирующие эмоции и текущее настроение слушателя. Предполагается, что эстетическая деятельность сознания базируется на иных интенциях, не испытывающих влияние утилитаризма и прикладных прагматичных выгод, выводя субъекта восприятия художественного события за рамки повседневной обыденности. О природе эстетического отношения писали российские психологи Л.С. Выготский[1] и А.А. Мелик-Пашаев.[2]

В культурно-исторической психологии Л.С. Выготского знаковые средства рассматриваются как важнейшие механизмы опосредования психических функций и их

[1] [Выготский Л. С. Психология искусства / Под ред. М. Г. Ярошевского. – М.: Искусство, 1968. – 576 с.]
[2] [Мелик-Пашаев А. А. О природе эстетического отношения // Вопросы психологии. – 1984. – № 6. – С. 96–103.]

развития.[3] Эта логика значима и для понимания музыкально-эстетического развития: эстетическое отношение не сводится к непосредственной чувственной реакции, а формируется в системе общения, обучения, интериоризации культурных норм и освоения художественных значений. В русле близкой педагогико-психологической позиции А.А. Мелик-Пашаев подчеркивал значение внутренней активности ребенка, творческого начала и саморазвития личности как основы художественного воспитания .[4]

Музыкально-эстетическое отношение можно определить как особый способ эмоционально-смыслового реагирования субъекта на музыкальный объект. Оно предполагает не только слуховое восприятие, но и *переживание*, *интерпретацию* и *ценностную оценку художественного содержания*. На эстетическое восприятие влияют как объективные условия художественной ситуации, так и субъективные факторы, прежде всего эмоциональное состояние, мотивация и жизненный опыт воспринимающего.

Способность к восприятию музыки является важнейшей составляющей эстетического развития. Она включает умение различать, чувственно оценивать и эмоционально переживать художественное содержание произведения. Формирование этой способности зависит от уровня общего и музыкального развития, накопленного опыта, широты художественного кругозора, а также от степени развития воображения, внимания и памяти. Б.М. Теплов подчеркивал, что музыкальность связана прежде всего со способностью эмоционально переживать и понимать музыкальное содержание.[5] В этом смысле музыкальное восприятие является не только сенсорным, но и личностно-эмоциональным процессом, в котором слуховое различение соединяется с целостным художественным переживанием. Поэтому развитие музыкального слуха, эмоциональной отзывчивости и способности к целостному охвату произведения следует рассматривать как взаимосвязанные стороны одного процесса.

В Китае существует очень традиционная теория об эстетических установках. «Ли цзи. Записки о музыке» («Юэ цзи»)[6] возник в период Западной Хань (около II в. до н. э.). В данном тексте выдвигаются положения: «Всякое звучание возникает из сердца человека» и «Музыка – это то, что порождается звуками; её основа – в движении сердца человека под воздействием внешних вещей». Данная теория заложила основу психологической теории происхождения музыки в древнекитайской музыкальной эстетике: музыка не происходит из объективной природы, а представляет собой экстериоризацию эмоциональной реакции сердца человека на стимулы внешнего мира (т. е. «движение под воздействием вещей»). Сердце (центр духа и эмоций) приходит в движение под влиянием вещей; эмоции выражаются через звуки, а затем сублимируются в «музыку» (юэ), обладающую этическим содержанием. Эта идея глубоко укоренена в конфуцианском мировоззрении «единства этики и эстетики», согласно которому музыка является инструментом морального воспитания, а её сущность заключается в искреннем проявлении чувств.

Чжу Гуанцянь (1897–1986) в своей культовой работе «Психология литературы и искусства», в главе 12 «Звук и эмоции» (или «Происхождение и восприятие музыки») специально рассматривал связь между музыкой и эмоциями. Его взгляды очень близки к взглядам Теплова.

Текст:«Музыка лучше всего способна напрямую и сильно воздействовать на

[3] [Выготский Л. С. История развития высших психических функций // Собрание сочинений: В 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики / Под ред. А. М. Матюшкина. – М.: Педагогика, 1983. – С. 5–328.]
[4] Мелик-Пашаев А. А. Мир художника. – М.: Прогресс-Традиция, 2000. – 272 с.
[5] Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей. – М.: Наука, 2003. – 377 с.
[6] Данный фрагмент цитируется по изданию «Ли цзи. Юэ цзи» в составе «Шисань цзин чжу шу» (Пекин: Чжунхуа шуцзюй, 1980, с. 2527) и в истории китайской эстетики рассматривается как классическое выражение концепции «примата чувства» в музыке.

эмоции. … Суть музыки заключается в том, что она прямо, с помощью ритмичных звуков, выражает эмоции, не прибегая к фиксированным смыслам. … Люди, которые слушают музыку, непосредственно чувствуют эмоции, которые передают звуки, а не концепции, связанные с этими эмоциями».[7]

Соответствие с взглядами Теплова:Чжу Гуанцянь подчеркивал, что суть восприятия музыки заключается в «прямом ощущении эмоций», а не в понимании концепций; Теплов также указывал, что ядром музыковидности является «способность эмоционально переживать и понимать содержание». Оба полагают, что эмоциональный опыт предшествует, а иногда и важнее, чем рациональный анализ.

Как же происходит формирование и развитие эстетического отношения?

Учащиеся средних школ, находящиеся в подростковом или юношеском возрасте, переходят от детства к юности. Это приводит к различиям в этапах психологического развития: начальная и поздняя стадии средней школы представляют собой разные переходные состояния, каждое со своими особенностями. На начальной стадии обучения их возрастно-психологические характеристики включают простоту, наивность, недостаточную независимость, нехватку осознанности и фрагментарность мышления. Однако у них есть желание быть независимыми и самостоятельными, стремление походить на взрослых, стараться быть понимающими и разумными. Учащиеся подросткового возраста находятся в периоде интенсивной психологической перестройки. Для этого этапа характерны противоречивость поведения, повышенная чувствительность к оценке, стремление к самостоятельности и одновременно зависимость от внешнего признания. На ранних стадиях подросткового возраста возможны наивность, недостаточная рефлексивность и ситуативность суждений; на более поздних этапах усиливаются самоконтроль, абстрактное мышление и способность к более устойчивой самооценке.

Эти особенности существенно влияют на художественное восприятие. Подростки начинают более дифференцированно оценивать музыкальные произведения, но их вкусы сохраняют подвижность и нередко зависят от группы сверстников, моды и эмоционального состояния. В этот период особенно заметны противоречия между стремлением к зрелости и недостаточной внутренней устойчивостью, что отражается и в выборе музыкальных предпочтений.

Умение наблюдать и познавать произведения искусства с эстетической точки зрения постепенно осваивается учащимися средних школ. По мере роста их эстетических способностей у них развивается чувствительность к стилю и средствам выражения музыкальных произведений. Они постепенно формируют собственное понимание и суждения о песнях и музыкальных произведениях в учебных материалах: «хорошо» или «не очень», «интересно» или «скучно». Их жизненная самостоятельность и социальные навыки явно укрепляются и улучшаются. С ростом самосознания и самооценки они часто болезненно реагируют на оценки окружающих. Непонимание и недоверие в вопросах чувств могут вызвать у них уныние и одиночество, эмоциональная нестабильность довольно заметна. Они часто испытывают замешательство из-за противоречия между реальным миром и внутренними идеалами; часто страдают из-за неудовлетворительных результатов, что порождает чувство неполноценности, при этом эмоциональная зависимость от мнения «авторитета в музыке» занимает значительное место.

Данные опросов среди учащихся средней школы показывает, что они особенно увлекаются музыкой, посвященной жизни подростков, и песнями, которые «дают силу». Такая музыка красива, жива, искренна и свободна, легко вызывает эмоциональный отклик, а также обладает доступностью, понятностью, легко запоминается и исполняется, что позволяет ей соответствовать и удовлетворять различным эмоциональным потребностям.

[7] по «Полному собранию сочинений Чжу Гуанцяня», том 1, Издательство Anhui Education, 1987, стр. 276

Поэтому их музыкальные предпочтения формируют соответствующие особенности: ту музыку, которая «соответствует их вкусу», они с готовностью принимают и участвуют в ее исполнении, их радость коллективного творчества очевидна, и им недостаточно обучения в классе – они хотят слушать любимых авторов и исполнителей и после уроков. Однако к музыке, которая им неинтересна, они также выражают сильную реакцию отторжения: они могут вести себя демонстративно: читать посторонние книги или спать в знак протеста.

Способность к эмоциональному восприятию и переживанию музыки является важнейшим аспектом развития эстетических способностей. Она требует от субъекта владения навыками оценки, наслаждения и различения прекрасного и безобразного, представляя собой комплексную систему, объединяющую эстетическое восприятие, воображение, суждение и творческие способности. Формирование и развитие этой способности зависят от практики и опыта, уровня развития мышления, индивидуального художественного кругозора, а также степени осознания субъектом объективной музыкальной красоты, которая проявляется через субъективные предпочтения. В совокупности она обладает индивидуальностью, социальностью, национальной и временной принадлежностью.

«Музыкально-интуитивная восприимчивость» – это другое название эстетического восприятия музыки в китайской науке. Здесь значение «восприятие» (感知) имеет два уровня: способности к перцепции и к эмоциональному отклику. Понятие «восприимчивость» (感性) включает три смысловых пласта: первый – направленное действие и духовное удовольствие, возникающие у воспринимающего субъекта через чувства; второй – сам этот эмоциональный отклик становится объектом нового самоощущения; третий – будучи тронутым объектом, субъект восприятия сам становится объектом трансформации через музыку, и этот пластичный ответ или отклик минимальными и мягкими шагами меняет его личность. Эта способность является базовым навыком субъекта музыкального восприятия, необходимым условием для развертывания музыкальной деятельности. Она охватывает различные способности, такие как музыкальная интуиция, постижение и воображение, и представляет собой концентрированное проявление творческих, познавательных способностей и чувствительности субъекта в особом эмоциональном состоянии. При взаимодействии с музыкой.

На основе музыкального восприятия формируется музыкальное воображение – психическая деятельность более высокого уровня. Опираясь на материал, полученный через восприятие, и вплетая в него собственный жизненный опыт, субъект может путешествовать в этом удивительном психическом пространстве-времени. На базе мастерства субъекта может возникать ассоциация, но обработка и реконструкция представлений – это уже процесс работы воображения. Свободное воображение жизненных образов, порождаемое музыкой, является основой развития привычек эстетического мышления и вкуса.

Эстетический вкус складывается из эстетических предпочтений, стандартов и идеалов субъекта, воспринимающего музыку. Популярная музыка пользуется огромным признанием и предпочтением среди учащихся средних школ. Подростки на этой стадии хотят делать то, что доступно взрослым, и у них есть стремление превзойти их. Их музыкальные предпочтения заключаются в жанрах, которые позволяют выразить себя, и они отвергают музыкальные стили, навязанные взрослыми. Музыка для подростков довольно популярна среди учащихся средних школ, потому что она соответствует уровню их психологической зрелости. Когда они не находят в подростковой музыке то, что им нравится, они обращаются к популярной музыке. В процессе выбора популярной музыки они отдают предпочтение тем композициям, которые соответствуют их собственным эстетическим ориентациям.

Для подростков язык классической музыки является сложным, трудным для понимания и не удовлетворяет их потребности. Уровень восприятия, требуемый классической музыкой, также сравнительно высок: она требует от слушателя прежде всего терпения, умения слушать, а также предъявляет высокие требования к культурному уровню субъекта; кроме того, от ценителя требуется понимание культурного контекста музыкального произведения. Как показало исследование в США, 83,4% слушателей классической музыки имеют университетское образование. Это говорит о том, что классическая музыка не соответствует психологическому состоянию развития учащихся средних школ, в то время как популярная музыка, благодаря своей доступности и понятности, легко ими воспринимается.

Вместе с постоянными психологическими и физиологическими изменениями внутренний мир учащихся средних школ становится все более сложным. Они перестают легко раскрывать свои мысли, и в их поведении проявляются черты замкнутости. Половое созревание является важной особенностью психологического роста и развития подростков, что также в значительной степени влияет на их музыкально-эстетические вкусы. Для подростков особенно привлекательны музыкальные формы, которые дают возможность для самовыражения, эмоциональной разрядки и социальной идентификации. Поэтому популярная музыка часто оказывается для них более доступной и психологически близкой, чем классический репертуар.

Поскольку классическая музыка нередко воспринимается подростками как более сложная по языку и требующая большего опыта, внимания и подготовки, то это указывает на необходимость педагогического посредничества и деликатного руководства, которое помогает обучающемуся переходить от непосредственного эмоционального отклика к более осмысленному и дифференцированному восприятию художественной формы.

Подходы к такому педагогическому посредничеству могут включать опыт других близких областей, например гуманистической психологии и триаду К. Роджерса: принятие, эмпатию и конгруэнтность[8]. Каким образом триада Роджерса может быть адаптирована для педагогического руководства эстетическим развитием обучающихся в музыкальном образовании требует отдельного прояснения и апробации в практике.

Заключение

Каждый человек формирует своё эстетическое отношение к музыке на опыте ее эмоциональных переживаний, в конечном итоге достигая цели постоянного развития и формирования собственного эстетического идеала.

Эстетические переживания, образцы и ориентиры формируются в определенной культурной среде и развиваются на протяжении всей жизни. Поскольку психологическое развитие подростков еще не завершено, их эстетические установки остаются подвижными и изменчивыми. Это требует от педагога гибкого и научно обоснованного руководства, направленного на постепенное формирование зрелого отношения к искусству. По мере накопления музыкальных знаний, расширения художественного опыта и углубления понимания произведений искусства у обучающихся формируются более устойчивые критерии музыкальной эстетики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л.С. Психология искусства. М.: Искусство, 1968.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь. М.: Лабиринт, 1999.
3. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. М.; Л.: АПН РСФСР, 1947.

[8] Rogers, C. R. (1957). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. Journal of Consulting Psychology, 21(2), 95-103. (p. 96-98)； Роджерс, К. (2001). Становление личности: Взгляд на психотерапию. Пер. с англ. М.: Издательство Института Психиатрии. (С. 74-79).

4. Мелик-Пашаев А.А. Педагогика искусства и творческие способности. М.: Знание, 1981.
5. Мелик-Пашаев А.А., Новлянская З.Н. Ступеньки к творчеству. М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2012.
6. Роджерс, К. Становление личности. Взгляд на психотерапию/Карл Р. Роджерс. М.: Эксмо-Пресс, 2001.
7. Юецзи (Записки о музыке) // В кн.: Ши сань цзин чжу шу (Тринадцать канонов с комментариями и толкованиями) / Под ред. Жуань Юаня. – Пекин: Чжунхуа шуцзюй, 1980. – Т. 2. – С. 2527 (цитируемый отрывок).
8. Ли цзи (Записки об обрядах) / Пер. с древнекит. и коммент. В.А. Кетова. – СПб.: Петербургское востоковедение, 2014. – С. 205–206 (отрывок).
9. Чжу Гуанцянь. Литературные Психология (文艺心理学) // Собрание сочинений: В 20 т. – Т. 1. – Хэфэй: Аньхой цзяоюй чубаньшэ, 1987. – С. 276 (цитируемый отрывок).

Цуй Гуанлинь
аспирант
ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена»
Научный руководитель - доктор педагогических наук, профессор
ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена»
Т. Н. Полякова

Cui Guanglin
Graduate student
The Herzen State Pedagogical University
Scientific Supervisor - Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
The Herzen State Pedagogical University
T. N. Polyakova

ИССЛЕДОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ И ЛОКАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ МЮЗИКЛА В СТАРШИХ ШКОЛАХ И ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ ПОД ВЛИЯНИЕМ ТРАДИЦИОННОЙ КИТАЙСКОЙ ОПЕРЫ

Аннотация. В настоящее время многие высшие музыкальные учебные заведения Китая открыли бакалаврские музыкальные курсы и сформировали направления исследований в области бакалаврского музыкального образования, включая обучение мюзиклу. Качественное преподавание мюзикла в вузах позволяет подготовить больше высококвалифицированных комплексных исполнительских кадров для сферы мюзикла. Обучение мюзиклу направлено на развитие творческого мышления учащихся, укрепление их культурной идентичности и всесторонних качеств, а также на обеспечение теоретической и практической поддержки реформы эстетического воспитания. Совершенствование системы преподавания мюзикла в высших учебных заведениях Китая не должно ограничиваться только внешними формами западного опыта; необходимо искать инновационные подходы и формировать собственный путь локализации преподавания китайского мюзикла.

Ключевые слова：традиционная китайская опера; мюзикл; обучение в школах и вузах; педагогическая практика; локальное развитие

RESEARCH ON THE TEACHING PRACTICE AND LOCALIZED DEVELOPMENT OF MUSICALS IN SENIOR HIGH SCHOOLS AND UNIVERSITIES UNDER THE INFLUENCE OF TRADITIONAL CHINESE OPERA

Abstract. At present, many higher music education institutions in China have offered undergraduate music courses and established research directions for undergraduate music education, including musical teaching. High-quality musical teaching in universities can cultivate more high-quality integrated performance talents for musicals. Musical teaching aims to foster students' creative thinking, strengthen their cultural identity and comprehensive quality, and thereby provide theoretical and practical support for aesthetic education reform. To promote the improvement of the musical teaching system in Chinese universities, it is insufficient to merely pursue the external forms of Western musical teaching. Innovative ideas should be explored to forge a localized path for Chinese musical teaching.

Keywords：Traditional Chinese Opera; Musical; Teaching in Middle and Universities; Teaching Practice; Localized Development

Мюзикл зародился в XX веке. Как самостоятельная сценическая форма, он прошёл столетнее развитие и стал одним из незаменимых видов современного сценического искусства. Его уникальная художественная привлекательность и близость к зрителю являются ключевыми факторами популярности среди современных людей, а многообразие и инклюзивность обеспечивают его долговременную востребованность. Исполнение мюзикла требует сочетания пения, инструментальной игры, танца, драматического искусства и других элементов. В современных условиях, когда актуально всестороннее развитие личности обучающихся, общество требует от учащихся не только глубокого освоения отдельных дисциплин, но и междисциплинарного мышления. В условиях проводимой реформы эстетического воспитания значимость обучения мюзиклу как комплексной художественной формы постепенно получает общественное признание. В «Стандарте музыкального образования (версия 2017 года, с поправками 2020 года)» отмечается, что театральное искусство является важной составляющей музыкального обучения. Это свидетельствует о внимании к формированию эстетических способностей обучающихся и подчёркивает роль занятий мюзиклом в развитии их всесторонних качеств [5].

На раннем этапе развития мюзикла при подготовке исполнительских кадров односторонне стремились к формированию у них всесторонних профессиональных навыков. Однако по мере эволюции мюзикла учёные пришли к пониманию того, что чрезмерный акцент на узкоспециализированной подготовке не позволяет раскрыть сущность мюзикла и препятствует его здоровому развитию в Китае. Цю Цихун высказал мнение, что в настоящее время обучение мюзиклу в высших учебных заведениях оторвано от практической деятельности. Он предлагает параллельно с основными занятиями вводить дисциплины по созданию мюзикла, хореографическому режиссированию и другим смежным направлениям, что обеспечивает продуктивное взаимодействие между индустрией мюзикла и образовательным процессом. Учёный также выделил две модели взаимодействия творчества и образования: внешний и внутренний циклический механизм. «Внешняя модель» подразумевает участие выпускников вузов в творческих и сценических проектах отечественных и зарубежных художественных коллективов, благодаря чему формируется взаимосвязь между творческой деятельностью и обучением актёрскому мастерству.[2] «Внутренняя модель» предполагает организацию в высших школах интегрированных учебных занятий, объединяющих сценическую практику и теоретическое обучение. Обе модели взаимодополняют и совместно развиваются, позволяя эффективно готовить специалистов в области мюзикла, соответствующих потребностям рынка. Осваивая и адаптируя западные концепции преподавания мюзикла, китайские исследователи стали обращать внимание на проблемы механического заимствования иностранного опыта и однообразия существующих моделей подготовки кадров. С разных позиций и ракурсов они начали разрабатывать педагогические концепции и системы подготовки специалистов, отвечающие реальным условиям развития мюзикла в Китае [1].

Для успешного преподавания мюзикла в высших учебных заведениях необходимо решить существующие проблемы в этой области. Автор предлагает стратегии повышения эффективности преподавания мюзикла по следующим аспектам, стремясь улучшить качество обучения мюзиклу в Китае.

I. Повышение конкурентоспособности

В музыкальном образовании в вузах повышение конкурентоспособности имеет важное значение. В настоящее время мюзикл является популярной формой массового

развлечения. При преподавании мюзикла в вузах необходимо осознать важность формирования конкурентоспособности, уделять внимание развитию китайского оригинального творчества и сознания, ориентироваться на рыночные потребности, воспитывать высококвалифицированных специалистов, соответствующих требованиям рынка, и реально повысить конкурентоспособность в преподавании мюзикла. В процессе обучения следует сочетать китайский и западный подходы – только так можно действительно улучшить результаты [4].

II. Обогащение содержания уроков мюзикла

1. Связь мюзикла с жизнью

Музыка сама отражает жизнь и тесно связана с повседневностью человека. Во-первых, при преподавании мюзикла в вузах преподаватели должны связывать теоретические знания с жизнью студентов, помогая им лучше ощутить исполнение и музыку в повседневности, формировать полезные привычки и поощрять активное участие в общественных представлениях и музыкальных мероприятиях. Студенты могут собирать материалы для выступлений и музыки через интернет, радио и телевидение, обмениваться ими, накапливать и обсуждать знания. Также следует поощрять их участие в сельских или районных музыкальных мероприятиях, чтобы лучше познакомиться с деятельностью народных артистов и музыкантов. Во-вторых, студенты вузов – относительно независимая и особая группа. Их жизненный и учебный опыт дает много вдохновения для создания мюзикла, а круг их выразительных идей очень широк. Преподаватели должны поощрять студентов к активному самовыражению.

2. Интеграция мюзикла с другими видами искусства

Изучение мюзикла охватывает широкий круг дисциплин, требуя междисциплинарного взаимодействия и синтеза. Разные виды искусства способны ярко раскрывать внутренние чувства человека. Музыка гармонично сочетается с танцем, изобразительным искусством, литературой, театром, кинематографом и другими формами искусства, которые взаимно дополняют и обогащают друг друга, поддерживая эффективное преподавание мюзикла. Преподаватели могут строить комплексную художественную практику на основе исполнения и музыки, интегрируя другие виды искусства в учебный процесс и используя их вспомогательный потенциал для глубокого понимания музыки. Кроме того, важно учитывать взаимосвязь между учебными материалами для гибкого их использования и полной реализации их потенциала. Также следует предоставлять студентам возможность самостоятельно выбирать темы, исследовать и обсуждать их – это пробудит их интерес и энтузиазм к музыке, а также всесторонне повысит их общую подготовку [1].

«Ситуативность» является основным положением теории ситуативного обучения: реальная ситуация побуждает студентов формулировать вопросы, выдвигать гипотезы и приобретать богатый опыт при решении сложных жизненных задач. При этом ситуация предоставляет множество примеров и аналогичных проблем, способствующих обобщению и переносу знаний (Young, 1993). Для студентов реальная жизненная ситуация практически совпадает с школьной – в ее рамках происходит обработка знаний, полученных из учебных дисциплин. Таким образом, систематическое усвоение знаний в школьных условиях является ключевым аспектом исследования школьного обучения. При анализе внутренних процессов усвоения в школе концепция «ближайшей зоны развития» хорошо объясняет взаимосвязь между обществом, школой и личностью. Существуют три подхода к изучению «ближайшей зоны развития»:

1. Разница между способностью решать задачи самостоятельно и при поддержке или сотрудничестве с более опытными специалистами;

2. Разрыв между усвоенными знаниями (полученными в обучении) и практическими знаниями (личным опытом) в контексте исследований Выготского о научных и обыденных понятиях;

3. Двойное ограничение повседневной жизни, формируемое коллективным опытом.

Первые два подхода рассматривают обучение как социально обусловленный процесс, завершающийся на индивидуальном уровне; третий опирается на социологический и антропологический взгляд на обучение.

Образование охватывает не только школьное, но и социальное и семейное воспитание. Обучение в повседневности значительно расширяет границы и контекст образовательного процесса. В отличие от школьного усвоения систематических знаний, повседневное обучение предполагает полноценное участие в жизненных ситуациях, обогащая коллективный опыт и формируя мировоззрение. При этом личный опыт совершенствуется, способствуя росту – поэтому повседневное обучение лучше отражает взаимосвязь между человеком, обществом и сознанием.

Антропологи выделяют два типа повседневного обучения: обыденное и профессиональное. При покупке в магазине человек использует не только математические навыки, но и учитывает атмосферу и оформление магазина, применяя комплекс знаний. Наблюдения за портными, рулевыми и другими профессиями подтверждают: обучение происходит в контексте, определяя его смысл. В процессе взаимодействия и общения ученики самостоятельно формируют отношение к обучению, без строгих указаний, основываясь на внутренней мотивации [3].

Обучение не сводится к просмотру видео или изучению теории – это активное вовлечение в процесс, замена традиционных подходов на инклюзивные, глубокое осмысление и усвоение знаний.

Таким образом, автор интерпретирует «ситуативность» в теории ситуативного обучения следующим образом: знания не являются изолированными, они системны и практичны, приобретаются в ситуациях при решении реальных задач и общении. Антропологические исследования подтверждают: знания передаются не только через книги и уроки, но и через наблюдение и взаимодействие в ситуациях. Такой способ усвоения не предполагает формального обучения, поэтому воспринимается легче, способствуя сотрудничеству и общению между учениками.

В преподавании мюзикла концепция «ситуативности» интегрируется во все этапы курса. При обучении сценаристике анализ и создание сценариев основаны на жизненных ситуациях студентов. Например, разработка сюжета на тему «опоздание» – обыденное событие, требующее создания конфликта и разрешения. Это позволяет студентам погрузиться в созданную ситуацию, развивать эмпатию и творчество, а также усваивать полученные знания, получая реальный опыт и обратную связь, обогащая взаимодействие с окружающими. При изучении репертуара основой служат жизненные сценарии: например, импровизация на тему «перо» в группах с распределением ролей (главный герой, рассказчик, второстепенные персонажи) для решения задач, общения и взаимного обучения. При изучении сценического мастерства студенты участвуют в разработке дизайна сцены, обсуждении и выборе оптимальных решений, создании реквизита, подборе музыки и танцевальных номеров. Работа в группах развивает коммуникативные навыки, самостоятельность и творческий потенциал, позволяя студентам выступать в роли актеров, сценаристов, музыкальных редакторов и усваивать знания через практический опыт [5].

Совершенствование и нормирование системы управления реализацией практических учебных программ по музыкальным специальностям в высших учебных заведениях способствует более эффективной и рациональной интеграции ресурсов практической подготовки в рамках музыкального образования вузов, что в конечном итоге позволяет

достичь главной цели – повышения музыкальной культуры и профессиональных компетенций обучающихся. Поэтому органы управления образованием должны в первую очередь уделять повышенное внимание преподаванию и повышению квалификации по музыкально-художественным дисциплинам, активно поощрять преподавателей мюзикла в вузах к смелому теоретическому исследованию музыкальной практики, максимально реализовывать субъективную активность студентов, комплексно организовывать профессиональную художественную подготовку, а также разрабатывать стратегические решения и долгосрочные планы профессиональной подготовки специалистов в области музыкального искусства [3].

Музыка сама по себе является отражением жизни и тесно связана с повседневностью человека. Во-первых, при обучении мюзиклу в высших учебных заведениях преподавателям следует уделять внимание сочетанию теоретических знаний с повседневным опытом студентов, помогать им глубже ощущать сценическое искусство и музыку в обычной жизни, формировать у них полезные привычки и поощрять активное участие в общественных сценических и музыкальных мероприятиях. Студенты могут собирать сценические и музыкальные материалы через интернет, радио и телевидение, обмениваться полученными данными, накапливать опыт и обогащать свои знания. Необходимо стимулировать их к участию в музыкальных представлениях в сельской местности и местных сообществах, чтобы они ближе познакомились с творчеством народных мастеров и профессиональных артистов. Во-вторых, студенчество представляет собой относительно самостоятельную и специфическую социальную группу. Жизненный и учебный опыт молодежи дает множество идей для создания и постановки мюзиклов, а круг мыслей и тем для самовыражения у студентов достаточно широк. Поэтому в процессе обучения мюзиклу преподавателям важно поддерживать инициативность студентов и поощрять их к свободному выражению собственных идей.

Каждая культура развивается, опираясь на собственную материнскую основу и благоприятную среду для существования. Внешнее культурное взаимодействие может полноценно развиваться и в конечном итоге получить общественное признание, став органической частью национальной культуры, только если оно найдёт точки соприкосновения с её коренными традициями. Обмен с иностранными культурами не означает механического копирования, а подразумевает диалог; это не принудительное преобразование, а творческое обновление. Несмотря на двадцатилетний путь развития и ряд достижений в сфере преподавания мюзикла в Китае, данная область до сих пор находится на этапе поисков и не получила существенных прорывных результатов.[6]

Столкнувшись с широким распространением мюзикла как комплексной сценической формы, а также с интенсивным обменом и взаимопроникновением искусств разных стран, необходимо создать отечественную систему обучения мюзиклу, отказавшись от простого заимствования зарубежного педагогического опыта и методик. Китаю требуется сформировать локализованную систему университетского музыкального образования, опирающуюся на практику преподавания мюзикла и рыночного функционирования в стране. На этой исследовательской основе следует изучить закономерности развития национального мюзикла и эффективно направлять формирование отечественной образовательной системы в данной сфере.

В сфере концепций, принципов и целей подготовки в области отечественного обучения мюзиклу необходимо точно усвоить закономерности развития этого жанра. Опираясь на специфические особенности и пути формирования национального мюзикла, следует формировать образовательные цели, соответствующие потребностям рынка, что позволит подготовить практикоориентированных специалистов, востребованных в сфере отечественного мюзикла. В процессе обучения мюзиклу на национальном уровне следует

эффективно использовать передовой отечественный и зарубежный образовательный потенциал, знакомить студентов с зарубежными классическими мюзиклами, а также раскрывать элементы традиционной китайской культуры и искусства для разработки специализированных курсов. Это способствует пробуждению у обучающихся стремления к национальному авторскому творчеству и обеспечивает здоровое взаимодействие между созданием отечественных мюзиклов и образовательным процессом. Кроме того, учебные заведения могут создавать функциональные базы данных онлайн-ресурсов, укреплять комплексный эффект национального обучения мюзиклу и раскрывать индивидуальные способности и потенциал студентов. Что касается модернизации педагогических методик в сфере отечественного мюзикла, перенимание передовых зарубежных практик должно дополняться адаптацией и творческой переработкой с учетом национальных культурных особенностей, менталитета и личных качеств обучающихся. Это помогает раскрепостить природные способности студентов, углубить усвоение теоретических и практических знаний, а также способствует полноценному вовлечению преподавателей и учащихся в процесс обучения и творческого освоения мюзикла [4].

В части формирования педагогического состава по специальности «отечественный мюзикл» высшим учебным заведениям следует учитывать, что каждый этап обучения мюзиклу требует непосредственного участия преподавателей. В настоящее время педагоги по мюзиклу в Китае обладают глубокими теоретическими знаниями, однако им не хватает творческого потенциала и умения переключаться между разными ролями. Поэтому подготовка педагогов, полностью адаптированных к задачам формирования кадров для национального мюзикла, позволяет в определённой мере укрепить культурную мягкую силу и имеет практическое значение для проектирования образовательного процесса в данной сфере. Что касается условий преподавания отечественного мюзикла, необходимо обобщать положительный опыт предыдущих лет на основе существующих достижений и проблем в этой области, а также расширять теоретические исследования в сфере локального музыкального образования. Важно поддерживать тесную связь между обучением мюзиклу и рыночными потребностями, формировать научно обоснованную и сбалансированную образовательную систему, объединяющую обучение, научные исследования и практическое производство. Это позволит отечественному образованию в области мюзикла подготовить больше квалифицированных специалистов.

Заключение

В настоящее время исследования особенностей локализованного обучения мюзиклу в Китае продолжают находиться на этапе поиска. В современных условиях популяризации традиционной культуры и укрепления национальной культурной уверенности формирование специальностей по мюзиклу в Китае должно ставить эти задачи в приоритет. Необходимо полно раскрывать ресурсный потенциал традиционного искусства, прежде всего традиционной китайской оперы, основательно разрабатывать авторские учебные курсы, постоянно совершенствовать практическую деятельность и формировать модель локальной подготовки кадров, насыщенную традиционной культурной спецификой. Опираясь на национальные особенности Китая, следует воспитывать высококвалифицированный резерв специалистов – представителей «китайского мюзикла».

ЛИТЕРАТУРА

1. Шао Бин. Исследование эффективности обучения мюзиклу в высших учебных заведениях // Массовое искусство. – 2019. – № 18. – С. 220–221.
2. Ань Хуэйин. Современное состояние и стратегии совершенствования обучения мюзиклу в вузах // Северная музыка. – 2019. – Т. 39. – № 17. – С. 145, 149.

3. Гао Цянь. Обсуждение эффективных путей повышения качества обучения мюзиклу в высших учебных заведениях // Дом драмы. – 2019. – № 24. – С. 171–172.
4. Цзян Синь. Современное состояние и перспективы развития образования в сфере мюзикла // Дом драмы. – 2019. – № 16. – 183 с.
5. Бин Лу. Размышления об использовании мюзикла в университетском музыкальном образовании // Северная музыка. – 2019. – Т. 39. – № 1. – С. 162, 173.
6. Бай Липин. Перспективы развития и практические меры реализации профессионального обучения мюзиклу // Музыкальная жизнь. – 2018. – № 12. – С. 89–90.

Хоу Ван
аспирант кафедры методики музыкального воспитания и образования,
научно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии»
ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет
им. А.И. Герцена»
e-mail: 522185584@qq.com

Hou Wang
Postgraduate student of the Department of Methods of Musical education and Training,
Scientific and Methodological laboratory "Music and Computer Technologies"
The Herzen State Pedagogical University

НАПРАВЛЕНИЯ ПРИМЕНЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В МИРОВОМ МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. Анализируются ключевые векторы внедрения мультимедийных технологий в современное мировое музыкальное образование. Рассматриваются цифровизация и интерактивность учебного процесса, использование технологий виртуальной реальности и искусственного интеллекта, интеграция мультимедиа с педагогическими концепциями, развитие эстетического воспитания и самостоятельности обучающихся. Теоретическую основу составляют труды Чжэн Имэн, Сюй Хуагэна, Чэнь Пэйгана, Ван Цзин, Хуан Вэньцзюань, Чжан Чуньмэй, Ян Шуая и др. исследователей, представленные в новейших публикациях, посвящённых музыкально-образовательной проблематике Азиатско-Тихоокеанского региона, России, США и Китая. Показано, что мультимедиа выступают не только вспомогательным средством, но и системообразующим фактором трансформации парадигмы музыкального обучения.

Ключевые слова: мультимедийные технологии, музыкальное образование, цифровизация, искусственный интеллект, виртуальная реальность, TPACK, эстетическое воспитание.

DIRECTIONS OF APPLICATION OF MODERN MULTIMEDIA TECHNOLOGIES IN THE WORLD MUSIC EDUCATION

Annotation. The key vectors of the introduction of multimedia technologies in modern world music education are analyzed. The article examines the digitalization and interactivity of the educational process, the use of virtual reality and artificial intelligence technologies, the integration of multimedia with pedagogical concepts, the development of aesthetic education and independence of students. The theoretical basis is based on the works of Zheng Yimeng, Xu Huageng, Chen Peigang, Wang Jing, Huang Wenjuan, Zhang Chunmei, Yang Shuai, and others. researchers presented in the latest publications on music and educational issues in the Asia-Pacific region, Russia, the USA and China. It is shown that multimedia is not only an auxiliary tool, but also a system-forming factor in the transformation of the musical learning paradigm.

Keywords: multimedia technologies, music education, digitalization, artificial intelligence, virtual reality, TPACK, aesthetic education.

Бурное развитие информационно-коммуникационных технологий коренным образом меняет облик современного образования, и музыкальная педагогика не остаётся в стороне от этого процесса. Мультимедийные технологии – совокупность аппаратных и программных решений, объединяющих аудиовизуальные, интерактивные и сетевые возможности, - проникают на все уровни музыкального обучения: от начальных школ до

высших учебных заведений. Тема XIV Азиатско-Тихоокеанского симпозиума по исследованию музыкального образования (APSMER, Сеул, 2023) – «Музыка в жизни, жизнь в музыке» – отразила глубинное переплетение традиций и технологической инновации. Именно вопросы интеграции искусственного интеллекта, виртуальной реальности и цифровых платформ оказались центральными в дискуссиях почти пятисот участников из двух десятков стран [6]. Как подчеркивает Сюй Хуагэн, «новые медиа обладают тремя основными характеристиками: цифровизацией, интерактивностью и персонализацией» [3, с. 93], а применительно к вокальному искусству они означают прежде всего цифровые способы распространения и хранения произведений, интерактивное обучение у мастеров мирового уровня и адресную доставку образовательного контента.

Глубокая цифровизация учебного процесса, то есть переход от статичных носителей к динамичным мультимедийным средам, заслуживает особого внимания. С помощью мультимедиа создаются различные музыкальные учебные ситуации, что способствует взаимодействию между преподавателем и студентами и позволяет учащимся активно участвовать в музыкальном обучении [4]. Традиционная модель базировалась на однонаправленной передаче знаний от педагога к ученику, тогда как мультимедийные платформы делают возможным постоянный диалог. Функции мгновенной обратной связи, запись исполнения с последующим анализом и применение специализированных приложений позволяют учащимся самостоятельно выявлять ошибки в интонации, ритме и артикуляции.

Не менее важным вектором становится применение иммерсивных технологий. На XIV симпозиуме APSMER профессор Западно-Норвежского университета прикладных наук Давид Хеберт представил доклад «Актуальные исследовательские вопросы музыкального образования в среде виртуальной реальности», в котором продемонстрировал, как технологии VR дают возможность погружения в музыкальное обучение. Студенты могут ощутить себя как на реальном выступлении, используя виртуальные концертные залы, что не только повышает привлекательность обучения, но и стимулирует их более глубокую вовлечённость [6].

Дополненная реальность (AR) также находит применение, хотя и фигурирует реже. В обзоре деятельности Ассоциации музыкальных образовательных технологий США (ATMI) Чэнь Пэйган упоминает, что отдельные воркшопы конференций 2015-2019 годов были посвящены перспективам применения технологий дополненной реальности (AR) в музыкальном образовании [7].

Значительную помощь в развитии данного нового направления оказывает в настоящее время научное и образовательное взаимодействия с сотрудниками научно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии» Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, где создана и продолжает усовершенствоваться научная, методологическая и содержательно-технологическая база для развития соответствующего профессионального музыкально-образовательного процесса (см. [8-10]). Также отметим, что чрезвычайно значимым элементом, присущим всем формам организации образования в Китае, является необходимость сохранения культурных традиций народов КНР. В этой связи использование и широкая трансляция способов передачи традиционной музыкальной культуры занимает одно из главенствующих целей всей образовательной политики. Использование современных музыкально-компьютерных технологий в этом процессе обогащает и направляет развитие ряда образовательных направлений, реализуемых в китайской системе музыкального образования. Поэтому исследования, направленные на сохранения культурных традиций народов КНР и развитие методов передачи богатейшей традиционной музыкальной культуры народов Китая, основанных на использовании

новейших цифровых технологий (см., например, в работе [2]) работы, могут и должны быть также включены в современный музыкально-образовательный процесс подготовки студентов китайских вузов.

После появления ChatGPT заметно усилился интерес к внедрению искусственного интеллекта. Конкретные примеры применения продемонстрировали Мисоль Чхве и Чон Мо Ян в исследовании «Дизайн, внедрение и эффективность курса по музыкальному творчеству в начальной школе с использованием программы на основе искусственного интеллекта Doodle Bach». Авторы показали, что искусственный интеллект «может подстраивать учебный материал и упражнения под темп обучения и особенности конкретного ученика, повышая эффективность усвоения. Он выполняет двойную функцию, выступая адаптивным тьютором и генератором творческих идей.

Использование мобильных устройств и облачных технологий для совместного творчества образует ещё одно направление. Примером служит гонконгский проект e-Orch, представленный Чи-Хин Лёном и коллегами. Проект, реализуемый с 2017 года, нацелен на популяризацию совместного музыкального творчества в среде планшетов» [1].

Чжан Чуньмэй указывает, что «музыкальное обучение в высших учебных заведениях ориентировано на эстетическое воспитание», а мультимедийные технологии «позволяют наглядно и образно представить живописные пейзажи, передаваемые музыкой, создавая ощущение погружения в обстановку» [5, с. 205]. Участники APSMER придерживаются сходного мнения: термин «эстетическое воспитание» встречается в программе конференции 220 раз, а докладчики, «опираясь на классическую китайскую и корейскую музыку обсуждали, как объединить традиции и современность в музыкальном образовании, развивая у учащихся чувство прекрасного и эстетический вкус» [1, с. 81].

Однако их эффективность часто ограничивается упрощенным, алгоритмическим подходом к интерпретации, поскольку они фокусируются на технических аспектах исполнения, в частности, точности попадания в ноты, но не способны адекватно оценить такие аспекты, как фразировка, динамика, эмоциональная выразительность и художественный замысел, которые составляют суть музыкального исполнения.

Отдельный класс программного обеспечения – виртуальные симуляторы музыкальных инструментов, например, «GarageBand» для iOS, предоставляющая интуитивный интерфейс для знакомства с основами аранжировки и записи, или более специализированные симуляторы гитарных эффектов («BIAS FX», «Guitar Rig»), позволяющие экономично экспериментировать с бесконечным множеством тембров.

Исходя из вышесказанного, анализ музыкальных произведений невозможен без развития соответствующих слуховых навыков, для чего используются специальные тренажеры. Изучение программного обеспечения для развития музыкального слуха и теории включает как классические программы типа «EarMaster» и «Auralia», предлагающие систематизированные курсы по интервалам, аккордам, ритму и диктанту, так и более специализированные аналитические инструменты, такие как «Sonic Visualiser», предназначенный для детального визуального анализа звуковых файлов. Такое направление образовательных технологий особенно значимо в контексте цифровизации музыкальной педагогики, поскольку охватывает широкий спектр задач: от формирования базовых слуховых навыков до сложного профессионального анализа музыкальных произведений. Развитие мобильных технологий и облачных платформ делает эти инструменты более доступными, позволяя студентам заниматься в любом месте и в любое время, что особенно актуально в условиях смешанного обучения и роста популярности онлайн-образования. В перспективе можно ожидать дальнейшего объединения этих двух направлений - появления систем, которые сочетают интерактивные тренировки с

углубленным анализом, возможно, с использованием искусственного интеллекта для персонализации заданий и предоставления более детализированной обратной связи.

Особую категорию составляет программное обеспечение для обучения импровизации и джазовому исполнительству, такое как «iReal Pro» и «Band-in-a-Box». Эти программы генерируют автоматический, но гибкий аккомпанемент на основе заданной гармонической последовательности в различных стилях, предоставляя студенту виртуальную ритм-группу для отработки навыков импровизации, анализа гармонических моделей и изучения стандартного репертуара в любом темпе и тональности.

Автор также акцентирует важность перцептивной активации (через неожиданность и новизну материала), исследовательской стимуляции (посредством пробуждения любознательности с помощью проблемных вопросов), а также необходимость вариативности преподавания для предотвращения монотонности. В цифровом образовательном пространстве эти принципы воплощаются через интерактивные форматы, как например в платформах «Kahoot!» или «Quizizz», где соревновательные элементы, ограничение времени через таймеры и яркое визуальное оформление контента преобразуют процесс проверки знаний в увлекательное мероприятие. Использование нелинейных сценариев в таких инструментах, как «BranchTrack» или «Twine», где развитие сюжета зависит от решений пользователя, поддерживает познавательный интерес. Следовательно, образовательные технологии должны постоянно бросать вызов привычным паттернам восприятия, активизируя и поддерживая познавательную активность учащихся.

Смысл образовательного процесса должен быть абсолютно понятен учащимся. Для достижения этой цели учебный материал необходимо увязывать с предыдущим опытом обучающихся, их актуальными запросами, будущими целями, личными взглядами. Такие симуляторы, как «Finland’s Economy Lab», переводят абстрактные экономические теории в плоскость конкретных решений, принимаемых пользователем, делая последствия этих решений видимыми и личностно значимыми. Платформы наподобие «LinkedIn Learning» или «Coursera» акцентируют связь предлагаемых курсов с востребованными профессиональными компетенциями, используя алгоритмы профилирования для персональных рекомендаций. Приложения для изучения языков («Duolingo», «Babbel») увязывают учебный контент с темами путешествий, а курсы программирования («Codecademy») концентрируются на создании практически значимых проектов. Предоставление возможности выбора – тематики проектов, последовательности изучения модулей, форматов выполнения заданий – усиливает ощущение значимость обучения. Детерминантами образовательной удовлетворенности выступают множественные факторы, включая внутреннее подкрепление (удовольствие от процесса овладения мастерством), внешнее признание, практическая релевантность приобретаемых компетенций, а также минимизация потенциальных негативных последствий деятельности. Студенты могут получить формальные сертификаты («Coursera», «edX») или опубликовать собственные проекты на релевантных площадках (образовательные блоги, «Medium»).

Геймификация в образовании представляет собой эволюцию от простых приложений-самоучителей к комплексным обучающим системам. Изначальная идея челленджей трансформировалась в масштабный тренд, выходящий за рамки развлекательных приложений типа «Yousician» или «Simply Piano», которые используют бегущую строку для обучения игре по нотам. Современный подход предполагает интеграцию игровой механики непосредственно в учебный процесс для повышения вовлеченности учащихся. Ключевыми элементами такой системы становятся баллы и достижения: выполнение технических упражнений (гаммы, арпеджио) приносит очки опыта, создание кавер-версии вознаграждается достижением «Адаптатор», что повышает привлекательность рутинных задач.

На учебных занятиях можно использовать и технологию виртуальной реальности для изучения музыкального наследия эпохи Возрождения. Студент, разучивающий мессу, сочиненную таким мастером как Дж. Пьерлуиджи да Палестрина или Ж. Депре, сталкивается с серьезной методологической проблемой, к которой относится непонимание исторического контекста создания произведения. Методы акустического сканирования позволяют с высочайшей точностью воссоздать импульсные характеристики реального помещения. Когда студент слушает, например, виртуальный орган, он слышит его именно так, как тот звучал бы в соборе, со всей полнотой, глубиной и трехмерностью звучания. Это не стереозапись с наложенным эффектом эха, наоборот, это физически точное моделирование распространения звуковых волн. Исполняя фрагмент мессы в таких условиях, студент постигает логику композитора: понимает, почему здесь необходима пауза, дающая отзвучать предыдущей аккордовой структуре, почему эта фуга должна вступать именно с такой динамикой, чтобы быть услышанной на фоне затухающего эха.

Мультимедиа также активно способствуют развитию самостоятельности студентов. Хуан Вэньцзюань подчёркивает, что в музыкальном образовании необходимо повышать способность студентов к самостоятельному обучению с помощью мультимедиа, чтобы они могли активно знакомиться с музыкальными знаниями и выполнять учебные задачи после занятий [4]. Этому способствуют облачные базы данных, предоставляющие доступ к редким аудио- и видеозаписям, позволяющие сравнивать интерпретации и изучать контекст исполняемых произведений.

Проведённый анализ показывает, что мультимедийные технологии развиваются в мировом музыкальном образовании по нескольким сопряжённым направлениям. Важнейшими из них стали цифровизация и интерактивность, преобразующие учебную среду в активно-диалоговую на основе персонализации. Одновременно технологии виртуальной и дополненной реальности создают эффект погружения в симулированные концертные и репетиционные пространства. Системы искусственного интеллекта берут на себя роль адаптивных тьюторов и творческих ассистентов, а мобильные и облачные платформы демократизируют ансамблевое музицирование, снимая географические и экономические барьеры. Концептуальные модели типа TPACK и TPUMK задают рамки, в которых технология, содержание и методика сплавляются в целостную систему. Существенное значение сохраняет эстетическое воспитание и развитие самостоятельности, что придаёт технологическим инновациям гуманистическую направленность и препятствует сведению музыкального образования к техническому тренингу.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ван Цзин. Интеграция информационных технологий и учебных курсов по музыке на основе перспективы «присвоения» TPACK музыкальной дисциплине // Педагогические исследования и эксперименты. 2016. № 05. С. 77-81.
2. 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.
3. Сюй Хуагэн. Исследование русской вокальной школы в эпоху новых медиа // Дом театра. 2023. № 23. С. 93-95.
4. Хуан Вэньцзюань. Инновационное применение мультимедийных технологий в музыкальном образовании в высших учебных заведениях в эпоху информатизации // Промышленность и технологический форум. 2019. Т. 18, № 22. С. 186-187.
5. Чжан Чуньмэй. Новый век: Анализ стратегий инновационного применения мультимедийных технологий в музыкальном образовании в высших учебных

заведениях // Китайский журнал мультимедийных и сетевых технологий обучения. 2022. № 06. С. 205-208.
6. Чжэн Имэн. Традиции и будущее в симфонии: обзор четырнадцатого симпозиума по исследованию музыкального образования в Азиатско-Тихоокеанском регионе. 2023. С. 1-9.
7. Чэнь Пэйган. Анализ актуальных тем Ассоциации музыкальных образовательных технологий США (ATMI) и их значение для развития музыкального образования в Китае // Вестник Нанкинского художественного института (серия «Музыка и исполнительство»). 2022. № 02. С. 181-188.
8. Gorbunova I.B., Kameris A. Music Computer Education Concept for Teachers: Raising the Problem // International Journal of Recent Technology and Engineering. 2019. Т. 8. № 2 S4. С. 913-918.
9. 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.
10. Gorbunova I.B., Petrova N.N. Digital Musical Instrument as a Sociocultural Phenomenon // Universidad y Sociedad. 2020. Т. 12. № 3. С. 109-115.

Чжан Цзэюй
аспирант кафедры методики музыкального воспитания и образования
ФГБОУ ВО «Российского государственного педагогического университета
им. А.И. Герцена»
e-mail: 1427749177@qq.com

Zhang Jieyu
postgraduate student of the Department of Methods of Musical Education and Upbringing
The Herzen State Pedagogical University

ОТ ОПЫТА – К ВИЗУАЛИЗАЦИИ: СОВРЕМЕННЫЕ МУЗЫКАЛЬНО-КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ С ПРИМЕНЕНИЕМ СПЕКТРАЛЬНОГО АНАЛИЗА DECIBEL X В ВОКАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению вопросов применения музыкально-компьютерных технологий (МКТ) для визуализации элементов вокальной тренировки в процессе обучения студентов в музыкальных и музыкально-педагогических вузах Российской Федерации и Китайской Народной Республики. При обзоре соответствующих исследований в области технологии визуализации вокала в Китае концепция «Высокая певческая форманта» (ВПФ; англ. singer's formant) показала важное педагогическое значение, и данная статья посвящена именно этой ключевой концепции. На основе объяснения основных принципов анализа спектра и акустических характеристик вокального резонанса, фокусируется внимание на том, как использовать спектрограммы в реальном времени Decibel X для контроля интуитивной оценки правильности методов вокализации с резонансом и как оценивать качество резонанса в вокальной подготовке студентов вуза. Использование мобильного приложения Decibel X в качестве инструмента для измерения акустических характеристик благодаря его значительным преимуществам – портативности, низкой стоимости и простоте использования, – открывает реальный путь для перехода от субъективного опыта к визуализированным эмпирическим данным в преподавании вокала в педагогических вузах. Это преобразует абстрактные вокальные понятия в наблюдаемые, позволяет сопоставлять и оперативно контролировать физические явления, тем самым повышая эффективность вокальной подготовки и результативность процесса обучения студентов в музыкальных и педагогических вузах.

Ключевые слова: Decibel X; спектральный анализ; визуализация вокала; оценка резонанса; педагогическое образование; мобильный обучающий инструмент; музыкально-компьютерные технологии (МКТ).

FROM EXPERIENCE – TO VISUALIZATION: MODERN MUSIC AND COMPUTER TECHNOLOGIES USING DECIBEL X SPECTRAL ANALYSIS IN VOCAL TRAINING OF UNIVERSITY STUDENTS

Abstract. The article is devoted to the consideration of the application of music computer technologies (MCT) for the visualization of elements of vocal training in the process of teaching students in music and music pedagogical universities of the Russian Federation and the People's Republic of China. When reviewing relevant research in the field of vocal visualization technology in China, the concept of "High Singer's Formant" has shown important pedagogical significance, and this article is devoted specifically to this key concept. Based on the explanation of the basic principles of spectrum analysis and acoustic characteristics of vocal resonance, attention is focused

on how to use Decibel X real-time spectrograms to monitor the intuitive assessment of the correctness of resonant vocalization methods and how to evaluate the quality of resonance in the vocal training of university students. Using the Decibel X mobile application as a tool for measuring acoustic characteristics due to its significant advantages – portability, low cost and ease of use – opens up a real path for the transition from subjective experience to visualized empirical data in vocal teaching in pedagogical universities. This transforms abstract vocal concepts into observable ones, allows you to compare and quickly control physical phenomena, thereby increasing the effectiveness of vocal training and the effectiveness of the learning process of students in music and pedagogical universities.

Keywords: Decibel X; spectral analysis; vocal visualization; resonance assessment; pedagogical education; mobile learning tool; music computer technologies (MCT).

Введение. В процессе подготовки вокальных талантов на музыкальных факультетах педагогических вузов стандарты вокальной тренировки долгое время оставались без четкой основы: студенты часто субъективно считают, что поют хорошо на занятиях, но испытывают трудности с оценкой правильности своей вокализации во время самостоятельной практики. «Пойте вперед», «Найдите резонанс головы», «Глубже дышите» – это распространенные высокочастотные инструкции на уроках вокала, описывающие процессы, происходящие внутри и невидимые невооруженным глазом. Их эффективность во многом зависит от слухового восприятия преподавателя и физического восприятия студента. Однако физиологическая структура, слуховая чувствительность и мышечный контроль каждого студента сильно различаются. Одна и та же инструкция «найдите резонанс» может вызывать совершенно разные реакции у разных студентов; некоторые могут действительно расширить глоточное пространство, в то время как другие могут неосознанно поднять гортань.

Обучение вокалу в цифровую эпоху претерпевает глубокую трансформацию. Технология спектрального анализа, использующая преобразование Фурье, разлагает сложные звуковые волны на синусоидальные компоненты разных частот, графически представляя распределение частоты и энергии звука, преобразуя «невидимый звук» в «читаемые изображения». Эти вопросы подробно изложены в трудах [4; 5; 7; 26]. Однако используемые в настоящее время в обучении вокалу инструменты спектрального анализа в основном представляют собой профессиональное акустическое программное обеспечение (например, VoceVista) или лабораторное оборудование, которые не только дороги и сложны в эксплуатации, но и неудобны в использовании в обычных аудиторных условиях. Эта ситуация особенно актуальна в преподавании вокала в высших педагогических вузах. Преподавание вокала в этих учреждениях несет в себе задачу подготовки преподавателей музыки, но ограниченное время занятий и неоднородные аппаратные условия затрудняют внедрение профессионального акустического оборудования для визуальной поддержки обучения в обычное обучение. Использование современных музыкально-компьютерных технологий (МКТ) представляет собой новые возможности для реализации системы вокального образования (см. [19; 24; 25]).

Decibel X – одно из немногих приложений для измерения уровня звука на рынке, отличающееся высокой надежностью и предварительно откалиброванными измерениями. Помимо точного измерения децибел, оно также имеет встроенный спектральный анализ в реальном времени на основе быстрого преобразования Фурье. Оно может превратить устройства iOS или Android в портативные профессиональные акустические анализаторы, позволяя студентам проверять свой голос в любое время и в любом месте. Эта функция обеспечивает недорогой технологический вход для визуализации обучения вокалу.

Цель данного исследования – изучить конкретные планы внедрения визуализации

обучения вокалу с использованием Decibel X в качестве технологического инструмента.

Основная задача данной статьи – ответить на ключевой вопрос: какие визуальные различия отображаются на спектральном графике Decibel X в реальном времени между «правильным» и «неправильным» голосообразованием и резонансом.

Технология визуализации вокала предлагает реальный путь к четким и отслеживаемым стандартам вокальной тренировки, а именно, использование программного обеспечения для анализа акустического спектра для объективного определения методов вокализации и резонансных позиций. При обзоре соответствующих исследований в области технологии визуализации вокала в Китае концепция «Высокая певческая форманта» (ВПФ; англ. singer's formant) показала важное педагогическое значение, и данная статья посвящена именно этой ключевой концепции. В нашем исследовании используется мобильное приложение для измерения акустических характеристик Decibel X в качестве инструмента для изучения путей применения технологии визуализации вокала в преподавании вокала и самостоятельной практике в педагогических вузах. На основе объяснения основных принципов анализа спектра и акустических характеристик вокального резонанса, фокусируется внимание на том, как использовать спектрограммы в реальном времени Decibel X для контроля интуитивной оценки правильности методов вокализации с резонансом и как оценивать качество резонанса в вокальной подготовке студентов вуза. Использование мобильного приложения Decibel X в качестве инструмента для измерения акустических характеристик благодаря его значительным преимуществам – портативности, низкой стоимости и простоте использования, – открывает реальный путь для перехода от субъективного опыта к визуализированным эмпирическим данным в преподавании вокала в педагогических вузах. Это преобразует абстрактные вокальные понятия в наблюдаемые, позволяет сопоставлять и оперативно контролировать физические явления, тем самым повышая эффективность вокальной подготовки и результативность процесса обучения студентов в педагогическом вузе.

Музыкально-компьютерные технологии в системе современного образования (на примере разработок научно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии» Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена)

В России реализацией данного научного и образовательного направления занимаются сотрудники и преподаватели научно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии» РГПУ им. А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург, Российская Федерация) под руководством профессора И. Б. Горбуновой. Авторы выделяют следующие, наиболее значимые на современном этапе развития науки и технологий сферы применения МКТ в музыкально-образовательном процессе:

- МКТ в профессиональном музыкальном образовании (как средство для расширения творческих возможностей профессиональных музыкантов) [1; 19; 24; 25];
- МКТ в системе общего и дополнительного образования (как одно из средств обучения) [9; 19; 23];
- МКТ как средство реабилитации людей с ограниченными возможностями здоровья (см., в работах [1; 21; 23]);
- МКТ как новое направление в подготовке специалистов гуманитарно-технологического профиля [21; 22];
- МКТ в сфере цифровых искусств;
- МКТ как инструмент исследования семантического пространства музыки [20; 27];
- моделирование процесса музыкального творчества с использованием МКТ [22];
- формирование интеллектуальной системы каталогизации и анализа музыки, создание интонационного каталога музыки народов мира [4; 20];

- создание «генного музыкального банка» [4; 21; 22];
- математические методы исследования в музыкознании [26; 27];
- разработка Российского национального электронного музыкального синтезатора с тембрами традиционных музыкальных инструментов народов России и мира (см. подробнее, например, в работах [8; 21; 22] и др.).

На базе НМЛ «Музыкально-компьютерные технологии» разработаны и внедрены в процесс обучения ряд образовательных программ. Среди них наиболее значимые:

2002 – программа профессиональной переподготовки «Преподавание музыкальных дисциплин с использованием музыкально-компьютерных технологий в средних профессиональных образовательных учреждениях» (526 часов).

2004 – профиль подготовки бакалавров образования 050610 «Музыкально-компьютерные технологии»: разработан, лицензирован и внедрен в образовательный процесс;

2006 – программа магистерской подготовки 050610М «Музыкально-компьютерные технологии в образовании» разработана, лицензирована и внедрена в образовательный процесс;

2008 – для студентов факультета коррекционной педагогики (отделение сурдопедагогики и тифлопедагогики) разработаны и введены в образовательный процесс ряд учебных программ, среди которых программа «Музыкально-компьютерные технологии реабилитации людей с ограниченными возможностями зрения и слуха» и др.;

2010 – программа профессиональной переподготовки «Преподавание электронных музыкальных инструментов в средних профессиональных образовательных учреждениях» (502 часа);

2013 – программа профессиональной переподготовки «Преподавание электронных клавишных синтезаторов» (модульная); программа профессиональной переподготовки «Преподавание музыкальных дисциплин с использованием музыкально-компьютерных технологий» (модульная);

2014 – модуль программы бакалавриата «Информационные технологии в художественно-эстетическом образовании детей», дисциплины «Музыкально-компьютерные технологии в дополнительном художественно-эстетическом образовании детей» и «Основы художественной информатики» (Институт детства РГПУ им. А. И. Герцена);

2017 – программа профессиональной переподготовки «Информационные технологии в музыке и музыкальном образовании» (252 часа);

2019 – модуль магистерской программы «Проектирование дополнительных образовательных программ для одарённых детей и талантливой молодёжи»;

2019 – программа профессиональной переподготовки «Технологии создания и художественной обработки звуковой информации» (с выдачей диплома на право ведения профессиональной деятельности в сфере технологий создания и художественной обработки звуковой информации);

2020 – программа профессиональной переподготовки «Дистанционные образовательные технологии в музыке и музыкальном образовании (252 часа);

2021 – программа профессиональной переподготовки «Технологии создания и художественной обработки звуковой информации» - с присвоением квалификации «Звукорежиссёр» (252 часа);

2022 – разработана программа магистерской подготовки 09.04.02 «Цифровые технологии в музыке и саунд-дизайне» (внедрена в образовательный процесс в 2022 г.);

2022 – разработана дополнительная общеразвивающая программа «Информационные технологии в музыке» (1080 часов);

2022 – разработана программа бакалаврской подготовки 09.03.02 «Информационные технологии в музыке и саунд-дизайне» (внедрена в образовательный процесс в 2023 г.);

2026 – разработана программа подготовки магистров «Digital Technologies in Music and Sound Design» (вводится в образовательный процесс для обучения иностранных студентов и её реализации на английском языке с сентября 2026 г.).

На базе НМЛ «Музыкально-компьютерные технологии» в настоящий момент также реализуются следующие программы повышения квалификации и профессиональной переподготовки, имеющие дистанционную поддержку в системе Moodle:

Программы профессиональной переподготовки:

1. Преподавание музыкальных дисциплин с использованием музыкально-компьютерных технологий (256 часов),
2. Преподавание электронного клавишного синтезатора (252 часа),
3. Информационные технологии в музыке и музыкальном образовании (252 часа),
4. Дистанционные образовательные технологии в музыке и музыкальном образовании (252 часа),
5. Технологии создания и художественной обработки звуковой информации - с присвоением квалификации «Звукорежиссёр» (252 часа).
6. Продюсирование, продакшн и маркетинг в современной музыкальной индустрии (252 часа).

Программы повышения квалификации:

1. «Музыкально-компьютерные технологии» (72 часа),
2. «Компьютерное музыкальное творчество» (72 часа),
3. «Методика преподавания музыкальных дисциплин с использованием музыкально-компьютерных технологий» (72 ч.),
4. «Электронный музыкальный синтезатор» (72 часа),
5. «Искусство исполнительского мастерства и аранжировки на клавишном синтезаторе» (72 часа),
6. «Информационные технологии в музыкальном образовании» (72 часа),
7. «Планшетные и облачно-ориентированные технологии в музыкальном образовании» (36 часов),
8. «Интерактивные сетевые технологии обучения музыки (программа Soft Way to Mozart)» (24 часа),
9. «Музыкальная звукорежиссура» (72 часа),
10. «Технологии создания аудиовизуальных проектов» (72 ч.),
11. «Цифровые технологии в современной концертной практике» (72 часа),
12. «Музыкальная информатика» (36 часов),
13. «Дистанционные технологии в музыкальном образовании» (16 часов),
14. «Дистанционные технологии и электронное обучение в музыкальном образовании» (72 часа),
15. «Создание аудиовизуального контента в системе дистанционного музыкального образования» (24 часа),
16. «Создание электронной образовательной среды для дистанционного музыкального обучения» (32 часа),
17. «Создание цифрового образовательного контента в условиях реализации дистанционного обучения» (72 часа),
18. «Методика преподавания музыкальных дисциплин с применением дистанционных образовательных технологий и электронного обучения» (72 часа),
19. «Современные методы преподавания музыкальных дисциплин с использованием музыкально-компьютерных технологий» (72 часа),

20. «Методика преподавания музыкальных дисциплин с применением дистанционных образовательных технологий и электронного обучения» (72 часа).

Более 7 000 преподавателей музыкальных дисциплин ДМШ и ДШИ, академий музыки, консерваторий, высших и средних профессиональных музыкальных и музыкально-педагогических учреждений, учителей музыки общеобразовательных школ, педагогов-музыкантов, работающих в Домах и Дворцах творчества юных, Центрах работы с талантливой молодёжью и подростками, преподавателей-музыкантов, работающих в специализированных образовательных учреждениях из более чем 2 000 учреждений различных населённых пунктов России, а также из ряда стран, включая Азербайджан, Армению, Республику Беларусь, Казахстан, Кипр, Китай, Латвию, Нидерланды, США, Францию, Эстонию, прошли обучение по программам профессиональной переподготовки и повышения квалификации на базе НМЛ «Музыкально-компьютерные технологии» Герценовского университета.

Применение музыкально-компьютерных технологий и мобильного приложения Decibel X для визуализации элементов вокальной тренировки в процессе обучения студентов музыкальных и музыкально-педагогических вузов

1. *О высокой певческой форманте (ВПФ)*

Высокая певческая форманта (ВПФ; англ. singer's formant) – ключевая тема исследований в вокальной акустике. Она относится к необычно выраженной области концентрации высокочастотной энергии в вокальном спектре хорошо подготовленных певцов (особенно тех, кто использует технику прикрытого пения в европейской опере). Это наиболее важная акустическая особенность, отличающая профессиональное пение от повседневной речи [2; 18]. Это явление было впервые обнаружено и систематически описано американским акустиком Дж. Варфоломеем (James Bartholomew) в 1934 году. Общий диапазон охвата описываемого явления составляет 1800–4000 Гц, при этом основная энергия концентрируется в диапазоне 2500–3200 Гц. Существуют закономерности в центральных частотах разных голосов: бас – около 2400 Гц, баритон – около 2600 Гц, тенор – около 2800 Гц, меццо-сопрано – около 2900 Гц, а сопрано – около 3200 Гц. У колоратурных сопрано обычно нет явно выраженной ВПФ из-за их высокой основной частоты [2; 15]. Исследование Ван Шицяня дополнительно скорректировало ранее существовавшее мнение, указав, что это не один пик, а кластер из 2 – 4 относительно плотных пиков, образованных агрегацией множества формант в целевом частотном диапазоне [2].

С точки зрения физиологического механизма, ВПФ по существу является акустическим продуктом трубчатого резонанса ротоглотки: когда певец формирует ротоглотку в правильную трубчатую структуру, опуская гортань, расширяя стенку ротоглотки и поднимая мягкое небо, это оказывает особый усиливающий эффект на звуковые волны в частотном диапазоне 2000–4000 Гц. «Умеренное смыкание голосовой щели» и «вибрация края голосовых связок» в технике фарингеального пения могут дополнительно усилить накопление звуковой энергии в этом частотном диапазоне [2; 16], но это не приводит непосредственно к образованию формант. Все эффекты усиления резонанса достигаются за счет резонансной полости голосового тракта [12]. Ее основная акустическая ценность заключается в решении проблемы «проникновения голоса отдельного певца в большой оркестр»: звуковая энергия оркестра из 80–110 человек быстро затухает выше 1000 Гц, в то время как ВПФ появляется в частотном диапазоне, где звуковая энергия оркестра слаба, а именно в этом диапазоне человеческий слух наиболее чувствителен. Поэтому, даже если общий уровень звукового давления певца ниже, чем у оркестра, звук все равно можно четко различить, что является основным объективным показателем для измерения уровня певческой техники [16; 18].

2. *О резонансе*

Резонанс – это физическое явление колебательного резонанса. Когда частота колебаний одного объекта совпадает с собственной частотой другого объекта, последний будет сильно вибрировать за счет эффективной передачи энергии, значительно увеличивая амплитуду. Эксперимент с камертоном и воздушным столбом наглядно демонстрирует этот эффект усиления. В вокальной музыке резонанс является основным процессом преобразования слабых исходных звуковых волн, генерируемых голосовыми связками, в певческий голос с художественной выразительностью. Это один из трех основных механизмов вокальной техники, наряду с дыханием и вокализацией, и он работает вместе, завершая весь процесс вокализации под контролем центральной нервной системы [3]. Резонансная система человека состоит из множества полостей и по сути является усилителем и формирователем тембра звука. Она не может самостоятельно генерировать исходные звуковые волны. Среди них к органам, способным вызывать ощущение «резонанса полости головы», относятся носовая полость и пазухи (например, верхнечелюстная и лобная пазухи); ротовая полость и глотка (носоглотка, ротоглотка, гортаноглотка) вместе образуют центральную область резонанса верхних дыхательных путей с сильной регулирующей способностью. Носоглотка играет решающую роль в регуляции всей резонансной полости, поскольку ее объем может регулироваться движением мягкого неба; к органам резонанса грудной полости относятся трахея, бронхи, легкие и вся грудная полость [3]. Реализация голосового резонанса зависит от активной регуляции этих органов: использование брюшного дыхания для поддержания активного состояния открытия и расширения полости посредством вдоха для усиления отражения звука; контроль объема носоглотки путем регулирования открытия и закрытия мягкого неба; при пении высоких нот формирование плавного резонансного канала путем стабилизации гортани, поднятия мягкого неба и расширения стенки глотки для получения яркого и сфокусированного высокочастотного тембра; в среднем и низком диапазонах используется вибрация, генерируемая органами грудной полости, в качестве обратной связи для усиления низкочастотного резонанса. Профессиональное резонансное пение как раз и направлено на максимальное активирование синергетического эффекта этих органов посредством научной тренировки, а также на достижение наилучшего звукового эффекта при наиболее эффективном движении мышц [10].

3. *О диагностике проблем, связанных с неправильной техникой пения в вокальном обучении*

В 2012 году Ли Цяовэй и Чжан Тяньхуэй из Хэнъянского педагогического университета в своей статье «Спектральный анализ и решения проблем, связанных с неправильной техникой пения в вокальном обучении» [11] использовали спектральный анализ для диагностики и дифференциации четырех распространенных проблем, связанных с неправильной техникой пения в вокальном обучении, с акустической точки зрения. Этими проблемами являются следующие: «утечка голосовой щели», «звук сжат и зажат», «носовой звук», «горловой звук».

3.1 – ***Утечка голосовой щели*** в основном вызвана слабым смыканием голосовых связок и чрезмерно большим гортанным зазором. Во время пения дыхание не может эффективно заставлять голосовые связки вибрировать, что приводит к слабому, глухому, пустому и невыразительному звуку. Это часто происходит из-за чрезмерной осторожности певца и склонности к зажатому, неуверенному пению при исполнении высоких нот. Психологическое или дыхательное воздействие слишком сильное, и голосовые связки слегка повреждаются. С точки зрения спектральных характеристик, децибел основного тона в основном соответствуют правильной вокализации, но общий пик резонанса, как правило, низкий.

3.2 – ***Звук сжат и зажат*** в основном из-за чрезмерного напряжения мышц горла,

чрезмерного смыкания голосовых связок и чрезмерного давления дыхания. Он проявляется как сжатое горло, резкий тон, узкий голосовой диапазон, трудности при пении высоких нот, легкое просачивание и рассеивание в среднем и низком голосовом диапазоне, а также белый и жесткий высокий голосовой диапазон. Его спектральная структура резонансных пиков показывает явное общее нарушение и искажение.

3.3 – ***Носовой звук*** – это плохая вокализация, вызванное падением мягкого нёба и чрезмерным потоком воздуха и вытеканием звука из носовой полости. Тон приглушенный и темный, носовой. Его часто ошибочно принимают за носовой. Резонанс полости или высокопозиционный резонанс, высота формантных пиков в спектре не сильно отличается от правильной вокализации, но плотность явно более разреженная, что указывает на блокировку голосового тракта из-за слабости мягкого нёба.

3.4 – ***Горловой звук*** возникает из-за жесткого втягивания корня языка, внешнего давления на гортань, напряжения гортанных мышц и поверхностного дыхания. Звук приглушенный, глухой и подавленный. Спектр относительно близок к правильной вокализации в среднем и низком диапазоне, но после перехода в высокий диапазон высокочастотная резонансная энергия, которая должна присутствовать при нормальной вокализации, не может быть полностью развита. Пики формант остаются плотными, компактными и однородными и не могут сформировать широкую и согласованную высокочастотную резонансную картину, что свидетельствует о том, что напряжение гортани препятствует нормальному формированию резонансной структуры в высоком диапазоне.

Исследования Ли Цяовэй и Чжан Тяньхуэй предоставляют объективную и визуальную основу для спектральной диагностики дефектов голоса, которые легко спутать при субъективном прослушивании в вокальном обучении (например, носовые звуки легко ошибочно принимают за носовой резонанс, а горловые звуки – за громкие музыкальные звуки) [11].

Исследования В.П. Морозова и И.С. Макарова дополнительно выявили глубинные физиологические механизмы этих проблем: общим корнем гортанного голоса, сдавленности и носового голоса является общая дисфункция глотки, вызванная чрезмерным напряжением гортанных мышц [12]. Гортанное напряжение будет передаваться вверх к стенке глотки, вызывая напряжение и сокращение мышц стенки глотки. С одной стороны, оно напрямую сдавливает грушевидные углубления, расположенные по обеим сторонам гортани, заставляя их терять функцию усиления высокочастотной энергии, что приводит к значительному снижению уровня ВПФ; с другой стороны, оно будет тянуть мягкое небо вниз, вызывая чрезмерное раскрытие носоглотки, и большое количество звуковых волн будет просачиваться из носовой полости, образуя типичный нежелательный носовой голос в вокальной музыке [12]. Среди них наиболее выраженным является гортанное напряжение у пациентов с гортанным голосом, при этом грушевидные углубления почти полностью сжаты и закрыты, поэтому высокочастотная энергия не может быть полностью раскрыта; в то время как утечка голосовых связок происходит из-за плохого смыкания голосовых связок, что приводит к более крутому наклону спектра источника звука и недостаточной энергии самих высокочастотных гармоник. Даже если резонансная полость нормальна, она не может сформировать явную ВПФ [12]. Этот механизм объясняет, почему «расслабление гортани» является основной предпосылкой всех коррекции всех нежелательных дефектов голоса [12].

На основе приведенной выше классификации в данной работе используется спектрограмма БПФ в реальном времени от Decibel X для визуализации четырех типов плохой вокальной техники по отдельности (см. рисунки 1–4). Используется А-частотное взвешивание (А-частотное взвешивание – это стандартный режим для слышимых частот, предназначенный для отражения реакции человеческого уха на шум; измеренное значение

обычно отображается как «дБА»), а размер БПФ установлен на 2048.

В данном исследовании выбран гласный звук «i» в китайском языке (эквивалент русского гласного звука «и»). С физиологической точки зрения, гласный звук «i» действительно помогает певцам устанавливать скоординированный резонанс в ротовой полости, глотке и носовой полости. Его основное преимущество обусловлено естественной формой полости и состоянием координации мышц во время вокализации: при произнесении гласного звука «i» кончик языка естественным образом выдвигается вперед, а корень языка активно поднимается, что автоматически формирует узкую трубчатую структуру глотки. Это полностью соответствует оптимальной форме «возвышения стенки глотки и подъема мягкого неба», необходимой для голосового резонанса, что позволяет эффективно уменьшить потери диффузного отражения звуковых волн и обеспечить более полное усиление звуковой энергии в глотке [16]. В то же время, такое движение положения языка естественным образом приводит к умеренному подъему мягкого неба, что не только поддерживает проходимость носоглотки, но и точно регулирует степень участия носового резонанса. Более того, скорость носового потока при произнесении «i» здоровым взрослым человеком является самой высокой среди всех основных гласных, что позволяет певцу более четко воспринимать обратную связь вибрации полости головы в области лба и переносицы [14]. Кроме того, стабильное сокращение мышц языка при произнесении звука «i» может косвенно расслаблять группу гортанных мышц, поддерживать низкое положение гортани, предотвращать сжатие гортанной полости, блокирующее резонансный канал, и обеспечивать плавную передачу дыхания и вибрации в каждую резонансную полость, тем самым быстро устанавливая скоординированное восприятие резонанса в нескольких полостях.

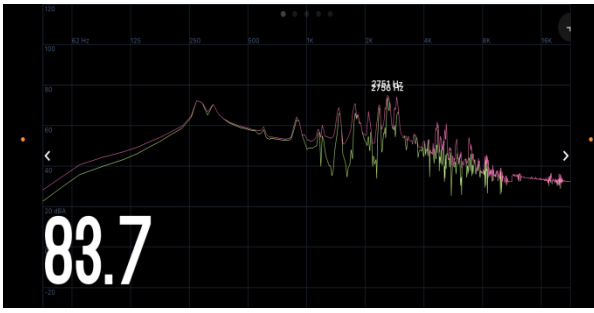


Рис. 1: Утечка голосовой щели

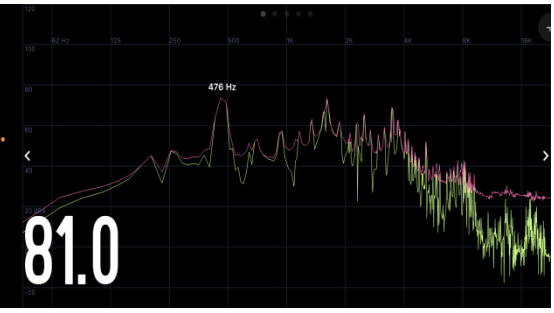


Рис. 2: Звук сжат и зажат

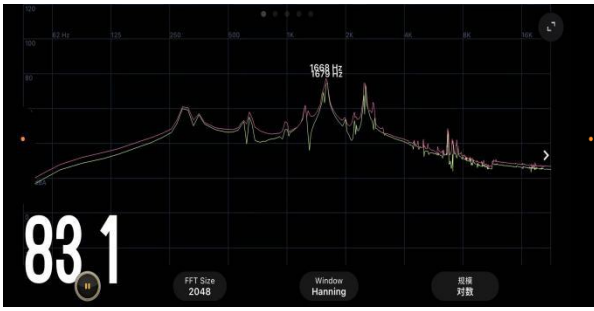


Рис. 3: Носовой звук

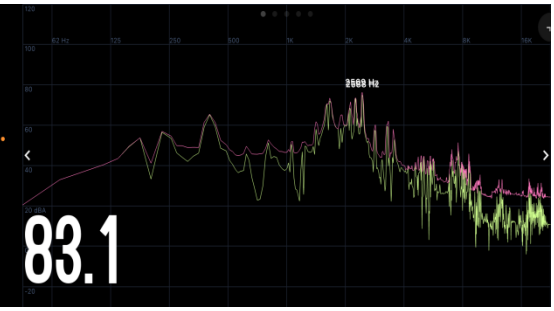


Рис. 4: Горловой звук

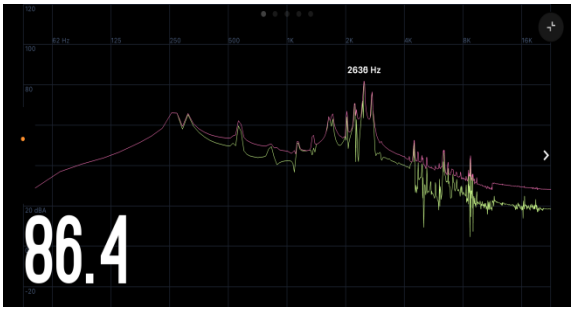


Рис. 5: Правильная вокализация

Правильное вокальное состояние (например, рис. 5) демонстрирует типичные характеристики спектра профессионального пения: низкие частоты (250–500 Гц) соответствуют низким резонансным пикам пения, с плотной и плавной энергией, отражающей стабильное смыкание голосовых связок и поддержку дыхания. Наиболее важной характеристикой является то, что энергия не уменьшается, а увеличивается после 2000 Гц, образуя широкую энергетическую платформу 2500–3200 Гц – это именно кластер ВПФ, образованный слиянием трех резонансных пиков F3, F4 и F5 [12]. Естественное падение после 4000 Гц происходит не из-за истощения энергии, а скорее из-за глубокого антирезонансного эффекта, вызванного ВПФ. В этой точке слабый резонансный пик приблизительно 4500 Гц вновь формируется в исходном положении F4 [12].

В данном спектре не наблюдается четырех распространенных нежелательных вокальных характеристик, упомянутых выше.

1. Низкие общие пики формант без утечки через голосовую щель;
2. Аномально выраженные средне-низкие частоты и искаженные высокие частоты без какого-либо напряжения или сдавленности звука;
3. Сильные пики на частоте 1500 – 2000 Гц и провал на частоте 2000 – 3000 Гц без назальности;
4. Плотные и фрагментированные пики высокочастотных формант без гортанности, не позволяющие сформировать широкий и когерентный высокочастотный резонанс.

Этот спектральный анализ характеристик предоставляет наглядную практическую информацию для вокальной подготовки. В основной части обучения «вокальной подготовке» в начале урока вокала помощь студентам в установлении правильного резонансного положения является важнейшей задачей, с которой постоянно сталкиваются преподаватели, и описанный выше метод спектральной интерпретации предоставляет интуитивно понятную визуальную основу для этого.

Как быстро найти ощущение резонанса головы стало важным вопросом во всем процессе вокальной подготовки. Перед началом вокальной подготовки необходимо выполнять упражнения на напевание, чтобы помочь студентам почувствовать резонанс головы. Начало заключается в напевании с закрытым ртом, что подходит для комфортного вокального диапазона студента. Начало состоит в напевании с закрытым ртом «м», чтобы активизировать голос и усилить ощущение вибрации головы [13]. При использовании анализа спектра в реальном времени с помощью Decibel X FFT важно учитывать, что уровень окружающего звука составляет около 30 дБ, а затем выбрать А-частотное взвешивание. При напевании с закрытым ртом спектр должен отображаться выше 2000 Гц в реальном времени (см. рис. 6). На этом рисунке показан спектр упражнений на напевание: пиковая частота расположена на 2746 Гц, что находится в пределах стандартного диапазона ВПФ; в диапазоне 2000 – 3000 Гц формируется широкая и согласованная энергетическая платформа, кривая плавная и без искажений, распределение энергии по

всему частотному диапазону равномерное, а переход естественный, отражающий согласованное состояние дыхания, голосовых связок и резонансной полости.

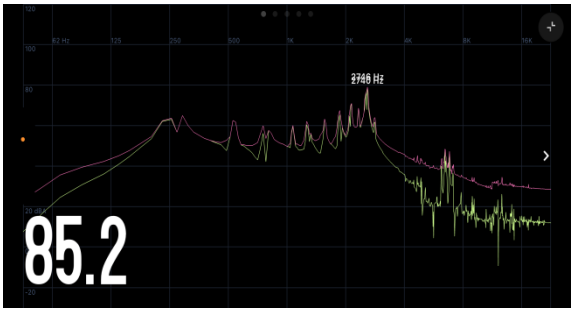


Рис. 6: Состояние напевания

В своем анализе напевания в вокальном исполнительском искусстве Чжан Сяонин отметил, что напевание, как основное базовое средство вокальной тренировки, может оптимизировать контроль дыхания, расширить вокальный диапазон, скоординировать работу голосовых органов, таких как ротовая полость, носовая полость и глотка, расслабить мышцы горла и открыть плавный голосовой канал, значительно улучшая непрерывность и привлекательность исполнения [17]. Для хорошего напевания следует держать тело прямо, расслабить голову и шею, использовать брюшное дыхание для создания стабильной дыхательной опоры, и в то же время выпрямить язык, полностью открыть горло, умеренно открыть рот, плотно сжать губы и естественно приподнять мышцы щек и мягкое нёбо, чтобы дыхание могло равномерно и концентрированно проходить через носовую полость, образуя вибрацию [17]. А.Э. Рудякова, изучая особенности системы обучения вокалу в Саратовской государственной консерватории им. Л. В. Собинова, уточнила в своем исследовании, что напевание является основным упражнением, помогающим певцам сформировать высокое головное положение голоса и получить вибрацию резонанса головной полости. Это позволяет направлять звук в резонансную область полости головы, помогает обучающимся точно воспринимать положение вибрации и достигать скоординированной работы нескольких резонансных полостей посредством скоординированных движений, таких как низкое положение гортани и поднятие мягкого нёба, в конечном итоге получая округлый, сфокусированный и проникающий певческий звук [13]. При практике напевания следует выбирать комфортный вокальный диапазон и практиковаться с закрытым звуком «м», концентрируя внимание на ощущении вибрации в резонансной области полости головы, сохраняя гортань расслабленной и стабильной на протяжении всего процесса, и позволяя звуку формировать равномерную, сфокусированную и прозрачную вибрацию в резонансной полости посредством плавного и непрерывного дыхания, таким образом достигая стандартизированного и высококачественного состояния напевания [13]. По этой причине напевание широко используется в обучении вокалу для разминки, формирования правильных резонансных привычек, коррекции неправильного голосообразования, такого как сдавленность, горловой звук и носовые звуки. Это важное звено в обучении, связывающее базовое голосообразование с научным резонансом и достижение стандартизированного пения.

Заключение. В работе рассматриваются основные проблемы вокального обучения в педагогических вузах, а именно: неоднозначность стандартов обучения, высокую зависимость от субъективной оценки и трудности для студентов в исправлении ошибок во время самостоятельной практики. Используя мобильное приложение для акустических измерений Decibel X в качестве технологической платформы и сочетая акустические принципы ВПФ и вокального резонанса, была разработана визуальная схема оценки вокала

для определения качества резонанса. Путем сравнения спектральных характеристик правильной вокализации с четырьмя распространенными вариантами плохой вокализации – утечкой из гортани, сдавленностью, назальностью и горловым звуком – исследование уточнило роль диапазона ВПФ 2–4 кГц в оценке качества резонанса и применило его к базовому упражнению по вокальной подготовке – напеванию, добившись перехода от «определения резонанса на ощупь» к «корректировке вокализации путем наблюдения за спектром». Благодаря высокой точности, портативности и низкой стоимости, Decibel X эффективно преодолевает ограничения применения традиционного профессионального акустического оборудования. Это помогает студентам отслеживать состояние своей вокализации в режиме реального времени во время самостоятельной практики и быстро формировать правильную мышечную память, а также предоставляет преподавателям объективные и точные методические указания. Это соответствует цели педагогических вузов – воспитать талантливых специалистов в области музыкального образования, обладающих как вокальными способностями, так и научной педагогической грамотностью. Эта модель обучения, переходящая от субъективного опыта к визуализированным данным, обеспечивает практический путь для научного и широкого развития вокального музыкального образования в цифровую эпоху и для инноваций в будущих технологиях обучения вокалу. Важно подчеркнуть, что технология может служить лишь дополнительным ориентиром; она не может заменить преподавателя. Методы преподавания у *каждого преподавателя* разные, и *каждый студент* сталкивается с разными проблемами. Ни искусственный интеллект, ни спектральный анализ не могут заменить субъективное суждение преподавателя вокала: опыт может быть ошибочным, как и визуальное восприятие. Однако использование профессионально-ориентированных МКТ, визуализация получаемых данных собой представляют собой целый спектр направлений для реализации современных прикладных методов обучения и обеспечивают реальные возможности для решения для как научного поиска, так и широкого развития вокального музыкального искусства в эпоху цифровизации образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бергер Н.А., Горбунова И.Б., Яцентковская Н.А. Голос и компьютер: монография. СПб.: Лань; ПЛАНЕТА МУЗЫКИ. 2024. 192 с.
2. Ван Шицянь. О происхождении концепции высокой певческой форманты и некоторые обсуждения // Прикладная акустика. 1987. № 4. С. 10-15.
3. Выгас И.С. Дыхание, резонанс, артикуляция как основные механизмы в структуре вокальной техники // Ratio et Natura. 2021. № 2(4).
4. 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.
5. Горбунова И.Б., Заливадный М.С. Зонная теория музыкального времени и трансдисциплинарный подход к изучению музыкальных явлений // Проблемы музыкальной науки. 2023. № 3. С. 8-22.
6. Горбунова И.Б., Заливадный М.С. Комплексная модель семантического пространства музыки: структура и свойства // Проблемы музыкальной науки / Music Scholarship. 2020. № 4. С. 20–32.
7. Горбунова И.Б., Заливадный М.С. О применении вероятностно-статистических методов в изучении закономерностей музыки и музыкально-педагогических исследованиях // Проблемы музыкальной науки. 2022. № 1. С. 35-49.
8. Горбунова И.Б., Заливадный М.С. Трансдисциплинарный подход к изучению музыкальных явлений: теория информации и её воздействие на различные области музыкознания // Проблемы музыкальной науки. 2024. № 2. С. 180-199.

9. Горбунова И.Б., Плотников К.Ю. Музыкально-компьютерные технологии в образовании как инструмент реализации полимодальности музыкального восприятия // Музыкальное искусство и образование. 2020. Т. 8. № 1. С. 25-40.
10. Коваль Л.М., Сергеева М.Н. Роль резонансной техники в процессе пения // Научный электронный журнал «Меридиан». 2020. № 9(43). С. 186-188.
11. Ли Цяовэй, Чжан Тяньхуэй. Спектральный анализ и решения проблем неправильной техники пения в вокальном обучении // Народное искусство. 2012. № 7. С. 281-282
12. Морозов В.П., Макаров И.С. Компьютерное моделирование резонансных процессов образования высокой певческой форманты // Речевые технологии. 2010. № 4. С. 68-84.
13. Рудякова А.Э. Вокальная Школа профессора кафедры академического пения Саратовской консерватории имени Л. В. Собинова Александра Ивановича Быстрова // Образовательный вестник Сознание. 2021. Т. 23, № 10. С. 16-23.
14. Се Бин, Ли Чжэ, Ван Хунсин и др. Влияние гласного звука и интенсивности звука на результаты детекции акустических формант голоса // Журнал клинической отоларингологии, головы и шеи. 2024. 38. № 12. С. 1149-1153.
15. Хань Ляньянь. Научность, точность и прогрессивность педагогической концепции Шэнь Сяна с точки зрения художественной голосовой медицины: к столетию со дня рождения профессора Шэнь Сяна // Искусство пения. 2021. № 12. С. 29-37.
16. Хуан Сяолинь. Акустические характеристики техники «прикрытого пения» с точки зрения техники фарингеального пения // Голос Желтой реки. 2025. № 23. С. 249-252.
17. Чжан Сяонин. Анализ напевания в искусстве вокального исполнения // Миньчжоуский еженедельник. 2025. № 3. С. 69-71.
18. Ян Чжиган. Акустические исследования и проектирование оперных театров с точки зрения исполнителей // Журнал прикладной акустики. 2023. 42. № 5. С. 897-907.
19. 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.
20. Gorbunova I.B. The Integrative Model for the Semantic Space of Music and a Contemporary Musical Educational Process: The Scientific and Creative Heritage of Mikhail Borisovich Ignatyev // Laplage em Revista. 2020. Т. 6. № S. С. 2-13.
21. Gorbunova I.B., Alieva I.G. A Transdisciplinary Approach to the Study of Musical Phenomena: Fuzzy Set Theory and Its Application to Music Research and Educational Practice // Russian Musicology. 2025. № 3. С. 27-48.
22. Gorbunova I.B., Chibirev S.V. Modeling the Process of Musical Creativity in Musical Instrument Digital Interface Format // Opcion. 2019. Т. 35. № Special Issue 22. С. 392-409.
23. Gorbunova I., Govorova A. Music Computer Technologies in Informatics and Music Studies at Schools for Children with Deep Visual Impairments: From the Experience // В сборнике: Lecture Notes in Computer Science. Proceedings. 2018. С. 381-389.
24. Gorbunova I.B., Kameris A. Music Computer Education Concept for Teachers: Raising the Problem // International Journal of Recent Technology and Engineering. 2019. Т. 8. № 2 S4. С. 913-918.
25. Gorbunova I.B., Kameris A. Music Computer Technologies in Training a Modern Teaching Musician. Journal of Advanced Research in Dynamical and Control Systems. 2020. Т. 12. № S6. С. 518-531.
26. Gorbunova I.B., Zalivadny M.S. Leonhard Euler's Theory of Music: Its Present-Day Significance and Influence on Certain Fields of Musical Thought // Music Scholarship. 2019. № 3 (36). С. 104-111.
27. Gorbunova I.B., Zalivadny M.S., Tovpich I.O. On the Application of Models of theSemantic Space of Music in the Integrative Analysis of Musical Works and Music Education with Music Computer Technologies // Apuntes Universitarios. 2020. Т. 10. № 4. С. 13-23.

Чжан Хэньюань
аспирант кафедры методики музыкального воспитания и образования
ФГБОУ ВО «Российского государственного педагогического университета
им. А.И. Герцена»
e-mail: 13775496508@163.com

Zhang Henyuan
postgraduate student of the Department of Methods of Musical Education and Upbringing
The Herzen State Pedagogical University

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ-ВОКАЛИСТОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СОВРЕМЕННЫХ МУЗЫКАЛЬНО-КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ: ЦИФРОВЫЕ АУДИОВИЗУАЛЬНЫЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности организации самостоятельной работы студентов-вокалистов в контексте цифровой трансформации музыкального образования. Особое внимание уделяется роли цифровых аудиовизуальных технологий, которые выступают средством, позволяющим наглядно представить звуковые процессы, сделать самоконтроль более объективным и выстроить индивидуальную образовательную траекторию. В работе представлена модель организации самостоятельной деятельности, включающая диагностический, технологический и рефлексивный уровни, что позволяет системно выстроить процесс обучения. Наибольший эффект цифровые средства демонстрируют в ряде направлений: развитии интонационного слуха с опорой на спектральный анализ, совершенствование дикции через видеозапись и последующий разбор, формировании стилевого мышления, а также в осуществлении самоконтроля путем сопоставления собственного исполнения с эталонными образцами. Автором сформулирован вывод о том, что продуманное и методически обоснованное использование цифровых аудиовизуальных технологий в самостоятельной работе способствует формированию осознанного отношения к вокальному развитию, усиливает учебную мотивацию и расширяет художественный кругозор студентов.

Ключевые слова: аудиовизуальные средства, вокальная педагогика, вокальная подготовка, методика обучения вокалу, музыкально-компьютерные технологии (МКТ), музыкальное образование, цифровые технологии.

ORGANIZATION OF INDEPENDENT WORK OF VOCAL STUDENTS USING MODERN MUSIC AND COMPUTER TECHNOLOGIES: DIGITAL AUDIOVISUAL TEACHING TOOLS

Abstract. The article examines the specifics of organizing the independent work of vocal students in the context of the digital transformation of music education. Special attention is paid to the role of digital audiovisual technologies, which serve as a means to visually present sound processes, make self-control more objective and build an individual educational trajectory. The paper presents a model of the organization of independent activity, including diagnostic, technological and reflexive levels, which allows to systematically build the learning process. Digital tools demonstrate the greatest effect in a number of areas: the development of intonational hearing based on spectral analysis, the improvement of diction through video recording and subsequent analysis, the formation of stylistic thinking, as well as in the exercise of self-control by comparing their own performance with reference samples. The author concludes that the

thoughtful and methodically sound use of digital audiovisual technologies in independent work contributes to the formation of a conscious attitude to vocal development, strengthens educational motivation and expands the artistic horizons of students.

Keywords: audiovisual means, vocal pedagogy, vocal training, vocal teaching methods, music computer technologies (MCT), music education, digital technologies.

Введение

Современная система музыкального образования находится в стадии заметной трансформации, связанной с интенсивным внедрением цифровых технологий во все области жизни. Инструменты информационной среды, мультимедиа, программы для записи и обработки звука, а также решения на базе искусственного интеллекта постепенно становятся привычной частью учебного процесса. В научно-педагогических исследованиях последних лет активно рассматриваются возможности цифровых решений в обучении вокалу [7; 10; 13]. Значительную роль в контексте персонализации обучения играет самостоятельная работа студентов-вокалистов. Именно здесь наиболее полно реализуются возможности цифровых аудиовизуальных средств, т. к. обучающиеся могут неоднократно прослушивать и анализировать собственное исполнение, сравнивать его с эталонными записями, а также использовать адаптивные обучающие программы и различные формы обратной связи [1; 8]. Однако, как подчеркивают исследователи, результативность применения таких инструментов во многом определяется грамотной методической организацией, учитывающей особенности вокальной подготовки, уровень готовности студентов и педагогическую стратегию преподавателя [9; 11]. Несмотря на обширный корпус исследований, посвященных внедрению цифровых технологий в музыкальное образование, остается **актуальной** проблема целостной организации самостоятельной работы вокалистов с применением разнообразных аудиовизуальных средств. По-прежнему отсутствует системное понимание того, какие именно цифровые инструменты оказываются наиболее результативными на различных этапах самостоятельной деятельности, каким образом выстраивать последовательность их использования и по каким параметрам следует оценивать достигнутые результаты.

В настоящей статье предпринимается попытка, опираясь на анализ актуальных научных источников и обобщение педагогической практики, предложить модель организации самостоятельной работы студентов-вокалистов с использованием цифровых аудиовизуальных средств, а также выявить педагогические условия, способствующие ее эффективному функционированию.

Для реализации данной **цели** необходимо рассмотреть ряд взаимосвязанных **задач**:

1. определить основные группы цифровых аудиовизуальных средств, применимых в самостоятельной вокальной практике;
2. проанализировать формы и направления самостоятельной работы, в которых использование цифровых инструментов оказывается наиболее продуктивным;
3. описать структурно-содержательные характеристики модели организации такой деятельности;
4. обосновать совокупность педагогических условий, обеспечивающих успешное внедрение предложенного подхода.

Методы

Методологическая основа исследования формируется в рамках комплексного подхода к изучению организации самостоятельной работы студентов-вокалистов с опорой на цифровые аудиовизуальные средства. В исследовании учитываются принципы системности, взаимосвязи теории и практики, а также ориентация на современные процессы цифровизации музыкального образования [6-10; 13]. В качестве основного

инструмента исследования выступает теоретический анализ научно-педагогических источников, посвященных использованию цифровых и аудиовизуальных технологий в вокальном обучении, вопросам организации самостоятельной работы студентов в высшей школе и особенностям развития музыкального образования в условиях цифровой трансформации. Проведенный анализ направлен на выявление ключевых типов цифровых средств, применимых в самостоятельной практике вокалистов, а также на определение педагогических условий их эффективного использования. В работе применяются методы сопоставительного анализа, классификации и систематизации, что позволяет выделить структурные элементы модели организации самостоятельной деятельности.

Разработка модели организации самостоятельной работы студентов-вокалистов с использованием цифровых аудиовизуальных средств осуществлялась в логике системного подхода и предполагает взаимосвязь нескольких компонентов:

1. Первый связан с диагностикой и включает определение исходного уровня владения цифровыми технологиями, степени сформированности вокально-технических навыков, а также готовности к самостоятельной деятельности [8; 9].
2. Второй компонент ориентирован на технологическую сторону процесса [10; 13; 14].
3. Третий компонент носит рефлексивный характер и связан с самооценкой достигнутых результатов, ведением цифрового портфолио, отслеживанием динамики развития и корректировкой индивидуальной образовательной траектории [1; 7; 11].

Результаты и обсуждение

Проведенный анализ позволил сформулировать выводы, важные для понимания того, как цифровые аудиовизуальные технологии могут быть последовательно встроены в самостоятельную работу студентов-вокалистов. Изучение научно-педагогических источников в сочетании с обобщением практики позволило выделить основные категории цифровых средств, обозначить сферы их применения и предложить структурную модель, которая может использоваться преподавателями и методистами в качестве ориентира.

Одним из ключевых выводов стало подтверждение того, что важнейшее преимущество цифровых аудиовизуальных средств заключается в способности делать звук «наглядным» [10, с. 127]. Как отмечает Хуанфу Хуали, традиционное вокальное обучение во многом остается абстрактным, т. к. студент лишен возможности напрямую наблюдать работу голосового аппарата, объективно оценивать звучание и вынужден опираться преимущественно на собственные ощущения и комментарии преподавателя. Применение цифровых технологий, включая инструменты звукозаписи и спектрального анализа, позволяет преобразовывать звук в визуальные формы – графики высоты, спектрограммы, волновые изображения. По наблюдению Ян Сяоци, это дает обучающемуся возможность буквально «увидеть» собственные ошибки, сопоставить свое исполнение с образцом и выстраивать самоконтроль, опираясь на объективные показатели, а не только на субъективное восприятие [13, с. 126]. Таким образом, визуализация становится связующим звеном между абстрактными вокальными представлениями и конкретными, анализируемыми данными.

Отдельного рассмотрения требует вопрос о том, какие именно цифровые инструменты оказываются наиболее результативными в этой сфере. Анализ научных источников позволяет говорить о нескольких основных категориях. Опишем их более детально.

К первой категории относятся программы звукозаписи и аудиоредакторы. Например, Audacity, Ardour или WaveLab Elements. Их использование не ограничивается фиксацией исполнения, поскольку они дают возможность детально исследовать структуру звука [10].

Студент может записывать свое пение на разных этапах работы, сопоставлять результаты, отслеживать изменения в устойчивости звука, характере атаки или вибрато.

Вторая группа включает мультимедийные образовательные платформы и системы дистанционного обучения. Исследование Жуй Жуй показывает, что такие решения снимают ограничения по времени и месту, позволяя студенту работать с материалами в удобном для него режиме [7, с. 111].

Третья категория связана с технологиями искусственного интеллекта, потенциал которых в музыкальном образовании рассматривается в работах Л.Л. Алексеевой, А.А. Михайловой и Е.Ф. Командышко. Такие системы способны не только анализировать исполнение по заданным критериям, но и подстраивать учебные задания под особенности обучающегося, формируя персонализированные траектории развития [1, с. 116]. Дополняя эту позицию, В.В. Дубровский и Я.А. Горбик отмечают, что применение нейросетевых решений обеспечивает постоянную обратную связь [6, с. 78].

Все три рассмотренные категории, определяющие единую сферу профессионально-ориентированных цифровых инструментов, используемых в сфере музыкального творчества и современного музыкального образования – профессионального, дополнительного, среднего, общего и специального (инклюзивного) – составляют элемент огромной специализированной области знаний, технологий, методов и подходов к изучению музыкальных явлений и их проявлений в других различных сферах деятельности человека, называемой *музыкально-компьютерными технологиями* (МКТ) (см. [15; 17; 18]).

Интересные наблюдения связаны с тем, в каких именно видах самостоятельной работы цифровые инструменты оказываются наиболее полезными. В частности, заметный эффект они дают при развитии интонационного слуха и более тонкой работе над интонированием. Если раньше эта задача в основном решалась через опору на фортепиано и собственный слуховой контроль, то сейчас, цифровые технологии позволяют действовать более точно и наглядно. Такой подход особенно полезен на начальных этапах обучения, когда у студента еще не сформирован устойчивый слуховой контроль [13; 14]. При самостоятельной работе цифровые средства позволяют многократно сопоставлять собственное исполнение с образцом, благодаря чему постепенно формируются более стабильные слуховые представления. В этом же ключе, стилевое моделирование и интерпретационная работа также относятся к тем областям, где цифровые технологии демонстрируют заметную результативность, т. е. сама возможность обращаться к записям выдающихся исполнителей разных эпох и направлений через цифровые платформы расширяет художественный кругозор студентов и помогает точнее понимать стилевые особенности различных жанров [11, с. 88]. При самостоятельной подготовке обучающийся не ограничивается прослушиванием образцовых интерпретаций и может совмещать собственную запись с инструментальным сопровождением, а также детально анализировать темп, агогику, интонацию и динамику.

Предложенная в исследовании модель организации самостоятельной деятельности строится на трех взаимосвязанных элементах: диагностическом, технологическом и рефлексивном (рис. 1).

Рисунок 1. Компоненты модели организации самостоятельной работы студентов-вокалистов с использованием цифровых аудиовизуальных средств.

На диагностическом этапе важно не столько определить уровень вокально-технической подготовки, сколько оценить владение цифровыми инструментами и общую цифровую компетентность студента. Как справедливо подчеркивает Хуань Лю, само по себе широкое распространение гаджетов в повседневной практике еще не гарантирует их продуктивного включения в образовательный процесс. Многие обучающиеся сталкиваются с ощутимыми затруднениями, когда речь заходит о целенаправленном учебном использовании этих средств. Отсюда вытекает необходимость не только предварительной диагностики соответствующих навыков, но и их последовательного формирования в специально организованной среде [9, с. 271].

Технологический компонент в этой связи оказывается не просто вспомогательным, а фактически встроенным в саму структуру учебной деятельности, поскольку он опосредует выполнение заданий с использованием цифровых аудиовизуальных инструментов. На начальном этапе внимание сосредоточено на освоении базовых операций: записи голоса, визуального представления аудиосигнала и соотнесения полученного результата с эталоном. Однако уже на следующем уровне эти действия перестают быть самодостаточными. Они включаются в более сложные практики, такие как спектральный анализ, работа с многодорожечными записями, а также создание собственных фонограмм, в которых от студента требуется не только техническая точность, но и определенная степень интерпретационной самостоятельности.

Рефлексивная составляющая модели играет определяющую роль в выработке осмысленного отношения к учебному процессу [1; 4; 6; 12]. Существенную функцию здесь выполняет цифровое портфолио, в котором студент фиксирует промежуточные и итоговые результаты, отслеживает собственный прогресс, сопоставляет достижения с поставленными целями. При постоянном заполнении он постепенно формирует навыки самоанализа и критической оценки своей деятельности. Концепция «Интернет+»

значительно расширяет пространство для рефлексии [7; 8; 11]. В результате самостоятельная работа перестает быть замкнутой и приобретает «характер распределенной активности» [4, с. 97], встроенной в более широкий образовательный контекст, что положительно сказывается на ее результативности и уменьшает вероятность профессиональной изоляции.

Анализируя полученные данные, важно также обратить внимание на трансформацию роли преподавателя в условиях активного использования цифровых аудиовизуальных средств. Если ранее преподаватель выступал главным носителем знаний и контролирующей фигурой, то теперь, как отмечает Ян Цзюнь, акценты смещаются в сторону наставничества, координации и методической поддержки [14, с. 76]. Преподаватель помогает ориентироваться в цифровой среде, определяет направления и параметры самостоятельной работы, содействует интерпретации полученных результатов, тогда как сама деятельность студента становится более автономной. Подобные изменения предъявляют новые требования и помимо профессиональной вокально-педагогической подготовки, необходима технологическая грамотность и понимание специфики цифровых инструментов. Знание стандартных компьютерных программ уже не является достаточным в этой сфере. Сюэ Цзюань обращает внимание на то, что переход сопровождается трудностями, определяя диапазон от нехватки практических навыков до опасений утраты живого педагогического взаимодействия [8, с. 47]. Однако, при продуманной интеграции традиционных и цифровых подходов роль преподавателя не ослабевает, а, напротив, усложняется и углубляется, позволяя сосредоточиться на более тонких художественно-педагогических задачах. Хуань Лю предупреждает о возможном перекосе в сторону технических аспектов, который способен затормозить художественное развитие. Несмотря на широкие аналитические возможности цифровых инструментов, вокальное искусство не может быть сведено к «совокупности измеряемых параметров» [9, с. 275]. Важно не утратить баланс между технологической оснащенностью обучения и его собственно музыкально-перцептивным содержанием. Сведение процесса к работе с визуальными индикаторами представляется соблазнительным, однако такая установка чревата постепенным смещением опоры с внутреннего слуха на внешние подсказки. В результате формирование устойчивого слухового контроля может оказаться под угрозой. Студент, привыкая «доверять глазу», начинает менее уверенно ориентироваться в звуковом материале без вспомогательных средств.

Не менее существенным оказывается и вопрос доступности цифровых инструментов. Практика показывает, что далеко не каждое учебное заведение, равно как и не каждый обучающийся, располагает возможностями для приобретения специализированного программного обеспечения или дорогостоящего оборудования. Однако это обстоятельство не обязательно становится непреодолимым ограничением. Существуют альтернативные, более демократичные решения. Показательно, что, по наблюдению Яна Сяоци, даже базовый функционал смартфона (аудиозапись, видео или простейшие приложения для анализа звука) способен ощутимо поддержать эффективность самостоятельной работы [13, с. 127]. В этой ситуации особую роль играет преподаватель. Именно он помогает студенту разобраться в разнообразии инструментов и подобрать те, которые лучше всего соответствуют целям и возможностям.

Исследование В.В. Якименко и И.Л. Савостьяновой показывает, что нейросети открывают принципиально новые направления. Это и автоматическая генерация аккомпанемента и, создание стилистических моделей с системами адаптивного обучения [12, с. 537]. Об особенностях вокальной подготовки в системе музыкального образования с опорой на использование современных МКТ подробно изложено в монографии «Голос и компьютер» [2], подготовленной к изданию профессором Санкт-Петербургской

государственной консерватории им. Н. А. Римского-Корсакова Н.А. Бергер, профессором И.Б. Горбуновой, оперной певицей, ученицей Народной артистки СССР И. П. Богачёвой Н.А. Яцентковской.

В ближайшем будущем вполне вероятно появление интеллектуальных решений, способных более подробно анализировать исполнение, предлагать индивидуальные упражнения, предсказывать возможные вокальные трудности и содействовать формированию уникального исполнительского стиля. Этим направлением в современной научно-педагогической области исследований в России занимаются сотрудники и преподаватели научно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии» Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена под руководством профессора И. Б. Горбуновой. Авторы выделяют следующие, наиболее значимые сферы развития МКТ:

- МКТ в профессиональном музыкальном образовании (как средство для расширения творческих возможностей профессиональных музыкантов);
- МКТ в системе общего и дополнительного образования (как одно из средств обучения);
- МКТ как средство реабилитации людей с ограниченными возможностями здоровья;
- МКТ как новое направление в подготовке специалистов гуманитарно-технологического профиля;
- МКТ в сфере цифровых искусств;
- МКТ как инструмент исследования семантического пространства музыки;
- моделирование процесса музыкального творчества с использованием МКТ;
- формирование интеллектуальной системы каталогизации и анализа музыки, создание интонационного каталога музыки народов мира;
- создание «генного музыкального банка»;
- разработка Российского национального электронного музыкального синтезатора с тембрами традиционных музыкальных инструментов народов России и мира (см. подробнее, например, в работах [2; 5; 15-18]).

Особо отметим тот факт, что именно содержательное наполнение и особенности вокальной подготовки в самой значительной степени определяют (и определяются ими) самые чувствительные интонационные слои музыкально-творческой деятельности культур народов мира, поэтому именно вокальное образование и воспитание имеет непреходящее значение в процессе сохранения и передачи музыкального культурно-исторического наследия, накопленного человечеством и его великими представителями. Подробнее можно познакомиться с современными разработками в данной области музыкальных исследований в работе [5].

Особое место в современных музыкально-педагогических и музыковедческих исследованиях занимает изучение опыта алгоритмического метода создания музыкального материала, который расширяет пространство для творчества, давая студентам возможность пробовать себя в разных жанрах и формах [3, с. 84]. При этом подчеркивается, что подобные технологии следует рассматривать именно как вспомогательные средства. Они усиливают потенциал преподавателя и обучающегося, но не подменяют их художественное мышление и творческую инициативу [Там же, с. 85].

Заключение

Проводимое исследование, посвященное организации самостоятельной работы студентов-вокалистов с опорой на цифровые аудиовизуальные средства, позволяет по-новому осмыслить как теоретические основания, так и практические подходы к вокальному обучению в условиях цифровой среды.

Теоретический анализ показал, что такие средства обладают серьезным ресурсом для повышения эффективности самостоятельной подготовки, раскрываясь благодаря возможности визуально представить звуковые процессы, сделать самоконтроль более объективным и выстроить обучение с учетом индивидуальности студента. В рамках работы была предложена классификация используемых инструментов. Сюда отнесены программы звукозаписи и аудиоредакторы, мультимедийные образовательные платформы и решения на базе искусственного интеллекта. Определены и ключевые направления их продуктивного применения, включающие развитие интонационного слуха через спектральный анализ, работу над артикуляцией с помощью видеозаписи, моделирование стилевых особенностей, а также самоконтроль через сопоставление с эталонным исполнением.

Существенным результатом стала разработка модели организации самостоятельной работы, включающей три взаимосвязанных блока. Диагностический, который ориентирован на выявление исходного уровня владения как цифровыми инструментами, так и вокальными навыками. Технологический, предполагающий поэтапное освоение средств и рефлексивный – связан с самооценкой, формированием цифрового портфолио и включением в коллективное обсуждение. При этом именно рефлексия выступает как центральный элемент модели, поскольку без осмысленного анализа собственных действий использование цифровых инструментов не обеспечивает устойчивого профессионального роста. В исследовании также определены педагогические условия, при которых применение цифровых средств оказывается наиболее результативным. К ним относится готовность преподавателя выполнять функцию наставника, способного сочетать технологические возможности с традиционными ценностями вокальной педагогики. Важную роль играет наличие продуманного методического сопровождения, т. е. своего рода «инструкций», систем заданий и критериев оценки. Не менее значимым является учет индивидуальных характеристик обучающихся, включая уровень цифровой грамотности, вокальную подготовку и художественные предпочтения. Из рисков, подчеркнем возможную формализацию художественного развития, чрезмерную зависимость от визуальных форм контроля и сложности, связанные с освоением новых технологий.

Перспективы дальнейших исследований, по-видимому, связаны не только с эмпирической проверкой предложенной модели, но и с более тонкой настройкой критериев, по которым можно судить о ее результативности. Есть необходимость в совмещении различных плоскостей оценки. С одной стороны, сугубо технических показателей, с другой, параметров художественного порядка, которые, как известно, поддаются формализации значительно сложнее. Не менее важным направлением остается анализ того, каким образом цифровые форматы самостоятельной работы отражаются на профессиональном становлении вокалиста в более отдаленной перспективе.

Вместе с тем, предложенная модель уже сейчас может рассматриваться как опорная конструкция при проектировании образовательных практик в вокальных классах педагогических и музыкальных вузов. Усиливающаяся цифровизация образовательной среды постепенно меняет саму конфигурацию профессиональных навыков. Способность к самостоятельной работе с использованием современных инструментов перестает быть дополнительным преимуществом и превращается в необходимый элемент компетентности вокалиста. Задача педагогики, по всей видимости, заключается не столько в простом внедрении технологий, сколько в их осмысленной интеграции, такой, которая не разрушает накопленные традиции вокальной школы, но, напротив, создает условия для развития самостоятельного и творчески ориентированного мышления.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева Л.Л., Михайлова А.А., Командышко Е.Ф. Искусственный интеллект и музыкальное образование // Вестник МГУКИ. 2024. № 4 (120). С. 112-120.
2. Бергер Н.А., Горбунова И.Б., Яцентковская Н.А. Голос и компьютер: монография. СПб.: Лань; ПЛАНЕТА МУЗЫКИ. 2024. 192 с.
3. Бурякова О.С., Решетникова И.В., Черкесова Л.В. Методы искусственного интеллекта в генерации алгоритмических музыкальных композиций // Современные наукоемкие технологии. 2022. № 8. С. 82-91.
4. Ван Ян. Практика и размышления о «Интернет+ образование» на аудиторных занятиях по вокалу // Море искусства. 2021. № 1. С. 97-98.
5. 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.
6. Дубровский В.В., Горбик Я.А. Изучение возможностей применения искусственного интеллекта в обучении музыке // Высшее образование сегодня. 2024. № 4. С. 74-79.
7. Жуй Жуй. Инновационное мышление в вокальном образовании: интеграция и исследование традиционного вокала и «Интернет+» // Дом драмы. 2024. № 19. С. 111-113.
8. Сюэ Цзюань. Исследование моделей вокального обучения в рамках мышления «Интернет+» // Художественное образование. 2021. № 11. С. 47-51.
9. Хуань Лю. Использование современных технологий в обучении вокалу для развития музыкальной культуры учащихся // Управление образованием: теория и практика. 2025. № 2-1. С. 270-276.
10. Хуанфу Хуали. Исследование применения цифровых технологий в вокальном образовании в педагогических вузах // Вестник Гуйлиньского педагогического колледжа. 2019. Т. 33, № 4. С. 125-128.
11. Чжан Луша. Исследование эффективных методов обучения китайскому национальному вокалу в контексте «Интернет+» // Художественное обозрение. 2021. № 2. С. 87-89.
12. Якименко В.В., Савостьянова И.Л. Использование нейронных сетей в музыкальной индустрии // Актуальные проблемы авиации и космонавтики. 2022. С. 536-538.
13. Ян Сяоци. Исследование применения цифровых технологий в вокальном обучении // Китайский обзор национальной культуры. 2025. № 20. С. 125-127.
14. Ян Цзюнь. Интеграция и практика традиционных и современных методов обучения вокальной музыке в колледже // Музыкальная жизнь. 2024. № 10. С. 74-77.
15. 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.
16. Gorbunova I. The Integrative Model for the Semantic Space of Music and a Contemporary Musical Educational Process: The Scientific and Creative Heritage of Mikhail Borisovich Ignatyev. Educação. 2021.
17. Gorbunova I.B., Kameris A. Music Computer Education Concept for Teachers: Raising the Problem // International Journal of Recent Technology and Engineering. 2019. Т. 8. № 2 S4. С. 913-918.
18. 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.