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 29.08.2026

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

Портнова Татьяна Васильевна

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЯПОНСКОГО И КИТАЙСКОГО ТЕАТРА: ОТ ТРАДИЦИЙ К ИННОВАЦИЯМ XXI в. *8*

Мешери Каутер

СЦЕНОГРАФИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ВОСТОКА В БАЛЕТЕ «ШЕХЕРАЗАДА»: ЦВЕТ, ПРОСТРАНСТВО И ПЛАСТИКА КАК ЕДИНАЯ ХУДОЖЕСТВЕННАЯ СИСТЕМА *13*

Закиева Евгения Алексеевна

ГОРОДСКОЙ ПЕЙЗАЖ В ЖИВОПИСИ П.П. БЕНЬКОВА УЗБЕКИСТАНСКОГО ПЕРИОДА (1928–1949): ТРАНСФОРМАЦИЯ ИМПРЕССИОНИСТИЧЕСКОГО МЕТОДА *23*

Биккиняева Наталия Анатольевна

РАСПРЕДЕЛЕНИЕ ПРОЕКТНЫХ РЕШЕНИЙ МЕЖДУ ДИЗАЙНЕРОМ ИНТЕРЬЕРА И ГЕНЕРАТИВНЫМ ИСКУССТВЕННЫМ ИНТЕЛЛЕКТОМ: МОДЕЛЬ ОТВЕТСТВЕННОГО СОТВОРЧЕСТВА *39*

Ян Хан

ТВОРЧЕСКАЯ ЭВОЛЮЦИЯ И ЭСТЕТИЧЕСКИЕ ВОЗЗРЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПЕСЕН НА ДРЕВНИЕ КИТАЙСКИЕ СТИХИ В ПЕРИОД КИТАЙСКОЙ РЕСПУБЛИКИ (1920–1940-Е ГОДЫ) *51*

Пянь Цзыжуй

ИСТОРИЧЕСКАЯ ЭВОЛЮЦИЯ КИТАЙСКОГО ФОРТЕПИАННОГО ИСКУССТВА И ПУТИ ЕГО НАЦИОНАЛИЗАЦИИ (1915–2025) *57*

Фань Лиминь

ХУДОЖЕСТВЕННОЕ СВОЕОБРАЗИЕ КИТАЙСКИХ ЦЕРЕМОНИАЛЬНЫХ ЖЕНСКИХ УКРАШЕНИЙ ЭПОХ СУН И ЮАНЬ *63*

ИСКУССТВО И ЛИЧНОСТЬ

Хахина Алла Валерьевна, Хадеева Елена Николаевна

ТЕАТРАЛИЗАЦИЯ ВОКАЛЬНОГО ЦИКЛА В СОЧИНЕНИЯХ А. МОСОЛОВА И В. РЕБИКОВА *71*

Яковлева Елена Владимировна

ГРАНИ ВОКАЛЬНОГО ТВОРЧЕСТВА ВАРВАРЫ ЯКОВЛЕВОЙ *84*

Тюрина Дария Григорьевна

«ВТОРОЙ СНЕГ НА СТАДИОНЕ» ДЛЯ АЛЬТА И ФОРТЕПИАНО ПАВЛА ВИКТОРОВИЧА КАРМАНОВА: ОСОБЕННОСТИ МУЗЫКАЛЬНОЙ ДРАМАТУРГИИ, СТИЛИСТИКА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ЯЗЫКА *94*

Цзоу Юань, Воротной Михаил Вячеславович

СОНАТА ДЛЯ СКРИПКИ И ФОРТЕПИАНО А. РЗАЕВА В ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ПРАКТИКЕ *104*

Привалова Ольга Александровна, Чжао Чэньцзин

ПАРТИЯ ЧИО-ЧИО-САН ИЗ ОПЕРЫ «МАДАМ БАТТЕРФЛЯЙ» ДЖ. ПУЧЧИНИ В ТВОРЧЕСТВЕ М.Л. БИЕШУ: К ПРОБЛЕМЕ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ 111

Гуров Андрей Александрович

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ РУДЖЕРО РИЧЧИ В КОНТЕКСТЕ ЭВОЛЮЦИИ СОВРЕМЕННОЙ СКРИПИЧНОЙ ШКОЛЫ: АНАЛИЗ МЕТОДИЧЕСКИХ ТРУДОВ «LEFT HAND TECHNIQUE» И «RICCI ON GLISSANDO» 122

Лю Тяньцун

АПОЛОГИЯ «ТЕМНОГО» ЭКСТАЗА В ДЕВЯТОЙ СОНАТЕ А. Н. СКРЯБИНА 128

ПЕДАГОГИКА ИСКУССТВА

Понькина Антонина Михайловна

ХАРАКТЕРНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ДУХОВЫХ ИНСТРУМЕНТАХ К ИНДИВИДУАЛЬНЫМ ЗАНЯТИЯМ ПО УЧЕБНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЦИКЛА В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ ИСКУССТВ И КУЛЬТУРЫ 135

Алимова Эльвина Смагиловна

МОДЕЛЬ ЗВУКОВОГО СТОЛБА КАК ОСНОВАНИЕ ТИПОЛОГИИ ВОКАЛЬНЫХ МАНЕР (НАРОДНОЙ, ЭСТРАДНОЙ, АКАДЕМИЧЕСКОЙ) 143

Засимова Евгения Осиповна, Сыромля Вероника Алексеевна

СВОБОДНАЯ АРТИКУЛЯЦИЯ КАК ФАКТОР КАЧЕСТВА ВОКАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА (МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО КУРСУ «СОЛЬНОЕ НАРОДНОЕ ПЕНИЕ») 150

Максимова Наталья Александровна, Михалева Валентина Васильевна

ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ВОКАЛИЗА: ТЕХНИЧЕСКОЕ, ХУДОЖЕСТВЕННОЕ И МЕТОДИЧЕСКОЕ ЕДИНСТВО В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА 156

Георгиевская Ольга Владимировна, Инь Чжихао

О БАЗОВЫХ ПРИНЦИПАХ РУССКОЙ ФОРТЕПИАННОЙ ШКОЛЫ 163

Чэнь Ян

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ К МЕЖДУНАРОДНОМУ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ СОТРУДНИЧЕСТВУ 170

Тянь Ю

МУЗЫКАЛЬНОЕ ИСКУССТВО В ФОРМИРОВАНИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ-МУЗЫКАНТОВ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ И УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ 178

Чжун Минь

РОЛЬ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В СОХРАНЕНИИ КУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ЖИВОПИСИ 187

Ян Хаолинь

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ-МУЗЫКАНТОВ В УНИВЕРСИТЕТАХ КИТАЯ: ИСТОРИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ 195

Ван Минцзин

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ МЕТОДИЧЕСКИХ УМЕНИЙ У СТУДЕНТОВ РОССИЙСКИХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ ПРИ ОСВОЕНИИ КИТАЙСКИХ ДЕТСКИХ ХОРОВЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ 203

Чжао Синьюй

ФОРМИРОВАНИЕ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УМЕНИЙ У КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В РОССИЙСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ: ПЕРСПЕКТИВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ 210

Яо Чэн

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ВОСПИТАНИЮ ИНТОНАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТА-ПИАНИСТА: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ И ПУТИ СИНТЕЗА 216

Ян Бохань, Ли Шушань

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ ДЫХАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПОСТАНОВКИ ГОЛОСА 224

Ян Мэй, Лю Чженьюань

ВЗАИМОСВЯЗЬ РАЗВИТИЯ ВОКАЛЬНОЙ ТЕХНИКИ И ПРИОБРЕТЕНИЯ СЦЕНИЧЕСКИХ НАВЫКОВ 229

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

Жарков Анатолий Дмитриевич

ПАРАДИГМАЛЬНЫЙ ПОДХОД В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ 235

Нугуманова Людмила Николаевна, Егоров Руслан Олегович

ВОСПИТАНИЕ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЬНОЙ АУДИТОРИИ: РЕШЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗАДАЧ СРЕДСТВАМИ ИНТЕГРИРОВАННЫХ КУРСОВ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 244

Анчуков Сергей Васильевич

СИСТЕМА ВОСПИТАНИЯ И ПЕРЕДАЧИ ЗНАНИЙ У ДРЕВНИХ СЛАВЯН: ОБРЯДЫ, ФОЛЬКЛОР И СОЦИАЛЬНАЯ ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ 251

Сидоров Алексей Сергеевич

ПРОБЛЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В КОМПОЗИТОРСКОМ ТВОРЧЕСТВЕ 265

Жегалов Александр Алексеевич

САМООПРЕДЕЛЯЕМОЕ ОБУЧЕНИЕ В ОСВОЕНИИ ИТ ДИСЦИПЛИН СТУДЕНТАМИ МУЗЫКАЛЬНЫХ ВУЗОВ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ И ОГРАНИЧИВАЮЩИЕ ФАКТОРЫ 272

Рерке Виктория Игоревна

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ КАРТИНЫ МИРА У ПОДРОСТКОВ С ТВОРЧЕСКИМИ СПОСОБНОСТЯМИ 284

Кичибекова Сабина Зауровна

ФОРМИРОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ КАК КЛЮЧЕВОЕ НАПРАВЛЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ 291

Мамонтов Даниил Вячеславович

ИССЛЕДОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ СОЗДАНИЯ СИНХРОННОГО ЗВУКОВОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОИЗВОДСТВА АУДИОВИЗУАЛЬНОГО КОНТЕНТА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МУЗЫКАЛЬНО-КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ 297

Юрьев Алексей Владимирович

ЦИФРОВАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ТРАНСФОРМАТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ТЕХНИКА-СТРОИТЕЛЯ 307

Богословская Оксана Владимировна

ВОКАЛЬНОЕ ИСКУССТВО КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ И ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ОБУЧАЮЩЕГОСЯ В СИСТЕМЕ ТРАДИЦИОННЫХ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ 316

Ланина Светлана Юрьевна

АНАЛИЗ ТРУДНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ И ПУТИ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ ПРИ РАБОТЕ С ТЕКСТОВОЙ ЗАДАЧЕЙ 321

Талынёва Полина Сергеевна

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА: ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ ПО РАБОТЕ С ЭМОЦИЯМИ УЧЕНИКОВ 327

Виноградов Евгений Валентинович

МНОГОЭТАПНОЕ МАТЕМАТИКО-ИНФОРМАЦИОННОЕ ЗАДАНИЕ КАК ДИДАКТИЧЕСКАЯ ЕДИНИЦА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ IT-СПЕЦИАЛИСТОВ 334

Ланина Светлана Юрьевна

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ИНЖЕНЕРНОГО МЫШЛЕНИЯ У ШКОЛЬНИКОВ ПРИ РАБОТЕ С ТЕКСТОВЫМИ ЗАДАЧАМИ 344

Князева Галина Львовна, Ян Шуцзинь, Сун Чуян

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД В МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ 350

Чжан Имин

ЭВОЛЮЦИЯ ИСПОЛНИТЕЛЬСКИХ ТЕХНИК ИГРЫ НА КЛАРНЕТЕ В КИТАЙСКОЙ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МУЗЫКЕ КОНЦА XX – НАЧАЛА XXI ВЕКА 356

Тань Хуэйси

АПРОБАЦИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ ОСВОЕНИЯ АРТ-ТЕРАПЕВТИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА КИТАЙСКОЙ НАРОДНОЙ ДРАМЫ СТУДЕНТАМИ-МУЗЫКАНТАМИ *363*

Ван Ифэй

РАЗВИТИЕ ПИАНИСТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У НАЧИНАЮЩИХ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ С ПРИМЕНЕНИЕМ ЭЛЕКТРОННЫХ МУЗЫКАЛЬНЫХ ИНСТРУМЕНТОВ *372*

Лю Чан

ПОГРУЖЕНИЕ В КУЛЬТУРНО-ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ КОНТЕКСТ КАК УСЛОВИЕ ИНТЕРПРЕТАЦИИ РУССКОЙ ФОРТЕПИАННОЙ МУЗЫКИ СТУДЕНТАМИ КИТАЙСКИХ ВУЗОВ *377*

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ИСКУССТВА

Портнова Татьяна Васильевна
доктор искусствоведения,
профессор кафедры искусствоведения
Институт искусств
ФГБОУ ВО «Российский государственный университет
им. А.Н. Косыгина»
e-mail: infotatiana-p@mail.ru

Portnova Tatiana V.
Doctor of Art History,
Professor of the Department of Art History
Institute of Arts
A.N. Kosygin Russian State University

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЯПОНСКОГО И КИТАЙСКОГО ТЕАТРА: ОТ ТРАДИЦИЙ К ИННОВАЦИЯМ XXI в.

Аннотация. На материалах театра Китая и Японии в статье проводится сравнительный искусствоведческий анализ в контексте эволюционного процесса от традиций к инновациям нашего времени. Автор обращается к различным жанрам театральной культуры. Используя комплексную методологию исследования, рассматриваются религиозные предпосылки, тематика постановок, стилистика актерского исполнения, символика сценических образов, организация театрального пространства. Прослеживается путь развития от национальных традиций площадных представлений к новому формату цифрового театра. Делается вывод о различиях китайского и японского театра в путях развития к схожести современного их состояния.

Ключевые слова: театр Китая и Японии, национальная культура, традиции и инновации, сценические постановки, общее и особенное.

COMPARATIVE CHARACTERISTICS OF JAPANESE AND CHINESE THEATRE: FROM TRADITION TO INNOVATIONS OF THE 21ST CENTURY

Abstract. Based on the materials of Chinese and Japanese theatre, this article provides a comparative art-historical analysis in the context of the evolutionary process from tradition to contemporary innovation. The author examines various genres of theatrical culture. Using a comprehensive research methodology, the study explores religious premises, production themes, acting styles, the symbolism of stage imagery, and the organization of theatrical space. The article traces the development path from national traditions of open-air performances to the new format of digital theatre. A conclusion is made about the differences between Chinese and Japanese theatre in their development paths and the similarity of their current state.

Keywords: Chinese and Japanese theatre, national culture, traditions and innovations, stage productions, commonalities and distinctions.

Введение

Азиатский театр продолжает развиваться как часть большой культурной революции, связанной с ощутимой глобализацией, происходящей как на Востоке, так и на Западе. Театр остается высоко ценимым исполнительским искусством в Японии и Китае, но внешнее влияние становится все более очевидным. Драматургические традиции пекинской оперы,

театра «Но» и театра Кабуки весьма близки по своему происхождению и содержанию. И театр «Но», и китайская опера развивались как форма развлечения для влиятельных и богатых социальных классов. Японская и китайская драматургия возникла главным образом из религиозных и исторических текстов. Несмотря на то, что определенное сходство между ними очевидно, костюмы, сценография и актерский стиль делают китайскую оперу и японские театры «Но» и Кабуки совершенно разными [1].

Сравнительный анализ

Традиционные придворные японский, и китайский театры требовали особого актерского мастерства и физической подготовки. Кабуки и китайская опера были полны нереалистичной актерской игры и динамичных боевых сцен, основанных на боевых искусствах (Миеттинен, «Столичный театр»). Сила и поэтизм характеризовали актерскую игру в традиционных азиатских пьесах.

И китайские, и японские актеры использовали в качестве выразительного средства танец, чтобы подчеркнуть кульминационное действие и драматические повороты сюжета. Пекинская опера и театр «Но», напротив, поощряли сдержанную мимику и плавные движения [2].

Медлительность и точность были неотъемлемой частью таких представлений. Танец актеров театра «Но» был ограничен несколькими круговыми движениями, в то время как китайские исполнители практиковали выражение широкого спектра эмоций, включая гнев, сдержанность и нерешительность, с помощью минималистичных движений. Актерская игра в традиционном театре Кабуки, напротив, состояла из выразительной мимики и динамичных движений тела, вызывая волнение и трепет у зрителей, но в то врем как спектакли «Но» обладали гипнотическими, почти волшебными свойствами [3].

Исследователи также отмечают, что японские и китайские драмы славились изысканными, грандиозными костюмами [4]. Различные цветы, узоры и орнаменты имели символическое значение, так как были наполнены смыслом и символами, содержащими информацию о персонаже, о его семейном и социальном статусе. Смена костюмов стала частью спектаклей Кабуки, которые часто проводились в чайных домиках. Театр Кабуки и Пекинская опера использовали грим, чтобы помочь актерам изобразить различные эмоции. В то время как белая краска оставалась символом царственности и привилегий, красный грим указывал на роль злодея. Актеры также использовали для выступления уникальные маски и изысканные парчовые халаты. Собственная актерская мимика считалась вульгарной во времена становления японского театра. В результате, маски стали ценными произведениями искусства, которые стали важной частью ранних драматических постановок театра «Но».

Темы китайских и японских пьес, как правило, взяты из исторических текстов, анекдотов и религиозных текстов. Поэзия часто адаптируется драматургами, добавляя больше символизма и литературных аллюзий к историям. Театр «Но», однако, не имеет четкого различия между прозой и поэзией, создавая сеть утонченной эстетики для зрителей. Основные этические дилеммы пьес «Но» включают этические конфликты между двумя различными идеологиями самурайского сословия [5]. Спектакли кабуки просты по своему повествованию и включают в себя пьесы о японском феодальном периоде (дзидаомоно), бытовые (севамоно) и актерские (сёсагото) пьесы. Китайская опера классифицируется в зависимости от тем, которые она исследует (гражданские и военные) и навыков, требуемых от актеров (пение, борьба, декламация и т. д.).

Таким образом, различия между традиционными японскими и китайскими традиционными пьесами очевидны, но их историческое и религиозное происхождение остается довольно схожим. Для традиционной китайской и японской драматургии характерно отношение к музыке не как к фону, а как к важнейшей части любого спектакля,

которая может обогатить историю и напрямую воздействовать на эмоции зрителей. Театры «Но» и Кабуки имеют одно и то же музыкальное происхождение, а мелодии Кабуки часто происходят из более ранних пьес «Но» [6]. Если пение присутствует, то обычно очень тихое и монотонное. Напротив, Пекинская опера славится превосходной женской фальцетной техникой. Спектакли «Но» сильно отличаются от китайской оперы, потому что музыка не сопровождает действие, а скорее дает звуковое дополнение к истории. В целом, музыкальные традиции «Но» минималистичны, с нарочито подчеркнутыми драматическими паузами.

С точки зрения традиционных «спецэффектов», в театре «Но» используются крики барабанщиков и деревянная сцена в качестве инструмента: большие глиняные горшки, спрятанные под полом, усиливали топот актеров в особенно драматичные моменты. В Кабукииспользуются «сямисэн» и деревянные хлопушки для сопровождения повествования, особенно в начале пьесы и во время кульминационных моментов. Очевидно, что, в то время как китайский и японский театры используют разные техники и инструменты, культурные различия определяют ту роль, которую играет музыка в традиционных пьесах и опереттах.

Театральное пространство в плане сценографии, структуры декораций, освещения и реквизита также чрезвычайно важны как в китайских, так и в японских драматических постановках. Традиционные спектакли ставились на широких деревянных сценах, а некоторые спектакли проходили в чайных домиках. Размещение реквизита и мебели до сих пор остается символичным для театров «Но». Минималистичные сцены театра «Но» с базовыми реквизитными каркасами и неокрашенными деревянными крышами противоположны пышности и красочности декораций, которую предлагают сценографы Кабуки. Акустика традиционного театра Кабуки характеризовала «восприятие зрителями театрального жанра, имеющего особое значение для японской культуры, с его своеобразной синтезом разговорного театра и музыки.

Вращающиеся сцены, введенные японскими драматургами, создают оптические иллюзии. Деревянные полы китайской оперы часто покрыты коврами для многочисленных акробатов, участвующих в спектаклях. В театральных пространствах использовалось газовое освещение, а электрическое освещение появилось только XX веке.

Однако современное освещение, а также различные микрофоны и усилители, которые используются сейчас, несколько нарушают аутентичность как китайских, так и японских спектаклей и ограничивают движения танцоров на сцене. Перформанс стал более европеизированным по мере того, как новые изобретения начали внедряться в пьесы с позиций практичности. Основными нововведениями в традиционном театральном искусстве Китая и Японии являются 3Dграфика, используемая вместо декораций, проекции на экран, модификация самой конструкции сцены, стирание границ между зрителем и актерами.

Более того, некоторые элементы (маски, костюмы, декорации) традиционной драматургии используются в современных постановках различных зарубежных пьес мирового уровня. Примерами такого рода синтеза инноваций, цифровых средств выразительности и традиционной драматургии являются следующие постановки:

- Постановка пьесы У. Шекспира «Гамлет» (2023, режиссер Гоу Чен, Национальный центр визуальных искусств, Пекин), в которой используются красочные маски у персонажей, меняющееся в зависимости от выражаемого настроения, а вместо активной мимики используется классический китайский грим; из цифровых средств используются красочные голограммы моря, неба и особенно – призрака отца Гамлета, который выполнен в реалистичной голограмме по биометрическому макету актера, исполняющего эту роль.

Постановка очень интереса еще и тем, что музыкальное сопровождение построено по канонам традиционного театра «Но» [7].

- Опера «Искусственный интеллект» (режиссер Нго Цзы), Национальный центр визуальных искусств (Пекин), полностью выполненный в традициях древней оперы, но с использованием компьютерной графики, «умных» датчиков движения под креслами зрителей, которые позволяют создавать иллюзию цветущего сада прямо в зале, с пением птиц, журчанием воды и т.п.

- Спектакль-дуэт «Отголоски призыва», Национальный театр Японии (режиссер Дайдо Хироасу), в котором двое актеров являются реальными, а четверо других – голографические картины по биометрическим параметрам артистов.

- «Ромео и Джульетта», Национальный театр Японии (режиссер Хамуро Киосаки), в которой использованы традиционные элементы театра Кабуки наряду с дополненной реальностью, которая трансформируется на глазах у зрителя. Для просмотра спектакля используется специальное оборудование: каждый зритель получает 3D-шлем, который создает иллюзию присутствия с разных ракурсов.

Необходимо отметить, что в период карантина по поводу пандемии COVID-19 для сохранения театрального искусства как такового под эгидой японского правительства была создана специальная цифровая платформа «Сцена без границ» («Stage Beyond Borders»), которая позволяет размещать оцифрованные версии спектаклей театров Японии. Проект «Сцена без границ» Выбор японских спектаклей» надеется охватить любителей театра и побудить больше людей общаться за пределами границ с помощью многоязычных субтитров.

Японский фонд театрального искусства, созданный Министерством культуры в 2009 году, надеется привлечь новых поклонников японского исполнительского искусства, одновременно демонстрируя разнообразные спектакли профессионалам театра, чтобы в будущем проводить выступления за рубежом.

Постановки, представленные в рамках этого проекта, охватывают широкий спектр жанров, включая современный театр, танцевальные представления, традиционное исполнительское искусство и музыку. Все постановки содержат многоязычные субтитры на пяти языках, и, помимо платформы, спектакли в свободном доступе выложены официальном канале Японского фонда на «YouTube» [8].

Заключение.

В целом, можно сделать заключение относительно того, что японский и китайский театры имеют общее историческое и религиозное происхождение, идущее от народной музыкально-драматической традиции. Актерская техника точна и специфична как для драм «Но», так и для «Кабуки». Костюмы и музыка остаются важной частью любой театральной постановки, но азиатские драматурги уделяют много внимания символике орнаментов и узоров на тканях, а также музыкальным традициям даже при постановке зарубежной классики.

Символизм также очевиден в декорациях и размещении реквизита в современных постановках. С другой стороны, китайские и японские театральные работы сохраняют аутентичность и отличаются друг от друга, модифицируя свои исторические источники и интегрируя новые захватывающие технологии для улучшения качества театральных представлений. Несмотря на то, что японский и китайский театры разделяют определенные техники и основные культурные элементы, они сохраняют свои индивидуальные особенности, продолжая развиваться и изменяться под влиянием тенденций «цифрового театра».

ЛИТЕРАТУРА

1. Самсонова, П.В. Специфика исполнения традиционного театрального танца в японском театре Кабуки / П.В. Самсонова // Вестник Академии русского балета им. А. Я. Вагановой. – 2015. – № 3. – С. 7-14.
2. Лемзякова, А.А., Новак, М.В. Театральные искусства Японии в прошлом и настоящем: основные характеристики и особенности / А.А. Лемзякова, М.В. Новак // Наука. Искусство. Культура. – 2018. – № 1. – С. 17-27.
3. Аневич, Ю.Е. Театр Кабуки как культурносоциальное явление в истории Японии: особенности развития / Ю.Е. Аневич // The Newmanin Foreign policy. – 2018. – № 4. – С. 57-60.
4. Дементьева, В.В. Традиционный театр Китая в XX– начале XXI вв.: проблемы и перспективы развития / В.В. Дементьева // Ценности и смыслы. – 2023. – № 2. – С. 41-52.
5. Дементьева, В.В. Традиционный театр Китая в XX– начале XXI вв.: проблемы и перспективы развития / В.В. Дементьева // Ценности и смыслы. – 2023. – № 2. – С. 41-52.
6. Аневич, Ю.Е. Театр Кабуки как культурносоциальное явление в истории Японии: особенности развития / Ю.Е. Аневич // The Newmanin Foreign policy. – 2018. – № 4. – С. 57-60.
7. Син Синь. Некоторые вопросы специфики музыкальной формы в китайской традиционной музыке / Синь Синь // Вестник культуры и искусств. – 2018. – № 4. – С. 133-137.
8. Stage Beyond Borders. Cross-Border Online Distribution of Outstanding Japanese Stage Performances. URL: https://www.jpf.go.jp/e/project/culture/perform/online/ (дата обращения: 12.02.2023).

Мешери Каутер
аспирант
ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет
промышленных технологий и дизайна»
e-mail: kaouthermecheri0@gmail.com
Научный руководитель - кандидат исторических наук,
доцент кафедры истории и теории искусства
ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет
промышленных технологий и дизайна»
А. Г. Закржевский

Mecheri Kaouther
Graduate Student
Saint Petersburg State University of Industrial Technologies and Design
Scientific Supervisor – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor at the
Department of History and Theory of Art
Saint Petersburg State University of Industrial Technologies and Design
A. G. Zakrzhevsky

СЦЕНОГРАФИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ВОСТОКА В БАЛЕТЕ «ШЕХЕРАЗАДА»: ЦВЕТ, ПРОСТРАНСТВО И ПЛАСТИКА КАК ЕДИНАЯ ХУДОЖЕСТВЕННАЯ СИСТЕМА

Аннотация. В статье рассматривается сценография балета «Шехеразада» (1910) как целостная художественная система, формирующая образ Востока в русском театре начала XX века. Основное внимание уделяется анализу сценографической концепции Л.С. Бакста, в которой цвет, декоративная организация пространства, костюм и пластика движения выступают взаимосвязанными элементами единого художественного языка. Научная новизна исследования заключается в интерпретации сценографии не как декоративного сопровождения спектакля, а как самостоятельного средства художественного моделирования ориентального образа. На основе искусствоведческого анализа показано, что взаимодействие колористической системы, сценического пространства и пластики формирует символический образ Востока и отражает эстетические принципы русского модерна. Сделан вывод, что балет «Шехеразада» стал одним из ключевых этапов развития русской театральной сценографии, оказав значительное влияние на формирование визуального языка театра XX века.

Ключевые слова: балет «Шехеразада»; Л.С. Бакст; сценография; ориентализм; русский театр; русский модерн; цветовая символика; пластика движения.

THE SCENOGRAPHIC MODEL OF THE ORIENT IN THE BALLET "SCHEHERAZADE": COLOR, SPACE, AND PLASTICITY AS A UNIFIED ARTISTIC SYSTEM

Abstract. The article examines the scenography of the ballet "Scheherazade" (1910) as an integrated artistic system that shaped the image of the Orient in the Russian theater of the early 20th century. The main focus is placed on the analysis of L. S. Bakst's scenographic concept, in which color, the decorative organization of space, costume, and the plasticity of movement act as interconnected elements of a unified artistic language. The scientific novelty of the study lies in interpreting scenography not merely as a decorative accompaniment to the performance, but as an independent medium for the artistic modeling of an Oriental image. Based on art history analysis,

it is shown that the interaction of the coloristic system, scenic space, and plasticity forms a symbolic image of the Orient and reflects the aesthetic principles of Russian Art Nouveau (Modern). It is concluded that the ballet "Scheherazade" became one of the key milestones in the development of Russian theatrical scenography, significantly influencing the formation of the visual language of 20th-century theater.

Keywords: ballet "Scheherazade"; L. S. Bakst; scenography; orientalism; Russian theater; Russian Art Nouveau; color symbolism; plasticity of movement.

Балет «Шехеразада», представленный в 1910 году в рамках «Русских сезонов» С.П. Дягилева, занимает исключительное место в истории русского и европейского театрального искусства начала XX века. Его появление стало результатом сложного взаимодействия музыкальных, сценографических и хореографических поисков эпохи, направленных на создание нового типа спектакля, в котором все художественные элементы подчинялись единому визуально-пластическому замыслу. Постановка стала одним из наиболее ярких примеров того, как ориентальная тематика могла быть преобразована в яркую сценическую форму, основанную не на этнографической точности, а на выразительной силе художественного воображения [1, с.324] . Музыкальной основой спектакля послужила симфоническая сюита «Шехеразада» Н. А. Римского-Корсакова, созданная в 1888 году [2, с.53]. Уже в самом музыкальном произведении Восток интерпретировался как произведение, сочетающее восточные мотивы, яркую оркестровку и драматическое развитие. Однако сценическая версия 1910 года не являлась простым иллюстрированием партитуры. Напротив, музыка стала основой для нового визуального прочтения, где хореография и декорация создавали собственный художественный язык, способный существовать в тесном взаимодействии с музыкальной драматургией [3, с.142].

Инициатором постановки выступил Сергей Павлович Дягилев, чья деятельность сыграла решающую роль в популяризации русского искусства на европейской сцене. К началу второго десятилетия XX века Дягилев уже сформировал репутацию выдающегося организатора, способного объединять вокруг себя композиторов, художников, танцовщиков и режиссёров. В его художественной программе Дягилев стремился объединить музыку, сценографию и хореографию в единую постановочную систему, где каждый компонент спектакля – музыка, сценография, пластика, костюм и свет – должен был обладать самостоятельной ценностью и одновременно служить единой художественной концепции. Именно поэтому «Шехеразада» стала не отдельным успехом, а логическим результатом всей художественно-сценической стратегии «Русских сезонов». Хореографическое решение спектакля было создано Михаилом Михайловичем Фокиным, одним из крупнейших реформаторов балета начала XX века. Фокин стремился преодолеть условности академического танца XIX века и создать более пластичный, выразительный и драматургически мотивированный сценический язык [4, с.48]. В «Шехеразаде» хореографический рисунок перестает выступать лишь демонстрацией технического мастерства – танец превращается в ключевой транслятор страсти, внутреннего конфликта и эмоционального накала, массовые эпизоды, ансамблевые структуры и пластическая экспрессия исполнителей существенно углубляют общее ощущение динамичного ориентального пространства, наполненного энергией и психологической плотностью. Монументальный вклад в этот триумф внес Лев Самойлович Бакст, разработавший сценографическое решение и эскизы одежды для данной постановки. Именно авторское визуальное оформление превратило «Шехеразаду» в резонансное художественно-стилистическое событие общеевропейского масштаба [5]. Бакст отказался от принципов нейтральной декорации и предложил зрителю целостное визуальное пространство, где цвет, орнамент, линия и фактура образовывали важную часть сценического образа. Бакст

использовал восточные мотивы как основу декоративного решения спектакля, построенного на принципах декоративной насыщенности, стилизации и колористического строя [6, с.158]. Премьера спектакля вызвала огромный резонанс в Париже и оказала заметное влияние не только на театр, но и на моду, интерьер, книжную графику и декоративно-прикладное искусство. Восточные мотивы, яркие сочетания цветов, экзотические ткани и орнаментальные решения, представленные на сцене, быстро вошли в европейскую визуальную культуру. Таким образом, «Шехеразада» стала примером того, как сценическое произведение способно выходить за пределы театрального пространства и формировать новые художественные вкусы эпохи [7, с. 214]. Особое место спектакля в истории «Русских сезонов» объясняется также тем, что он наиболее полно выразил главный принцип дягилевского проекта: театр как единое художественное пространство, основанное на равноправии всех художественных компонентов. Здесь невозможно отделить музыку от цвета, танец от пространства, костюм от пластики тела. Все элементы спектакля были тесно связаны между собой. Именно эта целостность сделала постановку одной из вершин сценического модерна начала XX века. С исторической точки зрения «Шехеразада» знаменует переход от традиционного балета к новому типу визуально-драматического спектакля, где усиливается роль сценографии, цвета и пластики. Она продемонстрировала, что ориентальная тема может служить не внешним украшением сцены, а важным средством обновления сценического искусства. В этом заключается её непреходящее значение как для истории русского театрально-декорационного искусства, так и для эволюции европейской сценографии в целом .

Сценографическая концепция Л. С. Бакста в балете «Шехеразада»

Обращаясь к анализу визуальной структуры балета «Шехеразада», необходимо прежде всего подчеркнуть исключительную роль Льва Самойловича Бакста, чья сценографическая концепция стала одним из главных факторов художественного триумфа постановки , В истории русского театрально-декорационного искусства начала XX века Бакст занимает особое место как художник, сумевший превратить сценографию из вспомогательного элемента спектакля в самостоятельную систему художественного выражения. Его работа над «Шехеразадой» стала ярким свидетельством того, что оформление сцены может не только сопровождать драматическое действие, но и формировать его пластический строй, декоративность и образную атмосферу. К моменту создания спектакля Бакст уже обладал значительным опытом книжной графики, живописи, декоративного искусства и театрального оформления. Связь с объединением Мир искусства сыграла важную роль в становлении его художественно-театральных взглядов. Именно в кругу художников данного объединения формировалось представление о театре как о синтетическом искусстве, где декоративность, стилизация, историческая память и художественная целостность должны соединяться в едином произведении.Однако Бакст пошёл дальше традиционных представлений о сценическом оформлении, предложив новый подход к организации сценического пространства, основанный на декоративности, ярком цвете и орнаменте. Сценографическая концепция «Шехеразады» строится на отказе от натуралистической иллюзии. Художник не стремится воспроизвести «реальный Восток» или представить зрителю этнографически достоверный интерьер дворца. Напротив, сцена превращается в художественно сконструированный мир, в котором все элементы подчинены законам сценографической выразительности. Архитектурные детали, занавеси, ковры, подушки, арки и декоративные поверхности существуют не как бытовые предметы, а как части единой композиции, создающей ощущение роскоши, тайны и напряжённой чувственности. Тем самым Восток в постановке представлен не как реальное пространство, а как художественно стилизованный образ .

Одной из важнейших особенностей художественного мышления Бакста является понимание сцены как плоскости, насыщенной ритмом линий и цветовых масс. Пространство спектакля не строится по законам академической перспективы, где глубина создаётся посредством иллюзорного удаления предметов. Вместо этого художник использует принцип декоративной поверхности, при котором зрительное построение сосредоточено на взаимодействии орнаментов, силуэтов и цветовых акцентов. Такой подход сближает сценографию Бакста с художественным строем модерна, для которого характерны плоскостность изображения, динамика линии и стремление к синтезу различных видов искусства. Не менее значимым является отношение художника к костюму как продолжению сценического пространства. В балете «Шехеразада» сценический костюм полностью утрачивает служебную функцию простого маркера социального положения или конкретной исторической вехи героя. Напротив, он органично интегрируется в общую декоративную архитектонику постановки, превращаясь в значимый компонент визуального темпоритма действия. Замысловатая орнаментика тканей, ювелирные аппликации, вычурные головные уборы, текучая пластика линий и максимальная плотность фактур моделируют ощущение непрерывной пульсации живописной формы.Представляется, что именно за счет этого тела исполнителей перестают восприниматься обособленно, заявляя о себе как о нераздельных деталях монолитной художественной композиции[1,с.324].

Принципиально важный аспект заключается в том, как именно Бакст выстраивает визуальную архитектонику спектакля. Разработанная им сценография не просто привлекает внимание богатством палитры и обилием декоративных элементов, но и напрямую моделирует пластическую выразительность действия [8, с.51] . Представляется, что, избыточная орнаментика, предельная концентрация цветовых созвучий и высокая плотность зрительной среды генерируют ощущение драматического напряжения и мощной динамической энергии. Публика вовлекается в специфическую атмосферу, где каждый визуальный компонент направлен на максимальное обострение сценического эффекта. В этом обнаруживается ключевой разрыв новой декорационной системы с традиционным оформлением XIX столетия, выполнявшим преимущественно утилитарную иллюстративную функцию. С художественно-исторической точки зрения предложенная Бакстом концепция в «Шехеразаде» предопределила многие векторы последующей эволюции западноевропейского театрального искусства. После успеха спектакля сценография стала рассматриваться как равноправный компонент постановки, а художник — как один из создателей её концепции. Многие театральные мастера XX века восприняли опыт Бакста как доказательство того, что сценография может играть самостоятельную роль в построении спектакля .Таким образом, вклад художника выходит далеко за пределы одного спектакля и становится важным этапом в истории модернистского театра.Следовательно, сценографическая концепция Л. С. Бакста в балете «Шехеразада» представляет собой не просто декоративное оформление восточного сюжета, а глубоко продуманную художественную систему, в которой пространство, костюм, линия и орнамент объединяются в целостное художественное решение. Именно благодаря этому спектакль приобрёл статус культурного символа эпохи Это сделало оформление спектакля одним из наиболее известных примеров сценографии начала XX века.

Цвет как средство формирования художественного образа Востока

Одной из ключевых художественных доминант балета «Шехеразада» выступает принципиально иная роль, которую обретает колористическая организация сцены. В рамках данного спектакля цвет полностью утрачивает прикладную декоративную функцию, превращаясь в базовый структурообразующий компонент сценического процесса. Представляется, что именно через систему цветовых оппозиций моделируется эмоциональный накал действия, упорядочивается зрительная среда и раскрывается

эстетический облик происходящего на подмостках. Подобный вектор наглядно подтверждает кардинально новое осмысление сценографии, свойственное искусству начала XX столетия Если в казенном театре XIX века цвет привлекался преимущественно как вспомогательный инструмент, призванный натуралистично иллюстрировать место действия, то в «Шехеразаде» вектор меняется коренным образом. Колорит вовлекается ради смыслового выделения персонажей и максимального обострения психологического напряжения мизансцен. Он не дублирует реальность и не скатывается к банальной имитации ориентального интерьера — напротив, мастера конструируют экспрессивное декоративное пространство, базирующееся на контрастном сопоставлении теплых и холодных тонов, где каждое созвучие наделено строго выверенной колористической задачей. В результате сценическая площадка трансформируется в автономную визуальную партитуру, находящуюся в неразрывном диалоге со звуковой архитектоникой спектакля. Принципиальное значение в колористической структуре спектакля обретает алый цвет, который доминирует в одеждах обитательниц гарема и текстильных драпировках дворцовых палат. Его предельная насыщенность обостряет драматизм сценического процесса, рельефно очерчивая атмосферу чувственного накала, составляющую основу сюжетного столкновения. В массовых эпизодах, выстроенных Фокиным, созвучие пунцовых и золотых тонов аккумулирует ощущение непрерывной кинетики и психологической плотности на подмостках. Контрастное сопоставление экспрессивных костюмов с приглушенным задним планом придает фигурам исполнителей максимальную пластическую рельефность. Представляется, что этот цвет не выступает элементом поверхностного декорирования — напротив, он цементирует зрительный строй представления, фокусируя внимание публики на ключевых смысловых узлах и генерируя ощущение латентной угрозы, неуклонно нарастающей по ходу развертывания фабулы. Столь же весомый функционал закреплен за золотым цветом, традиционно ассоциирующимся с концептами власти, иерархического могущества и торжественного великолепия. В визуальной системе спектакля золото символизирует не только материальное великолепие дворцового мира, но и золото подчёркивает роскошь дворцового пространства и высокий статус персонажей. Благодаря золотым поверхностям, орнаментальным деталям и сияющим акцентам пространство сцены приобретает характер праздничной пышности, за которой скрывается трагическая напряжённость действия.Золотые орнаменты активно используются в оформлении арок, тканей и предметов дворцового интерьера. Благодаря отражению сценического света золотые детали создают эффект роскоши и подчёркивают декоративный характер постановки [9,с.325] Синий и ультрамариновый оттенки вводят в спектакль иное сценографическое решение — сферу тайны, глубины и мечтательной отстранённости. В сочетании с более тёплыми красками они создают сложный эмоциональный контраст, необходимый для ощущения многослойности восточного мира. Если красный и золотой выражают чувственную энергию и земную власть, то синий создаёт ощущение таинственности и глубины сценического пространства,. Подобное взаимодействие цветов формирует богатую систему ассоциаций, выходящую далеко за пределы чисто декоративного впечатления .

символическое значение цвета раскрывается не изолированно, а во взаимодействии с костюмом, движением и освещением. Один и тот же цвет в неподвижной декорации и в движущемся костюме воспринимается по-разному Когда танцовщик входит в пространство, уже насыщенное родственными или контрастными оттенками, сочетание ярких костюмов с тёмным фоном усиливает динамику массовых сцен, при котором движение танцовщиков усиливает восприятие цветовых контрастов на сцене. Тем самым пластика танца усиливает декоративную систему, а сама хореография получает дополнительное художественно-сценическое измерение. Важнейшей особенностью

постановки является также орнаментальный принцип организации цвета. Цветовые пятна распределяются на сцене не хаотично, а в соответствии с общей композиционной логикой. Повторяемость мотивов, чередование насыщенных и спокойных зон, взаимодействие крупных поверхностей и мелких деталей создают ощущение художественного порядка внутри внешней избыточности. Зритель воспринимает сцену как живую декоративную ткань, где каждый элемент связан с другими элементами за счёт повторения орнаментов и цветовых сочетаний [10,с164].

В танцевальных сценах движение актёров усиливает восприятие цветовых контрастов. Во время массовых эпизодов яркие костюмы создают ощущение непрерывного движения, а повторение одинаковых оттенков помогает объединить сцену в единую декоративную композицию. Для эстетической системы модернизма подобный подход приобретает фундаментальное значение. Творческим поискам начала XX столетия свойственно явное тяготение к воссоединению декоративного начала и символистской основы, когда внешнее изящество формы неразрывно сливается с концептуальной наполненностью. Именно эти процессы наглядно проступают в «Шехеразаде»: колористическое богатство не ограничивается поверхностным зрелищным эффектом, а выступает инструментом манифестации сложных художественно-пластических образов. Представляется, что ориентальное пространство здесь бытует в качестве художественного мифа, транслируемого преимущественно через призму цвета. Помимо этого, цветовая архитектоника постановки предопределила многие пути эволюции сценографии последующих десятилетий. На волне успеха данного проекта цвет все прочнее утверждался в статусе активного драматургического фактора, способного структурировать плоскостные параметры сцены и моделировать эмоциональный темпоритм действия. Авторский опыт Бакста убедительно доказал, что декорационное убранство может проектироваться не как пассивный фон, а как автономная творческая структура, наделенная имманентной логикой и собственной выразительной силой. Цветовая символика в балете «Шехеразада» представляет собой целостную систему знаков, в которой красный, золотой, синий и другие оттенки выполняют не только декоративную, но и сценографическую функцию. Через взаимодействие цвета, орнамента, движения и пространства создаётся уникальный сценический мир, где визуальная форма становится носителем глубокого художественного смысла. Именно поэтому «Шехеразада» сохраняет значение одного из важнейших примеров символической сценографии в истории русского театрального искусства.

Пластика движения и художественные образы персонажей

Одним из важнейших аспектов художественной целостности балета «Шехеразада» является система сценических персонажей, раскрывающаяся не столько через традиционнуюь сценографическую драматургию, сколько посредством пластики тела, выразительности жеста и визуальной типизации образов. В данной постановке персонаж существует одновременно как участник действия и как элемент общей декоративно-символической композиции. Это означает, что его визуальный статус формируется не только сюжетной функцией, но и местом в пространстве сцены, характером движения, костюмным обликом и взаимодействием с окружающей визуальной средой. В отличие от классического балета XIX века, где танцовщик часто выступал прежде всего носителем виртуозной техники, в спектакле начала XX века пластика приобретает новое композиционное значение. Под влиянием реформаторских идей Михаил Михайлович Фокин движение становится органически связанным с образом персонажа и общей атмосферой сцены . Танец перестаёт быть абстрактным набором академических па и превращается в язык страсти, тревоги, соблазна, власти и драматического конфликта. Именно через пластику визуальный строй воспринимает внутреннюю динамику действия даже там, где сюжет остаётся условным или схематичным. Центральные женские образы

спектакля связаны с идеей чувственности, красоты и соблазна. Однако речь идёт не о бытовой или психологически конкретной женственности, а о художественно обобщённом образе, созданном средствами костюма, позы и сценического поведения. Плавность линий, текучесть движений рук, изгибы корпуса, ритмическая мягкость шагов формируют впечатление пластической утончённости и одновременно скрытой эмоциональной силы. Женские персонажи становятся носителями той чувственной энергии, которая пронизывает весь сценический мир «Шехеразады». Мужские персонажи, напротив, чаще ассоциируются с энергией власти, импульсивностью и разрушительным началом. Их движения отличаются большей резкостью, динамической напряжённостью и пространственной экспансией. Контраст между мужской и женской пластикой создаёт важнейший драматургический принцип спектакля: столкновение мягкости и силы, соблазна и подчинения, грации и агрессии. При этом данные противопоставления подаются не как бытовая психология, а как композиционная структура сценического конфликта [10, с.164]Особое значение в постановке имеют ансамблевые сцены. Массовые выходы персонажей организованы таким образом, что группа действует как единая сценическая группа. Повторяемость жестов, согласованность направлений движения, ритмическое чередование фигур создают впечатление живого орнамента. Здесь особенно ясно проявляется синтетическая природа спектакля: тело танцовщика становится частью декоративной композиции, а сама сцена воспринимается как движущаяся картина. Подобное решение существенно расширяло представления о возможностях балетного театра начала XX века [11, с167]. Связь пластики с музыкальной структурой произведения. Движение в «Шехеразаде» не существует отдельно от оркестровой ткани, а развивается в тесном взаимодействии с ней. Изменения темпа, динамические кульминации, контрасты музыкальных эпизодов находят отражение в характере жестов и ритме сценического действия. За счет этого рождается специфическая модель визуально-ритмического восприятия, где музыкальный материал, хореографическая кинетика и колорит сливаются в неделимом эмоциональном потоке. Стоит подчеркнуть и пространственно-декорационный аспект пластического решения. Каждое жестовое движение, ракурс тела или вектор перемещения могут трактоваться в качестве знаковой единицы, наделенной автономным визуальным статусом. Вскинутые руки, заторможенный поворот корпуса, импульсивный бросок вперед либо статичная поза ожидания — абсолютно всё это вовлекается в конструирование иерархии сценических форм. Пластическая концепция фиксирует подобные микродействия не просто как физический акт, но и как символическое послание о доминировании, тревоге, страсти или латентной угрозе.

Представляется, что в художественной структуре представления индивидуальное начало персонажа зачастую эшелонируется и подчиняется общему эстетическому строю постановки. Подобный подход выступает не дефектом драматургии, а осознанным кредо модернистского театра, нацеленного на моделирование монолитной зрелищной вселенной [12,с.74] . Действующие лица в «Шехеразаде» значимы не столько в качестве психологически детализированных характеров, сколько как трансляторы конкретных эмоциональных фаз и знаковых функций. Их сущность раскрывается через взаимодействие с пространством, цветом и ритмом сцены С исторической точки зрения подобный подход оказал значительное влияние на дальнейшее развитие балета и драматического театра. Он способствовал утверждению идеи, согласно которой актёрское или танцевальное тело является полноценным элементом сценографии и может рассматриваться как часть общей композиционной структуры спектакля. Впоследствии данная идея получила развитие в авангардных театральных практиках XX века .

Стиль Л. С. Бакста отличался роскошью, экзотикой и яркостью. Художник активно использовал ориентальные мотивы, насыщенные цветовые сочетания и декоративные

формы, создавая сценические образы, основанные на эмоциональной выразительности и визуальном решении. Благодаря этому восточная тема в его постановках приобретала не этнографический, а художественно-символический характер.

Тем самым: Система персонажей и пластика движения в балете «Шехеразада» образуют сложную художественную модель, в которой тело превращается в язык символов, а сценическое действие — в визуально-эмоциональную партитуру. Через взаимодействие жеста, rhythma, костюма и пространства создаётся целостный образ Востока как мира страсти, тайны и художественной интенсивности. Именно это делает спектакль одним из ключевых явлений театрального модерна начала XX века [13, с.54]

Художественное наследие балета «Шехеразада»

Балет «Шехеразада» стал одной из наиболее известных постановок «Русских сезонов» и занял важное место в развитии русского театра начала XX века. Успех спектакля был связан не только с музыкой Н. А. Римского-Корсакова и хореографией М. М. Фокина, но и с ярким сценографическим решением Л. С. Бакста. Постановка показала новые возможности соединения декораций, костюма, цвета и пластики движения в едином сценическом действии [14, с.162] . Прежде всего, «Шехеразада» сыграла ключевую роль в утверждении сценографии как самостоятельного элемента спектакля. Если в традиционном театре декорации чаще воспринимались как фон действия, то здесь визуальное оформление становится активным носителем художественного образа.В оформлении спектакля Бакст использовал красные ткани, золотые орнаменты, синие занавеси и сложные восточные узоры. Интерьеры дворца, декоративные подушки, ковры и костюмы гарема создавали ощущение роскоши и эмоционального напряжения. Предельно экспрессивно воспринималось контрастное сопоставление приглушенного заднего плана сцены с колоритными одеждами героев, за счет чего кинетика исполнителей обретала максимальную рельефность и внутреннюю динамику. Убранство площадки, костюмные комплексы и колорит детерминировали общую атмосферу представления, выстраивая визуальную тектонику действия на паритетных началах со звуковым рядом и хореографией. Представленная постановка наглядно раскрыла новые горизонты сценического мышления, в рамках которого живописец утверждается в статусе одного из ключевых авторов художественного образа. Знаковым итогом этой работы явилась коренная модернизация балетного искусства. На базе хореографических канонов Михаила Фокина танец в «Шехеразаде» полностью избавляется от сугубо технического доминирования, трансформируясь в мощное выразительное средство драматургии. В массовых эпизодах перемещения артистов подчинялись монолитному пластическому рисунку. Стремительные развороты, импульсивные жесты и плотная конфигурация тел аккумулировали ощущение драматического накала и эмоциональной плотности происходящего на подмостках. Экспрессия тела, ритмический строй ансамблей и координация движения с психологическим фоном эпизода проложили дорогу к иному пониманию хореографической драмы как содержательного театрального жанра. В последующие десятилетия предложенные концепции предопределили многие векторы эволюции как отечественной, так и зарубежной балетной школы [15] .Особое место спектакля определяется и тем, что он стал образцом художественного восточного стиля в сценическом искусстве. В «Шехеразаде» Восток показан через декоративные образы, яркие цвета, экзотические костюмы и богатый орнамент. Художников интересовала не историческая точность, а создание выразительной сценической атмосферы, Как отмечается в современном исследовании стиль Л. С. Бакста отличался «роскошью, экзотикой и яркостью», а восточные мотивы использовались художником прежде всего как средство эмоциональной выразительности.

как колористическая система, позволяющая выразить идеи страсти, тайны, власти, роскоши и внутреннего драматизма. Подобное понимание восточной темы соответствовало художественному строю модерна и символизма, где важнейшую роль играли условность, ассоциативность и многозначность художественного образа. Следовательно, «Шехеразада» раскрывает не столько реальный Восток, сколько культурные и художественные представления эпохи о нём . Следует также отметить широкий культурный резонанс постановки. После её триумфа влияние спектакля распространилось за пределы театра и затронуло другие сферы художественной жизни. Цветовые сочетания, декоративные мотивы, экзотические ткани и пластические линии, предложенные сценографией Льва Самойловича Бакста, оказали воздействие на европейскую моду, интерьерное искусство, книжную графику и декоративный дизайн. Таким образом, спектакль стал не только театральным событием, но и важным художественно-стилистическим явлением международного масштаба. [16, с.56]

С исторической точки зрения «Шехеразада» знаменует переход к новому типу спектакля, в котором Все элементы спектакля — музыка, декорации, костюмы и танец — были тесно связаны между собой. Музыка определяет эмоциональный ритм, сценография организует пространство, цвет формирует атмосферу, пластика раскрывает внутреннюю динамику, а костюм связывает тело актёра с визуальной средой.л Такой синтетический подход станет одним из определяющих принципов театра XX века и найдёт продолжение в режиссёрских и сценографических поисках последующих десятилетий .

Значение балета «Шехеразада» особенно велико, поскольку данный спектакль позволяет проследить механизмы художественного конструирования образа Востока в русском театрально-декорационном искусстве. Здесь наиболее ясно проявляется превращение ориентальной темы в сложную систему визуальных и визуально-пластических элементов, где каждый компонент сцены наделен строго определенной художественной функцией. Рассмотрение структуры спектакля доказывает, что освоение ориентальной темы выступило не поверхностной модой, а действенным инструментом модернизации творческого языка отечественной сцены начала XX столетия. Балетное представление «Шехеразада» являет собой одну из фундаментальных вех в театральной культуре модернизма. Представляется, что данная постановка обозначила поворотный рубеж в эволюции российского театрального процесса указанного периода. Спектакль раскрыл иные горизонты декорационного оформления, колористических решений и хореографической кинетики, предопределив многие пути развития западноевропейского сценического искусства. Именно в силу этого обстоятельства сочинение сохраняет научную значимость в качестве объекта искусствоведческого анализа и признанного эталона синтетического театрального мышления. Полученные результаты позволяют рассматривать балет «Шехеразада» как модель формирования художественного образа Востока средствами сценографии, где цвет, пространство и пластика образуют единую систему художественного выражения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Сюзева Н. В. Ориентальная тема в отечественном театрально-декорационном искусстве эпохи Серебряного века. – СПб.: СПБГУП, 2015.
2. Pritchard J. Diaghilev and the Golden Age of the Ballets Russes 1909–1929. – London : V&A Publishing, 2010.
3. Фокин М. Воспоминания балетмейстера. – Бостон: Little, Brown and Company, 1961.

4. Purvis A. W., Bolton R. The Ballets Russes and the Art of Design. – New York : The Monacelli Press, 2009.
5. Performance as Escape : Léon Bakst and the Ballets Russes // The Metropolitan Museum of Art. – New York : The Metropolitan Museum of Art, 2016.
6. Пожарская М.Н. Русское театрально-декорационное искусство. – М.: Искусство, 1970. – С.150-160.
7. Боулт Д.Э. Серебряный век: русское искусство начала XX века. – Нью-Йорк: Vendome Press, 1982.
8. Purvis A. W., Bolton R. The Ballets Russes and the Art of Design. – New York : The Monacelli Press, 2009.
9. Сюзева Н.В. Ориентальная тема в отечественном театрально-декорационном искусстве эпохи Серебряного века. – СПб.: СПБГУП, 2015.
10. Гарафола Л. Наследие танца XX века. – Миддлтаун: Wesleyan University Press, 2005.
11. Гарафола Л. Наследие танца XX века. – Миддлтаун, 2005.
12. Bowlt J. E. A Feast of Wonders: Sergei Diaghilev and the Ballets Russes. – Milan : Skira Editore, 2009.
13. Purvis A. W., Bolton R. The Ballets Russes and the Art of Design. – New York : The Monacelli Press, 2009.
14. Гарафола Л. Наследие танца XX века. – Миддлтаун : Wesleyan University Press, 2005.
15. Performance as Escape : Léon Bakst and the Ballets Russes // The Metropolitan Museum of Art. – New York : The Metropolitan Museum of Art, 2016.
16. Purvis A. W., Bolton R. The Ballets Russes and the Art of Desig. – New York : The Monacelli Press, 2009.

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 for the degree of Candidate of Sciences
Department of Russian Art
Ilya Repin St. Petersburg Academy of Arts

ГОРОДСКОЙ ПЕЙЗАЖ В ЖИВОПИСИ П.П. БЕНЬКОВА УЗБЕКИСТАНСКОГО ПЕРИОДА (1928–1949): ТРАНСФОРМАЦИЯ ИМПРЕССИОНИСТИЧЕСКОГО МЕТОДА

Аннотация. Статья посвящена городскому пейзажу в живописи Павла Петровича Бенькова (1879–1949) узбекистанского периода (1928–1949) и трансформации импрессионистического метода художника при смене световой среды. Цель исследования – проследить, как пленэрный метод, сложившийся на петербургской академической основе и развитый в русле казанской живописной традиции, разворачивается в условиях Средней Азии. Актуальность темы обусловлена тем, что узбекистанские пейзажи мастера до сих пор как правило, рассматривались вне связи с казанским этапом творчества. Научная новизна заключается в том, что городской пейзаж узбекистанского периода впервые анализируется в систематическом сопоставлении с казанским (1909–1928): не как «расцвет», следующий за «подготовительным» этапом, а как развёртывание единой импрессионистической системы в новой среде. Методология опирается на формально-стилистический, сравнительный и историко-культурный анализ. Основные результаты: в статье выявлено устойчивое ядро метода художника и показаны направления его трансформации; доказывается, что на этой основе сложился беньковский вариант декоративного импрессионизма, ставший одной из опор живописной школы Узбекистана.

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

URBAN LANDSCAPE IN P. P. BENKOV'S PAINTING OF THE UZBEKISTAN PERIOD (1928–1949): THE TRANSFORMATION OF THE IMPRESSIONIST METHOD

Abstract. The article is devoted to the urban landscape in the painting of Pavel Petrovich Benkov (1879–1949) during the Uzbekistan period (1928–1949) and the transformation of the artist's Impressionist method as the light environment changed. The aim of the research is to trace how the plein air method, formed on the Saint Petersburg academic foundation and developed within the Kazan painting tradition, unfolds in the setting of Central Asia. The relevance of the topic is determined by the fact that the master's Uzbek landscapes have hitherto been considered without connection to the Kazan stage of his work. The scientific novelty lies in the fact that the urban landscape of the Uzbekistan period is for the first time analyzed in systematic comparison with the Kazan landscapes (1909–1928): not as a “flowering” following a “preparatory” stage, but as the unfolding of a single Impressionist system in a new environment. The methodology is based

on formal-stylistic, comparative, and historical-cultural analysis. Main results: the article identifies the stable core of the artist's method and the directions of its transformation; it is demonstrated that on this basis Benkov's variant of decorative Impressionism took shape, becoming one of the foundations of the painting school of Uzbekistan.

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

Переезд Павла Петровича Бенькова (1879–1949) из Казани в Среднюю Азию летом 1928 года традиционно осмысляется в литературе о художнике как водораздел, разделивший его наследие на два несоизмеримых периода: казанский (1909–1928) и узбекистанский (1928–1949). Контраст между сдержанными по колориту волжскими пейзажами казанского периода и насыщенными, пронизанными солнцем бухарскими и самаркандскими полотнами оказался настолько разителен, что в искусствоведческой традиции укоренилось представление едва ли не о «двух разных художниках»: одном, творившем на Волге, и другом, состоявшемся под южным солнцем Самарканда. Из этого представления выросла устойчивая оценочная схема, противопоставляющая казанскую «подготовку» узбекистанскому «расцвету». Схема эта не столько аргументирована, сколько закреплена самой структурой литературы: ранние работы о живописце [1; 2] и обобщающие обзоры искусства советского Узбекистана [3; 4; 5] представили П.П. Бенькова прежде всего основоположником узбекской живописной школы, отделив его зрелое творчество от русских истоков.

В предыдущей публикации автора было показано, что импрессионистическая система Павла Петровича Бенькова сложилась уже в казанский период (в пленэрных поисках 1910-х годов) и что переход к среднеазиатскому этапу корректнее понимать не как «вызревание» метода, а как смену световой среды, в которой этот метод разворачивается [6]. Задача настоящей статьи – проверить и конкретизировать этот тезис на материале городского пейзажа узбекистанского периода: жанра, в котором трансформация его живописного языка проявилась наиболее наглядно и который сам художник сделал главной лабораторией своих светоцветовых исканий. Именно в мотивах Бухары и Самарканда (хаузах, улочках, базарах, двориках) складывается беньковский образ Средней Азии, в котором главным героем картины становится солнечный свет.

Историография узбекистанского периода творчества П.П. Бенькова неотделима от идеологического климата своего времени. Постановление ЦК ВКП(б) «О перестройке литературно-художественных организаций» (1932) [7] положило начало формированию единой государственно-идеологической модели художественной жизни, а на III сессии Академии художеств СССР (1949) [8] импрессионизм был осуждён как «течение разлагающегося буржуазного искусства» [2, с. 46]. При жизни у Павла Петровича Бенькова не было ни одной персональной выставки. Первый монографический очерк о живописце, написанный Г.Л. Чепелевецкой, вышел в 1950 году, в разгар антиимпрессионистической кампании. Импрессионистические черты манеры художника были в нём расценены как «недостаток» [1, с. 21].

Той же логике следовал К.Ф. Ткаченко, настаивавший, что воспитанник русской реалистической школы «на протяжении всей своей творческой жизни мог следовать только её принципам» [2, с. 47].

Персональные выставки художника 1960–1961 годов в Ташкенте, Москве и Казани открыли путь к более объективному осмыслению его наследия: в монографии Б.М. Никифорова (1967) влияние импрессионизма на художественное видение П.П. Бенькова впервые было оценено как достоинство [9]. С.М. Круковская дала первый развёрнутый

разбор «Крытого базара в Бухаре» [10]. Книга воспоминаний, составленная М.А. Соколовой к столетию мастера, ввела в научный оборот свидетельства учеников и близких [11]. Альбом, подготовленный внучкой художника М.Ю. Лещинской совместно с Государственным музеем Востока, представил наследие живописца с наибольшей на тот момент полнотой [12].

Параллельно узбекистанские работы П.П. Бенькова осмыслялись в искусствоведческой литературе советского Узбекистана: от очерков В.Н. Чепелева (1935) [13] и Н.М. Колина (1937) [14] до обобщающих трудов Б.В. Веймарна и Н.В. Черкасовой [3], Р.Х. Такташа [4] и коллективной монографии «Искусство Советского Узбекистана. 1917–1972» [5], закрепивших за живописцем роль одного из основателей реалистической живописной школы республики.

Принципиальный сдвиг произошёл в 2019 году: выставка «Место под солнцем. Беньков / Фешин» в Музее русского импрессионизма и сопровождающий её каталог отчётливо вписали творчество художника в традицию русского импрессионизма [15].

В монографии Н.Р. Ахмедовой (2021) дан наиболее полный на сегодняшний день анализ обоих периодов творчества живописца [16]. Отдельные аспекты узбекистанских лет освещены Л.В. Шостко [17], а его место в живописи Центральной Азии рассмотрено в обобщающем исследовании Н.Р. Ахмедовой [18].

О сохраняющемся интересе к наследию художника за пределами России свидетельствует, в частности англоязычная публикация Н. Норматова о роли мастера в истории узбекской живописи [19].

Новейшие исследования обращены к проблематике узбекского импрессионизма и роли в нём П.П. Бенькова [20; 21], к формированию пейзажной живописи Узбекистана [22; 23], к репрезентации советского Востока в изобразительном искусстве Средней Азии 1920–1930-х годов [24].

Особое место в историографии темы занимает диссертация Н.А. Ядгаровой «Тенденции импрессионизма в живописи Узбекистана XX – начала XXI века» (2023) – первое исследование, в котором импрессионизм осмыслен как сквозная линия развития узбекской живописи, у истоков которой стоял П.П. Беньков [25].

Вместе с тем, несмотря на объём накопленных исследований, систематическое сопоставление казанского и узбекистанского пейзажа как двух фаз единого художественного метода в литературе до сих пор не предпринималось: узбекистанские работы рассматриваются либо изолированно, либо в рамках истории узбекской школы живописи.

Таким образом, целью исследования является анализ городского пейзажа узбекистанского периода (1928–1949) П.П. Бенькова в систематическом сопоставлении с пейзажами казанского периода.

Научная новизна заключается в том, что узбекистанский городской пейзаж впервые рассматривается не как «расцвет», пришедший на смену «подготовительному» этапу, а как развёртывание единой импрессионистической системы, сформированной в традиции Казанской художественной школы, в новой световой и хроматической среде.

Практическая значимость работы определяется возможностью использования её результатов в каталожной, музейной и экспозиционной деятельности, а также в учебных курсах по истории русского и узбекского искусства XX века.

Методологическую основу исследования составляют формально-стилистический, сравнительный и историко-культурный подходы, сложившиеся в отечественной искусствоведческой традиции.

Под художественным методом в статье понимается устойчивая совокупность рабочих установок художника (пленэрная практика, серийное варьирование мотива,

организация светоцветового единства, лирическая интонация пейзажа-настроения), восходящая к петербургской академической выучке и отличная как от индивидуальной манеры (характер мазка, фактура), так и от стиля эпохи.

Особенность настоящей работы состоит в последовательном применении сравнительного анализа к произведениям одного художника, созданным в разных световых и культурных средах. Парные сопоставления (волжская серия 1914 года и бухарские хаузы, осенние мотивы 1920-х годов и самаркандские дворики 1940-х) позволяют отделить устойчивое ядро метода от его трансформаций, вызванных сменой среды. Теоретическими ориентирами послужили труды Д.В. Сарабьянова о стилевой динамике русского искусства рубежа XIX–XX веков [26], исследование Г.Ю. Стернина о художественной жизни России этого периода [27], работы А.А. Фёдорова-Давыдова о русском пейзаже и истоках русского импрессионизма [28; 29], диссертация Н.С. Джуманиязовой о генезисе русского импрессионизма [30], осмысление русского импрессионизма как особой стилевой формулы в работах В.А. Леняшина [31], концептуальная работа М.Ю. Германа о русской рецепции импрессионизма [32], а также каталог выставки «Импрессионизм в России: рассвет авангарда» (Музей Барберини, 2021) [33], позволяющий рассматривать региональные варианты русского импрессионизма в общеевропейском контексте.

Сам термин «русский импрессионизм» при этом остаётся дискуссионным: М.Ю. Герман полагал, что «не было в Европе культуры менее склонной к восприятию импрессионизма и следованию его принципам, чем культура русская», и что привычное определение «вызывает обоснованные сомнения» [32, с. 343–344]. Тем показательнее случай П.П. Бенькова, для которого импрессионистическая система стала устойчивой основой всей творческой практики.

Материал исследования составляет около пятнадцати городских пейзажей 1928–1947 годов из собраний Государственного музея Востока (Москва), Государственного музея искусств Узбекистана (Ташкент), Бухарского государственного музея-заповедника и ряда других музейных собраний. Отбор произведений определялся тремя критериями: принадлежностью к ключевым мотивным сериям (хаузы, улочки, базары, дворики), репрезентативностью для каждого из этапов периода (бухарского, довоенного самаркандского и позднего) и наличием выверенных музейных данных, позволяющих корректно сопоставлять узбекистанские работы с казанскими.

Обстоятельства, приведшие П.П. Бенькова в Среднюю Азию, были подробно рассмотрены в предыдущей статье [6]. К концу 1920-х годов оставаться в Казани художнику становилось всё труднее: сказывались и расхождение с господствующей авангардной линией, и опасения, связанные с его пребыванием в Сибири в годы Гражданской войны.

Первая поездка в Бухару заняла конец лета и осень 1928 года. Павел Петрович Беньков поселился в пустовавшей келье-худжре медресе Надир Диван-беги у Ляби-хауза; по точному выражению Т.К. Мкртычева, «маленькая келья стала его домом, а мастерской – весь город» [15, с. 18]. Современники вспоминали, что он писал прямо на улицах и базарах: в зной, в пыли, в сутолоке [11]. Выразительное свидетельство оставил П.Е. Корнилов, наблюдавший работу живописца у одного из бухарских хаузов: художник терпеливо ждал, когда водонос-машкоп вернётся на своё место, и писал «в короткие минуты заливания мехов»; «так мог писать только художник большого творческого напряжения. Его образное мышление продолжало работать, когда он не писал кистью» [34, с. 125]. Сам П.П. Беньков оценивал переезд как рубеж: «Переезд в Узбекистан можно считать этапом моей творческой работы. Южное солнце Узбекистана, красочный быт, новая советская тематика дали громадный толчок моей творческой деятельности» [9, с. 74]. Вторая поездка 1929 года закрепила решение остаться. Из Казани он взял с собой лишь две картины:

«Цыганку» и «Портрет татарки (Обречённая невеста)» [15, с. 19]. В 1930 году он обосновался в Самарканде и начал преподавать в открывшемся художественном техникуме; восторженно принимая новую среду, художник признавался: «Я могу здесь писать все, бесконечно…» [11, с. 157–158]. Педагогическая деятельность мастера, благодаря которой традиция Казанской художественной школы была передана первому поколению узбекистанских живописцев, заслуживает отдельного исследования и в настоящей статье специально не рассматривается.

Чтобы оценить место беньковского городского пейзажа, необходимо помнить, на каком фоне он возник. Станковая пейзажная живопись появилась в Туркестане лишь в последней трети XIX века вместе с русскими художниками: «Туркестанская серия» В.В. Верещагина открыла русскому искусству живописные богатства края, а работавшие в регионе С.П. Юдин, Л.Л. Бурэ, Р.К. Зоммер, Н.Н. Каразин заложили основу местной пейзажной традиции [23]. Однако их видение края оставалось по преимуществу документальным и ориенталистским: Средняя Азия представала экзотическим зрелищем, набором архитектурных достопримечательностей [18]. Сегодня эту традицию и отечественная, и зарубежная наука определяют как русский вариант ориентализма: ей были посвящены выставка «Неизвестный Восток России» в Гронингене (2010) [35] и монографическое исследование А. Абыкаевой-Тизенгаузен (2016), рассматривающее советское искусство Средней Азии сквозь призму ориенталистской традиции [36]. Противоположную крайность явила в 1920-е годы авангардная линия (А.Н. Волков, В.И. Уфимцев, ранний У.Т. Тансыкбаев, Н.Г. Карахан), в которой натурный мотив нередко растворялся в декоративно-концептуальных построениях. Постепенное вытеснение этой линии реалистическими установками в искусстве советского Узбекистана 1930-х годов прослеживает Г.Э. Аббасова на материале московских выставок 1934 и 1937 годов [37]. На фоне обеих крайностей обособляется третья, беньковская линия – лирический, камерный городской пейзаж, наследующий импрессионистическую традицию. Город представлен здесь не как «вид местности» и не как орнаментальная схема, а как целостная жизнь, развёрнутая в реальной световоздушной среде. Несущими опорами его узбекистанских пейзажей становятся свет, воздух и последовательно выстроенная глубина пространства. Именно эта трактовка пейзажа через свет и воздух станет впоследствии одной из отличительных черт самаркандской живописной школы.

Анализ узбекистанских пейзажей Павла Петровича Бенькова целесообразно начать с бухарского цикла 1928–1930 годов (к нему примыкают работы хивинской поездки 1930 года), насчитывающего более двадцати пейзажей, которые группируются вокруг трёх мотивов: хаузы, улочки, базары. Уже это устойчивое возвращение к ограниченному кругу мотивов обнаруживает преемственность с казанским периодом: серийный принцип, выявленный ранее на материале волжской серии 1914 года («На Волге», «На Волге. Ташёвка», «Золотой плёс»), где один мотив варьировался при утреннем, дневном и вечернем освещении [6], в Бухаре возрождается в новой предметной оболочке. Серийный метод работы живописца засвидетельствован документально: «Беньков обычно работал над несколькими пейзажами в разные часы дня; утром в одном месте, в полдень в другом, вечером в третьем» [9, с. 35]. Архитектурный комплекс Ходжа Зайнуддина с его облицованным каменными плитами хаузом художник пишет несколько раз: «Мечеть Ходжа Зайнуддина с хаузом» (1929, рис. 1), «Виноградная аллея осенью у хауза Х. Зайниддин» (1928, рис. 2), «Виноградник осенью (Хауз Джуйбар)» (1928), – меняя точку зрения, состояние света, сезонную интонацию. Той же логике подчинена группа работ 1929 года, созданных у Ляби-хауза: камерные «У хауза» и «Хауз с водоносами» предваряют монументальную разработку мотива. Хауз занимает в этой системе то же структурное место, что и волжский плёс в казанской: водное зеркало остаётся для мастера главным

носителем света. Но если волжская вода писалась серебристыми валёрами, то зеленоватая вода хауза дробит южный свет на звучные цветные рефлексы. Мягкий пленэризм, выработанный на Волге, оказался недостаточным в крае со знойным летом и иной световоздушной средой – требовалась новая колористическая система, и именно её поиск составляет внутренний сюжет бухарского цикла.

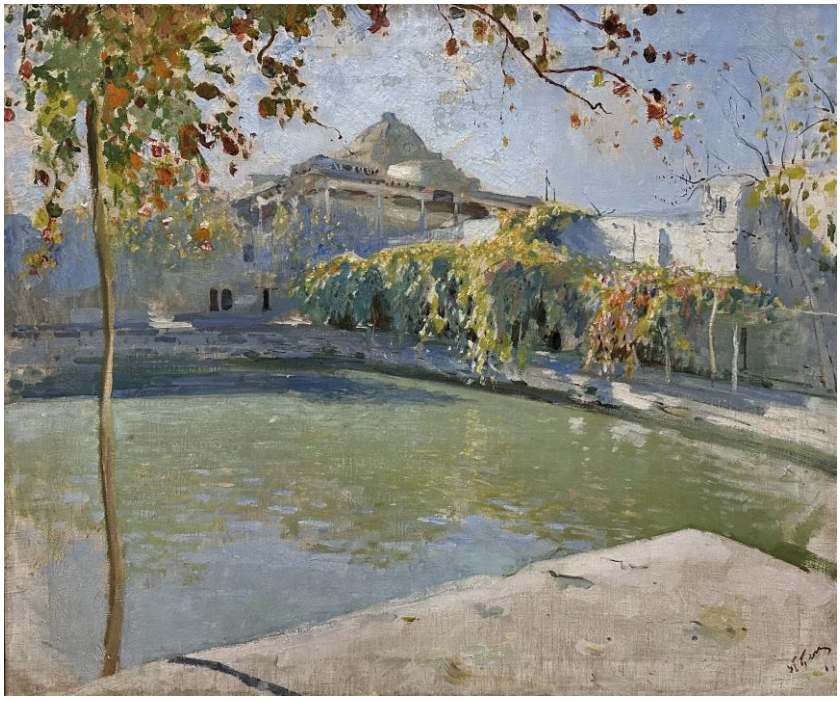


Рис. 1. П.П. Беньков. Мечеть Ходжа Зайнуддина с хаузом. 1929. Х., м. 87 × 104. Бухара. Бухарский государственный музей-заповедник

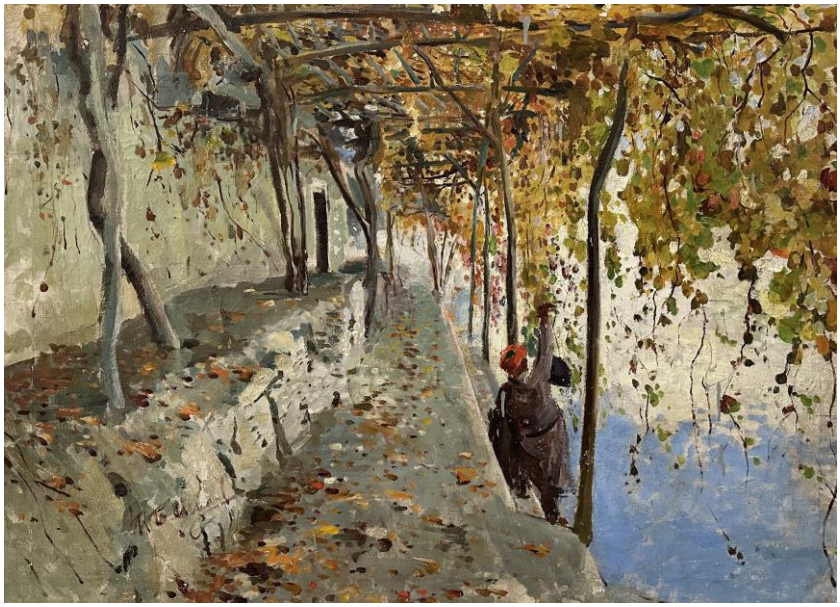


Рис. 2. П.П. Беньков. Виноградная аллея осенью у хауза Х. Зайниддин. 1928. Х., м. 104 × 140. Бухара. Бухарский государственный музей-заповедник

Программным произведением цикла стал «Хауз с водоносами. Машкопчи» (1929, рис. 3). Беспрецедентный для П.П. Бенькова формат (198 × 264 см) превращает этюдную,

«моментальную» манеру в монументальную картинную форму. Композиция построена характерным для импрессионизма приёмом кадрирования: зритель видит лишь часть водоёма со ступенями, ведущими к воде; освещённый центр с фигурами водоносов уравновешен крупной затенённой фигурой первого плана; синева неба, желтеющая листва и оранжевые одежды отражаются в воде, связывая все элементы картины в единое светоцветовое целое. Сопоставление с сериями К. Моне, посвящёнными воде, закономерно, однако различие здесь принципиально. У К. Моне серия растворяет мотив в чистом оптическом событии: стог или собор важны лишь как экран для меняющегося света. У П.П. Бенькова серийность, напротив, удерживает мотив: хауз остаётся конкретной архитектурно-бытовой реальностью, наблюдаемой при разном освещении. Тем самым «Машкопчи» не подражание К. Моне, а самостоятельное прочтение серийного принципа, отвечающее общему свойству русского импрессионизма, который, в отличие от французского, сохранял предметную конкретность [26; 31; 32]. Показательно, что та же бухарская тема получала у разных художников противоположное истолкование: в «У хауза» Р.Р. Фалька (1943) она обернулась созерцательно-философским образом, тогда как у П.П. Бенькова хауз остаётся ареной деятельной жизни, с движением воды, переливами света и снующими фигурами водоносов.

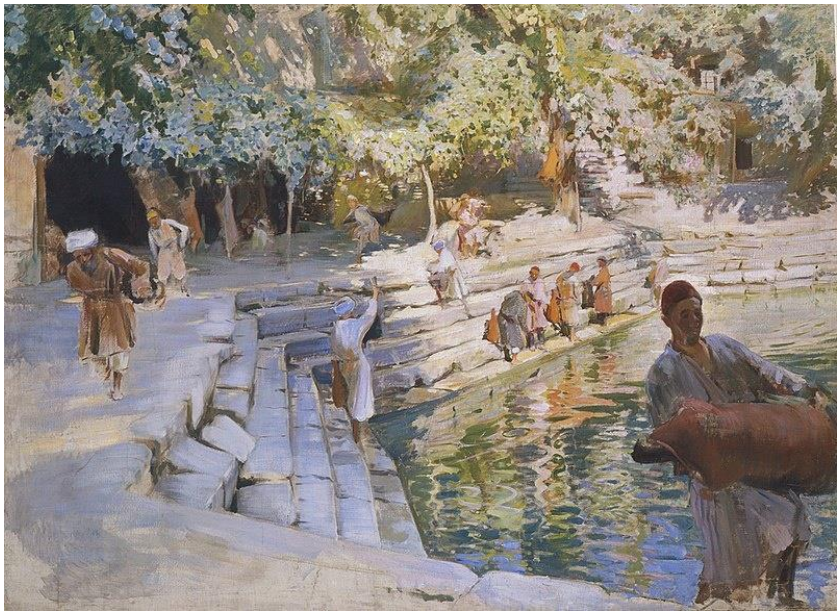


Рис. 3. П.П. Беньков. Хауз с водоносами. Машкопчи. 1929. Х., м. 198 × 264. Ташкент. Государственный музей искусств Узбекистана

Иначе раскрывается метод в пейзажах бухарских улочек: «Улочка. Бухара» (1929), «Восточная улица» (1929), «Старая Бухара» (1931, рис. 4). Здесь художник нашёл живописное разрешение главного колористического конфликта среднеазиатского пейзажа – контраста синевы неба и охры земли. «Старая Бухара» демонстрирует это с особой наглядностью: ветхие глинобитные стены, выжженная земля и белёсое небо выдержаны в непрерывных модуляциях охристо-жёлтого тона – «всё словно обесцвечено солнцем, пронизано пылью и жарким воздухом» [16, с. 54]. Н.Р. Ахмедова отмечает, что здесь он «решительно отказался от своих прежних приёмов пленэра, применявшихся в российских пейзажах», и нашёл «глубоко индивидуальный, именно среднеазиатский, вариант пленэра» [16, с. 54–55]. Согласимся с этим наблюдением лишь отчасти. Перемена действительно радикальна, однако касается она уровня живописных приёмов: валёрная градация уступает место горячему тональному единству, в котором цвет высветлен до предела. Сам же

пленэрный метод (работа с натуры, внимание к состоянию световоздушной среды, серийное варьирование мотива) остаётся прежним. Показательно, что и исследовательница говорит не о новом методе, а о новом «варианте пленэра»: система, сложившаяся в Казани, здесь не отменяется, а перенастраивается под иную световую среду. О том, насколько осознанным был этот выбор, говорит приводимое С.М. Круковской суждение П.П. Бенькова о среднеазиатском небе: осенью оно «становится почти синим, густым, как эмаль», летом же видится «совершенно бесцветным, почти белым» – и белыми ложатся солнечные блики на землю [11, с. 139]. Та же оптическая честность слышна и в словах художника, обращённых к ученице А. Самойловских: «Вы ярче видите, чем я. Когда я смотрю на дувалы, они совсем белесые на фоне тёмно-синего неба» [15, с. 19]. Существенно, что при всей «восточности» мотивов он избегает ориенталистских клише: «пейзажи и люди для него не предмет экзотики», как замечает Т.К. Мкртычев [15, с. 20]. Его безлюдные улочки с одинокими женскими фигурами – не экзотическое зрелище, а живописно осмысленная повседневность.

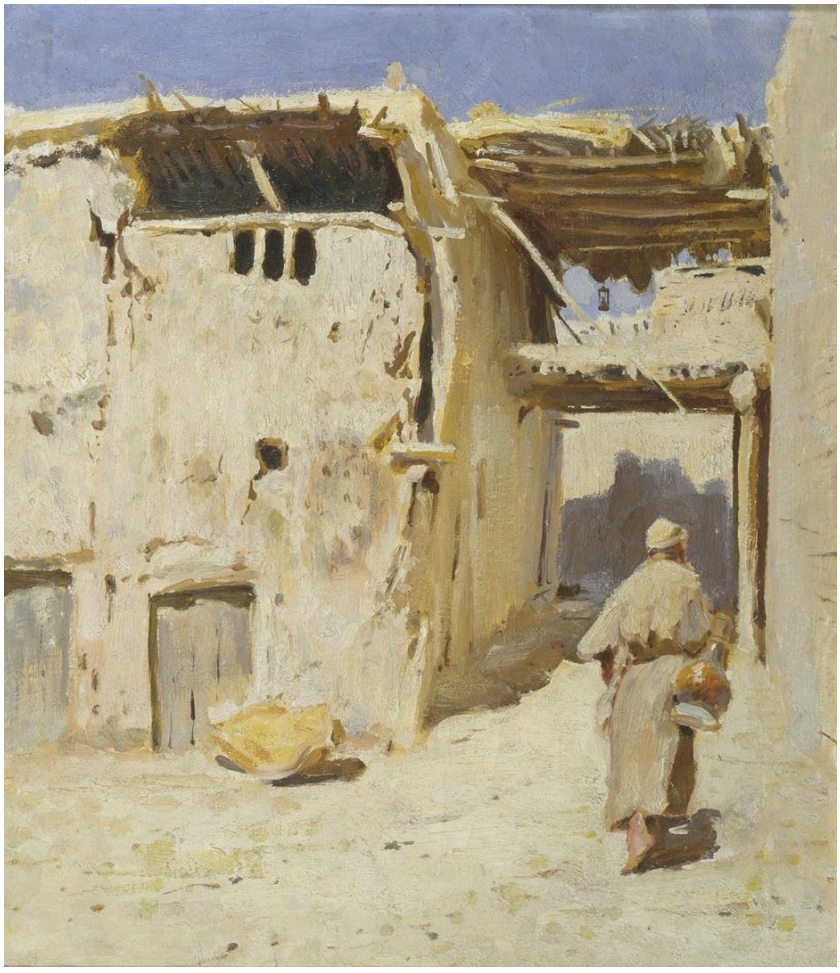


Рис. 4. П.П. Беньков. Старая Бухара. 1931. Х., м. 82 × 72. Москва. Государственный музей Востока

Третью группу цикла образуют базары и чайханы: «Виноградный базар» (1928–1929), «Крытый базар в Бухаре» (1929, рис. 5), «Базар в Бухаре» (1929), «Красная чайхана в Бухаре» (1929). Многолюдный восточный базар, поражавший европейских путешественников пестротой народов, одежд и нравов [38], ставил перед живописцем задачу, обратную задаче пустынных улочек: не тональное единство, а управление

пестротой. В «Виноградном базаре» П.П. Беньков впервые решается писать чистым, открытым цветом: красные и синие халаты, разноцветные чалмы складываются в декоративную мозаику, где отдельный мазок укрупняется до цветового пятна. При этом обобщённость никогда не переходит в условность: типажи, костюмы, даже способ ношения чалмы сохраняют натурную достоверность. В организации многофигурной толпы динамичными композиционными «срезами» сказался театральный опыт мастера: многолетняя работа декоратором приучила его выстраивать мизансцены и управлять масштабными соотношениями фигур [6; 39, с. 92–110].

Особое место занимает «Крытый базар в Бухаре»: под сводом средневекового тима стоит густая тень, прорезанная перспективой арок, уводящая взгляд к раскалённой солнцем улице; свет из подкупольных проёмов ложится на кирпичную кладку парусов и держит на себе всю композицию. Встреча разнонаправленных световых потоков потребовала всего накопленного мастерства художника: академической выучки, уроков парижской *Académie Julian* (1905–1906), итальянских впечатлений 1910-х годов. Цикл «крытых базаров» показывает, что декоративность не вытеснила из метода аналитическое начало: свет остаётся здесь предметом изучения, а не эффектным приёмом.

Рис. 5. П.П. Беньков. Крытый базар в Бухаре. 1929. Х., м. 135 × 128. Москва. Государственный музей Востока

Таким образом, бухарский цикл обновил живописный язык мастера сразу по нескольким направлениям: палитра высветлилась, раздельный мазок сменился цветовым пятном, красочная поверхность обрела цельность. По сути, перед нами развитие той линии «декоративного импрессионизма», которую К. Бринтон определял через повышенную хроматическую насыщенность, обобщённые плоскостные пятна и стремление к

декоративной цельности поверхности при сохранении импрессионистической световоздушной вибрации [40, с. 13–15]. Бухарские базары отвечают этому определению почти буквально – и тут же его перерастают: к декоративности здесь добавлена документальная точность этнографического мотива, то измерение, которое не позволяет живописи свестись к узору. При этом сама линия возникла не в Средней Азии: её начало – в казанском периоде, отчётливо она заявила о себе уже в итальянских работах 1909–1914 годов [6]. Поэтому своеобразие Бухары не разрыв с Казанью, а обнаружение того, что было заложено в самой живописной системе художника: по точному наблюдению Т.К. Мкртычева, здесь «весь предшествующий опыт художника преобразовался в собственный импрессионистический стиль» [15, с. 19]. Изменилась не система – изменилась лишь среда её применения.

Самарканд, где П.П. Беньков прожил почти двадцать лет (1930–1949), стал для этого метода ещё одной средой: здесь пленэрная система мастера переходит в камерный, лирический регистр. С конца 1930-х годов ведущей темой позднего творчества становятся самаркандские дворики – мотив, в котором классическая для импрессионизма ситуация *sous-bois* (с франц. – «подлесок», тенистая лесная чаща) решается заново, в формах среднеазиатского быта: солнечный свет, просеянный листвой виноградника, ложится вибрирующими пятнами на глинобитные стены, землю и воду арыка. Есть в этих пронизанных солнцем двориках и отзвук итальянских впечатлений 1910-х годов, тех самых мотивов, на которых когда-то впервые высветлилась палитра живописца [6]. Сама же интонация двориков продолжает казанскую лирику «пейзажа-настроения» [28, с. 141] и выдаёт в самаркандском мастере прежнего волжанина. Восток П.П. Бенькова, в отличие от «жгучего» Востока ориенталистов, неярок и негромок: его самаркандские улицы словно увидены сквозь лёгкую дымку, привычную глазу, воспитанному среднерусским пейзажем.

В годы Великой Отечественной войны лирика Павла Петровича Бенькова обретает новую глубину. Камерные пейзажи 1942–1944 годов – «Весна. Персик цветёт» (1942), «Самарканд. Улица вечером» (1943), «Дворик осенью» (1944), «Дворик с арыком. Осень» (1944, рис. 6) – выдержаны в приглушённой пепельно-серой гамме: привычные мотивы живописец пишет теперь вполголоса, с тихой грустью. Перекличка двух периодов здесь особенно выразительна: осенние самаркандские дворики 1944 года интонационно рифмуются с осенними казанскими пейзажами 1920-х годов («Жёлтые листья», «Поздняя осень. Сад. Эрмитаж») – та же элегия, та же тема увядания, но в иной хроматической тональности.

Рис. 6. П.П. Беньков. Дворик с арыком. Осень. 1944. Х., м. 95 × 95. Москва. Государственный музей Востока

О войне художник говорит через будничную сцену: в картине «Подруги (Письмо с фронта)» (1945, рис. 7) одна из трёх подруг читает вслух долгожданную весть с передовой под пологом виноградника, у бегущего арыка; блики солнца рассыпаны по одеждам, листве и воде – и вибрирующий свет становится здесь эмоциональным эквивалентом надежды. Сюжет фронтового письма, широко распространённый в советской живописи военных лет, обычно требовал развёрнутого повествования – таково хрестоматийное «Письмо с фронта» А.И. Лактионова (1947). П.П. Беньков, обратившийся к этому сюжету двумя годами раньше, и здесь остаётся верен пленэру: смысл несёт свет, а не рассказ.

Рис. 7. П.П. Беньков. Подруги (Письмо с фронта). 1945. Х., м. 137 × 177. Москва. Государственный музей Востока

Послевоенные полотна – «Хауз на Сузангаранской» (1946–1947), «У водоёма» (1947), «Весна в Биби-Ханым» (1947, рис. 8) – возвращают мажорный регистр: солнечное пятно становится подлинным героем картины, преображающим скромный дворик в праздничное зрелище. Это наблюдение подтверждает Н.Р. Ахмедова: в самаркандских картинах художника «мягкий солнечный свет стал основным героем жанровых сцен, источником их нового поэтического настроения» [16, с. 80].

Рис. 8. П.П. Беньков. Весна в Биби-Ханым. 1947. Х., м. 114,5 × 145,5. Ташкент. Государственный музей искусств Узбекистана

Почти во всех поздних пейзажах присутствует человек: одна-две фигуры, занятые повседневными делами, превращают незамысловатый сюжет в содержательную картину, а

мотив воды (хауз, арык) окончательно закрепляется как образ дома, покоя и прохлады. Свободное письмо зрелого П.П. Бенькова, его демонстративная «незавершённость» (итал. *non finito*) – осознанная установка, а не этюдная небрежность: незаконченный мазок сохраняет след быстроты письма, а вместе с ней и то мгновенное состояние света, ради которого писалась картина. Той же цели служила и технология: по свидетельству Т.К. Мкртычева, художник предпочитал большие холсты и «покрывал их казеиновым грунтом, на котором красочная поверхность не давала блеска» [15, с. 20]. Матовая фактура его полотен 1940-х годов не бликует, и написанный свет не спорит с реальным.

Между тем установка эта шла вразрез с отечественной традицией: как замечает М.Ю. Герман, «незаконченность, отсутствие „величественно-степенной идеи“ до самого конца XIX века рассматривались как смертный грех» [32, с. 345]. Верность своему методу П.П. Беньков сохранял и тогда, когда импрессионизм подвергался официальному осуждению.

Проведённое сопоставление позволяет разграничить, что в методе Павла Петровича Бенькова осталось неизменным, а что преобразилось при смене среды. Сквозь казанский и узбекистанский периоды проходит пленэрная практика как основа творческого процесса, серийность мотива (волжский плёс, бухарский хауз, самаркандский дворик), вода как главный носитель света, лирическая интонация пейзажа-настроения и, наконец, предметная конкретность, отличающая его живопись от ортодоксального импрессионизма, растворяющего предметную форму в световоздушной среде. К близким выводам приходит и Н.А. Ядгарова. Исследуя взаимовлияние реализма и импрессионизма в узбекской живописи, она подчёркивает их многолетнее сосуществование: пленэрная живопись здесь не порывала с реалистической основой [21]. Перемены же коснулись живописного строя: валёрно-сдержанная серебристая палитра высветлилась и зазвучала на чистых контрастах; раздельный пастозный мазок укрупнился до цветового пятна, сообщив красочной поверхности декоративную цельность; архитектура из фонового элемента стала полноправным светоносным мотивом; вместе с общественным характером самого мотива в пейзаж вошёл и человек, ставший его смысловым центром. Существенно, однако, что ни один из этих «новых» признаков не был внезапным приобретением: высветление палитры подготовили итальянские работы, декоративность – театральная практика, внимание к архитектурному мотиву – академическая выучка с её школой перспективы и построения, а человек в пейзаже – портретная линия, шедшая у художника параллельно пейзажной ещё с казанских лет. Вот почему произошедшую трансформацию правильнее понимать не как перелом, а как раскрытие возможностей, изначально заложенных в самом методе: его ядро сохраняется, меняется настройка на иную световую среду.

В заключение подчеркнём, что городской пейзаж узбекистанского периода не даёт оснований говорить о «другом художнике». Перед нами та же импрессионистическая система, которая сложилась в русле казанской живописной традиции и которая под южным солнцем раскрыла свой декоративный и монументальный потенциал. Привычная схема «подготовки и расцвета» подменяет логику этой эволюции оценочным противопоставлением; корректнее видеть в двух периодах две фазы единого метода, каждая из которых отвечает своей световой среде. Значение этого вывода выходит за рамки монографического сюжета: живописная традиция, воспринятая Павлом Петровичем Беньковым в Казани, предстаёт целостной художественной системой, способной жить и развиваться далеко за пределами породившей её среды. Именно на её основе сложился беньковский вариант декоративного импрессионизма; через самаркандские пейзажи и педагогическую деятельность художника он стал одной из опор живописной школы Узбекистана: интерпретация пейзажа через световоздушную среду отличает работы А.А. и Л.А. Абдуллаевых, Ю.И. Елизарова, З.М. Ковалевской, А. Разыкова, Р.М. Тимурова –

учеников живописца, продолживших его метод. Не случайно Н.Р. Ахмедова называет Павла Петровича Бенькова одним из тех художников, «которые создавали живопись Узбекистана» [16, с. 98], а в пленэрном портрете – основоположником этого поджанра в узбекском искусстве.

Вместе с тем предпринятый анализ намечает направления для дальнейших исследований. Во-первых, отдельного рассмотрения заслуживают пленэрные портреты узбекистанского периода, в которых световоздушные открытия художника соединились с психологической задачей. Во-вторых, самостоятельной темой остаётся педагогическая преемственность между Казанской художественной школой и Самаркандским художественным училищем.

ЛИТЕРАТУРА

1. Чепелевецкая, Г.Л. Павел Петрович Беньков / Г. Л. Чепелевецкая. – Москва : Искусство, 1950. – 27 с.
2. 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.
3. Веймарн, Б.В. Искусство советского Узбекистана : очерки / Б. В. Веймарн, Н. В. Черкасова. – Москва : Искусство, 1960. – 119 с.
4. Такташ, Р.Х. Изобразительное искусство Узбекистана (вторая половина XIX в. – шестидесятые годы XX в.) / Р. Х. Такташ. – Ташкент : Фан, 1972. – 280 с.
5. Искусство Советского Узбекистана. 1917–1972 / науч. ред. Л. И. Ремпель. – Москва : Советский художник, 1976. – 375 с.
6. Закиева, Е.А. Пейзажная живопись П. П. Бенькова казанского периода: истоки импрессионистического метода (1909–1928) / Е. А. Закиева // Bulletin of Art and Education. – 2026. – № 6. – С. 84–96.
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. Никифоров, Б.М. Павел Петрович Беньков / Б. М. Никифоров. – Москва : Советский художник, 1967. – 120 с.
10. Круковская, С. М. В мире сокровищ : Из собрания Государственного музея искусств Узбекской ССР / С. М. Круковская. – Ташкент : Гослитиздат УзССР, 1964. – 212 с.
11. Беньков, П.П. 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.
12. Беньков П. П., 1879–1949: [альбом] / авт.-сост. М. Ю. Лещинская ; текст Т. К. Мкртычева ; Государственный музей Востока. – Москва : Гос. музей Востока, 2009. – 120 с.
13. Чепелев, В.Н. Искусство советского Узбекистана / В. Н. Чепелев. – Ленинград : Изд-во ЛОССХ, 1935. – 127 с.
14. Колин, Н.М. Изобразительное искусство Узбекской республики / Н. М. Колин. – Москва ; Ленинград : Искусство, 1937. – 47 с.

15. Место под солнцем. Беньков / Фешин : каталог выставки / Музей русского импрессионизма. – Москва : Музей русского импрессионизма, 2019. – 136 с.
16. Ахмедова, Н.Р. Павел Беньков: художник солнца / Н. Р. Ахмедова. – Москва : Фонд Марджани, 2021. – 100 с.
17. Шостко, Л. В. Павел Беньков в Узбекистане / Л. В. Шостко // Мир музея. – 2008. – № 11 (255). – С. 22–28.
18. Ахмедова, Н.Р. Живопись Центральной Азии XX века : традиции, самобытность, диалог / Н.Р. Ахмедова. – Ташкент : Академия художеств Узбекистана, Науч.-исслед. ин-т искусствознания, 2004. – 224 с.
19. Normatov, N. Pavel Ben'kov in the History of Uzbek Painting / N. Normatov // San'at. – 2009. – № 2. – URL: https://sanat.orexca.com/2009/2009-2/nodir_normatov-12/ (дата обращения: 12.06.2026).
20. Ядгарова, Н.А. Формирование импрессионизма в живописи Узбекистана XX века / Н. А. Ядгарова // Central Asian Journal of Art Studies. – 2020. – Vol. 5, Issue 4. – С. 114–124.
21. Ядгарова, Н.А. Проблема взаимовлияния реализма и импрессионизма в живописи Узбекистана / Н. А. Ядгарова // European Journal of Arts. – 2021. – № 1. – С. 25–28.
22. Туланова, Д.Ж. Формирование и специфика развития пейзажной живописи Узбекистана / Д.Ж. Туланова // European Journal of Arts. – 2022. – № 1. – С. 8–16.
23. Туланова, Д.Ж. Актуальные вопросы изучения творческого наследия русских художников в развитии пейзажной живописи Узбекистана / Д. Ж. Туланова // European Journal of Arts. – 2023. – № 1. – С. 3–10.
24. Аббасова, Г.Э. Изобразительное искусство Средней Азии в 1920-е – 1930-е годы: проблема репрезентации советского Востока: автореф. дис. … канд. искусствоведения : 5.10.3 / Аббасова Галина Эльбрусовна ; Гос. институт искусствознания. – Москва, 2023. – 24 с.
25. Ядгарова, Н.А. Тенденции импрессионизма в живописи Узбекистана XX – начала XXI века : дис. … д-ра философии (PhD) по искусствоведению : 17.00.04 / Ядгарова Нигора Акмаловна ; Ин-т искусствознания АН РУз. – Ташкент, 2023. – 147 с.
26. Сарабьянов, Д.В. История русского искусства конца XIX – начала XX века / Д.В. Сарабьянов. – Москва : Галарт, 2001. – 301 с.
27. Стернин, Г.Ю. Художественная жизнь России на рубеже XIX–XX веков / Г. Ю. Стернин. – Москва : Искусство, 1970. – 293 с.
28. Федоров-Давыдов, А.А. Русский пейзаж XVIII – начала XX века / А.А. Федоров-Давыдов. – Москва : Советский художник, 1986. – 304 с.
29. 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.
30. Джуманиязова, Н.С. Генезис русского импрессионизма: дис. … канд. искусствоведения: 17.00.04 / Джуманиязова Наталия Степановна; Моск. гос. акад. худож. ин-т им. В.И. Сурикова. – Москва, 2007. – 174 с.
31. 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.
32. Герман, М. Ю. Импрессионизм и русская живопись / М. Ю. Герман // Об искусстве и искусствознании / М. Ю. Герман. – Санкт-Петербург: Издательство имени Н.И. Новикова, 2014. – С. 343–422.

33. Impressionism in Russia: Dawn of the Avant-Garde : exhibition catalogue / Museum Barberini, Museum Frieder Burda ; ed. by O. Westheider, M. Philipp. – Munich : Prestel, 2021. – 240 p.
34. Корнилов, П.Е. [Воспоминания о П.П. Бенькове] / П. Е. Корнилов // П.П. Беньков, 1879–1949: воспоминания, переписка / сост. М.А. Соколова. – Ташкент: Изд-во литературы и искусства им. Г. Гуляма, 1981. – С. 125–126.
35. Russia's Unknown Orient: Orientalist Painting 1850–1920 : exhibition catalogue / ed. by P. Wageman, I. Kouteinikova. – Groningen : Groninger Museum ; Rotterdam : NAi Publishers, 2010. – 224 p.
36. Abykayeva-Tiesenhausen, A. Central Asia in Art: From Soviet Orientalism to the New Republics / A. Abykayeva-Tiesenhausen. – London ; New York : I.B. Tauris, 2016. – 304 p.
37. Аббасова, Г.Э. Две выставки изобразительного искусства Узбекистана в Москве: от 1934 к 1937 г. / Г.Э. Аббасова // Вестник Московского университета. Серия 8. История. – 2018. – № 3. – С. 121–138.
38. Вамбери, А. Путешествие по Средней Азии / А. Вамбери ; пер. с нем. З. Д. Голубевой. – Москва : Восточная литература, 2003. – 319 с.
39. Султанова, Р.Р. Сценография татарского театра: основные этапы и закономерности развития (XX – начало XXI в.) : дис. … д-ра искусствоведения : 17.00.04 / Султанова Рауза Рифкатовна ; Ин-т языка, литературы и искусства им. Г. Ибрагимова АН РТ. – Казань, 2018. – 440 с.
40. Brinton, C. The Decorative Impressionist / C. Brinton // Arts & Decoration (1910–1918). – 1911. – Vol. 2, № 1. – Pp. 13–15.

Биккиняева Наталия Анатольевна
руководитель студии «Информдизайн»
e-mail: nbikkinyaeva@19mail.ru

Bikkiniaeva Nataliya A.
Head of the Informdesign Studio

РАСПРЕДЕЛЕНИЕ ПРОЕКТНЫХ РЕШЕНИЙ МЕЖДУ ДИЗАЙНЕРОМ ИНТЕРЬЕРА И ГЕНЕРАТИВНЫМ ИСКУССТВЕННЫМ ИНТЕЛЛЕКТОМ: МОДЕЛЬ ОТВЕТСТВЕННОГО СОТВОРЧЕСТВА

Аннотация. Цель исследования разработать концептуальную модель распределения проектных решений между дизайнером интерьера и генеративным искусственным интеллектом с учетом проверяемости результата и ответственности за его последствия. Материал составили 23 научные работы по теории дизайна, проектному мышлению, человеко-ИИ взаимодействию и генеративным технологиям, а также пять нормативных документов. Использованы направленный качественный контент-анализ, сравнительный синтез, концептуальное моделирование и сценарная аналитическая проверка. Научная новизна заключается в рассмотрении проектного решения как единицы распределения профессиональной ответственности. Предложены пятислойная структура решения, шесть критериев, четыре режима участия ИИ и протокол перевода сгенерированного результата из референса в профессионально валидированное решение. Установлено, что высокая формализуемость не оправдывает автоматизацию при высокой цене ошибки: планировочные, материальные и документационные решения требуют человеческой валидации. Интерпретация брифа, культурная уместность и финальная концепция остаются зоной человеческого авторства. Практическая значимость модели состоит в возможности применять ее как внутренний регламент дизайн-студии.

Ключевые слова: интерьерное проектирование, генеративный искусственный интеллект, проектное решение, человеко-ИИ взаимодействие, профессиональная ответственность.

ALLOCATING INTERIOR DESIGN DECISIONS BETWEEN THE INTERIOR DESIGNER AND GENERATIVE ARTIFICIAL INTELLIGENCE: A MODEL OF ACCOUNTABLE CO-CREATION

Abstract. The study aims to develop a conceptual model for allocating interior design decisions between the designer and generative artificial intelligence with regard to result verifiability and accountability for consequences. The material comprises 23 scholarly works on design theory, design thinking, human–AI interaction and generative technologies, along with five regulatory documents. The methods include directed qualitative content analysis, comparative synthesis, conceptual modelling and scenario-based analytical validation. The novelty lies in treating the design decision as the unit for allocating professional accountability. The article proposes a five-layer decision structure, six criteria, four modes of AI participation and a protocol for transforming generated output from a reference into a professionally validated decision. The findings show that high formalizability does not justify automation when the cost of error is high: spatial, material and documentation decisions require human validation. Brief interpretation,

cultural relevance and the final concept remain within the domain of human authorship. The model can serve as an internal governance framework for interior design studios.

Keywords: interior design, generative artificial intelligence, design decision, human–AI interaction, professional accountability.

Введение

Генеративный искусственный интеллект изменяет интерьерное проектирование, предлагая стилистические композиции, варианты расстановки, световые сценарии, тексты концепций и фрагменты спецификаций. В отличие от CAD- и BIM-систем, фиксирующих заданные параметры, генеративная модель создает вероятностный выход, внешне похожий на готовое решение. Его убедительность может скрывать несоответствие размерам, свойствам материалов, бюджету, нормам и сценариям эксплуатации.

Актуальность исследования определяется разрывом между ростом генеративных возможностей и неопределенностью профессиональной ответственности. Противопоставление ИИ как инструмента повышения производительности и как заменителя дизайнера не отвечает на практический вопрос: какие решения можно автоматизировать, какие допустимо делегировать после проверки, а какие должны оставаться человеческим авторским выбором.

Теория дизайна рассматривает интерьер как целостную среду, объединяющую форму, функцию, поведение, материал и социальный контекст [1; 2; 3; 4]. Исследования проектного мышления показывают взаимное формирование проблемы и решения и роль рефлексивной проверки [5; 6; 7]. Работы по человеко-ИИ взаимодействию подчеркивают управляемость, исправление ошибок и сохранение человеческого контроля [8; 9]. Эти подходы еще недостаточно связаны со структурой интерьерного проектного решения.

Объект исследования ИИ-опосредованный процесс интерьерного проектирования; предмет принципы распределения решений между дизайнером и генеративной системой. Цель состоит в разработке модели ответственного сотворчества, определяющей допустимый режим участия ИИ для разных типов решений.

Рабочая гипотеза: роль генеративного ИИ определяется сочетанием формализуемости и внешней проверяемости решения с ответственностью за последствия ошибки. Культурно-смысловая насыщенность выступает модификатором: чем теснее результат связан с идентичностью клиента, памятью места и авторской программой, тем меньше оснований считать машинный выход автономным решением.

Для достижения цели решены три задачи: 1) определено проектное решение как единица распределения ответственности; 2) разработаны пятислойная модель, критерии и режимы участия ИИ; 3) модель проверена на типовых ситуациях интерьерного проектирования и дополнена процедурным протоколом.

Материал сформирован целевым отбором и включает 23 научные работы: труды по теории и истории дизайна, проектному процессу, со-дизайну, человеко-ИИ взаимодействию и применению генеративных моделей в архитектуре, интерьере и дизайн-образовании. Дополнительно рассмотрены пять нормативных документов об ИИ-системах, проектной документации, авторстве и риск-ориентированном регулировании. Корпус предназначен для теоретической полноты категорий, а не для измерения частоты практик.

Методологическая процедура включала четыре этапа. Сначала положения источников кодировались по типу проектного действия, форме машинного вклада, способу проверки, последствиям ошибки, смысловой нагрузке и носителю ответственности. Затем сравнительный синтез выявил противоречия между визуальной правдоподобностью и проектной состоятельностью. На третьем этапе категории были сведены в структуру,

критерии и двухосевую матрицу. На четвертом модель применена к восьми типовым ситуациям как сценарная аналитическая проверка.

Практическая значимость модели состоит в разграничении референса, гипотезы и решения, а также в задании обязательного объема человеческой проверки. Ограничение связано с концептуальным характером работы: влияние модели на качество и число ошибок требует последующей эмпирической апробации.

Обсуждение и результаты

Проектное решение как единица распределения ответственности

Сопоставление источников выявило разрыв между репрезентацией и объектом. Генеративные модели производят изображения, тексты и цифровые компоновки, тогда как интерьер является материальной средой повседневных действий. Поэтому сходство машинного выхода с визуализацией не подтверждает его пространственную, конструктивную и эксплуатационную состоятельность.

Второй разрыв проходит между вариативностью и критерием выбора. Система расширяет множество альтернатив, но не определяет, какая из них предпочтительна для конкретного клиента. Основание предпочтительности задается человеческими целями и ограничениями [5]. Вариант ценен, если уточняет проблему, а не только внешне отличается [7]; визуальная новизна сама по себе не доказывает творческую состоятельность [10].

Третий разрыв связан с ответственностью за включение машинного выхода в проект. Требования к предсказуемости, обратной связи и исправлению ошибок [8] согласуются с принципом сочетания высокой вычислительной мощности и высокого человеческого контроля [9]. Следовательно, автономность генерации не равна автономности решения.

Проектное решение определяется как аргументированный выбор, изменяющий характеристики будущей предметно-пространственной среды, соотнесенный с брифом и ограничениями, допускающий профессиональную проверку и имеющий носителя ответственности. Важны четыре признака: выбор, аргументация, проверяемость и ответственность.

Единицей анализа становится не функция программы, а статус результата. Сгенерированная расстановка мебели служит референсом при обсуждении, гипотезой — при сопоставлении с размерами и сценариями движения, и только после проверки проходов, эргономики, инженерных ограничений и приоритетов клиента может быть принята как решение.

Пятислойная структура проектного решения

Противопоставления «творческая концепция - техническая реализация» недостаточно. Интерпретация запроса задает пространственную программу; она ограничивает художественный образ; образ получает материальное воплощение; все компоненты переводятся в документы для клиента и подрядчика. Поэтому выделены пять взаимосвязанных слоев.

Интерпретативный слой переводит высказывания клиента в проектную проблему. Пространственно-функциональный организует зонирование, движение, хранение и эргономику. Образно-смысловой задает атмосферу, композицию, ассоциации и стилевую программу. Материально-технический связывает замысел с конструкциями, материалами, инженерией, светом и стоимостью. Коммуникативно-документационный выражает решение в визуализациях, пояснениях, спецификациях и согласованных версиях.

Слои не совпадают с календарными этапами: материал сначала существует как образная гипотеза, затем проверяется по образцам и стоимости и закрепляется в спецификации. ИИ может создавать элементы отдельного слоя, но интеграция слоев и ответственность за итог остаются у дизайнера (Табл. 1).

Таблица 1. Пятислойная структура проектного решения и допустимая роль генеративного ИИ

Слой	Содержание решения	Основной способ проверки	Допустимая роль ИИ
Интерпретативный	Сценарии жизни, противоречия брифа, приоритеты клиента, смысл проектной задачи	Интервью, наблюдение, согласование формулировки задачи	Суммирование и постановка вопросов; финальная интерпретация остается у дизайнера
Пространственно-функциональный	Зонирование, маршруты, хранение, взаимосвязи помещений, эргономика	Обмеры, нормативы, сценарное моделирование, экспертная оценка	Перебор вариантов и предварительная компоновка при обязательной проверке
Образно-смысловой	Атмосфера, стиль, композиция, культурные ассоциации, авторская программа	Согласование концепции, аргументация, сопоставление с контекстом	Расширение референсного поля и ко-интерпретация; выбор осуществляет дизайнер
Материально-технический	Материалы, конструкции, инженерные ограничения, свет, бюджет, монтаж и эксплуатация	Образцы, расчеты, смета, спецификация, нормы, консультации специалистов	Подбор и структурирование данных; использование только после профессиональной валидации
Коммуникативно-документационный	Визуализации, пояснения, ведомости, версии согласований, рабочие листы	Проверка соответствия утвержденному решению и комплектности документации	Автоматизация форм и черновиков; ответственность за точность и однозначность несет человек

Таблица 1 показывает асимметрию распределения. Машинный вклад особенно заметен в образном и коммуникативном слоях, доступных текстовой и визуальной репрезентации. Однако убедительная картинка может скрывать отсутствие интерпретативного основания и материальной проверки.

Операционализация критериев распределения

Для преобразования общего требования человеческого контроля в процедуру выделены шесть критериев. Они синтезируют характеристики проектного решения, требования к управляемости человеко-ИИ взаимодействия и ограничения генеративных моделей для архитектуры и интерьера.

Современные модели поддерживают структурно согласованную генерацию интерьера и интерактивную расстановку мебели [11; 12], но геометрическая согласованность не гарантирует соответствия жизненному сценарию, бюджету и технологии монтажа. Исследования дизайн-образования фиксируют рост вариативности

вместе с необходимостью критической оценки, этических ограничений и сохранения авторской позиции [13; 14; 15; 16] (Табл. 2).

Таблица 2. Критерии распределения проектных решений

Критерий	Диагностический вопрос	Аналитическое следствие
Формализуемость	Можно ли выразить задачу через явные параметры: размеры, бюджет, перечень функций, цветовые диапазоны, требования к свету?	Высокая формализуемость облегчает постановку задания, но не отменяет проверку последствий.
Внешняя проверяемость	Можно ли проверить результат независимо от генератора — по обмерам, норме, расчету, образцу, спецификации или экспертному критерию?	Чем надежнее внешняя проверка, тем шире допустимое делегирование.
Обратимость ошибки	Какова стоимость исправления: новая итерация изображения, изменение заказа или переделка реализованного объекта?	При низкой обратимости требуется более ранняя и многоступенчатая человеческая валидация.
Культурно-смысловая насыщенность	Насколько решение связано с идентичностью клиента, памятью места, культурными кодами и этикой образа?	Высокая насыщенность смещает решение в сторону человеческой интерпретации и авторства.
Материально-техническая реализуемость	Можно ли построить, смонтировать, обслуживать и заменить предложенный элемент в конкретных условиях?	Визуальный выход остается гипотезой до проверки материала, технологии, стоимости и доступности.
Зона ответственности	Кто отвечает перед клиентом, подрядчиком, пользователем, организацией и законом за включение результата в проект?	Чем выше ответственность, тем менее допустимо неаргументированное принятие машинного выхода.

Критерии не образуют простой суммы баллов. Формализуемость и проверяемость описывают техническую управляемость и формируют горизонтальную ось. Обратимость ошибки, материальные последствия и зона ответственности задают вертикальную ось цены ошибки. Культурно-смысловая насыщенность корректирует положение решения.

Проверяемость и автоматизируемость не тождественны. Высокая проверяемость может обосновывать не исключение человека, а качественное делегирование. Так, светотехнический расчет формализуем, но его материальные последствия требуют расчетной и экспертной валидации.

Четыре режима участия генеративного ИИ

Сочетание осей образует четыре режима участия ИИ. Они характеризуют способы организации профессионального действия, а не типы программ.

Контролируемая автоматизация применяется при высокой формализуемости и проверяемости, низкой цене ошибки и слабой смысловой нагрузке. Она охватывает серийные варианты подачи, структурирование презентации, преобразование форматов и первичную классификацию референсов.

Ассистированное исследование уместно при низкой формализуемости и высокой обратимости ошибки. Неожиданные сочетания фактур, ассоциаций и композиционных ходов ценны как средство переосмысления задачи, а не как готовая концепция [6].

Делегирование с валидацией относится к проверяемым решениям с материальными, финансовыми или нормативными последствиями. Система может предложить планировку, набор материалов или структуру спецификации, но дизайнер проверяет размеры, совместимость, стоимость и соответствие концепции. Эффективность такого сотрудничества определяется распределением инициативы и возможностью коррекции [17; 18; 19].

Авторское решение и ко-интерпретация соответствуют низкой формализуемости при высокой ответственности: постановке проблемы, интерпретации брифа, культурной уместности и финальной концепции. ИИ может переописывать задачу, но не имеет собственной позиции и не принимает последствия выбора; поэтому сотворчество остается асимметричным (Ил. 1).

Ил. 1. Н. А. Биккиняева. Матрица распределения проектных решений между дизайнером интерьера и генеративным ИИ. 2026. Цифровая схема. Авторский оригинал

Матрица опровергает линейную связь между развитием технологии и ростом автономности: приближение результата к рабочей документации и материальной реализации усиливает контроль. В отличие от матрицы целей и границ средового проектирования [20], предложенная схема распределяет режимы принятия решения и ответственность за машинный вклад.

Сценарная аналитическая проверка модели

Модель применена к восьми типовым задачам интерьерной студии. Для каждого сценария определялись ведущий слой, профиль критериев, режим участия ИИ и обязательное человеческое действие. Сценарный анализ проверяет внутреннюю непротиворечивость модели, но не заменяет наблюдение за реальными проектами.

Контрфактический вопрос состоял в следующем: что произойдет, если визуально убедительный машинный выход принять без проверки? Потеря времени допускает исследовательский режим; риск ошибочного заказа, нарушения проходов, несогласованности чертежей или введения клиента в заблуждение требует валидации (Табл. 3).

Таблица 3. Применение модели к типовым ситуациям интерьерного проектирования

Проектная ситуация	Профиль решения	Режим участия ИИ	Обязательное человеческое действие
Интерпретация брифа	Интерпретативный; низкая формализуемость, высокая смысловая ответственность	Авторское решение и ко-интерпретация	Провести интервью, выявить противоречия, согласовать формулировку задачи; машинное резюме использовать только как черновик.
Формирование художественной концепции	Образно-смысловой; низкая проверяемость, высокая авторская ответственность	Ко-интерпретация	Аргументировать связь образа со сценарием жизни и контекстом; зафиксировать основания финального выбора.
Поиск референсов и мудборд	Образно-смысловой; низкая цена ошибки, обратимость высокая	Ассистированное исследование	Проверить происхождение и уместность образов, исключить стилистическую эклектику и ложные материальные обещания.
Зонирование и расстановка мебели	Пространственно-функциональный; средняя/высокая формализуемость, высокая цена ошибки	Делегирование с валидацией	Сопоставить с обмерами, проходами, сценариями движения, инженерными точками и требованиями доступности.
Световой сценарий	Пространственно-функциональный и материально-технический;	Делегирование с валидацией	Выполнить расчет, проверить реальные светильники, управление, энергопотребление и монтаж.

Проектная ситуация	Профиль решения	Режим участия ИИ	Обязательное человеческое действие
	высокая проверяемость, высокие последствия		
Подбор материалов	Образно-смысловой и материально-технический; средняя формализуемость, высокая материальная ответственность	Делегирование с валидацией	Проверить образцы, совместимость, пожарные и эксплуатационные свойства, наличие, стоимость и способ ухода.
Варианты визуализации и текст презентации	Коммуникативный; высокая обратимость, относительно низкая цена ошибки	Контролируемая автоматизация	Сверить с утвержденной концепцией, удалить вымышленные элементы и не создавать у клиента ложного обещания реализации.
Спецификации и рабочая документация	Материально-технический и документационный; высокая формализуемость, максимальная ответственность	Делегирование с обязательной валидацией	Проверить каждую позицию, размеры, маркировки и согласованность листов; окончательное утверждение выполняет ответственный специалист.

Первая закономерность: статус выхода определяется контекстом. Цветовая палитра в мудборде является обратимой гипотезой, но после заказа материалов становится решением с финансовыми и эксплуатационными последствиями. Поэтому перечня «разрешенных функций ИИ» без указания статуса результата недостаточно.

Вторая закономерность: формализуемость не снижает ответственность. Спецификацию легче представить в таблице, чем художественную концепцию, но ошибка в ней дороже. Структурированные задачи относятся не к автономии, а к проверяемому делегированию, особенно в рабочей документации [21].

Третья закономерность: при низкой формализуемости режим зависит от цены ошибки. Поиск атмосферных референсов допускает свободное исследование, тогда как интерпретация семейного сценария или культурно чувствительной темы требует человеческого контроля из-за последствий для идентичности, доверия и авторской репутации.

Результат согласуется с исследованиями генеративного дизайна, показывающими расширение вариантов и поддержку отдельных стадий процесса [22; 23], но уточняет их на уровне ответственности: техническая возможность генерации не определяет критерий качества, возникающий в связи между брифом, средой, материалом, нормой и последствиями.

Протокол ответственного сотворчества

Для практического применения предложен пятишаговый протокол, препятствующий преждевременному визуальному закрытию, когда реалистичное изображение создает иллюзию завершенности до проверки.

Сначала фиксируются клиентский контекст, ограничения и критерии качества. Затем определяется ведущий слой решения и оцениваются формализуемость, проверяемость, обратимость ошибки, материальные последствия и смысловая плотность. После выбора режима участия ИИ проводится валидация, фиксируется основание отбора и назначается ответственный за включение результата в проект.

Протокол различает три статуса. Референс расширяет поле образов и не обещает реализацию. Гипотеза связана с задачей, но требует проверки. Проектное решение согласовано с брифом, проверено и включено в документацию или коммуникацию как обязательство. Генерация сама по себе не изменяет статус результата (Ил. 2).

Ил. 2. Н. А. Биккиняева. Протокол ответственного сотворчества в интерьерном проектировании. 2026. Цифровая схема. Авторский оригинал

Журнал промптов, версий, проверок и оснований отбора позволяет восстановить происхождение решения. Такая фиксация не приписывает системе самостоятельное авторство, но делает существенное машинное участие прозрачным.

Нормативные документы требуют определять назначение и качество ИИ-систем и обеспечивать согласованность проектных данных [24; 25; 21]. Автором произведения признается гражданин, творческим трудом которого оно создано [26]. Европейский акт об ИИ не регулирует российскую интерьерную практику, но иллюстрирует риск-ориентированный принцип усиления контроля по мере роста возможного вреда [27].

Интерпретация результатов и границы применимости

Модель развивает средовой подход: если интерьер является целостной средой, визуальный фрагмент нельзя оценивать вне поведения, материала и коммуникации [3]. Пятислойная структура объясняет, почему легко представимый результат не обязательно легко реализуем.

Понятие сотворчества используется функционально. В со-дизайне участники имеют опыт, интересы и право на позицию [28]; генеративная система ими не обладает. Ее вклад

опосредован моделью, данными, интерфейсом и промптом, поэтому ответственность остается асимметричной.

По сравнению с моделями креативного человеко-ИИ взаимодействия, описывающими очередность, инициативу и типы вкладов [18], предложенная матрица добавляет материально-нормативные последствия — момент, когда цифровой вариант становится основанием заказа, строительства или договорного обещания.

Теоретический вклад включает четыре положения: единицей анализа является решение, а не инструмент; машинное участие определяется проверяемостью и ответственностью; смысловая плотность обосновывает человеческое авторство; профессиональный статус возникает при переходе от референса через гипотезу к валидированному решению.

Сценарная проверка не доказывает влияния модели на сроки, качество и число ошибок. Не учтены различия между моделями, лицензиями и политиками конфиденциальности, а реальная ответственность может распределяться между дизайнером, архитектором, инженерами, подрядчиком и заказчиком. Эти ограничения задают программу эмпирической проверки.

Заключение

Исследование заменяет перечисление возможностей генеративного ИИ анализом условий, при которых машинный выход приобретает статус проектного решения. Такое решение определяется как аргументированный, проверяемый выбор, изменяющий будущую среду и имеющий носителя ответственности.

Разработаны пятислойная модель и шесть критериев распределения: формализуемость, внешняя проверяемость, обратимость ошибки, культурно-смысловая насыщенность, материально-техническая реализуемость и зона ответственности. Их сочетание образует режимы контролируемой автоматизации, ассистированного исследования, делегирования с валидацией и авторского решения с ко-интерпретацией.

Сценарная проверка показала, что референсы и черновые варианты допускают низкорисковую автоматизацию; планировка, свет, материалы, спецификации и рабочие данные требуют внешней проверки; интерпретация брифа, культурная уместность и финальная концепция остаются зоной человеческого авторства.

Научная новизна состоит в переносе дискуссии с производительности и визуального качества на распределение ответственности. В предложенном контуре ИИ расширяет поле вариантов, а человек задает критерии, связывает слои решения, валидирует результат и принимает последствия выбора.

Перспективы связаны с апробацией протокола на реальных проектах: анализом промптовых сессий, интервью с дизайнерами и клиентами, экспертной оценкой ошибок и межэкспертной согласованности. Это позволит уточнить критерии и условия, при которых модель повышает качество проектного процесса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Глазычев В.Л. О дизайне: очерки по теории и практике дизайна на Западе. – М.: Искусство, 1970. – 192 с.
2. Лаврентьев А. Н. История дизайна: учебное пособие. – М.: Гардарики, 2007. – 303 с.
3. Шимко В.Т. Архитектурно-дизайнерское проектирование. Основы теории (средовой подход). – 2-е изд. – М.: Архитектура-С, 2009. – 408 с.
4. Розенсон И. А. Основы теории дизайна. – СПб.: Питер, 2007. – 219 с.
5. Simon H. A. The Sciences of the Artificial. – 3rd ed. – Cambridge, MA: MIT Press, 1996. – 248 p.

6. Schön D.A. The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. – New York: Basic Books, 1983. – 374 p.
7. Dorst K., Cross N. Creativity in the design process: co-evolution of problem-solution // Design Studies. – 2001. – Vol. 22, no. 5. – Pp. 425–437.
8. Amershi S. et al. Guidelines for Human-AI Interaction // Proceedings of the 2019 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems. – New York: ACM, 2019. – Pp. 1–13.
9. Shneiderman B. Human-Centered AI. – Oxford: Oxford University Press, 2022. – 400 p.
10. Gero J.S. Design Prototypes: A Knowledge Representation Schema for Design // AI Magazine. – 1990. – Vol. 11, no. 4. – Pp. 26–36.
11. Chen J. et al. Creative interior design matching the indoor structure generated through diffusion model with an improved control network // Frontiers of Architectural Research. – 2025. – Vol. 14, no. 3. – Pp. 614–629.
12. Wang C. et al. Chat2Layout: Interactive 3D Furniture Layout with a Multimodal LLM // IEEE Transactions on Visualization and Computer Graphics. – 2026. – Vol. 32, no. 2. – Pp. 2243–2259.
13. Бурова М. Д., Ершова М. Е., Рыкова Е. С. Генеративный искусственный интеллект как помощник дизайнера: пример проектирования коллекции на основе оренбургского пухового платка // Костюмология. – 2024. – Т. 9, № 2. – С. 1–10. – URL: https://kostumologiya.ru/PDF/12TLKL224.pdf (дата обращения: 13.07.2026)
14. Булатова А. В., Журавлева Н. И., Мельникова С. В. Использование нейросетей в дизайн-образовании // Академический вестник УралНИИпроект РААСН. – 2025. – № 2 (65). – С. 107–113.
15. Karadağ D., Ozar B. A new frontier in design studio: AI and human collaboration in conceptual design // Frontiers of Architectural Research. – 2025. – Vol. 14, no. 6. – Pp. 1536–1550.
16. Liu Y. et al. Analysis of the application of generative artificial intelligence in interior design education // Ain Shams Engineering Journal. – 2025. – Vol. 16, no. 12. – Art. 103757.
17. Oh C. et al. I Lead, You Help but Only with Enough Details: Understanding User Experience of Co-Creation with Artificial Intelligence // Proceedings of the 2018 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems. – New York: ACM, 2018. – Pp. 1–13.
18. Rezwana J., Maher M. L. Designing Creative AI Partners with COFI: A Framework for Modeling Interaction in Human-AI Co-Creative Systems // ACM Transactions on Computer-Human Interaction. 2023. Vol. 30, no. 5. Article 67. Pp. 67:1–67:28.
19. Wang X., Jiang Z., Xiong Y., Liu A. Human-LLM collaboration in generative design for customization // Journal of Manufacturing Systems. – 2025. – Vol. 80. – Pp. 425–435.
20. Петрашень Е. П. Цели и границы проектирования в дизайне среды: матрица оценки благоприятности среды // Pan-Art. – 2025. – Т. 5, вып. 3.
21. ГОСТ Р 21.101-2026. Система проектной документации для строительства. Основные требования к проектной и рабочей документации. – URL: https://docs.cntd.ru/document/1315996109 (дата обращения: 13.07.2026).
22. Лаушкина А. А., Басов О. О. Применение методов генеративного дизайна с использованием мультимодальных данных в сфере архитектуры и градостроительства // Научный результат. Информационные технологии. – 2021. – Т. 6, № 3. – С. 3–10.

23. Li C., Zhang T., Du X., Zhang Y., Xie H. Generative AI models for different steps in architectural design: a literature review // Frontiers of Architectural Research. – 2025. – Vol. 14, no. 3. – Pp. 759–783.
24. ГОСТ Р 59277-2020. Системы искусственного интеллекта. Классификация систем искусственного интеллекта. – URL: https://docs.cntd.ru/document/1200177292 (дата обращения: 13.07.2026).
25. ГОСТ Р 59898-2021. Оценка качества систем искусственного интеллекта. Общие положения. – URL: https://docs.cntd.ru/document/1200181913 (дата обращения: 13.07.2026).
26. Гражданский кодекс Российской Федерации. Часть четвертая. Статья 1257 «Автор произведения». – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_64629/7dde8dbb10c5ce94297e5eb859712be091044d70/ (дата обращения: 13.07.2026)
27. Regulation (EU) 2024/1689 of the European Parliament and of the Council of 13 June 2024 laying down harmonised rules on artificial intelligence. – URL: https://eur-lex.europa.eu/eli/reg/2024/1689/oj/eng (accessed: 13.07.2026).
28. Sanders E. B.-N., Stappers P. J. Co-creation and the new landscapes of design // CoDesign. – 2008. – Vol. 4, no. 1. – Pp. 5–18.

Ян Хан
аспирант
ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена»
e-mail: hang210494@gmail.com

Yang Hang
Postgraduate student
The Herzen State Pedagogical University

ТВОРЧЕСКАЯ ЭВОЛЮЦИЯ И ЭСТЕТИЧЕСКИЕ ВОЗЗРЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПЕСЕН НА ДРЕВНИЕ КИТАЙСКИЕ СТИХИ В ПЕРИОД КИТАЙСКОЙ РЕСПУБЛИКИ (1920–1940-Е ГОДЫ)

Аннотация. В данной статье в качестве объекта исследования рассматриваются художественные песни на древние китайские стихи, созданные в 1920–1940-е годы, и систематически прослеживается их творческая эволюция. Этот период представляет собой этап становления китайской художественной песни. Композиторы, представленные такими именами, как Цин Чжу, Хуан Цзы и Ин Шаннэн, в условиях «проникновения западной музыки на Восток» новаторски сочетали композиционные техники западноевропейской художественной песни с эстетической образностью классической китайской поэзии. Опираясь на историческую периодизацию, анализ репрезентативных композиторов и их произведений, в статье исследуются эстетические особенности мелодического стиля, гармонического языка, фортепианного аккомпанемента и подхода к стихотворному тексту в этих песнях. Выявляются ранние практики национального самовыражения и синтеза китайского и западного начал, реализованные в феномене «новое звучание древних стихов», а также раскрывается глубокое влияние данного жанра на последующее развитие китайской художественной песни.

Ключевые слова: период Китайской Республики; художественные песни на древние китайские стихи; Цин Чжу; Хуан Цзы; синтез китайского и западного; эстетические воззрения.

THE CREATIVE EVOLUTION AND AESTHETIC CONCEPTIONS OF ART SONGS SET TO ANCIENT CHINESE POEMS IN THE REPUBLICAN ERA (1920S–1940S)

Abstract. This paper takes Chinese ancient poetry art songs from the 1920s to the 1940s as its research object and systematically combs their creative lineage. This period marks the foundational stage of Chinese art songs. Against the backdrop of the “eastward spread of Western music,” composers represented by Qing Zhu, Huang Zi, Ying Shangneng, and others innovatively combined the compositional techniques of Western art songs with the aesthetic imagery of classical Chinese poetry. Proceeding from historical periodization and an analysis of representative composers and their works, this paper explores the aesthetic characteristics of these ancient poetry art songs in terms of melodic style, harmonic language, piano accompaniment, and treatment of poetic texts. It reveals the early practice of national exploration and Sino-Western integration realized through “new musical settings of ancient lyrics,” and elucidates the profound influence of this genre on the subsequent development of Chinese art songs.

Keywords: Republican period; ancient poetry art songs; Qing Zhu; Huang Zi; Sino-Western integration; aesthetic ideas.

Введение

Рождение китайских художественных песен на древние стихи стало важным результатом двойного воздействия «проникновения западной музыки на Восток» и пробуждения национального самосознания в новейшей истории китайской музыки. В 1920–1940-е годы, с созданием профессиональных музыкально-образовательных учреждений и возвращением на родину группы музыкантов, обучавшихся в Европе, США и Японии, в Китай была системно привнесена творческая концепция европейской романтической художественной песни (Lied). Композиторы начали осознанно отказываться от традиционной фольклорной или оперной модели «подбора мелодии к готовому словесному тексту» и перешли к сочинению музыки на существующие стихотворные тексты, стремясь к глубокому единству музыки и поэтической образности. В этот период художественные песни на древние стихи не только преодолели путь от подражания к синтезу в техническом отношении, но и утвердили в эстетическом плане творческую парадигму, в центре которой находится «художественная концепция» (ицзин), а путём служит «синтез китайского и западного». Тем самым был заложен прочный фундамент для развития китайской вокальной музыки нового времени.

1. Зарождение и становление (1920-е годы)

1920-е годы стали периодом зарождения китайских художественных песен на древние стихи. В 1920 году Цин Чжу (Ляо Шанго) во время учёбы в Германии создал произведение «Великая река течёт на восток» («Да цзян дун цюй»), которое в академических кругах признаётся первой в Китае художественной песней на древние стихи в строгом смысле этого слова [1, с. 173]. Текст песни заимствован из стихотворения Су Ши «Нянь ну цзяо. Размышляя о древности у Красной скалы» («Няньнуцзяо. Чиби хуайгу»). Цин Чжу, используя техники немецкой и австрийской художественной песни, сочетая драматизм с лирической декламацией, создал музыкальный образ, передающий грандиозную картину древнего поля битвы при Красной скале (Чиби) и патриотические чувства поэта, вызванные этим историческим местом. Благодаря смелым и новаторским гармониям и фортепианному аккомпанементу композитору удалось создать величественный и глубокий по своему художественному замыслу музыкальный образ.

В конце 1920-х – начале 1930-х годов Сяо Юмэй, Чжао Юаньжэнь, Хуан Цзы и другие продолжили развивать эту область. Произведение Сяо Юмэя «Вопрос» («Вэнь», 1922), хотя и написано не на древние стихи, оказало глубокое влияние благодаря своей концепции художественной песни. В мелодии песни Чжао Юаньжэня «Как мне не думать о ней?» («Цзяо во жу хэ бу сян та», 1926, слова Лю Баньнуна) в качестве основы используется традиционный китайский пентатонический звукоряд, что демонстрирует глубокое понимание композитором и синтез китайской традиционной музыкальной культуры и западной современной композиторской техники. Подлинную вершину развития художественных песен на древние стихи заложил Хуан Цзы. В 1930-е годы он создал ряд произведений, включая «Цветок – не цветок» («Хуа фэй хуа», Бо Цзюйи), «Гадательная строфа „Суаньсуаньцзы“. Жизнь в обители Динхуэйюань в Хуанчжоу» («Бу суань цзы. Хуанчжоу Динхуэйюань ю цзо», Су Ши) и «Румяна на губах. Восхождение на башню» («Дянь цзян чунь. Фу дэн лоу», Ван Чжо). Музыкальный язык Хуан Цзы отличается лаконичностью, гармония – прозрачностью, структура – строгостью. Фортепианный аккомпанемент у него перестаёт быть простым гармоническим заполнением и становится важной частью, формирующей художественный образ наравне с вокальной партией. В его творчестве в полной мере воплотился эстетический идеал «единства поэзии и музыки», что знаменует собой зрелость жанра китайских художественных песен на древние стихи.

2. Углубление и расцвет (1930–1940-е годы)

В 1930-е годы, с развитием стандартизированного обучения в Национальной

музыкальной школе-консерватории (Шанхай), к творчеству подключилось всё больше композиторов, количество произведений возросло, а стилистика стала более разнообразной. В 1932 году Ин Шаннэн создал песню «Рыбак» («Юй фу», слова Су Ши), в которой с помощью лаконичной пентатонной мелодии и изящной фортепианной фактуры воплотил светлую, отстранённую художественную концепцию, напоминающую живопись литераторов-художников. В этот период также проявили себя Чэнь Тяньхэ, Лю Сюэань, Цзян Динсянь и Хэ Люйтин (четверо лучших учеников Хуан Цзы). В песне Чэнь Тяньхэ «Куда ушла весна?» («Чунь гуй хэ чу», слова Хуан Тинцзяня) с помощью хроматических гармоний передаётся чувство тоски; произведение Лю Сюэаня «Песня о красных бобах» («Хун доу цы», слова Цао Сюэциня) благодаря своей протяжной, нежной мелодии получило широкое распространение в 1940-е годы.

После начала полномасштабной войны сопротивления Японии центр тяжести музыкального творчества сместился в сторону темы спасения нации от гибели. Тем не менее, в глубоком тылу на юго-западе Китая некоторые композиторы продолжали сохранять приверженность жанру художественной песни, придавая ему новое содержание эпохи. В художественных песнях на древние стихи этого периода, при сохранении художественности, стала проявляться более глубокая озабоченность судьбой страны. Так, Тань Сяолинь, вернувшись на родину из США в 1940-е годы, привнёс современные композиторские техники в духе своего учителя Пауля Хиндемита. Его произведение «Песня о праведном духе» («Чжэн ци гэ», слова Вэнь Тяньсяна) соединило западную неоклассическую технику с национальным духом, продемонстрировав передовые поиски в области техники китайских художественных песен на древние стихи.

3. Эстетические воззрения и творческие особенности

При всестороннем рассмотрении китайских художественных песен на древние стихи периода Китайской Республики их эстетические воззрения и творческие особенности можно обобщить в следующих четырёх пунктах.

3.1. Пересоздание художественной концепции («новое звучание древних стихов»)

Композиторы, опираясь на западные гармонию, полифонию и музыкальные формы, заново интерпретировали художественную концепцию (ицзин) классической поэзии. Это «пересоздание» не является иллюстративным, а стремится к глубинному эмоциональному резонансу. Например, в песне Цин Чжу «Я живу у истоков реки» («Во чжу Чанцзян тоу», слова Ли Чжии) непрерывно текущие фигурации аккомпанемента передают тоску, подобную водам великой реки, превращая сдержанность оригинального стихотворения в страстную музыкальную экспрессию и осуществляя современную трансформацию эмоционального содержания.

3.2. Технический поиск в русле «синтеза китайского и западного»

В области мелодики композиторы повсеместно использовали пентатонику в качестве основного материала для подчёркивания национального стиля. В гармонии они творчески применяли пентатоническую обработку аккордовой структуры (например, аккорды с добавочными тонами, аккорды с пустыми квинтами), чтобы избежать конфликта между чисто западной гармонией и пентатонной мелодикой. «Румяна на губах. Восхождение на башню» («Дянь цзян чунь. Фу дэн лоу») Хуан Цзы в рамках романтической гармонии благодаря тонкому голосоведению и тональному плану прекрасно оттеняет изящество и элегантность поэтического смысла.

3.3. Независимость и образность фортепианного аккомпанемента

Фортепианный аккомпанемент перестаёт быть подчинённым вокальной партии и становится ключевым элементом формирования музыкального образа. Например, в «Великая река течёт на восток» («Да цзян дун цюй») фортепиано мощными аккордами и арпеджио имитирует удары волн о берег; в «Цветок – не цветок» («Хуа фэй хуа»)

посредством зыбких гармоний и фактуры создаётся иллюзорная, сновидческая атмосфера. Аккомпанемент и вокальная партия вступают в «диалог» или «слияние», совместно созидая художественный замысел [3].

3.4. Языковая эстетика «гармонии звука и тона»

Композиторы периода Китайской Республики придавали большое значение соотношению между тонами китайского языка (ровный и косой тоны, пинцзэ) и мелодическим движением. Чжао Юаньжэнь, Хуан Цзы и другие писали статьи, посвящённые этому вопросу. На практике они стремились избегать «опрокидывания тона» (дао цзы), добиваясь естественного соответствия мелодического рисунка фонетическому тону слова, что на слух создаёт эффект «правильного произношения и округлого звучания» (цзы чжэн цян юань), позволяя музыке слиться с ритмической красотой китайского языка. Это одна из важнейших особенностей, отличающих китайскую художественную песню от западноевропейской [2, с. 103].

4. Интерпр-етация исполнения и эстетическая рецепция

Китайские художественные песни на древние стихи как вокальный жанр, объединяющий поэзию и музыку, обретают свою окончательную художественную ценность лишь через вторичное творчество исполнителя и эстетическое восприятие слушателей. Художественные песни на древние стихи 1920–1940-х годов с самого своего возникновения сталкивались с требованиями исполнения, коренным образом отличавшимися от традиционного «декламационного пения» (иньсун) и «исполнения арий» (чанцюй): координация западной вокальной техники с китайской фонетикой, звуковой баланс в сопровождении западного фортепиано, вокальное воплощение художественной концепции классической поэзии – всё это ставило перед исполнителями совершенно новые задачи. В то же время распространение и восприятие этих произведений на разных исторических этапах отражают эволюцию эстетического сознания в сфере китайского вокального искусства Новейшего времени.

4.1. Исполнительская эстетика «гармонии звука и тона»

Тонкая разработка композиторами эпохи Китайской Республики соотношения между тонами китайского языка и мелодическим движением непосредственно определила эстетический критерий «правильного произношения и округлого звучания» (цзы чжэн цян юань) в исполнении. Чжао Юаньжэнь, Хуан Цзы и другие в своём творчестве стремились избегать «опрокидывания тона» (дао цзы), добиваясь естественного соответствия мелодических интонаций ровным и косым тонам (пинцзэ) слов. Этот принцип, воплощённый в исполнительской практике, требует от певца, сохраняя резонанс западной белькантовой техники, предельно точно передавать артикуляцию и интонационный рисунок китайской речи. В песне Цин Чжу «Я живу у истоков реки» («Во чжу Чанцзян тоу») непрерывная мелодическая линия пронизывает всё произведение; исполнителю необходимо сохранять отчётливость каждого слога и связность поэтического смысла на фоне подвижной фактуры. В «Цветке – не цветок» («Хуа фэй хуа») Хуан Цзы с помощью зыбких гармоний и лаконичной мелодии создаётся атмосфера сновидения, что требует от певца особого внимания к переменам тембральной окраски и тонкому контролю дыхания. Это диалектическое единство «звука» (шэн) и «ритмической красоты» (юнь) составляет ядро эстетики исполнения китайских художественных песен на древние стихи эпохи Республики.

4.2. Процесс пересоздания художественной концепции

Исполнение художественных песен на древние стихи – это не просто техническое воспроизведение звука, но и новое созидание художественной концепции (ицзин). Композитор осуществляет первое «пересоздание ицзин» классической поэзии средствами западной композиционной техники, а исполнитель на этой основе производит второе эстетическое преображение через звук. Например, в песне «Великая река течёт на восток»

(«Да цзян дун цюй») Цин Чжу чередование речитативных и ариозных эпизодов требует от певца свободного перехода между героической приподнятостью и лирической задушевностью, чтобы силой голоса передать историческую глубину и личные переживания, заложенные в стихах Су Ши [4, с.174]. В «Трёх желаниях розы» («Мэйгуй сань юань») Хуан Цзы, при всей романтической гармонической основе, скрывает изысканность и элегантность; певец должен сдержанным, многослойным звучанием донести постепенное нарастание эмоций «трёх желаний», выраженных в тексте. Исполнительская практика этого периода по сути представляет собой поиск равновесия между западной вокальной техникой и традиционным китайским эстетическим вкусом, благодаря чему «новое звучание древних стихов» обретает полноценную художественную жизнь на сцене.

4.3. Эстетическая рецепция в историческом контексте

История восприятия китайских художественных песен на древние стихи 1920–1940-х годов тесно связана с их социокультурным контекстом. На начальном этапе эти произведения распространялись главным образом на концертах и в учебных мероприятиях профессиональных музыкальных учебных заведений. После вспышки войны сопротивления Японии отдельные произведения благодаря своей глубокой эмоциональной наполненности резонировали с чувством тревоги за судьбу страны – например, тоска по боевым товарищам в песне Цин Чжу «Я живу у истоков реки» в военном контексте обрела более широкое патриотическое звучание. С 1940-х годов эти песни постепенно входят в вокальные учебные пособия и концертный репертуар, их эстетическая ценность выходит за рамки конкретного исторического контекста, они становятся классическими образцами китайского вокального искусства Новейшего времени. С точки зрения рецептивной эстетики, ценность художественных песен на древние стихи эпохи Китайской Республики постоянно актуализируется и переосмысляется в ходе многократного слушания и интерпретации слушателями разных поколений.

Таким образом, интерпретация исполнения и эстетическая рецепция являются неотъемлемым измерением в изучении китайских художественных песен на древние стихи периода Китайской Республики. Это измерение связывает творческий замысел композитора с эстетическим переживанием слушателя, а также соединяет практические пути внедрения западных техник и утверждения национального стиля. Обращение к этому аспекту способствует более полному пониманию глубинного значения художественных песен на древние стихи 1920–1940-х годов в истории китайской музыки Новейшего времени.

Заключение.

1920–1940-е годы стали начальным и ключевым периодом для китайских художественных песен на древние стихи [2, с. 10]. От новаторских поисков Цин Чжу через системную зрелость Хуан Цзы к многогранному развитию в годы войны сопротивления Японии и после неё – творчество этого периода не только осуществило решающий переход от внедрения западных техник к утверждению национального стиля, но и на эстетическом уровне утвердило уникальную парадигму, в центре которой находится «художественная концепция» (ицзин), а вкусовую основу составляет «нейтральность и гармония» (чжунхэ). Такие произведения, как «Великая река течёт на восток» («Да цзян дун цюй»), «Я живу у истоков реки» («Во чжу Чанцзян тоу»), «Цветок – не цветок» («Хуа фэй хуа»), «Румяна на губах. Восхождение на башню» («Дянь цзян чунь. Фу дэн лоу») и другие, и по сей день остаются классическим репертуаром концертов и вокальной педагогики. Творческие принципы, утверждённые этими произведениями, – синтез китайского и западного, единство поэзии и музыки, гармония звука и тона – оказали глубокое влияние на развитие китайской художественной песни на протяжении более чем полувека и проложили жизнеспособный путь для китайской музыкальной культуры в её движении к

современности.

Примечания.

Цин Чжу (1893–1959), настоящее имя Ляо Шанго, уроженец Хуэйяна провинции Гуандун. Музыкальный теоретик и композитор. В молодости учился в Германии. После возвращения на родину в 1929 году преподавал в Шанхайской национальной консерватории (Го ли инь чжуань), был главным редактором журнала «Юэ и» («Музыкальное искусство») и других изданий, занимался музыкальной теорией и композицией. Его произведения «Великая река течёт на восток» («Да цзян дун цюй») и «Я живу у истоков реки» («Во чжу Чанцзян тоу») считаются первыми образцами китайской художественной песни.

Хуан Цзы (1904–1938), второе имя Цзиньу, уроженец Чуаньша (ныне район Шанхая) провинции Цзянсу. Композитор и музыкальный педагог. В 1924 году отправился на учёбу в США, где изучал композицию в Оберлинском колледже и Йельском университете. После возвращения на родину преподавал в Шанхайской национальной консерватории, воспитав таких выдающихся композиторов, как Хэ Люйтин, Чэнь Тяньхэ, Лю Сюэань и Цзян Динсянь.

Ин Шаннэн (1902–1973), уроженец Нинбо провинции Чжэцзян. Вокалист и композитор. В 1923 году отправился на учёбу в США, где специализировался на вокальном искусстве. После возвращения на родину долгое время занимался вокальной педагогикой. В своём творчестве особое внимание уделял сочетанию певучести и ритмики китайского языка.

Тань Сяолинь (1911–1948), композитор. В 1942 году уехал в США, где учился у современного композитора Пауля Хиндемита (Paul Hindemith). Является пионером систематического внедрения в Китае современных западных композиторских техник.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ван Миньхэ. История новейшей китайской музыки [М]. Пекин: Народное музыкальное издательство, 2009. 372 с.
2. Лю И. Особенности творчества китайских композиторов в жанре художественной песни (XX–XXI века). Северная музыка, 2017. Т. 37. № 17. С. 9–10.
3. Чжоу Лян, Цыкина Юлия Юрьевна Эволюция китайских композиторских песен на основе классической поэзии // Сервис +. 2024. №1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/evolyutsiya-kitayskih-kompozitorskih-pesen-na-osnove-klassicheskoy-poezii (дата обращения: 01.07.2026).
4. Ян Июнь. Слияние восточной художественной концепции и западной драматургии на примере хорового произведения на древние стихи «Великая река течёт на восток». Массовая литература и искусство, 2019. № 19. С. 173–174.

Пянь Цзыжуй
магистрант
ФГБОУ ВО «Нижегородская государственная консерватория им. М. И. Глинки»
e-mail: pzrvvv@163.com

Pian Zirui
Master's Student
Nizhny Novgorod State Conservatory named after M. I. Glinka

ИСТОРИЧЕСКАЯ ЭВОЛЮЦИЯ КИТАЙСКОГО ФОРТЕПИАННОГО ИСКУССТВА И ПУТИ ЕГО НАЦИОНАЛИЗАЦИИ (1915–2025)

Аннотация. Статья посвящена исследованию исторической эволюции китайского фортепианного искусства и путей его национализации в 1915–2025 гг. Анализируются основные этапы его развития: становление национального стиля (1915–1949), институциональное развитие и творческие преобразования (1949–1978), а также период расцвета и интернационализации после начала политики реформ и открытости (1978–2025). Особое внимание уделяется использованию национального музыкального материала, воплощению традиционных эстетических принципов китайской культуры, развитию профессионального музыкального образования и международного культурного обмена. Сделан вывод о том, что китайское фортепианное искусство сформировало художественную модель, сочетающую национальную самобытность и достижения мировой музыкальной культуры.

Ключевые слова: китайское фортепианное искусство; национальный стиль; фортепианная музыка Китая; музыкальное образование; музыкальная культура Китая.

THE HISTORICAL EVOLUTION OF CHINESE PIANO ART AND THE PATH OF ITS NATIONALIZATION (1915–2025)

Abstract. This article examines the historical evolution of Chinese piano art and the main paths of its nationalization from 1915 to 2025. The study analyzes the principal stages of its development, including the formation of a national style (1915–1949), the period of institutional development and artistic transformation (1949–1978), and the stage of prosperity and internationalization following China’s reform and opening-up policy (1978–2025). Particular attention is paid to the use of national musical materials, the embodiment of traditional Chinese aesthetic principles, the development of professional music education, and the expansion of international cultural exchange. The study concludes that Chinese piano art has developed an artistic model that combines national characteristics with the achievements of world musical culture.

Keywords: Chinese piano art; national style; Chinese piano music; music education; Chinese musical culture.

Введение

Китайское фортепианное искусство является одним из наиболее ярких примеров взаимодействия западной музыкальной традиции и национальной культуры Китая. Появившись в стране как заимствованный элемент европейской музыкальной цивилизации, фортепиано постепенно вошло в систему музыкального образования, исполнительской практики и композиторского творчества, превратившись в важное средство художественного выражения китайской культуры. На протяжении XX–XXI веков развитие

китайского фортепианного искусства сопровождалось не только освоением европейских исполнительских и композиционных принципов, но и активным поиском национальных форм художественного самовыражения.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью осмысления исторического опыта взаимодействия национальной музыкальной традиции Китая и западного фортепианного искусства в условиях культурной модернизации и глобализации. В настоящее время китайское фортепианное искусство занимает заметное место в мировом музыкальном пространстве, а вопросы сохранения национальной идентичности и культурной самобытности приобретают особую значимость.

Степень научной разработанности проблемы свидетельствует о наличии значительного числа исследований, посвящённых истории китайской фортепианной музыки, развитию исполнительской школы и творчеству отдельных композиторов. Однако большинство работ рассматривает отдельные исторические периоды либо отдельные аспекты национального стиля. Комплексный анализ исторической эволюции китайского фортепианного искусства и механизмов его национализации в период 1915–2025 годов остаётся недостаточно разработанным.

Объектом исследования является китайское фортепианное искусство XX–XXI веков.

Предмет исследования составляет процесс исторического развития и национализации китайского фортепианного искусства в период с 1915 по 2025 год.

Цель исследования заключается в выявлении основных этапов исторической эволюции китайского фортепианного искусства и определении ключевых путей его национального развития.

Методологическую основу исследования составляют исторический, культурологический, сравнительный и системный методы исследования.

Научная новизна работы заключается в комплексном рассмотрении взаимосвязи исторической эволюции китайского фортепианного искусства и процесса его национализации на протяжении более чем столетнего периода.

1. Историческая эволюция китайского фортепианного искусства

1.1. Зарождение и первые поиски национального пути (1915–1949)

Распространению фортепиано в Китае способствовали миссионерские школы, учебные заведения нового типа и движение школьной песни (сюэтан юэгэ). В 1920-е годы Сяо Юмэй основал Музыкальные курсы при Пекинском университете, музыкальное отделение Пекинской художественной школы и Национальную консерваторию в Шанхае, что институционализировало профессиональное образование. Для преподавания фортепиано был приглашён русский педагог Б.С. Захаров, воспитавший поколение музыкантов, включая Дин Шаньдэ и У Лэи.

Композиторское творчество активизировалось в 1915 году, когда Чжао Юаньжэнь создал «Марш мира» – одно из ранних сохранившихся сочинений. Однако подлинные поиски национального стиля начались в 1930-е годы. В 1934 году русский композитор А.Н. Черепнин организовал конкурс на произведения с китайским колоритом, поддержав обращение к национальному материалу. В том же году Хэ Лютин написал «Пастушью флейту», основанную на пентатонике и сочетающую её с западной полифонией. Это произведение считается первым зрелым образцом китайской национальной фортепианной музыки, определившим направления дальнейшего развития.

1.2. Становление и противоречивое развитие (1949–1978)

После образования КНР государство уделило приоритетное внимание системе музыкального образования, ориентируясь на советский опыт. Центральная и Шанхайская консерватории усовершенствовали подготовку пианистов и педагогов, что вывело обучение на системный уровень. Композиторы активно искали синтез фортепианной

выразительности с народными традициями. Среди заметных произведений – «Первый синьцзянский танец» Дин Шаньдэ и «Храмовая ярмарка» Цзян Цзусиня, отражающие тенденцию создания произведений на национальной основе.

В 1960–1970-е годы, в период «Культурной революции», многие формы музыкальной деятельности были ограничены, однако процесс не прервался полностью. Наиболее значительным сочинением этого времени стал Концерт для фортепиано с оркестром «Хуанхэ» (1969), созданный коллективом авторов на основе одноимённой кантаты. В нём национальная образность органично соединилась с жанром европейского концерта. Это произведение приобрело широкую известность в Китае и стало символом национального характера фортепианной музыки. Таким образом, несмотря на сложные условия, период 1949–1978 годов заложил основы современной образовательной системы, накопил значительный творческий опыт и подготовил предпосылки для следующего этапа.

1.3. Расцвет и интернационализация (1978–2025)

Начало реформ и открытости в 1978 году стало переломным моментом. Расширение международных контактов восстановило доступ к западной классике, современным методикам и новым концепциям исполнительства. В последующие десятилетия система образования непрерывно совершенствовалась, число обучающихся игре на фортепиано значительно возросло, и Китай превратился в одного из мировых лидеров по масштабам музыкального образования. Композиторское творчество активизировалось по двум направлениям: с одной стороны, получили распространение фортепианные обработки традиционной музыки – «Вечерние барабаны и флейты» Ли Инхая, «Сто птиц поклоняются фениксу» Ван Цзяньчжуна; с другой – композиторы всё чаще обращались к синтезу национальных традиций с современными техниками (Ван Лишань, Чэнь И).

В XXI веке китайские пианисты, благодаря высокому уровню подготовки, стали занимать ведущие позиции на международной сцене. Лан Лан своей деятельностью способствовал популяризации китайской школы; в 2000 году Ли Юньди получил первую премию на конкурсе имени Шопена, а затем Чжан Хаочэнь, Ван Юйцзя и другие добились высоких результатов на крупнейших конкурсах. Параллельно китайская фортепианная музыка всё чаще звучала на международных фестивалях и форумах. Национальные традиции активно взаимодействовали с современными композиционными технологиями, формируя стиль, сочетающий самобытность и глобальную открытость. В целом этот период характеризуется переходом от освоения мирового опыта к полноценному участию в формировании мирового музыкального пространства.

2. Основные пути национализации китайского фортепианного искусства

Под национализацией понимается процесс творческого освоения и преобразования западного фортепианного искусства в условиях китайской культурной среды, в результате которого формируется художественная система, обладающая выраженными национальными особенностями. Этот процесс включает использование национального музыкального материала, воплощение традиционных эстетических представлений и утверждение культурной субъектности. История китайского фортепианного искусства свидетельствует о том, что его развитие представляет собой не простое заимствование западной музыкальной традиции, а сложный процесс её адаптации и творческого переосмысления в соответствии с национальными культурными потребностями.

2.1. Творческое преобразование национального музыкального материала

Использование национального музыкального материала стало важнейшим направлением национализации китайского фортепианного искусства. Уже в 1930-е годы композиторы начали активно обращаться к интонациям народной музыки, пентатоническим ладовым структурам и традиционным жанрам китайского музыкального фольклора. Одними из первых образцов подобного подхода стали произведения Хэ Лютина «Пастушья

флейта» и Лао Чжичэна «Радость пастушка».

После образования КНР возможности использования национального музыкального материала значительно расширились. Композиторы стремились не только цитировать народные мелодии, но и создавать на их основе новые художественные формы. Важное место в этом процессе занимают такие произведения, как «Первый синьцзянский танец» Дин Шаньдэ, «Сто птиц поклоняются фениксу» Ван Цзяньчжуна и «Луна отражается во второй весне» Чу Ванхуа.

Особый интерес представляет произведение «Сто птиц поклоняются фениксу», в котором средствами фортепианной фактуры воспроизводятся тембровые и выразительные особенности китайского народного инструмента суона. В свою очередь, фортепианная версия произведения «Луна отражается во второй весне» сохраняет глубокий эмоциональный строй оригинала, одновременно раскрывая новые полифонические и гармонические возможности фортепиано.

Таким образом, национальный музыкальный материал в китайском фортепианном искусстве выступает не в качестве объекта механического заимствования, а как источник художественного переосмысления и творческого развития. Именно этот подход стал основой формирования национального стиля китайской фортепианной музыки.

2.2. Современная трансформация национального эстетического сознания

Национализация проявляется не только в использовании музыкального материала, но и в воплощении традиционных эстетических принципов китайской культуры. Важнейшими категориями китайского художественного мышления являются «художественный образ» (意境), «духовное очарование» (神韵) и принцип единства реального и воображаемого.

Эти эстетические установки постепенно нашли отражение в китайском фортепианном творчестве. Так, произведение «Пастушья флейта» отличается поэтической образностью и передаёт атмосферу сельского пейзажа. Пьеса «Осенняя луна над спокойным озером» создаёт ощущение созерцательной гармонии и внутреннего покоя, а произведение «Луна отражается во второй весне» воплощает характерную для китайской культуры сдержанность эмоционального выражения и глубокую философскую наполненность.

Особое значение имеет произведение «Три вариации на тему цветущей сливы», сохраняющее художественный дух древней китайской музыки для гуциня. Посредством тонкой звуковой организации и выразительной мелодики композитор создаёт образ стойкости и нравственной чистоты, традиционно ассоциируемый в китайской культуре с цветущей сливой.

Следовательно, национализация китайского фортепианного искусства предполагает не только освоение национальных музыкальных интонаций, но и сохранение фундаментальных эстетических ценностей китайской художественной традиции.

2.3. Локализация образовательной системы и международное распространение

Важнейшим условием национализации китайского фортепианного искусства стало формирование собственной системы музыкального образования. Начало этому процессу было положено деятельностью Сяо Юмэя, создавшего основы профессионального музыкального обучения европейского типа в Китае.

После 1949 года была сформирована разветвлённая система подготовки музыкантов, включающая консерватории, педагогические университеты и учреждения дополнительного музыкального образования. Существенное влияние на развитие китайской фортепианной педагогики оказала российская и советская исполнительская школа. Особое внимание уделялось развитию технического мастерства, художественной выразительности и глубокого понимания музыкального содержания.

В ходе дальнейшего развития китайская система музыкального образования постепенно объединила достижения российской фортепианной школы с национальными

культурными традициями. В результате сформировалась собственная модель подготовки исполнителей, которая стала основой международных успехов китайских пианистов.

В XXI веке процесс национализации получил новое развитие благодаря активному международному культурному обмену. Наиболее ярким примером международного признания китайской фортепианной музыки является Концерт для фортепиано с оркестром «Хуанхэ». Сочетая национальный музыкальный материал и европейские композиционные принципы, это произведение стало одним из наиболее известных образцов китайской фортепианной музыки за пределами страны.

Большой вклад в международное распространение китайского фортепианного искусства внесли Лан Лан, Ли Юньди, Чжан Хаочэнь и представители нового поколения китайских пианистов. Их исполнительская деятельность способствует укреплению культурного диалога между Китаем и другими странами мира.

2.4. Механизмы развития процесса национализации

Формирование национального пути развития китайского фортепианного искусства было обусловлено рядом факторов: стремлением к сохранению культурной идентичности, поддержкой государственной культурной политики, развитием системы музыкального образования и расширением международного культурного обмена. Взаимодействие данных факторов обеспечило формирование самостоятельной национальной модели развития китайского фортепианного искусства в контексте мировой музыкальной культуры.

Заключение

Исследование показывает, что китайское фортепианное искусство за 1915–2025 гг. прошло сложный путь от первоначального освоения европейских образцов до формирования самостоятельной национальной художественной модели. Его развитие не ограничивалось механическим перенесением западной фортепианной традиции в китайскую культурную среду, а представляло собой процесс творческого преобразования, в ходе которого фортепиано стало важным средством выражения национального музыкального сознания.

Основными направлениями национализации китайского фортепианного искусства стали преобразование национального музыкального материала, воплощение традиционных эстетических принципов, развитие собственной системы профессионального образования и расширение международного культурного взаимодействия. Использование народных мелодий, пентатонических структур и образов традиционной культуры позволило композиторам создать произведения, в которых европейские жанровые и технические возможности фортепиано органично сочетаются с художественными особенностями китайской музыкальной традиции.

Особое значение в этом процессе имело формирование национальной школы фортепианного образования. Создание профессиональных учебных учреждений, развитие исполнительской педагогики и освоение международного опыта способствовали подготовке высококвалифицированных музыкантов. В XXI веке деятельность китайских пианистов на мировой сцене и широкое распространение китайской фортепианной музыки за пределами страны свидетельствуют о том, что китайское фортепианное искусство стало полноценной частью современного мирового музыкального пространства.

Таким образом, опыт исторического развития китайского фортепианного искусства демонстрирует возможность гармоничного соединения национальной культурной идентичности и достижений мировой музыкальной культуры. Сформированная в течение более чем столетия художественная модель обладает устойчивым потенциалом дальнейшего развития. В условиях глобализации перспективными направлениями исследований остаются цифровые формы распространения музыкального наследия, международное продвижение китайской фортепианной школы и изучение новых способов

взаимодействия традиционных эстетических ценностей с современными композиционными и исполнительскими практиками.

Исследование показывает, что китайское фортепианное искусство за 1915–2025 гг. прошло путь от освоения европейских образцов до самостоятельной национальной модели. Основные направления национализации – преобразование музыкального материала, воплощение традиционной эстетики, создание образовательной системы и международное взаимодействие. Ключевую роль сыграли произведения, синтезирующие фольклор и выразительные возможности фортепиано. В итоге сложился стиль, сочетающий национальную уникальность с мировым опытом. Успехи китайских пианистов и растущее присутствие китайской музыки за рубежом превращают Китай в один из мировых центров фортепианного искусства. Опыт Китая доказывает возможность органичного соединения национальных традиций с глобальными достижениями. Дальнейшие исследования могут касаться цифровых коммуникаций, международного продвижения и перспектив китайской школы в условиях глобализации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ye, Yu. Professional piano education in Chinese music culture / Yu. Ye, I. V. Zubrylina // Pedagogy of art for sustainable development of society : Materials of the International Scientific-Practical Conference, Minsk, 11 апреля 2024 года. – Minsk: Belarusian State Pedagogical University named after M. Tank, 2025. – Pp. 380-384.
2. Тинтин, Г. Влияние традиционного китайского инструмента на развитие фортепианной музыки в «китайском стиле» / Г. Тинтин // Научный альманах Центрального Черноземья. – 2022. – № 2-3. – С. 327-336.
3. Ван, Д. История развития преподавания фортепианного искусства в Китае / Д. Ван // Управление образованием: теория и практика. – 2022. – № 10(56). – С. 60-65.
4. Чжан Э.П., Ван Ц. О развитии китайской фортепианной музыки // Журнал Чифэнского университета. 2007. № 2. С. 132–134.
5. Чжан С. К вопросу о формировании и развитии китайской фортепианной школы // Журнал Суйхуаского университета. 2025. Т. 45. № 9. С. 96–98.
6. Цай Ж., Тань И. Исследование теории китайского фортепианного искусства за 70 лет // Китайское музыковедение. 2019. № 4. С. 128–134.
7. Се Т. Влияние Советского Союза на музыкальное образование в школах Нового Китая // Театральный дом. 2020. № 8. С. 160–161.
8. Люй Н. Системный анализ национального стиля китайских фортепианных произведений в горизонтальном и вертикальном измерениях // Современная музыка. 2022. № 1. С. 20–22.
9. Чжао Ю. Анализ национальных и эпохальных особенностей музыкального творчества Хэ Лютина // Голос Хуанхэ. 2024. № 17. С. 42–45.
10. Мэн С. Исследование исполнительских приёмов и эстетической ценности интеграции национальной музыки в фортепианное исполнительство // Театральный дом. 2025. № 23. С. 73–75.

Фань Лиминь
аспирант
ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет
им. М.П. Даниловского»
e–mail: 745313825@qq.com

Fan Limin
Graduate student
Pacific State University named after M.P. Danilovsky

ХУДОЖЕСТВЕННОЕ СВОЕОБРАЗИЕ КИТАЙСКИХ ЦЕРЕМОНИАЛЬНЫХ ЖЕНСКИХ УКРАШЕНИЙ ЭПОХ СУН И ЮАНЬ

Аннотация. Церемониальные женские украшения позднего китайского средневековья традиционно исследуются как декоративные предметы, аксессуары, привлекающие внимание техникой, типологическими характеристиками, эволюцией стиля. Тем не менее, подобный подход не объясняет главного: китайские церемониальные украшения во времена эпох Сун и Юань не были украшениями в привычном для Европы смысле, являясь формой институционализации представлений о мире и структуре общества, предметами, с помощью которых основание бытия (ли–принцип) и ранговое упорядочение отношений между людьми (ли–церемониал) соотносились. Автор полагает, что сравнение украшений указанных периодов обнаруживает нормативные характеристики сунских церемониальных украшений и особенности предметов периода Юань, определяемых результатами культурного взаимодействия различных этнических групп и народов.

Ключевые слова: Китай, церемония, украшения; эпоха Сун; эпоха Юань; короны, принцип, захоронения, схема, институализация, мера, морфология.

ARTISTIC UNIQUENESS OF CHINESE CEREMONIAL WOMEN'S JEWELRY OF THE SONG AND YUAN DYNASTIES

Abstract. Ceremonial women's jewelry of the late medieval Chinese period is traditionally studied as decorative objects, accessories, and remarkable for their technique, typological characteristics, and stylistic evolution. However, this approach fails to explain the main point: Chinese ceremonial jewelry during the Song and Yuan Dynasties was not jewelry in the traditional European sense, but rather a form of institutionalized ideas about the world and the structure of society, objects that linked the foundation of existence (li-the principle) and the rank-ordering of relationships between people (li-the ceremonial). The author believes that a comparison of jewelry from these periods reveals the normative characteristics of Song ceremonial jewelry and the distinctive features of Yuan period objects, determined by the cultural interactions between various ethnic groups and peoples.

Keywords: China, ceremony, jewelry; Song era; Yuan era; crowns, principle, burials, diagram, institutionalization, measure, morphology.

Актуальность. Церемониальные женские украшения эпох Сун и Юань, будучи примером того, как смена династии и культурной парадигмы (ханьская империя сменилась монгольской державой, суммирующей разнородные традиции) не разрушает художественного своеобразия вещей. Композиционные различия предметов ремесла и декоративного искусства этих эпох традиционно описывают в соответствии с характером оформления предметов, сопровождающих жизнь человека: «лаконичная Сун» и

«роскошная Юань». Полагая, что различие лежит глубже, основывая само устройство вещей, и сохраняя своеобразие украшений на каждом этапе истории, можно определять статус и публичное восприятие их обладательниц, поскольку социальный протокол становится очевидным и воспроизводимым. Это позволяет анализировать преобразование художественных способов институализации церемониального порядка в условиях культурного взаимодействия.

Степень изученности проблемы обнаруживает источники, введенные в научный оборот китайской археологией:

– отчёты о раскопках и кладах публиковались преимущественно в журналах «Каогу» и «Вэньу» (отчёты: Цибаньшань [12], Цюйчжоу [8], Юнцзя [9], Цичунь [10], Пэнчжоу [7], Муфушань [11]);

– типология и техника сунских и юаньских золотых изделий разработаны в трудах китайских исследователей (прежде всего в фундаментальных сводах Шэнь Цунвэня по истории костюма [14], Ян Чжишуй, чьё исследование золотых и серебряных изделий Сун, Юань и Мин «Роскошные цвета» (Шэхуа чи сэ) остаётся наиболее полным корпусом атрибуций [13,16,17];

– костюм эпохи Юань и головной убор гугу (богтаг) анализировались в работах С. Каммана [20], представлены в каталоге «Мир Хубилая» (Метрополитен–музей, 2010) [21], а также в китайской литературе, посвященной монгольскому костюму, этикету [5, 22].

Философские основания исследования соответствуют неоконфуцианской концепции ли–принципа школы Чэн-Чжу: рассмотренной в китайской (Чэнь Лай [18], западной [19] и русской синологии (А. И. Кобзев [23], Лукьянов [24], В. В. Малявин [25]. В данном исследовании ли–принцип и ли–церемониал не отождествляются, поскольку означают закон и систему протоколов, благодаря которым социальный порядок визуализируется. Это определяет особенности статьи, посвященной вопросам художественного своеобразия церемониальных женских украшений двух эпох, обнаруживающих смену способа институализации представлений об устройстве мира и общества.

Объект исследования – церемониальные женские украшения эпох Сун и Юань.

Предмет – художественная институционализация церемониального порядка в композициях женских украшений позднего средневековья Китая.

Цель – установление морфологических закономерностей и принципов художественной организации церемониальных украшений.

Источники и материалы исследования представлены взаимосвязанными источниками:

– письменными: «История Сун» [1], «Сун хуэйяо» [3], «Хэйда шилюэ» [5], трактат Бань Гу о вэйци [17] и сочинение Чжоу Дуньи о лотосе [6];

– вещественными: украшениями из датированных захоронений и кладов (комплексы: Цибаньшань в Аньцине[12], Цюйчжоу [8], Юнцзя [9], Лочжоу в Цичуне [10], Пэнчжоу [7], Муфушань [11]).

Методология морфологического подхода позволяет анализировать украшения, учитывая структуру композиции, выразительные средства и т.д. Морфологический анализ дополняется формально–стилистическим и историческим для сопоставления сущностных характеристик украшений с нормативным и археологическим контекстом, и определения закономерностей процесса их формообразования. Церемония, рассматриваемая в исследовании как публичная форма обнаружения социального порядка, основана протоколом. Ритуал, описывается как часть церемонии: изучаемые украшения важны для обнаружения статуса, создания облика, регулирования социальных отношений и учета их обладательниц в системе общественных отношений.

Научная новизна исследования определена тем, что:

– церемониальные женские украшения рассматриваются как инструмент художественной институционализации представлений о мире, порядка его организации;

– единый морфологический подход используется для анализа материалов разных эпох, что обеспечивает сопоставимость результатов;

– письменные источники рассматриваются как фиксация нормы, а археологические предметы, как материальные свидетельства в определённом контексте;

– различие между Сун и Юань интерпретируется как изменение способов организации церемониальной вещи: от преимущественно иерархической к сложной модели культурного взаимодействия.

Практическая значимость исследования состоит в применимости его результатов при составлении каталогов, создания экспозиций и общей музейной практике. Результаты исследования могут использоваться в преподавании курсов по истории искусства Китая, истории костюма, методологии искусствознания. Исследование образует основу для сопоставления китайского способа институционализации женских церемониальных украшений с практиками иных традиций.

Основная часть

Церемониальные женские украшения эпохи Сун

Представления о мире, определившие структуру сунских церемониальных женских украшений, способны проявляться в композиции корон, определявшихся придворными статусами, закреплявшихся протоколом на основании представлений об устройстве мира, соотнесенных с годичным циклом [1, 2]. Число используемых предметов (9,12) указывает на схему мироустройства, т.к. «девять» соответствует максимальному уровню почёта, а «двенадцать» называет количество месяцев в году. Тем самым корона обнаруживает две характеристики: статус, почёт и годичный цикл как время жизни, описывающее их постоянство. Обладательница такой короны не столько использовала головной убор как «символ мира», сколько представляла собой объект, в котором все определения власти приходили к согласию и суммировались: точно так же, как сезоны года неизбежно сменяют друг друга.

Короны придворных дам, чей статус был несопоставимо ниже императорского, соответствовали рангам, образуя внятную ступенчатую градацию: количество цветочных шпилек и общее состояние декора определялись положением в дворцовой иерархии [3]. Значимым было обозначение ранга, демонстрируемое количеством используемых для декора деталей, называющих статус и удалённости от центра (власти императрицы) полагаемой пространственной композиции.

Эта схема важна, поскольку корона, воплощая ли–принцип, основание миропорядка, предложенное в духе неоконфуцианской концепции школы Чэн–Чжу как строй, подчиняющий природный порядок, нормирует отношения между людьми. Таким образом, следует полагать, что корона как головной убор, указывает на место ее обладательницы в мире и обществе, обозначая ли–церемониал, обнаруживая ранг.

Во времена Сун облик и поведение нормировались ли–церемониалом, выравнивая общественные нормы для их адекватного понимания об основании мироустройства (ли–принцип). Тем не менее, для уточнения представлений о мире важно, какая схема мироустройства была представлена вещами, потому что вывод о норме формировался при наблюдении церемонии. Границы, в которых эта схема становится очевидной, определены источниками и направлением исследования: структура корон известна по хроникам, а формы описаны в соответствии с коронами из датированных погребений:

– круглая корона из совместного погребения Фань Вэньху с супругой на горе Цибаньшань в Аньцине [12] (Рис.1.);

– двухслойная корона из синего нефрита с лепестками лотоса из погребения Би Юаня [13] (Рис.2.)

Рис.1. Золотая корона с цветочными узорами династии Юань. Раскопки 1956 г. Совместная гробница Цибаньшань Фань Вэньху и его жены, город Аньцин, провинция Аньхой. Размеры: 4,4 х 13,7 х 8 см.

Рис. 2. Двухслойная нефритовая корона, украшенная лепестками лотоса, найденная в гробнице Би Юаня (фото автора от 09.04.2024. Полевой сезон совместно с Нанкинским музеем)

Нефритовая корона династии Сун, также известная как нефритовая корона для волос или нефритовая корона в форме лепестков лотоса, является нефритовым артефактом династии Сун. Она была найдена в 1970 году в гробнице Би Юаня на горе Линъянь, уезд Усянь, провинция Цзянсу, и в настоящее время хранится в Нанкинском музее. Корона состоит из короны и

Таким образом, структура представлений основывается двумя свидетельствами: письменном и вещественном, т.к. исторические документы фиксируют идеал и норму, а предметы из погребения – фактическое исполнение. Поэтому, соответствуя представлениям о мире церемониальное украшение, сунский головной убор являл своей структурой схему неразрушимой иерархии, замкнутой и возобновляемый как годичный цикл.

Если *первый уровень анализа определял структуру представлений о мире*, организующую композицию церемониальной вещи, то второй, касающийся выразительных средств, позволял опознать эту структуру, увидеть ее и транслировать.

Описывая эти средства, необходимо обратить внимание на симметрию. Например, шпильки эпохи Сун были парными, с узорами и декоративными элементами на той части, которая не погружалась в прическу. Подбор и ношение парных шпилек не являлись

результатом оформительского приема, поскольку, соответствуя идее зеркального характера инь/ян, воспроизводили ее, будучи равновесными и укрепленными в центре (в прическе, уборе). Обладательница шпилек и наблюдатели воспринимали мироздание непосредственно, воспроизводя его симметрично расположенными украшениями. Канонизация симметричных украшений соотносится с архаичными представлениями об ориентации в пространстве, полагающими протяженность как ограниченное четырьмя углами или сторонами явление.

Второй уровень анализа обнаруживает орнаментацию, свидетельствующую о представлении структуры мира орнаментальными композициями. В этом смысле интересен прием «шахматной», «модульной» сетки. Бань Гу объясняет квадратные фигуры как знаки земли, а волнистые линии и как небесные, контрасты (черное и белое) как знаки инь/ян, а продольно–поперечное расположение как созвездия [17, с. 278].

Таким образом знаковая структура становится очень плотной, поскольку любая геометрическая фигура позволяет интерпретировать ее изображение множественно, полагая отношения земли и неба, двойственности первоначал и др.

Развитие орнаментальной традиции во времена Сун обнаружило появление композиции из восьми триграмм, «четырёх духов», облаковидного декора «жуи», но в любом случае орнамент, соответствуя представлениям о мире, становился инструментом выявления статуса обладательницы украшений.

Третий уровень анализа касается изображений зверей и растений, образующих зооморфные и ландшафтные орнаментальные композиции. Учитывая, что все символически активные изображения (слива, хризантема бамбук, лотом, журавль, цилинь, орхидея» представляют собой выразительные средства, они прочитывают как знаки соответствия статусам или заявленным добродетелям и обеспечивают узнаваемость обладателей ими декорированных вещей.

Например, изображение сливы, покрытой инеем, свидетельствует о стойкости; бамбук – о неизменности своему пути; хризантема – о достоинстве. Каждый из перечисленных знаков не устанавливает соответствие, а извещает о нем, примерно так же, как «… из грязи выходящий, но не пятнающийся» (лотос) с позиции Чжоу Дуньи [6, с. 52]. Такие изображения можно рассматривать как инструменты превращения принципов (в данном случае – чистоты) в узнаваемый образ; обладающий содержательной интерпретацией.

Зооморфные изображения работают сходно, но преимущественно, в отношении статуса: феникс соответствует представлению о власти судьбы, а журавль – долголетию, олень – благопожеланию.

Мастера эпохи Сун суммируют такие знаки с растительными (например: феникс, держащий плоды), и декоративные решения становятся емкими как образы, объединяя разные трактовки. В этом отношении показательны датированные предметы, найденные в захоронениях:

– золотая шпилька–сотоу с узором цилиня и феникса из южносунского погребения в Цюйчжоу [8],

– позолоченная серебряная шпилька из клада в Юнцзя [9], (Рис.3)

– золотое буяо с фениксом, держащим плоды, из клада городища Лочжоу в Цичуни [10], как примеры объединения зооморфных, растительных и прочих изображений в одной вещи– сообщении. Фоновый облаковидный орнамент, составляющий фон декоративного решения, характерный для северосунских золотых предметов, также определяет длительность жизни, одариваемой благопожеланиями.

Рис.4. Драгоценная (золото, серебро) щпилька, обнаруженная в 1983 г. в составе клада эпохи Сун в Сяшэне, Юнцзя, Чжэцзян. Размер: 19,5 см х 2,2 см. Вес: 22 граммов. URL: https://epaper.xkb.com.cn/view/1144839

Поэтому, в отношении художественного выражения сунские церемониальные украшения представляют собой мощные выразительные средства: симметрия обозначает отношения первоначал, орнаменты соединяют небо и землю, облаковидные и растительные декоративные решения свидетельствуют о добродетелях, присущих статусу. Все эти средства объединяет одно: они являются инструментами коммуникации, сообщая о структуре представлений о мире, но не равны ей. Таким образом, допустимым мыслится понимание ли–церемониала эпохи Сун как означивания высокого положения человека в силу совпадения его внутренней организации с основанием мироустройства (ли–принцип).

Церемониальная вещь эпохи Юань

Показательным предметом эпохи Юань можно назвать головной убор гугу (богтаг), как головной убор знатной монгольской женщины [4, 5, 15]. Его смысл прост: за счет формы он увеличивает рост обладательницы и демонстрирует соединенность низа (прошлого) и верха (будущего) по вертикали, земного и небесного в одном теле. Юань, наследующая ханьский, тибетско–буддийский и мусульманский порядки, целостность композиции церемониальных вещей, но синтетически, объединяя весьма разнородные детали.

Понимание композиционной схемы (например, конструкции убора гугу) определяется источниками, соответствующими сановным захоронениям и описаниям современников, открывается связью пространственных, территориальных рубежей и временных характеристик в структуре убора, обладательница которого и обеспечивает это соединение.

Структура представлений о мире в композиции юаньской вещи обнаруживается с помощью трех культурных кодов: фактурного, цветового, знакового.

Анализируя материалы и фактуры вещей следует отметить, что убор гугу обтягивался красной тканью, парчой, узорным шёлком, увенчивался перьями зимородка [5], обеспечивая фактуру качествами буквально понимаемого, зримого сообщения о ранге его обладательницы. Цветовой код, полагаемый полихромным, определяется широким использованием декоративных вставок: самоцветов, драгоценностей, жемчуга и перламутра в золотых оправах. Использование многоцветных решений свидетельствует о полноте жизни, о ее богатстве [16].

Знаковый код, определяемый влиянием буддизма, узнаваем в период Юань за счет введения в декор изображений лотоса, благопожелательных знаков, санскрита и проч. Все это определяет отношение к власти к небесному закону, и уже не конфуцианскому. Интерес

вызывает то обстоятельство, буддийские мотивы не вытесняют ранние и сочетаются с изображениями ханьской традиции.

Такая сочетаемость культурных кодов, очевидная в преобразовании декоративных решений церемониальных украшений и прочих предметов периода Юань позволяет осмысливать ее ка особое выразительное средство, сочетанное в своей полноте.

Заключение

Исследование показало, что китайские церемониальные украшения, благодаря морфологическому подходу, можно анализировать как свидетельства о художественной институционализации представлений о мире, их социальном структурировании, поскольку это обеспечивает сводимость результатов, относящихся к разным историческим периодам.

Выявленные различия художественных решений между сунскими и юаньскими вещами допустимо интерпретировать на уровне преобразования способов организации церемониальных украшений от иерархических, определяемых рангом придворных и соответствующим регламентом до моделей сложного культурного взаимодействия.

Художественное своеобразие женский церемониальных украшений в этом случае объяснимо на основании принципа: статус и художественная форма взаимообусловлены. Во времена эпохи Сун этот принцип определяется ансамблевым характером украшения в составе придворного костюма, в течении эпохи Юань реализуется с помощью обновления формы, выразительных средств и межкультурные художественных коммуникаций.

ЛИТЕРАТУРА

1. Сун ши / История Сун. Пекин: 1977. Т. 6. – С. 3531.
2. Сун. Чжэнхэ у ли синьи / Новый ритуал пяти церемоний эпохи Чжэнхэ. Т.12. 1791. – С 321–328.
3. Цзи Сюйтун. Собрание важных документов эпохи Сун. Часть четвёртой раздела «Одежда императрицы и государыни» (Сун хуэйяо цзигао) / Собрание важных документов эпохи Сун. Пекин: 1957. С. 1123–1130.
4. Чжао Хун. Сун. Мэнда бэйлу цзяньчжэн (Полное описание монголо–татар. Монгольские записи: комментарий и сверка) под ред. Ван Говэя. 1936. Бейцзин. – 184 с.
5. Пэн Дай. Сун. По ред. Ван Говэй. Хэйда шилюэ цзяньчжэн (Краткий отчет о черных татарах) / Вэньдяньгэ шуцзюй. 1936. 184 с.
6. Чжоу Дуньи цзи. Ай лянь шо (Слово о любви к лотосу). Пекин: Чжунхуа шуцзюй. 1990. № 3 – 51 с.
7. Исследовательский институт культурных реликвий города Чэнду. Клад золотых и серебряных изделий эпохи Сун из Пэнчжоу, провинция Сычуань. Пекин. Музей города Пэнчжоу. 2003.
8. Цуй Чэнши. Предметы из южносунского погребения в городе Цюйчжоу, провинция Чжэцзян // Каогу. 1983. № 11. С. 1004–1011, 1018, 1061–1063.
9. Цзинь Бодун, Линь Аньган. Обнаружение сунского клада серебряных изделий в Юнцзя, провинция Чжэцзян., Чжэцзя // Вэньу. 1984. № 5. – С. 36–43.
10. Чэнь Цзянь. Золотые украшения эпохи Сун, обнаруженные в деревне Лочжоучэн уезда Цичунь, провинция Хубэй: Сунские золотые украшения из Лочжоу, уезд Цичунь, Хубэй // Каогу. 1987. № 11. – С. 1051–1052.
11. Чжу Ланься. Краткий отчёт о расчистке сунского погребения Муфушань в Нанкине // Вэньу. 1982. № 3. – С.3–18.
12. Бай Гуанси. Описание юаньского погребения, найденного на горе Цибаньшань в Аньцине // Вэньу цзишиляо/ 1957, № 5. – С.31–34
13. Чжан Юй, Ван Цзян, Лин Пин. Один из центральных ритуальных предметов из погребения Би Юань и его религиозный смысл: иллюстрация к исследованию

могилы Би Юаня (Би Юань му цзан юй цзун цзяо чжун де и чжун цзин сюань – ту лунь Би Юань му) // Каогу. 2008. № 6, – С 51–58.
14. Шэнь Цунвэнь. Исследование древнекитайского костюма. Гонконг: Шанъу иньшугуанью 1981. – 777 с.
15. Сун Цзи. Дискуссионный сборник о древнекитайских повозках и одежде. Шанхай, Шанхайское издательство древних текстов. 2013. – 489 с.
16. Ян Чжишуй. Цвет роскоши: исследования золотых и серебряных изделий Сун, Юань и Мин. Т. 1: золотые и серебряные украшения Сун и Юань. Пекин: Китайская книжная палата. 2010. – 277 с
17. Бань Гу. Хань шу (История династии Хань). Т. 3. Шанхай, 2004. – 278 с.
18. Чэнь Лай. Неоконфуцианство эпох Сун и Мин. 2–е изд. Шанхай: Изд–во Восточного педагогического университета. 2004. – 388 с.
19. Bol, Peter K. Neo–Confucianism in History. Cambridge, MA: Harvard University Asia Center; distributed by Harvard University Press, 2008. – 366 p.
20. Cammann, Schuyler. Mongol Costume – Historical and Recent // Sinor, Denis (ed.). Aspects of Altaic Civilization: Proceedings of the Fifth Meeting of the Permanent International Altaistic Conference. Indiana University Uralic and Altaic Series, Vol. 23. 1963. Pp. 157–166.
21. Watt, James C. Y.; Hearn, Maxwell K.; Leidy, Denise Patry; Sun, Zhixin Jason; Guy, John; Denney, Joyce; Augustin, Birgitta; Steinhardt, Nancy S. The World of Khubilai Khan: Chinese Art in the Yuan Dynasty. New York: The Metropolitan Museum of Art, 2010. – 342 p.
22. Головной убор gugu, эпоха Юань; предмет из собрания Музея Внутренней Монголии // Официальный сайт Шанхайского музея. URl: https://www.shanghaimuseum.net/mu/frontend/pg/m/en/collection/index (Дата обращения: 12.08.2026).
23. Кобзев, А.И. Философия китайского неоконфуцианства / А. И. Кобзев. – Москва: Восточ. лит., 2002. – 605 с.
24. Чжоу Дуньи и ренессанс конфуцианской философии: переводы и исследования / Российская акад. наук, Ин–т Дальнего Востока, Исслед. о–ва «Тайцзи»; сост. А. Е. Лукьянов. – Москва: Стилсервис, 2009. – 374 с.
25. Малявин, В. В. Китайская цивилизация / Владимир Малявин. – Москва: Астрель, Дизайн. Информ. Картогр., 2000 – 632 с.

ИСКУССТВО И ЛИЧНОСТЬ

Хахина Алла Валерьевна
старший преподаватель кафедры экономических
и социально-гуманитарных наук Казанского филиала
ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства
и государственной службы при Президенте Российской Федерации»,
соискатель кафедры теории и истории музыки
ФГБОУ ВО «Казанская государственная консерватория
им. Н.Г. Жиганова»
e-mail: alla11111@mail.ru
Хадеева Елена Николаевна
кандидат искусствоведения, доцент,
профессор кафедры истории и теории музыки
ФГБОУ ВО «Казанская государственная консерватория
им. Н.Г. Жиганова»
e-mail: helena-hadeeva@list.ru

Khakhina Alla V.
Senior Lecturer at the Department of Economic
Social and Humanitarian Sciences of the Kazan Branch
Russian Presidential Academy of National Economy
and Public Administration,
Candidate of the Department of Theory and History of Music
Kazan State Conservatory
named after N.G. Zhiganov
Khadeeva Elena N.
PhD in Art History, Associate Professor,
Professor of the Department of History and Theory of Music
Kazan State Conservatory
named after N.G. Zhiganov

ТЕАТРАЛИЗАЦИЯ ВОКАЛЬНОГО ЦИКЛА В СОЧИНЕНИЯХ А. МОСОЛОВА И В. РЕБИКОВА

Аннотация. Статья посвящена вокальным циклам композиторов, которые шли по пути радикального обновления жанра, как по линии музыкального языка, так и по форме и вокальному стилю. Прибегая к приемам персонификации, композиторы наделяют персонажей оригинальными интонационными характеристиками, прибегают к особым приемам звукоизвлечения, что обусловливает необходимость использовать актерские возможности певца, неакадемическую манеру пения, говор, шепот, мелодекламацию и другие. Для создания сценической ситуации используется прием воображаемого диалога. Циклы отражают стремление композиторов расширить границы жанра, привнести в него черты камерной оперы, приблизить к музыкально-театральным жанрам. Для их исполнения необходимы особые профессиональные навыки, которые сочетают актерское мастерство перевоплощения с тонкой отделкой каждой детали музыкального текста.

Ключевые слова: вокальный цикл, советская музыка, русский авангард, театрализация, Александр Мосолов, Владимир Ребиков.

THEATRICALIZATION OF THE VOCAL CYCLE IN THE WORKS OF A. MOSOLOV AND V. REBIKOV

Annotation. The article is devoted to the vocal cycles of composers who followed the path of radical renewal of the genre, both in terms of musical language, form and vocal style. By resorting to personification techniques, the composers endow the characters with original intonational characteristics, resort to special sound production techniques, which necessitates the use of the singer's acting skills, non-academic singing style, dialect, whisper, melodeclamation and others. An imaginary dialogue technique is used to create a stage situation. The cycles reflect the composers' desire to expand the boundaries of the genre, bring the features of chamber opera into it, and bring it closer to musical and theatrical genres. Their performance requires special professional skills that combine acting skills with fine finishing of every detail of the musical text.

Keywords: vocal cycle, Soviet music, Russian avant-garde, theatricalization, Mosolov, Rebikov.

Первая треть XX века – период, в течение которого происходили интенсивные процессы трансформации во всех жанрах музыкального искусства, в том числе и в камерно-вокальной музыке. Именно в это время совершился постепенный переход к новой советской культурной парадигме, в рамках которой начиная с 1930-гг. под чутким контролем партии будет развиваться советская музыка. Формирование официальной государственной концепции советского искусства завершилось уже к 1929 году, как об этом на основе документов свидетельствует Е. Власова [см. 1], и в нем не было места ни для «страдающего интеллигента» (выражение Н. Бердяева), ни для лирики. Как писал философ, «в России появился новый антропологический тип, новое выражение лиц» [2, с.101].

В первые послереволюционные годы искусство представлялось естественным продолжением тенденций, определившихся в начале XX века. Раннее советское искусство многим виделось частью русского музыкального авангарда 1900-1910-х годов. Казалось, что его идеи воплощаются в жизнь, рождается новое, свободное искусство, призванное участвовать в грандиозном переустройстве мира, что революция совершается и в музыке.

Изменился и состав слушательской аудитории, притом задолго до революции. По словам Л. Сабанеева, «к моменту войны мы имели сильнейшее расслоение вкусовых групп в среде музыкального потребителя»: основными потребителями музыки в «культурной форме» были городские интеллигенты [3, с.3], ни крестьянство, ни рабочие «не участвовали в этом музыкальном мире» [там же, с.4]. Но и интеллигенция, участвовавшая в музыкальной жизни, представляла собой очень небольшую группу.

В первые годы после революции появился новый слушатель, для которого нужна была новая музыка, новое «пролетарское искусство», основной целью которого стало просвещение. Ведущее положение заняли масштабные разнообразные действа и музыкально-театральные представления, кантатно-ораториальные жанры, чье влияние проникло даже в симфонию – было создано изрядное количество симфоний с хорами, вокально-симфонических поэм и циклов, наследовавших 9-й симфонии Бетховена. Подобные жанры лучше всего отражали картину вновь создаваемого мира, мифологию времени и соответствовали новым эстетическим требованиям к музыкальному искусству. Коллективный творческий стиль постепенно вытеснял индивидуальный подход к работе композитора, сложная картина стилей начала XX века неуклонно сменялась единым стилем советского искусства, названным социалистическим реализмом.

Требование соответствия принципам идейности (содержательности, отражающей действительность), партийности (солидарность с деятельностью пролетариата) и народности (искусство принадлежит народу) существенно сузило возможности использования музыкального языка до границ классико-романтической эпохи с активным

включением в арсенал композиторов средств современной массовой песни. Выступать с позиций новизны и оригинальности оказывалось все труднее.

Большие изменения коснулись самого русского языка. Он наполнился новыми словами, лозунгами, цифрами, призванными показать результаты революционного преображения страны. В этих условиях поэзия, как и другие искусства, оказалась на службе у государственной политики. Показательна фраза из романа Вс. Кочетова «Журбины»: «Нашу эпоху никакими рифмами не передашь! <…> Это эпоха поэзии цифр, эпоха поэзии масштаба» [цит. по: 4, с.25]. Эти новые качества слова не могли не отразиться на лирической поэзии, как и на области романса/песни, о чем справедливо заметил Асафьев: «…изучая эту область, мы находимся в самой лаборатории интонаций, среди пестрого сплава, а не на вершинах искусства, где уже произведен отбор» [5, с.63].

Тем не менее, процесс создания нового музыкального языка представлялся многим деятелям искусства недостаточно «революционным». Слова осуждения в адрес авторов камерно-вокальной лирики традиционного плана звучали из уст самых разных деятелей. Так А. Шавердян[1] пишет: «В романсовом творчестве многих композиторов... господствует субъективно-интимная, крайне ограниченная по идейному содержанию лирика. Широко используются тексты поэтов-модернистов» [цит. по: 6, с.24-25]. Он же сокрушается по поводу «вырождения живых традиций естественного нормального человеческого пения» [там же, с.303]. Негодование автора цитируемых строк было направлено в том числе и на произведения таких мастеров романса, как Мясковский, Щербачев, Шапорин и других.

Несмотря на определенное давление со стороны официального руководства культурой и «указания партии», в камерной вокальной музыке этого времени велись широкие поиски новых приемов письма, новых выразительных возможностей голоса и речи. В русле исканий находились М. Гнесин с его опытами музыкальной декламации, представители «первого русского авангарда»: М. Матюшин, А. Лурье, Н. Рославец, вдохновлявшиеся экспериментами новой поэзии.

Поиски нового языка активно велись русскими поэтами. «Самовитое слово» В. Хлебникова, абсурдистская «заумь» А. Крученых, сниженная лексика, бытовизмы, «словоновшество», «Новая Грядущая Красота Самоценного (самовитого) Слова» Д. Бурлюка, А. Крученых, В. Маяковского, В. Хлебникова, провозглашенная ими в знаменитом манифесте «Пощечина общественному вкусу», – все эти декларации «освобожденного слова» знаменовали наступление нового этапа в развитии поэтической лирики. В своих манифестах новое поколение поэтов заявляло о «сокрушении ритмов»: «Хлебников выдвинул поэтический размер живого разговорного слова. Мы перестали искать размеры в учебниках, всякое движение рождает новый свободный ритм поэту» [7, с.101-102].

Авангардные тенденции ясно проявились в творчестве одного из ярких представителей молодого поколения композиторов Александра Мосолова, для которого вокальные жанры были особенно любимой сферой творчества. Иллюстрацией новых принципов письма у Мосолова стал в том числе вокальный цикл «Четыре газетных объявления», созданный в 1926 году на тексты объявлений из газеты «Известия ВЦИК».

Обращение к необычным текстам в качестве основы для вокального цикла у композиторов XX века не редкость. Так в 1912 году А. Берг создал вокальный цикл «Пять песен на тексты к почтовым открыткам Петера Альтенберга» для голоса с оркестром – афористичные зарисовки быстротечных мыслей, которые венский литератор рассылал своим друзьям и недругам. Новизна этого цикла оказалась столь неожиданной, что на премьере разразился скандал. Скандальным оказался и цикл Мосолова «Четыре газетных

[1] Шавердян Александр Исаакович (1903-1954) – музыковед, композитор. С 1926 выступал как муз. критик в редакциях журн. «Музыкальное образование», «Пролетарский музыкант», «За пролетарскую музыку». (псевдоним - Богданов, Искандер, Мар А.).

объявления». Отзывы в периодической печати были резкими. По словам критики, композитор привнес в музыку «“ультра-реализм” голого человека и низведение музыкального искусства на уровень прозаического обиходного предмета, так как взятые Мосоловым “газетные объявления” – предмет, может бьгть, столь же необходимый, как, например, половая тряпка, но столь же и не ведущий человека никуда дальше грязного пола» [8, с.211]. Его цикл воспринимался как «пощечина общественному вкусу»: «Предельного уродства достиг Мосолов в вокальном цикле «Газетные объявления» – произведении отвратительно циничном; в нем издевка над явлениями жизни, над задачами искусства, над человеческим голосом и музыкальным инструментом доведена до крайности» [цит. по: 6, с.310].

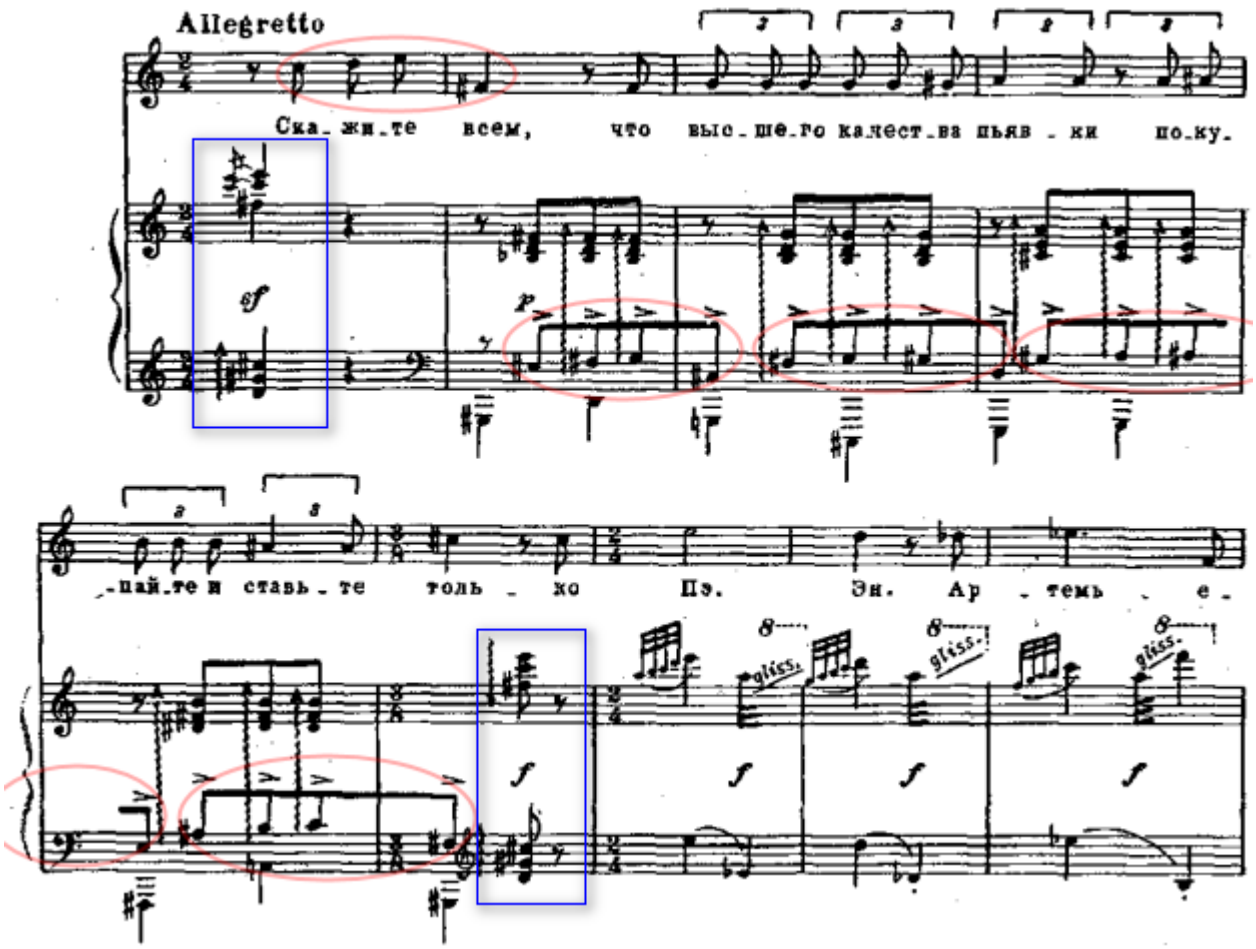
Тексты, выбранные Мосоловым, безграмотны, вульгарны, шаблонно схематичны, что вполне обычно для газетных текстов. Изобретательность композитора – в их художественном прочтении. Это «сор», из которого вырастает, «не ведая стыда», оригинальное, хлесткое, ироничное театрализованное представление, в котором основным приемом становится гротеск. Избирая для своих сочинений нелепые, гротескные, антихудожественные тексты, композитор разрушал традиционное представление о гармонии слова и музыки в вокальных произведениях.

Мосолов ощущал изначальную музыкальность речи, ее музыкальный потенциал. Музыка многократно усиливала те или иные повороты, оттенки речи, создавала некий подтекст, а Мосолов легко воспринимал разноязычную речь, так как владел несколькими языками [2] . В его творчестве ясно проявилась тенденция радикального обновления музыкального языка. В цикле он вводит обычную речь, вплоть до абсурда намеренно акцентирует отдельные слова, фразы, нарушает соотношение образа текста и его музыкального воплощения.

Образы персонажей и авторов объявлений намеренно утрированы. В №1 «Скажите всем» композитор представляет сообщение «огромного» значения.

[2] Композитор понимал и говорил на украинском, немецком, французском, английском языках.

Пример 1. Мосолов *4 газетных объявления* №1

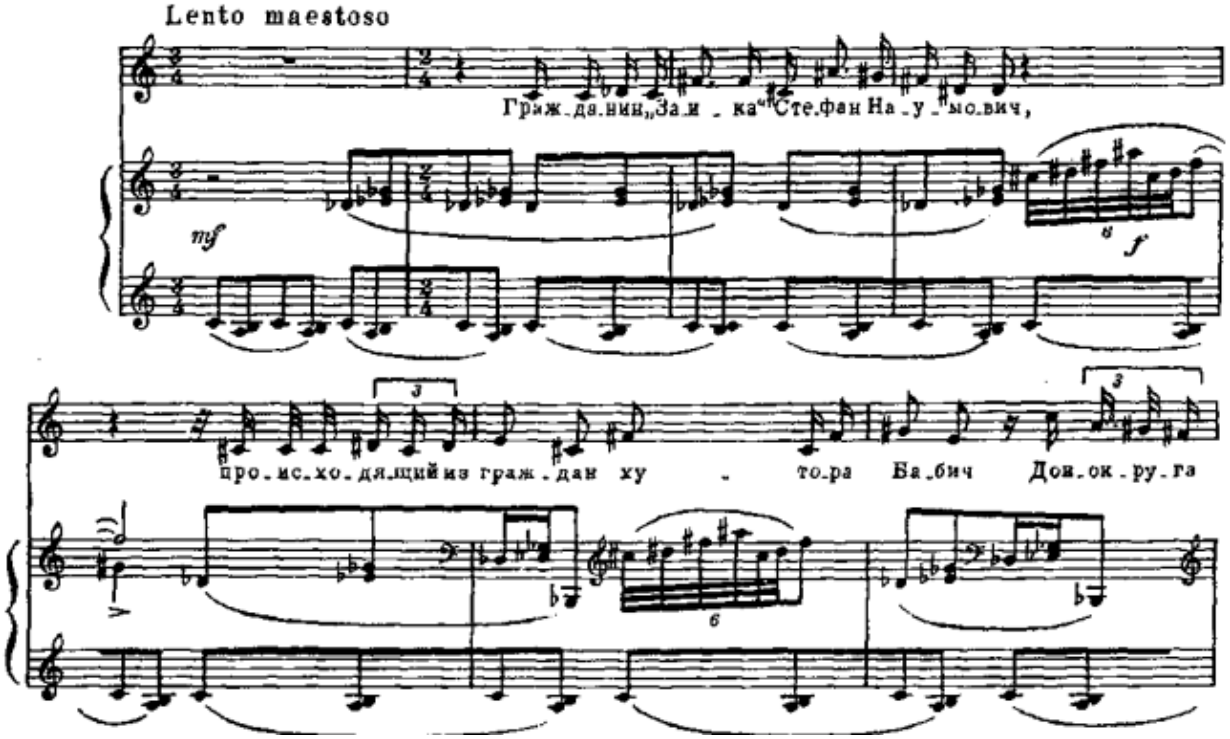


Чтобы подчеркнуть «значимость» сообщения («скажите *всем*», «*высшего качества* пьявки»), композитор избирает звучание ув$^{5}_{3,}$ отрезков целотонового (первый аккорд c-d-e-fis-gis) и хроматического (в средних голосах) звукоряда, которые сменяют друг друга. При этом в вокальной партии от начала до конца выстраивается полная хроматическая гамма (пример 1). Начальная вокальная фраза становится контрапунктом в среднем голосе, который повторяется 7 раз. Это своеобразное «умножение» главной мысли – «*скажите всем*» - и завершит пьесу, акцентируя интервал тритона. Диссонансы подчеркивают «важность» информации, одновременно дискредитируя ее.

Во втором номере «Собака сбежала!» композитор намеренно выделяет паузами «*Сука*», так что слово воспринимается как оскорбительное, а хозяин собаки представляется грозным и бесцеремонным (*От покупки и продажи предостерегаю*), но желающим показаться важным и щедрым.

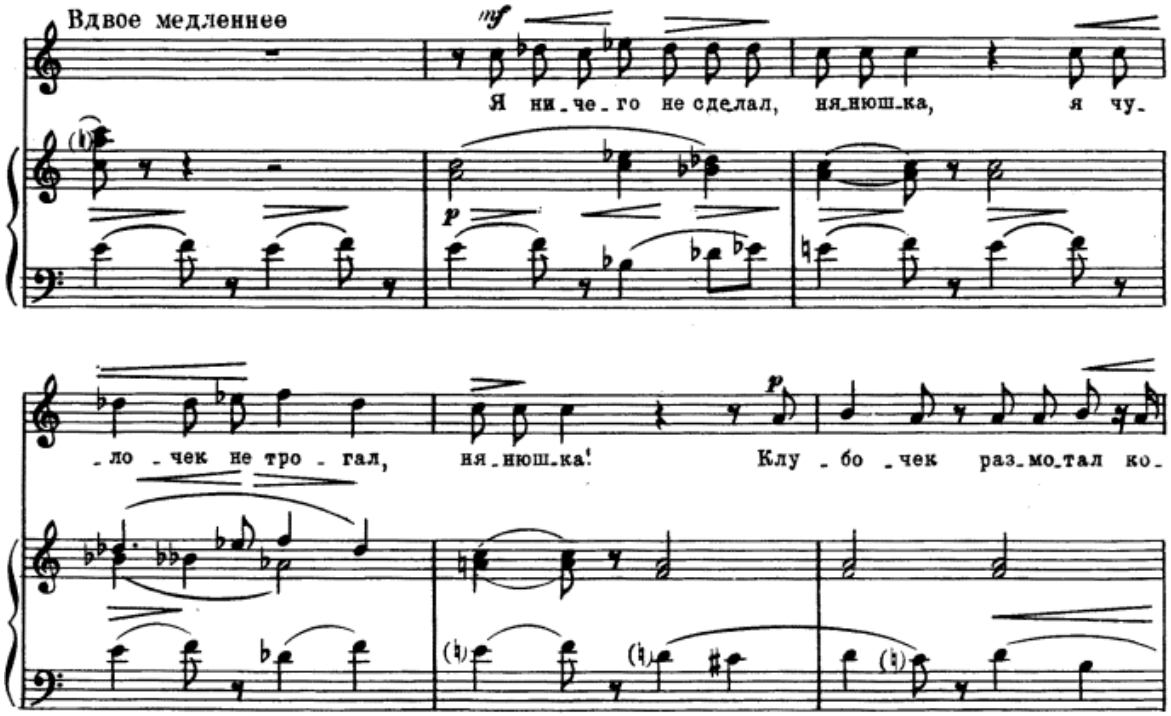
Ярким контрастом является №3 «Гражданин Заика», несколькими штрихами рисующий облик глуповатого, осторожного Стефана Наумовича (пример 2а).

Пример 2а. А. Мосолов. *4 газетных объявления* №3



Характер этого номера перекликается с песней «В углу» из цикла «Детская» Мусоргского (примеры 2б). Просительные интонации, слабые окончания, «плачущие» мотивы в вокальной партии обрисовывают незадачливого обладателя проблемной фамилии.

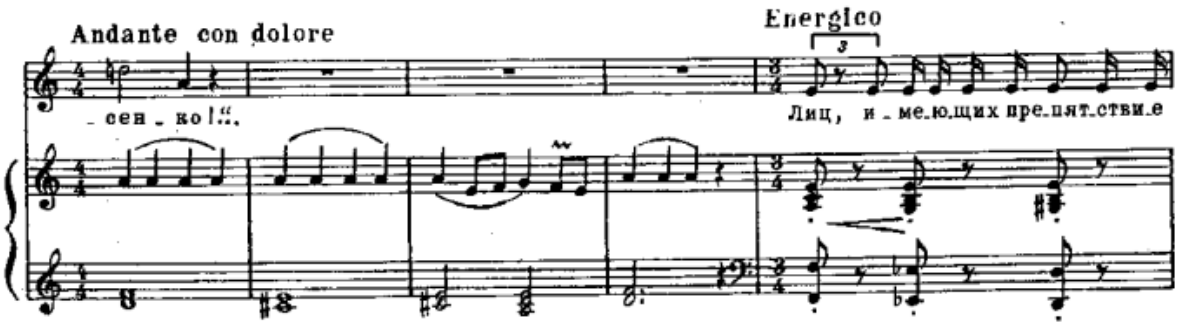
Пример 2б. М. Мусоргский. *Детская.* «В углу».



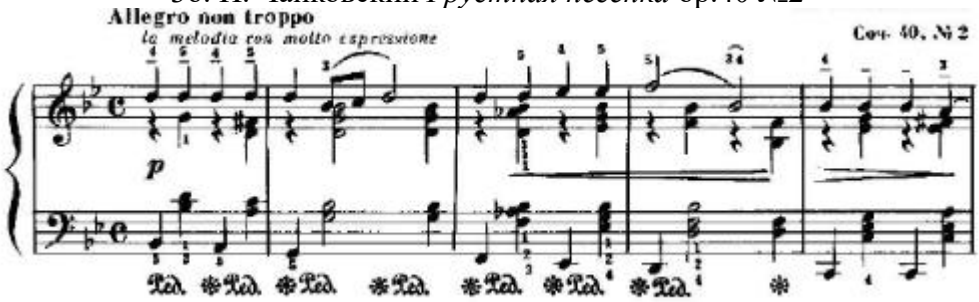
Момент озвучивания новой фамилии героя – *Носе́нко* – подчеркнуто ироничен: два горизонтальных звукоряда в партии фортепиано – по черным (верхний голос) и белым (нижний голос) клавишам соответственно наконец сходятся в небольшом 4-х тактовом

построении в тональности d moll, мелодия которого напоминает «Грустную песенку» Чайковского (пример 3а и 3б). Авторская ремарка *andante con dolore* (спокойно с болью) подчеркивает трагикомизм ситуации.

Пример 3а. А. Мосолов *4 газетных объявления* №3



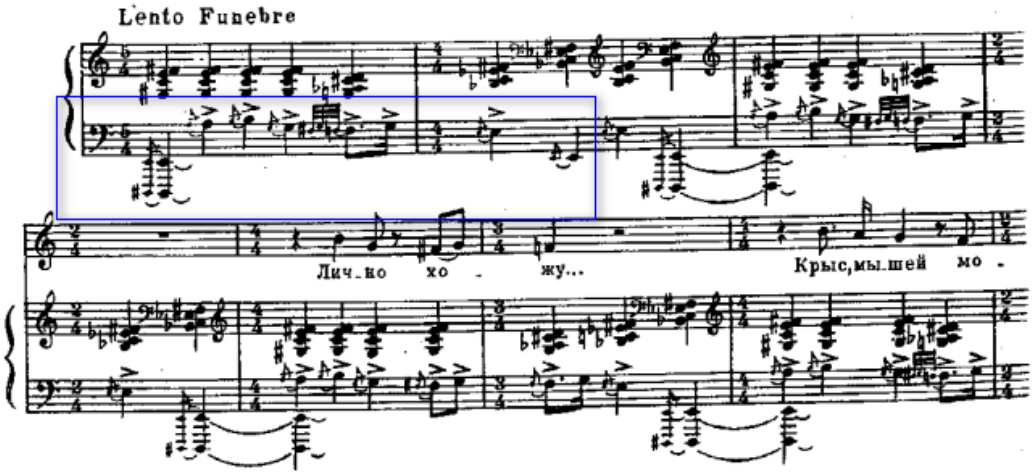
3б. П. Чайковский *Грустная песенка* ор.40 №2



Завершающая пьеса цикла «Лично хожу» характеризует мрачную личность человека, который четверть века занимался травлей крыс и мышей. Композитор избирает для его характеристики жанр похоронного марша (темп Lento funebre) и форму, основанную на остинатной формуле – двутакте с краткой мелодией фригийского наклонения, которая повторяется двенадцать раз (13-й раз в конце в редуцированном варианте) (Пример 4). Эта своеобразная пассакалия воспринимается как гипербола: ловля мышей преподносится как чрезвычайно значительный, ответственный и в то же время трагический акт.

Хотя вокальная парти примитивна и состоит всего лишь из трех фраз, в целом создается зловещая и одновременно гротескная картина: форшлаги, сопровождающие каждую ноту остинатного мотива, живописуют прихрамывающую походку отравителя крыс.

Пример 4. Мосолов *4 газетных объявления* №4



Композиция в целом миниатюрная, одночастная, однако в ней моделируется более масштабная трехчастная форма, характерная для похоронных маршей: роль «изображаемого» среднего раздела выполняет сольный фортепианный эпизод с *glissando* (тт.12-14), после которого возвращается реприза, излагающая начальную тему в том же высотном положении.

Авторский сюжетный цикл Мосолова отличает подчеркнутая театральность и внутреннее единство, которое непросто обеспечить, прежде всего, певцу, так как части кратки, ярко контрастны и идут без перерыва. Контрасты частей также служат средством объединения. Дополнительным фактором единства является атональная звуковысотная основа с кратковременным включением устойчивых фраз в условиях линеарной фактуры. Несмотря на наличие многозвучных вертикалей, организация фактуры подчиняется логике самостоятельного горизонтального движения ее пластов. Каждый пласт фактуры сохраняет свой облик до конца пьесы, в каждом номере складывается четкое разделение голосов, подчеркнутое самостоятельностью ритмического рисунка. Для всех частей цикла характерна частая смена размера, которая служит для деления на отдельные фрагменты и используется в качестве формообразующего приема.

Мосолов очень хорошо чувствовал логику мелодической линии, с ощущением дыхания фраз, характера интонирования в зависимости от произнесения текста. С этим связана театральность рассматриваемого цикла. Остроумные музыкальные миниатюры требуют от певца умения быстро перевоплощаться с самые невероятные образы, владеть всеми возможными приемами звукоизвлечения – от кантилены до говора, озвученного шепота, мгновенного переключения между регистрами, широкой палитрой динамических оттенков.

Слово в цикле Мосолова рождает самостоятельные гротескные музыкальные образы, которые словно разворачиваются перед слушателем в качестве собственно музыкального комментария. Складывается своеобразный диалог довольно примитивной, угловатой, практически лишенной романсовых черт вокальной партии и фортепианного сопровождения, как в кривом зеркале отображающего пошлость и примитивизм авторов объявлений.

В 1926 году одновременно с первым циклом А. Мосолов создал лаконичный цикл «Три детские сценки» и посвятил его Ольге Дмитриевне Татариновой[3].

Интерес к теме детства в русской музыке возник еще в XVIII веке в связи с различными публикациями детских песенок, сказок, потешек. В XIX в. тема детства пополнилась социальными аспектами, связанными с творчеством М. П. Мусоргского. Новым словом стал его цикл «Детская», в котором композитор запечатлел характерные наблюдения над бытом русских детей. Цикл Мосолова явно наследует Мусоргскому в плане острой характерности, остроумия языка, свободы музыкальной формы, следующей за мгновенной изменчивостью детской речи.

Как и Мусоргский, Мосолов пишет «Три детские сценки» на собственный текст, в котором используются звукоподражательные слова, широко распространенные в детской речи и фольклоре, и даже детский лепет в №3 (*а-а*). Мосолов несколькими точными штрихами создает зарисовки коротких эпизодов, буквально выхваченных из жизни ребенка. В предельно лаконичной форме композитор показывает драматичные (с точки зрения ребенка) ситуации, которые у взрослых вызывают улыбку: страх перед злым котом, досаду от сломанного волчка, угрожающую ситуацию «детской неожиданности». В то же время каждая сценка – это игра и воображаемый диалог с мамой, няней и бабушкой.

[3] Ольга Дмитриевна Татаринова, русская певица, участница камерных концертов "Ассоциации современной музыки". Мосолов как ответственный секретарь АСМ, как организатор этих концертов, был заинтересован в ее участии и в судьбе собственных сочинений

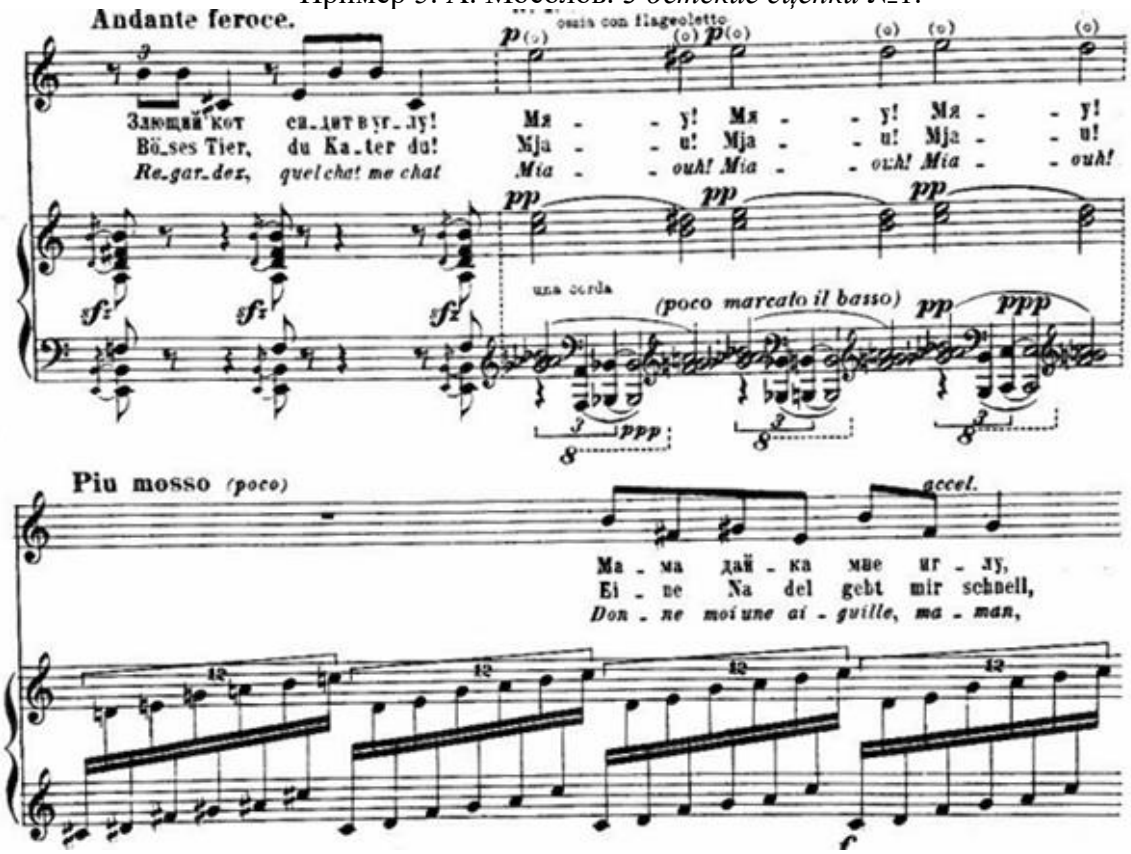
В соответствии с этим музыке присуще игровое, спонтанное начало, которое свойственно детскому фольклору. Композитор обрисовывает мир детских фантазий: появляется конкретная изобразительность с явным пародийным оттенком (мяуканье, жужжание, детский лепет «*а-а*»),

Музыкальный язык «Сценок» современный и остроумный. По словам Римского, Мосолов «меньше всего мелодист и гармоник, тогда как всевозможные причуды ритма и звучаний его привлекают преимущественно. Оттого он в музыке прежде всего изобретатель, всегда остроумный, пикантный и, в конечном счете, привлекательный и возбуждающий» [9]. Ярко выраженная атональность, использование мелких элементов в технике остинато, полигармония, свободная метрика – все это характеризует особенности музыкального стиля Мосолова.

Вокальный стиль «Детских сценок» обнаруживает непосредственное влияние сценической речи и близок *sprechstimme* (на это есть даже собственные указания композитора). Все многообразие вокально-речевых интонаций запечатлено в ремарках композитора: «*как флажолеты», «щелкающий звук», «разочарованно свистнуть», «говорком», glissando, «воскликнуть*», «*при исполнении буквы Ж то больше, то меньше раскрывать сжатые губы*». Фортепианная фактура многослойна и разнопланова. Неслучайно в 1981 году Э. Денисов выполнил блестящую оркестровку обоих циклов Мосолова, и в этих вариантах они сегодня исполняются.

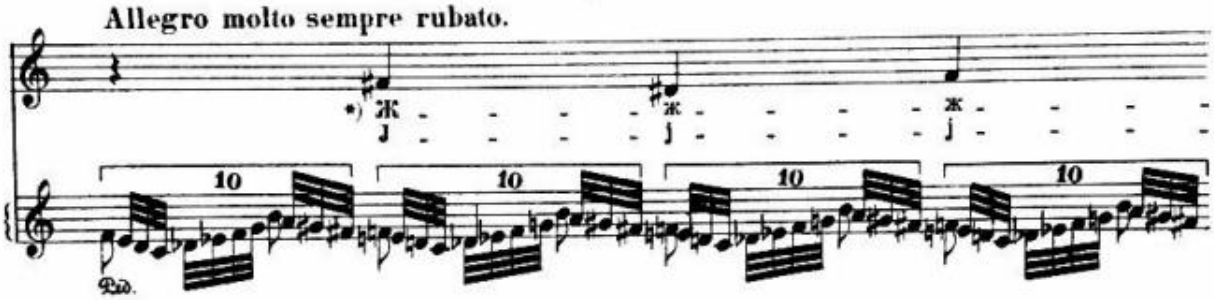
Тематизм миниатюр имеет игровую природу, что способствует театрализации музыкальных образов. Одним из действенных факторов развития является остинато. Повторения характерны для детской речи и детского фольклора. В первой сценке повторяется однообразная секундовая интонация кота «*Мяу!»,* переданная «препарированным» тембром голоса (ossia con flageoletto). Ситуацию диалога создает трижды повторяющаяся детская рифмованная припевка, обращенная к маме (пример 5):

Пример 5. А. Мосолов. *3 детские сценки* №1.



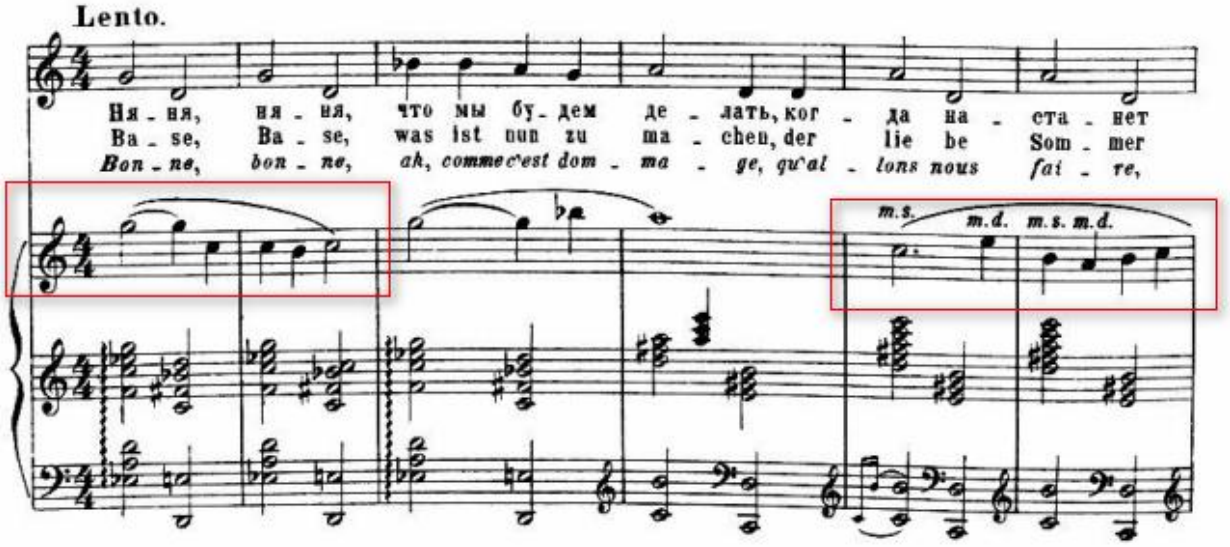
Во второй песне остинатная фигура у фортепиано, вместе с пением согласной *ж,* изображает жужжание волчка (пример 6).

Пример 6. А. Мосолов. *3 детские сценки* №2.



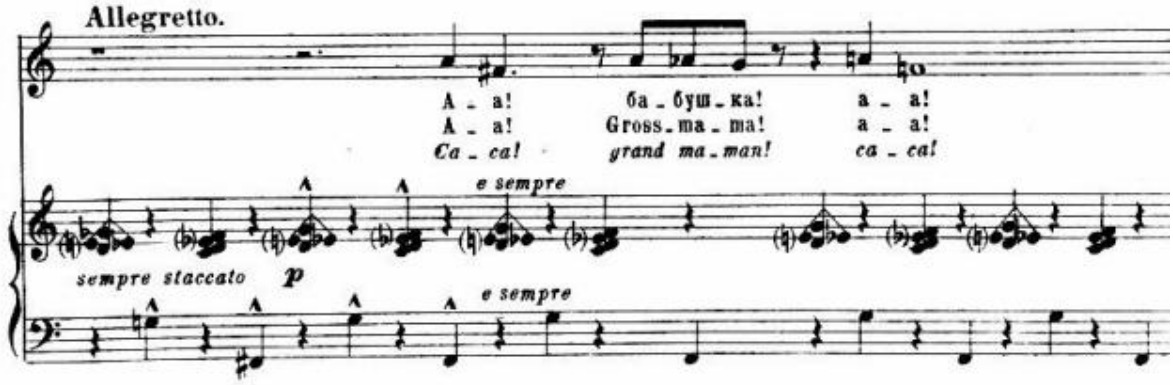
Диалог с воображаемой няней складывается в следующем разделе сценки Lento (пример). Он представлен в жанре колыбельной, с характерной покачивающейся арпеджированной фактурой сопровождения и диатонической песенной мелодией голоса. Мосолов органично вплетает в фортепианную партию этого эпизода две фразы «Колыбельной песни» (ор.16 №1 на ст. А. Плещеева) Чайковского, которые повторяются – первая трижды, вторая – дважды (пример 7).

Пример 7. А. Мосолов. *3 детские сценки* №2.



В третьей сценке изобразительность и живость вокальной речи сменяется тревожным спонтанным речитативом. Решающее значение здесь приобретает ритм, вокруг которого организуются остальные средства, и прежде всего – гармония. Фортепиано задает темп чередованием ровных четвертей кластеров и баса (пример 8).

Пример 8. А. Мосолов. *3 детские сценки* №3.



Развитие построено на различных вариантах секундовой формулы, повторяющейся в разных голосах и в обращениях (м9, м7), в разных вариантах мелодии, в кластерах и остинатном басу *g-fis*, лишь в самом конце разрешающегося в *f-f*. Несмотря на лаконичность и кажущуюся легкость «Детских сценок», их исполнение сопряжено с целым рядом трудностей. И это не только быстрые переключения внимания с одного предмета на другой, отсутствие привычной логики интонирования, сложность тональной организации, внезапность динамических смен. Сложность заключена в необходимости передать детское мировосприятие окружающего мира серьезно и без иронии.

В поисках новых и расширении традиционных возможностей камерно-вокальных жанров композиторы обращаются к оперной и хоровой ансамблевой музыке, привнося в циклы романсов элементы сценического действия, театральность, а в сопровождении укрупняя ансамблевые составы. В этом плане показательны Вокальные сцены для голоса с фортепиано Владимира Ребикова.

Композитор поясняет: «Вокальные сцены представляют собой песни или романсы, исполняемые певцом при сценической обстановке. Пение артиста сопровождается фортепиано, помещенным за кулисами, или оркестром». Это «как бы отрывки, отдельные номера из опер» [цит. по: 10, с.19]. Не следует упускать из виду и тот факт, что, создавая свои вокальные сцены, Ребиков прибегал к так называемому «психографическому методу», о котором сам писал: «Мой компас: “Музыка есть язык чувств”, чувства же наши не имеют заранее установленных форм, каденций, тональностей, ритмов» [цит. по: 11, с.25].

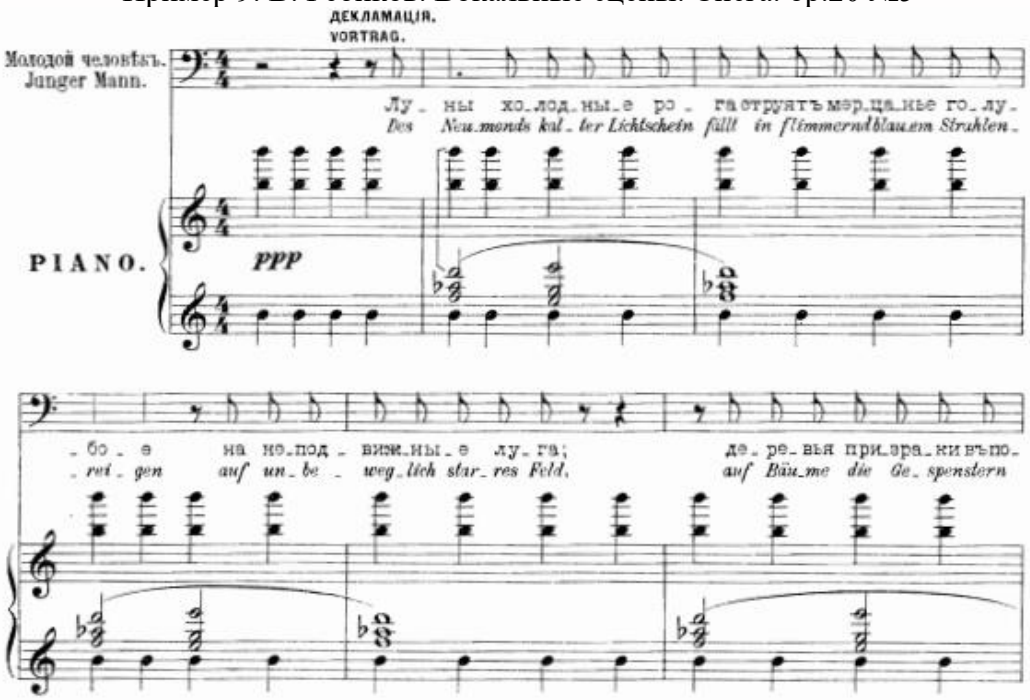
Вокальные сцены, несмотря на их самостоятельность, представляют собой цикл миниатюр на стихи разных поэтов – К.Р., В. Брюсова, Конфуция, А. Апухтина, который объединяется общей темой – глубочайшим ощущением одиночества, разочарования и покинутости. Для развертывания лирического сюжета Ребиков использует прием воображаемого диалога, который разыгрывается между героем/героиней и присутствующим при этом мимическим персонажем. Монолог лирического героя/героини разворачивается на фоне вечерних сумерек или холодной лунной ночи. Эта атмосфера пронизывает все сцены.

«Психографический» метод ведет Ребикова к экспериментам в области вокальной декламации. Так что в цикле Вокальных сцен, наряду с пением. появляется мелодекламация. Показательны примеры №5 «Снега» и №6 «Кладбище» из ор.20.

Содержание и форма стиха «Снега» [4] перекликается с образами Данте [5]: стихотворение Брюсова написано терцинами [6], как и «Божественная комедия»; действующее лицо – баритон, обращающийся к привидению своей возлюбленной. Во всех сценах цикла два участника, один из которых – мимический персонаж (призрак). В №5 это призрак возлюбленной, а в №6 они меняются ролями, и призрак девушки обращается к человеку.

Вся композиция №5 строится на сопоставлении застылого безжизненного пейзажа (холодная луна, неподвижные луга, деревья-призраки, скованная льдом река) и страстных и мучительных призывов – воспоминаний о прошлой любви. В соответствии с композиционным планом стиха Ребиков наделяет пейзажные строфы призрачным ирреальным звучанием статичной гармонии на фоне выдержанного тона h, развернутого в две октавы (пример 9). Холодность и отстраненность призрачного лунного пейзажа сопоставляется с эпизодами воспоминаний осенних, летних и весенних встреч влюбленных.

Пример 9. В. Ребиков. Вокальные сцены. Снега. ор.20 №5



Статика мелодекламации (М) противопоставляется эмоциональным всплескам пяти эпизодов воспоминаний, которые с каждым разом становятся все более взволованными, более напряженными:

эпизоды	M	a	M	b	M	c	M	d	M	e	M
такты	12	10	7	11	12	10	7	20	7	15	18

Отстраненность мелодекламации по-новому воспроизводится в №6 «Кладбище», который исполняет призрак девушки. В вокальную партию проникают застылые

[4] Текст В. Брюсова из сборника «Chefs d'oeuvre» (Шедевры), 1894-95 гг. Ребиков использовал текст 2 издания сборника

[5] В. Брюсов переводил «Божественную комедию», в том числе и 5 песнь Ада, рассказ о судьбе Франчески да Римини и Паоло Малатеста.

[6] Именно Данте впервые применил эту форму строфики, при которой образуется перекрестная рифма особого вида aba bcb cdc и так далее. Для завершения цепочки используется одностишье, выделенное в отдельную строку. У Брюсова также 23 трехстишья замыкает одностишье.

речитативные интонации, выдержанные звуки и эллиптические цепочки септаккордов в сопровождении, словно блуждающие в поисках опоры и не находящие ее. Текст А. Апухтина в сцене тот же, что и в романсе Рахманинова («О, не грусти по мне», ор.14 №8), однако музыкальное воплощение совершенно иное. Но у Рахманинова умершая девушка обращается с горячим призывом к своему возлюбленному «Живи!», утверждая идею бессмертия души, тогда как у Ребикова эта фраза звучит вполне прозаично, на одном звуке cis^2, а весь вокальный диапазон сцены укладывается в $ув_5$ g^1 – dis^2. В образном плане в этой сцене царит Смерть.

Тенденция сближения вокальных циклов с другими жанрами получает широкое развитие в музыке XX века: циклы соединяются с кантатой, симфонией, камерной оперой, приобретают сценическую выразительность, яркую характерность. Вокальный стиль обогащается широким кругом речевых интонаций, новыми способами звукоизвлечения, расширением жанровой палитры. Исполнение таких произведений требует от певца овладения особыми навыками, сочетающими качества камерного и оперного певца. Такой подход можно охарактеризовать как представление развернутой формы средствами камерного исполнительства. Обязательное в этом случае перевоплощение исполнителя предполагает постоянные колебания внутреннего психологического состояния при несходстве его внешнего выражения – то есть, от исполнителя требуется уходить «дальше от себя», от качеств своего голоса, тембра, проникаясь характером персонажа и через его музыкальную характеристику донести до слушателя его черты. Чем более развита фантазия исполнителя, тем разнообразнее и убедительнее перевоплощение и тем выше мастерство певца-актера.

ЛИТЕРАТУРА

1. Власова, Е. С. 1948 год в советской музыке. Документированное исследование. М.: Классика XXI век, 2010. 456 с.
2. Бердяев, Н. А. Мутные лики. Типы религиозной мысли в России. М.: Канон+, 2004. 448 с.
3. Сабанеев Л. П. Музыка после Октября. М.: Работник просвещения, 1926. 165 с.
4. Богданов, К. А. Vox populi: Фольклорные жанры советской культуры. М.: Новое литературное обозрение, 2009. 585 с.
5. Асафьев, Б. В. Русский романс XIX века. URL: https://opentextnn.ru/music/muzykalnye-jepohi/xix-v/boris-asafev-russkij-romans-xix-veka-146-58-kb/ дата обращения 30.11.2025.
6. Гойови, Д. Новая советская музыка 20-х годов. М.: Композитор, 2005. 368 с.
7. Русская развлекательная культура Серебряного века 1908 – 1918. / Э. Анри-Сафье, И. З. Белобровцева, Н. А. Богомолов и др.; сост. Н. Я. Букс, Е. Н. Пенская; отв. ред. Е. Я. Курганов; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2017. 463 с.
8. Воробьев, И. С. Русский авангард и творчество Александра Мосолова. 1920-1930-х годов. СПб.: Композитор, 2006. 324 с.
9. Римский Л. А. В. Мосолов. Биографический очерк. URL: https://opentextnn.ru/music/muzykalnye-jepohi/xx-v/rimskij-l-a-v-mosolov-biograficheskij-ocherk/ дата обращения 9.02.2026.
10. Рыбина, А.А. В. И. Ребиков: личность, творчество, эстетика, стиль: автореф. … дисс. канд. иск. Ростов-на-Дону, 2016. 26 с.
11. Левая, Т. Н. Русская музыка начала XX века в художественном контексте эпохи. Исследование. М.: Музыка, 1991. 166 с.

Яковлева Елена Владимировна
заведующий кафедрой академического пения и оперной подготовки
ГБОУ ВО «Высшая школа музыки Республики Саха (Якутия) (институт)
им. В.А. Босикова»
e-mail: yakovleva.1968@mail.ru

Yakovleva Elena V.
Head of the Department of Academic Singing and Opera Training
Higher School of Music of the Republic of Sakha (Yakutia) (Institute)
named after V.A. Bosikov

ГРАНИ ВОКАЛЬНОГО ТВОРЧЕСТВА ВАРВАРЫ ЯКОВЛЕВОЙ

Аннотация. Становление профессиональной музыкальной культуры Якутии прошло несколько этапов. Первый охватывает двадцатилетие с середины 30-х до середины 50-х годов. Именно в эти годы закладывался фундамент якутской профессиональной музыки, начинается воспитание исполнителей, формируются коллективы – музыкальный театр, хор, симфонический оркестр, создаются учебные заведения. Главное достижение в области музыкального творчества – рождение национальной оперы. Следующий этап становления профессиональной якутской музыкальной культуры начинается с середины 50-х годов. В рамках этого периода складывается достаточно целостная система, происходит ее стабилизация и начинается первый расцвет, подчеркнутый рядом значительных художественных достижений.

С середины 60-х годов музыкальная труппа музыкально-драматического театра Якутии поднимается на более высокий уровень развития по сравнению с предыдущими 30-ю годами. В связи с этим роль деятелей музыкального искусства Якутии, чье творчество признается культурным наследием, имеет огромное значение в истории и в развитии общества в целом. В числе таких людей можно назвать имя Варвары (Аи) Николаевны Яковлевой, сыгравшей значительную роль в развитии профессионального вокального искусства и музыкального образования. Данная статья посвящена исполнительской и педагогической деятельности известной якутской певицы.

В статье раскрыт плодотворный путь В. Яковлевой от начинающей певицы до мастера оперной сцены, признанного педагога, вырастившего благодаря своему незаурядному таланту, огромному сценическому и педагогическому опыту, целую когорту ярких, молодых голосов, составляющих на сегодня костяк оперной труппы и хорового коллектива Государственного театра оперы и балета, симфонического хора Государственной филармонии и других коллективов Якутии.

Ключевые слова: вокальное искусство Якутии, оперные спектакли, вокальное образование и педагогика, ученики.

The Year of Unity of the Peoples of the Russian Federation

THE FACETS OF VARVARA YAKOVLEVA'S VOCAL CREATIVITY

Abstract. This article is devoted to the performance and teaching career of the renowned Yakut singer, Varvara (Aya) Nikolaevna Yakovleva, People's Artist of the RSFSR and Honored Artist of the Yakut ASSR.

Since the mid-1960s, the musical troupe of the Yakutia Musical and Drama Theater has reached a higher level of development than it had in the previous 30 years. Consequently, the role of Yakutia's musical artists, whose work is recognized as cultural heritage, is of paramount importance in the history and development of society as a whole. Among these individuals is V.

N. Yakovleva, who played a significant role in the development of professional vocal art and music education.

The article explores Varvara Nikolaevna's successful journey from a budding singer to a master of the opera stage and a renowned teacher. Thanks to her exceptional talent and vast stage and teaching experience, she nurtured a cohort of vibrant young voices who today form the core of the opera company and choral ensemble of the State Opera and Ballet Theater, the State Philharmonic Symphony Choir, and other ensembles in Yakutia.

Keywords: vocal art of Yakutia, opera performances, vocal education and pedagogy, students.

Году Единения народов РФ

История якутской профессиональной музыкальной культуры европейской традиции начинается с 30-х годов XX века. Довольно скоро музыка и исполнительское искусство северной республики заняли свое достойное место в ряду российских культур. Именно вокальное искусство Якутии, на наш взгляд, раньше всех обрело черты самостоятельности. Общеизвестно, что для подготовки певцов не нужно длительной инструментальной подготовки с раннего детства. Якутский край всегда был богат на прекрасные голоса, и они раньше всех других будущих музыкантов (например, инструменталистов и композиторов) получали высшее профессиональное образование. Так, первые вокалисты поступили в центральные вузы уже в 40-ые годы прошлого века. Тогда как, например, первый пианист народа саха появился лишь только в 1965 г., а первый профессиональный композитор – в 1975.

Первые вокалисты естественно начинали работу в музыкальном театре. При этом явственно вырисовывалась и ведущая группа, определившая состояние вокального исполнительства в республике на протяжении ряда десятилетий. В их числе в порядке хронологии: Н. Шепелева, А. Лыткина, М. Попова, Н. Баскаров, М. Лобанов, А Соколовский, А. Таразанов, А. Ильина, В. Яковлева, М. Николаева, А Самсоновов, И. Степанов, С. Оконешников, А. Адамова и др. Среди них – лауреаты международных конкурсов (в том числе и Чайковского), народные СССР и заслуженные артисты России. Все они – первоклассные певцы как оперного, так и камерного плана, наделенные природой богатым голосом, отлично владеющие вокальной школой. Люди творческие, энтузиастически настроенные как к искусству, так и задачам просвещения.

Среди этой славной когорты певцов выделяется Народная артистка РСФСР (1983), заслуженная артистка ЯАССР (1972), лауреат Государственной премии ЯАССР им. П.А Ойунского (1974) Варвара Николаевна Яковлева. Изучение музыкального творчества замечательной вокалистки и ее педагогической деятельности представляет большой интерес и тем более актуально, поскольку независимо от того, что ее имя является одним из уважаемых деятелей музыкального искусства Якутии, получившее признание музыкального сообщества и театральной публики, тем не менее, пока не стало предметом изучения со стороны музыковедов, критиков и методистов (за исключением публикаций в средствах массовой информации). В данной статье предпринята попытка обобщения творческой и педагогической деятельности В.Н. Яковлевой, отметившей в декабре 2025 года свой 90-летний юбилей.

Варвара Николаевна родилась 8 декабря 1935 г. в первом Тыллыминском наслеге Мегино–Кангаласского района Якутии. Девочка несомненно была музыкально одарена. С раннего детства она очень любила петь, солировала в школьном хоре, который часто выступал в сельском клубе, там же юная Варя, затаив дыхание, смотрела все музыкальные

фильмы. Именно тогда – в затерянной глуши небольшого наслега – в сердце девочки и зародилась дерзновенная мечта – стать певицей.

И судьба ей благоволила, послав первым учителем музыки ссыльную немку, волею судеб сосланную в Якутию, аристократку Веру Сергеевну Буцке. Она не только обучала азам нотной грамоты, но и прививала музыкальный вкус, много рассказывала о композиторах, музыкантах-исполнителях и певцах, заодно обучая точному интонированию. Эта образованная, европейски воспитанная женщина дала девочке твердую установку и непоколебимую веру стать профессиональным музыкантом.

После окончания Хаптагайской школы–семилетки в 1954 г. Варя поступает в Якутское музыкальное училище на вокальное отделение. Первым педагогом был известный в те времена вокалист А.Ф. Костин, а концертмейстером – народный артист ЯАССР К. Джангваладзе. Когда Варя училась на третьем курсе в училище приехала приемная комиссия из Новосибирской консерватории для набора одаренных учащихся. Вокальные данные Вари были несомненны, но в силу того, что у нее не было достаточной музыкальной подготовки, ее не приняли на обучение в консерваторию, но зато взяли в Новосибирское музыкальное училище на старшие курсы (1957–1959гг.). Она была распределена в класс профессора А.И. Орловой. По окончании Новосибирского музыкального училища Варвара Яковлева была принята в Якутский музыкально-драматический театр им. П.А Ойунского сначала артисткой хора, а затем солисткой оперы, одновременно она пела и в хоре Якутского радиокомитета (1959-1961 гг.).

В 1961 г. Варвара Яковлева поступает учиться в Уральскую государственную консерваторию им. М.П. Мусоргского. Отметим, что эта старейшая консерватория, основанная в 1934 г., являлась первым музыкальным вузом на всей территории СССР восточнее Поволжья. У истоков этого учебного заведения стояли крупные музыканты, которые получили образование в Москве, Петербурге, европейских столицах. Это первый ректор (в те времена еще Свердловской консерватории) композитор и пианист М.П. Фролов, выдающийся музыкальный деятель, замечательный пианист и педагог Г.Г. Нейгауз. На вокальной кафедре работали выдающийся певец, педагог и исследователь, выпускник Московской консерватории Е.Е. Егоров, певец М.М. Уместнов, который в течение 7 лет пел на оперных сценах Италии, занимаясь у знаменитых певцов К. Катони и Э. Росси. Вокальный факультет Уральской консерватории занимался подготовкой певцов для Монголии и автономных республик РСФСР, прежде всего – Бурятской и Якутской АССР [2, с. 32].

Варвара училась в классе опытного педагога, профессора Л.Ф. Дроздовой. Преподавательской деятельностью в родном вузе Людмила Флегонтовна занялась с 1955 г. и воспитала целую когорту мастеров вокального искусства. По воспоминаниям ее учеников, она была требовательным и талантливым педагогом, грамотным интерпретатором и мудрым человеком. Со студентами класса Л.Ф. Дроздова тщательно шлифовала музыкальный материал, а также удачно подбирала репертуар для дальнейшей профессиональной работы. Она была заботливым человеком, переживающим за судьбы своих учеников. Примечательно, что многие из ее воспитанников продолжили совершенствоваться у нее и после окончания консерваторского курса.

Среди учеников Л.Ф.Дроздовой всегда были студенты из Якутии, которые в будущем прославились на якутской сцене – народный артист РФ и РС(Я) С. Оконешников, заслуженные артисты ЯАССР А. Максимова, С. Дьяконов, народный артист РС(Я) Г.Петров и др. По воспоминаниям самой Варвары Николаевны, профессор в своей методике была твердо убеждена, что пение должно быть свободным, естественным и раскрепощённым.

На пятом курсе молодая певица исполнила партию Недды из оперы «Паяцы» Р. Леонковалло, поставленную в Якутском музыкально–драматическом театре режиссером А.И. Егоровой. А на выпускном экзамене она исполнила сложнейшую арию Оксаны из оперы «Черевички» П.И. Чайковского. В 1965 г. В. Яковлева, еще будучи студенткой консерватории, приехала на практику и была зачислена солисткой Якутского радио. Практику она также проходила и на сцене Якутского музыкально–драматического театра, участвовала в оперных спектаклях, исполняя партию Земфиры в одноактной опере С.В. Рахманинова «Алеко» и партию Татьяны в опере П.И. Чайковского «Евгений Онегин» [3, с. 75].

После окончания консерватории весной 1966 г. Варвара возвращается на родину в качестве солистки оперы в музыкально – драматический театр. В дни празднования 50-летия Великой Октябрьской революции театр взялся за постановку новой лирико-героической оперы Г.Н. Комракова и Э.Е. Алексеева «Песнь о Манчаары». Здесь молодой певице поручают исполнить партию главной героини Саргы – возлюбленной Манчаары, которую она блестяще воплощает на сцене.

Постепенно Варвара Яковлева становится ведущей певицей, исполнительницей главных партий во многих операх, поставленных на сцене Якутского музыкального театра[7]. За короткое время певица спела партии, различные по своему драматическому характеру и музыкальному языку. Артистка полностью погружалась в сценический образ, а зрители отмечали, что каждая спетая ею фраза искренне и глубоко переживалась. Несомненно, главным инструментом выражения драматических ролей являлся ее льющийся с насыщенным тембром голос – лирико-драматическое сопрано.

Разнообразна галерея образов в операх зарубежных, русских и якутских композиторов, созданных Аей Яковлевой в период работы в театре с 1965 по 1988 гг. За эти годы ею были исполнены такие оперные партии, как Берта в «Севильском цирюльнике» Дж. Россини, Графиня Чепрано в «Риголетто», Флора в «Травиате» Дж. Верди, Чио-Чио-Сан в одноименной опере Дж. Пуччини, Недда в «Паяцах» Р.Леонковалло, Софья в «Гальке» С. Монюшко, Сирина в «Порги и Бесс» Дж. Гершвина, Ярославна и Половецкая девушка в «Князе Игоре» А. Бородина, Марфа и Домна Сабуровна в «Царской невесте» Н.А. Римского-Корсакова, Татьяна в «Евгении Онегине» П.И. Чайковского, Земфира в «Алеко» С.В. Рахманинова, Дуэнья в «Доротее», Наталья Баева «В бурю» Т.Н. Хренникова, Люба Шевцова в «Молодой гвардии» Ю.С. Мейтуса, старая женщина в «Оптимистически трагедии» А.Н. Холминова, Айыы Куо в «Красном шамане» Г.И. Литинского, Ньюргусун в «Лоокут и Нюргусун» Г.А. Григоряна, Саргы в «Манчаары» Г. Комракова, Сардаана в «Колыбельной», Эмээхсин в «Сказках старика Сэркээнэ» З.К. Степанова и т.д.

Из произведений русской оперной классики одним из наиболее запоминающихся в исполнительском искусстве Аи Яковлевой является образ Татьяны в «Евгении Онегине» П.И. Чайковского. Приведем небольшой отрывок из рецензии музыковеда Г. Салаватовой: «…успех оперы во многом зависел от исполнительницы роли – заслуженной артистки Якутской АССР Аи Яковлевой, которая не только справилась с трудной вокальной партией, но и еще раз зарекомендовала себя как яркая драматическая актриса. Ей удалось показать эволюцию образа Татьяны, перерождение застенчивой, деревенской девушки в блестящую светскую даму, сумевшую сохранить свои душевные качества и в высшем обществе остаться скромной и искренней женщиной. Обладая красивым голосом, особенно ярко звучащим в верхнем регистре, Ая Яковлева взволнованно и проникновенно исполнила в сцене письма арию «Пускай погибну я», отражающую душевное смятение Татьяны. Особенно удался кульминационный момент в развитии образа – взволнованной, полной

[7] Восходящая звезда оперной сцены Варвара Яковлева взяла сценический псевдоним — Ая Яковлева.

эмоциональных контрастов сцене трагического свидания Онегина и Татьяны, представляющей собой психологический и музыкальный итог всего произведения» [4].

Другой музыковед В.П. Докторова особо отмечала партию Ярославны из оперы «Князь Игорь»: «Образ любящей и верной Ярославны, олицетворяющей лучшие черты русской женщины, был правдиво создан заслуженной артисткой РСФСР и ЯАССР Аей Яковлевой. Ее героиня своей сдержанной нежностью и строгостью словно сошла с древнерусских икон» [5]. Члены секции музыкальной критики якутского отделения ВТО З. Павлова и Л. Ильина написали об исполнении партии Иоланты из одноименной оперы П.И. Чайковского следующий отзыв: «Наиболее удачным представляется воплощение роли Иоланты А. Яковлевой. Ее исполнение приближено к созданию целостной роли. Привлекает глубокий тембр голоса, сценический опыт, а также прочувствованность внутреннего плана роли в заключительной сцене, где Иоланта Яковлевой предстает сильным духом любящей женщиной» [6]. В 1972 г. за значительные достижения и заслуги в области развития якутского оперного искусства Правительство Республики присвоило Варваре Николаевне почетное звание «заслуженная артистка Якутской АССР».

Затем в 1973 г. последовала постановка одного из шедевров мировой оперной классики – оперы Дж. Пуччини «Чио-Чио-Сан», которая стала серьёзным испытанием для всего творческого коллектива музыкального театра и, особенно, для исполнительницы главной партии. Премьера оперы прошла с большим успехом, поскольку он во многом зависел от исполнительницы роли Чио-Чио-Сан. «Удача этого поистине моноспектакля, в котором, несмотря на большое количество действующих лиц, мы видим и слышим только героиню - во многом зависела от исполнительницы роли Чио-Чио-Сан. Заслуженная артистка ЯАССР Ая Яковлева отлично спела эту труднейшую в мировой вокальной литературе партию, рассчитанную на певческое мастерство высокого класса… – писала критик А.П. Решетникова. – Мы присутствовали при рождении незаурядного драматического дарования. Диапазон развития образа Баттерфляй широк: от счастливой доверчивой девочки в начале и через все этапы мучительных переживаний к трагической гибели. Как робко и смущенно звучат реплики Чио-Чио-Сан, обращение к Пинкертону, какие серебристые краски находит певица в своем голосе, как трогательна бедняжка, считающая себя американкой! Обращает на себя мастерская уверенность певицы, с какой она проводит монодиалогические арии. Например, когда Баттерфляй одна разыгрывает сцену американского суда, наказывающего мужей, охладевших к своим женам, или знаменитая ария, когда Чио-Чио-Сан представляет в лицах для пущего убеждения Сузуки ожидаемый приезд Пинкертона, Яковлева выступила как достойная представительница русско-советской вокальной школы. Актриса убеждает нас в том, что перед нами не статуэтка, а глубоко чувствующий человек, и это не драма столкновения детской наивности с жестокой действительностью, а трагедия крушения чистой, фанатичной веры в любовь, в любимого человека» [7]. За исполнение партии Мадам Баттерфляй в опере Дж.Пуччини и концертно-исполнительскую деятельность Варвара (Ая) Николаевна Яковлева была удостоена Государственной премии Якутской АССР им. П.А.Ойунского.

Как отмечала заслуженная артистка РФ, народная артистка РС (Я), первый якутский профессиональный хормейстер Ф.В. Баишева: «Ая Яковлева известна не только как оперная певица. В последние годы широко развернулась ее концертно-исполнительская деятельность. В своих сольных концертах она успешно выступает с большой, серьезной программой, где полнее и ярче раскрывает индивидуальность певицы. Основное впечатление от выступлений Аи Яковлевой – простота, естественность высказывания, правдивость чувств. Программа ее концерта достаточно разнообразна как по жанрам, так и по эмоциональным краскам. Наряду со сложными, различными по внутреннему настроению и широкими по диапазону ариями, ариозо из западных и русских классических

опер, как ария Тоски из одноименной оперы Дж. Пуччини, ариозо Дездемоны из оперы «Отелло» Дж. Верди, рассказ Мими из оперы «Богема» Дж.Пуччини, ариозо Лизы из оперы «Пиковая Дама» П.И. Чайковского, рондо Гориславы из оперы «Руслан и Людмила» М.И. Глинки, романс Тамары из оперы «Демон» А.Г. Рубинштейна. Звучат в ее концертах и известные романсы П.И. Чайковского, С.В. Рахманинова, замечательные, популярные песни Ф. Шуберта, Р. Шумана, Э. Грига и, конечно, произведения якутских и советских композиторов» [8]. Следует отметить, что А. Яковлева имела в своём концертном репертуаре свыше двухсот камерно–вокальных произведений.

Ая Яковлева выступала в гастрольных спектаклях Государственного театра оперы и балета РС (Я) в Иркутске, Братске, Благовещенске, Хабаровске, Улан – Удэ. Была участницей Дней якутской литературы и искусства в Магадане (1972), Башкирии (1972), Дней Советской культуры и искусства в Монголии (1985), Москве и Ульяновской области (1982), входила в состав делегаций якутских композиторов, выступавших с концертными программами в Москве, Хабаровске, Благовещенске, Владивостоке, Туве. Выезжала в Германию на постоянную выставку СССР в Лейпциге (1985). За выдающиеся заслуги в 1982 году Варвара Николаевна награждена почетным званием «Народный артист РСФСР».

Таким образом, творческий путь становления В.Н. Яковлевой на сцене оперного театра прошел насыщенно и успешно. Она сыграла и исполнила на сцене театра галерею многообразных ролей, это были главные партии из якутских, русских и европейских опер. Яковлева показала себя как профессионал высокого уровня, являясь одним из лучших сопрано своего времени. Коллеги до сих пор вспоминают о ней, как о ведущей певице оперного театра тех лет. И на этом поприще она показала себя артистичной, талантливой, трудолюбивой, целеустремлённой, с волевым характером певицей.

Длительная учеба в авторитетных учебных заведениях у профессионалов высокого класса, бесценный опыт на сцене театра, более чем в два десятка лет, готовил базу и желание заняться педагогической деятельностью, что и предопределило следующий этап в творческой биографии В.Н. Яковлевой.

С 1970 г. начинается преподавательская деятельность В.Н. Яковлевой в Якутском музыкальном училище. Повторим, что к этому роду деятельности она приходит через серьёзный этап личностного становления, накопив необходимый исполнительский опыт и большой творческий багаж. Появившуюся необходимость поделиться своими знаниями в области вокальной педагогики, желание передать свои знания молодежи получают поддержку со стороны руководства учебного заведения. В свой вокальный класс она набирает первых студентов. Со слов самой Варвары Николаевны, новая деятельность и требования, другие цели и задачи давались поначалу нелегко. Поэтому ей пришлось уделить много времени на изучение специальной методической литературы для достижения новых поставленных целей, специально готовиться к занятиям с будущими вокалистами. На первых порах большую помощь ей оказали опытные педагоги училища – заслуженные артисты России А.П. Лыткина и П.А. Кривошапкин. Известно, что якутское вокальное искусство взращивалось на лучших традициях отечественной вокальной школы. Поэтому воспитывая молодых певцов В.Н. Яковлева, как воспитанница русской вокальной школы, старалась передать своим ученикам принципы певческого искусства. «На уроках по вокалу – говорит Варвара Николаевна - необходимо руководствоваться основными принципами вокальной педагогики:

1. Строгой постепенностью и последовательностью в повышении трудности вокально-технических и исполнительских задач (от простого к сложному, от известного к неизвестному в обучении, неразрывность общего и частного в обучении).

2. Единством музыкально - художественного и вокально-технического развития (развитие вокальной техники, немыслимо без реального осуществления художественных замыслов)».

«С первых шагов индивидуальных уроков по специальности необходимо развивать у учащегося чувство самоконтроля, умения слушать и слышать свои недостатки в звукообразовании и преодолевать их. Стремление к чистой интонации, к точности ритма, осмысленности художественного образа в пении. Добиваться свободного положения гортани, естественную работу артикуляционного аппарата, полноценного использования резонаторов. Особое внимание обратить на работу дыхательной мускулатуры. Необходимо воспитать у ученика стремление к всестороннему культурному росту, в частности, к повышению своей музыкальной культуры. Формирование современного мировоззрения, воспитание высоких моральных качеств ученика также является предметом внимания» – говорит Варвара Николаевна.

Со временем появились и первые успехи ее учеников. Так, первая выпускница ее класса Р.Шульцева успешно поступает и заканчивает Донецкий музыкальный пединститут. Позднее этот же институт заканчивает другая ее студентка – Р.Г. Кордон, которая долгие годы, после окончания института, была коллегой Варвары Николаевны вокального отделения Якутского музыкального колледжа им. М.Н. Жиркова. Ныне она является доцентом Арктического государственного университета искусства и культуры. Руслана Геннадиевна вспоминает: «Возвращаясь мыслями к годам обучения, понимаю, что она постоянно учила нас быть профессионалами, уверенными в своих силах, учила любить свою профессию, стремиться к дальнейшим успехам и не бояться препятствий, неизбежно возникающих на пути у каждого из нас» [10].

В 1988 г. В.Н. Яковлева окончательно принимает решение оставить творческую деятельность и перейти на основную работу в Якутское музыкальное училище, возглавив вокальное отделение. При этом заветной мечтой становится подготовка вокалистов с высшим образованием в Якутии[8]. Яковлева является одним из зачинателей этого процесса. В 1993 г. под ее руководством в колледже формируется первая группа вокалистов, которая должна была иметь подготовку в объеме высшего образования, а уже через три года был образован Якутский филиал Уральской консерватории. Тогда же осуществляется первый прием на специальность «Сольное пение». За период работы филиала было подготовлено 14 специалистов вокального искусства с высшим образованием. Творческие и педагогические успехи В.Н. Яковлевой послужили веской основой для присвоения ей, первому музыканту-исполнителю Якутии, коллегией ВАК 21 ноября 2001 г. ученого звания доцента по кафедре «Сольное пение».

Работая педагогом, В.Н. Яковлева активно занимается и научно-методической работой, собирая репертуар известных якутских певиц – М.К. Поповой, М.И. Васильевой, А.П. Лыткиной. По сути дела, она берется за обобщение их творчества и на основе богатого нотного материала составляет три репертуарных сборника. Также вышло издание, состоящее из произведений ее собственного репертуара под названием «Люблю солнце». В содержание этих сборников вошли вокальные циклы и отдельные сочинения композиторов Якутии: Г. Комракова, В. Ксенофонтова, В. Каца, В. Бочарова и Н. Берестова. Значимость этих нот трудно переоценить – ведь у каждого исполнителя свой подход к выбору и исполнению произведений вокального творчества русского и якутского репертуаров. Вместе с тем, эти сборники рассчитаны на создание обширной антологии исполняемых сочинений, представляющих необходимый учебный репертуар для начинающих и молодых вокалистов. В течение 6 лет она возглавляла кафедру вокального искусства в Якутском филиале Уральской консерватории. Среди выпускников филиала ведущие солисты ГТОиБ,

[8] Долгие годы вокалисты Якутии получали высшее образование за пределами республики.

народные и заслуженные артисты РС(Я), лауреаты международных и всероссийских конкурсов.

Далее с 2002 г. Яковлева преподает в Федеральном государственном бюджетном образовательном учреждении высшего образования «Арктический государственный институт культуры и искусств», который был создан в 2000 г. по Указу Президента Республики Саха (Якутия) М.Е. Николаева. Фундамент вуза был заложен творческим, кадровым потенциалом якутских филиалов Школы-студии им. В.И. Немировича-Данченко при МХАТ им. А.П. Чехова, Уральской государственной консерватории им. М.П. Мусоргского, Красноярского государственного художественного института и Восточно-Сибирской государственной академии культуры и искусств. На кафедре «Музыкального искусства», также как и в филиале УГК, остались направления подготовки: «Вокальное искусство», «Музыкально-инструментальное искусство».

В течение последующих 8 лет Яковлева В.Н. возглавляла кафедру вокального искусства молодого вуза. Именно Варвара Николаевна, в качестве заведующей кафедрой, определяла кадровую политику пригласив на работу талантливых исполнителей и педагогов таких, как народные артистки России А.М. Кычкина и А.С. Афанасьева-Адамова, заслуженная артистка РС(Я) В.И.Колодезникова, Р.Г.Кордон и др. Под руководством Яковлевой В.Н. была создана атмосфера высочайшей профессиональной требовательности, она распределяла нагрузку, утверждала учебные планы и рабочие программы. Несмотря на индивидуальный почерк каждого педагога, кафедра работала как единый механизм с общими требованиями к качеству профессионального звучания вокалиста, сценической культуре и репертуару. Успехи студентов кафедры – это прямой результат её умения собрать сильную команду единомышленников и задать единый вектор развития. В качестве заведующей кафедрой, она активно организовывала и способствовала проведению мастер-классов и открытых уроков ведущих педагогов УГК им. М.П.Мусоргского народных артистов РФ Н.М.Голышева, С.В.Зализняк, В.М.Баевой, с которыми кафедра сотрудничала со времен образования филиала. Это давало мощный импульс, как для студентов, так и для педагогов, которые имели возможность пройти повышение квалификации без отрыва от образовательного процесса, что являлось одним из эффективных инструментов развития кафедры.

Как о важнейшей части деятельности Яковлевой В.Н. в качестве заведующей, необходимо отметить и просветительскую работу всего педагогического состава кафедры. Также работа в качестве члена жюри конкурсов различного уровня, давала возможность наладить обратную связь с участниками конкурса и их преподавателями, фактически задавая стандарты качества исполнения. Участие педагогов в научно-практических конференциях стала для кафедры еще одной ступенью в развитии современного музыкально-педагогического процесса. Педагоги кафедры систематизировали свой опыт, обсуждая узкоспециализированные вопросы вокальной педагогики, связанные с национально-региональным компонентом.

Важным элементом учебного процесса являлась концертная работа, направленная на популяризацию классического вокального искусства, сохранение национальных музыкальных традиций и расширение музыкального кругозора как внутри вуза, так и за ее пределами. Ежегодные концерты классов преподавателей кафедры стали традиционными и продолжаются и сегодня: к 90-летию народной артистки кафедрой была организована масштабная юбилейная программа, в которой приняли участие, как её прямые ученики, так и воспитанники её учеников, что подтверждает жизнеспособность созданной ею школы преемственности.

Под руководством В.Н. Яковлевой кафедра стала центром притяжения молодых талантов. Созданная ею атмосфера профессионального академизма позволила воспитать

плеяду лауреатов, артистов, педагогов, среди которых как прямые ученики народной артистки, так и воспитанники сформированного ею высокопрофессионального педагогического состава. Сегодня кафедра старается поддерживать заданную Яковлевой В.Н. планку профессионального музыкального образования в области академического пения. Студенты и выпускники кафедры составляют костяк труппы Государственного театра оперы и балета им. Д.К. Сивцева – Суорун Омоллоона, симфонического хора Государственной филармонии Якутии, работают преподавателями ДШИ, ДМШ республики, артистами Государственного вокального ансамбля «Туймаада» и т.д.

За годы педагогической работы в среднем и высшем звене класс В.Н. Яковлевой окончило свыше 50 выпускников, среди которых есть заслуженные артисты Якутии, многие являются лауреатами республиканских, региональных, российских и международных конкурсов и с успехом служат в ГТОиБ им. Д.К. Сивцева – Суоруна, ведут педагогическую деятельность, продолжая творческую и педагогическую направленность своего Учителя не только в республике, но и далеко за ее пределами.

За большие заслуги в области музыкальной культуры и образования Указом Президента Якутии Егора Борисова от 4 октября 2010 г. она награждена знаком отличия «Гражданская доблесть». В оценке педагогической деятельности музыковед З.И Кириллина пишет: «От чего зависит успех педагога? По мнению профессора В.Петрушина, от пяти «Т» – таланта, трудолюбия, творчества, терпения и требовательности. Этими качествами обладает народная артистка России, заслуженная артистка Якутии, лауреат премии П.А Ойунского Варвара Яковлева» [9, с. 53].

Исследование творческой биографии и педагогической деятельности В.Н. Яковлевой позволяет рассмотреть, как шел процесс формирования и развития певицы на протяжении длительного времени с периода обучения в средних специальных учебных заведениях Якутска и Новосибирска, а затем в Уральской государственной консерватории, в которых она прошла серьезную вокальную школу. Значимость таких личностных качеств музыканта В.Н. Яковлевой, как целеустремленность, настойчивость, трудолюбие, вера в себя, дисциплина, самоотдача, вдумчивость, организованность, помимо профессионально важных вокальных данных, которые были ей свойственны не только в начале творческого пути, но и характерны для нее и по сей день.

22 сентября 2025 года в атриуме Главного штаба Государственного Эрмитажа состоялось центральное событие XXXIII Международного фестиваля «Мастер класс» организованного комитетом по культуре Государственной Думы Российской Федерации, Академией художеств Российской Федерации и Правительства Санкт-Петербурга. В этот знаменательный день Варвару Николаевну Яковлеву наградили почетным званием и знаком «Мастер» за вклад в мировую культуру. «Мастер Класс уже 33 года является носителем высокой культуры, а это самое главное и самое сложное. Слово «мастер» многозначно – это высокий уровень искусства и высокий уровень вдохновения, но это и много работы. Мастер тот, кто работает, и про это надо всегда напоминать…» – отметил Михаил Пиотровский, генеральный директор Государственного Эрмитажа. Звание «Мастер» стало грандиозным подарком к 90-летнему юбилею и олицетворением творческих и педагогических заслуг народной артистки РСФСР Варвары (Аи) Николаевны Яковлевой.

ЛИТЕРАТУРА

1. Головнева Н.И. Становление якутской профессиональной музыкальной культуры (1920-1985). – Новосибирск, 1994. – 383 с.
2. Федорович Е.Н., Шаблина Л.К. Уральская государственная консерватория им. М.П Мусоргского: 75 лет истории: Книжное издание. – Екатеринбург: Уральская государственная консерватория им. М.П. Мусоргского, 2009. – 595 с.
3. Левина А.П. Зеркало души народа: Учебное пособие – Якутск, 1993. – 99 с.

4. Салаватова Г. Евгений Онегин на якутской сцене // Соц. Якутия – 1976. – 11 янв.
5. Докторова В. Героико-эпический спектакль // Соц. Якутия. – 1980. – 4 янв.
6. Павлова З., Ильина Л. Крутые ступени поиска // Соц.Якутия – 1985. – 9 янв.
7. Решетникова А. Премьера, каких бы больше // Молодежь Якутии. – 1973. – 20 февр.
8. Баишева Ф.А. Талантливая вокалистка // Ая Яковлева Г.К. Боескоров: Библиогр. указ. – Якутск, 1976. – С. 13-14.
9. Яковлева Е.В. Юбилейный буклет. – Якутск: ИЦ АГИКИ, 2015. – 96 с.
10. Из личного интервью автора с учениками В. Яковлевой.

Тюрина Дария Григорьевна
студент кафедры симфонического дирижирования
и струнных инструментов
ФГБОУ ВО «Российский государственный университет
им. А.Н. Косыгина»
e-mail: Dashka311200@gmail.com

Tyurina Daria G.
Student of the Department of Symphony Conducting and String Instruments
Russian State University named after A.N. Kosygin

«ВТОРОЙ СНЕГ НА СТАДИОНЕ» ДЛЯ АЛЬТА И ФОРТЕПИАНО ПАВЛА ВИКТОРОВИЧА КАРМАНОВА: ОСОБЕННОСТИ МУЗЫКАЛЬНОЙ ДРАМАТУРГИИ, СТИЛИСТИКА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Статья посвящена выявлению стилевых особенностей произведения Павла Викторовича Карманова «Второй снег на стадионе» для альта и фортепиано в контексте камерно-инструментального творчества композитора. Автором дана характеристика теоретико-эстетических основ камерного стиля П. В. Карманова, обобщены результаты анализа сочинения «Второй снег на стадионе», раскрыты особенности музыкального языка произведения, его драматургии и тембрового воплощения художественного образа. Сделаны выводы о том, что сочинение «Второй снег на стадионе» написано в характерной для автора манере медитативного минимализма с элементами репетитивной техники, а тембровая драматургия произведения демонстрирует новаторский подход к диалогу альта и фортепиано.

Ключевые слова: Павел Викторович Карманов, минимализм, полистилистика.

"THE SECOND SNOW AT THE STADIUM" FOR VIOLA AND PIANO BY PAVEL VIKTOROVICH KARMANOV: FEATURES OF MUSICAL DRAMA, STYLISTICS OF ARTISTIC LANGUAGE

Annotation. The article is devoted to identifying the stylistic features of Pavel Viktorovich Karmanov's composition "The Second Snowfall at the Stadium" for viola and piano in the context of the composer's chamber and instrumental works. The author provides a description of the theoretical and aesthetic foundations of Karmanov's chamber style, summarizes the results of the analysis of "The Second Snowfall at the Stadium," and reveals the features of the composition's musical language, its dramaturgy, and the timbre representation of the artistic image. It is concluded that the composition "Second Snowfall at the Stadium" is written in the author's characteristic style of meditative minimalism with elements of repertory technique, and the timbre drama of the work demonstrates an innovative approach to the dialogue between the viola and the piano.

Keywords: Pavel Viktorovich Karmanov, minimalism, polystylistics.

Введение

Творчество российских композиторов и исполнителей является чрезвычайно актуальной темой для отечественного музыкознания [2, с. 320; 4, с. 238; 8, с. 50]. Павел Викторович Карманов, чье творчество олицетворяет яркий синтез постминималистской эстетики с академическими традициями отечественной музыки, представляет собой знаковую фигуру для понимания современного композиторского мышления. Его произведение «Второй снег на стадионе» для альта и фортепиано открывает перед

исполнителями уникальные возможности для обновления репертуара, формирования у обучающихся компетенций исполнения современной музыки и расширения представлений о выразительных средствах камерного ансамбля.

Современное музыкальное сообщество испытывает потребность в научно обоснованных подходах к изучению новейшей отечественной музыки, что делает обращение к творчеству П. В. Карманова особенно своевременным. Композитор, получивший международное признание и активно сотрудничающий с ведущими исполнителями России и зарубежья, создал обширный корпус камерных сочинений, которые, несмотря на востребованность в концертной практике, остаются недостаточно изученными в научно-методическом аспекте. Произведение «Второй снег на стадионе», написанное в характерной для автора манере медитативного минимализма с элементами репетитивной техники, демонстрирует новаторский подход к тембровому диалогу альта и фортепиано. Это предопределяет решение ансамблистами особых исполнительских задач. Объектом исследования стало камерно-инструментальное творчество П. В. Карманова.

Материалы исследования составили партитура произведения «Второй снег на стадионе» для альта и фортепиано П. В. Карманова, аудиозаписи исполнений данного сочинения, нотные издания других камерных опусов композитора, интервью с автором и исполнителями его музыки, а также материалы концертных программ и фестивалей современной музыки.

Цель работы – выявление стилевых особенностей произведения П. В. Карманова «Второй снег на стадионе» для альта и фортепиано в контексте камерно-инструментального творчества композитора. Научная новизна работы заключается в том, что впервые осуществлен комплексный музыковедческий и методический анализ произведения П. В. Карманова «Второй снег на стадионе» для альта и фортепиано.

Обсуждение и результаты

Термин «мульти-минимализм» был введен самим Кармановым для обозначения специфики собственного композиторского метода [1]. Этот концепт предполагает синтез классических минималистических техник с элементами других музыкальных традиций – от барокко и романтизма до джаза и рок-музыки. В отличие от «чистого» минимализма западного образца, ориентированного на максимальную редукцию музыкального материала и строгую процессуальность, мульти-минимализм Карманова отличается большей эклектичностью и стилистической свободой.

Основу минималистической техники составляет использование повторяющихся паттернов – коротких мелодических, ритмических или гармонических формул, которые многократно воспроизводятся с постепенными изменениями. Этот принцип репетитивности создает особую временную организацию музыкального произведения, отличающуюся от традиционной логики развития-кульминации-завершения. Время в минималистической музыке воспринимается не как линейная последовательность событий, а скорее как циклический процесс медленных трансформаций.

Карманов использует эти базовые принципы, однако вносит в них существенные модификации. Во-первых, он избегает чрезмерной протяженности, характерной для многих образцов классического минимализма. Его произведения редко превышают 15–20 минут, что делает их более доступными для академической концертной практики. Во-вторых, композитор активно применяет тональные средства, в то время как западные минималисты часто работают с модальными или политональными структурами. Тональность у Карманова носит скорее неоромантический характер, с частым использованием диатоники и простых гармонических оборотов.

Особенность мульти-минимализма Карманова заключается также в обращении к узнаваемым культурным кодам и музыкальным архетипам. В его произведениях можно услышать отголоски русского городского романса, православного распева, советской массовой песни. Эти элементы не цитируются буквально, но присутствуют в виде интонационных аллюзий, создавая эффект «памяти жанра». Подобный подход можно рассматривать как постмодернистскую стратегию работы с культурным наследием, однако Карманов избегает иронической дистанции, характерной для многих постмодернистов, – его обращение к традиции скорее носит характер искренней ностальгии.

Гармонический язык композитора отличается консервативностью по меркам академического авангарда. Карманов широко использует консонансные созвучия, трезвучия, простые последовательности, избегает диссонантных кластеров и сложных политональных конструкций. Это сближает его музыку с эстетикой «новой простоты», течения, возникшего в западной музыке в 1970–1980-е годы как реакция на усложненность авангарда. Однако консонансность Карманова не означает примитивности – композитор искусно работает с тембром, динамикой, фактурой, создавая богатую звуковую палитру.

Инструментовка в произведениях Карманова заслуживает особого внимания. Композитор предпочитает камерные составы – от сольных инструментов до небольших ансамблей. Среди его работ немало сочинений для фортепиано, струнного квартета, малых камерных ансамблей. Симфонические опусы также присутствуют, но встречаются реже. В оркестровых произведениях Карманов избегает массивных *tutti,* предпочитая прозрачную фактуру с выделением отдельных тембровых линий.

Ритмическая организация музыки Карманова отличается регулярностью и метрической определенностью. В отличие от многих современных композиторов, он редко использует смешанные метры, полиритмию, сложные ритмические конфигурации. Основу составляют ровные пульсирующие структуры, что роднит его музыку с танцевальными жанрами и рок-музыкой. Некоторые произведения Карманова воспринимаются как своеобразные «академические танцы», где минималистическая техника сочетается с регулярной метроритмической основой. Минимализм в камерных опусах Карманова проявляется в нескольких аспектах. Во-первых, это редукция музыкального материала к простейшим элементам: кратким мотивам, остинатным фигурам, статичным гармониям. Композитор избегает избыточности, каждый звук, каждый мотив выполняют свою функцию и не могут быть удалены без ущерба для целого [15, с. 70]. Во-вторых, репетитивность как основной принцип развертывания музыкального времени: повторение становится не недостатком, а сознательным художественным приемом, создающим гипнотический эффект, погружающим слушателя в медитативное состояние. В-третьих, постепенность трансформаций: изменения в музыкальной ткани происходят столь медленно и незаметно, что уловить момент перехода от одного состояния к другому практически невозможно [6, с. 89].

Взаимодействие академической и минималистской парадигм у П. В. Карманова осуществляется на нескольких уровнях. На уровне формы традиционные жанровые модели сохраняют свои внешние контуры – можно говорить о сонатной форме, трехчастности, вариациях, – но внутреннее содержание этих форм радикально переосмыслено. Сонатная экспозиция может представлять собой медитативное изложение одного тематического элемента без традиционного контраста главной и побочной партий; разработка – не конфликтное столкновение тем, а постепенную трансформацию исходного материала; реприза – не возвращение к начальному состоянию, а итог процесса развития [7, с. 42]. Таким образом, сонатная форма лишается своей драматургической сущности – конфликта и его разрешения, – но сохраняет структурную ясность.

Произведение «Второй снег на стадионе» для альта и фортепиано, созданное П.В. Кармановым, представляет собой яркий образец камерной минималистской музыки, в которой лаконичность средств сочетается с глубиной образного содержания, а внешняя статика скрывает напряженную внутреннюю динамику. Уже само название произведения отсылает к конкретному визуальному образу – снегопаду над стадионом, что создает определенное ассоциативное поле и направляет слушательское восприятие в сторону созерцательности, медитативности, любования природным явлением. Стадион как открытое пространство, место массовых собраний и активного действия, предстает в иной ипостаси – как пустынная площадь, покрываемая снегом, где время замедляется и происходит молчаливое преображение ландшафта. Этот образ парадокса – динамики снегопада и статики пустого пространства – ложится в основу музыкальной драматургии сочинения.

Музыкальный язык пьесы отличается предельной экономией средств при высокой степени их выразительности. Композитор использует ограниченный тематический материал, который подвергается многократному повторению и постепенной трансформации. Основной мелодический элемент представляет собой нисходящий секундовый мотив, интонационно родственный русской песенности и одновременно типичный для минималистской техники своей лаконичностью [9, с. 78]. Этот мотив проходит через все произведение, варьируясь в ритмическом, регистровом, динамическом отношениях, но сохраняя интонационное ядро. Такая монотематичность обеспечивает целостность формы и создает ощущение непрерывности музыкального потока, в котором невозможно выделить четкие разделы или контрастные эпизоды.

Гармонический язык произведения основан на диатонике с преобладанием натурального минора, что придает музыке элегическую окраску, созвучную образу зимнего пейзажа. Карманов использует преимущественно трезвучия и септаккорды, избегая диссонантных созвучий и кластеров, характерных для авангардной музыки. Гармония развертывается медленно, часто пребывая на одном аккорде в течение нескольких тактов, что создает ощущение остановившегося времени [10, с. 112]. Функциональные связи размыты, модуляции отсутствуют, что усиливает статичность гармонического плана. Вместе с тем композитор добивается гармонической динамики через изменение голосоведения, появление и исчезновение отдельных тонов, смену регистров, что вносит в статичную гармоническую ткань элементы движения и трансформации (см. рис. 1).

Ритмическая организация пьесы строится на равномерной пульсации длительностей, которая проходит через все произведение без изменений темпа. Эта метрономическая точность характерна для минимализма и создает эффект объективности, отстраненности, независимости музыкального процесса от человеческих эмоций. Однако монотонность ритмической пульсации компенсируется тонкой работой с акцентами, артикуляцией, динамикой, что позволяет избежать механистичности. Композитор использует синкопы, смещения метрических акцентов, полиритмические наложения партий альта и фортепиано, создавая ритмическую вариативность в рамках единой пульсации. Это напоминает падение снежинок: каждая движется в общем потоке, но имеет свою траекторию.

Фактура произведения отличается прозрачностью и ясностью линий. Партия фортепиано выполняет преимущественно гармоническую и ритмическую функцию, создавая остинатный фон из повторяющихся аккордовых фигураций. Эти фигурации, будучи простыми по своей структуре, тщательно выписаны в отношении динамики, педализации, регистровых переносов, что обеспечивает богатство тембровых красок. Партия альта ведет мелодическую линию, которая развертывается над фортепианным фоном как свободный вокальный распев. Альт у Карманова предстает как голос,

медитирующий над неизменным гармоническим ландшафтом, исследующий различные интонационные возможности в рамках ограниченного звукового материала.

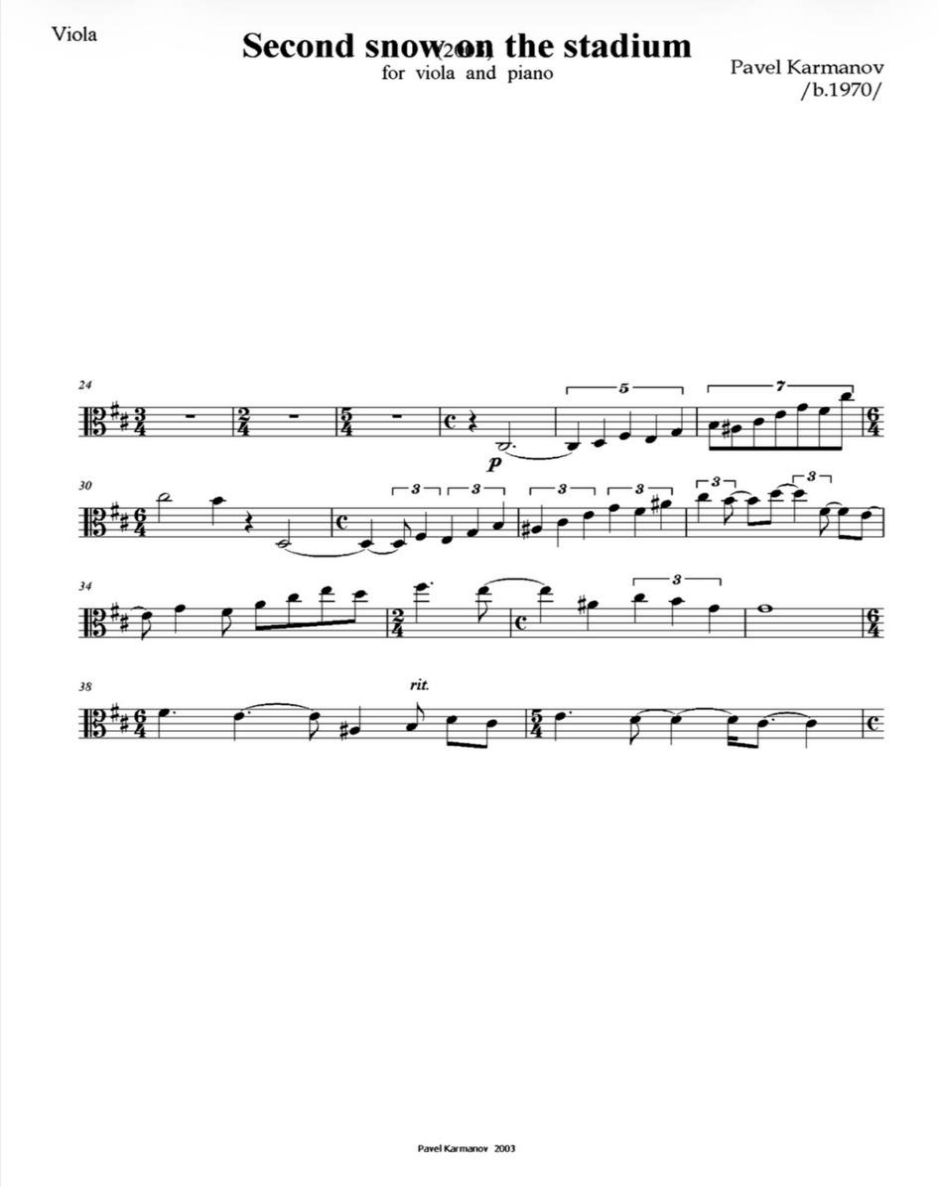


Рисунок 1. – Карманов П. Второй снег на стадионе. Фрагмент

Драматургия «Второго снега на стадионе» основана на принципе постепенной трансформации, характерном для минималистской музыки. Произведение не имеет традиционной экспозиции, развития, кульминации и коды; вместо этого композитор создает непрерывный процесс, в котором начальное состояние медленно эволюционирует в конечное [11, с. 67]. Форма может быть условно определена как одночастная, сквозная, хотя внутри нее можно выделить несколько фаз, различающихся интенсивностью развития, плотностью фактуры, динамическим уровнем. Эти фазы не контрастируют друг другу, но представляют собой этапы единого процесса, подобно тому как снегопад имеет периоды большей и меньшей интенсивности, но остается единым явлением.

Начало произведения погружает слушателя в медитативную атмосферу: тихое звучание фортепиано, простые гармонии, неспешное вступление альта с нисходящим мотивом. Эта начальная фаза длится достаточно долго, чтобы слушатель успел адаптироваться к специфическому темпоральному измерению произведения, отключиться

от повседневной суеты и настроиться на созерцательное восприятие [12, с. 89]. Статичность этой фазы относительна: при внимательном вслушивании обнаруживаются тонкие изменения в гармонии, регистровые перемещения мотива, динамические волны. Композитор словно приглашает слушателя замедлить внутренний ритм и обратить внимание на детали, которые в обычной ситуации остались бы незамеченными.

Постепенно фактура уплотняется: фортепианные фигурации становятся более насыщенными, альтовая линия обретает большую протяженность, динамика нарастает от *pianissimo* к *mezzo forte*. Однако это нарастание происходит столь плавно и незаметно, что невозможно указать точку, где начинается новая фаза развития [12, с. 134]. Это характерная черта минималистской драматургии, где отсутствуют резкие переломы, а изменения накапливаются количественно, пока не приводят к качественному сдвигу. В данном случае качественный сдвиг заключается в достижении определенной полноты звучания, насыщенности фактуры, когда слушатель ощущает кульминационность момента, хотя внешне музыка продолжает течь в том же темпе и с той же ритмической формулой (см. рис.2).

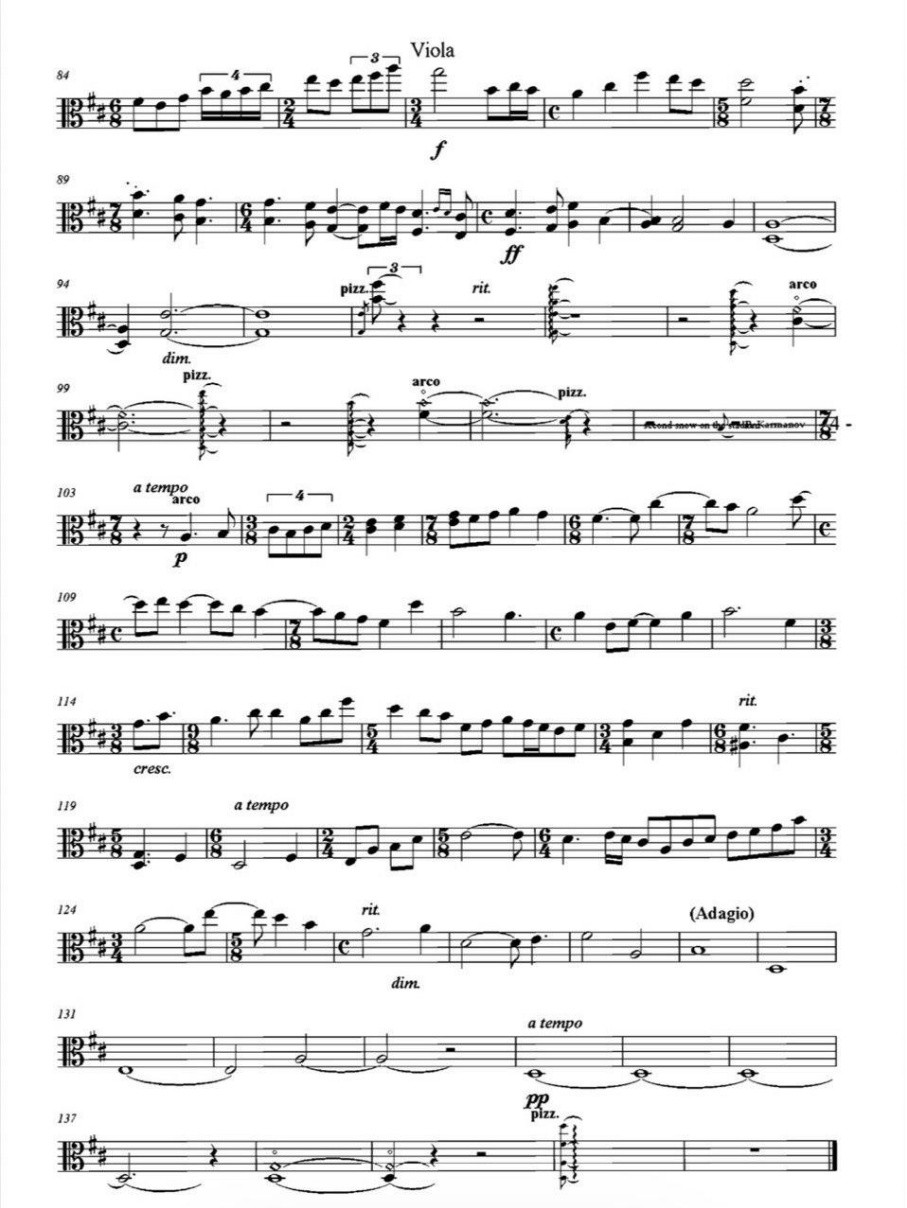


Рисунок 2 – Карманов П. Второй снег на стадионе. Фрагмент

Кульминационная зона произведения не связана с громкой динамикой или драматическим напряжением, характерными для романтической музыки. Напротив, кульминация достигается через максимальную концентрацию материала, наибольшую плотность фактуры, интенсивность гармонических сдвигов [13, с. 178]. Альт в этой зоне достигает высокого регистра, линия становится более экспрессивной, вибрато шире, динамика ярче. Фортепиано активизируется, создавая густую гармоническую педаль с обилием обертонов. Эта кульминация не взрывная, но светящаяся изнутри, подобно тому как снегопад в определенный момент может достичь максимальной плотности, когда воздух наполнен снежинками и мир вокруг преображается.

После кульминационной зоны следует постепенный спад: фактура разрежается, динамика уменьшается, альт спускается в средний и низкий регистры, возвращаясь к начальному мотиву. Этот спад симметричен нарастанию и занимает примерно столько же времени, что создает арочную структуру формы. Однако возвращение к начальному материалу не является точной репризой: музыка прошла через процесс трансформации и, вернувшись к исходной точке, обрела иное качество, иной смысл. Слушатель, прошедший через весь путь вместе с музыкой, воспринимает заключительные такты иначе, чем начальные, хотя материал почти идентичен.

Окончание произведения столь же тихое, как и начало, но это не возвращение к исходному состоянию, а достижение нового уровня покоя, просветленности. Альт замолкает, оставляя фортепиано договаривать последние аккорды, которые постепенно растворяются в тишине. Это растворение тщательно выписано композитором через динамические указания и педализацию: звук не обрывается, но исчезает, как исчезает снегопад, оставляя после себя преображенный ландшафт. Такое окончание типично для минималистской музыки, где финал не является смысловым итогом, но естественным завершением процесса.

Единство статики и динамики в «Втором снеге на стадионе» достигается через взаимодействие неизменных и изменяющихся параметров музыкальной ткани. Статическими элементами выступают: постоянный темп, равномерная ритмическая пульсация, монотематизм, диатоническая гармоническая основа, общий медитативный характер [14, с. 201]. Динамическими – постепенные изменения в плотности фактуры, динамическом уровне, регистровом расположении материала, интенсивности гармонических сдвигов, протяженности фраз. Статика создает основу, фундамент, на котором разворачивается динамический процесс; динамика вносит жизнь, развитие, направленность в статичную среду.

Эта диалектика статики и динамики отражает философскую идею, заложенную в образной программе произведения. Снегопад – явление одновременно статичное и динамичное: каждая снежинка движется, но их совокупность создает ощущение неподвижности; снег медленно покрывает землю, но этот процесс настолько постепенен, что кажется, будто время остановилось. Карманов музыкальными средствами воссоздает это парадоксальное единство, приглашая слушателя к медитативному созерцанию, к отказу от линейного восприятия времени, к погружению в момент.

Важным аспектом музыкального языка произведения является работа с тишиной и паузами. Хотя музыка течет непрерывно, композитор использует динамические спады до *pianissimo*, разрежение фактуры, цезуры между фразами, что создает ощущение дыхания, пространства, воздуха [15, с. 133]. Эти моменты тишины не являются перерывами в музыкальном процессе, но его неотъемлемой частью: в паузах продолжается внутренняя работа, осмысление предыдущего материала, подготовка к следующему высказыванию. Тишина у Карманова так же значима, как и звук, она несет смысловую нагрузку и требует от исполнителей умения ее озвучить.

Музыкальный язык «Второго снега на стадионе» демонстрирует зрелость композиторского мастерства П. В. Карманова, его способность создавать глубоко выразительную музыку минимальными средствами. Ограниченность материала не ведет к бедности содержания; напротив, сосредоточенность на немногих элементах позволяет раскрыть их выразительный потенциал, выявить богатство оттенков, заложенных в простом мотиве или аккорде [15, с. 134]. Эта музыка требует от слушателя иного типа восприятия – не пассивного следования за событиями, но активного вслушивания в процесс, сонастройки с медитативным состоянием, готовности к созерцанию.

Выбор состава для произведения «Второй снег на стадионе» – альт и фортепиано – не является случайным, но обусловлен спецификой художественного образа и выразительными возможностями данных инструментов. Альт, занимающий промежуточное положение между скрипкой и виолончелью, обладает тембром, который часто характеризуют как матовый, бархатистый, глубокий, меланхоличный. Эти тембровые качества делают альт идеальным инструментом для воплощения созерцательных, элегических образов, каковым является образ снегопада. Фортепиано же с его богатыми гармоническими возможностями, способностью создавать полнозвучные аккордовые комплексы и тонко дифференцированную педализацию, обеспечивает гармоническую и фактурную основу для развертывания альтовой мелодии.

Партия альта в произведении Карманова выполняет роль солирующего голоса, носителя основной мелодической линии и образно-эмоционального содержания. Композитор использует преимущественно средний и низкий регистры инструмента, где альт звучит наиболее характерно и выразительно. Высокий регистр применяется ограниченно, в кульминационных зонах, что создает драматургический эффект и усиливает эмоциональное воздействие. Такое регистровое решение соответствует образу произведения: низкий, глубокий звук альта ассоциируется с землей, покрываемой снегом, с зимней тишиной, с внутренним погружением в созерцательное состояние.

Партия фортепиано во «Втором снеге на стадионе» выполняет несколько функций: гармоническую основу, ритмическую пульсацию, тембровый фон, диалогического партнера альта. Фактура фортепианной партии строится на повторяющихся аккордовых фигурациях, которые создают остинатный паттерн, проходящий через все произведение. Эти фигурации просты по структуре, но тщательно выписаны в отношении голосоведения, регистрового расположения, динамики, педализации. Пианист должен создать не механическое остинато, но живую пульсирующую среду, в которой каждое повторение имеет свой оттенок.

Регистровая палитра фортепианной партии охватывает широкий диапазон инструмента: от басового регистра, создающего гармонический фундамент, до высоких регистров, добавляющих обертоновое богатство и воздушность звучания. Карманов использует регистровые переносы фигураций как средство создания динамики и тембрового разнообразия: один и тот же гармонический комплекс, перенесенный в другой регистр, обретает иное тембровое качество и иначе взаимодействует с альтовой партией [3, с. 156]. Эти регистровые сдвиги происходят постепенно, через октавные переносы отдельных голосов, что обеспечивает плавность фактурной трансформации. Педализация в фортепианной партии играет ключевую роль в создании тембровой атмосферы произведения.

Динамическая шкала фортепианной партии также ограничена рамками *pianissimo* – *mezzo forte*, что обеспечивает баланс с альтом и сохраняет камерный характер звучания. Пианист должен избегать перекрывания альтовой партии, создавая мягкий гармонический фон, на котором альт свободно ведет мелодическую линию. Вместе с тем фортепиано не является пассивным аккомпаниатором, но активно участвует в драматургическом развитии:

через динамические волны, фактурные уплотнения и разрежения, регистровые перемещения пианист создает динамику музыкального процесса.

Тембровое взаимодействие альта и фортепиано в произведении Карманова основано на принципе дополнительности: инструменты не конкурируют, не перекрывают друг друга, но создают единое звуковое пространство, в котором каждый выполняет свою роль. Альт ведет мелодическую линию, является носителем образного содержания, голосом, выражающим эмоциональное состояние; фортепиано создает гармоническую и ритмическую среду, пространство, в котором разворачивается альтовый монолог. Эта дополнительность не означает неравноправия: оба инструмента одинаково важны для воплощения художественного замысла.

В некоторых эпизодах произведения возникает диалог между альтом и фортепиано: мелодический мотив, прозвучавший в альтовой партии, подхватывается верхним голосом фортепианной фактуры, создавая эффект эха, переклички. Эти диалогические моменты оживляют фактуру, вносят элемент игры, взаимодействия, но не нарушают общего медитативного характера. Диалог происходит в рамках единого образного пространства, как разговор с самим собой, внутренний монолог, в котором мысль повторяется, варьируется, рассматривается с разных сторон.

Тембровое единство альта и фортепиано достигается также через гармоническую согласованность: альтовая мелодия вырастает из гармонии фортепиано, является ее продолжением, развертыванием вертикали в горизонталь. Карманов избегает диссонансов между партиями, создавая консонантную гармоническую среду, в которой альт и фортепиано сливаются в единое целое [5, с. 112]. Это слияние усиливается за счет длительных педалей фортепиано, которые создают резонирующее пространство, в котором растворяется альтовый звук. В результате возникает эффект симфонизации камерного ансамбля, когда два инструмента звучат как единый организм.

Важным аспектом тембрового воплощения образа является работа с обертонами и резонансами. Карманов использует открытые струны альта, длительные педали фортепиано для создания богатого обертонового спектра. Эти обертоны не являются фоновым явлением, но активно участвуют в создании тембровой атмосферы, добавляют воздушность, мерцание, призрачность звучанию. Исполнители должны осознавать значение обертоновой составляющей и создавать условия для ее проявления через соответствующую динамику, артикуляцию, педализацию.

Таким образом, тембровое воплощение художественного образа в «Втором снеге на стадионе» является результатом тщательной работы композитора с выразительными возможностями альта и фортепиано. Карманов создает утонченную тембровую палитру, в которой каждый оттенок, каждый нюанс звучания служит воплощению единого образа – медитативного созерцания снегопада, преображающего пространство стадиона. Альт и фортепиано не просто сочетаются, но сплавляются в единое тембровое целое, создавая особую звуковую атмосферу, погружающую слушателя в состояние внутреннего покоя и созерцательности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Горелик Я.А. Павел Карманов: «Просветление должно наступать сразу и никогда не заканчиваться»: Интервью // Музыкальная академия. – 2023. – № 4. – URL: https://mus.academy/articles/pavel-karmanov-enlightenment-should-come-immediately-and-never-finish
2. Гурова В. С., Зайцева М. Л. Судьба и творчество Анатолия Зверева в документальном фильме «Аз» (2009) Александра Долгина и Ираиды Юсуповой // Вестник славянских культур. – 2025. – Т. 78. – С. 320-331.

3. Дубинец Е.А. Знаки звуков: о современной музыкальной нотации. – Киев: Грамота, 1999. – 314 с.
4. Исаева В. С., Зайцева М. Л. Трактовка концепта моря в творчестве Ираиды Юсуповой // Теория и история искусства. – 2024. – № 1-2. – С. 238-248.
5. Казанцева, Л.П. Музыкальное содержание в контексте культуры / Л. П. Казанцева. - Астрахань: Изд-во Астраханского университета, 2009. – 360 с.
6. Когоутек Ц. Техника композиции в музыке XX века / пер. с чеш. – М.: Музыка, 1976. – 367 с.
7. Левин И. Искусство игры на фортепиано. – М.: Музыка, 1978. – 240 с.
8. Со Цин, Зайцева М.Л. Рудольф Баршай – альтист, дирижер: к вопросу взаимодействия сфер творческой деятельности // Искусство и образование. – 2024. – № 3(149). – С. 50-56.
9. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. – М.: Наука, 2003. – 379 с.
10. Федорович Е.Н., Тихонова Е. В. Основы музыкальной психологии. – М.: Юрайт, 2016. – 234 с.
11. Холопова В.Н. Формы музыкальных произведений. – СПб.: Лань, 2001. – 496 с.
12. Цыпин Г.М. Психология музыкальной деятельности: проблемы, суждения, мнения. – М.: Интерпракс, 1994. – 384 с.
13. Шаймухаметова Л.Н. Семантический анализ музыкальной темы. – М.: РАМ им. Гнесиных, 2001. – 265 с.
14. Щербакова А. И. Философия музыки и музыкального образования. – М.: МПГУ, 2014. – 238 с.
15. Южак К.И. Некоторые особенности строения формы в полифонической музыке. – Л.: Музыка, 1971. – 144 с.

Цзоу Юань
магистрант
Институт музыки, театра и хореографии
ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет
им. А.И. Герцена»
e-mail: 340167852@qq.com
Воротной Михаил Вячеславович
кандидат искусствоведения
профессор кафедры музыкально-инструментальной подготовки
Институт музыки, театра и хореографии
ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет
им. А.И. Герцена»
e-mail: vorotnoy@mail.ru

Zou Yuan
Master's student at the Institute of Music, Theater and Choreography
of the A.I. Herzen Russian State Pedagogical University
Vorotnoi Mikhail V.
Candidate of Art History, Professor of the Department
of Musical and Instrumental Training
Institute of Music, Theater and Choreography
The Herzen State Pedagogical University

СОНАТА ДЛЯ СКРИПКИ И ФОРТЕПИАНО А. РЗАЕВА В ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ПРАКТИКЕ

Аннотация. Творчество Азера Рзаева (1930–2015) советского скрипача и композитора азербайджанского происхождения состоит из произведений различных жанров, которые раскрывают возможности любых инструментов как ярких, солирующих. Будучи сам великолепным скрипачом, он написал Сонату для скрипки и фортепиано, безусловно, зная все возможности инструмента.

Анализ сочинения показал, что энергичные ритмы, запоминающиеся пронзительные лирические темы, народная основа и мелодизм привносят в музыку неповторимый восточный колорит, что сделало данный опус одним из лучших образцов советского периода в этом жанре.

В данной работе определяются некоторые ключевые исполнительские проблемы, с которыми сталкиваются музыканты при освоении Сонаты.

Ключевые слова: Азер Рзаев, народная музыка, камерный ансамбль, соната для скрипки и фортепиано.

SONATA FOR VIOLIN AND PIANO BY A. RZAEV IN PERFORMING PRACTICE

Abstract. The creativity of Azer Rzaev (1930–2015), a Soviet violinist and composer of Azerbaijani origin, consist of opuses in various genres that reveal the possibilities of any instrument as a bright, solo instrument. Being an excellent violinist himself, he wrote a Sonata for violin and piano, certainly knowing all the possibilities of the instrument.

The analysis of the composition prowed that energetic rhythms, memorable piercing lyrical themes, folk base and melodism bring a unique oriental flavor to the music, which made this opus one of the best examples of the Soviet period in this genre.

This research identifies some of the key performance problems that musicians face when learning Sonatas.

Keywords: Azer Rzaev, folk music, chamber ensemble, sonata for violin and piano.

Азер Гусейн оглы Рзаев (Азер Гусейнович Рзаев) родился 15 июля 1930 г. в Баку в семье оперной певицы Х. Рзаевой (1907–1969). Учился в специальной музыкальной школе-десятилетке им. Бюль-Бюля по классу скрипки, затем – в Азербайджанской государственной консерватории им. У. Гаджибекова[9], которую окончил в 1953 г. сразу по двум специальностям – по классу скрипки у проф. С. Л. Бретаницкого (1914–1979) и А. Н. Амитона (1911–1969), а также композиции (проф. Б. И. Зейдман). Был приглашен преподавать в консерватории и в школе-десятилетке, в 1977 г. стал профессором [3].

Скрипичный концерт, который был представлен на государственных экзаменах по скрипке и композиции, стал основанием для приема в Союз композиторов СССР в 1954 г. Из Союза партитура попала на Международный конкурс композиторов «Варшавская осень» (1956) в Польской народной республике и получила там 1-ю премию. При этом сам А. Рзаев ничего не знал о своем участии в конкурсе вплоть до награждения. В марте 1955 г. Концерт впервые прозвучал в исполнении самого композитора и Московского филармонического оркестра. После этого сочинение «разлетелось» по всей стране – состоялись выступления в Москве, Тбилиси, Риге, Донецке, Грозном, а также в Болгарии, Польше, ГДР, Чехословакии. Вдохновленный успехом своего первого масштабного сочинения музыкант за короткий срок создает симфоническую поэму «За Родину», увертюру для симфонического оркестра, струнный квартет, ряд инструментальных пьес. В 1956 г. появляется его Второй скрипичный концерт, который также пользуется несомненным успехом у слушателей [7].

В 1961 г. в Московском государственном музыкально-педагогическом институте им. Гнесиных[10] состоялась премьера яркой концертной, виртуозной пьесы «Скерцо» для скрипки с фортепиано. В 1962 г. оно получает первую премию на Всесоюзном смотре творчества молодых композиторов. Чуть позже, это сочинение было переработано и вошло в третью часть Сонаты для скрипки и фортепиано *e-moll* – первое произведение композитора в данном жанре. Она сразу входит в репертуар многих советских музыкантов. В 1975 г. автор осуществил новую редакцию сонаты [6].

С середины 1960-х гг. одна за другой появляются четыре симфонические поэмы, фортепианный концерт. А. Рзаев сочиняет музыку к спектаклю «Путешествие Гаджи Керима на Луну» на либретто Г. Джамшиди и А. Гусейни. В это же время А. Рзаев посвящает себя сочинению камерно-вокальной музыки, а также жанру массовой песни. «А. Рзаев принадлежит к тем советским композиторам, которые, опрокидывая ложно-академические каноны, вводят в мир инструментализма живые голоса народных жанров» – так описывает музыканта И. Абезгауз [1, С. 4].

В период с 1972 по 1987 гг. занимал должность директора Азербайджанского театра оперы и балеты. В 1972 г. получил звание Заслуженного деятеля искусств Азербайджанской ССР, а в 1990 – стал Народным артистом Азербайджанской ССР.

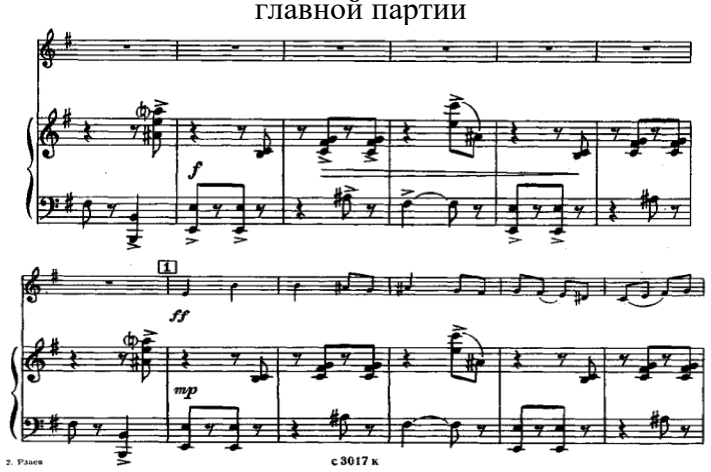
В 1964 г. А. Рзаев публикует уже упоминавшуюся Сонату для скрипки и фортепиано. Несмотря на насыщенный народно-этнический колорит А. Рзаев придерживается классических принципов развития сонатного цикла – стандартный трехчастный цикл и использование сонатного *allegro* в первой части [4].

Это произведение представляет собой «тип яркой музыки концертного плана, с жанрово-характерными образами, с наглядно выраженными народно-национальными чертами» [2, С. 9] и как бы продолжает линию инструментальных концертов.

[9] Ныне – Бакинская музыкальная академия имени У. Гаджибекова.
[10] Ныне – Российская академия музыки имени Гнесиных (РАМ имени Гнесиных).

Первая часть – *Allegretto* – открывается небольшим вступлением у фортепиано, задающим основную пульсацию всей части. Благодаря такому ритму создается ощущение относительно спокойного шага. Фортепианная партия должна быть ритмически четко организованной, а каждая пауза – выверенной, озвученной (пример 1).

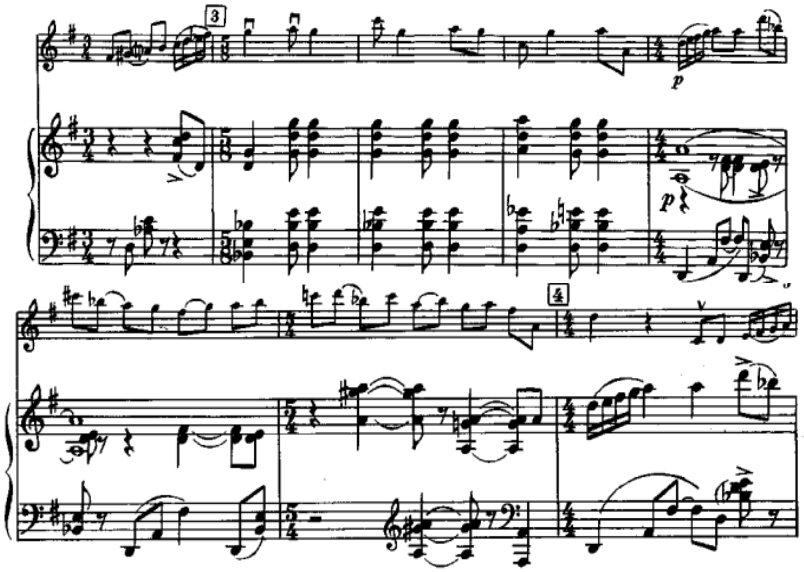
Пример 1. Соната для скрипки и фортепиано, вступительный раздел и переход к главной партии



Впервые главная партия появляется у скрипки. Фортепиано выполняет аккомпанирующую роль.

За 3 такта до 4-й цифры можно наблюдать один из часто используемых приемов камерного ансамбля – поочередное исполнение темы в партии скрипки и у фортепиано (пример 2).

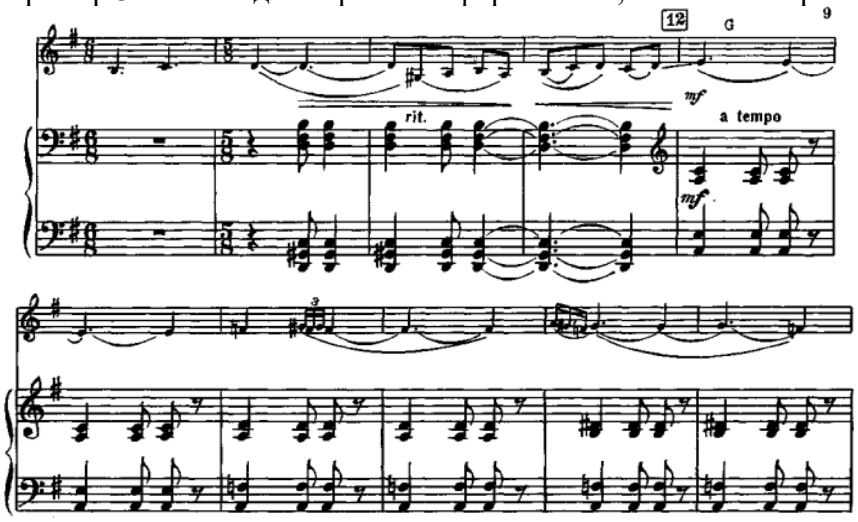
Пример 2. Соната для скрипки и фортепиано, связующий раздел



Именно это становится одной из основных задач исполнения сонаты. Музыканты должны долго и многократно выверять все штрихи, ритм, интонационные изгибы. В таких мелодических построениях должна создаваться полная идентичность звучания.

После интенсивного мотивного развития наступает побочная партия в *a-moll* (пример 3) – лирическая тема, содержащая описание женского образа. Использование ритма $^{5}/_{8}$ создает ощущение незавершенности, некоторой взволнованности.

Пример 3. Соната для скрипки и фортепиано, побочная партия

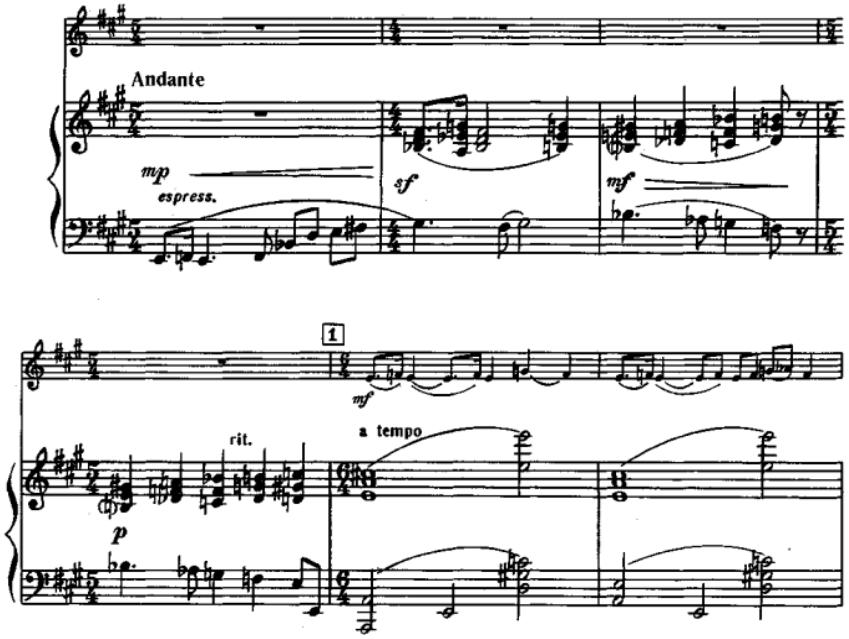


Именно из-за наличия специфичного ритма и размера для пианиста может возникнуть проблема горизонтали и вертикали в этом фрагменте. Длинная, легатная тема у скрипки должна помогать вывести горизонталь, но подвижные мотивы чередуются с длинными нотами, что также усложняет задачу по исполнению длинной фразировки. В разделе *Meno mosso*, после предыдущих смен размера $^{5}/_{8}$ и $^{6}/_{8}$, устанавливается $^{4}/_{4}$ с равномерной пульсацией четвертных в аккомпанементе и импровизационной по складу мелодией у скрипки. Такой резкий ритмический и тональный (с *A-dur* на *B-dur*) переход создает удивительное ощущение умиротворения.

С цифры 19 снова звучит новый раздел, обозначенный очередной сменой размера (на $^{2}/_{4}$) и тональности (*e-moll*). Здесь происходит диалог между скрипкой и фортепиано. Каждая партия ведет свою мелодическую линию. Иногда складывается ощущение, будто инструменты играют в разных тональностях. Эта полемика приводит к новому разделу, снова возвращая к мужскому началу сонаты. После напряженного соло фортепиано настороженно звучит партия скрипки (двойными нотами в нижнем регистре). Начинается быстрая смена фраз, тематизма, ритмов, тональностей. Главная партия репризы, как будто, дробится на мотивы, сохраняя лишь общий энергичный настрой, происходит обострение конфликта. После небольшой связки и изложения побочной партии звучит довольно быстрый переход к заключительному разделу.

Вторая часть сонаты – *Andante* – написана *A-dur*, начинается с небольшого вступления фортепиано несколько сурово речитативного склада и буквально через 4 такта приводит к основной теме (пример 4).

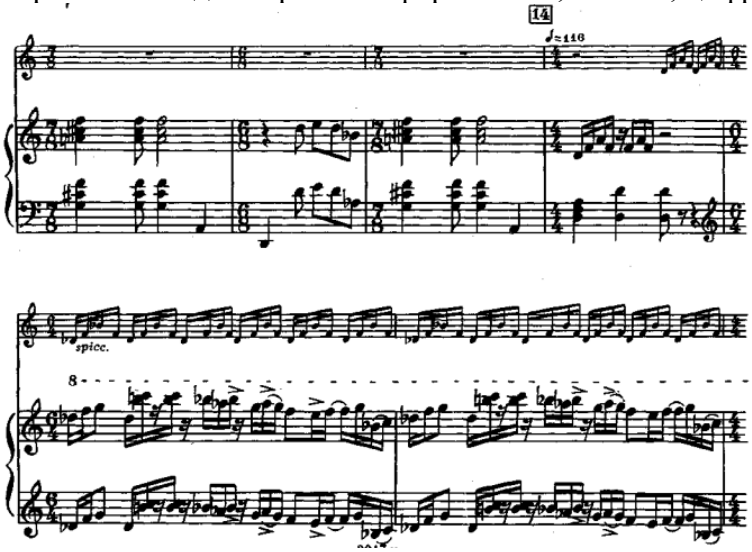
Пример 4. Соната для скрипки и фортепиано, 2 часть



Основная тема очень напевна, своей простотой и небольшим диапазоном напоминает вокальный мелодизм. Тема или ее фрагменты постоянно передаются между партией скрипки и фортепиано, что требует ансамблевого мастерства в соблюдении общих штрихов и интонирования.

Следующий фрагмент (с цифры 14) является, пожалуй, самым сложным в этой части. Сначала мелодия проводится в октавном удвоении в партии фортепиано под размеренную пульсацию шестнадцатыми у скрипки, потом происходит резкая смена партий, где аккомпанемент переходит к фортепиано, а солирует скрипка (пример 5).

Пример 5. Соната для скрипки и фортепиано, 2 часть, цифра 14

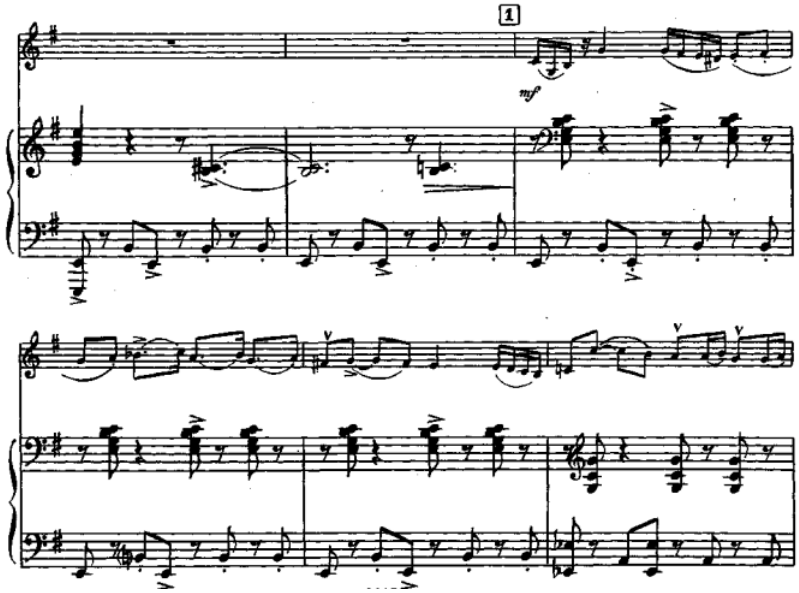


Сложный ритм, отсутствие сильной доли, акценты на слабых долях, залигованные ноты – этот небольшой раздел доставляет много неудобств для обоих музыкантов. Одним из методов работы является проигрывание в унисон темы и аккомпанемента двумя инструментами; выстраивание вертикали (аккордов, сильных долей) для понимания общей ритмической пульсации или для совмещения партий.

В цифре 18 происходит возвращение к основной теме и тональности. Вторая часть завершается очень умиротворенно, несмотря на интенсивное и напряженное развитие в середине.

Третья часть – *Allegro* – написана в *e-moll*. Как уже было сказано ранее, эта часть сложилась из переделанного А. Рзаевым своего же «Скерцо». Финал яркий, динамичный, написан в танцевальном характере. Ритмические проблемы возникают в партии пианиста уже в небольшом вступлении. Нестабильный ритм с обилием пауз, сбивкой с сильной на слабую долю, паузы на сильных долях, акцентирования требуют от пианиста безусловной выдержки и безукоризненного чувства ритма (пример 6).

Пример 6. Соната для скрипки и фортепиано, 3 часть, главная тема



Тема у скрипки очень подвижна, извилиста, имеет волевой характер, местами несколько гротескный. Основная мелодия постоянно возвращается как рефрен, между которыми звучат разные по характеру и мелодизму фрагменты. Третья часть сложна не только масштабами (она почти равна по объему первой и второй части вместе взятыми), но и всеми ансамблевыми задачами, которые были в предыдущих частях.

Определим основные методические проблемы исполнителей. Прежде всего – это ритм: всевозможные вариации с ритмом, постоянные смены размеров и пульсации, многочисленные акценты, синкопированные и пунктирные ритмы, паузы, контрапункт. В совокупности с быстрым темпом это составляет огромную проблему. Начинать нужно с медленного темпа, желательно разучивать партии одновременно двумя солистами для понимания взаимосвязей в пульсации, роли каждого исполнителя в каждом фрагменте, в нахождении общих ритмических и интонационных точек.

Второй сложностью становится интонирование, особенно во всех лирических темах. Пианисту очень сложно угнаться за интонацией скрипача, но это необходимо делать. Поэтому во избежание разночтений, все темы должны быть тщательно проанализированы, найдена и воплощена общая образная трактовка. Полезно поиграть все такие темы в унисон, как и те эпизоды, когда ансамблисты меняются партиями.

Третьей, более глобальной, проблемой является выстраивание горизонтали, построение арочных связей внутри каждой части, объединение всех разделов в единое произведение. Это задача финального этапа работы, но без ее выполнения эти довольно пространные части будут слушаться набором невзаимосвязанных эпизодов. Только проведя

анализ структуры, можно понять и выстроить кульминационные моменты, правильно сделать связки между частями Сонаты.

Мы осознанно опускаем проблемы подбора аппликатуры, динамику, штрихи, способы звукоизвлечения, педализацию и другие составляющие музыкального текста по причине того, что, берясь за изучение данной сонаты А. Рзаева, исполнители изначально должны осознавать огромный уровень сложности сочинения и иметь великолепную базовую исполнительскую подготовку.

Соната для скрипки и фортепиано А. Рзаева, будучи одним из ярчайших и сложнейших опусов для камерного ансамбля, написанных в советский период времени, актуальна для исполнения и современными музыкантами.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абезгауз И. Азер Рзаев / Абезгауз И. – Москва: Советский композитор, 1958. – 8 с.
2. Алиярова Н.Р. Сонаты для скрипки и фортепиано азербайджанских композиторов (вопросы стиля и интерпретации): автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата искусствоведения: специальность: 17.00.02 – музыкально искусство: защищена 03.01.2001 / Алиярова Н. Р.; Азербайджанский Государственный Педагогический Университет; научный руководитель Касимова С. Д. – Баку, 2000. – 23 с.
3. Касимова С.Д. Азер Рзаев / Касимова С. Д. – Баку: Ишыг, 1981. – 72 с.
4. Мустафаева С.И. Народно-национальные черты музыкального языка инструментальных произведений А. Рзаева и вопросы их интерпретации: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата искусствоведения: специальность: 17.00.02 – музыкально искусство: защищена 07.03.1997 / Мустафаева С. И.; государственный Университет культуры и искусства им. А. Гусейн-заде; научный руководитель Касимова С. Д. – Баку, 1997. – 22 с.
5. Рзаев А. Соната для скрипки и фортепиано [Ноты] / Рзаев А. – Москва: Советский композитор, 1974. – 52+16 с.
6. Скрипка и баскетбольный мяч. А как же пальцы музыканта? Мнение профессора консерватории: пример собственный и Вана Клиберна // Спортивные игры. – 1986. – № 8. – URL: http://www.offsport.ru/games/solo-v-chetyre-ruki.shtml?ysclid=lxu2enyx6b172503069 (дата обращения: 15.03.2024) – Режим доступа: свободный.
7. Федорова Г.А. Современная азербайджанская музыка: Азер Рзаев – Соната для скрипки и фортепиано / Федорова Г. А. // Поколение будущего: Взгляд молодых ученых: сборник научных статей. – Том 1. – Курск: Юго-Западный государственный университет, 2020. – С. 360–365.

Привалова Ольга Александровна
кандидат искусствоведения,
доцент кафедры музыкального воспитания и образования
Институт музыки, театра и хореографии
ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена»
e-mail: ladyolgaprivalova@gmail.com
Чжао Чэньцзин
аспирант кафедры музыкального воспитания и образования
Институт музыки, театра и хореографии
ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена»
e-mail: Belllka678@rambler.ru

Privalova Olga A.
Candidate of Art History,
Associate Professor at the Department of Music Education and Upbringing
Institute of Music, Theatre and Choreography
Herzen State Pedagogical University of Russia
Zhao Chenjing
Postgraduate Student at the Department of Music Education and Upbringing
Institute of Music, Theatre and Choreography
Herzen State Pedagogical University of Russia

ПАРТИЯ ЧИО-ЧИО-САН ИЗ ОПЕРЫ «МАДАМ БАТТЕРФЛЯЙ» ДЖ. ПУЧЧИНИ В ТВОРЧЕСТВЕ М.Л. БИЕШУ: К ПРОБЛЕМЕ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ

Аннотация. Предметом настоящей статьи является исследование новаторского прочтения М.Л. Биешу образа главной героини из «Мадам Баттерфляй» Дж. Пуччини, которая является уникальным шедевром мирового музыкального искусства. С момента ее создания и первого исполнения в театре Ла Скала на одной из ведущих оперных сцен мира, 17 февраля 2026 г. исполнилось сто двадцать два года. Незабвенное сочинение маэстро поражает филигранностью и богатством оркестровой партии, а портрет Чио – Чио – сан – «чистотой, любовью и верностью» [14].

В рамках данного исследования изучается жизненный и творческий путь солистки с целью выявления важных событий, повлиявших на формирование ее вокально-технического и исполнительского комплекса, который помог талантливой артистке создать уникальные портреты оперных героинь, в особенности, Чио-Чио-сан. Образ японской гейши становится для нее знаковым. Как указывают исследователи и сама певица, именно он принес ей мировую известность, помог покорить сердца искушенной публики и получить почетный титул «Лучшая Чио-Чио-сан мира» [10].

Ключевые слова: Дж. Пуччини, М. Биешу, Мадам Баттерфляй, Чио-Чио-сан, опера, композитор, главная героиня, образ, исполнительский анализ.

PART OF CIO-CIO-SAN FROM THE OPERA "MADAME BUTTERFLY" G. PUCCINI IN THE WORKS OF M.L. BIESU TO THE PROBLEM OF PERFORMING INTERPRETATION

Annotation. The subject of this article is a study of the innovative reading by M.L. Bieshu of the image of the main character from Madame Butterfly by J. Puccini, which is a unique masterpiece of world musical art. Since its creation and first performance at the La Scala Theater at one of the world's leading opera stages, February 17, 2026 marks one hundred and twenty-two years. The maestro's unforgettable composition amazes with the filigree and richness of the orchestral part, and the portrait of Cio-Cio-San – "purity, love and loyalty."

Within the framework of this study, the life and career of the soloist is studied in order to identify important events that influenced the formation of her vocal, technical and performing complex, which helped the talented artist to create unique portraits of opera heroines, especially Cio-Cio-san. The image of the Japanese geisha becomes iconic for her. As the researchers and the singer herself point out, it was he who brought her world fame, helped to win the hearts of a sophisticated audience and receive the honorary title "Best Cio-Cio-San of the World".

Keywords: G. Puccini, M. Bieshu, Madama Butterfly, Cio-Cio-san, opera, composer, main character, performance analysis.

Когда услышал голос – замер от восторга!
Удивительное сопрано!
<…> У Биешу – истинно итальянский голос,
дарованный самим Господом!
М. Магомаев [6]

Введение

17 февраля 1904г. на сцене театра Ла Скала состоится премьера одного из уникальных и незабвенных сочинений великого итальянского композитора – «Мадам Баттерфляй» Дж. Пуччини, которое для самого маэстро является особенным. После тяжелой автомобильной катастрофы, произошедшей зимой 1903 г. именно идея о создании этой оперы вдохновляет и дает ему силы для работы над либретто и музыкальной тканью нового шедевра, кардинально разнящегося с произведениями, которые звучат на сценах ведущих театров XX в., а также тех, что ранее написал он сам. «Вдохновившись культурой востока и их традициями, Дж. Пуччини создает образ главной героини, которая является японской гейшей, чья красота и чистота, а главное верность себе и своим идеалам, чувствам не может оставить никого равнодушным» [13, с. 262].

Вопреки различным перипетиям судеб первое исполнение его творения, как отмечает О. Фиалко, «вместо ожидаемого успеха “Мадам Баттерляй” столкнулась не просто с равнодушием. Это был “ужасный провал”. Часть публики все-таки благодарно аплодировала, но другая ее часть свистела, топала ногами и даже пыталась заставить замолчать тех, кто остался доволен новой постановкой» [16]. После данного инцидента Дж. Пуччини скрупулезно перерабатывает некоторые разделы своего творения и 28 мая 1904 г. в театре «Гранде» г. Брешиа отваживается представить на суд слушателям свое лучшее творение в новой редакции. Успех от постановки, как отмечают исследователи, феноменален. «Артистов и композитора после завершения постановки семь раз вызывали на сцену» [16].

Созданный композитором образ Мадам Баттерфляй в имени которой «автор отражает не только хрупкость и ранимость ее психологического портрета, но и усиливает сходство героини с бабочкой посредством национального костюма – кимоно» [17, с. 149.], а «любовь становится смыслом жизни» [17, с. 150] по настоящее время уникален. Под его

магию попадают не только слушатели, но и руководители театров, дирижеры, режиссеры, и, конечно же, певицы, которые с особым трепетом и скрупулезностью работают над партией. Среди них Р. Сторкио[11], М. Тамаки[12], Г.С. Крушельницкая[13], Г.П. Вишневская[14], М.Л. Биешу[15]. Данная статья посвящена анализу портрета Чио-Чио-сан в интерпретации М.Л. Биешу.

Творческий путь М.Л. Биешу

Мария Лукьяновна Биешу родилась в с. Волинтирь[16], Аккерманского уезда Королевства Румынии в 1935 г. спустя тридцать один год после создания итальянским маэстро одного из его выдающихся сочинений – оперы «Мадам Баттерфляй» [13]. Родители с первых дней стараются привить дочери любовь к искусству и, в особенности, фольклору[17]. Исследователи полагают, что уникальный по красоте тембр голоса и его природную постановку, певица унаследовала от матери, прославившейся среди жителей села своей интерпретацией народных песен. Они называют Татьяну Степановну «лучшей исполнительницей», а М. Магомаев отмечает, что «у нее было удивительное сопрано, которое ей подарил сам Господь» [8].

Появившись в обычной, как отмечает сама певица крестьянской семье, где не было профессиональных музыкантов, она обладает уникальным голосом. «Молдаване народ чрезвычайно музыкальный и песенные мелодии, танцевальные ритмы – важная составляющая нашей души, жизни, мироощущения... Мне кажется, что я пела всегда» [10]. Анализируя историю молдавского вокального искусства, она утверждает, что эталонными образцами артисток среди ее выдающихся соотечественниц являются М. Чеботарь[18], Л.Я. Липковская[19], Г.Д. Афанасиу[20], которые внесли большой вклад в развитие вокальной педагогики Республики Молдова.

В 1951 г. завершив обучение в школе, она поступает на факультет агролесомелиорации сельскохозяйственного техникума г. Леова Республики Молдавии[21]. Уникальная студентка, обладающая удивительной харизмой и невероятным голосом, с первых дней очаровывает своих учителей. Она трудолюбива и педантична, всегда стремится узнать что-то новое, активно участвует в самодеятельности. Примечательно, что М.Л. Биешу развивает не только свои вокальные способности, но и занимается хореографией, руководит хором. С большой теплотой артистка вспоминает

[11] Розина Сторкио (1872–1945) – итальянская оперная певица.
[12] Тамаки Миура (1884–1946) – японская оперная певица, исполнившая партию Чио-Чио-Сан в опере Пуччини «Мадам Баттерфляй». В 1918 г. в Соединенных Штатах Америки она в течение двух сезонов исполняет главную партию в опере «Мадам Баттерфляй» Дж. Пуччинии и «Мадам Хризантема» А. Мессаже.
[13] Саломея Амвросиевна Крушельницкая (1872–1952) – оперная певица, педагог, заслуженный деятель искусств Украинской ССР.
[14] Галина Павловна Вишневская (1926–2012) – советская и российская оперная певица, актриса, театральный режиссер, педагог, народная артистка СССР, кавалер ордена Ленина и полный кавалер ордена «За заслуги перед Отечеством».
[15] Мария Лукьяновна Биешу (1935–2012) – советская, молдавская оперная певица, Герой Социалистического Труда, народная артистка СССР, лауреат Ленинской премии и Государственной премии СССР, народная артистка Башкирии, Академик Академии наук Республики Молдова, актриса, профессор Кишиневской консерватории им. Г. Музиченко, вице-президент Международного союза музыкальных деятелей. В некоторых источниках указано, что она занимает пост председателя Союза музыкальных деятелей страны.
[16] В некоторых источниках с. Волонтирь, также с. Волонтировка, района Штефан Водэ Республики Молдова. При указании точной даты рождения одни исследователи ссылаются на 1935 г, а другие – 1934 г. [15].
[17] Отец – Лука Савельевич Биешу (1909 г.р), мать – Татьяна Степановна Биешу (1913 г).
[18] Мария Чеботарь (1910–1949) – австрийская певица молдавского происхождения.
[19] Лидия Яковлевна Липковская (1882–1958) – артистка оперы и оперетты, педагог, поэтесса, солистка Мариинского театра, Театра музыкальной драмы, участница Русских сезонов Дягилева в Париже.
[20] Гавриил Дмитриевич Афанасиу (1879–1946) – артист оперы, педагог. Сценический псевдоним Габриэли.
[21] Instituția Publică Școala Profesională Leova.

образовательное учреждение и отмечает, «самые яркие эмоции у меня связаны с тем, когда я получила диплом агронома после окончания техникума и поступила в консерваторию» [18].

В 1955 г. на одном из музыкальных конкурсов руководство Кишиневской консерватории им. Г. Музическу [22] замечает яркую исполнительницу и приглашает продолжить процесс формирования ее профессиональных компетенций на базе их учебного учреждения, где первым наставником юного дарования, о котором сама певица вспоминает с большим трепетом, становится С.Л. Зарифьян[23]. Именно она, как утверждает сама певица, научит ее «серьезному жертвенному отношению к специальности, знакомит со всеми теми огромными задачами, которые лежат на пути к достижению профессионального успеха» [10].

Родители М.Л. Биешу, узнав о том, что их дочь отказывается от, как им казалось надежного и перспективного будущего в должности агронома, в угоду певческой карьеры, оказываются разочарованы ее выбором. «Мама схватила веник и побежала за мной по двору <…> за меня заступился папа, но ни он, ни мама не одобрили моего выбора, хотя больше и не вмешивались. Долго еще после этого разговора я всхлипывала под нашим орехом…» [18].

Тем не менее, вопреки всему певица остается в консерватории и еще усерднее начинает работать над развитием своих вокальных данных и музыкальных способностей. П.И. Табак отмечает, «представьте, как непросто было двадцатилетней Марии, которая одолевая языковой барьер (уроки вели преимущественно русскоязычные педагоги) вместе с азами музыкальных знаний» [15]. С 1958–1960 гг. она активно выступает и гастролирует с оркестром народных инструментов Ансамбля песни и танца «Флуераш» [24] под руководством С.А. Лункевич [25]. «В течение года я исполняла во “Флуераше” наши народные песни, которых знала великое множество и пела их своим естественным голосом, своей природной, привычной манерой. Я вкладывала в них свою душу, и публика принимала меня хорошо» [10]. В 1961 г. вокалистка активно работает с такими выдающимися концертмейстерами, как Е. Сарафова, Л. Чаплей, О. Янку, которые, как она отмечает, «раскрывали мир музыки, мир оперы, благодаря ним учеба, работа захватывали меня целиком всю мою душу, все мое время» [10], а также по классу вокала с П.А. Ботезат[26]. В этот период руководство Молдавского государственного театра оперы и балета на одном из ее концертных выступлений замечает талантливую артистку и приглашает на должность солистки.

В 1962 г. на сцене Молдавского государственного театра оперы и балета состоится долгожданный ее дебют в партии Тоски одноименной оперы Дж. Пуччини. В связи с быстрым вводом в постановку на сценических репетициях ей, как вспоминает сама певица, неоценимую помощь в подготовке роли оказывают Б.С. Милютин[27] – дирижер спектакля и В.Я. Третьяк[28] – партнер по сцене, исполнитель партии Каварадосси. Рассказывая о своем

[22] С 2002 г. консерватория переименовывается и называется Академией музыки, театра и изобразительных искусств (АМТАП) – старейшее и главное высшее учебное заведение в Молдове, а также единственное государственное учреждением в сфере высшего художественного образования Республики Молдова [1].
[23] Суссана Лукьяновна Зарифьян.
[24] М.Л. Биешу называет его так: «вокально-инструментальный фольклорный ансамбль Молдовы “Флуераш”» [10].
[25] Сергей Александрович Лункевич (1934–1995) – молдавский, советский дирижер, скрипач, композитор, актер, фольклорист, народный артист СССР.
[26] Полина Ботезат (1922–2001) – молдавская советская певица, педагог, народная артистка Молдавской ССР, солистка Молдавского театра оперы и балета в Кишиневе. Сценический псевдоним – Прасковья Андреевна Ботезат. М.Л. Биешу называет своего педагога – Полина Андреевна Ботезат [10].
[27] Борис Семенович Милютин (1905–1993) – молдавский советский дирижер, народный артист Молдавской ССР.
[28] Василий Яковлевич Третьяк (1926–1989) – советский оперный певец, педагог, народный артист СССР.

дебюте, певица отмечает: «страха перед сценой у меня тогда не было, но я очень сильно волновалась за свое исполнение, так сильно, что, чуть было, не выскочила на сцену раньше. Меня еле удержали…» [7]. Интерпретация певицей образа главной героини настолько очаровывает зрителей, что впоследствии при планировании репертуара театра, руководство формирует перечень постановок с учетом пожеланий и возможностей солистки.

Это обстоятельство впоследствии, как указывает сама певица, окажет большое значение в период, когда ведущие мировые театры начнут присылать ей приглашения для работы в их учреждениях на постоянной основе. М.Л. Биешу указывает, что, не смотря на столь большой интерес к ее персоне руководителей мировых оперных театров, она принимает решение остаться ведущей солисткой Молдавского государственного театра оперы и балета, но при возможности, как приглашенная солистка старается участвовать в любимых ее постановках, реализуемых на различных оперных площадках, как в СССР, так и Европе. «Я участвовала в спектаклях или пела сольные концерты на всех континентах кроме, кажется, Африки» [10]. Так в 1964 г. она дебютирует в роли Татьяны из оперы «Евгений Онегин» П.И. Чайковского на сцене Государственного дважды ордена Ленина академического Большого театра Союза ССР, где знакомится с такими выдающимися личностями, как Б.Э. Хайкин, Ф.Ш. Мансуров, М.Ф. Эрмлер, Б.А. Покровский, В.А. Атлантов, Ю.А. Мазурок, И.К. Архипова.

С 1965–1967 г. дирекция Молдавского государственного театра оперы и балета по государственной программе направляет солистку на стажировку в Ла Скала, где она не только повышает свои профессиональные компетенции в области вокального искусства, но и знакомится с Э. Пьяцца[29] Дж. Барра[30], которые открывают для нее секреты пения belcanto. «Он со мной немного позанимался. У меня были густые, глубокие низы. Он поднял мне голос на самый верх. Но, когда я запела, голос зазвучал ужасно. “Вот видишь, – сказал мне Барра, – я делаю, создаю голоса. А у тебя голос природой уже создан. Так что иди, изучай репертуар”» [4]. Именно под его наставничеством она с особым усердием учится грамотно работать над изучением опер и партиями главных героинь и, в особенности, фонетикой итальянского языка, таких гениальных шедевров мировой оперы, как «Тоска» и «Мадам Баттерфляй» Дж. Пуччини, «Аида» Дж. Верди.

В 1966 г. она побеждает и награждается дипломом третьей степени в III Международном конкурсе им. П.И. Чайковского. Примечательно, что среди уважаемых и почетных членов жюри присутствует М. Каллас – «любимая зарубежная певица, идеал оперной исполнительницы» [10]. М.Л. Биешу отмечает, что в период своего обучения и становления непрестанно слушает различные записи опер, где главную роль поет М. Каллас. Вспоминая о ней, молдавская вокалистка неоднократно отмечает, что именно благодаря итальянской примадонне «я собственно и научилась манере пения» [10]. Знакомство и дружба с И.К. Архиповой, которая оказывает большое влияние на формирование ее вокально-технического и исполнительского комплекса, также начинается после конкурса и продлится до последних дней И.К. Архиповой. «Ее совет, ее мнение всегда были определяющими для меня. Она была несказанно добра. Постоянно заботилась о молодых певцах, помогала им, прозорливо предвидела их будущее» [10].

Важным и знаковым для себя она считает участие в 1967 г. в I Международном конкурсе «Мадам Баттерфляй», посвященном памяти М. Тамаки, для участия в котором вокалистка отправляется в Японию. В мероприятии участвуют тридцать шесть солисток из двадцати стран. По прошествии мероприятия М.Л. Биешу настолько очаровывает жюри, что награждается не только званием лауреата первой премии, но и получает в подарок «Золотой кубок», а также титул «Лучшая Чио-Чио-сан мира». Вспоминая о

[29] Энрико Пьяцца – итальянский дирижер, ученик и ассистент А. Тосканини, актер, педагог.
[30] Дженнаро Барра Караччоло – певец, педагог.

прослушиваниях, певица отмечает, что при подготовке третьего тура, обязательным условием для участниц, которых на тот момент остается восемь, является исполнение арии в национальном костюме. За несколько дней до конкурса Н. Кобаяши[31] предоставляет певицам кимоно. «Конкурентки бросились выбирать самые красивые. Марии, как в сказке, досталось блеклое, поношенное. Расстроилась, но собралась духом и выступила <…> » [15]. Примечательно, что при объявлении результатов, члены жюри помимо того, что называют ее интерпретацию лучшей, рассказывают, что костюм, в котором пела солистка, накануне был предоставлен Музеем кимоно, и хранится в нем, как особо ценный и памятный экспонат. Именно в нем М. Тамаки, в честь которой назван проводимый оргкомитетом конкурс, исполняет премьеру партии Чио-Чио-сан на сцене Ла Скала[32]. Примечательно, что один из членов жюри – Р. Хэрман, услышав ее прочтение роли японской гейши, приглашает артистку для выступления в «Метрополитен-опера».

Истоки образа японской гейши М. Биешу находит задолго до судьбоносного конкурса. Тем не менее, после выступления на I Международном конкурсе «Мадам Баттерфляй», посвященном памяти М. Тамаки, продолжает работать над ним с еще большим усердием. Певица скрупулезно изучает либретто и претексты оперы, исследует ремарки композитора, обозначает, как ей кажется наиболее подходящие черты для психологического портрета японской гейши.

Будучи в Токио еще в период конкурсных прослушиваний на I Международном конкурсе «Мадам Баттерфляй», посвященном памяти М. Тамаки, она узнает версию представленную оргкомитетом о первой постановке оперы «Мадам Баттерфляй» на сцене театра Ла Скала. М. Тамаки была одной из первых японских исполнительниц, современниц Дж. Пучини, которая при жизни композитора реализует на сцене образ японской гейши. Кроме того, в своем интервью М.Л. Биешу обращает внимание, что оперу композитор создает специально для японской певицы, а сюжет, который становится основой для создания либретто, является реальным. Организаторы конкурса рассказывают участникам, что Чио-Чио-сан – представительница «обедневшей знатной семьи» [5]. Она, действительно влюбляется в американского моряка, от которого впоследствии рождается сын. Знаменательно, что в г. Нагасаки существует вилла «в форме цветка клевера» [5], где они жили, а «в саду, где брошенная Чио-Чио-сан покончила с собой, стоит отлитая в бронзе фигура женщины в кимоно, указывающая мальчику, прижавшемуся к ней, на морские просторы» [5]. М. Биешу отмечает, что «лишь немногие знают: на самом деле здесь изображена сама Тамаки, умершая и похороненная в этом месте в 1947 г.» [5].

Подобные открытия оказывают столь сильное впечатление на исполнительницу, что М.Л. Биешу не только проникается любовью к этому образу, но и неустанно пересматривает литературу по проблематике прочтения ее образа, вчитывается в либретто оперы, изучает мемуары Дж. Пуччини и М. Тамаки., стараясь как можно больше узнать об интересующей ее оперной героине. Кроме того, понять трагедию Мадам Баттерфляй молдавской певице помогает и ее личная драма. Супруг солистки, А. Радовский, которого певица очень любит и всячески помогает, предает ее также, как Пинкертон Чио-чио-сан. Исследователи отмечают, что удар для М.Л. Биешу оказывается настолько сильным, что даже после развода она не может найти в себе силы на творчество. Лишь спустя некоторое время артистка вновь возвращается на сцену. Примадонна не любит рассказывать о своей

[31] Набуе Кобаяши и ее супруг Накаджима Чинкини – организаторы I Международного конкурса «Мадам Баттерфляй», посвященного памяти М. Тамаки.

[32] Одни исследователи указывают, что первой исполнительницей роли Чио-Чио-сан из оперы «Мадам Баттерфляй» Дж. Пуччини реализованной 17 февраля 1904 г на сцене Ла Скала была Р. Сторкио, другие утверждают, что поет ее М. Тамаки.

личной жизни, замечая, что «моя жизнь за кулисами сцены, и говорить о ней я не считаю нужным» [4].

После I Международного конкурса «Мадам Баттерфляй и присуждения ей титула «Лучшая Чио-Чио-сан мира», как отмечает певица, начинается один из увлекательнейших и важных периодов в ее жизни. При анализе исполняемого репертуара, М.Л. Биешу указывает, что «всегда видела в себе в первую очередь исполнительницу итальянской романтической оперы. Роли в операх Верди, Беллини, Пуччини особенно близки мне своим музыкальным языком, вокальным стилем, своими психологическими особенностями. Драматические женские судьбы с их извечным движением по кругам любви, страданий, жертвенности, гибели» [10].

В 1963 г. в Кишеневе состоится одна из первых постановок оперы «Мадам Баттерфляй» Дж. Пуччини в главной партии с «новой и бесспорной звездой молодого театра» [11] М.Л. Биешу. При исполнении партии Чио-Чио-сан тембр голоса, как отмечает И.К. Архипова, артистки становится женственным, «теплым, красивым, заключающим в себе чарующую выразительность» [7]. Как вспоминает сама примадонна разгадка художественной убедительности реализуемой ею образа японской гейши, и, в особенности, других исполняемых ею портретов оперных персонажей на театральной сцене, сокрыта «в тесном духовном родстве ее героинь с нею самой, с ее эмоциональным складом и мироощущением» [7].

В 1971 г. по приглашению Р. Хэрмана она вылетает в Нью-Йорк для выступления в партии Недды из оперы «Паяцы» Р. Леонкавалло на сцене «Метрополитен-опера», премьера которой проходит с большим успехом. По прошествии спектакля журналисты из «Нью-Йорк Таймс» напишут, что «ее пение и действия на сцене просто отличные. Такой голос нужен и полезен нашей труппе» [10]. После столь восторженных заметок журналистов и высоких отзывов музыкальных критиков Р. Хэрман предлагает певице заключить контракт с театром «Метрополитен-опера» продолжительностью на один год, но певица отказывается. В ответ на предположение И.К. Архиповой о том, что «Фурцева не выпустила Биешу из СССР» [5], солистка скажет «если б я решилась заключить длительный контракт, даже Екатерина Алексеевна меня бы не остановила. Но я сомневалась. Ведь на протяжении многих десятилетий подобного прецедента не было. Тогда это могло быть расценено как измена Родине, что было чревато самыми страшными последствиями, вплоть до отлучения от родного дома. А я не представляла себе жизни без любимой мамы» [5]. О большой привязанности артистки к Родине и родителям свидетельствуют ее друзья и коллеги.

В процессе анализа ее педагогической деятельности, важно обратить внимание, что М.Л. Биешу на протяжении всей своей жизни с особым трепетом хранит память о своих наставниках и в каждом из данных ею интервью неустанно повторяет: «я испытываю чувства искренней благодарности ко всем преподавателям, которые тогда-то мне, девочке из молдавской глубинки, поступившей в музыкальный вуз без специальной подготовки, все они без исключения относились внимательно и заботливо» [10]. Опираясь на советы преподавателей и синтезируя их с собственными открытиями в области вокального искусства, она воспитывает целую плеяду молдавских певцов на базе Академии музыки, театра и изобразительных искусств им. Г. Музическу, а также организует мастер-классы для вокалистов в Пекине, Вене, Анкаре, Гаване и других городах мира. Кроме того, она входит в состав членов жюри таких знаменитых конкурсов, как Международный конкурс им. П.И. Чайковского, Международного конкурса вокалистов им. М.И. Глинки, Международный конкурс камерного пения им. Г.В. Свиридова и многих других важных конкурсов, где всегда стремится отметить, поддержать и помочь талантливым вокалистам.

П.И. Табак[33] указывает, что является свидетелем уникального явления. М.Л. Биешу в течение двенадцати лет выступает на сцене любимого ею театра более ста раз. Помимо этого активно примадонна организует и исполняет множество сольных концертов на других площадках России и Европы, принимает приглашения от коллег и импресарио, стремясь порадовать зрителей своим прочтением ролей, любимых ею оперных героинь. При этом, каждый ее концерт, как отмечает П.И. Табак, вызывает аншлаг, «залы были всегда переполнены» [15].

Размышляя над работой современного оперного театра, М.Л. Биешу с грустью замечает: «мне стало не интересно в оперном театре <…> оперное дело во всем мире переживает сегодня тяжелейший кризис <…> суть кризиса состоит в том, что из деятельности большинства оперных театров исчез стратегически очень важный животворный аспект поступательного развития, что сразу привело к резкой смене приоритетов. Качественный уровень спектакля, его гармоничная целостность, совершенство музыкальной стороны, проблемы обновления репертуара, поиски театром своего стиля, неповторимого лица, разумно сбалансированная комплектация исполнительского состава и постановочных групп, появление новых красивых и грамотных режиссерских идей, забота о творческом росте каждого исполнителя в отдельности, – весь этот комплекс насущных творческих вопросов перестал быть абсолютным приоритетом в деятельности оперных театров» [5].

Заключение

В заключение статьи необходимо еще раз подчеркнуть, что М.Л. Биешу является выдающейся певицей и уникальной личностью в области мировой музыкальной культуры. Обладая столь редким и значимым даром, она активно участвует в постановках на сценах мировых театров, выступает с концертами в СССР и в Европе, записывает множество записей на Всесоюзной студии грамзаписи, снимается в фильмах, но вопреки всему остается верна своей Родине и любимому Молдавскому государственному театру оперы и балета. «Я раз и навсегда выбрала театр на своей родине и не жалею об этом, так как театр щедро платил мне за это признательностью, неизменно поддерживая все мои идеи, замыслы, самые смелые проекты. Не знаю, смогла бы я еще где-нибудь иметь такие возможности» [10].

Прослужив на сцене Молдавского государственного театра оперы и балета[34] более сорока шести лет, она с большим успехом исполнит на его сцене свыше тридцати партий. Анализируя работу в театре, певица замечает, «наш театр пользовался большим успехом: за его гастроли боролись крупнейшие города страны. Его отличал свежий и высококачественный репертуар, сильный коллектив прекрасных солистов, талантливых, профессионально крепких дирижеров. Ищущие, знающие, преданные оперному делу режиссеры… Я благодарна безмерно театру за то, что им было сделано все для наилучшего воплощения всех моих самых важных и сложных работ на его сцене» [10]. Описывая работу в других театрах, она с большой теплотой вспоминает работу над любимыми ею образами оперных героинь в Государственного дважды ордена Ленина академического Большого театра Союза ССР, где участвует в постановках «Евгений Онегин» П.И. Чайковского, «Пиковая дама» П.И. Чайковского, «Аида» Дж. Верди, «Тоска» Дж. Пуччини, «Чио-Чио-сан» Дж. Пуччини. Вспоминая гастрольные туры по Японии, она отмечает, что «связь с

[33] Петр Иванович Табак – российский и молдавский трубач, педагог и инструментовед, который на протяжении двенадцати лет играл в оркестре Молдавского государственного театра оперы и балета и преподавал в Кишиневской консерватории им. Г. Музическу.

[34] 18 мая 2012 г. на государственном уровне принято решение увековечить память о М.Л. Биешу добавив ее имя в официальное название театр – Национальный театр оперы и балета Республики Молдова имени Марии Биешу.

этой страной продолжаются всю мою жизнь» [10], а также оказывает большое влияние на развитие ее карьеры.

Опера «Мадам Баттерфляй» Дж. Пуччини является для М.Л. Биешу особенной. Выступив с ней впервые в Японии и завоевав почетный титул «Лучшая Чио-Чио-сан мира» певица с гордостью несет его, продолжая с каждым новым прочтением открывать новые грани образа главной героини «часто исполняя эту оперу в разных уголках планеты, записав ее на пластинку и снявшись в экранизации» [10]. В интерпретации солисткой рождается уникальный и многогранный образ японской гейши, наполненный с одной стороны кристальной чистотой и хрупкостью, а с другой – глубиной и драматизмом. Ее героиня восхищает своим очарованием и искренностью в их дуэте с Пинкертоном из первого действия [3], и силой духа, смелостью и верностью Пинкертону во втором [2], отказываясь от сокровищ Ямадори и благополучного финала. «Трогательна привязанность японской гейши к красивому иностранцу, американскому офицеру. Коротко ее хрупкое счастье с Пинкертоном. Трагична ее судьба» [3].

Являясь организатором фестиваля «Приглашает Мария Биешу», который впервые она проводит в 1900 г., певица постоянно придумывает новые интересные программы и формы проведения мероприятия, привлекая как к организации проекта, так и выступлениям в нем талантливых артистов. В 2005 г. в качестве почетного гостя фестиваля она приглашает Х. Кобаяши[35], которая обращается к М.Л. Биешу с предложением возродить конкурс, организованный Н. Кобаяши и Н. Чинкини. Певица не только поддерживает ее инициативу, но и помогает в реализации данного проекта, отмечая, что «это очень важно. Пусть музыкальный мир знает: Молдавия – небогатая страна, но в ней живут культурные, добрые и красивые люди» [5]. Знаменательно, что задуманный певицей и племянницей Н. Кобояши проект, поддерживается на государственном уровне и становится выдающимся событием для страны. Кроме того, мероприятие оказывается приуроченным к сорокалетию участия М.Л. Биешу в I Международном конкурсе «Мадам Баттерфляй», посвященного памяти М. Тамаки и получения ею высшей награды.

Международный конкурс вокалистов «Мадам Баттерфляй» состоится в г. Кишиневе с 16 по 23 сентября 2007 г., где благодаря примадонне и уже президенту конкурса Х. Кобаяши в качестве членов жюри выступят такие выдающиеся музыканты, как В. Вернокки [36], Г.А. Ципола [37], Ю.А. Григорьев [38], М.Й. Пальм [39], П. Хэрэштяну [40], М. Накаджима[41], Г. Нотев[42], Шужен Гуо[43]. Примечательно, что для участия в конкурсе заявки подаются талантливыми певцами из сорока шести стран, для которых помимо конкурсных прослушиваний, членами жюри запланированы и реализованы ряд мероприятий направленных на повышение профессиональных компетенций солистов.

[35] Кироко Кобаяши – племянница Н. Кобаяши и секретарь I Международного конкурса «Мадам Баттерфляй», посвященного памяти М. Тамаки.
[36] Вилма Вернокки – победительница второго международного конкурса «Мадам Баттерфляй».
[37] Гизелла Альбертовна Ципола (род. 1944) – советская, украинская оперная певица, педагог, народная артистка СССР, победительница второго и четвертого конкурса «Мадам Баттерфляй».
[38] Юрий Александрович Григорьев (1939–2022) – советский и российский оперный певец, теоретик искусства, доктор искусствоведения, педагог, профессор Московской государственной консерватории им. П.И. Чайковского, солист и художественный руководитель оперы Государственного дважды ордена Ленина академического Большого театра Союза ССР, народный артист РСФСР.
[39] Мати Йоханнесович Пальм (1942–2018) – эстонский оперный певец, профессор Эстонской Академии музыки и театра, народный артист Эстонской ССР.
[40] Помпею Харастеану (1935–2016) – румынский оперный певец.
[41] Мотохару Накаджима – известный японский оперный певец, педагог.
[42] Георги Стефанов Нотев (1942–2008) – болгарский дирижер.
[43] Шужен Гуо – китайская певица и педагог.

Продолжая традиции, заложенные Н. Кобаяши и Н. Чинкини, оргкомитет конкурса принимает решение вручать памятные вазы с изображением М. Тамаки[44].

Для празднования XX фестиваля М.Л. Биешу решает поставить «Мадам Баттерфляй» на сцене Национального театра оперы и балета Республики Молдова имени Марии Биешу, под руководством А. Самоилэ, который «четверть века назад <…> был музыкальным руководителем постановки, вместе с Платоном и Биешу сотворив это чудо. Для интерпретации Самоилэ всегда характерно подчеркивание драматических контрастов, яркая звукоподача, не в ущерб певцам, но с напором и самоотдачей проведенных кульминаций» [11]. Вопреки всему она находит в себе силы до последних дней принимать активное участие в его подготовке. К сожалению, певицы не станет 16 мая 2012 г. Знаменательно, что по прошествии спектакля в рамках юбилейных событий, зрители и исполнители отмечают, что «в тот вечер великая певица незримо присутствовала в зале своего театра» [11].

Являясь организатором различных проектов, а также постоянным членом жюри конкурсов М.Л. Биешу всегда стремится повысить качество образования и подготовки певцов, а также культурной жизни Республики Молдова. Занимая пост председателя Союза музыкальных деятелей страны она, как отмечают исследователи, большое внимание уделяет различным творческим проектам, направленным на развитие музыкальных способностей талантливой молодежи, а также сохранению и «процветанию национального музыкального искусства, печется о нуждах музыкантов Молдовы» [9]. Завершая свой земной путь, она призывает своих коллег и молодых перспективных и подающих надежду исполнителей любить свою страну, верить в себя и свой талант, вопреки всему стремиться к его реализации. «Я родилась когда-то на этой земле, в стране, которая называлась Королевство Румыния. Слава пришла ко мне на этой земле, которая называлась Советский Союз. Сегодня я получаю поддержку жителей моей любимой родины Республики Молдова. Хочу, чтобы наша земля процветала, жила в мире и согласии, несла миру добро и свет. Сделайте все, что возможно, чтобы это было так!» [12].

ЛИТЕРАТУРА

1. Академия музыки, театра и изобразительных искусств (АМТАП). Режим доступа: https://www.amtap.md/ (дата обращения: 3.04.2026).
2. Биешу М. Ария Чио-Чио-сан из оперы «Мадам Баттерфляй» Дж. Пуччини. II действие. Режим доступа: https://vkvideo.ru/video-172983852_456241465 (дата обращения: 2.08.2026).
3. Атрантов В., Биешу М. Сцена из оперы Пуччини «Чио-Чио-сан» (Мадам Баттерфляй) // По страницам любимых опер. 1971. Режим доступа: https://vkvideo.ru/video-60958526_456272864 (дата обращения: 2.08.2026).
4. Ляхова О. Мария Биешу: «волшебное» кимоно, Ла Скала и знаменитый фестиваль. Режим доступа: https://news.rambler.ru/other/37578122/?utm_content=news_media&utm_medium=read_more&utm_source=copylink (дата обращения: 2.08.2026).
5. Ляхова О., Тхоров А. Кимоно от Чио-чио-сан // ClassicalMusicNews.ru. Режим доступа: https://www.classicalmusicnews.ru/interview/kimono-ot-chio-chio-san/ (дата обращения: 2.08.2026).
6. Магомаев М. Любовь моя – мелодия. М.: ВАГРИУС, 1999. 160 с. Режим доступа: https://www.muslim-magomaev.ru/moia-melodi.pdf (дата обращения: 4.07.2027).

[44] Лауреатам Международного конкурса «Мадам Баттерфляй», посвященного памяти М. Тамаки с момента первого его проведения и на протяжении всего последующего периода оргкомитет вручает приз в виде бронзовой статуэтки Тамаки.

7. Мария Биешу: история про почетное кимоно и звание молдавского соловья // BIBLIOTECA MUNICIPALA B.P. HASDEU. Режим доступа: https://bibliotecamironcostin.wordpress.com/2020/09/16 (дата обращения: 6.07.2026).
8. Мария Биешу: яркая молодость и одинокая старость знаменитой советской певицы. Режим доступа: https://sh-mk.ru/2014-03-28-12-16-43/850-mariya-bieshu-yarkaya-molodost-i-odinokaya-starost-znamenitoj-sovetskoj-pevitsy (дата обращения: 4.07.2026).
9. Мария Лукьяновна Биешу // Classic-music.ru. Режим доступа: https://www.classic-music.ru/sov-bieshu.html (дата обращения 2.08.2026).
10. Матусевич А. Интервью с Марией Биешу // OperaNews.ru. Режим доступа: https://www.operanews.ru/biesu.html (дата обращения: 4.07.2026).
11. Матусевич А. Об опере и не только. Режим доступа: https://www.operanews.ru/12091604.html (дата обращения: 2.08.2026).
12. Национальный театр оперы и балета Молдавии назван именем Марии Биешу // ClassicMusicNews..ru. Режим доступа: https://www.classicalmusicnews.ru/news/nacionalnyi-teatr-opery-i-baleta-moldavii-nazvan-imenem-marii-bieshu/ (дата обращения 2.08.2026).
13. Привалова, О. А. Творческий портрет Дж. Пуччини / О. А. Привалова, Чжао Чэньцзин // Искусство и образование. – 2026. – № 7-3(174). – С. 9-17.
14. Русанова О. И плывет журавлик: в Саранске представили премьеру «Мадам Баттерфляй» // Музыкальная жизнь. Режим доступа: https://muzlifemagazine.ru/i-plyvet-zhuravlik/ (дата обращения: 2.03.2026).
15. Табак П.И. «Бриллиантовый голос» Марии Биешу // Музыкальные сезоны. Режим доступа: https://musicseasons.org/brilliantovyj-golos-marii-bieshu/ (дата обращения: 4.07.2026).
16. Фиалко О. Фиаско и триумф великих произведений: опера «Мадам Баттерфляй» // Вести: культурно-политический журнал. Режим доступа: https://e-vesti.ru/ru/fiasko-i-triumf-velikih-proizvedenij-opera-madam-batterflyaj (дата обращения: 1.08.2026).
17. Чжао Чэньцзин. Прообразы главной героини оперы «Мадам Баттерфляй» Дж. Пуччини // BULLETIN OF ART AND EDUCATION. 2026. N 5. С. 146–152.
18. Я не думала делать консервы, я собиралась петь! // КП: в Молдове. 15.05.2012. Режим доступа: https://www.md.kp.media/daily/25883/2845815/ (дата обращения: 3.04.2026).

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

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

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ РУДЖЕРО РИЧЧИ В КОНТЕКСТЕ ЭВОЛЮЦИИ СОВРЕМЕННОЙ СКРИПИЧНОЙ ШКОЛЫ: АНАЛИЗ МЕТОДИЧЕСКИХ ТРУДОВ «LEFT HAND TECHNIQUE» И «RICCI ON GLISSANDO»

Аннотация. В статье рассматривается и анализируется педагогическое наследие выдающегося скрипача XX века Руджеро Риччи в контексте эволюции и становления современной скрипичной школы. На основе его двух методических трудов – «Left Hand Technique» и «Ricci on Glissando: The Shortcut to Violin Technique» – раскрывается авторский подход к комплексному развитию техники левой руки скрипача и к глиссандовой системе игры на скрипке.

Ключевые слова: скрипичное исполнительство, школа игры на скрипке, Руджеро Риччи, техника левой руки, глиссандо, Паганини, виртуозность, скрипичная педагогика, методическое пособие, интонация.

THE PEDAGOGICAL LEGACY OF RUGGERO RICCI IN THE CONTEXT OF THE EVOLUTION OF THE MODERN VIOLIN SCHOOL: AN ANALYSIS OF THE METHODICAL WORKS «LEFT HAND TECHNIQUE» AND «RICCI ON GLISSANDO»

Abstract. The article examines and analyzes the pedagogical legacy of the outstanding 20th-century violinist Ruggero Ricci in the context of the evolution and formation of the modern violin school. Based on his two methodical works – Left Hand Technique and Ricci on Glissando: The Shortcut to Violin Technique – the author's approach to the comprehensive development of the violinist's left-hand technique and the glissando system of violin playing is revealed.

Keywords: violin performance, violin school, Ruggero Ricci, left-hand technique, glissando, Paganini, virtuosity, violin pedagogy, methodical guide, intonation.

Становление современной школы игры на скрипке на рубеже XX-XXI веков представляет собой сложный, многогранный процесс, в котором переплетаются традиции национальных исполнительских школ, достижения профессиональной педагогики и эстетические установки различных исторических эпох [1].

Вместе с тем, именно в XX веке происходит интеграция национальных традиций в единую систему, которая может быть охарактеризована как «современная школа игры на скрипке» – понятие, включающее не только технический арсенал, но и комплекс художественно-эстетических принципов.

Зарождение профессионального скрипичного исполнительства традиционно связывают с итальянской школой XVII–XVIII веков, представленной именами А. Корелли, А. Вивальди, Дж. Тартини. Именно в этот период складываются базовые принципы смычковой техники, аппликатуры и звукоизвлечения. В 1751 году Франческо Джемминиани публикует труд «Искусство игры на скрипке» – первую развернутую школу, рассчитанную на воспитание скрипача-солиста, где впервые вводятся обозначения постепенных динамических переходов. Кульминацией же развития итальянской скрипичной традиции первой половины XIX века стало творчество Никколо Паганини (1782–1840). Паганини произвёл подлинный переворот в исполнительстве, его феноменальная техника игры на скрипке базировалась на беспрецедентном для того времени расширении технических границ инструмента. Многие его сочинения в том числе и «24 каприса для скрипки соло» стали вершиной виртуозной скрипичной техники.

Генрих Вильгельм Эрнст (1814–1865) занимает уникальное место в истории скрипичного исполнительства, являясь, по сути, прямым и наиболее последовательным наследником традиции Паганини. Он достиг такого мастерства, что, исполнив перед Паганини его же произведение с безупречной точностью, привёл в изумление как публику, так и самого автора. Композиторское наследие Г. Эрнста, в особенности Большой каприс «Лесной царь» (ор. 26) на тему баллады Шуберта и Шесть этюдов, представляет собой вершину скрипичного полифонизма.

После Паганини эстафету виртуозного исполнительства подхватили такие мастера, как Анри Вьетан (1820–1881) и Генрик Венявский (1835–1880). Они не только переняли технические достижения итальянского гения, но и привнесли в скрипичное искусство черты национальных стилей. В этом же ряду стоит испанец Пабло Сарасате (1844–1908), чьи «Цыганские напевы» и «Кармен-фантазия» стали эталоном ансамблевой виртуозности, окрашенной национальным колоритом. Однако все эти школы не дали целостной педагогической теории; обучение велось, как правило, по принципу ученичества и эмпирического переноса исполнительских секретов.

Антагонистом виртуозно-романтическому направлению выступила немецкая школа, представленная прежде всего Йозефом Иоахимом (1831–1907). Иоахим проповедовал концепцию «чистой интерпретации», ориентированной на аутентичное прочтение классического репертуара, особенно сочинений Баха, Бетховена и Брамса. Вместе с Андреасом Мозером он создал фундаментальную «Школу игры на скрипке» (1905), которая впервые систематизировала все элементы скрипичной техники – от постановки корпуса до сложных штрихов и предложила последовательный метод обучения.

Важнейшее место в становлении современной скрипичной школы занимает русская скрипичная исполнительская традиция, начало которой положил Леопольд Семёнович Ауэр (1845–1930). Выходец из Венгрии, он почти полвека возглавлял класс скрипки в Петербургской консерватории, воспитав многих выдающихся исполнителей – Я. Хейфеца, М. Эльмана, Н. Мильштейна, Е. Цимбалиста. В своей книге «Моя школа игры на скрипке» (1921) Л. Ауэр обобщил педагогический опыт [2].

В итоге, к XX-XXI векам искусство игры на скрипке достигло своей вершины в лице множества великолепных исполнителей, как в нашей стране, так и за рубежом. Среди них особого внимания заслуживает Руджеро Риччи - скрипач, чье мастерство игры на скрипке до сих пор поражает своей виртуозностью и чистотой, скрипач, который оставил после себя не только множество аудио и видео записей своей блестящей игры, но и уникальные методические пособия, в которых он раскрывает секреты своего мастерства и которые заслуживают исследования.

Руджеро Риччи родился 24 июля 1918 года в Сан-Бруно, Калифорния, в семье итальянских иммигрантов. Музыкальная одаренность проявилась у него рано, его первый

учитель - отец обучил сына азам игры на скрипке. В семье царила творческая атмосфера - брат Джордж стал виолончелистом, сестра Эмма играла на скрипке в Метрополитен-опера.

В возрасте семи лет Риччи стал учиться игре на скрипке у Луиса Персинджера, который был первой скрипкой оркестра Сан-Франциско и впоследствии стал также наставником Иегуди Менухина. Л. Персинджер не только обучал юного музыканта, но и аккомпанировал ему на фортепиано в многочисленных концертах и записях. Уже в этом возрасте Риччи продемонстрировал выдающиеся способности - он стал победителем конкурса юных скрипачей, опередив более старших участников.

Первый публичный концерт молодого скрипача состоялся в 1928 году в Сан-Франциско, когда ему было десять лет. В программе были виртуозные сочинения Вьетана, Венявского и Мендельсона. В 11 лет он дебютировал в Нью-Йорке с оркестром, исполнив концерт Мендельсона, а вскоре состоялся его триумфальный дебют в Карнеги-Холле. К этому времени за ним закрепилась репутация вундеркинда.

В 1930-х годах Р. Риччи продолжил образование в Берлине у Георга Куленкампфа, где изучал «немецкий стиль» игры. Эти годы стали важным этапом в формировании его исполнительской манеры, сочетавшей виртуозный блеск с глубиной интерпретации.

С 1942 по 1945 год Риччи служил в армии США в качестве «специалиста по развлечениям». Выступая перед солдатами, он часто играл без аккомпанемента, исполняя сочинения для скрипки соло, в том числе каприсы Паганини. Этот опыт закалил его артистическую волю и расширил репертуарные горизонты.

Руджеро Риччи в 1947 году стал первым в мире скрипачом, который записал все 24 каприса Паганини в оригинальной редакции [3]. Это событие имело эпохальное значение: до него каприсы либо не записывались полностью, либо исполнялись в обработках. Риччи вернул музыке Паганини ее подлинный облик, продемонстрировав не только феноменальную технику, но и глубокое понимание стиля великого итальянца. За эту интерпретацию его нередко называли «Паганини XX века». Впоследствии он делал запись всех каприсов еще трижды - в 1959, 1970 и 1997 годах; последняя запись была сделана на скрипке Паганини «Il Cannone» работы Гварнери дель Джезу, предоставленной ему администрацией города Генуя, родины композитора.

За свою 70-летнюю сольную карьеру Р. Риччи дал более 6000 концертов в 65 странах и сделал свыше 500 записей. Его репертуар был довольно разнообразен - от И.С. Баха до современных композиторов. Он исполнил мировые премьеры концертов Готфрида фон Эйнема, Карлоса Вирхоффа и Альберто Хинастеры. В 1964 году в Линкольн-центре он осуществил уникальный перформанс - исполнил 15 скрипичных концертов в течение 30 дней. С 1957 года Риччи неоднократно гастролировал в СССР.

Сольную карьеру Руджеро Риччи завершил в 2003 году в возрасте 85 лет. В течение своей жизни Руджеро Риччи владел многими уникальными инструментами, включая скрипку Гварнери дель Джезу 1734 года, ранее принадлежавшую Брониславу Губерману.

Педагогическая деятельность также занимала важное место в жизни Риччи. Он преподавал в Джульярдской школе музыки в Нью-Йорке, Университете Индианы, Мичиганском университете, а также в Зальцбургском Моцартеуме. Проводил мастер-классы в США и Европе.

Руджеро Риччи ушел из жизни 6 августа 2012 года в возрасте 94 лет в Палм-Спрингс, Калифорния, от сердечной недостаточности.

Первым методическим трудом Р. Риччи стала книга **«Left Hand Technique»** (Техника левой руки), изданная в 1987 году. Это пособие посвящено развитию техники левой руки и содержит уникальные авторские упражнения, а также фрагменты из скрипичной литературы, подобранные для иллюстрации конкретных технических проблем [4]. Пособие рассчитано на продвинутых скрипачей и его цель, по замыслу автора, -

достижение такой свободы левой руки, чтобы никакие технические ограничения не мешали творческой интерпретации.

В этом пособии автор начинает с любопытного и спорного утверждения, что одноголосные гаммы часто недостаточно эффективны для воспитания точного слуха скрипача, поскольку не имеют фиксированной интонационной точки отсчёта. Для решения этой проблемы он предлагает систему **гамм с бурдоном** [4], то есть, исполнение гаммы при постоянно звучащей открытой струне или удержанном пальцем левой руки вспомогательном звуке. Такой способ позволяет непрерывно контролировать интонацию, сверяя каждый звук с неизменным тоном. В приведенных примерах подробно показаны варианты с различными комбинациями открытых струн. Для тональностей, где открытые струны недоступны, Риччи советует «фиксировать» высоту через оставленный палец или через основные тоны аккорда. Этот подход напрямую перекликается с принципами квартетной игры, где интонация всегда выстраивается относительно общего гармонического фундамента. Освоение только этого раздела уже дает заметный технический рост за счет улучшения интонационной точности и укрепления пальцев левой руки, в частности мизинца.

Центральная глава книги посвящена аккордовой концепции работы левой руки. Риччи предлагает мысленный эксперимент с «пятым пальцем» левой руки, что позволяет охватить интервал квинту вместо привычной кварты в рамках одной позиции. На практике это позволяет во время игры двойных нот до смены позиции сыграть три двойные ноты вместо двух. Для освоения этой техники автор приводит специальные упражнения, которые также отлично развивают интонацию, позволяют мягко расширять и укреплять левую руку, не создавая опасного напряжения и готовят исполнителя к техническим трудностям уровня каприсов Н. Паганини.

В следующей главе Риччи предлагает три техники переходов и упражнения для их освоения и отработки.

В разделе о вибрато Риччи настаивает на его начальном импульсе в нижнем суставе пальца (костяшке) с медленным раскачиванием вниз к порожку, а не вверх, что даёт эффект понижения высоты, а не повышения, и субъективно воспринимается как более тёплый и естественный звук. Он рекомендует тренировать вибрато в секстах, где пальцы стоят на грифе рядом и поддерживают друг друга.

Отдельный раздел посвящён **пиццикато левой руки** - приёму, который Руджеро Риччи считает лучшим упражнением для развития слабых пальцев, особенно 4-го и 3-го. В обычной игре эти пальцы работают более пассивно, прижимая струну, а здесь они совершают активное щипковое движение, дублируя функцию правой руки.

В целом, пособие довольно прагматично и ориентировано на результат. Риччи даёт немного теоретических описаний, но предлагает множество готовых, проверенных на себе упражнений, которые родились из его собственных творческих поисков и огромного исполнительского опыта. Материал трудный, но дает заметные результаты при его освоении.

Вторым и последним методическим трудом Руджеро Риччи стала работа **«Ricci on Glissando: The Shortcut to Violin Technique»**. В этой книге маэстро предлагает радикальный пересмотр традиционной технологии работы левой руки скрипача. Опираясь на полувековой исполнительский опыт и глубокое практическое и теоретическое исследование исполнительского стиля Н. Паганини, он предлагает постулат о том, что ключ к виртуозности на скрипке – это систематическое освоение **техники глиссандо**, которая была утрачена после изобретения подбородника в XIX веке [5].

Автор разделяет систему скрипичной игры на старую и новую, где старая обозначена эпохой до изобретения Людвигом Шпором в 1820-х годах подбородника. В ту эпоху

скрипка поддерживалась преимущественно левой рукой [6], а не подбородком, и голова скрипача была свободна для движений. Все виртуозы того времени, включая Н. Паганини, Г. Эрнста, А. Вьётана и других - играли без подбородника и удерживали скрипку именно таким образом.

В старой системе левая рука удерживалась у обечайки скрипки. При прижатом к обечайке левом запястье пальцы левой руки при игре вытягивались вперёд и назад, как бы ползая по грифу. Большой палец оставался фиксированным в положении примерно третьей или четвёртой позиции и передвигался в случае необходимости вслед за ведущими пальцами. Такую систему игры на скрипке Риччи считает наиболее эффективной, а ее освоение – «кратчайшим путем» к освоению виртуозной техники, которая позволит свободно исполнять сложнейшие скрипичные сочинения, такие как сочинения Паганини.

На начальном этапе освоения данного стиля Р. Риччи предлагает систему **«однопальцевых гамм»** [5], которая является фундаментом обучения техники глиссандо. Исполнение такой гаммы осуществляется путем скольжения одного пальца на одной струне с удержанием соседней открытой струны для сохранения и корректировки точности интонации аналогично упражнениям из первого пособия. Изучение этих гамм следует начинать от простых - игры каждым пальцем в разных тональностях и на разных струнах, до сложных - хроматических, двойными нотами в терциях, секстах, октавах и децимах. При этом, Риччи обозначает хроматическую гамму как самую полезную. Примеры однопальцевых гамм в разных тональностях приведены автором в книге. Главным критерием правильной работы над гаммами является чистота и точность интонации, а не скорость исполнения, этот критерий поддерживается также и многими другими скрипачами – методистами [6].

В следующем разделе автором даны различные технические упражнения на развитие техники глиссандо, гибкости левой руки, работе над точностью слуха и координацией движений и соответствующие этим приемам этюды. А также - пьеса Н.Паганини «Кантабиле и Вальс», представленная с оригинальной «глиссандовой» аппликатурой и каденции за авторством самого Руджеро Риччи к концертам Й. Брамса и Н. Паганини, также с аппликатурой в глиссандо. Таким образом, освоение техники глиссандо происходит постепенно - от простых однопальцевых гамм до сложных этюдов и каденций. Из-за относительно невысокой сложности начальных упражнений освоение метода глиссандо доступно скрипачам разного уровня, в том числе и начинающим (например, после освоения первых переходов и начальных позиций).

Четвёртая глава представляет собой свод общих практических рекомендаций для скрипачей, обобщающих многолетний исполнительский и педагогический опыт Р. Риччи. В отличие от предыдущих разделов, здесь нет новых упражнений или исторических экскурсов – это концентрированное методическое резюме, адресованное продвинутым скрипачам и педагогам.

Глиссандовый метод игры на скрипке, описанный Руджеро Риччи в данном труде кардинально отличается от общепринятой в мире системы скрипичной игры и, на первый взгляд, может показаться нелогичным, неудобным или устаревшим, но при углубленном рассмотрении и освоении даже некоторых его аспектов, способен расширить и преобразовать исполнительский аппарат скрипача, открывая новые технические и художественные возможности, как для исполнения, так и для преподавания.

Несмотря на то, что многие идеи Р. Риччи, описанные в его работах, могут показаться неортодоксальными и даже провокационными для приверженцев традиционной скрипичной школы (в частности, методической системы И. Галамяна) [7], они представляют огромный практический интерес. Методические концепции Р. Риччи не только обогащают арсенал исполнительских средств скрипача (или альтиста) но и

заставляют переосмыслить фундаментальные принципы постановки и взаимодействия рук. Его упражнения адресованы скрипачам самого разного уровня, от начинающих до продвинутых, и способны дать заметный технический прогресс при систематическом освоении. В связи с этим, методическое наследие Руджеро Риччи требует дальнейшего глубокого научного изучения и практического апробирования в современной педагогической практике, открывая новые пути для развития отечественной скрипичной школы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гинзбург Л., Григорьев В. История скрипичного искусства. – М.: Музыка, 1990. – 285 с.
2. Ауэр Л. Моя школа игры на скрипке. Интерпретация произведений скрипичной классики. – М.: Музыка, 1965.
3. The New Grove Dictionary of Music and Musicians / ed. by S. Sadie. – 2nd ed. – London : Macmillan, 2001.
4. Ricci, R. Left Hand Technique / R. Ricci. – New York : G. Schirmer, 1988.
5. Ricci, R. Ricci on Glissando : The Shortcut to Violin Technique / R. Ricci ; ed. by G. H. Zayia. – Bloomington : Indiana University Press, 2007.
6. Flesch, C. Die Kunst des Violinspiels = The Art of Violin Playing / C. Flesch. – [S. l.] : [s. n.], 1924.
7. Галамян И. Принципы игры и преподавания на скрипке по системе Ивана Галамяна. – СПб.: Композитор, 2015.

Лю Тяньцун
аспирант кафедры музыкального воспитания и образования
Институт музыки, театра и хореографии
ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена»
e-mail: liutiancong78@gmail.com

Liu Tiancong
Postgraduate student of the Department of Musical Education and Training
Institute of Music, Theater and Choreography
The Herzen State Pedagogical University

АПОЛОГИЯ «ТЕМНОГО» ЭКСТАЗА В ДЕВЯТОЙ СОНАТЕ А. Н. СКРЯБИНА

Аннотация. Данное исследование предлагает новый ракурс взгляда на концептуальное и музыкальное выражение экстатические ощущений в поздних произведениях Скрябина. В российском музыкознании присутствует такая концепция, как «экстаз», в частности, в таких произведениях как «Поэма экстаза» или «Прометей». Характерно, что в них экстаз выступает как спектр ярких, оптимистических, огненных устремлений. Однако, чрезвычайно мало внимания получает развитие несколько иной грани экстаза – «темного» экстаза, в котором присутствуют мрачные, жестокие образы, торжество темных сил, принятие смерти как «белой сестры». В данной статье мы продемонстрируем, как в Девятой сонате «темный» экстаз присутствует не только на уровне концепции, но и в широком спектре средств музыкальной выразительности.

Ключевые слова: Скрябин, Девятая соната, экстаз, «темный» экстаз, символизм.

AN APOLOGIA FOR «DARK» ECSTASY IN A. N. SCRIABIN'S NINTH SONATA

Abstract. This paper offers a different perspective on the conceptual and musical expression of ecstatic sensations in Scriabin's late works. In Russian musicology, the presence of the «ecstasy» concept is firmly established, particularly in the analysis of such pieces as «the Poem of Ecstasy» and «Prometheus», where that ecstasy manifests as a spectrum of bright, optimistic, fiery aspirations. However, extremely little attention has been paid to the development of a somewhat different facet of ecstasy – «dark» ecstasy – which includes gloomy, cruel images, the triumph of dark forces, and the acceptance of death as a «white sister». In this article, we will demonstrate how, in the Ninth Sonata, «dark» ecstasy is present not only at the conceptual level, but also across a wide range of musical expressive means.

Keywords: Scriabin, Ninth Sonata, ecstasy, «dark» ecstasy, symbolism.

Введение в проблему.

Признание экстаза как магистральной, центральной концепции творчества А. Н. Скрябина ярко представлено в российской и зарубежной историографии. Яркий, «огненный» экстаз, впервые прозвучав в Четвертой сонате, воплощается в таких произведениях как «Поэма экстаза», «Прометей». Многие произведения композитора развивают, дополняют и углубляют один сюжет – преодоление границ личности и творчества через экстатический порыв, выход за пределы существующих ощущений, теургическое преображение Вселенной. Традиционно в музыкознании выделяют два ярких примера разного выражения экстаза: в Четвертой сонате происходит стремительное восхождение, полет к звезде, завершающийся сгоранием в свете; в то же время в Пятой экстаз – это взрыв Вселенной, рассыпающейся «брызгами» звуков, но при этом данному взрыву сопутствует циклическая замкнутость, совпадение конца с началом, что близко к

идеям перерождения восточной философии. Кульминацией же углубления, развития, разноплановового взгляда на экстаз как на часть акта преображения Вселенной, становится замысел Мистерии как акта предельного преображения, после которого наступает финал существования Вселенной, ее выход из бесконечных циклов перерождения, где она возвращается к изначальному Хаосу.

Тем не менее в поздний период творчества композитора, в частности, в 1911–1915 гг. формируется несколько иной модус, демонстрирующий сферу всего темного. Сменившийся фокус творчества Скрябина отмечает Б. Яворский, пишущий о том, что после стадий «со своим центром-экстазом» и «нервной мучительностью», вызываемой процессом его достижения в «Прометее» и Седьмой Сонате, наступает «склон» этой «мучительной напряженности» [1, с. 113]. Вместо устремленности вверх творчество композитора предстает как «лебединая песня души», как «изнемогшая, исчезающая, умершая волна» [там же].

«Темный» экстаз (выразительными проявлениями которого являются Шестая и Девятая сонаты, поэма «Темное пламя) является такой же важной концепцией в творчестве А. Н. Скрябина, как и экстаз «огненный» (Четвертая и Пятая сонаты, «Поэма экстаза», «Прометей»), он формируется и как ответ на эсхатологические предчувствия Серебряного века, и как часть замысла будущей Мистерии, которая, помимо радостного преображения мира, предполагала присутствие и совершенно ужасающих, мрачных образов, встречи смерти как «высшего расцвета и завершения» [2, с. 350].

Однако, несмотря на очевидное присутствие данных ощущений и художественных образов в позднем творчестве Скрябина, признание «темного» экстаза в его творчестве не получило широкого освещения в музыковедении, чем и обусловлена проблематика данного исследования.

Краткий обзор литературы.

Феномен экстаза в творчестве Скрябина остается чрезвычайно актуальным и является точкой пересечения различных дискуссий как в российском (Т. Н. Левая [3], А. И. Маслякова [4], А. И. Бандура [5]), так и в зарубежном музыкознании (К. М. Смит [6], С. Моррисон [7]). Экстатическая устремленность творчества композитора отражена в его собственных записях [8].

В свою очередь сфере всего темного в «черной мессе» Скрябина посвящено исследование скрябиноведа Т.Н. Левой [3]. К метафизике смерти в творчестве композитора обращается В. С. Орлов [9]. Тем не менее в зарубежном и российском музыковедении не представлено полноценной характеристики «темного» экстаза, подчеркивающих его проявление и на уровне концепции, и на уровне средств музыкальной выразительности, целью данного исследования является изучение данных аспектов.

Методы (методики).

Для характеристики «темного» экстаза мы обратились к анализу партитуры Девятой сонаты [10], к анализу российской и зарубежной литературы, а также к мемуарному наследию Л. Л. Сабанеева [11] и Б. Ф. Шлецера [2], посвященному жизни А. Н. Скрябина в поздний период творчества.

Результаты и их обсуждение.

Исследователи Скрябина связывают уход от позитивно-оптимистических художественных образов «Поэмы экстаза» и «Прометея» к сфере всего темного в его сочинениях последних годов (1911-1915), как с финансовыми трудностями, которые возникли у композитора в период разлада с покровителем С. А. Кусевицким и вынудили обратить его творческую мысль в сторону от масштабнейшей творческой идеи Мистерии – к фортепианным сочинениям (Шестая соната, Девятая соната) того самого позднего периода; так и с общими настроениями, царящими в обществе в связи с надвигающейся

войной. Сабанеев пишет, что композитор считал, что война необходима для изменений в сознании масс и для подготовки к Мистерии, поэтому с мистериальным творчеством следует повременить (Скрябин отмечает: «Мистерия сама должна созреть... Вот сейчас война, это уже одно из предзнаменований того, что сдвиги там начались» [11, с. 334]).

Тем не менее нельзя однозначно говорить, что присутствие сферы всего темного исключает движение к замыслу Мистерии. Так, в эскизах «Предварительного действа» присутствовали в том числе и жуткие, кошмарные образы, образ смерти. Так, к примеру, в литературной основе «Предварительного действа» смерть встречается главным героем как освобождение от «бледных зарниц» и «душных темниц» [2, с. 350]. В преображающем огне мирового пожара в «Предварительном действе» мир сгорает в последней экстатической пляске, где наравне с образом Бога является и образ Смерти («в пляске живой, к нам сходящая Смерть» [2, с. 351]). Неслучайно Шлецер отмечает: «Предварительное действо – гимн жизни, дающей, излучающей – есть вместе с тем и гимн смерти, <…> высшего расцвета и завершения» [2, с. 350]. Как следствие, изучение «темного» экстаза актуализируется в том числе и тем, что данная концепция, как и «огненный» экстаз, присутствовала в мистериальном замысле композитора, который мыслился как будущая главная вершина его творчества.

В свою очередь Девятая соната (ор. 68, 1912–1913) в представлении Скрябина явилась максимальным соприкосновением со сферой всего темного. «Я глубже всего прежнего соприкоснулся с сатаническим», – говорил композитор [11, с. 163].

Если в «Поэме экстаза» восхождение к финальному апофеозу происходит как нарастание волевых импульсов, ярких кульминаций, то Девятая соната представляет настоящий «экстаз наоборот» через торжество темных сил: можно сказать, что вершина экстаза здесь, подобно осквернённой святыне, перевернута, и все художественные образы и средства музыкальной выразительности композиции показывают устремленность уже не вверх, а пляске темных сил. Сатаническое здесь становится самостоятельной, самодостаточной силой: через «темный» экстаз происходит не апофеоз слияния, как это было в «огненном» экстазе», а поглощение и уничтожение.

Продемонстрируем как это проявляется в музыке Девятой сонаты. Ее первая тема характеризовалась Скрябиным как «заклинание звуками», в котором надо «колдовать» [11, с. 162]. Вторая же тема – «дремлющая святыня», окружена «злыми чарами» [там же]. Драматургия произведения следует от изображения «дремлющей святыни» (тт. 34–36) к ее пробуждению и осквернению злыми силами. В ходе сонаты, как отмечает Т. Н. Левая, листовская тематическая трансформация перерождает «дремлющую святыню» в «саркастический марш» [12, с. 57]. Как следствие, «темный» экстаз реализуется как подчинение и уничтожение, «вовлечение в адскую вакханалию» [там же], а не как гармоничная апофеоза.

Это насильственное вовлечение в «темный» экстаз прослеживается и в ладогармонической и гармонической организации произведения. Так, не случайно центральным средством гармонической выразительности сонаты являются тритоновые созвучия: «diabulus in musica» в сонате помогают подчеркнуть образы магических заклинаний, зачаровывающих «святыню». К примеру, в главной партии тональный центр ми-бемоль минор сочетается с басовой опорой ля, порождая тритоновое соотношение. Тритоновые созвучия присутствуют в Девятой сонате и как «самостоятельный выразительный слой фактуры», служащий <….> «одним из источников нагнетания беспокойства и напряжения» [13, с. 382].

И этот тревожный, гнетущий колорит проявляется в Девятой сонате уже с первых тактов. Произведение начинается с нисходящих интонаций (тт. 1–4), что далее сменяется «изломом» (т. 5) музыкальной ткани. В. В. Рубцова отмечает об этом так: еще в начале

произведения «горизонтальное движение, подобно темной тени, <…> обрывает широко звучащий аккорд» [13, с. 381]. То есть «темный» экстаз изначально в гармоническом плане характеризуется подавлением, подчинением, что сопровождается почти насильственным прерыванием музыкального материала.

Тритоны в Девятой сонате не только составляют гармонический костяк в партии левой руки, но и влияют на темпоральное восприятие произведения. Так, это ярко проявляется в тт. 7–10, где ощущение динамики и статики амбивалентно – тритоновые пульсации влияют на музыкальное восприятие времени, в «темном» экстазе мы не просто не видим спиралевидного движения вверх, напротив, время словно бы застывает на месте.

Для «темного» экстаза характерна и несколько иная трактовка триады «томление-полет-экстаз», нежели это было в «огненном» экстазе. Здесь, так же, как и в других аспектах «формулы» экстаза, «темный» экстаз предстает как «экстаз наоборот». В отличие от «огненного» экстаза, где «полету» все же присуща устремленность вверх как часть общего восхождения к финальному апофеозу, в Девятой сонате полет срывающийся, прерывистый.

На уровне средств музыкальной выразительности это демонстрируется за счет постоянно уменьшающихся сегментов (тт. 24–30): сначала волнообразный пассаж с непрерывной трелью звучит на протяжении целого такта, затем время звучание сокращается – а затем и вовсе резко прерывается вертикальными аккордами (т. 30). Интересно, что изменения в данном фрагменте отмечают и зарубежные исследователи, к примеру, А. Гранде характеризует этот процесс как «ликвидацию» музыкального материала, «теряющего свои фрагменты» [14, с. 171]. Таким образом, и на этапе «томления», и на этапе «полета» музыкальный материал насильственно прерывается.

Кроме того, секвенция заканчивается мистическим аккордом, то есть фрагмент «полета» завершается (т. 30) неустойчивым гармоническим разрешением. «Огненный» экстаз в произведениях Скрябина стремился к разрядке, к выходу в мажор. Здесь же мы видим, как энергия «полета» не накапливается для стремительного движения вверх – а остается статической.

Сама «триада» экстаза «томление-полет-экстаз» в Девятой сонате непоследовательна и не линейна. Как мы увидели выше, сначала происходит «оборванный» полет, и только затем наступает часть «avec une langueur naissante» («с зарождающейся томностью») (т. 35).

Кроме того, в «томлении» присутствует ощущение разреженности фактуры за счет регистровых пустот – почти полное отсутствие среднего регистра, постоянное присутствие пауз в верхнем голосе, ощущение «вспышек» в пустоте, невольно ассоциирующихся с «астральной пустыней» Прелюдии ор. 74 №2 (см. тт. 48–54).

Это ощущение резко сменяется «судорожным изменением ритма фигурации» (с т. 55). Л. Л. Сабанеев отмечает – в сочетании смены ритма и при этом в повторном обращении к теме «дремлющей святыни» – один из излюбленных моментов самого Скрябина, который при исполнении произведения был «словно пронзаемый электрическим током, а потом точно растворялся в небывалой неге» [11, с. 162]. Триоли в партии правой руки здесь создают мерцающее ощущение парения, кружения. Однако, очередная попытка полета в экспозиции (тт. 60–68) также почти насильственно прерывается, растворяясь в вибрирующей тритоновой трели (т. 68).

С пометкой «sombre mystérieux» («мрачно, таинственно», т. 93) «томление» «темного» экстаза достигает апогея. Далее начинаются его ядовитые ласки, здесь мы интерпретируем собственную программную пометку Скрябина «avec une douceur de plus en plus caressante et empoisonnée», то есть «с нежностью, всё более ласкающей и отравленной», т. 97).

Насильственный характер осквернения святыни подчеркнут характерными дугообразными пассажами (тт. 97–99), создающими ощущение опасной, «обратной» волны,

отличающихся от восходящих, оптимистических волн «огненного» экстаза. «Прилив и отлив» этих волн акцентируется с помощью перекрещивания партий, а также с помощью крещендо/диминуэндо.

Характерно, что вышеупомянутая Рубцова выделяет именно этот фрагмент как переломный для драматургии всего произведения и отмечает, как после отмеченных пассажей «второй мотив главной партии» становится еще более «зловещим», «ожесточенным», а сама главная партия буквально «наступает» на «мир трепетных откровений лирической темы» [13, с. 384]. Если в «огненном» экстазе разные сферы тематизма, хоть и противопоставлялись, но должны были прийти к апогею, то в «темном» экстазе лирическая сфера оскверняется, поглощается.

Примечателен прием в голосоведении, где верхние голоса разделяются на пару. Продолжается этап «полета» «темного» экстаза. И снова его демонстрация в средствах музыкальной выразительности свидетельствует о том, что это «экстаз наоборот». Так, происходит полет-падение, а не полет-подъем: на фоне стремящейся вверх верхней партии правой руки, средняя партия и нижняя басовая стремительно падают вниз (тт. 105–109). Это падение завершается мистическим аккордом (т. 109).

Маршевые интонации появляются уже в тт. 113-120 [15, с. 316]. Однако, ключевым моментом драматургии является именно трансформация партии побочной в марш злых сил в alla marcia (т. 179). Скрябин говорил об этом фрагменте так: «Это шествие злых сил, такой сон, или кошмар, или наваждение» [11, с. 140]. Выразителем «темного» экстаза здесь становится характерное колокольное звучание, который отмечают многие исследователи (Э. П. Месхишвили [16], Т. Н. Левая [3] и др.). Нельзя не отметить, что в кульминации «темного» экстаза «полярное напряжение» статики и динамики актуализируется именно за счет статических элементов (так, к примеру, Месхишвили выделяет в пляске злых сил «торжественную статику колокольности» [16, с. 186]), несмотря на постоянное динамическое ускорение (с т. 183 до т. 205).

Вместе с тем динамическая «полярность» «темного» экстаза выражена в гармонических и ритмических средствах музыкальной выразительности в финале произведения: так, «скандированные аккорды, лишённые традиционной тональной принадлежности» [17, с. 44], подчеркивают динамику ускоряющегося движения адской пляски.

В самом финале произведения звучит начальный мелодический материал. Злые силы растворяются, оставляя пустоту. Их уход подчеркивается завершением сонаты аккордом, включающим тритоновый интервал и экстремально низкую ноту фа контроктавы (т. 216). Т. Н. Левая отмечает, что подобное возвращение к началу следует «символике замкнутого круга», «закону формы-шара, принципу круговой симметрии» [3, с. 57]. Можно проследить, что как и «огненный» экстаз, «темный» экстаз опирается на символическое восприятие мира через форму круга, шара. Но если в «огненном» экстазе изначально шарообразная форма разворачивалась в восходящую спираль, то для «темного» экстаза характерна заклинательность, кружение, повторение, что всячески подчеркнуто не только структурой произведения, но и средствами музыкальной выразительности (повторения на одной ноте, заклинательные ритмы, «скандированное повторение квартовой интонации» [там же] в кульминационном эпизоде и т. д.).

Выводы и заключение.

Таким образом, мы можем выделить в Девятой сонате характерные черты «темного» экстаза в:

- форме и тематизме (форма «шара» не реализуется в спиралевидное движение вверх, триада «томление-полет-экстаз» становится нелинейной, этап «полета» в ней постоянно прерывается);

- ладогармонической и гармонической организации (обилие тритоновых созвучий – «diabolus in musica», гармонические решения отвечают концепции «темного» экстаза осквернением «дремлющей святыни» – это выражается в постоянном, почти насильственном прерывании музыкального материала, вместо достижения разрешения);

- ритме (остинатные, повторяющиеся, механические движения, повторения одной ноты создают эффект «застывшего» времени, эффект «кружения» злых сил над святыней, вместе с тем характерные маршевые ритмы венчают ее осквернение);

- голосоведении и тембре (обращение к экстремально низкому и экстремального высокому регистру фортепиано; обилие нисходящих движений; вся композиция завершается скачком к экстремально низкой ноте фа контроктавы в партии левой руки);

- в ремарках (характерны программные ремарки, характеризующие «темный» экстаз, в частности «с нежностью, все более ласкающей и отравленной»).

Таким образом, «темный» экстаз в действительности обнаруживает себя как «экстаз наоборот»: устремленность вниз вместо устремленности вверх, насильственные прерывания вместо разрешения, осквернение и подчинение вместо синтеза.

ЛИТЕРАТУРА

1. Яворский, Б. А. А. Н. Скрябин / Б. А. Яворский // Советская музыка. – 1972. – №1 (398). – С. 110-113
2. Шлецер, Б. Ф. А. Скрябин. Монография о личности и творчестве. Т. 1: Личность. Мистерия / Б. Ф. Шлецер. – Берлин: Грани, 1923. – 356 с.
3. Левая, Т. Н. Скрябин и художественные искания XX века / Т. Н. Левая. – СПб.: Композитор, 2007. – 183 с.
4. Маслякова, А. И. *Музыкально-эстетическая концепция А. Н. Скрябина*: автореф. дис. … канд. искусствоведения : 17.00.02 / А. И. Маслякова ; РГПУ им. А. И. Герцена. – СПб., 2012. – 22 с.
5. Бандура, А. И. Философия экстаза / А. И. Бандура // Культура и время. – 2001. – №1-2. – С. 150-160.
6. Smith, K. M. Skryabin, Philosophy and the Music of Desire / K. M. Smith. – London; New York: Routledge Taylor & Francis Group, 2016. – 161 p.
7. Morrison, S. Russian Opera and the Symbolist Movement / S. Morrison. – Los Angeles: University of California Press, 2002. – 392 p.
8. Записи А. Н. Скрябина // Русские пропилеи: Материалы по истории мысли и литературы. Т. 6 / подгот. М. О. Гершензоном. – М.: Изд. М. и С. Сабашниковых, 1919. – 258 с.
9. Орлов, В. С. Метафизика смерти в творчестве А. Скрябина / В. С. Орлов // *Аспирантский сборник.* – М.: ГИИ, 2005. – Вып. 3. – С. 3–26.
10. Скрябин, А. Н. Соната № 9: для фортепиано: op. 68 = Sonate № 9 : pour piano / А. Н. Скрябин. – Лейпциг: П. Юргенсон: Роб. Форберг, 1913. – 15 с.
11. Сабанеев, Л. Л. Воспоминания о Скрябине / Л. Л. Сабанеев. – М.: Классика XXI, 2000. – 392 с.
12. Левая, Т.Н. «Черная месса»: Скрябин и Прокофьев / Т. Н. Левая // Скрябин и художественные искания XX века / Т. Н. Левая. – Санкт-Петербург: Композитор, 2007. – С. 49–62.
13. Рубцова, В. В. Александр Николаевич Скрябин / В. В. Рубцова. – М.: Музыка, 1989. – 448 с.
14. Grande, A. Temporal Perspectives in Scriabin’s Late Music // Demystifying Scriabin / A. Grande, ed. by K. Smith, V. Kallis. – Woodbridge: Boydell Press, 2022. – Pp. 158–177.

15. Дельсон, В. Ю. Скрябин. Очерки жизни и творчества / В. Ю. Дельсон; ред. С. Аксюка. – М.: Музыка, 1971. – 430 с.
16. Месхишвили, Э.П. Фортепианные сонаты Скрябина / Э. П. Месхишвили. – Москва: Советский композитор, 1981. – 272 с.
17. Маслякова, А. И. Метафизика смеха А. Н. Скрябина / А. И. Маслякова // Vita Cogitans: альманах молодых философов. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2013. – Вып. 8. – С. 41–46.

ПЕДАГОГИКА ИСКУССТВА

Понькина Антонина Михайловна
доктор искусствоведения, доцент,
профессор кафедры инструментов военных оркестров
Военный институт (военных дирижеров)
ФГКВОУ ВО «Военный университет им. князя Александра Невского
Министерства обороны Российской Федерации»
e-mail: ponkina_2006@mail.ru

Ponkina Antonina M.
Doctor of Art History, Associate Professor,
Professor at the Department of Instruments of Military Orchestras
Military Institute (of Military Conductors)
Military University named after Prince Alexander Nevsky
of the Ministry of Defense of the Russian Federation

ХАРАКТЕРНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ДУХОВЫХ ИНСТРУМЕНТАХ К ИНДИВИДУАЛЬНЫМ ЗАНЯТИЯМ ПО УЧЕБНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЦИКЛА В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ ИСКУССТВ И КУЛЬТУРЫ

Аннотация. Самостоятельная подготовка обучающихся в высших учебных заведениях искусств и культуры играет важную роль в процессе воспитания высококлассного профессионального исполнителя на духовых инструментах с тонким художественным внутренним миром и неисчерпаемым творческим потенциалом. Система музыкального обучения, в которой контактная работа с преподавателем чередуется с внеаудиторной работой обучающегося, создаёт условия для непрерывного саморазвития и совершенствования профессионального уровня наряду с углублением приобретенных знаний, умений и навыков. Специфика организации учебного процесса обучающихся на духовых инструментах в высших учебных заведениях искусств и культуры обуславливает характерные тенденции самостоятельной подготовки, среди которых глубокое умственное осмысление путей самосовершенствования и умение целесообразно распределить отведенное для ежедневных самостоятельных занятий время в соответствии с поставленными задачами и состоянием исполнительского аппарата, что предрешает как количество, последовательность и протяженность, так содержание и направленность этапов тренажа.

Ключевые слова: самостоятельная подготовка; духовые инструменты; индивидуальные занятия; характерные тенденции самостоятельной подготовки; внеаудиторная работа; самостоятельная подготовка к индивидуальным занятиям; самостоятельная подготовка обучающихся на духовых инструментах.

CHARACTERISTIC TRENDS IN INDEPENDENT TRAINING WIND INSTRUMENT STUDENTS FOR INDIVIDUAL LESSONS IN ACADEMIC DISCIPLINES OF THE GENERAL PROFESSIONAL CYCLE IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF ARTS AND CULTURE

Abstract. Independent study of students at higher education institutions specializing in arts and culture plays a vital role in the development of highly skilled professional wind instrument performers with a refined artistic inner world and inexhaustible creative potential. A music education system in which close contact with a teacher alternates with extracurricular activities creates conditions for continuous self-development and professional development, along with deepening acquired knowledge, skills, and abilities. The specific organization of the educational process for wind instrument students at higher education institutions specializing in arts and culture determines characteristic tendencies in independent study, including a deep intellectual understanding of the paths to self-improvement and the ability to appropriately allocate time allocated for daily independent study in accordance with the assigned tasks and the state of the performer's instrument. This determines both the number, sequence, and duration, as well as the content and focus of training stages.

Keywords: independent study; wind instruments; individual lessons; characteristic tendencies of independent study; extracurricular work; independent preparation for individual lessons; independent study of wind instruments by students.

Введение в проблему. Воспитание высококлассного профессионального исполнителя на духовых инструментах с тонким художественным внутренним миром и неисчерпаемым творческим потенциалом становится возможным лишь в процессе постоянного самосовершенствования и саморазвития. Именно поэтому, самостоятельная работа или, так называемая, самостоятельная подготовка обучающихся в высших учебных заведениях искусств и культуры играет важную роль, что подтверждается обозначенным в учебных программах временным лимитом, отведенным на самосовершенствование мастерства в рамках учебных дисциплин общепрофессионального цикла, в том числе, и дисциплины «Специальный инструмент». Изучение данного предмета направлено на формирование необходимых профессиональных компетенций – навыков искусного владения духовым инструментом для создания стилистически грамотной интерпретационной версии сочинения – путем целенаправленного систематического изучения специальных упражнений, гамм, этюдов и произведений под руководством преподавателя с постоянным самостоятельным закреплением полученных знаний, умений и навыков при обязательной отработке технического и художественного материала на инструменте.

Система музыкального обучения, в которой контактная работа с преподавателем чередуется с внеаудиторной работой обучающегося, создаёт условия для непрерывного совершенствования профессионального уровня и углубления приобретенных знаний, умений и навыков. Ввиду специфики организации учебного процесса для самостоятельной работы при подготовке к музыкальным дисциплинам общепрофессионального цикла избираются не затрагивающие обучение по расписанию утренние и вечерние занятия, приобретающие эффективность лишь при правильной организации тренажа, то есть при его проведении по определенной системе, позволяющей целесообразно распределить имеющееся время в соответствии с поставленными задачами и состоянием исполнительского аппарата. Последний фактор для исполнителя на духовых инструментах является наиболее важным при работе с музыкальным материалом и, соответственно, при составлении плана ежедневных занятий обуславливает как количество, последовательность и протяженность, так содержание и направленность этапов.

Краткий обзор исследований (литературы). Организации самостоятельного времени занятий музыкантов-духовиков в различные периоды обучения посвящен значительный корпус методических работ, разделенный вследствие полярно устремлённых тематических векторов на две категории. Первая – следует отметить труды таких авторов как М. Анисимов [1], А. Бучнев [2], Н. Волков [3; 4], А. Галухин [5], Б. Диков [6; 7], С. Кириллов [8], А. Козляковский [9], Р. Лаптев [10], А. Понькина [11], Г. Соколов и В. Аникин [12], В. Сумеркин [13] – охватывает исследования, в которых фокус внимания смещается на полноценное изучение всего комплекса обучающего материала (и инструктивного, и художественного) в процессе самостоятельной подготовки. В литературе второй группы (А. Галухин [14], С. Кириллов [15], В. Мануйлов [16]) озвучивается методика занятий, суть которой заключается в освоении музыкального материала «отдохнувшим», неперегруженным ранее, исполнительским аппаратом, влекущая необходимость ежедневного изменения плана занятий.

Методы (методики). Невзирая на существование ряда статей, затрагивающих круг вопросов формирования профессиональных компетенций в процессе самостоятельных занятий на духовых инструментах, в настоящее время остаются незаполненные музыковедами ниши, в том числе, и связанные с областью проблем системы ежедневных занятий музыкантов-духовиков – характерных тенденций самостоятельной подготовки обучающихся на духовых инструментах к индивидуальным занятиям по учебным дисциплинам общепрофессионального цикла в высших учебных заведениях искусств и культуры. Подобное состояние методической мысли актуализирует научную составляющую системы самостоятельной подготовки к занятиям, избранную в качестве объекта для предпринятого исследования, предметом которого выступили характерные тенденции самостоятельной подготовки обучающихся на духовых инструментах к индивидуальным занятиям по учебным дисциплинам общепрофессионального цикла в высших учебных заведениях искусств и культуры. Достижение целей статьи предрешило использование целостного анализа (в ракурсе выявления специфики ежедневных самостоятельных занятий исполнителей на духовых инструментах) и сравнительного метода (при систематизации и обобщении данных, касающихся самостоятельной подготовки обучающихся), способствовавших решению ряда задач:

- обозначить круг проблем, связанных с особенностями самостоятельной подготовки в высших учебных заведениях искусств и культуры;
- выявить характерные тенденции самостоятельной подготовки (системы ежедневных занятий) обучающихся на духовых инструментах к индивидуальным занятиям по учебным дисциплинам общепрофессионального цикла в высших учебных заведениях искусств и культуры.

Результаты и их обсуждение. Итогом индивидуальных занятий учебных дисциплин общепрофессионального цикла становится умение создавать корректную интерпретационную версию сочинения различных эпох, жанров, стилей, форм и свободно владея техническим и выразительным потенциалом инструмента реализовать исполнительский замысел. Получение планируемых результатов освоения учебной дисциплины, главным образом, зависит от развитости общего кругозора и степени сформированности художественных представлений обучающегося. Их обогащение возможно только в процессе постоянного самосовершенствования – глубокого умственного осмысления путей необходимых для расширения кругозора [17], формирования профессиональной эрудиции, перехода на новый уровень мышления и развития творческого потенциала – при кропотливой самостоятельной работе, направленность и содержание которой изменяется согласно семестровым требованиям в процессе обучения. Так, на младших курсах в рамках самостоятельной работы происходит закрепление и расширение

ранее приобретенный знаний и умений, а на старших – развитие профессионального сознания и мышления, обуславливающих формирование высокого творческого потенциала [17; 18], собственно, профессиональных навыков или профессиональных компетенций.

Формирование главной профессиональной компетенции учебных дисциплин общепрофессионального цикла невозможно без расширения кругозора исполнителя в областях, касающихся истории исполнительского искусства, методики обучения и технологии игры на инструменте. Знание свойственных областям композиторского и исполнительского творчества тенденций исторического периода, а также традиций национальных школ способствует выбору сопоставимых со стилевой моделью средств при воплощении авторского текста основываясь на предслышании адекватного итогового звукового результата – «акустической картины» (Л. Бондарко) [19] исполнительского текста [20], определяющей комплекс технических и выразительных средств, при помощи которого на интуитивном уровне модифицируются отвечающие за корректное акустическое звучание органы артикуляционно-резонирующего аппарата. Связанное с корреляцией акустических и физиологических процессов в процессе интерпретации воссоздание стилевой модели предназначает необходимость высокой степени умственной и психологической подготовленности исполнителя на духовом инструменте [21].

Процесс созревания замысла интерпретационной версии сочинения – по мнению Н. Серегина – «длительная внутренняя работа по переводу внемузыкальных идей в музыкальные <…> Для исполнителя, в продолжение работы композитора, процесс реализации композиторской идеи ознаменовывается озвучиванием произведения. И процесс самоподготовки музыканта на каждом этапе насыщается важными содержательными средствами, способными наиболее полно раскрыть замысел композитора <…> нотная запись является единственным мостом между композитором и исполнителем. И это – путь самоподготовки исполнителя, ведь композитор сообщает исполнителю не непосредственно сами звуковые образы, а в процессе подготовки в исполнительском классе невозможно сформировать весь художественно-технологический комплекс восприятия, переработки, запоминания и творческого воспроизведения информации» [17, с. 156–157].

Данные суждения подчеркивают значимость постоянного интеллектуального самосовершенствования не только в учебной аудитории в процессе индивидуальных занятий с преподавателем и во время внеаудиторной самостоятельной работы, но и в не попадающие в расчёт часы, отведённые для занятий по дисциплинам общепрофессионального музыкального цикла. Внеаудиторная самостоятельная работа обучающегося в творческих музыкальных учебных заведениях требует заранее сформированных представлений достигаемых на конкретном этапе результатов, чему способствует правильное планирование ежедневных занятий по определенной системе. Каждый этап формирования замысла исполнительской интерпретационной версии сопровождается внутренним озвучиванием и глубоким умственным осмыслением нотного текста. Только в этом случае, в процессе внеаудиторной работы у обучающегося, в соответствии с представлениями, будет выстраиваться график занятий, служащий средством достижения поставленной заблаговременно задачи.

Интерпретация музыкального опуса осуществляется сообразно различным исполнительским концепциям, художественная ценность которых обуславливается степенью интеллектуальной глубины и художественно-творческой одаренности воссоздающего композиторский нотный текст. Тем не менее, фокус внимания обучающегося смещается в плоскость корреляции технических и выразительных средств со стилистически корректным воплощаемым образом. Понимание репрезентуемой художественной концепции затрудняет несоответствующая сложности закодированных в музыкальном сочинении образов технологическая сторона исполнительского мастерства и

несогласованность технических и выразительных средств. Поэтому, при составлении плана ежедневной внеаудиторной работы (плана самостоятельной работы) учитывается и временной интервал периода занятий, направленных на совершенствование «художественной техники» [15], – согласования технологического мастерства исполнителя и технических и выразительных средств с воплощаемым художественным образом – как основного вида работы, и длительность избранных в качестве вспомогательных ежедневных этапов.

Смещение акцентов при решении поставленных исполнительских задач предопределяет возможность варьирования этапов системы ежедневного тренажа, позволяющая осваивать выявленные субъективно новые закономерности музыкального сочинения «свободным» (неперегруженным) аппаратом. В данном случае имеется ввиду состояние исполнительского аппарата, в котором синхронность процессов мышечной деятельности и нервных импульсов характеризуется высокой скоростью, согласованностью и точностью, что способствует формированию навыка в сжатые сроки [11]. Предпосылками модификации последовательности распорядка занятий наряду с состоянием, служит и быстрая утомляемость исполнительского аппарата [11] по причине нарушения синхронности проистекающих в организме исполнителя физиологических процессов и замедления темпов (увеличения количества времени) формирования навыков.

Традиции русской духовой исполнительской школы стали детерминирующими не только при создании интерпретационной версии сочинения, но и обусловили специфические особенности методики занятий на инструменте в части формирования технологии и системы ежедневного тренажа. Анализ научно-методических трудов по интересующей проблематике позволил выявить наиболее важные для обучающегося на духовых инструментах элементы исполнительского мастерства, требующие постоянного ежедневного совершенствования [2; 3; 6; 7; 11; 13; 14; 15], – это подтверждает правомерность изменения длительности этапов самостоятельных занятий в зависимости от вышеперечисленных обстоятельств при установлении распорядка музыкального тренажа [11; 16].

Принимая во внимание характерные особенности формирования и развития навыков при игре на духовых инструментах необходимо помнить, что распорядок занятий должен включать ряд определенных этапов, среди которых важное значение приобретают следующие. Во-первых, подготовка исполнительского аппарата к игре на инструменте, которая должна быть направлена на нормализацию общего состояния организма и включать упражнения, позволяющие активизировать исполнительское дыхание. Наряду с этим, уместно акцентировать внимание на активизации и координации различных групп мышц исполнительского аппарата за счёт введения в обиход простейших задач, связанных со звукоизвлечением [11]. Обычно, в их число входит работа над «длинными нотами» («продолжительными звуками»). Принцип построения упражнений для отработки навыка звукоизвлечения следует варьировать. Наиболее целесообразными способами считаются хроматическая, мажорная и минорная гамма вначале вверх от любой удобной ноты среднего регистра затем вниз или арпеджированное тоническое трезвучие и септаккорд.

Во-вторых, разыгрывание («разогрев» или, так называемая, «разминка») артикуляционно-резонирующего аппарата – язык, как главный орган которого, по причине физиологических особенностей строения мышц, наиболее тяжело поддается укреплению и развитию, что обуславливает быструю утомляемость – суть состоит в работе над гаммами и упражнениями (трезвучие и септаккорды в прямом и арпеджированном движении) в различных штрихах, что позволяет совершенствовать комплекс навыков, направленный на взаимодействие органов исполнительского аппарата вокальной (артикуляционно-резонирующего аппарата с дыханием) и инструментальной (пальцами) природы.

В-третьих, развитие навыка технической подвижности, то есть беглости пальцев и органов артикуляционно-резонирующего аппарата, в частности, языка, и их координации при помощи этюдов на различные виды техники. Данный раздел предвосхищает последний и самый важный этап занятий, связанный с развитием навыка «художественной техники». Изучение «технических пьес», как в среде исполнителей-духовиков называют этюды, позволяет сконцентрироваться на отдельных проблемах, что дает возможность детальной проработки простых элементов сложного навыка.

В-четвертых, работа над «художественной» техникой (работа над трудными отрывками музыкальных произведений) – завершающий и самый сложный этап ежедневных занятий, нацеленный на подчинение трудных в техническом плане элементов музыкального произведения воплощаемому исполнителем художественному образу.

Выводы и заключение. Таким образом, специфика самостоятельной подготовки обучающихся на духовых инструментах к индивидуальным занятиям по учебным дисциплинам общепрофессионального цикла в высших учебных заведениях искусств и культуры заключается в глубоком интеллектуальном осмыслении путей самосовершенствования и в умении разделить время ежедневных занятий на сообразные поставленным задачам этапы, количество, последовательность, протяженность, содержание и направленность которых в этой связи трансформируется. Создание корректной интерпретационной версии сочинения зависит от глубины общего кругозора и степени сформированности художественных представлений. Знание свойственных композиторскому и исполнительскому творчеству тенденций исторического периода, а также традиций национальных школ обуславливает выбор необходимых средств для воплощения авторского текста основываясь на предслышании адекватного итогового звукового результата. Формирование «акустической картины» (Л. Бондарко) [19] воссоздаваемого исполнительского текста определяет комплекс технических и выразительных средств, посредством которого на интуитивном уровне модифицируются отвечающие за соответствующее стилевой модели итоговое звучание органы артикуляционно-резонирующего аппарата. Принимая во внимание характерные особенности формирования и развития навыков при игре на духовых инструментах необходимо помнить, что распорядок занятий должен включать ряд определенных этапов, среди которых подготовка исполнительского аппарата к игре на инструменте, разыгрывание («разогрев» или, так называемая, «разминка») артикуляционно-резонирующего аппарата, развитие навыка технической подвижности (беглости пальцев и органов артикуляционно-резонирующего аппарата), работа над «художественной» техникой.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анисимов, М.В. Исполнительское мастерство как проблема теории и практики искусства игры на духовых инструментах: диссертация … кандидата искусствоведения / М.В. Анисимов. – Москва, 2016. – 175 с.
2. Бучнев, А.А. Особенности работы над ежедневными упражнениями в классе кларнета – А.А. Бучнев // Актуальные вопросы исполнительства и методики обучения игре на духовых и ударных инструментах: материалы межвузовской конференции. – Москва: Военный университет имени князя Александра Невского, 2023. – С. 4–19.
3. Волков, Н.В. Вопросы методики обучение игре на духовых инструментах: методическое пособие / Н.В. Волков. – Москва: Научно-методический центр по художественному образованию, 2002. – 80 с.
4. Волков, Н.В. Теория и практика искусства игры на духовых инструментах: монография / Н.В. Волков. – Москва: Академический проект; Альма-Матер, 2008. – 399 с.

5. Галухин, А.И. Одиночная подготовка исполнителей на тубе в военных оркестрах / А.И. Галухин // Педагогические науки. – 2020. – № 5 (104). – С. 8–53.
6. Диков, Б.А. Методика обучения игре на духовых инструментах: учебное пособие / Б.А. Диков. – Москва: Музыка, 1962. – 116 с.
7. Диков, Б.А. О работе над гаммами / Б.А. Диков // Методика обучения игре на духовых инструментах: очерки. – Москва: Музыка, 1966. – Выпуск 2. – С. 211–231.
8. Кириллов, С.В. Проблема музыкального мышления в контексте исполнительской деятельности музыканта-духовика / С.В. Кириллов // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2009. – Т. 11. – № 4–5. – С. 1357–1364.
9. Козляковский, А.А. Особенности физиологии исполнительской техники при игре на ударных инструментах / А.А. Козляковский // Актуальные вопросы исполнительства и методики обучения игре на духовых и ударных инструментах: теоретический и практический взгляд: материалы межвузовской научно-практической конференции слушателей и курсантов Военного института (военных дирижёров) Военного университета. – Москва: Военный университет, 2019. – С. 35–43.
10. Лаптев, Р.Г. Методика формирования профессиональных компетенций оркестрового музыканта у исполнителя на духовых инструментах / Р.Г. Лаптев // Научно-методический бюллетень Военного университета МО РФ. – 2021. – № 1 (15). – С. 69–80.
11. Понькина, А.М. Специфика формирования технических навыков игры на инструментах военного духового оркестра / А.М. Понькина // Научно-методический бюллетень Военного университета МО РФ. – 2026. – № 1 (25). – С. 64–73.
12. Соколов, Г.В., Аникин, В.И. Опыт применения инновационной технологии развития мануальной техники (координации рук) в обучении военных дирижёров / Г.В. Соколов, В.И. Аникин // Актуальные вопросы исполнительства и методики обучения игре на духовых и ударных инструментах: традиции и инновации: материалы Всероссийской межвузовской научно-методической конференции. – Москва: Военный университет, 2021. – С. 130–141.
13. Сумеркин, В.В. Методика обучения игре на тромбоне: учебное пособие / В.В. Сумеркин. – Москва: Музыка, 1987. – 176 с.
14. Галухин, А.И. Организация ежедневных занятий музыкантов-духовиков в военных оркестрах / А.И. Галухин // Актуальные вопросы исполнительства и методики обучения игре на духовых и ударных инструментах: традиции и инновации: материалы Всероссийской межвузовской научно-методической конференции. – Москва: Военный университет, 2021. – С. 38–42.
15. Комплекс ежедневных упражнений саксофониста: учебное пособие. – Москва: ФИЛИНЪ, 2025. – 84 с.
16. Мануйлов, В.Н. Педагогические условия формирования исполнительских компетенций у курсантов – будущих военных дирижеров, обучающихся на медных духовых инструментах в военном ВУЗе: диссертация … кандидата педагогических наук / В.Н. Мануйлов. – Санкт-Петербург, 2023. – 215 с.
17. Серегин, Н.В. Психодидактические факторы самоподготовки в художественной деятельности / Н.В. Серегин // Вестник МГУКИ. – 2018. – № 5 (85). – С. 152–165.
18. Хисматуллин, О.Ю., Арутюнян, М.С. Некоторые проблемы совершенствования организации самостоятельной подготовки обучающихся / О.Ю. Хисматуллин, М.С. Арутюнян // Актуальные проблемы частноправового регулирования общественных отношений: сборник материалов Всероссийской научно-теоретической конференции. – Ростов-на-Дону: Ростовский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации, 2018. – С. 3–9.

19. Бондарко, Л.В. Звуковой строй современного русского языка: учебное пособие / Л.В. Бондарко. – Москва: Просвещение, 1977. – 176 с.
20. Понькина, А.М. Интерпретация сочинения в свете особенностей исполнительского стиля / А.М. Понькина // Вестник МГИМ имени А.Г. Шнитке. – 2024. – № 3 (29). – С. 22–34.
21. Понькина, А.М. Воплощение стилевых моделей на саксофоне: акустический и физиологический аспект / А.М. Понькина // Искусство и образование. – 2025. – № 2 (154). – С. 88–96.

Алимова Эльвина Смагиловна
кандидат искусствоведения, доцент,
профессор кафедры вокального искусства
ГБОУ ВО Республики Крым «Крымский университет культуры, искусств и туризма»
e-mail: ibraimova-2019@inbox.ru

Alimova Elvina S.
Candidate of Art History, Associate Professor,
Professor at the Department of Vocal Art,
Crimean University of Culture, Arts and Tourism.

МОДЕЛЬ ЗВУКОВОГО СТОЛБА КАК ОСНОВАНИЕ ТИПОЛОГИИ ВОКАЛЬНЫХ МАНЕР (НАРОДНОЙ, ЭСТРАДНОЙ, АКАДЕМИЧЕСКОЙ)

Аннотация. В статье предлагается наглядная методическая модель, позволяющая различать основные вокальные манеры – народную, эстрадную и академическую – по высоте так называемого звукового столба. Исходным основанием служит представление о единой для всех манер опоре дыхания, над которой формируется звуковой столб, то есть направляемый и резонирующий звук. Показано, что при неизменной дыхательной опоре звуковой столб может выстраиваться на разную высоту: до уровня гортани, до уровня переносицы или выше головы, – и что именно эта высота во многом определяет характерное звучание народной, эстрадной и академической манер соответственно. Модель связывается с задачей раннего определения природного типа голоса обучающегося и с выбором направления его развития. Приводятся порядок диагностической пробы для соотнесения голоса с манерой и упражнение, позволяющее проверить модель в учебной работе. Предлагаемое построение носит характер авторской методической модели, ориентированной на нужды вокальной педагогики, и рассматривается как инструмент наглядного объяснения различий между манерами, а не как строгое акустическое описание.

Ключевые слова: вокальная методика, вокальная манера, звуковой столб, опора дыхания, народное пение, эстрадный вокал, академический вокал, тип голоса, вокальная педагогика.

THE SOUND-COLUMN MODEL AS A BASIS FOR THE TYPOLOGY OF VOCAL MANNERS (FOLK, POP AND ACADEMIC)

Abstract. The article proposes a visual methodological model that makes it possible to distinguish the main vocal manners – folk, pop and academic – by the height of the so-called sound column. The starting point is the idea of breath support that is common to all manners, above which the sound column, that is, the directed and resonating sound, is formed. It is shown that with an unchanged breathing support the sound column can be built to different heights: up to the level of the larynx, up to the level of the bridge of the nose, or above the head, – and that it is this height that largely determines the characteristic sound of the folk, pop and academic manners respectively. The model is connected with the task of early determination of the natural type of a student's voice and with the choice of the direction of its development. A diagnostic procedure for relating a voice to a manner and an exercise that makes it possible to test the model in teaching practice are presented. The proposed construction has the character of an author's methodological model aimed at the needs of vocal pedagogy and is regarded as a tool for a visual explanation of the differences between manners rather than as a strict acoustic description.

Keywords: vocal methodology, vocal manner, sound column, breath support, folk singing, pop vocals, academic vocals, voice type, vocal pedagogy.

Введение

Различие вокальных манер – народной, эстрадной, академической – очевидно на слух, однако его теоретическое и методическое описание остаётся непростой задачей. В методической литературе манеры разграничивают по совокупности признаков: положению гортани, характеру артикуляции, интонированию, работе с микрофоном. Такой перечень признаков верен, но плохо поддаётся наглядному объяснению начинающему певцу, которому важно прежде всего почувствовать, в чём принципиально различаются манеры.

Сложившиеся способы описания манер опираются на разные основания. В народно-певческой педагогике народная манера характеризуется прежде всего через речевую природу интонирования и открытое, вырастающее из живой распевной речи звучание [5]. Эстрадное и эстрадно-джазовое пение описывается через близость к речи и через специфику работы с микрофоном, который снимает с певца задачу самостоятельного озвучивания зала [4]. Академическая манера традиционно определяется через прикрытие звука, устойчивое положение гортани и резонансную настройку, обеспечивающую полётность без усиления [1; 2]. Каждое из этих описаний верно в своей области, но основания у них разные: одно апеллирует к речевой природе интонирования, другое к техническим условиям исполнения, третье к акустике звукообразования. Именно разнородность оснований, а не недостаток точности в каждом из них, и мешает свести признаки манер к одному ориентиру.

В связи с этим представляется полезной наглядная модель, которая сводила бы различие манер к одному ясному ориентиру. В настоящей статье предлагается такая модель, основанная на понятиях опоры дыхания и звукового столба. Её цель – дать педагогу и обучающемуся простой инструмент различения народной, эстрадной и академической манер и связать это различение с задачей определения природного типа голоса. Модель обобщает педагогический опыт автора и имеет характер методического построения, а не строгого акустического описания.

Особую практическую остроту вопрос различения манер приобретает на раннем этапе обучения. От того, насколько верно педагог определит исходную предрасположенность голоса, во многом зависит дальнейшее развитие певца: попытка вести голос в чуждой ему манере ведёт к напряжению и потере естественного тембра, тогда как работа сообразно природе голоса раскрывает его лучшие качества. Наглядная модель, позволяющая быстро и понятно соотнести голос с одной из манер, оказывается здесь ценным подспорьем для педагога.

1. Опора дыхания как общая основа звукообразования

Исходным для предлагаемой модели является разграничение двух планов звукообразования – опоры дыхания и звукового столба. Под опорой дыхания понимается удерживаемое состояние вдоха во время фонационного выдоха: певец, начав петь, сохраняет положение вдоха и не даёт грудной клетке спадаться, обеспечивая ровную подачу воздуха [1; 2; 3]. В предлагаемой модели дыхательная опора рассматривается как общая основа для всех манер пения: базовый способ удержания дыхания принципиально сходен независимо от того, поёт ли исполнитель в народной, эстрадной или академической манере (тонкие же параметры фонации, разумеется, варьируются в зависимости от стиля и задачи).

Наглядно опору дыхания можно представить как нижний, единый для всех «столб», простирающийся от области диафрагмы до грудной клетки; в качестве субъективного кинестетического ориентира в предлагаемой модели указывается точка примерно на два

пальца выше пупка. Именно на этом основании и над ним выстраивается собственно звук. Таким образом, различие манер следует искать не в дыхательной опоре, которая едина, а в том, что надстраивается над нею, – в звуковом столбе.

Выбор дыхательной опоры в качестве инварианта требует оговорки. Само понятие опоры в вокальной методике не имеет строгого определения: ещё Л. Д. Работнов отмечал, что точных объективных признаков этого понятия литература не даёт, а истолковывается оно произвольно, исходя из индивидуальных ощущений поющего [7]. Однако то, что стоит за термином, описывается достаточно устойчиво: исследование вокальной техники оперных певцов показывает, что во время пения у мастеров сохраняется активное состояние стенок грудной клетки, соответствующее положению оптимального вдоха, при относительно устойчивом положении купола диафрагмы, а сама техника состоит не в сдерживании дыхания ради экономии воздуха, а в умении, по формулировке В. И. Юшманова, «создавать контролируемое и корректируемое сопротивление дыханию, исключающее свободную утечку воздуха и позволяющее оптимально использовать энергетические и резонаторные возможности своего инструмента» [8]. Существенно, однако, что межстилевая неизменность этой координации в источнике не устанавливается: в нём разбирается техника оперных певцов, то есть одна манера пения. Поэтому единство дыхательной опоры принимается здесь как исходное допущение предлагаемой модели, опирающееся на устойчивость самих описаний дыхательного механизма, а не как установленный для всех манер факт; различие же манер относится к тому, что надстраивается над этой опорой.

2. Звуковой столб и его высота: модель трёх манер

Звуковым столбом в певческой практике называют направляемый, собранный и резонирующий звук, формирующийся над дыхательной опорой. Ключевое допущение, положенное в основу модели, состоит в том, что при неизменной дыхательной опоре звуковой столб может выстраиваться на разную высоту – и именно эта высота соотносится с характером вокальной манеры.

Схематически модель можно представить так. Нижний столб – опора дыхания – един для всех и простирается до грудной клетки. От грудной клетки вверх поднимается звуковой столб, высота которого различна:

– в **народной** манере звуковой столб условно доходит до уровня **гортани**: звук близок к речевому, открытый, «горловой» в хорошем смысле, что соответствует характерному светлому и прямому звучанию народного пения;

– в **эстрадной** манере звуковой столб поднимается выше – до уровня **переносицы** (носовой перегородки): звук приобретает большую собранность и «близкое», резонирующее в передней части лица звучание, удобное для работы с микрофоном;

– в **академической** манере звуковой столб выстраивается наиболее высоко – условно **выше головы**, устремляясь вверх «беспредельно»: это соответствует объёмному, полётному, прикрытому академическому звуку, рассчитанному на озвучивание больших залов без усиления.

Подчеркнём, что уровни «до гортани», «до переносицы» и «выше головы» суть педагогические ориентиры, наглядно передающие ощущение певца, а не точные анатомо-акустические границы. Их ценность – в наглядности: модель позволяет объяснить обучающемуся различие манер через один понятный образ высоты звукового столба, а не через разрозненный перечень признаков. При этом сама дыхательная опора во всех трёх случаях остаётся неизменной, что подчёркивает единство вокального аппарата при внешнем различии манер.

Здесь закономерен вопрос: не является ли высота звукового столба произвольным образом? На взгляд автора, за ним стоит вполне реальное различие настроек. Во-первых,

разной высоте субъективно соответствует разная резонансная настройка надгортанного тракта, а роль резонаторов в формировании силы и тембра звука описана достаточно подробно [2]. Во-вторых, за характерным звучанием манер стоит и различие в использовании регистровых механизмов голоса. Показательно, что регистровые различия проявляются очень рано: в исследовании детского голоса, охватывающем возраст от рождения до десяти лет, установлено, что «дети от самого рождения проявляют индивидуальные различия в отношении голосовой функции, а в процессе спонтанных вокализаций могут использовать различные голосовые регистры, присущие человеческому голосу» [6]. Таким образом, образ высоты столба свёртывает в одном наглядном признаке то, что объективно распадается на резонансную и регистровую настройку. Ценность такого свёртывания для педагогики в том, что обучающийся получает один управляемый ориентир вместо нескольких труднонаблюдаемых параметров.

Ещё одно соответствие образу высоты столба даёт устройство самого певческого инструмента. В исследованиях вокальной техники отмечается, что певец располагает двумя конструктивно различными частями инструмента и получает возможность как бы одновременно играть на двух инструментах, которые исследователь сравнивает с гобоем и трубой: грудное звучание даёт мягкость и полноту тембра, головные резонаторы – яркость и полётность, а вместе они образуют многоуровневую систему, известную у певцов под названием «вокальной маски» [8]. В этих терминах различие манер предстаёт как различие в соотношении двух составляющих: чем ниже условная высота столба, тем больше в звуке грудной, речевой основы; чем выше – тем больше участия головных резонаторов. Образ высоты свёртывает в один ориентир именно это соотношение, и потому оказывается для обучающегося удобнее, чем указание на каждую составляющую порознь. Существенно, что и здесь речь идёт о настройке звука над неизменной дыхательной опорой: соотношение грудного и головного звучания меняется, способ удержания дыхания – нет.

Практически ориентир высоты звукового столба помогает певцу найти нужную манеру через ощущение. Направляя звук «до гортани», исполнитель получает открытое, речевое звучание народного склада; выводя его «до переносицы», ощущает собранный, близкий резонанс в передней части лица, свойственный эстрадному вокалу; устремляя звуковой столб «выше головы», приходит к объёмному, куполообразному академическому звуку. Важно, что в рамках модели эти изменения относятся прежде всего к настройке звука над опорой: певец сохраняет базовый способ удержания дыхания, по-разному направляя и собирая звук. Ориентир на ощущение высоты тем и удобен, что доступен самонаблюдению, в отличие от отвлечённых указаний на положение гортани или тип резонанса.

Практическую проверку модели удобно строить на одном коротком упражнении; ниже описано, что в нём делается и зачем. Обучающемуся предлагается произнести, а затем пропеть одну и ту же фразу в удобной средней тесситуре трижды, меняя только направление звука: сначала «на уровне разговора», как если бы он просто отвечал собеседнику; затем «в переносицу», ощущая звук в передней части лица; затем «в купол», направляя звук вверх. Дыхание при этом остаётся неизменным: тот же короткий вдох и то же удержание. Назначение упражнения – дать певцу возможность сознательно переключать настройку звука при неизменной дыхательной основе и тем самым проверить само разграничение двух планов звукообразования. Условия правильного выполнения имеет смысл оговорить заранее, поскольку все три вытекают из самой модели. Первое: высота столба изменяется направлением и сбором звука, а не движением гортани, – по построению модели гортань к изменяемым параметрам не отнесена, и её подъём или опускание подменяет предмет упражнения. Второе: на всех трёх высотах требуется то же дыхательное удержание и то же положение корпуса, поскольку по построению модели изменяемым параметром является только настройка звука; при несоблюдении этого условия упражнение

уже не различает два плана звукообразования, для различения которых предназначено. Третье: открытый народный склад звучания не означает форсирования, поскольку громкость к высоте звукового столба в модели не отнесена. Общее указание одно: изменяется только направление и сбор звука, дыхание остаётся тем же.

3. Модель звукового столба и определение природного типа голоса

Практическая ценность предложенной модели раскрывается в задаче определения природного типа голоса, которая является одной из первоочередных в вокальной педагогике. Опытный педагог способен уже на ранних занятиях распознать исходный темброво-регистровый склад голоса обучающегося и то, какая манера будет для него более органичной, – и модель звукового столба даёт для этого удобный ориентир.

Наряду с тембровыми признаками ориентиром может служить и общий характер рабочего диапазона. В предлагаемой модели они соотносятся с манерами так: лёгкое, светлое звучание с широким, свободно простирающимся вверх диапазоном отвечает академической манере (звуковой столб «выше головы»); более компактный, речевой по складу голос – народной (звуковой столб «до гортани»); голос эстрадного склада занимает промежуточное положение, с опорой на удобную среднюю тесситуру и переходом к головному регистру в верхней части диапазона (звуковой столб «до переносицы»). Эти ориентиры носят сугубо обобщённый характер, не являются жёсткой классификацией и требуют индивидуального уточнения; их назначение – помочь педагогу соотнести природные данные голоса с одной из манер, не смешивая при этом природный тип голоса и осваиваемую манеру.

Определение целесообразно начинать с внимательного слушания естественного, речевого звучания голоса и пробы небольших фраз в удобной тесситуре. Уже характер тембра (лёгкий, светлый, фальцетного склада или, напротив, плотный, грудной), а также то, до какой высоты голос свободно и без напряжения поднимается, подсказывают педагогу естественную для данного голоса высоту звукового столба. Принципиально важно вести эту работу от речи: как человек естественно и без усилия говорит, так же, на удержанном дыхании, ему проще всего и петь. Отталкиваясь от речевого звучания, педагог помогает обучающемуся услышать собственный природный тембр и соотнести его с одной из манер, не навязывая голосу чуждого ему склада.

Порядок такой пробы предлагается следующий. Сначала педагог слушает обычную речь обучающегося: её высоту, тембр, степень звонкости и свободы. Затем просит позвать кого-нибудь как бы издали – это даёт естественный образец громкой фонации на удержанном вдохе. Далее предлагается короткая попевка в удобной тесситуре и лишь потом та же попевка на трёх высотах звукового столба. Фиксируется, на какой из трёх высот качественный звук получается с наименьшим усилием и с наиболее богатым тембром. Существенно, что оценивается не громкость и не ширина диапазона сами по себе, а лёгкость получения качественного звука. Здесь необходимо и предостережение: природный тип голоса и осваиваемая манера – вещи разные, и результат пробы не следует превращать в приговор. Проба показывает исходную предрасположенность, а не запрет на другие манеры; по построению самой пробы она фиксирует состояние голоса на момент её проведения, а не постоянное его свойство, и потому соотнесение целесообразно повторять, а не сводить к однократному определению. Для детского голоса возрастные и связанные с обучением изменения голосовой функции прослежены специально – в границах от рождения до десяти лет, которыми ограничено исследование Г. П. Стуловой [6]; применительно к обучающимся этого возраста повторное соотнесение тем более необходимо.

Своевременное определение исходной предрасположенности голоса важно потому, что позволяет развивать певца сообразно его природе, а не вопреки ей. Модель звукового

столба делает это соотнесение наглядным: определив естественную высоту звукового столба обучающегося, педагог выбирает направление работы и помогает певцу услышать и закрепить собственное природное звучание.

4. Методическое значение модели

Из предложенной модели вытекает ряд методических следствий. Во-первых, она наглядно разграничивает два плана, которые следует различать, поскольку они относятся к разным явлениям: единую для всех дыхательную опору, то есть способ удержания дыхания, и изменяемый звуковой столб, то есть настройку и направление звука. Такое разграничение упрощает и постановку дыхания, и работу над звуком, поскольку показывает обучающемуся, что́ остаётся неизменным, а что́ настраивается.

Во-вторых, модель связывает различие манер с природой голоса, а не только с внешними стилевыми признаками. Это позволяет строить обучение от природных данных певца: сначала определяется естественная для голоса высота звукового столба, а затем на прочной дыхательной опоре развивается соответствующая манера. В-третьих, наглядность модели облегчает объяснение и самоконтроль: певец, ориентируясь на образ высоты звукового столба, легче осваивает и при необходимости сознательно изменяет манеру, не разрушая при этом дыхательной основы.

Наглядность модели проявляется и в том, как она соотносит манеру с ощущением резонанса. Разной высоте звукового столба субъективно соответствует и разный характер резонирования: народной манере – более речевое, «близкое» звучание; эстрадной – собранный передний резонанс в области лица, удобный для работы с микрофоном; академической – ощущение объёмного, «купольного» звука, направленного вверх. Существенно, что певец воспринимает эти различия именно как изменение высоты и направленности звукового столба над неизменной дыхательной опорой; это и делает образ столба удобным рабочим ориентиром при выборе и сознательной смене манеры, а также при поиске экономного, опёртого звучания, не требующего форсирования.

Отдельного внимания заслуживает применение модели к освоению смежных манер, в том числе перехода между академическим и эстрадно-джазовым пением. Поскольку базовая дыхательная опора при этом в основе сохраняется, задача певца сводится преимущественно к сознательному изменению высоты и настройки звукового столба: понижая его от «академического» уровня к «эстрадному», исполнитель приближает звук к речевому, делает его более близким и удобным для работы с микрофоном, не разрушая дыхательной основы. Тем самым модель не только описывает устойчивые исходные профили звучания, но и служит ориентиром при осознанном освоении новой манеры на уже сформированной опоре. Это особенно ценно для эстрадно-джазового исполнительства, где академически подготовленному певцу важно перестроить именно настройку звука, сохранив наработанное качество дыхания и резонанса [4].

Разумеется, предложенное построение является упрощающей моделью и не заменяет подробного анатомо-акустического анализа; его назначение – служить наглядным педагогическим инструментом. Именно в этом качестве оно представляется полезным как для начального этапа обучения, так и для работы с певцами, осваивающими смежные манеры, в том числе эстрадно-джазовую.

Выводы

1. Различие народной, эстрадной и академической манер удобно объяснять с помощью наглядной модели звукового столба, надстраиваемого над единой для всех манер опорой дыхания.
2. При неизменной дыхательной опоре звуковой столб может выстраиваться на разную высоту – до гортани (народная манера), до переносицы (эстрадная) или выше головы (академическая), – и эта высота соотносится с характерным звучанием манеры.

3. Модель связывается с задачей раннего определения природного типа голоса, соотнося тембровые и диапазонные данные обучающегося с наиболее органичной для него манерой и направлением его развития.
4. Предложенное построение носит характер авторской методической модели, ориентированной на вокальную педагогику, и служит наглядным инструментом различения манер, а не строгим акустическим описанием.
5. Модель допускает прямую проверку в учебной работе: одно и то же высказывание воспроизводится на трёх высотах звукового столба при неизменном дыхательном удержании, что даёт педагогу и обучающемуся наблюдаемый критерий и позволяет отличить смену манеры от нарушения дыхательной основы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дмитриев Л.Б. Основы вокальной методики / Л.Б. Дмитриев. – Москва: Музыка, 2007. – 368 с.
2. Морозов В.П. Искусство резонансного пения. Основы резонансной теории и техники / В. П. Морозов. – Москва: ИП РАН, 2002. – 496 с.
3. Юссон Р. Певческий голос: исследование основных физиологических и акустических явлений певческого голоса / Р. Юссон; пер. с фр. – Москва: Музыка, 1974. – 262 с.
4. Карягина А.В. Джазовый вокал: практическое пособие / А. В. Карягина. – Санкт-Петербург: Планета музыки, 2011. – 48 с.
5. Шамина Л.В. Основы народно-певческой педагогики: учебное пособие / Л.В. Шамина. – 6-е изд., стер. – Санкт-Петербург: Лань; Планета музыки, 2024. – 200 с.
6. Стулова Г.П. Развитие детского голоса в процессе обучения пению / Г.П. Стулова. – Москва: Прометей, 1992. – 270 с.
7. Работнов Л.Д. Основы физиологии и патологии голоса певцов: учебное пособие / Л.Д. Работнов. – 2-е изд., стер. – Санкт-Петербург: Лань; Планета музыки, 2016. – 224 с.
8. Юшманов В.И. Вокальная техника и её парадоксы: монография / В.И. Юшманов. – 2-е изд. – Санкт-Петербург: ДЕАН, 2002. – 128 с.

Засимова Евгения Осиповна
заслуженный деятель искусств РФ, академик МАИ,
профессор, заведующий кафедрой сольного народного пения
ФГБОУ ВО «Московский государственного института культуры»,
художественный руководитель ансамбля «Карагод»
e-mail: j.zasimova@mail.ru
Сыромля Вероника Алексеевна
магистрант кафедры сольного народного пения
ФГБОУ ВО «Московский государственный институт культуры»

Evgeniya Osipovna Z.
Honored Artist of the Russian Federation, Academician of the MAI,
Professor, Head of the Department of Solo Folk Singing
Moscow State Institute of Culture,
Artistic Director of the Karagod Ensemble
Syromlya Veronika A.
Master's student of the Department of the Department of Solo Folk Singing
Moscow State Institute of Culture

СВОБОДНАЯ АРТИКУЛЯЦИЯ КАК ФАКТОР КАЧЕСТВА ВОКАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА (МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО КУРСУ «СОЛЬНОЕ НАРОДНОЕ ПЕНИЕ»)

Аннотация. В данной статье мы рассматриваем пути развития навыков свободной артикуляции, которые способствуют раскрытию природных тембральных красок и уникальных свойств голоса. Народная песня – это в первую очередь рассказ и, чтобы слушатель смог насладиться его содержанием, певцу необходимо владеть навыками свободной артикуляции. В народном вокальном искусстве артикуляция занимает центральное место, так как является фундаментом чёткости и полноценности окраски звука. Однако многие исполнители сталкиваются с определенными трудностями артикуляционного характера: «зажатой» челюстью, вялым языком, неэмоциональной речью, что само по себе не только искажает звук голоса, но и не передает содержание произведения.

Ключевые слова: народная песня, артикуляция, вокальная техника, качество звука, дикция.

FREE ARTICULATION AS A FACTOR IN THE QUALITY OF VOCAL SKILLS (METHODOLOGICAL RECOMMENDATIONS FOR THE COURSE "SOLO FOLK SINGING")

Annotation. In this article, we look at ways to develop free articulation skills that help reveal the natural timbral colors and unique properties of the voice. A folk song is primarily a story, and in order for the listener to enjoy its content, the singer needs to master the skills of free articulation. In folk vocal art, articulation occupies a central place, as it is the foundation of clarity and full-fledged coloring of sound. However, many performers face certain difficulties of an articulatory nature: a "clamped" jaw, a sluggish tongue, and unemotional speech, which in itself not only distorts the sound of the voice, but also does not convey the content of the work.

Keywords: folk song, articulation, vocal technique, sound quality, diction.

«Только через слово певец возвышается над инструментом»
П. Този

Известно, что любое тело, предмет или физический объект может «звучать»: море, ручей, ветер, буря, лес, поле и т.д., так и звук человеческого голоса мы воспринимаем как звучащее явление природы. Звук каждого объекта возникает, существует и развивается по своим законам. Любая школа пения большое внимание уделяет созданию звука, формированию его качеств, способам его управления и т.д. Голос, по выражению народных певцов воспринимается как звуковой поток, как звучащий «столб», который исходит из груди (область трахеи) и направляется в голову, минуя рот. В вокальном искусстве тело человека должно звучать свободно и полноценно, как инструмент, так как именно тело рождает звук голоса. Однако передать информацию, смысл, эмоцию, чувство – призвана речь человека. Как отмечено в книге Ю. Эдельмана «Уроки пения» именно голосовой аппарат способен петь и произносить слова [3, с. 74].

Соединить речь и голос не значит «склеить» их – это два процесса жизнетворчества, происходящих одновременно. Они связаны между собой природно, осуществляются свободно и естественно и создаются посредством психофизических свойств человека не дублируя друг друга.

Главное правило свободной артикуляции заключается в том, чтобы певец не «путал» две по-разному скоординированные функции человеческой деятельности (два разных действия). Способность человека звучать и говорить это разные свойства, одно не исключает и не подменяет другого. Как сердечно-сосудистая и пищеварительная системы организма, существуют и работают одновременно в теле человека.

Нужно начать с того, что когда исполнитель естественно и чётко произносит согласные, правильно формирует гласные, он позволяет слушателю насладиться пением и погрузиться в смысл произведения. Нам дана величайшая способность с помощью искусства слова и музыки доносить людям смыслы и вдохновлять их своим пением на высокие помыслы. Именно свободная артикуляция помогает передать характер песни, авторский замысел и интонацию. Её значимость также заключается и в том, что при правильной работе артикуляционного аппарата, исполнитель избавляется от лишнего напряжения в голосовых мышцах, что способствует свободе звукоизвлечения.

В практической работе над навыками народного пения, мы часто сталкиваемся с трудностями артикуляционного характера. Зачастую они выражаются в прямо-противоположных действиях певца. Часто имеет место чрезмерно активная артикуляция, в которой особенно задействованы губы, мышцы лица, челюсти, но при этом наблюдается достаточно вялый, не динамичный и не энергичный язык. А излишняя работа челюстей тормозит речевые импульсы, от сюда пение по слогам и невозможность выразительно произносить текст. Такие условия формируют массу проблем для создания вокального звука, так как зажатые и напряжённые губы мешают свободной работе гортани – одной из главных резонаторных частей голоса в результате чего она зажимается. Для проверки этого явления попробуйте напрячь губы, и вы почувствуете, как сжалась ваша гортань. Также слишком подвижные мышцы лица, графически отражающие ту или иную фонему и удерживающие её в процессе пения, значительно ухудшают резонаторные свойства голосовых мышц и головы в целом, заметно понижая вокальную позицию.

В визуальном представлении об артикуляционных движениях очень полезно представить образ качелей. Когда мы толкаем качели от себя, они начинают движение в заданном направлении, а затем возвращаются к нам в результате инерции движения, так и рот действует во время пения – маятникообразно. В активной фазе, мы его раскрываем руководствуясь энергией речевого посыла, но согласно речевой природе нам необязательно

жестко удерживать достигнутую открытость рта, можно позволить себе осуществить незначительное возвратное артикуляционное движение по типу жевания. В этом есть небольшое противоречие, связанное с удержанием позиции. Компромисс состоит в том, что фонация (непрерывность звучания) удерживается не только формой рото-глоточного рупора, но в большей степени резонансно-звуковым потоком поющего, то есть всем озвученным телом.

Губы. В правильном пении губы должны быть «сонными», свободными от длительных напряжений, чуть вялыми, как голова у «тряпичной куклы». Лицо также должно быть естественно расслабленным, мышцы лица должны растягиваться при пении по вертикали, а не по горизонтали, образуя при этом форму «улыбки», в то время язык должен работать очень чётко и активно. В большинстве методик вокальной подготовки в детских и юношеских вокальных студиях и фольклорных ансамблях этот способ «петь на улыбке» преобладает. Это производит крайне негативный эффект в связи с тем, что активно удерживаемая улыбка ограничивает подвижность челюстей и запускает в работу лицевые резонаторы, заменяя ими головные. В этом случае рот становится статичным, звук плоским и малоподвижным. При этом голос приобретает оттенок речевого тембра, что очень похоже на народное звучание, но на самом деле является его имитацией. Главная причина в данном случае состоит в отсутствии естественного резонанса и зажатой гортани. Кроме этого жесткое удержание улыбки при зажатых челюстях лишает исполнителя возможности свободно артикулировать, развивать диапазон и природные свойства голоса. Как подчёркивается в исследовании Ю. Эдельмана «Уроки пения», если сформировать звук в контексте правильной вокальной позиции, то голос сможет обрести резонанс и окраситься яркими тембровыми красками [3, с. 33].

В противоположность статичному состоянию челюстей при «улыбке», в пении может возникнуть другая ошибка излишне активной работы челюстей, в результате чего также образуется ряд недостатков:

1. постоянно меняется акустическая форма рта, что влияет на объем, тембр и образно- смысловую выразительность звука;
2. усложняется удержание корня языка в низком положении, и как следствие гортань и весь рото-глоточный рупор лишается стабильности и устойчивости. Это вызывает эффект пения по слогам создаёт условие для ритмической задержки речи.

Исходя из этого можно сделать вывод, что чрезмерная артикуляция может привести к деструктивным эффектам при формировании звука.

А как же правильно? В пении необходимо артикулировать максимально естественно. Для этого нужно, произнося текст выделять в нем логические ударения. При этом внимательно отслеживая все собственные речевые движения, всю технологию речи, формирования и произнесения разных гласных и согласных звуков. Следует различать акустическую форму рта ударного слога – объёмную, от неударного слога – необъёмную. В качестве примера можно использовать технологию Ф. И. Шаляпина, описанную в книге В. Багрунова «Азбука владения голосом» уроки 7, 8[1].

Хочется отметить, что Ф. И. Шаляпин большое внимание уделял работе над словом. По его мнению, преодолеть трудности перевода речевого голоса в певческий, помогает мысленное пение, главное соединить речь и пение в одно целое [1, с. 208-209]. Данную работу следует начинать с междометий, пропеваемых на продленном стоне, фрагментов русских народных песен в режиме негромкого исполнения [1, с. 210]. Особую роль в данном случае играет молчаливое пение, при котором используется певческая микромоторика [1, с. 208-209]. Обратим внимание на то, что Ф. И. Шаляпин создал собственную технологию

[1] Багрунов, В. П. Азбука владения голосом / В. П. Багрунов. – СПб.: Композитор. Санкт-Петербург, 2010. – 220 с., ил. С. 202-206

работы над текстом. В начале предлагается произнести восемь раз текст мысленно, затем восемь раз беззвучно артикулируя, после чего восемь раз негромко произнести на распев на продленном стоне далее можно попробовать сочинить «оперу» на этот текст, в свободной форме.

Кроме этого, существуют и другие приёмы выработки навыков свободной артикуляции. Это беззвучное пение на staccato[2] с соблюдением метроритмики и мысленным интонированием произведения. После чего следует начать озвученное пение этого отрывка также на staccato. Все эти упражнения многократно улучшают навыки свободной артикуляции и дикцию.

В этой работе надо быть внимательным, терпеливым и упорным. Через некоторое время, когда ученик осознает двигательную специфику речи, расслабит и отпустит мышцы лица и губ, можно переходить к работе с языком.

Язык. Функции языка в процессе речи и пения нельзя недооценивать. Наш язык, как «ястреб», выглядывающий в полёте свою жертву, он всегда в форме, всегда начеку, он активен и даже агрессивен, так как согласную надо поразить мгновенно, чётко, слышимо и осязаемо, почувствовав прикосновения губ, движения языка и нижней челюсти, а также воздух в носовых протоках . сохранив резонанс в сонорных зонах и т.д.

Программа действий языка заложена в нашем сознании, в речевых центрах головного мозга, сигналы которого точны и быстры. Певцу следует только отпустить язык на «волю», дав ему свободно и рационально, не специально, а естественно согласно речевой необходимости действовать. Так, в своей работе «Уроки пения» Ю. Эдельман советует специально не укладывать язык, поскольку, даже если кончик языка «задирается», но при этом качество звука не искажается, то в данном случае это говорит об особенности исполнителя. Так, даже у известных мастеров вокального искусства: Ф. Шаляпина и Т. Руффо при взятии высоких нот язык приподнимался. [3, с.33].

А язык? По всем певческим правилам корень языка должен находиться чуть ниже уровня «покоя» в состоянии зевка, что способствует устойчивости и объёму звукового потока и главное стабилизирует положение гортани. Кроме этого во всех речевых комбинациях язык работает, как жало змеи, где мгновенная активность в согласных чередуется с относительной статикой удержания формы гласных звуков.

Несвободную артикуляцию можно описать следующим образом:

- во время пения у певца челюсти жёстко закреплены, чрезмерно напряжены, так как строго удерживают какую-либо акустическую форму в ущерб ясности произнесения фонем «и», «у», «ю», «е», йотированных гласных и др.;
- язык малоподвижен, так как поддерживает акустическую форму редуцированной гласной, согласно практике диалектного звукообразования, в противовес живому и свободному языку, современной литературной речи;
- нёбо в низком положении (не в зевке), корень языка в среднем или высоком положении, что говорит о неправильном состоянии рото-глоточного рупора: чаще всего такого типа положение формируется для имитации фольклорного, этнического пения у начинающих с копирования фольклора молодых исполнителей. Мы намеренно используем термин «имитация» (подражание), так как этническое пение опирается на свободу и естественность вокально-речевых и артикуляционных процессов, чередующих активность и расслабление речевых мышц;
- маска улыбки негативно сказывается на качестве звука.

Улыбка. Когда мы наблюдаем за народными исполнителями, то видим полуоткрытый рот, зубы не видны. Однако эта картина обманчива, так как внутри рта

[2] Staccato (итал.) – музыкальный приём, требующий отрывистого воспроизведения нот (примечание автора)

сформирована максимально объемная акустическая ёмкость, за счет так называемой внутренней артикуляции, которая позволяет достигать качественного вокального звучания. Есть выражение, что улыбаться надо глазами, как Л. Г. Зыкина. Причина такой постановки рта состоит в том, что слегка полуоткрытый рот не мешает свободной артикуляции, вертикальному растяжению мышц лица, включая заднюю стенку глотки.А как известно умение растягивать заднюю стенку глотки обеспечивает увеличение диапазона певческого голоса. И напротив удержание улыбки не позволяет мышцам глотки растянуться, сдерживает развитие диапазона и приводит к усилению работы лицевых резонаторов, что в свою очередь вызывает понижение вокальной позиции. Для примера, попробуйте улыбнуться и в этой позиции зевнуть. Это невозможно.

Для активизации звукового потока и развития навыков проточного ,непрерывного связного пения следует во время исполнения слегка «пожёвывать» текст, используя штрих marcato[3], по типу «казачьего» фольклорного пения, поставив синхронизацию поэтического и мелодического ритмов на «челюстные разъёмы», добиваясь слаженности действий всех голосовых систем человека.

Это станет возможным только при снятии фиксированной «улыбки» лица, так как только в этом случае челюсти обретут подвижность, а лицо сможет растягиваться по вертикали, а не по горизонтали. Этот факт в свою очередь даст возможность растягивать заднюю стенку глотки по вертикали, что необходимо для создания и удержания «зевка» и высокого положения «нёба». Как известно, позиция «зевка» в пении определяет включение головных резонаторов и как следствие достижение высокой певческой позиции.

Среди немногих современных исследований в области вокальной педагогики особую ценность представляет труд американского вокального педагога Сэт Риггза «Как стать звездой». Его метод направлен на выработку речевого пения, что непосредственно связано с навыками свободной артикуляции. Нужно отметить, что вся технология, которую предлагает автор книги основана на расслаблении внешних мышц певческого горла. Все предлагаемые им вокальные приёмы от начальных где демонстрируются навыки формирования правильного рото-глоточного рупора, подтверждающие известное вокальное правило: идя вверх - иди вниз, идя вниз - иди вверх до заключительных, которые способствуют выравниванию вокальной позиции на всём диапазоне и в любых интервальных соотношениях. Для этого у Сэт Риггза существуют специальные упражнения, которые строятся: на октавных восходящих и нисходящих arpeggio[4] в разных диапазонах и мелодических рисунках; tremolo[5] языком и губами с переходом на fermata[6] и сменой фонем «о, у, э, и»; расширенные по диапазону тренировочные материалы в объёме полутора октав; чередование мелодий с последовательным восходящим и нисходящим движением, а затем через интервал и прочее.

Таким образом, у автора разработана система вокальных тренировок, направленных на сглаживание певческих регистров, преодоление переходных нот, но всё это возможно при не зажатом, не напряжённом положении внешних мышц певческого горла. Данный фактор, как и многие другие в значительной степени влияет на формирование навыка свободной артикуляции.

В данной статье сделана попытка исследовать один из важнейших элементов певческого искусства. Идеальным примером для подражания являются мастера народного

[3] Marcato (итал.) – исполнительский штрих, предполагающий подчёркнутого воспроизведения звука (примечание автора)
[4] Arpeggio (итал.) – музыкальный приём, при котором ноты аккорда звучат последовательно (примечание автора)
[5] Tremolo (итал.) – приём, создающий эффект дрожания (примечание автора)
[6] Fermata (итал.) – свободное продление звучания ноты (примечание автора)

пения, разных певческих традиций. В народной певческой школе аутентичные исполнители абсолютно свободны в области артикуляции, в связи с чем звуки их голосов наполнены обертонами, высокими певческими формантами, естественностью резонанса и глубиной самовыражения. Анализ современных методик обучения певческому искусству показывает, что в каждой певческой школе существуют эффективные приёмы для выработки навыка свободной артикуляции. Современная народная вокально-педагогическая школа может быть значительно обогащена разнообразным опытом авторских исследований в области пения

ЛИТЕРАТУРА

1. Багрунов, В.П. Азбука владения голосом / В.П. Багрунов. – СПб.: Композитор. Санкт-Петербург, 2010. – 220 с., ил.
2. Риггз, С.Р. «Как стать звездой»/ С.Р. Риггс // «Guitar College». – М.: 2000. – 104 с., ил.
3. Эдельман, Ю.Б. Уроки пения / Ю. Б. Эдельман. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: ТОРУС ПРЕСС, 2010. – 176 с.

Максимова Наталья Александровна
кандидат психологических наук,
доцент кафедры «Музыка и методика преподавания музыки»
ФГБОУ ВО «Пензенский государственный педагогический университет
им. В.Г. Белинского»
e-mail: natalya-maksimova-2021@mail.ru
Михалева Валентина Васильевна
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры хорового дирижирования
Институт музыки, театра и хореографии
ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет
им. А.И. Герцена»

Maximova Natalya A.
Candidate of Psychological Sciences,
Associate Professor at the Department of "Music and Methods of Teaching Music"
Penza State Pedagogical University named after V.G. Belinsky
Mikhaleva Valentina V.
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of Choral Conducting
Institute of Music, Theatre and Choreography
The Herzen State Pedagogical University

ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ВОКАЛИЗА: ТЕХНИЧЕСКОЕ, ХУДОЖЕСТВЕННОЕ И МЕТОДИЧЕСКОЕ ЕДИНСТВО В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА

Аннотация. В данной статье рассматривается интегративный потенциал вокализа как многофункционального дидактического жанра в структуре профессиональной подготовки педагога-музыканта. На основе анализа теоретической и методической литературы, а также обобщения многолетней педагогической практики авторов обосновывается мысль о том, что вокализ является не просто переходной формой между упражнением и художественным произведением, а самостоятельной педагогической ценностью, интегрирующей техническое, художественное и методическое развитие студента. Рассмотрены методические подходы использования вокализов в системе профессиональной подготовки педагогов-музыкантов. Проанализирована особая роль сборников вокализов, созданных разными авторами. Статья имеет практическое значение и основана на опыте работы авторов.

Ключевые слова: вокализы, исполнительская техника, методические подходы, профессиональная подготовка педагогов-музыкантов.

INTEGRATIVE POTENTIAL OF VOCALIZATION: TECHNICAL, ARTISTIC, AND METHODOLOGICAL UNITY IN THE STRUCTURE OF PROFESSIONAL TRAINING OF A MUSIC TEACHER

Annotation. This article examines the integrative potential of vocalise as a multifunctional didactic genre in the system of professional training for music teachers. Based on an analysis of theoretical and methodological literature, as well as a synthesis of the authors' many years of teaching experience, the idea is substantiated that a vocalise is not merely a transitional form between an exercise and an artistic work, but an independent pedagogical value that integrates the

student's technical, artistic, and methodological development. Methodological approaches to using vocalises in the educational practice of a music-pedagogical university are considered. The special role of collections of vocalises created by different authors is analysed. The article has practical significance and is based on the authors' professional experience.

Keywords: vocalises, performing technique, methodological approaches, professional training of music teachers.

Современная система высшего музыкально-педагогического образования переживает этап переосмысления содержания и методов профессиональной подготовки. Это связано с изменением требований к личности педагога-музыканта, который в условиях цифровизации образования, обновления образовательных стандартов и расширения видов деятельности учителя музыки должен обладать не только узкопрофессиональными, но и широкими универсальными компетенциями.

Цель исследования – теоретически обосновать и практически конкретизировать эффективность использования вокализов как интегрирующего средства в процессе профессиональной подготовки педагога-музыканта, обеспечивающего единство технического, художественного и методического развития студентов.

В музыкально-педагогических исследованиях рассматривали жанр вокализа и его применение в процессе формирования знаний, умений и профессиональных навыков певцов С.И. Бержинская, А. Филиппов, Р. Сладкопевец, Н. Полякова, Е. Шарма, Н. Монд, П.В. Луцкер**,** В. Соколов, А. Пиляев и другие.

Для понимания значения жанра вокализа в учебной практике музыкально-педагогического вуза необходимо обратиться к истории его становления.

Под вокализом (от лат. vocalis – звучащий, поющий) принято понимать вокальную миниатюру для голоса без слов, которую составляют только гласные звуки. Также использование данного термина подходит для обозначения голосовых развивающих упражнений и освоения различных технических приемов [2].

Первые предпосылки к появлению вокализов как особого жанра связаны с развитием вокальной виртуозности в эпоху итальянской школы bel canto в XVII–XVIII веках. Учителя пения подбирали для учеников простые мелодические ходы и орнаментальные формулы, которые исполнялись на одном гласном звуке или слоге.

Постепенно эти последовательности становились более протяжёнными и осмысленными с музыкальной точки зрения, приобретая форму законченных пьес. В трактатах Дж. Манчини, П. Този и других педагогов того времени уже прослеживается идея систематической работы над голосом с опорой на бессловесный напевный материал. Хотя термин «вокализ» ещё не был закреплён, сама практика пения без текста ради совершенствования техники уже фактически существовала и занимала значительное место в обучении певцов.

Вокализы играют важную роль в становлении исполнительской техники, представляющей собой совокупность взаимосвязанных навыков, обеспечивающих устойчивое, управляемое и выразительное звучание голоса.

В обобщающих работах по вокальной педагогике подчеркивается, что исполнительская техника – это не сумма изолированных умений, а система, в которой каждый элемент влияет на другие и в конечном итоге служит выразительности пения. Исследователями [4], [8] неоднократно отмечалась прикладная направленность вокализов, задача которых посредством вокализации определенных звуков сформировать голосовой аппарат певца.

В XIX веке произошло становление вокализов как неотъемлемой части обучения пению. Появились специализированные сборники с вокальными упражнениями,

систематизированные по степени сложности. Выдающиеся педагоги, такие как М. Гарсиа, Дж. Конконе, Г. Панофка и Ф. Абт, создали труды, актуальные и по сей день в высших музыкальных учебных заведениях. Эти вокализы, отличаясь комфортным диапазоном и мелодичностью, служили не только для улучшения техники, но и для освоения фразировки. В работах М. Гарсиа особо подчеркивалась взаимосвязь вокализов с развитием вокального аппарата.

Деятельность российских педагогов и композиторов на рубеже XIX-XX веков также обогатила отечественную вокальную педагогику. Среди них выделяются авторы вокализов В. Гардинер, А. Варламов, Н. Власов, а также аранжировки зарубежных сборников. Позднее в учебные программы были включены вокализы С. Смоленского, М. Глинки и других, широко применявшиеся как до, так и после революции. Параллельно развивалась методическая литература, предлагающая структурированный подход к выбору вокализов в зависимости от возраста и уровня подготовки, что позволило рассматривать этот жанр как инструмент для целенаправленного развития конкретных компонентов голоса: дыхания, интонации, диапазона, подвижности и тембровой окраски.

К началу XX века, в условиях бурного развития хорового, сольного, оперного и камерного исполнительства, вокализ приобрел новое значение. Он стал востребован не только в обучающем процессе, но и в концертной практике, особенно в камерных жанрах. Прекрасным примером является «Вокализ» С. В. Рахманинова (ор. 34 №14), изначально написанный для голоса с фортепиано, а затем оркестрованный. Это произведение, не имеющее слов, наглядно демонстрирует артистические возможности бессловесного пения и его художественное воздействие. Л. Латыпов указывает в исследовании «Вокализ как средство развития вокальных техник», не случайно одним из самых ярких сочинений XX века является «Вокализ» С. Рахманинова, представляющий собой, безусловно, не сугубо учебное произведение [7].

Также можно упомянуть вокализы других композиторов: Морис Равель «Вокализ в форме хабанеры», Рейнгольд Глиэр «Концерт для голоса с оркестром», Эйтор Вил-ла-Лобос ария из «Бразильской бахианы».

Существует несколько сборников вокализов, созданных разными авторами и ориентированных на определённые типы голосов и разные ступени обучения.

Вокализы Александра Егоровича Варламова направлены на развитие различных вокальных навыков и технических умений. А.Е Варламов является автором первого русского вокального трактата «Полная школа пения» в трех частях, изданная в Москве в 1840 г.

А.Е. Варламов писал: «Издаваемая мною “Школа пения” есть плод многолетних трудов моих. При составлении оной я руководствовался лучшими по сей части сочинениями, и в особенности вдохновенными произведениями знаменитого моего учителя Д. С. Бортнянского» [1].

Для России труд А. Варламова сыграл значительную роль в формировании методических основ вокального образования. Особую ценность в ней представляли инструктивные вокализы и упражнения, в основе которых была заложена русская интонационность.

Вокализы Михаила Ивановича Глинки заложили основы русской вокальной школы. Вокализы-сольфеджио были созданы Глинкой для повышения профессионального исполнительского уровня конкретного певца или певицы. Они направлены не только на развитие голосовых возможностей, но и на воспитание слуха, ритма и интонации.

Джузеппе Конконе (1801–1861) - итальянский вокальный педагог и композитор, известный как автор многочисленных сборников вокальных упражнений и вокализов:

- «Школа пения с листа» - практическое руководство для начинающих, включающее основные сведения о музыкальной грамоте, упражнения на пение гамм, интервалов, простых мелодий;

- «50 упражнений для среднего или высокого голоса» – сборник, направленный на развитие и укрепление голоса;

- «25 уроков пения. Для среднего голоса» – сборник вокализов, расположенных от простого к сложному.

Гаэтано Зейдлер – итальянский вокальный педагог XIX века, которого часто называют «отцом немецкой вокальной школы». Метод Гаэтано Зейдлер рассчитан не только на развитие голоса, но также на развитие дыхания, что играет большую роль в воспитании хорошего вокалиста. Методика обучения Зейдлера отличалась от методик его современников. Он считал, что для успешного обучения вокалу необходимо глубокое понимание физиологии голосового аппарата и процессов звукообразования.

В своей работе Зейдлер активно использовал акустические исследования, чтобы улучшить понимание принципов звукообразования и настройки голоса.

Он написал множество методических работ, в том числе “Die Kunst des Gesangs” (“Искусство пения”) – учебник по вокалу, который был переведен на несколько языков и использовался в качестве основного пособия для обучения пению в течение многих лет.

Генрих Панофка – немецкий композитор, певец, вокальный педагог, автор нескольких методических пособий по вокальному искусству. Вокализы Генриха Панофки направлены на развитие различных вокальных навыков. Например, в сборнике «24 этюда-вокализа для контральто, баритона или баса» отрабатывается навык пения хроматических и диатонических гамм, синкоп, трелей и триолей. Этот сборник предназначен для студентов вокальных отделений средних и высших учебных заведений.

Также в вокально-педагогической практике используются вокализы Н. Ваккаи, Ф. Абта, Б. Лютгена, Л. Маркези, Н. Порпоры и других композиторов.

Методические подходы использования вокализов в профессиональной подготовке будущих учителей музыки строятся на принципах постепенности, систематичности и индивидуализации обучения. Педагог, планируя работу со студентом, учитывает возраст, тип и состояние голоса, уровень музыкальной подготовки и степень сформированности базовых навыков.

На начальном этапе преобладают простые вокализы в узком диапазоне, ориентированные на развитие дыхания, устойчивости звука и элементарной интонационной точности. По мере освоения этих задач вводятся более сложные образцы с расширенным диапазоном, сменой ладотональной основы, различными штрихами.

Важно не только подобрать подходящий по уровню материал, но и выстроить его последовательность таким образом, чтобы каждое новое упражнение опиралось на уже освоенные навыки и одновременно стимулировало дальнейшее развитие. В работах Л. Б. Дмитриева подчёркивается необходимость продуманного чередования вокализов разного характера внутри одного занятия [3].

Существенное значение имеет выбор вокальных слогов и гласных, на которых исполняются вокализы. Традиционно обучение начинают с открытых гласных «а», «о», затем добавляют «э», «и», «у», которые по-разному включают резонаторные зоны и артикуляционный аппарат. Некоторые методисты советуют начинать с тех гласных, которые наиболее естественно звучат у данного студента, чтобы избежать лишних зажимов.

Одним из ключевых методических вопросов является организация работы над вокализом в структуре занятия. В большинстве случаев преподаватели размещают вокализы после разогревающего комплекса и до исполнения основного репертуара, однако возможны вариации: возвращение к отдельным фрагментам в середине занятия,

использование коротких мотивов как «корректирующих» упражнений при возникновении технических проблем.

Эффективной считается практика, когда педагог формулирует для каждого вокализа конкретную задачу: выровнять переход регистра, отработать ровное legato, добиться точности ритмического рисунка. После исполнения проводится краткий анализ: что получилось, какие ощущения возникли, что требуется скорректировать. Такой подход формирует у студента осмысленное отношение к упражнению и развивает навыки самонаблюдения.

Использование вокализов в профессиональной подготовке педагогов –музыкантов предполагает их осмысленную дифференциацию. В практике музыкально-педагогического вуза могут быть выделены следующие группы вокализов:

- простые — диапазон в пределах октавы, медленный темп, отсутствие скачков, простая ритмика;
- средней сложности — диапазон в пределах полутора октав, разнообразие штрихов, присутствие мелизмов, подвижный темп;
- повышенной сложности (виртуозные) — широкий диапазон, сложный ритм, обилие технических приёмов (трели, форшлаги, группетто), контрастная динамика.

На основании анализа действующих программ и практического опыта может быть предложен примерный репертуарный план вокализов по курсам обучения:

Курс	Вид вокализа. Задачи курса.	Примеры вокализов.
I курс, 1 и 2 семестры	Вокализы в пределах октавы, медленные, с ровным ритмом. Укрепление певческого дыхания, выработка кантилены, ровность звука по диапазону, освоение основных штрихов (legato, détaché), начальное развитие музыкальности и фразировки.	Г. Конконе, ор. 9 («15 вокализов для сопрано или тенора», «15 вокализов для меццо-сопрано или баритона») — № 1–8. Н. Ладухин - вокализы начальной и средней трудности. Г. Панофка, соч. 85 («24 прогрессивных вокализа») - № 1–8. Ф. Абт (избранные номера).
II курс, 3 и 4 семестры	Вокализы с подвижным темпом, усложнение ритмического рисунка, появление скачков и мелизматики. Развитие подвижности голоса, освоение элементов колоратурной техники (мелизмы, группетто, форшлаги), работа над ровностью регистров, работа над музыкальной фразировкой и динамическими оттенками.	Г. Конконе, ор. 9 (№ 9–15). Г. Панофка, соч. 85 («24 прогрессивных вокализа») - средние номера. Н. Ладухин - вокализы средней трудности. М. Маркези — избранные вокализы для женских голосов (развитие гибкости). Д. Россини — отдельные номера из сборника трелей, рулад и

		сольфеджио для высокого и среднего голоса
III курс, 5–6 семестры	Виртуозные вокализы. Развитие виртуозной техники (колоратура, мелизмы), освоение сложных ритмических структур, развитие художественной интерпретации.	Д. Россини «18 трелей (рулад) и 4 сольфеджио, 12 вокализов для высокого и среднего голоса». Р.П. Лисициан «25 вокализов для развития чувства стиля». Г. Панофка, соч. 85 («24 прогрессивных вокализа») — сложные номера. Н. Ладухин — вокализы повышенной трудности.
IV курс, 7–8 семестры	Виртуозные и концертные вокализы. Виртуозное владение вокальной техникой в сочетании с художественной выразительностью. Вокализы на этом этапе могут быть подготовкой к исполнению сложных оперных арий и камерных произведений	Р.П. Лисициан — «25 вокализов для развития чувства стиля» (завершающие номера). Д. Россини — сложные вокализы (завершающие номера из сборника). Сложные виртуозные вокализы из сборников Панофки и Ладухина. С. Рахманинов «Вокализ», М. Равель «Вокализ в форме хабанеры», Р. Глиэр «Концерт для голоса с оркестром».

Анализ различных подходов к работе с вокализами показал, что эффективность их использования в профессиональной подготовке педагогов-музыкантов во многом определяют системность, индивидуализация и вариативность. Историческая обусловленность вокализа как жанра, объединяющего технические и художественные задачи, делает его идеальным дидактическим средством в условиях вузовского обучения.

Регулярное включение продуманного комплекса вокализов в структуру занятий, учёт возрастных и физиологических особенностей голосового аппарата, а также гибкое изменение сложности материала создают условия для устойчивого роста вокально-технических навыков.

Существенную роль играет и организация обратной связи: использование записи, обсуждение ощущений, поэтапное формулирование задач и их совместный разбор способствуют формированию у студентов навыков самоконтроля и самостоятельной работы.

Выявленные особенности позволяют утверждать, что вокализы обладают интегративным потенциалом как средство совершенствования исполнительской техники студентов-вокалистов при условии методически продуманного и осмысленного включения в учебный процесс. Их грамотное использование помогает преодолеть разрыв между

технической, художественной и методической сторонами обучения, делает занятия более содержательными и мотивирующими для обучающихся.

Перспективным направлением дальнейшей работы можно считать углублённое изучение влияния конкретных типов вокализов на отдельные элементы техники, а также разработку программ самостоятельных занятий, опирающихся на принципы постепенности, безопасности и творческой активности студента, создание цифровых образовательных ресурсов (видеоуроков, интерактивных тренировок) по работе с вокализами, что соответствует современным тенденциям цифровизации образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Варламов А. Е. Полная школа пения / под ред. И.В. Гвоздевой. СПб.: Лань: Планета музыки, 2008. 118 с.
2. Власова, К.А. Влияние вокализов на формирование выразительности исполнения в процессе вокальной подготовки / К.А. Власова // Инновационные процессы в культуре, искусстве и образовании: коллективная монография. – М.: Перо, 2016. – С. 70-77.
3. Дмитриев, Л.Б. Основы вокальной методики / Л.Б. Дмитриев. – М.: Музыка, 2017. – 366 с.
4. Гусева, А.Н. К проблеме исследования жанра вокализа / А.Н. Гусева // Проблемы музыкальной науки. – 2010. – № 2 (7) – С. 148-151.
5. Ладухин, Н.М. Вокализы / Н.М. Ладухин. – М.: Классика XXI, 2004. – 77 с.
6. Латыпова, Л. Вокализ как средство развития вокальных техник / Л. Латыпова. – Томск, 2015. – [Электронный ресурс]. URL: https://pandia.ru/text/80/660/30505.php (дата обращения: 15.11.2021).
7. Старцева, Д.В. Значение вокальных упражнений в развитии певческих навыков будущих педагогов-музыкантов / Д.В. Старцева // Интеграция искусств в современном художественном образовании: материалы IV всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции / редкол.: И.И. Банникова, В.И. Юдина. – Орел: Орловский государственный институт культуры, 2021. – С. 132-137.
8. Старчеус, М.С. Слух музыканта / М.С. Старчеус. – М.: МГК им. П.И. Чайковского. – М., 2003. – 640 с.

Георгиевская Ольга Владимировна
кандидат искусствоведения, доцент,
доцент департамента музыкального искусства
Институт культуры и искусств
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»
Инь Чжихао
аспирант департамента музыкального искусства
Институт культуры и искусств
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

Georgievskaya Olga V.
Candidate of Art History, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Musical Art
Institute of Culture and Arts
Moscow City Pedagogical University
Yin Zhihao
Graduate Student at the Department of Musical Art
Institute of Culture and Arts
Moscow City Pedagogical University

О БАЗОВЫХ ПРИНЦИПАХ РУССКОЙ ФОРТЕПИАННОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В статье представлен обзор основополагающих принципов русской фортепианной школы, известной во всем мире как «школа пения на рояле». Рассматривается центральная роль звука в системе выразительных средств исполнителя. Показана связь манеры звукоизвлечения со свойствами протяженности, певучести фортепианного звучания, а также исторический и культурный контекст идеи пения на инструменте. Обсуждается проблема соотношения технической и художественной составляющих в работе пианиста, подход к ней с точки зрения отечественной фортепианной традиции. Охарактеризована идея комплексности профессионального музыкального образования, лежащая в его основе с момента открытия первых русских консерваторий. Затронуты вопросы формирования стилистической и исполнительской культуры музыканта, проблемы исполнительского стиля и интерпретации и ряд других. Возникающая целостная картина призвана обрисовать уникальное положение отечественной фортепианной школы в мировой музыкальной культуре.

Ключевые слова: русская фортепианная школа, школа пения на рояле, искусство звука, фортепианная техника, музыкальное образование, исполнительская культура, интерпретация, исполнительский стиль, принципы русской школы.

ON THE BASIC PRINCIPLES OF THE RUSSIAN PIANO SCHOOL

An overview of the fundamental principles of the Russian piano school, known worldwide as the “school of singing on the piano”, is presented in the article. It is considered the central role of sound within the performer's system of expressive means. The connection between the manner of tone production and the property of sustained, cantabile piano sonority is demonstrated, as well as the historical and cultural context of the idea of singing on the instrument. The problem of the relationship between technical and artistic components in the pianist's work is discussed, along with the approach to this issue from the perspective of the Russian piano tradition. The concept of comprehensiveness in professional music education, which has been at its core since the opening of the first Russian conservatories, is characterized. The subject of the formation of the musician's stylistic and performance culture, issues of performance style and interpretation, and a number of

other topics are broached. The resulting holistic picture is intended to outline the unique position of the Russian piano school in world musical culture.

Keywords: Russian piano school, the school of singing on the piano, art of sound, piano technique, music education, performance culture, interpretation, performance style, principles of the Russian school.

Ставшее сегодня почти нарицательным, понятие «русская фортепианная школа» является во всем мире символом высочайшего профессионализма, мастерства, олицетворением традиции, остающейся живой легендой исполнительского искусства. Прямая наследница достижений европейского музыкального романтизма, она не перестает удивлять своими секретами, никак не поддающимися ни современным цифровым технологиям, ни многочисленным аналитическим анализам: несмотря на всю их познавательную ценность, этого оказывается недостаточно без живого творческого общения наставника и студента, учителя и ученика. Раскрыть и объяснить тайны творчества в полной мере не сможет, по-видимому, ни одна работа, даже самого талантливого и вдумчивого автора. Иначе искусство не было бы искусством. Но попытаться систематизировать некоторые основополагающие принципы, которые обеспечили столь высокий взлет и существование отечественной исполнительской школы, представляет собой интересную и полезную задачу. Именно ее мы постараемся решить, не претендуя, в рамках небольшой статьи, на полноту и подробность изложения.

Первой следует обсудить следующую идею: *в центре системы выразительных средств пианиста находится звук*. Другими словами, звук – главное выразительное средство исполнителя. Вроде бы, мысль чрезвычайно проста, если не тривиальна. Здесь, однако, скрывается существенно бóльшая глубина, чем это может показаться на первый взгляд, и осознание ее открывает огромный потенциал образного и эмоционального воздействия на слушателя. Действительно, музыка ведь являет нам искусство звука (согласно наиболее краткому и емкому определению, сформулированному, в частности, Г. Нейгаузом в его знаменитой книге «Об искусстве фортепианной игры» [3]). И хотя создание музыкального произведения – прерогатива композитора, авторский текст сам по себе не звучит для широкой аудитории. В нем зафиксированы важные, фундаментальные характеристики будущего звучания (например, звуковысотность, ритмическая организация и другие), но реальный, живой звук, эту «материю» музыкального искусства, разворачивающуюся во времени и пространстве, создает исполнитель. Именно ему принадлежит широкое творческое поле воплощения нотной записи в реалии физического мира – подобно тому, как можно воссоздать реальный трехмерный объект по картинке, нарисованной на плоском листе бумаги. Продолжая последний пример, представим себе, что звук – это и есть материал, который выбирает исполнитель для своей работы. Естественно, от этого выбора в величайшей степени зависит художественный результат. И речь здесь идет как раз о тех характеристиках, которые невозможно однозначно зафиксировать в нотном тексте, которые полностью принадлежат к пианистическим средствам и будут в корне отличать одно исполнение от другого.

Только в том случае, когда сам звук, извлекаемый из инструмента, становится носителем образного и эмоционального содержания, и когда исполнитель оказывается в состоянии управлять передачей смыслов и чувств, оперируя богатой палитрой *индивидуальных* звуковых красок, можно говорить о настоящем владении этим важнейшим принципом отечественной фортепианной школы. Вне его глубокого осознания весь исполнительский процесс предстает в совершенно ином свете. Ведь любое прикосновение к клавиатуре породит *какое-то* звучание, оно может быть достаточно приятным и даже красивым (в зависимости от качества рояля), а мелодия, гармония, фактура – средства

композитора (!) – воссоздадут каркас, по которому авторский замысел будет узнаваем. Настоящий же пианист озвучивает музыкальный текст прежде всего своим *собственным* «голосом», который бывает веселым или грустным, добрым или взволнованным, мечтательным или трагическим. И по силе воздействия на аудиторию, разумеется, два подобных исполнения будут просто несопоставимы.

Как следствие, по-другому осознается и работа над многочисленными аспектами звучания – динамикой, тембром, фразировкой, штрихами, артикуляцией, метро-ритмом, темпом, агогикой, педализацией и так далее. Так как все эти элементы системы выразительных средств исполнителя подробно рассматриваются в огромном корпусе методической литературы, мы ограничимся здесь лишь беглым упоминанием о них.

Второй отличительной чертой отечественной школы, которую следует отнести к ее базовым принципам, нужно назвать особую протяженность, *певучесть* фортепианного звука. Недаром ведь во всем мире она известна как *«школа пения на рояле»*. Искусство пения на инструменте – отдельная, обширная область пианистической традиции, уходящая своими корнями в самые ранние эпохи клавирной музыки (достаточно упомянуть «Арии для пения на чембало» Джироламо Фрескобальди). Хорошо известно также, что это одна из центральных идей западноевропейского романтического пианизма XIX века. К сожалению, о достижениях величайших исполнителей той поры сегодня мы располагаем лишь косвенными свидетельствами. Все же позднейшее говорит нам о том, что, найдя продолжателей в лице русских музыкантов, данная традиция достигает своего апогея в отечественной фортепианной школе. Существовали ли какие-то особые причины, обусловившие подобную ситуацию? С одной стороны, вероятно, идея упала на благодатную почву. Ведь она созвучна качествам, которые всегда были характерными чертами русской музыкальной культуры – «бесконечная» мелодия, протяжная лирическая песенность, вызывающая в воображении бескрайние просторы и нескончаемые дороги, подголосочная полифония, расцвечивающая вьющимися нитями основной мелодический узор… С другой стороны, для успешной реализации любой установки на практике необходим конкретный механизм, так называемая пианистическая технология. И именно здесь выявляется, насколько тесно искусство пения на инструменте связано с первым принципом, который мы определили как базовый, – пониманием звука как главного выразительного средства исполнителя. Эта осознанная позиция, многократно высказывавшаяся корифеями и основателями русской фортепианной школы (в частности, Антоном Рубинштейном) и переданная последующим поколениям пианистов и педагогов, привела к формированию манеры звукоизвлечения, позволяющей достигнуть – разумеется, по прошествии долгого профессионального пути – того красочного и содержательного звукового разнообразия, о котором говорилось выше. Речь не идет о каком-то одном приеме – естественно, их великое множество, и на данном уровне с полным правом можно утверждать, что каждый исполнитель обладает своей собственной манерой взятия звука. Имеется в виду та единая основа, общая корневая система, из которой произрастают многочисленные возможности овладения неисчерпаемым богатством фортепианного звучания. Чтобы вкратце обозначить ее краеугольные камни, назовем: весовую игру, безостановочное погружение руки и пальцев в клавиши, глубину прикосновения, отсутствие толчка в момент пересечения линии клавиатуры, постоянное и непрерывное движение мышц руки, обеспечивающее продолжение звука… Проблеме звукоизвлечения необходимо было бы посвятить отдельное капитальное исследование. Но любому, кто хотя бы пробовал или попробует применить перечисленное выше в своем общении с инструментом, немедленно становится ясно – это те же самые аспекты взаимодействия с клавиатурой, которые непосредственно влияют на протяженность, певучесть фортепианного звучания. Поэтому отнюдь не случайно, что владение пианистическими

основами русской школы открыло широкие перспективы, обеспечило новый виток существования искусства пения на рояле.

Третьей мы обсудим проблему соотношения технической и образной составляющих в работе исполнителя. Дискуссия не нова, вопрос возникал неоднократно, и зачастую весьма остро, в различные исторические периоды – по крайней мере, начиная с момента резкого взлета фортепианной виртуозности. И причины здесь очень естественны. Блестящая техника, ювелирная отточенность движений, головокружительные пассажи, трели, октавы, двойные ноты и тому подобные навыки, ставшие неотъемлемой частью арсенала пианиста, требуют от желающих овладеть ими огромного количества затраченных часов, недель, месяцев и даже лет. К тому же, несомненно, высочайший уровень подобной работы, которого достигали выдающиеся мастера, поражал не только своим совершенством, но и красотой, вкусом, уникальными особенностями, – одним словом, подталкивал к восприятию ее как *самоценного* искусства. В противовес рождалась и противоположная точка зрения: эти виртуозные «трюки» сами по себе бессмысленны, музыка должна быть носителем глубокого содержания или чувств, а потому столь существенные «потери» времени пианисту попросту не нужны. Опять-таки, принимая во внимание обзорный характер наших заметок, не будем вдаваться далее в историю вопроса. Мнения и высказывания множества крупных музыкантов разных времен легко найти в соответствующих источниках. На сегодняшний день необходимость технической оснащенности исполнителя не ставится под сомнение ни одним из направлений. Конечно, виртуозность нужна не сама по себе, это не пустая скорлупа и не блестящая мишура, прикрывающая отсутствие глубокого музыкального смысла, но часть языковой системы, которая подчас незаменима для выражения сложных, нетривиальных идей – какими они вышли из-под пера композитора. Итак, обе составляющие – техническая и содержательная – непременно присутствуют в работе пианиста. Однако то, как именно они сосуществуют, сочетаются, как решается вопрос баланса между ними в реальной практике, особенно в процессе обучения, – здесь мы наблюдаем определенную разницу в подходах между различными школами. Охарактеризуем отечественную пианистическую традицию.

Первой частью ее ответа, причем ответа абсолютно однозначного и безапелляционного, на горячую полемику о фортепианной виртуозности было следующее. Техника не просто необходима исполнителю – она ни в чем не должна его лимитировать, уровень ее должен быть таким, чтобы обеспечить ничем не ограниченные возможности при интерпретации любого, даже самого сложного сочинения. Второе: виртуозность, при всей безграничности технического потенциала настоящего мастера, никогда не превращается в самоцель, а всегда является средством, подчинена и служит художественной задаче. И, наконец, крайне важное, итоговое положение. По сегодняшний день оно часто остается неожиданностью, хотя проверено опытом уже многих поколений музыкантов. Мы не просто развиваем и совершенствуем технику, потому что она необходима исполнителю; мы не просто работаем над техническими и содержательными аспектами одновременно, потому что они не существуют в отрыве друг от друга. Когда *в процессе* преодоления виртуозной трудности мы ставим на первый план достижение *художественной* цели, когда в ходе отработки *технического* навыка во главе угла находится *образная* задача, то, как это ни покажется парадоксальным, прогресс достигается намного успешней и эффективней. Можно было бы проанализировать десятки, даже сотни конкретных примеров из фортепианной литературы, наглядно иллюстрирующих сказанное (чему будет, вероятно, посвящен отдельный труд). Добавим лишь то, что осознание сформулированного принципа имеет колоссальное значение не только для подготовленного профессионала, но и на самом элементарном, первоначальном уровне обучения.

Следующую идею, которая также стала фундаментом отечественной школы и внесла свою лепту в ее характерный облик, мы определим как *комплексность* музыкального образования. С момента открытия первых русских консерваторий она была заложена в учебный процесс их основателями, прежде всего Антоном Рубинштейном, а затем поддерживалась и продолжалась наследниками этой великой традиции. Ее внешнее проявление сегодня всем нам весьма знакомо и привычно: студент, обучающийся на фортепианном факультете, изучает не только свою непосредственную специальность – инструмент, не только те предметы, где он так или иначе играет на рояле (например, камерный ансамбль и искусство аккомпанемента), но и довольно обширный круг других дисциплин – историю и теорию музыки, гармонию, сольфеджио, полифонию, анализ музыкальных форм и так далее. Хотя с течением времени, по разным причинам, этот набор не оставался неизменным – скажем, во времена Рубинштейна в него входили обязательное обучение пению и хоровой класс, – основополагающий принцип всегда оставался в силе. А сущность последнего, как и следует ожидать, намного глубже и серьезнее, чем кажется поверхностному взгляду. Будущему профессионалу необходимо не просто овладеть инструментом, но научиться *понимать язык музыки*. Читая и озвучивая нотный текст, великие музыканты говорят на родном языке, смысл, интонация и нюансы которого ясны, хотя и непереводимы – ведь, как мы хорошо знаем, там, где кончаются слова, и начинается музыка. Постижение элементов этого всемогущего и чрезвычайно необычного языка аналогично изучению лексики, грамматики, морфологии, синтаксиса… Истинную степень своего владения им любой исполнитель демонстрирует с момента первого прикосновения к клавиатуре, не говоря уже о сложностях в процессе подготовки произведения. Отсюда очевидно, что разносторонность музыкального образования – вопрос отнюдь не только эрудиции пианиста, но формирования его непосредственного профессионального инструментария.

Также нужно отметить, что комплексность подразумевает под собой не просто перечень, список различных дисциплин, но и особую систему их взаимодействия. Которая, в свою очередь, накладывает отпечаток на освоение и преподавание каждой из них. Этим объясняется то, как «небольшие» отличия в ходе проведения конкретных занятий могут привести к кардинально различающимся результатам. И именно поэтому комплексный подход отечественной фортепианной школы связан с ее уникальным положением в мировой музыкальной культуре.

Наконец, последнее, на чем нельзя не остановиться. Несколько по-другому, нежели четыре фундаментальных принципа, уже описанные нами, но тоже неотъемлемой чертой русской пианистической традиции стал специфический подход к воспитанию культуры стиля, а в более общем случае – исполнительской культуры музыканта. В очередной раз мы вынуждены сказать, что само по себе данное понятие настолько широкое, многозначное и многосоставное, что рамки короткой статьи не позволяют достаточно углубиться в его обсуждение. Попробуем лишь схематично набросать основное русло процесса.

Первым обозначим тот факт, что фортепианный репертуар, благодаря столетиям существования этого вида искусства, включает в себя большое разнообразие стилей, художественных течений и направлений. В нем отразились эволюция инструмента, смена исторических эпох, изменение соотношения функций композитора и исполнителя и многое другое. Причем в каждом конкретном произведении, созданном гением прошлого или современности, одновременно запечатлены как минимум три грани творческого мира художника. Во-первых, это черты, свойственные его времени и художественному направлению. Во-вторых, его собственная индивидуальность, порождающая композиторский стиль. Наконец, уникальный, неповторимый замысел непосредственно данного сочинения, без которого не существует ни одно настоящее произведение искусства.

И для всего вышеперечисленного исполнитель должен найти соответствующие средства воплощения, адекватные и убедительные, выражающиеся в *конкретных* и точно обозначенных приемах игры.

Второй блок вопросов связан с проблемами интерпретации и исполнительского стиля. Они рассматриваются в огромном количестве исследовательских работ, где представлены самые разные точки зрения и подходы. Какова главная задача исполнителя – передать замысел автора или представить собственную интерпретацию? Как соотносится создание исполнительской концепции с принципами прочтения нотного текста композитора? Где и как провести границу между стилистикой произведения и индивидуальным стилем исполнителя? Как существует музыкальное творение автора, сохраняя свое неповторимое лицо и в то же время предоставляя простор бесконечной множественности интерпретаций? Разумеется, это лишь крохотное начало длинного ряда вопрошающих размышлений. Ведь каждое исполнение тоже передает нам различные грани творческого мира пианиста: его взгляд на композитора, на играемое сочинение, на тот единственный момент времени, в который оно звучит сейчас… Попробуем сравнить две записи одного и того же произведения, сделанные выдающимся музыкантом по разным случаям. Мы однозначно узнаем его исполнительский «почерк», его концепцию, его трактовку – в целом неизменную, но в то же время это будут безусловно разные исполнения.

Сложность затронутых вопросов достаточно красноречиво говорит сама за себя. Бесценный опыт, накопленный русской фортепианной школой, предоставляет нам убедительные и эффективные в практической работе ответы на многие из них. Так, например, строгое соответствие определенного набора пианистических средств (туше, обращения с метро-ритмом, использования агогики, педали и так далее) стилистике исполняемого произведения обеспечивает наиболее быстрое и успешное воспитание чувства стиля у ученика. Ему не следует в этом отношении ориентироваться на некоторые интерпретации крупных мастеров – подобно тому, как параллельные квинты в студенческой задаче по гармонии будут грубейшей ошибкой, хотя станут открытием в симфонической партитуре Моцарта или оркестровке Мусоргского. Довольно оригинальным образом разрешается дилемма о приоритете исполнителя между замыслом автора и собственной интерпретацией. Главной целью пианиста должна быть передача идей и стиля композитора; однако, чем в большей степени ему это удается, тем более индивидуальной, отличающейся от остальных оказывается и его трактовка. Конечно, самой занимательной частью как приведенных, так и всех прочих ответов был бы детальный анализ нотного текста, подкрепляющий сказанное. Позволим себе надеяться на интерес читателя к тем работам, где будет уместным к нему обратиться.

Наиболее обобщенное представление об исполнительской культуре опирается, с одной стороны, на естественный и интуитивно понятный музыкантский опыт, но в то же время не так легко поддается строгому определению. Богатейшие, фактически неисчерпаемые возможности инструмента; сложнейшая по своему внутреннему устройству и тончайшим образом регулируемая система выразительных средств; годы и десятилетия упорных и целенаправленных занятий, чтобы достичь необходимой ступени профессионального мастерства, – непременные спутники и составляющие пианистического мира. Но нельзя забывать, что даже самое свободное, наиполнейшее владение палитрой фортепиано – в конечном итоге лишь язык, *средство* передачи музыкального содержания. Некоторые из тех, кому доводилось слышать вживую игру Ференца Листа, называли его *единственным* пианистом. Немного позже появился второй – Антон Рубинштейн. Третьим, и последним, стал Сергей Рахманинов. О величии первых двух он говорил, что оно заключалось «не в пустой скорлупе приобретенной техники. Они

знали». Знать, *что* сказать – это и есть главное. Это делает живой традицию и школу, которая воспитывает Пианиста, Музыканта, Человека.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеев, А.Д. Методика обучения игре на фортепиано / А.Д. Алексеев – Санкт-Петербург: Лань: Планета музыки, 2021, – 280 с.
2. Коган, Г.М. Работа пианиста / Г.М. Коган – М.: Классика-XXI, 2004. – 204 с.
3. Нейгауз, Г.Г. Об искусстве фортепианной игры / Г.Г. Нейгауз – М.: Дека-ВС, 2007. – 332 с.
4. Рахманинов, С.В. Литературное наследие. Т. 1 / С.В. Рахманинов – М.: Советский композитор, 1978. – 648 с.
5. Савшинский, С.И. Работа пианиста над музыкальным произведением / С.И. Савшинский – М.: Классика-XXI, 2004. – 192 с.
6. Фейнберг, С.Е. Пианизм как искусство / С.Е. Фейнберг – М.: Планета музыки, 2022. – 560 с.

Чэнь Ян
аспирант
ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»

Chen Yang
Graduate student
Moscow State Pedagogical University

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ К МЕЖДУНАРОДНОМУ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ СОТРУДНИЧЕСТВУ

Аннотация. В статье рассматриваются методологические основы исследования проблемы подготовки китайских студентов к международному музыкально-педагогическому сотрудничеству. Обосновывается актуальность проблемы в условиях российско-китайской интеграции в сфере музыкального образования. Раскрыта методологическая стратегия, базирующаяся на интеграции системного, деятельностного, компетентностного и культурологического подходов, а также концепций диалога культур и межкультурной коммуникации. Представлена структурно-функциональная модель подготовки китайских студентов к вариативным формам международного сотрудничества, определены критерии и уровни сформированности готовности. Материалы статьи могут быть использованы для совершенствования профессиональной подготовки педагогов-музыкантов.

Ключевые слова: международное музыкально-педагогическое сотрудничество, методологические основы, китайские студенты, диалог культур, структурно-функциональная модель, подготовка педагогов-музыкантов.

METHODOLOGICAL FOUNDATIONS FOR RESEARCH ON THE PROBLEM OF PREPARING CHINESE UNIVERSITY STUDENTS FOR INTERNATIONAL MUSIC AND PEDAGOGICAL COLLABORATION

Abstract. This article examines the methodological foundations for research on the problem of preparing Chinese students for international music and pedagogical collaboration. The relevance of this issue in the context of Russian-Chinese integration in music education is substantiated. A methodological strategy based on the integration of systemic, activity-based, competency-based, and cultural approaches, as well as the concepts of cultural dialogue and intercultural communication, is described. A structural and functional model for preparing Chinese students for various forms of international collaboration is presented, and criteria and levels of readiness are defined. The article's materials can be used to improve the professional training of music educators.

Keywords: international music and pedagogical collaboration, methodological foundations, Chinese students, cultural dialogue, structural and functional model, music educator training.

Современное состояние системы высшего образования характеризуется кардинальными трансформациями, обусловленными глобализационными и интеграционными процессами, которые предъявляют принципиально новые требования к профессиональной подготовке педагогических кадров в сфере музыкального искусства. В условиях интернационализации образования приоритетное значение приобретает подготовка музыкально-педагогических кадров, способных к эффективной

профессиональной коммуникации в поликультурной среде, что непосредственно связано с необходимостью участия в различных форматах международного сотрудничества. Особую значимость данные процессы приобретают в контексте российско-китайского образовательного взаимодействия, которое в последние годы вышло на принципиально новый уровень: 2026–2027 годы объявлены Годами образования России и Китая, что создает беспрецедентные возможности для развития совместных образовательных инициатив и актуализирует проблему подготовки кадров, способных к полноценному участию в двустороннем взаимодействии в сфере музыкальной педагогики.

Как отмечается в современных исследованиях, российская методическая школа акцентирует равнозначность теоретической и практической подготовки с опорой на метапредметные компетенции, тогда как китайская система музыкального образования, располагая значительным культурно-историческим потенциалом, нуждается в адаптации к современным образовательным процессам и реформировании с учетом передового международного опыта. В настоящее время наблюдается активное развитие совместных образовательных программ – от бакалавриата Курского государственного университета и Гуансийского педагогического университета до уникального проекта Московской государственной консерватории им. П.И. Чайковского и Чунцинского педагогического университета, в рамках которого впервые за 160-летнюю историю консерватории ее учебная система, программы и профессорско-преподавательские ресурсы интегрируются в зарубежную образовательную программу. Данные факты свидетельствуют о расширении спектра форм международного музыкально-педагогического взаимодействия – от академической мобильности до сетевых образовательных программ и совместных творческих проектов, что, в свою очередь, требует переосмысления подходов к подготовке будущих педагогов-музыкантов к участию в этих формах.

Под вариативными формами международного музыкально-педагогического сотрудничества в данном исследовании понимается многомерный спектр форматов профессионального взаимодействия, включающий: академическую мобильность (обучение, стажировки, обменные программы); совместные образовательные программы (двойные дипломы, сетевые программы); международные творческие проекты (фестивали, конкурсы, мастер-классы); научно-исследовательские коллаборации (конференции, публикации, грантовые проекты); дистанционные форматы взаимодействия (онлайн-курсы, вебинары, виртуальные ансамбли); программы профессионального развития и повышения квалификации. Каждая из этих форм предъявляет специфические требования к уровню сформированности профессионально-педагогических, межкультурно-коммуникативных, языковых и личностных компетенций будущего педагога-музыканта, что делает невозможным их формирование в рамках традиционной академической подготовки и обусловливает необходимость разработки специальных педагогических подходов.

Теоретический анализ научной литературы свидетельствует о том, что исследуемая проблема находится на стыке нескольких научных направлений: сравнительной педагогики, теории и методики музыкального образования, психологии музыкальной деятельности и теории межкультурной коммуникации. Анализ источников позволяет выделить несколько тематических групп исследований. Фундаментальные работы Э.Б. Абдуллина и Е.В. Николаевой заложили основы методологии педагогики музыкального образования и системного подхода к подготовке педагогов-музыкантов, определив сущностные характеристики музыкально-педагогической деятельности и принципы организации образовательного процесса в высшей школе [1, 2]. В трудах Л.А. Рапацкой получил развитие культурологический подход в музыкальном образовании, раскрыта роль художественной культуры в формировании личности учителя музыки, обосновано значение культурологических интегративных знаний в профессиональной подготовке

музыкантов-педагогов [8]. Исследования Г.М. Цыпина, В.И. Петрушина, А.В. Тороповой составили психолого-педагогический фундамент понимания музыкальной деятельности, музыкального сознания и психологических механизмов восприятия музыки, что имеет непосредственное значение для осмысления процессов межкультурного взаимодействия в музыкально-образовательной среде [9, 10]. Методологические работы В.В. Краевского, В.А. Сластенина, В.П. Беспалько определили общие подходы к педагогическому проектированию и моделированию образовательных систем, что составляет теоретическую основу для разработки структурно-функциональных моделей в сфере профессионального образования.

Значительный массив исследований посвящен сравнительной педагогике и сопоставительному анализу систем музыкального образования разных стран. Работы Б.Л. Вульфсона и З.А. Мальковой заложили основы сравнительно-педагогических исследований в отечественной науке, определив методологические принципы сопоставительного анализа образовательных систем. В области музыкального образования особое значение имеют исследования К. Нельсон, осуществившей сравнительный анализ музыкального образования в России и Китае и выявившей общие тенденции и национальные особенности профессиональной подготовки педагогов-музыкантов. Работы Го Мэн и Лю Цин, посвященные развитию высшего музыкального образования в Китае во второй половине XX – начале XXI века, позволяют составить комплексное представление о состоянии и тенденциях развития китайской системы подготовки музыкально-педагогических кадров. Труды П.В. Гайдая раскрывают диалог культур как ведущую тенденцию в современном музыкально-педагогическом образовании России и Китая, акцентируя внимание на межкультурных коммуникациях как факторе развития профессионального музыкального образования [5]. Исследования Л. Чжэньюй и Сун Г. посвящены историческим предпосылкам и современным направлениям российско-китайского сотрудничества в сфере музыкальной педагогики, а также влиянию российского музыкально-педагогического образования в Китае.

В области межкультурной коммуникации и поликультурного образования, составляющих теоретическую базу для понимания процессов международного взаимодействия в сфере музыкальной педагогики, в работах Г.М. Андреевой, Т.Г. Грушевицкой, А.П. Садохина разработаны фундаментальные подходы к исследованию межкультурной коммуникации как сложного социально-психологического феномена. В музыкально-педагогическом контексте данные проблемы нашли отражение в исследованиях [6]. К. Юйсян, который рассматривает межкультурную коммуникацию в контексте мультикультурного музыкального образования, акцентируя необходимость формирования межкультурной компетентности будущих педагогов-музыкантов. В работах М.М. Геворкян обоснован процесс формирования готовности студентов к межнациональному поликультурному диалогу в системе музыкально-педагогического образования, раскрыты психолого-педагогические механизмы этого процесса. Исследования Л.С. Майковской раскрывают феномен этнокультурной толерантности в музыкальном образовании как интегративного качества личности педагога-музыканта. В публикациях Ю.С. Овчинниковой представлены технологии развития поликультурной личности средствами музыкального искусства, в частности методика рефлексивного эссе в музыкально-ориентированных технологиях. Работы М.С. Осенневой посвящены кросс-культурному подходу к освоению китайскими студентами музыкально-педагогических технологий, что непосредственно связано с проблематикой подготовки иностранных обучающихся [7].

Особого внимания заслуживает культурологический подход как теоретико-методологическая основа исследования, разработанный в трудах В.С. Библера, М.М.

Бахтина, Ю.М. Лотмана. Идеи диалога культур, согласно которым диалог является универсальным принципом гуманитарного мышления и способом существования культуры, позволяют рассматривать международное музыкально-педагогическое сотрудничество как диалогическое взаимодействие национальных образовательных традиций. Культурологическая концепция Ю.М. Лотмана, рассматривающая культуру как семиотическую систему в состоянии динамического развития, а также философские основания понимания музыки как феномена культуры, представленные в трудах Т.В. Адорно, Д.С. Лихачева и В.Н. Холоповой, создают философский фундамент для исследования процессов межкультурного взаимодействия в музыкальной педагогике. В музыкально-педагогическом контексте культурологический подход обоснован в работах Л.А. Рапацкой, М.Г. Кругловой, О.Л. Девятовой, Г.И. Гайсиной, В.Л. Бенина, что позволяет рассматривать музыкальное образование как феномен культуры, а подготовку педагога-музыканта к международному сотрудничеству – как процесс приобщения к диалогу национальных культур.

Теоретические основы педагогического моделирования представлены в работах В.П. Беспалько, В.Е. Радионова, А.А. Остапенко, Е.В. Коротаевой, что составляет методологическую базу для разработки структурно-функциональной модели подготовки китайских студентов к вариативным формам международного музыкально-педагогического сотрудничества. В области психологии музыкальной деятельности и педагогической психологии значимыми для настоящего исследования являются труды Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, К.А. Абульхановой-Славской, Г.С. Тарасова, Д.А. Леонтьева, А.К. Марковой, раскрывающие деятельностную природу профессиональной подготовки, психологические механизмы формирования личности специалиста и ценностно-смысловые аспекты профессиональной деятельности.

Проведенный теоретический анализ позволяет выявить ряд противоречий, разрешение которых составляет проблему исследования. На социально-педагогическом уровне выявлено противоречие между объективной потребностью системы высшего музыкально-педагогического образования в подготовке кадров, способных к эффективному участию в расширяющемся спектре вариативных форм международного сотрудничества, и недостаточной разработанностью теоретических основ и методического обеспечения данного процесса в контексте российско-китайского взаимодействия. На научно-теоретическом уровне выявлено противоречие между наличием значительного массива исследований в области сравнительной педагогики, межкультурной коммуникации и теории музыкального образования, с одной стороны, и отсутствием целостной теоретической концепции, раскрывающей сущность, содержание, структуру и технологию подготовки китайских студентов именно к вариативным формам международного музыкально-педагогического сотрудничества, с учетом специфики каждой из форм, – с другой. На научно-методическом уровне выявлено противоречие между необходимостью формирования у китайских студентов готовности к участию в различных форматах международного взаимодействия, каждый из которых предъявляет специфические требования к уровню развития профессионально-педагогических, межкультурно-коммуникативных, языковых и личностных компетенций, и отсутствием научно обоснованной структурно-функциональной модели и экспериментальной программы, обеспечивающих дифференцированную подготовку студентов к данным формам сотрудничества. На практико-ориентированном уровне выявлено противоречие между возрастающим количеством совместных российско-китайских образовательных программ, международных проектов и творческих инициатив в сфере музыкальной педагогики, с одной стороны, и недостаточной готовностью выпускников – китайских студентов, обучающихся в российских вузах, – к полноценному и эффективному участию в различных

форматах международной профессиональной деятельности, что обусловлено отсутствием в образовательном процессе специально разработанного содержания, форм и методов подготовки к вариативному международному сотрудничеству, учитывающих национально-культурные особенности китайских обучающихся.

Методологическую основу проблемы исследования составляют взаимосвязанные подходы и теоретические положения, интегрирующие философский, общенаучный и конкретно-научный уровни познания. На философском уровне важны идеи диалога культур, разработанные в трудах М.М. Бахтина и В.С. Библера, согласно которым диалог является универсальным принципом гуманитарного мышления и способом существования культуры, что позволяет рассматривать международное музыкально-педагогическое сотрудничество как диалогическое взаимодействие национальных образовательных традиций. В качестве базиса исследования важны культурологическая концепция Ю.М. Лотмана, в которой культура рассматривается как семиотическая система в состоянии динамического развития, и философское понимание музыки как феномена культуры, представленное в трудах Т.В. Адорно, Д.С. Лихачева и В.Н. Холоповой.

На общенаучном уровне методологической основой являются:

- системный подход, позволяющий рассматривать процесс подготовки китайских студентов к международному сотрудничеству как целостную систему, включающую целевой, содержательный, процессуальный и результативный компоненты;

- деятельностный подход, определяющий понимание профессиональной подготовки как активной, целенаправленной деятельности субъектов образовательного процесса и позволяющий рассматривать готовность к международному сотрудничеству как результат освоения студентами различных видов музыкально-педагогической деятельности в поликультурной среде;

- компетентностный подход, ориентирующий на формирование у студентов комплекса компетенций, необходимых для эффективного участия в вариативных формах международного сотрудничества;

- культурологический подход, позволяющий рассматривать музыкальное образование как феномен культуры, а подготовку педагога-музыканта к международному сотрудничеству – как процесс приобщения к диалогу национальных культур и освоения ценностно-смыслового содержания музыки в контексте культурных традиций России и Китая.

На конкретно-научном уровне методологическую основу составляют:

- теоретические положения сравнительной педагогики, представленные в трудах Б.Л. Вульфсона, З.А. Мальковой, Т.В. Беловой, позволяющие осуществить сопоставительный анализ систем музыкального образования России и Китая, выявить общие тенденции и национальные особенности профессиональной подготовки педагогов-музыкантов;

- теоретические основы музыкальной педагогики и психологии музыкальной деятельности, разработанные в работах Э.Б. Абдуллина, Е.В. Николаевой, Г.М. Цыпина, В.И. Петрушина, А.В. Тороповой, Л.А. Рапацкой, определяющие закономерности и принципы профессиональной подготовки музыкантов-педагогов, а также психологические механизмы музыкального восприятия и исполнительской деятельности в кросс-культурном контексте;

- теории межкультурной коммуникации, представленные в трудах Г.М. Андреевой, Т.Г. Грушевицкой, А.П. Садохина, В.И. Рогачевой, и адаптированные к музыкально-педагогическому образованию в исследованиях К. Юйсян, П.В. Гайдая, М.М. Геворкян, Л.С. Майковской, раскрывающих феномен межкультурного диалога и механизмы формирования поликультурной компетентности педагога-музыканта;

- теория педагогического моделирования, представленная в работах В.П. Беспалько, В.Е. Радионова, А.А. Остапенко, Е.В. Коротаевой, которая служит основанием для разработки структурно-функциональной модели подготовки китайских студентов к вариативным формам международного музыкально-педагогического сотрудничества;

- исследования в области проектной деятельности и педагогического проектирования, которые составляют основу для разработки экспериментальной программы подготовки студентов к международному сотрудничеству;

- теоретические положения кросс-культурного подхода в музыкальном образовании, разработанные в исследованиях М.С. Осенневой, Чжао Наньнань, Л.Н. Пичугиной, В. Сиюй, Ч. Тинтин, посвященных освоению китайскими студентами музыкально-педагогических технологий и адаптации российских методик в системе музыкального образования Китая.

На основе выделенных методологических подходов может быть разработана структурно-функциональная модель подготовки китайских студентов к вариативным формам международного музыкально-педагогического сотрудничества, включающая пять взаимосвязанных блоков.

Методологический блок ее должен интегрировать системный, деятельностный, компетентностный и культурологический подходы, а также концепции диалога культур, сравнительной педагогики и межкультурной коммуникации, определяющие стратегию исследования и проектирования образовательного процесса.

Целевой блок – отражать цель исследования, а именно формирование готовности китайских студентов к вариативным формам международного музыкально-педагогического сотрудничества – и задачи, конкретизирующие этапы ее достижения.

Содержательный блок логично может заключать четыре учебных модуля: «Основы международного сотрудничества в музыкальной педагогике», «Межкультурная коммуникация в музыкально-образовательной среде», «Проектная деятельность в международных музыкально-педагогических проектах», «Кросс-культурные аспекты исполнительской деятельности», которые обеспечивают интеграцию профессионально-педагогической, музыкально-исполнительской и межкультурно-коммуникативной подготовки.

Процессуальный блок модели должен объединять совокупность форм (лекции, семинары, практические занятия, международные лаборатории, творческие воркшопы, виртуальные ансамбли, стажировки), методов (учебные проекты, кейс-метод, деловые игры, моделирование ситуаций международного сотрудничества) и средств (учебно-методические комплексы, билингвальные материалы, цифровые образовательные ресурсы) реализации модели.

Результативно-оценочный блок включает критерии сформированности готовности:

а) мотивационно-ценностный, отражающий осознание значимости международного сотрудничества в профессиональной деятельности, наличие устойчивого интереса к межкультурному взаимодействию, ценностное отношение к диалогу культур и профессиональному самосовершенствованию;

б) когнитивный, характеризующий полноту и системность знаний о вариативных формах международного сотрудничества, нормативно-правовой базе международного взаимодействия в сфере образования, особенностях музыкальных культур и образовательных систем России и Китая;

в) деятельностно-операциональный, отражающий сформированность профессионально-педагогических умений в различных форматах международного взаимодействия, владение музыкально-исполнительскими компетенциями для участия в

международных проектах, способность к организации и проведению совместных образовательных и творческих мероприятий;

г) коммуникативно-рефлексивный, характеризующий уровень развития межкультурно-коммуникативных умений, готовность к профессиональному диалогу с представителями разных культур, способность к рефлексии собственной деятельности в международном контексте, а также навыки самооценки и саморегуляции в условиях поликультурной профессиональной среды.

В соответствии с выделенными критериями шкала оценивания должна быть ориентирована на уровни сформированности готовности: низкий (репродуктивный), средний (продуктивный) и высокий (творческий).

Эффективность реализации разработанной модели может быть обеспечена комплексом организационно-педагогических условий, таких как:

- интеграция содержания профессионально-педагогической, музыкально-исполнительской и межкультурно-коммуникативной подготовки;
- использование интерактивных и проектных методов обучения, включая метод учебных проектов, кейс-метод, деловые игры, моделирование ситуаций международного сотрудничества;
- создание билингвальной образовательной среды, способствующей развитию языковой и межкультурной компетенций;
- организация систематической рефлексивной практики студентов, направленной на осмысление собственного опыта участия в международном взаимодействии;
- включение студентов в реальные формы международного сотрудничества в процессе учебной и внеучебной деятельности, обеспечивающее практическую апробацию формируемых компетенций.

Реализация данных условий обеспечивает преобразование теоретических знаний в практические умения и способствует формированию устойчивой профессиональной позиции педагога-музыканта в поликультурной среде, готовности к эффективной деятельности в различных форматах международного взаимодействия.

Таким образом, проведенный теоретический анализ позволяет заключить, что подготовка китайских студентов к вариативным формам международного музыкально-педагогического сотрудничества представляет собой актуальную научно-педагогическую проблему, требующую целостного теоретического осмысления и практического решения. Дальнейшее исследование предполагает экспериментальную проверку предложенной модели и программы подготовки китайских студентов к вариативным формам международного музыкально-педагогического сотрудничества, апробацию диагностического инструментария и обоснование результативности предложенных педагогических решений в условиях реального образовательного процесса вуза.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдуллин, Э.Б. Методология педагогики музыкального образования: учебник для студентов высших учебных заведений. – М.: Академия, 2006. – 256 с.
2. Абдуллин, Э.Б., Николаева, Е.В. Теория музыкального образования: учебник для студентов высших педагогических учебных заведений. – М.: Прометей, 2013. – 432 с.
3. Библер, В.С. Культура. Диалог культур (Опыт определения) // Вопросы философии. 1989. № 6. С. 31–42.
4. Вульфсон, Б.Л., Малькова, З.А. Сравнительная педагогика. История и современные проблемы. – М.: УРАО, 2003. – 232 с.

5. Гайдай, П.В. Диалог культур как ведущая тенденция в современном музыкально-педагогическом образовании России и Китая // Гуманитарный вектор. 2011. № 1. С. 25–28.
6. Грушевицкая, Т.Г., Попков, В.Д., Садохин, А.П. Основы межкультурной коммуникации. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 352 с.
7. Осеннева, М.С. Кросскультурный подход к освоению китайскими студентами музыкально-педагогических технологий по овладению первоначальными навыками чтения с листа в классе фортепиано // Музыкальное искусство и образование. 2018. №1 (21). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/krosskulturnyy-podhod-k-osvoeniyu-kitayskimi-studentami-muzykalno-pedagogicheskih-tehnologiy-po-ovladeniyu-pervonachalnymi-navykami (дата обращения: 07.07.2026).
8. Рапацкая, Л.А. Культурологический подход в музыкальном образовании: история и перспективы развития // Ценности и смыслы. 2016. Т. 2, № 6 (46). С. 6–14.
9. Торопова, А.В. Музыкальная психология и психология музыкального образования. – М.: ЮРАЙТ, 2016. – 245 с.
10. Цыпин, Г.М. Психология музыкальной деятельности: Теория и практика. – М.: Академия, 2003. – 368 с.

Тянь Ю
аспирант
ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена»

Tian Yu
Postgraduate Student
The Herzen State Pedagogical University

МУЗЫКАЛЬНОЕ ИСКУССТВО В ФОРМИРОВАНИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ-МУЗЫКАНТОВ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ И УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования межкультурной компетентности в системе музыкального образования в контексте современного диалога культур. Музыкальное искусство анализируется как особая форма межкультурного взаимодействия, в которой профессиональное становление музыканта осуществляется через исполнительскую и педагогическую деятельность. На основе анализа теоретических подходов и практик вокального и оркестрового образования, включая опыт российско-китайского музыкально-педагогического сотрудничества, уточняется специфика межкультурной коммуникации в музыкальной сфере как формы исполнительского диалога. Автором предложена типология образовательных моделей формирования межкультурной компетентности средствами музыкального искусства, включающая интегративную, кросскультурную и практико-ориентированную модели. Делается вывод о целесообразности комплексного использования данных моделей в системе профессиональной подготовки музыкантов.

Ключевые слова: межкультурная компетентность, музыкальное искусство, музыкальное образование, исполнительская деятельность, межкультурная коммуникация, образовательные модели.

MUSICAL ART IN DEVELOPING THE INTERCULTURAL COMPETENCE OF MUSIC STUDENTS: PEDAGOGICAL MODELS AND CONDITIONS FOR IMPLEMENTATION

Abstract. The article examines the problem of forming intercultural competence within the system of music education in the context of contemporary intercultural dialogue. Musical art is analyzed as a specific form of intercultural interaction in which the professional development of a musician is realized through performance and pedagogical activity. Based on an analysis of theoretical approaches and practical experience in vocal and orchestral education, including the experience of Russian–Chinese musical and pedagogical cooperation, the specificity of intercultural communication in the musical sphere is clarified and interpreted as a form of performative dialogue. The author proposes a typology of educational models for the formation of intercultural competence by means of musical art, including integrative, cross-cultural, and practice-oriented models. The study concludes that the complex and combined application of these models is advisable for the professional training of musicians in a multicultural educational environment.

Keywords: intercultural competence, musical art, music education, performance activity, intercultural communication, educational models.

Введение

В условиях глобализации и интенсификации международных культурных контактов проблема формирования межкультурной компетентности приобретает особую значимость для системы художественного и, в частности, музыкального образования. Современный музыкант и педагог-музыкант функционирует в пространстве активного диалога культур, что предполагает не только высокий уровень профессионального мастерства, но и способность к осознанному взаимодействию с представителями иных культурных традиций. Межкультурная компетентность в этом контексте рассматривается как интегративное качество личности, обеспечивающее успешную адаптацию, продуктивное общение и профессиональную реализацию в инокультурной среде, и формируется, прежде всего, в процессе межкультурной коммуникации [7, с. 89].

Теория межкультурной коммуникации, основанная на идее диалога культур, получила широкое развитие в современной педагогике. В музыкальном образовании данный диалог реализуется особенно органично благодаря универсальному, невербальному характеру музыкального искусства, способного преодолевать языковые и культурные барьеры [3, с. 67]. Исторический опыт свидетельствует о постоянной циркуляции музыкальных идей, исполнительских традиций и педагогических моделей между различными странами и регионами – в том числе между Европой, Россией и Китаем. Для китайской культуры, ориентированной на сохранение устойчивой национальной идентичности, межкультурное взаимодействие в сфере музыкального искусства представляет собой одновременно сложный и стратегически важный процесс.

Межкультурная коммуникация в научной литературе трактуется как процесс взаимодействия представителей различных культур, направленный на взаимопонимание, признание ценности «Другого» и формирование общего поликультурного пространства. Эффективность данного процесса во многом определяется уровнем культурного интеллекта личности, включающего когнитивный, поведенческий и мотивационный компоненты, а также способность гибко соотносить собственные действия с культурным контекстом взаимодействия [2, с. 48].

Развитие культурного интеллекта является одной из приоритетных задач современного образования, особенно в условиях культурного многообразия и расширяющегося международного сотрудничества [10, с. 8]. Музыкальное образование в данном аспекте выступает не только как средство трансляции художественных ценностей, но и как пространство формирования толерантности, эмпатии и способности к межкультурному диалогу через освоение различных музыкальных традиций. Межкультурный подход в музыкальном образовании выходит за рамки ознакомления с этническим материалом и ориентирован на интеграцию разнородных исполнительских практик, что способствует появлению новых художественных форм и техник.

Несмотря на значительный массив исследований, посвящённых межкультурной коммуникации и поликультурному образованию, в музыкально-педагогической науке до настоящего времени недостаточно систематизированы образовательные модели, целенаправленно ориентированные на формирование межкультурной компетентности средствами музыкального искусства. В частности, остается дискуссионным вопрос соотношения исполнительских, коммуникативных и социокультурных компонентов данного процесса, а также механизмов их интеграции в образовательной практике. В этой связи актуализируется необходимость аналитического осмысления и типологизации педагогических моделей, реализующих потенциал музыкального искусства в формировании межкультурной компетентности обучающихся.

Целью настоящей статьи является анализ и систематизация образовательных моделей, использующих средства музыкального искусства для формирования

межкультурной компетентности, с опорой на теоретические подходы и практический опыт, включая российско-китайское музыкально-педагогическое сотрудничество.

Теоретические основания формирования межкультурной компетентности в музыкальном образовании

Обращение к теоретическим основаниям формирования межкультурной компетентности в музыкальном образовании предполагает уточнение специфики данного феномена именно в контексте художественно-исполнительской деятельности. В отличие от общепедагогических и социокультурных трактовок, в сфере музыкального искусства межкультурная коммуникация реализуется не столько на уровне вербального обмена, сколько в пространстве совместного музыкального действия – интерпретации, ансамблевого взаимодействия, исполнительского диалога.

Музыкальное искусство выступает особой формой межкультурного взаимодействия, в которой универсальность звукового языка сочетается с устойчивыми национально-культурными моделями мышления и выразительности. Освоение музыкальных произведений различных традиций предполагает включение обучающегося в иную систему интонационных норм, темпоритмической организации и художественных приоритетов, что требует переосмысления собственных исполнительских установок и расширения профессионального опыта. Тем самым межкультурная коммуникация в музыке приобретает характер глубинного художественного диалога, затрагивающего не только знания, но и способы музыкального мышления.

В этом контексте категория культурного интеллекта приобретает прикладное значение, проявляясь через способность музыканта адекватно воспринимать и интерпретировать художественные смыслы, сформированные в иной культурной среде. Речь идёт не о декларативном знании культурных различий, а о практической готовности к их учёту в исполнительском процессе – выборе тембровых, артикуляционных и интерпретационных решений, соответствующих стилевым и национальным особенностям музыкального материала.

Специфика музыкального образования заключается в том, что формирование межкультурной компетентности осуществляется преимущественно в деятельностной форме. Исполнение, ансамблевая практика и совместная интерпретационная работа создают ситуацию непосредственного взаимодействия, в которой различия культурных кодов становятся предметом осмысления и согласования. В отличие от теоретических дисциплин, здесь межкультурная коммуникация проявляется в реальном времени – в процессе репетиций, концертных выступлений и педагогического диалога.

Таким образом, теоретические основания формирования межкультурной компетентности в музыкальном образовании связаны не с повторением общих положений поликультурной педагогики, а с анализом специфических механизмов художественного взаимодействия. Понимание межкультурной коммуникации как формы исполнительского диалога позволяет рассматривать музыкальное образование как особое пространство, в котором профессиональное становление музыканта неразрывно связано с развитием способности к восприятию и интерпретации иных культурных художественных систем.

Исполнительские и педагогические практики формирования межкультурной компетентности

Анализ практик формирования межкультурной компетентности в музыкальном образовании позволяет перейти от теоретических положений к конкретным формам их реализации в исполнительской и педагогической деятельности. В данном контексте особый интерес представляет опыт вокального и инструментально-оркестрового образования, где межкультурное взаимодействие проявляется наиболее наглядно и требует от обучающихся активного включения в иную художественную традицию.

Показательным примером является система вокального образования в Китае, формирование которой с начала XX века происходило в условиях интенсивного освоения европейской академической модели, прежде всего техники bel canto, при сохранении национально обусловленных эстетических и языковых особенностей. Вокальная практика в данном случае становится пространством межкультурного синтеза, где исполнитель сталкивается с необходимостью согласования различных интонационно-речевых принципов. Тональная природа китайского языка и иная артикуляционная организация вокальной речи объективно усложняют усвоение западноевропейских вокальных стандартов, что требует не только технической адаптации, но и переосмысления привычных исполнительских установок.

Как отмечают исследователи, успешное освоение европейской вокальной традиции китайскими студентами возможно при условии развития межкультурной компетентности, понимаемой как способность учитывать культурно обусловленные различия в вокальном мышлении и исполнительской практике. В данном случае речь идёт не о механическом заимствовании техники, а о формировании гибкого исполнительского аппарата, способного функционировать в различных эстетических системах. Такой подход способствует обогащению вокального искусства в целом, приводя к появлению новых интерпретационных решений и синтетических форм [9, с. 127].

Существенную роль в формировании межкультурной компетентности играет российско-китайское музыкально-педагогическое сотрудничество, имеющее устойчивые исторические основания и активно развивающееся в современных условиях. Совместные образовательные программы, академические обмены и кросскультурные проекты создают ситуацию погружения обучающихся в иную профессиональную среду, где межкультурная коммуникация становится не абстрактным понятием, а повседневной практикой. Вместе с тем данный процесс сопровождается рядом объективных трудностей, среди которых ведущими являются языковой барьер и ограниченное знание музыкальных традиций и современного репертуара партнёрской стороны [8, с. 75].

В условиях оркестрового исполнительства межкультурная коммуникация приобретает особую форму. Оркестр функционирует как модель профессионального взаимодействия, основанного на коллективной интерпретации музыкального текста, координации действий и подчинении общему художественному замыслу. Как справедливо отмечает Да Ло, для китайских студентов, обучающихся в западной системе музыкального образования, данный формат выявляет целый комплекс трудностей, связанных с различиями педагогических традиций и исполнительских норм. Если в китайской образовательной модели акцент делается на авторитете педагога, следовании эталону и технической безупречности, то западная традиция ориентирована на партнёрские формы взаимодействия, интерпретационную свободу и индивидуальную ответственность исполнителя.

В результате у обучающихся возникают исполнительские, коммуникативные и психологические затруднения, проявляющиеся в сложности интерпретации западной фразировки, неуверенности в ансамблевом взаимодействии, страхе ошибки и культурной дезориентации. Вместе с тем китайские студенты обладают рядом качеств, способствующих успешной адаптации, включая дисциплинированность, высокую работоспособность и уважение к педагогическому авторитету. Формирование межкультурной компетентности в данном случае требует комплексных педагогических стратегий, сочетающих анализ культурного контекста музыкальных произведений, развитие коммуникативных навыков и создание психологически комфортной образовательной среды [4, с. 234].

Таким образом, анализ исполнительских и педагогических практик показывает, что формирование межкультурной компетентности в музыкальном образовании осуществляется через конкретные формы художественной деятельности – вокальное и оркестровое исполнительство, ансамблевую работу и кросскультурные образовательные проекты. Эти практики не только способствуют профессиональному росту обучающихся, но и формируют способность к осмысленному восприятию и интерпретации музыкальных традиций различных культур.

Подходы к формированию межкультурной компетентности в музыкальном образовании

Анализ исполнительских и педагогических практик позволяет перейти к рассмотрению методологических подходов, лежащих в основе формирования межкультурной компетентности средствами музыкального искусства. В отличие от абстрактных педагогических схем, данные подходы приобретают конкретное содержание лишь в соотнесении с художественной природой музыки и спецификой музыкально-исполнительской деятельности.

Одним из ключевых является этномузыкологический, или музыкально-культурологический, подход, ориентированный на изучение музыкальных традиций народов мира в их исторической и социокультурной обусловленности. Его значимость заключается в преодолении узко евроцентричного взгляда на музыкальное образование и расширении интонационного и стилевого кругозора обучающихся [6, с. 179]. Вместе с тем в контексте формирования межкультурной компетентности данный подход требует выхода за рамки информационного освоения материала. Без включения исполнительского и рефлексивного компонентов он рискует оставаться на уровне внешнего знакомства с иной культурой.

Существенное значение в этом отношении приобретает субъектно-деятельностный подход, реализуемый через активные формы музыкальной деятельности – слушание, исполнение, ансамблевую практику и импровизацию. В процессе музыкального действия обучающийся не только воспринимает иной культурный материал, но и соотносит его с собственным исполнительским опытом, что способствует развитию осознанности и способности к межкультурной рефлексии. Именно в деятельностном формате межкультурная коммуникация превращается из декларируемой ценности в реально переживаемый профессиональный опыт.

Антропологический, или музыкально-психологический, подход акцентирует внимание на трансформационной роли художественного переживания в процессе освоения иной музыкальной культуры. Музыкальный опыт в данном случае рассматривается как пространство личностных изменений, где универсальные выразительные элементы музыки взаимодействуют с этноспецифическими структурами и формируют новые смысловые связи. Такой подход позволяет рассматривать межкультурную компетентность не только как совокупность знаний и навыков, но и как результат внутренней работы личности в процессе художественного общения.

Личностно-ориентированный и гуманно-личностный подходы дополняют указанные методологические позиции, внося в образовательный процесс ценностное измерение. Они ориентированы на создание условий для самореализации обучающихся, принятия культурного и художественного «Иного» и формирования уважительного отношения к различным формам музыкального выражения. В музыкальном образовании данные подходы проявляются в индивидуализации репертуара, учёте культурного опыта студентов и выстраивании партнёрских педагогических отношений.

В совокупности рассмотренные подходы образуют методологическую основу для разработки образовательных моделей, направленных на формирование межкультурной

компетентности средствами музыкального искусства. Их интеграция позволяет перейти от фрагментарного использования поликультурного материала к системной организации образовательного процесса, в котором исполнительская практика, культурный анализ и личностное развитие образуют единое целое.

Образовательные модели формирования межкультурной компетентности средствами музыкального искусства

Переход от анализа методологических подходов к рассмотрению образовательных моделей обусловлен необходимостью выявить устойчивые формы их практической реализации в системе музыкального образования. Если подходы задают общую теоретико-методологическую рамку формирования межкультурной компетентности, то образовательные модели отражают конкретные способы организации учебного процесса, в рамках которых межкультурный компонент становится неотъемлемой частью профессиональной подготовки музыкантов.

На основе обобщения теоретических положений и анализа исполнительских и педагогических практик, представленных в научной литературе и образовательном опыте российско-китайского сотрудничества, автором предпринята попытка систематизировать образовательные модели, ориентированные на формирование межкультурной компетентности средствами музыкального искусства. Предлагаемая типология не претендует на исчерпывающий характер, однако позволяет выявить ключевые направления педагогической работы, в которых межкультурное взаимодействие интегрируется в процесс музыкального обучения (таблица 1).

Таблица 1 – Анализ образовательных моделей использования потенциала музыкального искусства для формирования межкультурной компетентности

Модель	Характерные черты и методы	Направленность на формирование межкультурной компетентности
Интегративная (синтетическая) модель	Характеризуется гибким сочетанием и взаимопроникновением различных национально-исполнительских традиций в учебном процессе (например, европейской вокальной техники bel canto и китайских вокально-речевых практик). В рамках данной модели особое внимание уделяется преодолению технико-языковых и интонационных барьеров (тональность, фразировка, артикуляция) посредством специализированных педагогических методик	Направленность модели связана с формированием поликультурного музыкального мышления и «гибридной» исполнительской идентичности, а также с развитием поведенческой и интерпретационной гибкости, позволяющей адаптировать исполнительский аппарат к различным эстетическим системам
Кросскультурная (диалогическая) модель	Реализуется через организацию совместной творческой деятельности представителей различных культур – международные оркестры, ансамбли, вокальные дуэты,	Данная модель ориентирована на развитие эмпатии, толерантности и навыков невербальной коммуникации в процессе коллективного музицирования. Практика

	проектные формы работы. Существенным компонентом является использование поликультурного репертуара и педагогическое сопровождение, включающее сравнительный анализ художественных традиций и культурного контекста исполняемых произведений	равноправного творческого сотрудничества способствует преодолению устойчивых культурных стереотипов и формированию устойчивой мотивации к межкультурному диалогу
Практико-ориентированная (средовая) модель	Основана на создании насыщенной межкультурной образовательной среды за счёт академических обменов, международных проектов, фестивалей, а также использования цифровых форм взаимодействия (виртуальные мастер-классы, онлайн-репетиции). В рамках данной модели активно применяются коммуникативные тренинги, анализ видеозаписей исполнительской практики и элементы психологической поддержки, направленные на адаптацию обучающихся к иной культурной и профессиональной среде	Направленность модели связана с развитием социальных и коммуникативных навыков, снижением проявлений культурного шока и формированием устойчивых профессиональных связей, что выступает практическим индикатором сформированности межкультурной компетентности

Анализ представленных образовательных моделей позволяет сделать вывод, что наибольшей педагогической эффективностью обладают формы организации музыкального образования, ориентированные на активное межкультурное взаимодействие и совместную исполнительскую деятельность. В отличие от ознакомительных или сугубо информационных форм поликультурного обучения, данные модели предполагают включение обучающихся в реальные ситуации художественного и профессионального диалога, требующие согласования интерпретационных решений и исполнительских позиций.

Важно подчеркнуть, что рассмотренные модели в практике музыкального образования, как правило, реализуются не изолированно, а во взаимосвязи, образуя комплексные образовательные программы. Их интеграция позволяет рассматривать музыкальное образование как целостное пространство формирования межкультурной компетентности, в котором профессиональное мастерство, культурная рефлексия и личностное развитие выступают взаимодополняющими компонентами единого педагогического процесса.

Заключение

Проведённый анализ показал, что музыкальное искусство обладает значительным потенциалом в формировании межкультурной компетентности, обусловленным его универсальным языком и одновременно глубокой национально-культурной укоренённостью. В отличие от абстрактных форм межкультурного взаимодействия, музыкальное образование реализует диалог культур в пространстве художественно-

исполнительской деятельности, где взаимодействие осуществляется через музыкальный текст, интерпретацию и совместное музицирование.

В ходе исследования уточнена специфика межкультурной коммуникации в музыкальном образовании, рассматриваемой как форма исполнительского диалога, требующая от музыканта способности учитывать различия художественных традиций, эстетических норм и профессиональных установок. Показано, что формирование межкультурной компетентности в данной сфере связано не только с усвоением знаний о других культурах, но и с развитием интерпретационной гибкости, эмпатии и готовности к совместной творческой деятельности.

На основе анализа теоретических подходов и педагогических практик предложена типология образовательных моделей формирования межкультурной компетентности средствами музыкального искусства, включающая интегративную, кросскультурную и практико-ориентированную модели. Выявлено, что наибольшей эффективностью обладают модели, ориентированные на активное межкультурное взаимодействие и включение обучающихся в реальные ситуации художественного сотрудничества, прежде всего в вокальной и оркестровой исполнительской практике.

Полученные результаты позволяют рассматривать музыкальное образование как целостное пространство профессионального и личностного развития музыканта в условиях поликультурного мира. Перспективы дальнейших исследований связаны с углублённым изучением механизмов интеграции различных образовательных моделей, а также с разработкой методических рекомендаций по их адаптации к конкретным условиям профессиональной подготовки музыкантов в системе высшего музыкального образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бжиская Ю.В., Котина П.В. Межкультурная профессиональная коммуникация как одна из компетентностей музыканта // Norwegian Journal of Development of the International Science. 2019. № 26-3. С. 36-38.
2. Ван С. Межкультурная коммуникация в вокальном образовании // Педагогическое образование. 2024. Т. 5, № 5. С. 43-47.
3. Кобозева И.С. Поликультурное художественно-эстетическое дополнительное образование: диалог культур и этнокультурное обучение // Этнокультурная направленность художественно-эстетического дополнительного образования. Саранск: Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева, 2022. С. 65-80.
4. Ло Да. Особенности развития межкультурной компетентности у китайских студентов в процессе занятий оркестровым искусством // Педагогический научный журнал. 2025. Т. 8, № 6. С. 231-235.
5. Мациевская С.В., Чжан Я. Проблема формирования межкультурной компетентности в процессе вокальной подготовки педагога-музыканта // Научный импульс. Петрозаводск: Международный центр научного партнерства «Новая Наука», 2023. С. 13-20.
6. Овчинникова Ю.С. Теоретико-методологические основы развития межкультурной компетентности студентов средствами традиционной музыки народов мира // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2024. Т. 21. №1. С. 177-202.
7. Полилингвальность и поликультурность как основные факторы сохранения многоязычия, культурного наследия и развития современного образования. Уфа : Башкирский государственный аграрный университет, 2024. 188 с.

8. Самвелян Т.Э., Мирошниченко С.В., Лю Чан. К проблеме развития межкультурной компетентности студентов-музыкантов России и Китая // Педагогический журнал. 2024. Т. 14. № 10А. С. 68-76.
9. Чжао Н.М., Осеннева М.С. Кросс-культурный подход к музыкально-педагогическому образованию иностранных обучающихся в России // Педагогика. 2020. Т. 84, № 8. С. 121-128.
10. Шипелевич Л. Культурный интеллект: особенности и возможность формирования в межкультурной коммуникации и лингводидактике // Русский язык за рубежом. 2021. № 6(289). С. 4-9.

Чжун Минь
аспирант кафедры методики преподавания изобразительного искусства
им. Н.Н. Ростовцева художественно-графического факультета
Институт изящных искусств
ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»
e-mail: 11546786@qq.com
Научный руководитель - академик РАО, профессор,
доктор педагогических наук,
профессор кафедры методики преподавания изобразительного искусства
им. Н.Н. Ростовцева художественно-графического факультета
Институт изящных искусств,
ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»
Б.А. Карев
e-mail: ba.karev@mpgu.su

Zhong Min
Postgraduate student at the Department of Methods of Teaching Visual Arts
Named after N.N. Rostovtsev, Faculty of Art and Graphics
Institute of Fine Arts
Moscow Pedagogical State University
Scientific advisor - Academician of the Russian Academy of Education, Professor,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor at the Department of Methods
of Teaching Visual Arts named after N.N. Rostovtsev, Faculty of Art and Graphics
Institute of Fine Arts
Moscow Pedagogical State University
B.A. Karev

РОЛЬ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В СОХРАНЕНИИ КУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ЖИВОПИСИ

Аннотация. В статье исследуется проблема интеграции генеративного искусственного интеллекта (ИИ) в процесс обучение живописи с позиций сохранения и развития культурной идентичности обучающихся. Актуальность продиктована одновременным действием двух разнонаправленных процессов: форсированной цифровизацией художественного образования и усилением внимания к трансляции национального культурного наследия в системе эстетического воспитания. Цель работы – обоснование педагогической модели «ИИ-партнёр», в которой цифровой инструмент выступает не заменой традиционной художественной практике, а медиатором культурного диалога, активизирующим личностное осмысление национальных визуальных традиций. Методологическим фундаментом являются культурно-историческая психология Л.С. Выготского, труды по психологии изобразительной деятельности и дидактике художественного образования. Приводятся результаты педагогического эксперимента (n=40), в котором студенты экспериментальной группы выполняли культурно-специфическое задание «Память и будущее – родной пейзаж» при поддержке ИИ. Показано, что регламентированное взаимодействие с генеративным ИИ способствует углублению связи обучающихся с локальным визуальным опытом и национальной эстетической традицией, не подменяя при этом авторскую субъектность и ручное мастерство. Сформулирован ключевой вывод: продуктивная интеграция ИИ в художественное образование возможна лишь при безусловном приоритете гуманитарного ядра эстетического воспитания над технологической эффективностью.

Ключевые слова: искусственный интеллект, обучение живописи, культурная идентичность, эстетическое воспитание, генеритивные нейросети, художественное образование, культурное наследие, дидактика искусства

THE ROLE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN PRESERVING CULTURAL IDENTITY IN THE PROCESS OF PAINTING TEACHING

Abstract. The article examines the problem of integrating generative artificial intelligence (AI) into painting teaching from the perspective of preserving and developing students' cultural identity. The relevance is driven by the simultaneous action of two multidirectional processes: the forced digitalization of art education and the growing attention to the transmission of national cultural heritage within the system of aesthetic education. The aim of the work is to substantiate the "AI partner" pedagogical model, in which the digital tool acts not as a replacement for traditional artistic practice, but as a mediator of cultural dialogue, activating students' personal comprehension of national visual traditions. The methodological foundation consists of L.S. Vygotsky's cultural-historical psychology, works on the psychology of visual activity and the didactics of art education. The results of a pedagogical experiment (n=40) are presented, in which students of the experimental group completed the culture-specific task "Memory and Future – Native Landscape" with AI support. It is shown that regulated interaction with generative AI contributes to deepening students' connection with local visual experience and national aesthetic tradition, without replacing authorial subjectivity and manual skill. The key conclusion is formulated: productive integration of AI into art education is possible only with the unconditional priority of the humanitarian core of aesthetic education over technological efficiency.

Keywords: artificial intelligence; painting teaching; cultural identity; aesthetic education; generative neural networks; art education; cultural heritage; art didactics

Введение в проблему

Современный этап развития художественного образования характеризуется пересечением двух глобальных трендов, находящихся в сложных, подчас конфликтных отношениях. С одной стороны, цифровая трансформация всё активнее встраивает генеративный искусственный интеллект, облачные платформы и большие данные в методику преподавания изобразительного искусства, предлагая новые инструменты демонстрации, индивидуализации и композиционного поиска [1; 2; 3]. С другой – в государствах, последовательно отстаивающих культурный суверенитет, к числу которых относятся Китай и Россия, фиксируется осознанный поворот к культурно-идентификационной миссии эстетического воспитания. Оно всё чаще интерпретируется не только как средство развития креативности, но и как механизм воспроизводства национальной художественной традиции, формирования глубинной связи личности с историческим опытом и визуальными кодами своего народа [4].

На декларативном уровне оба вектора могут казаться непротиворечивыми: цифровые инструменты действительно способны расширить доступ к памятникам культуры, сделать наследие более наглядным. Однако практика стихийного внедрения алгоритмических систем обнаруживает серьёзные риски. Стандартизация визуальных решений, смещение внимания с авторского переживания на техническую результативность, унификация эстетических эталонов под влиянием глобальных платформ ведут к размыванию уникальных черт национальных художественных школ и обесцениванию локального зрительного опыта [5; 6]. Проблема приобретает особую остроту применительно к обучению живописи – дисциплине, в которой материальная практика, ручная умелость и глубина переживания конкретного места исторически неотделимы от трансляции культурной традиции.

Именно поэтому поиск моделей интеграции ИИ, не подрывающих, а, напротив, усиливающих идентичностный потенциал эстетического воспитания, является сегодня не только актуальной научной, но и практически значимой педагогической задачей. В настоящей статье ставится цель: обосновать и эмпирически верифицировать модель «ИИ-партнёр» как инструмент сохранения культурной идентичности в процессе обучения живописи и раскрыть механизмы, благодаря которым цифровой инструмент превращается из поставщика готовых визуальных ответов в медиатора культурного диалога.

Теоретический фундамент и обзор источников

Методологической рамкой исследования избрана культурно-историческая психология Л.С. Выготского, согласно которой развитие высших психических функций есть процесс присвоения культурно-исторического опыта через опосредствующие инструменты – знаки, символы и художественные образы [7]. В этой парадигме любой образовательный инструмент, включая ИИ, не является нейтральным техническим устройством: он участвует в трансляции культурных смыслов и формирует специфические способы видения и мышления. Данный тезис получил продолжение в трудах отечественных учёных, заложивших основы психологии изобразительной деятельности и дидактики художественного образования.

Е.И. Игнатьев подчёркивал, что обучение живописи не сводится к усвоению технических приёмов, – оно всегда предполагает присвоение определённой системы видения мира, выработанной конкретной художественной традицией [8]. В.С. Кузин развивал эту идею, акцентируя изобразительную деятельность как форму личностного самоопределения, в ходе которой обучающийся не просто воспроизводит образцы, но осмысливает своё отношение к культуре и действительности [9; 10]. С.П. Ломов, обобщая достижения отечественной дидактики, сформулировал принцип культуросообразности: содержание и методы художественного обучения должны быть неразрывно связаны с сохранением и развитием национального культурного наследия [11; 12].

Современные российские работы, затрагивающие цифровую трансформацию художественного образования, преимущественно сосредоточены на инвентаризации возможностей новых технологий и классификации педагогических рисков. Ю.Ф. Катханова, анализируя процесс цифровой трансформации в художественном образовании, указывает на способность цифровых инструментов повышать доступность знаний и информационных компетенций обучающихся, но одновременно отмечает многоуровневый характер этого перехода, затрагивающего не только технологическую, но и общественную сферу [13, с. 7–27]. В.А. Мальцева и С.Б. Соломенцева, исследуя формирование цифровых компетенций студентов художественно-творческих направлений, акцентируют проблему сохранения гуманитарной сущности образования при технологической трансформации, настаивая на том, что цифровые инструменты должны оставаться средством, подчиненным творческим задачам, а не самоцелью [6]. При этом целенаправленных исследований, посвящённых именно роли генеративного ИИ как медиатора культурной идентичности в процессе обучения живописи, в российской науке на сегодняшний день практически не представлено.

Значительно активнее данная тематика разрабатывается в китайской академической среде, что прямо обусловлено государственной стратегией «усиления эстетического воспитания», в которой сохранение культурной идентичности провозглашено одной из ключевых задач [4]. Чжу Чжитин, разрабатывая концепцию экосистемы умного образования, обосновывает тезис о том, что цифровые технологии обязаны служить расширению человеческих возможностей, а не их замещению, и подчёркивает необходимость интеграции национального культурного контента в образовательные платформы [14]. Сюй Жэньган с соавторами предлагают конкретные модели включения ИИ в преподавание изобразительного искусства и настаивают на использовании дизайн-мышления как

связующего звена между творческой задачей и цифровым инструментом [15]. Цянь Чуси систематизирует пути локализации ИИ-инструментов в китайском художественном образовании и обозначает вызовы, связанные с сохранением культурной специфики в условиях технологической унификации [16].

Особого внимания заслуживает позиция Б.А. Карева, который в совместной работе с автором настоящей статьи показывает, что в последние годы в КНР ведётся целенаправленный поиск форм включения нематериального культурного наследия в систему художественно-педагогического образования всех уровней, причём задача его трансляции всё чаще решается с опорой на современные цифровые инструменты [17]. При этом, как подчёркивается в указанной публикации, эффективность подобных инициатив напрямую зависит от того, насколько педагогический дизайн учитывает специфику художественной традиции и сохраняет приоритет живого общения и ручной практики над технологическими решениями.

Обзор показывает, что, несмотря на обилие публикаций о цифровизации художественного образования, вопрос о механизмах, посредством которых ИИ может способствовать сохранению и развитию культурной идентичности обучающихся живописи, остаётся недостаточно изученным. Особенно дефицитны исследования, базирующиеся на синтезе российской теоретической традиции и современной китайской педагогической практики. Восполнению этого пробела и посвящена данная работа.

Методология и дизайн эксперимента

Для достижения цели применялся комплекс взаимодополняющих методов: теоретический анализ научной и нормативно-правовой литературы, педагогический эксперимент, количественная и качественная оценка творческих работ, слепая экспертная оценка.

Эмпирическая база – художественный факультет Цзилиньской академии искусств (КНР). В эксперименте участвовали 40 студентов второго курса направления «Изобразительное искусство», разделённых на две равночисленные и выровненные по начальной подготовке группы – экспериментальную (ЭГ) и контрольную (КГ). Обе группы осваивали дисциплину «Пейзажная живопись» по единой программе, однако в ЭГ применялась модель «ИИ-партнёр», адаптированная к задачам сохранения культурной идентичности. Занятия в обеих группах вёл один и тот же преподаватель, что исключало влияние личностного фактора на результаты.

Центральным элементом экспериментального дизайна стало культурно-специфическое задание «Память и будущее – родной пейзаж», выполнявшееся в качестве итоговой семестровой работы. Студенты должны были создать живописное полотно, посвящённое образу малой родины, опираясь на личные воспоминания и визуальные впечатления.

В КГ работа велась традиционно – с бумажными репродукциями и натурными зарисовками в качестве референсного материала. В ЭГ на всех этапах выполнения задания студентам была доступна поддержка генеративного ИИ через три взаимосвязанные роли в рамках модели «ИИ-партнёр», подробно описанные ниже.

Первая роль – стимулятор вдохновения: ИИ генерировал визуальные референсы на основе вербальных описаний студентов, осознанно встраивая в них элементы классической китайской пейзажной эстетики и локальных культурных символов. Система не предлагала готовых композиционных решений, а расширяла ассоциативное поле, помогая учащимся осознать и визуализировать те образы памяти, которые прежде оставались неоформленными

Вторая роль – возбудитель дебатов: ИИ выступал в роли оппонента, задавая вопросы о смысловом наполнении работы, об использовании культурных символов, о связи создаваемого образа с национальной традицией. Такой диалог побуждал студента

осмыслять и артикулировать свою позицию, переводить интуитивные переживания в форму развёрнутого суждения и критически пересматривать собственные творческие решения.

Третья роль – технический коллаборатор: на завершающем этапе ИИ предлагал варианты цветовых и фактурных решений, помогал подобрать референсы по технике исполнения, однако окончательный выбор и материальное воплощение замысла кистью на холсте целиком оставались за студентом.

Этот принцип прямо вытекает из положений отечественной психологии изобразительной деятельности, согласно которым ручная практика является неотъемлемой частью художественного становления и не подлежит делегированию техническим устройствам [8; 9; 10].

Наиболее весомым компонентом количественного блока выступила процедура слепой экспертной оценки итоговых живописных работ. В исследованиях художественного образования экспертное суждение признаётся наиболее валидным инструментом оценки качества творческого продукта при условии устранения систематического смещения. Для минимизации «эффекта экспериментаторского ожидания» была применена процедура двойного слепого рецензирования: сорок итоговых работ (по 20 из экспериментальной и контрольной групп) были оцифрованы и размещены в защищённой галерее в случайном порядке. Четверо приглашённых экспертов – два профессора живописи и два искусствоведа художественного факультета того же университета, где проводился эксперимент, – не располагали никакой информацией о групповой принадлежности оцениваемых работ.

Каждый эксперт оценивал работы по трём общим критериям, операционально определённым в специально разработанном руководстве: концептуальная глубина темы (A), формальная инновационность (B) и техническая завершённость (C). Четвёртый критерий – интеграция ИИ-коллаборации (D) – применялся исключительно к работам экспериментальной группы, отражая специфику модели «ИИ-партнёр». Дополнительно осуществлялся качественный анализ рефлексивных эссе студентов.

Результаты и их обсуждение

Эксперимент подтвердил высокую эффективность модели «ИИ-партнёр» в отношении содержательных параметров живописных работ. Экспериментальная группа продемонстрировала статистически значимое превосходство по критерию «формальная инновационность» (B) ($M = 4{,}30$; $t = 7{,}41$, $p < 0{,}001$, $d = 2{,}10$) и по критерию «концептуальная глубина темы» (A) ($M = 3{,}94$; $t = 2{,}89$, $p = 0{,}006$, $d = 0{,}72$).

Иначе говоря, включение ИИ в режиме рефлексивного диалога действительно стимулировало творческое воображение и осознанное обращение к национальному художественному наследию – ровно в том ключе, который предсказывался культурно-исторической теорией Л.С. Выготского [7].

Единственное измерение, по которому преимущество осталось за контрольной группой, – критерий «техническая завершённость» (C) ($M = 4{,}33$; $t = -4{,}25$, $p < 0{,}001$, $d = 1{,}21$). Данный результат представляется диалектически закономерным: в условиях фиксированного времени интенсивная работа над концептуальной глубиной и формальным поиском неизбежно влечёт временное перераспределение когнитивных ресурсов. Это полностью соответствует принципу единства технического и образного мышления, обоснованному С.П. Ломовым [11; 12], и интерпретируется нами не как дефект модели, а как сознательная педагогическая цена за инновационный рост.

Интегральный суммарный балл по трём общим критериям подтверждает итоговое превосходство ЭГ ($M = 12{,}06$; $t = 2{,}98$, $p = 0{,}005$, $d = 0{,}85$), демонстрируя комплексное повышение качества творческой продукции. Корреляционный анализ дополнительно показал, что продуктивное ИИ-сотрудничество тесно связано с формальной инновационностью ($r = 0{,}82$) и концептуальной глубиной ($r = 0{,}56$), но практически не

коррелирует с уровнем технической отделки живописи.

Качественный анализ содержания работ конкретизирует эти цифры. В полотнах студентов ЭГ значительно чаще встречаются осмысленные отсылки к классической эстетике шань-шуй, к локальным особенностям региональной пейзажной традиции, к личным семейным и историческим воспоминаниям. В рефлексивных эссе многие студенты отмечали, что взаимодействие с ИИ помогло им «увидеть знакомые образы по-новому», найти неожиданные визуальные формы для переживаний, которые прежде казались «слишком личными, чтобы нарисовать».

Принципиально, что ИИ не навязывал унифицированные культурные клише: генерируемые системой референсы служили поводом для диалога, а не образцом для копирования. Студенты критически отбирали элементы, перерабатывали их и встраивали в собственный замысел. Именно такое взаимодействие, по мнению автора, соответствует принципу культуросообразности С.П. Ломова: технология не подменяет культурный опыт, а создаёт условия для его активного присвоения личностью [11; 12].

Некоторое отставание ЭГ по техническому исполнению не расценивается нами как недостаток. Как подчёркивается в китайских нормативных документах по эстетическому воспитанию, главная задача современного художественного образования – не подготовка технически безупречных исполнителей, а формирование гармонично развитой личности с развитым воображением, критическим мышлением и устойчивой культурной идентичностью [4]. В этой оптике небольшое снижение технической отделки выступает оправданной платой.

Отдельного обсуждения заслуживает роль ИИ как медиатора культурного диалога. Традиционные учебные материалы чаще всего представляют культурную традицию как набор застывших образцов. Генеративный ИИ, напротив, позволяет моделировать разные варианты интерпретации одних и тех же культурных кодов. Возникает уникальная педагогическая ситуация: студент не просто усваивает готовое знание о традиции, а участвует в её живом, актуальном осмыслении, пробует различные способы её переосмысления для решения собственных творческих задач.

Вместе с тем необходимо подчеркнуть: описанный эффект достигается исключительно при условии специального педагогического дизайна. Стихийное использование нейросетей, при котором студент получает готовое изображение по текстовому запросу, подобного результата не даёт и, напротив, может провоцировать воспроизведение упрощённых, клишированных представлений о национальной культуре. Ключ к успеху – в построении партнёрских, диалогических отношений между человеком и системой, при которых инициатива и финальная ответственность за результат всегда остаются за обучающимся.

Выводы и заключение

Проведённое исследование позволяет сформулировать следующие выводы.

1. Генеративный ИИ способен выступать действенным инструментом сохранения и развития культурной идентичности в процессе обучения живописи, однако только при условии его интеграции в педагогическую модель, сознательно ориентированную на приоритет гуманитарного ядра эстетического воспитания. Технология сама по себе не гарантирует положительного эффекта: её образовательный потенциал полностью определяется ценностными целями, ради которых она применяется.
2. Модель «ИИ-партнёр» с тремя взаимодополняющими ролями – стимулятора вдохновения, возбудителя дебатов и технического коллаборатора – показала эффективность в решении задач культурно-идентификационного воспитания. Она позволяет использовать преимущества цифровых технологий (быстроту генерации вариантов, доступ к обширному культурному контенту) и одновременно избегать главных рисков: стандартизации творческого процесса, размывания авторской субъектности и обесценивания ручной

практики.

3. Ключевым условием реализации идентичностного потенциала ИИ является использование культурно-специфических учебных заданий, которые побуждают обучающихся обращаться к личному зрительному опыту и национальной художественной традиции. Без такого содержательного наполнения даже самая совершенная технологическая модель останется формальным приёмом и не сможет решать задачи культурного воспитания.

Результаты имеют практическую ценность для преподавателей живописи, разрабатывающих цифровые образовательные программы, а также для специалистов в области эстетического воспитания. Модель «ИИ-партнёр» может быть адаптирована к различным уровням художественного образования и разным национальным культурным контекстам. Перспективы дальнейших исследований связаны с расширением выборки, лонгитюдным изучением отсроченных эффектов использования ИИ на формирование культурной идентичности, а также с адаптацией модели к другим видам изобразительного искусства.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зубрилин К.М., Карев Б.А., Хворостов Д.А. [и др.] Искусственный интеллект в художественно-педагогическом образовании: грани сотрудничества и перспективы развития. – М.: Перспектива, 2024. – 220 с.
2. Макеева, О.В. Инновационные методики преподавания ИЗО в московских школах: современный взгляд на уроки изобразительного искусства // Современное художественное образование: компетентность и профессионализм: Материалы Международной научно-практической конференции. – Москва: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Академия акварели и изящных искусств Сергея Андрияки", 2024. – С. 108-113.
3. Хворостов, Д.А. Раздобарина, Л.А. Зубрилин, К.М. Внедрение искусственного интеллекта в работу художественно-графического факультета Института изящных искусств МПГ// Ученые записки Орловского государственного университета. – 2024. – № 3(104). – С. 294-299.
4. Центральный комитет КПК, Государственный совет КНР. Программа действий по построению мощной образовательной державы (2024–2035 гг.) [Электронный ресурс]. Документ № чжунфа〔2025〕2. 19 января 2025 г. – https://www.gov.cn/zhengce/202501/content_6999913.htm (дата обращения: 18.06.2026).
5. Заев, В.В. Искусственный интеллект как средство повышения эффективности преподавания технических дисциплин в высшей школе // Современное педагогическое образование. – 2025. – № 7. – С. 234-237.
6. Мальцева, В.А. Соломенцева, С.Б. Актуализация содержания образовательного процесса по художественно-творческим направлениям подготовки бакалавров в части формирования цифровых компетенций // Перспективы науки и образования. – 2024. – № 3(69). – С. 209-224.
7. Выготский Л. С. Психология искусства / Общ. ред. В. В. Иванова, коммент. Л. С. Выготского и В. В. Иванова, вступит. ст. А. Н. Леонтьева. –3-е изд. – М.: Искусство, 1986. –573 с.
8. Игнатьев Е.И. Психология изобразительной деятельности детей [Текст]. – 2-е изд., доп. – М.: Учпедгиз, 1961. – 223 с.
9. Кузин В.С. Психология. – 2-е изд. перераб. и доп. – М.: Высшая школа, 1982. –256 с.

10. Кузин, В. С. Психология живописи: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Изобразительное искусство». – 4-е изд., испр. – Москва: ОНИКС, 2005. – 304 с.
11. Ломов, С.П. Дидактика художественного образования: монография. – М.: Педагогическая академия, 2010. – 103 с.
12. Ломов, С.П. Живопись: учеб. пособие. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Агар, 2008. – 232 с.
13. Катханова, Ю. Ф. Цифровая трансформация в художественном образовании. – Уфа: Общество с ограниченной ответственностью "ОМЕГА САЙНС", 2021. – 221 с.
14. Чжу Чжитин. Интеллектуальное образование как движущая сила цифровой трансформации: формирование системы высокоосознанного обучения и цифрового этико-эстетического воспитания. // Китайское электронное образование. – 2024. – № 1. – С.5–12.
15. Сюй Жэньган, Ли Мэнтин, Чжан Хуа. Как искусственный интеллект расширяет возможности художественного образования. – Шанхай: Шанхайское образовательное издательство, – 2024. – 426 с.
16. Цянь Чуси. Искусственный интеллект в развитии художественного образования: пути локализации и вызовы в китайском контексте // Китайское художественное образование. – 2023. –№ 5. – С. 4–11.
17. Чжун, М., Карев, Б.А. Нематериальное культурное наследие в художественно-педагогическом образовании Китая // Художественное образование и эстетическое воспитание в евразийском образовательном пространстве: Материалы международной научно-практической конференции, Москва, 17 ноября 2023 года. – М.: МПГУ, 2024. – С.171–177.

Ян Хаолинь
аспирант
ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»

Yan Haolin
Postgraduate Student
Moscow Pedagogical State University

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ-МУЗЫКАНТОВ В УНИВЕРСИТЕТАХ КИТАЯ: ИСТОРИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

Аннотация. Статья посвящена историко-методологическому анализу профессиональной подготовки педагогов-музыкантов в высших учебных заведениях Китая. Рассматривается эволюция системы с начала XX века до современности: формирование в период Китайской республики, развитие под влиянием советской педагогики в 1950–1970-е годы, трансформация в эпоху «Реформ и открытости» и модернизация в XXI веке. Особое внимание уделено современной трёхступенчатой структуре (бакалавриат – магистратура – докторантура), содержанию учебных планов, реализации «скрытого учебного плана» и идейно-политического воспитания. Акцентируется влияние зарубежных педагогических концепций (Э. Жака-Далькроза, К. Орфа, З. Кодаи) и роль российских специалистов в становлении китайской музыкально-педагогической школы. Обосновывается вывод о том, что система представляет собой динамично развивающуюся структуру, сочетающую национальные традиции и международные образовательные стандарты.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, педагоги-музыканты, высшее музыкальное образование, Китай, историко-методологический анализ, учебные планы, скрытый учебный план, интернационализация.

PROFESSIONAL TRAINING OF MUSIC TEACHERS IN CHINESE UNIVERSITIES: A HISTORICAL AND METHODOLOGICAL ANALYSIS

Abstract. This article provides a historical and methodological analysis of the professional training of music teachers in Chinese higher education institutions. It examines the evolution of the system from the early 20th century to the present day: processes during the Republic of China, development under the influence of Soviet pedagogy in the 1950s–1970s, transformation during the Reform and Opening-up period, and modernization in the 21st century. Particular attention is paid to the modern three-stage system (bachelor's degree–master's degree–doctoral program), the content of academic plans, the implementation of the "hidden curriculum," and ideological and political education. The influence of foreign pedagogical concepts (E. Jacques-Dalcroze, K. Orff, Z. Kodály) and the role of Russian specialists in the development of many music pedagogical schools are emphasized. The conclusion is substantiated that the system represents a dynamically developing structure, combining economic traditions and shaping educational standards.

Keywords: professional training, music teachers, higher music education, China, historical and methodological analysis, technological plans, hidden curriculum, internationalization.

Профессиональная подготовка педагогов-музыкантов в университетах Китая имеет сложную историко-методологическую основу, которая формировалась под влиянием как многовековых национальных традиций, так и активного заимствования международных образовательных моделей. Система музыкально-педагогического образования в КНР претерпела кардинальные изменения на протяжении XX – начала XXI века, пройдя путь от

отдельных эпизодических курсов до разветвлённой многоуровневой структуры, охватывающей сотни высших учебных заведений. Важно отметить, что китайская модель не является простым слепком западных или советских аналогов; она органично интегрирует заимствованные элементы в уникальный культурно-исторический контекст, сохраняя приоритет национальных ценностей и традиционного музыкального наследия [3; 12].

Актуальность обращения к данной проблематике обусловлена несколькими взаимосвязанными факторами. Во-первых, Китай сегодня демонстрирует беспрецедентные масштабы высшего музыкального образования: по состоянию на 2025 год в стране функционирует более 1300 вузов, реализующих программы подготовки музыкантов различных профилей, а общая численность студентов музыкальных специальностей превышает 600 000 человек [8]. Это делает китайскую систему одной из крупнейших в мире, что само по себе требует пристального изучения. Во-вторых, китайская модель подготовки педагогов-музыкантов представляет значительный интерес для сравнительной педагогики, поскольку в ней сосуществуют и взаимодополняют друг друга западные образовательные стандарты, советское педагогическое наследие и глубокие национальные традиции, уходящие корнями в конфуцианскую философию и древние ритуалы [6; 10]. В-третьих, в условиях усиливающейся интернационализации высшего образования и активного развития российско-китайского сотрудничества в сфере культуры и искусства обращение к опыту КНР приобретает не только теоретическое, но и практико-ориентированное значение для выстраивания эффективных образовательных стратегий [4].

Анализ культурно-исторических, методологических и организационных аспектов музыкального образования представлен в работах широкого круга китайских учёных – Цао Ли [13], Чжао Сяолинь [14], Сун Гуйцзюань [11], Хуан Сяньюй [12] и других, которые внесли существенный вклад в осмысление эволюции содержания и форм профессиональной подготовки. Российская педагогическая наука также располагает фундаментальными исследованиями в этой области: труды Э.Б. Абдуллина [1], Л.Г. Арчажниковой [2], Г.М. Цыпина, Е.В. Николаевой, А.В. Тороповой и других авторов заложили методологические основания для сравнительного анализа систем музыкального образования. Особое место занимает докторская диссертация Н.Е. Боревской, ставшая первым в отечественной историко-педагогической науке системным исследованием государственной образовательной стратегии КНР в период реформ 1980–1990-х годов [5].

Цель настоящей статьи – на основе историко-методологического анализа выявить этапы становления, ключевые содержательные и организационные особенности системы профессиональной подготовки педагогов-музыкантов в высших учебных заведениях Китая, а также определить современные тенденции и перспективы её развития в контексте глобализации образовательного пространства.

Для решения поставленных задач использован комплекс методов: историко-педагогический анализ, позволяющий проследить эволюцию системы в хронологической перспективе; сравнительно-сопоставительный анализ, дающий возможность выявить общее и особенное в организации учебного процесса; систематизация и обобщение научной литературы, нормативно-правовых документов, статистических данных и учебных планов. Источниковую базу составили труды российских и китайских учёных, официальные документы Министерства образования КНР, материалы Шанхайской и Центральной консерваторий, а также рейтинговые и статистические публикации по развитию высшего образования в Китае.

История профессиональной подготовки педагогов-музыкантов в Китае насчитывает немногим более ста лет, однако за этот относительно короткий период система прошла путь от единичных инициатив до разветвлённой национальной структуры. Учёные выделяют несколько ключевых этапов этого становления [8; 7]. Начальным импульсом послужило

открытие в 1902 году в Шанхае женской школы, где пение преподавали приглашённые японские педагоги, что отражало общую тенденцию заимствования образовательных моделей из стран, ранее осуществивших модернизацию. В 1912 году в высшем педагогическом училище Пекина появились музыкальные группы начального и продвинутого уровня – это стало первым шагом к институционализации музыкально-педагогического образования в системе высшей школы [8]. В период Китайской республики (1912–1949) происходило постепенное формирование основ музыкально-педагогического образования с отчётливым ориентиром на европейскую академическую традицию, хотя система оставалась одноуровневой и не обладала той структурной сложностью, которая сложилась впоследствии.

В 1920–1930-е годы система профессиональной подготовки активно развивалась параллельно с открытием государственных консерваторий. Ключевым рубежом, по мнению большинства исследователей, стали конец 1920-х – начало 1930-х годов, когда в стране начали работать первые консерватории. Существенный вклад в этот процесс внёс Ли Юэ, который отмечает, что импульсом для последующего развития послужило открытие в 1920 году отделения музыки в Пекинской женской педагогической академии. С 1922 года в Пекинском университете начали действовать музыкальные курсы, был создан оркестр и музыкальная ассоциация. В 1923 году музыкальное отделение появилось в Государственной профессиональной академии искусств, а в 1925 году – в Шанхайской специальной академии художеств и Шанхайском университете искусств.

Знаковым событием стало учреждение в ноябре 1927 года первого профессионального музыкального высшего учебного заведения – Государственного музыкального колледжа, который впоследствии получил название Шанхайской консерватории. Это учебное заведение активно интегрировало западную кредитную систему и технические достижения европейского музыкального образования, при этом в учебных планах сохранялись и развивались дисциплины, связанные с традиционной китайской музыкой. Основатель консерватории Сяо Юмэй настойчиво стремился сочетать китайскую культурную специфику с лучшими достижениями европейской педагогики, что определило уникальный характер этого вуза. В 1938 году была открыта Шэньянская консерватория, а в 1939 году – Сычуаньская консерватория. Сформированная в этих учебных заведениях система подготовки кадров сохранила своё влияние и в последующие десятилетия [3].

Важным аспектом деятельности высших музыкальных учебных заведений в Китае стало систематическое приглашение иностранных педагогов, среди которых значительную долю составляли специалисты из России. Как свидетельствуют архивные материалы, в Шанхайской консерватории в разные годы работали В.С. Добровольский, И.П. Шевцов, А. Фоа, С.С. Аксаков, А.Н. Печенюк и другие. Китайский исследователь Сун Гуйцзюань подчёркивает, что российские преподаватели не ограничивались только учебной деятельностью; они активно участвовали в создании образовательных программ, разработке учебных планов отдельных дисциплин, внедрении новых методик [11, с. 121]. Их роль в становлении многоотраслевой и многоуровневой музыкальной образовательной системы, по мнению Сун Гуйцзюаня, является фундаментальной и сложно переоценимой [11, с. 121]. Исследователи также отмечают, что в учебных планах открывшихся заведений приоритетное место отводилось теоретическим дисциплинам, включая теорию музыки, гармонию, полифонию и композицию, что заложило прочную академическую базу.

С провозглашением Китайской Народной Республики в 1949 году начался новый этап развития музыкально-педагогического образования, который характеризовался активным строительством социалистической культуры и опорой на опыт Советского Союза. В период с 1949 по 1966 год высшее музыкально-педагогическое образование в КНР

развивалось под прямым влиянием советской педагогической школы. Систематически осуществлялись переводы на китайский язык фундаментальных учебников по музыке, издавались методические пособия, перенимался практический опыт подготовки музыкантов-исполнителей. Многие китайские педагоги проходили стажировки в Московской и Ленинградской консерваториях, что способствовало широкому распространению советских методик после их возвращения на родину [8]. В этот период были заложены новые направления профессиональной подготовки, сформирована нормативная база, включающая общегосударственные документы, учебные программы, устанавливающие единые требования к содержанию и структуре образовательного процесса.

В 1949 году была создана Ассоциация китайских музыкантов, которая стала центральным связующим звеном между партийными органами и музыкальным сообществом, координируя развитие музыкальной культуры и образования. Именно усилиями этой организации были учреждены консерватории и институты профессиональной подготовки в Пекине, Чэнду, Тяньцзине, Ухани, Сиане, Шэньяне и ряде других крупных городов [8]. В 1950 году Центральное народное правительство опубликовало документ о «Временном ассигновании Пекинского педагогического университета», что фактически положило начало высшему педагогическому образованию в стране, включая музыкальное направление [8]. В эти годы происходила не только адаптация существовавших моделей, но и целенаправленное конструирование новой педагогической системы, отвечающей задачам формирования социалистической культуры и воспитания нового человека.

В 1950 году на базе нескольких консерваторий была образована Центральная музыкальная консерватория в Тяньцзине (впоследствии переведённая в Пекин). На начальном этапе в ней функционировали четыре отделения: фортепианное, оркестровое, композиции и вокальное. В 1958 году были добавлены отделения музыковедения, дирижёрско-хоровых дисциплин, народной вокальной музыки и народных инструментов. В 1964 году два последних отделения выделились в самостоятельную Китайскую консерваторию, деятельность которой, однако, была приостановлена в 1966 году в связи с культурной революцией и возобновлена только в 1977 году. В этот период консерватория расширила свой профиль, включив отделения композиции, музыковедения, фортепианное, дирижёрское, оркестровое, вокальное, оперное и музыкальных инструментов. Важно отметить, что были организованы курсы повышения квалификации для преподавателей и начат приём иностранных студентов, что свидетельствовало о первых шагах интернационализации [8].

Однако уже в 1960-е годы с усилением политизации всех сфер общественной жизни искусство было поставлено на службу идеологии. Как отмечает Чжао Сяолинь, новая социалистическая музыка должна была «пробудить партийный дух, любовь к родине в массах» [14, с. 90]. Музыка объявлялась «понятной и доступной для масс», обязанной содержать героический образ, преодолевающий трудности, и быть программной. По сути, музыка превратилась в рупор политических и идеологических посланий [14, с. 90]. В таких условиях творческое и профессиональное развитие педагогов-музыкантов оказалось существенно ограниченным, что привело к застою и даже оттоку талантливых специалистов. Тем не менее, фундаментальные принципы системы, заложенные в этот период, включая структуру учебных планов, соотношение теоретических и практических дисциплин, сохранили свою значимость и в последующие десятилетия.

Конец 1970-х годов, ознаменованный провозглашением политики «Реформ и открытости», стал переломным этапом для всей системы образования Китая. В сфере музыкально-педагогического образования произошёл решительный пересмотр устаревших

идеологических догм, и на первый план вышли гуманистические и эстетические ценности. Задачи воспитания гармонично развитой личности, формирования художественного вкуса, приобщения к мировому и национальному культурному наследию заняли центральное место в образовательных стратегиях [10]. Идеологизация постепенно отходила на второй план, уступая место поиску новых путей, соответствующих интеграции КНР в мировое культурное пространство [7; 8].

Следствием этого концептуального обновления стало радикальное изменение содержания учебных программ на всех уровнях. Получили развитие инновационные педагогические методики, ориентированные на развитие музыкального восприятия, критического мышления, творческой активности студентов. Высшее музыкальное образование вступило в фазу качественного роста и расширения профилей подготовки. В консерваториях и на музыкальных факультетах университетов стали активно открываться специальности, ранее отсутствовавшие в китайской системе: музыковедение, композиция, музыкальная педагогика, звукорежиссура, менеджмент в сфере искусства. Как подчёркивалось на XII съезде Коммунистической партии Китая, подготовка специалистов, способных повысить культурный уровень страны, стала одной из приоритетных государственных задач. Укреплялись международные контакты, активно приглашались зарубежные специалисты, что способствовало росту профессионального уровня преподавателей и студентов [8].

С 1978 года начался небывалый расцвет музыкального образования и музыкальной науки. В девяти ведущих консерваториях КНР увеличилось количество отделений – с четырёх-пяти до восьми-десяти. Важным показателем академической активности стал выпуск научных журналов и вестников, который с 1979 по 1987 год не прекращался. В этот же период стали открываться вузы искусств – академии и музыкальные факультеты при педагогических университетах – в отдалённых провинциях, таких как Гуйчжоу, Юньнань, Цинхай, а также в автономных районах – Внутренней Монголии, Тибете и других. Масштабное развитие музыкального образования, обусловленное политикой реформ, особенно ярко проявилось в начале XXI века. Активно развивалось и общественное музыкальное образование, предполагающее подготовку учителей музыки для общеобразовательных школ. В целом, период второй половины XX – начала XXI века стал важнейшим этапом становления педагогической ветви музыкального образования в КНР, которая преодолела путь от эпизодического «пения в школе» до полноценного профессионального института. Как подчёркивает Хуан Сяньюй, «важным фактором в повышении качества педагогического процесса во второй половине XX века стала деятельность представителей русской и советской музыкальных школ, работавших в Китае» [12, с. 155].

Ван Мэнюнь и Е.Н. Яковлева акцентируют процесс глобализации музыкального образования в КНР как неотъемлемую часть мировой культурной интеграции, отмечая, что «развитие научно-технического прогресса, свободный информационный доступ к образовательным технологиям, компьютерные возможности и сети Интернет определили современную тенденцию международной интеграции в образовательных системах страны» [6, с. 2].

С конца 1990-х годов и по настоящее время система профессиональной подготовки музыкально-педагогических кадров в Китае окончательно оформилась в трёхступенчатую структуру: бакалавриат, магистратура и докторантура, что полностью соответствует международной системе высшего образования [8]. Первая ступень – бакалавриат – имеет продолжительность 4–5 лет и завершается присвоением квалификации «преподаватель музыки». На сегодняшний день 83 вуза предлагают такую возможность. Вторая ступень – магистратура – рассчитана на 3 года, и 47 вузов реализуют программы по специальности

«музыкальная педагогика». Третья, высшая ступень – докторантура – длится 3,5 года; лишь 11 вузов в КНР имеют право на приём докторантов [8]. Такая трехуровневая система обеспечивает как массовую подготовку кадров, так и углублённую научно-исследовательскую работу.

Одиннадцать консерваторий являются центрами высочайшего уровня исполнительской и педагогической подготовки. Однако в систему также входят многопрофильные университеты, где качество подготовки может варьироваться, и педагогические вузы, где основная цель – подготовка учителей для общего и дополнительного образования. В учебных планах педагогических вузов значительный объём отводится психолого-педагогическим и методическим дисциплинам, а также педагогической практике. Исполнительской подготовке уделяется меньше времени, чем в консерваториях, что в последнее время вызывает критику на государственном уровне и ставит задачу повышения исполнительского уровня студентов педагогических университетов [8].

Специфика содержания профессиональной подготовки определяется структурой блоков учебного плана. Как отмечает Лю Цзин, ключевое соотношение – 50% на 50% между общенаучным и специальным циклами, при этом дисциплины по выбору составляют около 45 наименований, что отражает тенденцию к индивидуализации обучения [8]. В цикле общих дисциплин большое внимание уделяется марксистской философии, тогда как экономические дисциплины практически отсутствуют. Важной чертой является обязательное изучение английского языка, что подчёркивает стремление к межкультурной коммуникации [8]. В цикле специальных дисциплин расширен историко-теоретический блок, включающий историю китайской и зарубежной музыки, гармонию, полифонию, анализ форм. В исполнительской подготовке обязательным является фортепиано, а дополнительно каждый студент осваивает один китайский народный инструмент и один европейский инструмент [8].

С начала XXI века значительно усилилось влияние зарубежных педагогических концепций – в учебные программы интегрированы методы Э. Жака-Далькроза, К. Орфа, З. Кодаи, пересмотрены подходы к репертуару, расширены программы академического обмена [7]. В свою очередь, китайская национальная музыка и методики (естественная вокальная педагогика Ян Цзинчуня, системы Тао Синчжи, Сяо Юймэя, Чжоу Гуанжэнь) получили признание за рубежом [7].

Активное внедрение цифровых технологий стало ещё одной характерной чертой современного этапа. И.Б. Горбунова отмечает, что цифровые инструменты повышают качество обучения и мотивацию студентов [9]. Н.В. Чижикова включает в перечень необходимых компетенций учителя музыки умение работать с информацией в сети, владение звукозаписывающими программами, навыки аранжировки и нотного набора [15, с. 433]. Онлайн-платформы (Zhihuishu, iCourse, Xuetang Online) расширяют доступность образования и позволяют сочетать очные и дистанционные форматы.

В китайской системе музыкального образования значительное место занимает «скрытый учебный план» – неявная передача ценностей, норм и установок через выбор репертуара, организацию учебного пространства, стиль педагогического общения и систему оценивания [8]. Особое внимание уделяется патриотическому воспитанию: традиционная китайская музыка и революционные песни занимают привилегированное положение, в то время как европейская музыка включена эпизодически. Визуальная среда – портреты выдающихся китайских музыкантов, национальная символика – также служит воспитательным целям. В условиях смешанного обучения цифровые платформы усиливают эти эффекты через дизайн интерфейсов и отбор контента.

В соответствии с директивой Министерства образования КНР 2020 года, во все учебные дисциплины должны быть интегрированы элементы идейно-политического воспитания. Это реализуется как на формальном (программном), так и на неявном уровнях. В китайской педагогической традиции «скрытый учебный план» воспринимается не как проблема (в отличие от западного подхода), а как ресурс, который следует использовать осознанно [4].

В системе подготовки педагогов-музыкантов выделяются принципы: целостности (единство технического мастерства и художественной интерпретации), культуросообразности (учёт национальных традиций), индивидуализации (учёт личностных качеств студентов) и междисциплинарности (интеграция знаний из разных областей) [7; 8].

Содержание подготовки включает исполнительский блок (фортепиано, китайский и европейский инструменты), теоретический блок (история, теория, гармония, анализ), психолого-педагогический блок (педагогика, психология, методика), а также различные виды практик – педагогическую, исполнительскую, концертную. Дополнительно студенты осваивают хореографию, сценическую речь, актёрское мастерство, импровизацию [8].

Историко-методологический анализ показывает, что система профессиональной подготовки педагогов-музыкантов в КНР представляет собой динамично развивающуюся структуру, впитавшую как национальные традиции, так и международные инновации. Её эволюция прошла через этапы становления в первой половине XX века, советского влияния и идеологизации в 1950–1970-е годы, радикальной трансформации в эпоху реформ и современной системной модернизации. Сегодня система отличается масштабом, трёхуровневой структурой, сбалансированным сочетанием теоретической и практической подготовки, активным использованием цифровых технологий и вниманием к воспитательной функции. Однако сохраняются проблемы регионального неравенства, коммерциализации и дисбаланса между массовостью и качеством [10, с. 158]. Опыт КНР представляет значительный интерес для международного сообщества, особенно в контексте поиска моделей подготовки педагогов-музыкантов, способных отвечать вызовам глобализации и цифровизации [4].

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдуллин Э.Б. Теория музыкального образования. М.: Академия, 2004. 336 с.
2. Арчажникова Л.Г. Профессия – учитель музыки. М.: Просвещение, 1984. 111 с.
3. Глузман А.В., Глузман А.А. Трансформация высшего образования в Китайской Народной Республике: конец XX – начало XXI века // Гуманитарные науки. 2020. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/transformatsiya-vysshego-obrazovaniya-v-kitayskoy-narodnoy-respublike-konets-xx-nachalo-xxi-veka/viewer (дата обращения: 07.07.2026).
4. Гайдай П.В. Развитие профессионального музыкального образования в контексте межкультурного взаимодействия: Россия – Китай. XX век // Педагогический журнал Башкортостана. 2018. № 3(76). С. 50–56.
5. Боревская Н.Е. Формирование государственной стратегии образования периода реформ в КНР: 1980–90-е гг.: автореф. дисс. … д-ра истор. наук. М.: МГУ, 2002. 49 с.
6. Есман О.С., И Лань. Потенциал инноваций музыкального образования КНР // NOMOTHETIKA: Философия. Социология. Право. 2023. Т. 48, № 2. С. 406–412.
7. Ли Линьна. Музыкально-педагогические школы в системе высшего музыкального образования Китая: диссертация … канд. пед. наук: 5.8.7. Волгоград, 2024. 164 с.

8. Лю Цзин. Развитие содержания профессиональной подготовки педагогов-музыкантов в Китае: автореферат дисс. … канд. пед. наук: 13.00.08. Минск, 2019. 31 с.
9. Горбунова И.Б. Музыкальное образование в цифровом пространстве // Общество: социология, психология, педагогика. 2016. № 1. С. 69–73.
10. Ван С. Развитие музыкального образования в высшей школе Китая в XX – начале XXI века // Казанский педагогический журнал. 2019. № 5(136). С. 155–161. https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-muzykalnogo-obrazovaniya-v-vysshey-shkole-kitaya-v-hh-nachale-hhi-veka/viewer
11. Сун Гуйцзюань. Влияние российского музыкально-педагогического образования в Китае // Международный научно-исследовательский журнал. 2022. № 1 (115). С. 121–123. https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-rossiyskogo-muzykalno-pedagogicheskogo-obrazovaniya-v-kitae/viewer
12. Хуан Сяньюй. Система музыкального образования в Китае // Вестник СПбГУКИ. 2021. № 2(11). С. 155–159. https://cyberleninka.ru/article/n/sistema-muzykalnogo-obrazovaniya-v-kitae/viewer
13. Цао Ли. Обзор и размышления об исследованиях в области музыкального образования // Хуаинь. URL: https://www.huain.com/article/other/2022/0515/910.html (дата обращения: 21.04.2024).
14. Чжао Сяолинь. Влияние социалистического реализма на китайскую симфоническую музыку // Культура и цивилизация. 2022. Т. 12, № 4А. С. 89–96. http://www.publishing-vak.ru/file/archive-culture-2022-4/a10-zhao-xiaolin.pdf
15. Чижикова Н.В. Профессиональная подготовка будущего учителя музыки в современных условиях: сущность и содержание // BUSINESS. EDUCATION. LAW. 2024. № 1(66). С. 431–437.

Ван Минцзин
аспирант
ФГАОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
Научный руководитель - доктор педагогических наук, профессор,
кафедра музыкального образования
ФГАОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
Н.Г.Тагильцева
e-mail: changruoling2024@163.com

Wang Mingjing
Graduate student
Ural State Pedagogical University
Scientific supervisor — Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Department of Music Education
Ural State Pedagogical University
N.G. Tagiltseva

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ МЕТОДИЧЕСКИХ УМЕНИЙ У СТУДЕНТОВ РОССИЙСКИХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ ПРИ ОСВОЕНИИ КИТАЙСКИХ ДЕТСКИХ ХОРОВЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ

Аннотация. Статья посвящена выявлению специфики методических умений педагогов и учителей музыки при работе с китайским детским хоровым репертуаром в российских школах. Представлено определение и структура методических умений в организации певческой деятельности детей. Определены специфические стилистические и жанровые особенности китайской детской песенной культуры (сочетание пения с одновременным движением танцевальным шагом, чтением стихов, исполнением аккомпанемента на ударных инструментах и др.), обуславливающие необходимость обогащения спектра методических умений, формируемых у российских студентов в педагогических вузах.

Представлен обзор методических приемов, используемых китайскими педагогами при организации вокально-хоровой работы со школьниками, практическое использование которых поможет российским учителям музыки при освоении китайского песенного репертуара на уроке музыки. Приводятся идеи российских и китайских ученых и музыкантов-практиков относительно содержательного состава умений, а также возможностей их применения в организации певческой деятельности обучающихся на уроке музыки в российских школах.

Ключевые слова: методические умения, подготовка учителей музыки, певческая деятельность школьников, китайская детская хоровая музыка организация образовательного процесса, вокально-хоровые навыки.

IMPROVING METHODOLOGICAL SKILLS OF STUDENTS OF RUSSIAN PEDAGOGICAL UNIVERSITIES IN THE DEVELOPMENT OF CHINESE CHILDHOOD CHORAL WORKS

Annotation. The article is devoted to identifying the specifics of the methodological skills of teachers and music teachers when working with the Chinese children's choral repertoire in Russian schools. The definition and structure of methodological skills in organizing children's singing activities are presented. The specific stylistic and genre features of Chinese children's song

culture (combining singing with simultaneous dance steps, reciting poetry, playing percussion instruments, etc.) are identified, which necessitates the enrichment of the range of methodological skills developed in Russian students of pedagogical universities. The article provides an overview of the methodological techniques used by Chinese teachers in organizing vocal and choral activities with schoolchildren, which can be used by Russian music teachers to help students learn Chinese songs in music classes. The article also discusses the ideas of Russian and Chinese scholars and practicing musicians regarding the content of these techniques and their application in organizing singing activities in music classes in Russian schools.

Keywords: methodological techniques, training of music teachers, singing activities of schoolchildren, Chinese children's choral music, organization of the educational process, and vocal and choral skills.

Хоровое пение, предоставляющее исключительные возможности для развития у школьников исполнительских, художественных и коммуникативных навыков, во многом обуславливает тот факт, что хоровое искусство становится сегодня одним из приоритетных направлений культурного развития как в России, так и в Китае, соединяя «функции музыкально-социальные с функциями художественно-воспитательными» [1, с. 73], «развивая целостную личность и формируя позитивные черты характера» [12, с. 34].

Несмотря на имеющиеся культурные различия и расхождения в музыкальном образовании России и КНР, фактом неоспоримого признания значимости и ценности певческой деятельности является существование в обеих странах огромного количества детских хоровых коллективов (в музыкальных школах, школах искусств, Дворцах детского творчества, общеобразовательных школах, музыкальных центрах); кроме того, певческая деятельность является одним из доминантных ее видов на уроках музыки в школах.

Сегодня в российских образовательных учреждениях на хоровых занятиях, уроках музыки и даже на уроках, не входящих в предметную область «Искусство», используются примеры китайской песенной культуры, что позволяет обучающимся осваивать элементы китайского хорового исполнительства. Так. Фан Или рассматривает возможности использования в российских студенческих хоровых коллективах специфических элементов и техник, которые заимствованы из китайской хоровой культуры [8]. Автор, произведя анализ репертуара 25-ти студенческих коллективов России, указывает, что почти все они «регулярно включают в свои программы произведения, основанные на традиционной китайской музыке или содержащие ее элементы» [8, с. 241].

В методической работе Н.Г. Тагильцевой и А.И. Шестовой, посвященной освоению школьниками элементов китайской культуры [13], раскрываются возможности использования китайских песен в начальной школе на уроке «Окружающий мир», когда обучающиеся проходят тему «Китай», а параллельно, на уроке музыки осваивают примеры песенной и хоровой китайской культуры.

Китайские песни и китайские детские хоровые произведения сегодня часто звучат на уроке музыки в российских школах, причем, школьники с удовольствием исполняют их на китайском языке, изучаемом прямо на этом же уроке. Примером данного утверждения может стать содержание статьи Сюй Инхань, в которой автор в ракурсе рассмотрения проблемы формирования навыков межкультурного взаимодействия, представил эффективное средство формирования этих навыков – китайскую народную песню [6]. Использование китайской народной песни в ракурсе ознакомления обучающихся начальных классов с полихудожественной основой многих жанров китайской музыкальной культуры, по мнению Ян Бо и Л.В. Матвеевой, позволяет школьникам младших классов осознать взаимосвязь разных видов музыкально-художественной деятельности, проявляющихся в процессе исполнения многих народных китайских песен. Поэтому

авторы рекомендуют при исполнении таких песен совмещать пение с «символическими движениями, раскрывающими ее содержание» [5, с. 41]. Это взаимодействие пения и движения (танца, художественного движения), как указывают авторы, является специфической чертой китайской народной песни, кроме того, авторы указывают и на то, что совмещение пения и движения является актуальным методическим приемом при изучении музыкально-певческого материала китайскими школьниками на уроках музыки.

Немаловажным фактом популярности хоровых произведений китайских композиторов и китайских народных песен является их исполнение известными детскими коллективами России, например, хор «Юность» Ансамбля им. В. С. Локтевой (Москва), детский Jazz-хор «Голоса» (Ижевск, Республика Удмуртия), образцовый академический хор «Детство» (Благовещенск, Амурская область).

Приведенные примеры популярности примеров китайской песенной культуры на занятиях в российских образовательных учреждениях свидетельствует о необходимости постоянного совершенствования комплекса методических умений, необходимых учителю музыки и руководителю детского хора для организации певческой деятельности школьников при освоении примеров китайской певческой и хоровой культуры.

В контексте расширения спектра этих умений для российских студентов педагогических вузов интерес представляют методические наработки их китайских коллег, освоение которых наиболее продуктивно в процессе работы над китайскими детскими хоровыми произведениями, способствующему «созданию многомерной культурно-погружающей среды» [7 с. 141].

Анализ и обобщение литературы показывает, что в педагогике отсутствует единое определение понятия «методические умения». Рассматривая методические умения как способность к грамотному построению занятия, подбору нужных материалов и методов, а также оценке результатов освоения материала учениками, можно структурировать группы умений, необходимых учителю музыки для организации певческой деятельности школьников, взяв за основу уровневую классификацию, предложенную Н.Е. Эргановой [15]:

- группа теоретических методических умений, предполагающих анализ материала и подбор способов его освоения (выбор песенного материала, определение методов работы над произведением, планирование системы деятельности по разучиванию песни и т.д.);

- группа практических методических умений, предполагающих применение подобранных способов освоения материала в конкретной учебной ситуации (определение вокально-хоровой специфики участников хора, разработка системы мотивации в работе над песней и т.д.);

- группа интегративных методических умений, предполагающих создание и освоение новых комплексов методических умений творческого характера (подбор инновационных методических приемов для работы над конкретной учебной задачей при освоении детского песенного репертуара, проектирование творческих ситуаций применения разучиваемого произведения, разработка упражнений креативного характера для повышения качества вокально-хоровой работы над песней и т.д.).

Таким образом, методические умения учителя музыки по организации певческой деятельности школьников – это способность использовать знание теоретических основ вокально-хорового искусства для организации процесса обучения детей пению на основе владения методами и приёмами работы, позволяющими адаптировать их под конкретные условия с учетом возрастных и индивидуальных психофизических особенностей обучающихся.

Отметим, что при организации певческой деятельности детей и российские, и китайские учителя музыки работают над такими универсальными аспектами хорового

исполнительства, как дыхание, звуковедение, ансамбль, строй, дикция, чистота интонации, чувством ритма, воображение, эмоциональная передача характера и содержания песни и т.д. Однако, для российских студентов работа над детской китайской песней на уроке музыки – это не просто разучивание мелодии, а комплексный процесс, который, помимо известных методический умений по формированию вокально-хоровых навыков, предполагает наличие умений, обусловленных особенностями китайской музыки и спецификой способов ее хорового исполнения. Применяя такие умения на уроке музыки при ознакомлении российских школьников с китайскими детскими хоровыми произведениями учитель знакомит их с новыми стилями, техниками исполнения, особенностями развития мелодической линии, способствуя более глубокому изучению различных художественных направлений в музыкальном искусстве, интегрируя урок музыки с другими видами искусства (живопись, театр).

Китайская музыка отличается уникальной интонацией и ритмом, составляющие основу традиционной китайской музыки [10]. Интонации, построенные на пентатонике, сложные ритмические структуры могут показаться непривычными российским школьникам, поэтому задача учителя – показать, что эти особенности являются проявлением интересного художественного национального музыкального колорита. Естественно, решение таких многоплановых задач при работе российских учителей музыки над китайским детским хоровым репертуаром приводит к осознанию необходимости расширения спектра методических умений педагога, краткий обзор которых поможет российским студентам музыкальных вузов в обогащении арсенала средств готовности к работе по организации и управлению певческой деятельностью школьников, изучающих данный репертуар на уроке музыки.

В китайском детском хоровом репертуаре достаточно часто происходит объединение пения и танца, направленных на интеграцию слухового восприятия и телесного выражения национальных культурных смыслов, что позволяет исполнителям лучше ориентироваться в межкультурной среде. В этом случае чаще всего используются:

- метод «ситуационно-ориентированного обучения»[14], где для воссоздания аутентичного культурного контекста песни используются танцевальные техники, национальные костюмы и предметы быта, создающие не только визуальный эффект, но и усиливающие звуковую узнаваемость национального колорита;

- метод «ситуационно-ориентированного обучения» [2, 14], в сочетании с так называемой «градуальной уровневой структурой»: в младших классах – базовые ритмические упражнения на основе детских песен, в средних классах – упражнения на координацию тела под исполнение песенной мелодии, в старших классах – комплексное применение различных техник в песенно-танцевальных постановках;

- метод «многоуровневого обучения языку тела», сопровождающий пение танцевальными движениями, строго учитывающими психофизические особенностей детей и способствующие развитию двигательной памяти. Чжан Лися [9] обращает внимание на то, что для успешного освоения национальных танцев важно изучить основные движения, их динамические структуры и ритмические характеристики. Автор указывает, что обучение должно проходить поэтапно: от базовых поз – к комбинациям – и полноценному исполнению произведения. Для младших школьников педагог разрабатывает индивидуальные программы тренировок: сначала акцент на статических позах для отработки устойчивости и равновесия; затем используются шаги под музыку с изменением темпа, ритма, динамики и направления движения; завершающий этап – тренировка координации рук, глаз и корпуса для гармоничного исполнения танца при одновременном исполнении песни;

- метод «преобразования образов», помогающий понять и передать явления культуры или природы через конкретные предметы и движения. Например, при освоении образа «пробуждение луны» в классе на экране воспроизводится ее изображение, включается аудиозапись музыки ритуала почитания луны, а дети описывают луну простыми словами (например, «круглая», «светлая», «высокая») и под руководством учителя переводят эти свойства в телесные позы: «круглая» – округлые руки, «светлая» – выпрямленный корпус, «высокая» – взгляд вверх. Отработка этих движений происходит одновременно с вокальным исполнением разучиваемой песни;

- метод «метки музыкальной памяти», помогающий установить условно-рефлекторные связи между пением и движениями, снижающими нагрузку на механическое запоминание (изменение динамики приводит к ускорению темпа, а изменение ритма, например, появление пунктирного ритма, проявляется соответствующим движением);

- метод «пластического интонирования» [4] как особого вида двигательной активности, когда жесты, мимика и движения корпуса отражают мелодическое развитие песни, способствуя углублённому эмоциональному проживанию музыкального образа;

- метод «голосового ориентирования» предполагает реализацию алгоритма слуховое восприятие (сначала тишина, потом аудиозапись и пение) – зрительная поддержка (передача ритмического рисунка исполняемой песни по группам) – движение (хлопки по бёдрам, удары пятками, хлопки по груди, видоизменяющие тембры звучащих голосов).

Таким образом, включение народного танца в уроки музыки позволяет спроектировать вокально-хоровой учебный процесс по схеме «чувство ритма – чувство тела – чувство смысла». На первом этапе, посвящённом развитию чувства ритма, педагог помогает ученикам распознавать метроритмические структуры и эмоциональную выразительность песенной музыки, способствуя их восприятию. На следующем этапе, акцентируя внимание на чувстве тела, учитель организует ритмичные движения, начиная с пальцев и рук и постепенно переходя ко всему телу, чтобы преобразовать исполняемые вокальные музыкальные элементы в язык тела. Наконец, на этапе развития «чувства смысла» педагог знакомит учащихся с культурными символами, помогая им связать танцевальные движения с их культурным значением и погрузиться в специально созданную учителем многомерную культурно-образовательную среду. Понимание, принятие и освоение этой логики методического моделирования работы над китайскими детскими песнями поможет российским студентам музыкальных вузов в расширении спектра профессиональных методических умений, к которым относится:

- умение организовывать пение и движение детей в единстве, не нарушая при этом, например, правила певческого дыхания;
- одновременное пение и движения, которые бы не сбивали детей с ощущения метра и темпа исполнения;
- выявление в примерах визуального ряда ассоциативных движений, сходных с этими примерами и использование их в пении.

Особенностью многих китайских детских хоровых произведений является использование разнообразных инструментов при разучивании детских песен, позволяющее обогатить представления учащихся о различных ударных инструментах и пробудить у них интерес к ним, например:

- импровизационное «переплетение» мелодии детской песни и танцевальных шагов в сопровождении барабанов (в китайских школах это может быть барабан «мяо»), позволяющих детям ощущать пульс и неповторимый колорит народных песен;
- выполнение имитационных упражнений, создающих перекличку между телесными упражнениями «парение орла – падение гуся» и хоровым пением с инструментальным сопровождением шумового инструмента;

- использование ударных инструментов для развития чувства ритма учеников. Чэнь Сивэнь [11] обращает внимание на интересный методический прием, когда учитель при разучивании песни предлагает учащимся добавить аккомпанемент на ударных инструментах (на выбор учеников), изображая характер персонажей при помощи разных ритмических рисунков.

Поистине инновационным методом является так называемое «междисциплинарное коллективное планирование», объединяющее учителей музыки, танца, словесности и изобразительного искусства для совместного изучения темы. Сюй Янь [7] отмечает эффективность применения этого комплексного метода именно для организации певческой деятельности школьников. Например, при работе над темой «Степные пастушеские песни» на уроках музыки разбирается протяжность мелодии песен, в танцевальном обучении при помощи движения плеч и шагов имитируются ритмические слоги скачки коня, пение перемежается речевой деятельностью (чтением пословиц), затем опять включается певческая деятельность. Особенность такого исполнения уходит корнями в китайскую оперу цзинцзюй (кит. 景居), когда находящиеся на сцене артисты не только поют, танцуют, но и читают стихи или проговаривают пословицы.

Для изучения песен с использованием музыкальных инструментов (в основном, ударных) учителю необходимо обладать умениями создания ансамбля, предполагающего организацию целостного художественного исполнения, которое укладывается в единый темпо-ритм и настраивает на определенный эмоциональный тон исполнения. Например, одновременное пение, движение и игра на музыкальных инструментах, которые в перерывах «озвучиваются» разговорной речью (произношение поговорок, чтение стихов).

В качестве заключения можно отметить, что российские и китайские методические системы хорового воспитания школьников имеют как общие установки и направления по организации вокально-хоровой работы на уроке музыки, так и некоторые отличия, вытекающие из особенностей стиля и жанров китайской музыкальной культуры[3], но, при этом, обладают высоким потенциалом взаимного обогащения. Для российского студента необычным является организация певческой деятельности детей на уроке, сочетающей пение с одновременным движением танцевальным шагом, чтением стихов, исполнением аккомпанемента на ударных инструментах. Организация такой деятельности требует от будущего учителя музыки знаний специфики китайского детского хорового репертуара, практических методических умений по его исполнению в российских школах. Ознакомление с методическими приемами, используемыми китайскими педагогами в вокально-хоровой работе на уроке музыки, а также их освоение в процессе разучивания аутентичного китайского детского песенного репертуара, поможет существенно расширить арсенал методических умений студентов российских педагогических вузов и повысит качество их профессиональной подготовки.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асафьев, Б.В. Хоровое пение в школе / Б.В. Асафьев // Вопросы музыки в школе: сборник / под ред. Б. В. Асафьева, Н. М. Ковина. – Ленинград: Брокгауз-Ефрон, 1926. – С. 70–83.
2. Ван, Инцзя. Исследование интеграции элементов танцев этнических меньшинств в уроки музыки в начальной школе с позиции эстетического воспитания – на примере монгольского танца // «Сюэюань цзяоюй» – 2025. – № 28. – С. 19–21.
3. Дун, Инцзе. О тренировке любительского хора в профессионально-технических вузах // Северная музыка. – 2015. – Т. 35, № 20. – С. 191-193.
4. Инь, Чжэнвэнь. Структура и особенности системы обучения детскому хору Ян Хунняня //Журнал Морской музыкальной академии, 2020, № 1, С. 179-184.

5. Матвеева, Л. В. Китайская музыкальная культура на уроках музыки в начальных классах российской общеобразовательной школы / Л. В. Матвеева, Б. Ян // Современный учитель: профессиональная компетентность и социальная значимость: Материалы II Международной научно-практической конференции, Донецк, 29 июня 2023 года. – Донецк: Донецкий государственный университет, 2023. – С. 39-42.
6. Сюй Инхань. Народная песня как основа опосредованного межкультурного взаимодействия школьников России и Китая / Сюй Инхань // Казанская наука. – 2026. – № 1. – С. 121-123.
7. Сюй, Янь. Исследование интеграции искусства национального танца в уроки музыки в начальной школе // Шанъу. – 2025. – № 13. – С. 141–143.
8. Фан, И. Влияние традиционной китайской музыкальной культуры на формирование выразительности в хоровом пении студентов в России / И. Фан // Управление образованием: теория и практика. – 2024. – № 2-2. – С. 233-240.
9. Чжан, Лися. Методы преподавания народного танца на уроках музыки в начальной школе // Хуася цзяоши (Учитель Китая). – 2025. – № 19. – С. 124–125.
10. Чжан, Т. Национальные культурные традиции в музыкальном образовании студентов китайских университетов / Т. Чжан, Н. Г. Тагильцева // Язык и культура. – 2023. – № 64. – С. 292-303
11. Чэнь, Сивэнь. Применение ударных инструментов в преподавании музыки в начальной школе // Чжиши вэньку. – 2022. – № 8. – С. 40–42.
12. Шао, Цин. Обучение детскому хоровому пению, ориентированное на эстетику// Образование Шаньси. Серия: Преподавание. 2020, вып. 1. С. 34–35.
13. Шестова, А.И. Китайская художественная культура на уроках в начальных классах общеобразовательных школ России / А.И. Шестова, Н.Г. Тагильцева // Современный учитель: профессиональная компетентность и социальная значимость: Материалы I Международной научно-практической конференции, Донецк, 24 июня 2022 года / Под общей редакцией С.В. Беспаловой, И.А. Кудрейко. Том 2. – Донецк: Донецкий национальный университет, 2022. – С. 166-171
14. Шуай, Цянь. Пусть национальные музыкальные инструменты засияют ярким светом – стратегии интеграции народных инструментов в преподавание музыки в начальной школе // Хуанхэ чжишэн. – 2020. – № 16. – С. 164–173.
15. Эрганова, Н.Е. Методика профессионального обучения / Н.Е. Эрганова. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 162 с.

Чжао Синьюй
аспирант
ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена»

Zhao Xinyu
Graduate student
The Herzen State Pedagogical University

ФОРМИРОВАНИЕ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УМЕНИЙ У КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В РОССИЙСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ: ПЕРСПЕКТИВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Аннотация. Статья посвящена анализу перспектив изучения актуальной проблемы профессиональной подготовки студентов из Китайской Народной Республики в классе вокала – формированию музыкально-педагогических умений. Категория «музыкально-педагогические умения» входит в систему основополагающих понятий российской педагогики музыкального образования и определяет направленность педагогического анализа изучаемых произведений. Являясь связующим звеном музыки и педагогики, указанные понятия позволяют студентам найти правильную интерпретацию вокальных произведений с целью их дальнейшего использования в педагогической деятельности. Вместе с тем теория и методика формирования музыкально-педагогических понятий у будущих учителей музыки из Китайской Народной Республики остаются мало исследованными, что обусловлено сложной многокомпонентностью и интегративностью учебного процесса. В статье рассмотрена степень разработанности проблемы, выдвинута гипотеза исследования и определены основные параметры методики формирования музыкально-педагогических умений у китайских студентов на материале русской камерно-вокальной музыки глинкинской эпохи.

Ключевые слова: Музыкально-педагогические умения, содержание музыкально-педагогического образования, китайские студенты, камерно-вокальная музыки, глинкинский этап русской музыкальной классики.

FORMATION OF MUSICAL AND PEDAGOGICAL SKILLS AMONG CHINESE STUDENTS IN THE PROCESS OF STUDYING AT A RUSSIAN UNIVERSITY: RESEARCH PERSPECTIVES

Annotation. The article is devoted to the analysis of the prospects of studying the actual problem of professional training of students from the People's Republic of China in the vocal class – the formation of musical and pedagogical skills. The category of "musical and pedagogical skills" is included in the system of fundamental concepts of the Russian pedagogy of music education and determines the orientation of the pedagogical analysis of the studied works. Being a link between music and pedagogy, these concepts allow students to find the correct interpretation of vocal works in order to use them further in teaching. At the same time, the theory and methodology of the formation of musical and pedagogical concepts among future music teachers from the People's Republic of China remain little studied, due to the complex multicomponence and integrativity of the educational process. The article examines the degree of development of the problem, puts forward a research hypothesis and defines the main parameters of the methodology for the formation of musical and pedagogical skills among Chinese students based on the material of Russian chamber and vocal music of the Glinka era.

Keywords: Musical and pedagogical skills, the content of musical and pedagogical education, Chinese students, chamber and vocal music, Glinka stage of Russian classical music.

Профессиональная подготовка будущих учителей музыки из Китайской Народной Республики в педагогических вузах России в настоящее время находится в стадии интенсивного развития и самоопределения. Этот вид высшего образования связан с формированием новой, достаточно органичной и быстро развивающейся сферой гуманистики, обусловленной взаимодействием российской и китайской музыкальной культуры. Обучение китайских музыкантов в российских вузах привносят в теорию и практику реализации учебных программ новые идеи, способствуют поиску форм и методов обучения, позволяющих эффективно осваивать наиболее востребованные музыкально-педагогические теории и методики. При этом очевидно, что многовековое развитие великой национальной музыкальной культуры Китая предопределило своеобразие довузовского музыкально-исторического, музыкально-теоретического и методического опыта современных китайских студентов. В условиях освоения российских образовательных программ этот опыт требует обогащения, прежде всего, в области педагогической интерпретации русского музыкального наследия, что предусматривает формирование необходимых в профессии учителя музыкально-педагогических умений – системообразующей категории российской педагогики музыкального образования.

Российская педагогика музыкального образования относится к числу фундаментальных наук, органично воссоединивших понятийный аппарат разных областей гуманитарных знаний, прежде всего общей педагогики, музыковедения, теории и методики исполнительства. Ее развитие определялось этапами становления русской музыкальной культуры, прошедшей путь от древних форм храмового бытования музыки до современности. Сегодня российская педагогика музыкального образования, вместив разнообразные современные средства воспитания и обучения, отразившие тенденции развития музыкального искусства в противоречивом окружающем мире, не утратила уникальной способности сохранять традиционные национальные основания, теоретический фундамент и категориальный аппарат. Поэтому многие авторитетные китайские исследователи выделяют в качестве целей обучения китайских студентов-музыкантов в России: а) освоение музыковедческих трактовок наследия русского музыкального искусства; б) изучение российских научных подходов к музыкальному обучению и воспитанию подрастающих поколений.

Ценностным ядром российской музыкальной педагогики высшей школы следует считать концепцию содержания музыкального образования. В основу концепции положена идея о необходимости теоретической и практической интеграции музыки и педагогики в процессе подготовки будущих учителей. Данное положение следует считать определяющим для методологии исследования учебной музыкально-педагогической деятельности китайских студентов. Поэтому среди фундаментальных научных категорий, определяющих содержание музыкально-педагогического образования, выделены музыкально-педагогические умения. Материалом для исследования процесса формирования музыкально-педагогических умений китайских студентов явилось наследие камерно-вокального искусства глинкинской эпохи.

Приступая к анализу формирования музыкально-педагогических умений у китайских студентов, необходимо иметь в виду ряд противоречий, обеспечивающих актуальность настоящего исследования, а именно:

- между потребностью освоения российской теории содержания музыкального образования будущими учителями музыки из Китайской Народной Республики и

отсутствием научно обоснованных педагогических подходов к достижению искомого результата в условиях обучения по традиционным программам;

- между потребностью формирования музыкально-педагогических умений как фундаментальной составляющей содержания музыкального образования и отсутствием научных разработок, позволяющих реализовать идею синтеза педагогики и музыки в условиях учебного процесса;

- между необходимостью изучения музыковедческих подходов российских исследователей к основополагающим стадиям и тенденциям развития русского музыкального искусства, в числе которых выделим глинкинский этап, и отсутствием теоретической и методической базы, позволяющей формировать профессиональные музыкально-педагогические умения в процессе его освоения.

Обозначенные противоречия определили направленность аналитической работы, цель которой – понять степень изученности исследуемой проблемы в разных областях научной литературы. Последовательность изучения трудов известных российских ученых определяется методологическими установками Э.Б. Абдуллина – создателя концепции методологии российской педагогики музыкального образования (1). Существенную роль в интерпретации проблемы содержания музыкально-педагогического образования сыграли труды Э.Б. Абдуллина, И.С. Аврамковой, Н.И. Ануфриевой, О.А. Апраксиной, Л.Г. Арчажниковой, О.А. Блока, Л.С. Майковской, Е.В. Николаевой, Л.А. Рапацкой, А.В. Тороповой, А.И. Щербаковой и др. Результаты аналитической работы показали, что определенное значение для понимания многокомпанентной природы музыкально-педагогических умений в контексте освоения камерно-вокального искусства имеют труды историко-философского и культурологического содержания (Ю.Б. Борев, В.В. Ванслов, М.С. Каган, М.Ф. Лосев, Д.С. Лихачев, Ю.М. Лотман и др.). Общие теоретические установки для трактовки музыкально-педагогических умений были почерпнуты из трудов известных ученых-дидактов – А.Я. Лернера, М.Н. Скаткина, В.В. Краевского. Общую музыкально-историческую картину становления ранней русской вокальной классики глинкинской эпохи раскрывают исследования таких выдающихся советских и российских авторов, как Б.В. Асафьев, В.В. Медушевский, А.В. Михайлов, А.И. Кандинский, Ю.В. Келдыш, Т.Н. Ливанова, Е.В. Назайкинский, Е.М. Орлова, С.С. Скребков, В.Н. Холопова и др. Анализ музыки камерно-вокальных жанров глинкинской эпохи представлен в работах Б.В. Асафьева, В.А. Васиной-Гроссман, Б.В. Доброхотова, О.Е. Левашевой, М.С. Пекелиса и др. Проблемы теории и методики вокального обучения соприкасаются с публикациями исследователей-вокалистов М.С. Агина, И.Ю. Алиева, В.А. Багадурова, Л.Б. Дмитриева, Н.Е. Косовцева, Г.П. Стуловой, С.Б. Яковенко, А.С. Яковлевой и др.

Изучение работ указанных авторов, посвященных фундаментальным проблемам музыкального искусства и музыкального образования показал: декларированный в российской музыкально-педагогической науке принцип интеграции педагогики и музыки требует дальнейшего развития при учете: а) контингента обучающихся, б) учебного музыкального материала. В настоящей диссертации конкретизация условий учебного процесса обусловлена освоением камерно-вокальной музыки глинкинской эпохи китайскими студентами. Эта проблема до настоящего времени не являлась предметом педагогических исследований.

В процессе работы над литературой мы пришли к выводу: учитывая сложности перевода и координации значений музыкальной терминологии на русском и китайском языках, необходимо уточнить их содержание.

Музыкально-педагогическое образование – вид высшего педагогического образования, сформировавшейся в СССР и получивший развитие вплоть до нашего

времени. Цель музыкально-педагогического образования - подготовка учителей музыки для системы массового музыкального обучения и воспитания.

Содержание музыкально-педагогического образования – научная категория, трактовка которой позволяет обосновать особый статус музыкально-педагогической подготовки будущих учителей музыки в педагогическом вузе по соответствующим программам.

Музыкально-педагогические умения – компонент содержания музыкально-педагогического образования.

Глинкинская эпоха – распространенное образное название исторического этапа в развитии раннего русского классического музыкального искусства, родоначальником которого является М.И. Глинка. Понятие родилось в российском музыковедении по аналогии с литературоведческим названием «пушкинская эпоха». Пушкинская и глинкинская эпохи совпадают по историческому времени и означают становление русской классики в музыке и литературе первой половины Х1Х столетия.

Исследование проблемы формирования музыкально-педагогических умений у китайских студентов на материале русской камерно-вокальной музыки глинкинской эпохи требует решения комплекса многоаспектных научно-теоретических и практических задач. Прежде всего, необходимо проанализировать и скорректировать категорию «музыкально-педагогические умения», исходя из концепции синтеза музыки и педагогики в российской науке. Необходимо также выявить педагогический потенциал культурологического и музыковедческого анализа камерно-вокального наследия глинкинской эпохи. Далее следует определить педагогические условия формирования музыкально-педагогических умений у китайских студентов в процессе освоения камерно-вокальных произведений М.И. Глинки и его современников. Необходимой составляющей исследования является экспериментальная работа в соответствии с выявленными критериями оценки достижений китайских студентов в области изучения камерно-вокальной музыки глинкинской эпохи.

В качестве гипотезы настоящего исследования мы выдвинули предположение, согласно которому процесс формирования музыкально-педагогических умений у китайских студентов при освоении камерно-вокальных произведений глинкинской эпохи будет более эффективным, если:

- уточнить понятие «музыкально-педагогические умения» в контексте задач музыкально-педагогической подготовки будущих учителей музыки из Китайской Народной Республики;
- определить педагогическую целесообразность формирования музыкально-педагогических умений у китайских студентов на материале камерно-вокальной музыки М.И. Глинки и его современников;
- выявить педагогические условия, способствующие формированию музыкально-педагогических умений у китайских студентов в процессе освоения камерно-вокального наследия глинкинской эпохи;
- создать теоретическую модель формирования музыкально-педагогических умений у китайских студентов на материале камерно-вокальной музыки глинкинской эпохи и разработать диагностический инструментарий ее апробации в экспериментальном исследовании.

Научная новизна исследования заключается в том, что многосторонний методологический подход к изучению категории музыкально-педагогических умений позволяет разработать более эффективные педагогические средства обучения будущих учителей музыки из Китайской Народной Республики. В результате теоретического и экспериментального исследования предстоит раскрыть понятие «музыкально-педагогические умения» в контексте освоения русской камерно-вокальной музыки,

определить педагогические условия, способствующие выделению педагогической доминанты в содержании учебного процесса и, соответственно, формированию музыкально-педагогических умений у китайских студентов в контексте специальной музыкальной подготовки. Среди педагогических условий выделим: а)разработку средств поэтапного педагогического анализа изучаемых музыкальных произведений с целью реализации принципа взаимодействия музыки и педагогики как основы музыкально-педагогического образования; б) освоение взаимосвязи культурологических, музыковедческих и педагогических закономерностей изучения камерно-вокального наследия глинкинской эпохи; в) создание программы мелкогрупповых занятий, предусматривающей исполнение камерно-вокальных сочинений с педагогической их аннотацией; использование творческих заданий, содержание которых определяется разнообразными видами выявленных в процессе теоретического анализа музыкально-педагогических умений.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что категория музыкально-педагогических умений представлена в виде взаимосвязанных компонентов и рассмотрена в новом научном контексте интегративного характера, обеспечивающего эффективность педагогической подготовки китайских студентов в классе вокала. Разработана теоретическая модель обучения и педагогические средства ее реализации в учебном процессе. Обоснованы формы обучения, способствующие развитию музыкально-педагогических умений на материале камерно-вокальных произведений глинкинской эпохи, а именно: индивидуальный урок, посвященный изучению романса или песни М.И. Глинки и его современников; мелкогрупповое занятие, раскрывающее особенности педагогического анализа изучаемой музыки; самостоятельная творческая работа китайских студентов, посвященная анализу музыкально-педагогических умений учителя музыки; классный вечер, содержание которого предусматривает концертное исполнение вокального сочинения глинкинской эпохи с историко-культурологическим и педагогическим его анализом в виде устной или письменной аннотации.

Завершая краткий анализ перспектив исследования проблемы формирования музыкально-педагогических умений у китайских студентов, обучающихся по программе музыкально-педагогического образования в российском университете, сделаем ряд выводов.

1. Понятия и категории российской педагогики музыкального образования составляют неотъемлемую часть профессиональной подготовки китайских студентов к будущей педагогической деятельности. Вместе с тем, в следствие ряда причин, понятийный аппарат, составляющий основу осмысленного подхода к анализу музыкальных произведений, в настоящее время изучается китайскими студентами достаточно формально, вне опоры на российскую концепцию синтеза музыки и педагогики в учебном процессе. Поэтому исследование музыкально-педагогических умений в контексте изучения камерно-вокальных произведений глинкинской эпохи может обогатить теорию и методику музыкально-педагогического образования на конкретном музыкальном материале.

2. Содержащиеся в исследовании теоретические выводы позволят повысить результативность профессионального обучения китайских студентов по программе российского музыкально-педагогического образования. Разработанные теоретические положения и педагогические средства, связанные с целями и задачами подготовки будущих учителей музыки в общеобразовательной школе, могут использоваться не только в классе вокала, но и в условиях иных индивидуальных и мелкогрупповых занятий (например, в инструментальных классах или классе хорового дирижирования), а также в педагогических учебных заведениях Китайской Народной Республики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдуллин Э.Б. Методологическая подготовка учителя музыки. – М.: МИРОС, 1992. – 72 с.
2. Абдуллин Э.Б. Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе: Пособие для учителя. – М.: Просвещение 1983. – 111 с.
3. Абдуллин Э.Б., Николаева Е.В. Теория музыкального образования. – М.: Академия, 2004. - 335 с.
4. Агин М.С. История отечественного вокального искусства. Учебное пособие. – М.: Пробел, 2017. – 500 с.
5. Багадуров В.А. Очерки по истории вокальной методологии, вып. 1 – 3. – М.: Музсектор Госиздата, 1929. – 248 с.
6. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. – М.: Педагогика, 1972. – 423 с.
7. Дмитриев Л.Б. Основы вокальной методики. – М.: Музыка, 2007.– 368с.
8. Дидактика средней школы/Под ред. М.Н. Скаткина. – М.: Просвещение, 1982. – 319 с.
9. История русской музыки: В 10-ти т. / Редколлегия: Ю. В. Келдыш, О. Е. Левашева, А. И. Кандинский и др. – М.: Музыка, 1983 – 1997.
10. Косовцев Н.Е. Педагогические традиции и методики русской классической вокальной школы ХУ111 – Х1Х вв. Автореф. дисс….канд. пед. наук. – М., 2018. – 39 с.
11. Лернер И.Я. Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории. – М.: Просвекщение, 1982. – 191 с.
12. Педагогика/Под ред. Ю.К. Бабанского. - М.: Просвещение, 1983. – 608 с.
13. Рапацкая Л.А. История русской музыки: от Древней Руси до Серебряного века. – СПб.: «Лань», «Планета музыки», 2015. – 480с.
14. Рапацкая Л.А.Преодоление «духовной нецельности» как путь развития культурологического направления в российской педагогике музыкального образования // Музыкальное искусство и образование. – 2023. – Т. 11, № 1. – С. 35-47.
15. Рапацкая Л.А., Т. Лю. Освоение наследия русского классического вокального искусства китайскими студентами в педагогическом вузе: обоснование проблемы и процесс ее научной реализации // Bulletin of the International Centre of Art and Education. – 2023. – № 6-2. – С. 291-297.
16. Рапацкая Л.А. Русская культурная традиция как основа преображения отечественного музыкально-педагогического образования: «духовная очевидность» // Музыкальное искусство и образование. – 2024. – Т. 12, № 2. – С. 9-23.
17. Рапацкая Л. А. Воплощение православных ценностей в русском классическом музыкальном наследии и их воспитательный потенциал // Вестник кафедры ЮНЕСКО Музыкальное искусство и образование. – 2016. – № 1(13). – С. 27-41.

Яо Чэн
аспирант кафедры музыкально-исполнительского искусства
факультета музыкального искусства
Институт изящных искусств
ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университета»
e-mail: cheng.yao.muz@mail.ru

Yao Cheng
Postgraduate student at the Department of Musical Performance Art,
Faculty of Musical Art
Institute of Fine Arts
Moscow Pedagogical State University

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ВОСПИТАНИЮ ИНТОНАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТА-ПИАНИСТА: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ И ПУТИ СИНТЕЗА

Аннотация. Представленная статья посвящена сравнительному анализу ключевых педагогических подходов к воспитанию интонационной культуры студента-пианиста и определению возможных путей их синтеза в рамках современной образовательной практики в связи с необходимостью перехода от фрагментарного рассмотрения фортепианного интонирования к целостной теоретико-методической концепции, интегрирующей достижения музыковедения, педагогики и психологии, и позволяющие позиционировать интонационную культуру как формируемое музыкально-профессиональное качество. В работе прослеживается эволюция научных представлений об интонационной культуре путем сопоставления выработанных в науке теорий и концепций, охватывающих различные аспекты рассматриваемого феномена. Были выделены и сопоставлены различные подходы к воспитанию интонационной культуры студента-пианиста. По итогам проведенного исследования формулируется вывод о том, что перспективное направление развития музыкальной педагогики заключается в синтезе общетеоретических и педагогических подходов, интеграция которых позволяет преодолеть узкотехническую направленность обучения и сформировать интонационную культуру музыканта-пианиста.

Ключевые слова: фортепианное исполнительство, студенты-пианисты, интонация, интонационная культура, фортепианное интонирование, научно-педагогические подходы.

PEDAGOGICAL APPROACHES TO THE EDUCATION OF INTONATION CULTURE OF A PIANO STUDENT: COMPARATIVE ANALYSIS AND WAYS OF SYNTHESIS

Abstract. The presented article is devoted to a comparative analysis of key pedagogical approaches to the education of intonation culture of a student-pianist and to identify possible ways of their synthesis within the framework of modern educational practice in connection with the need to move from a fragmentary consideration of piano intonation to a holistic theoretical and methodological concept integrating the achievements of musicology, pedagogy and psychology, and allowing to position intonation culture as a formative musical professional quality. The paper traces the evolution of scientific ideas about intonation culture by comparing theories and concepts developed in science, covering various aspects of the phenomenon under consideration. Various approaches to fostering the intonational culture of a student pianist were identified and compared. Based on the results of the study, it is concluded that a promising direction for the development of

music pedagogy lies in the synthesis of general theoretical and pedagogical approaches, the integration of which makes it possible to overcome the narrowly technical focus of training and to develop the intonational culture of a musician-pianist.

Keywords: piano performance, student pianists, intonation, intonational culture, piano intonation, scientific and pedagogical approaches.

Задача создания баланса между техническим оснащением будущего музыканта и развитием у него способности к содержательному наполнению собственного исполнения, основанного на владении музыкально-семантическими механизмами перевода звука и знака в смысловое значение, являются константными проблемами фортепианной педагогики как отрасли педагогики искусства. Данная дихотомия приобретает особую остроту в условиях современного музыкально-образовательного пространства, где на первый план выходят требования к формированию не просто специалиста, владеющего исполнительскими навыками, а музыканта, способного понимать и транслировать смыслы, заложенные в фортепианном произведении. Подобный подход коррелирует с общемировыми тенденциями гуманитаризации образования, когда акцент смещается с узкопрофессиональных компетенций на целостное развитие личности обучающегося, его эмоционально-ценностной сферы и творческого потенциала.

Обращение многих музыкантов-исследователей к обозначенной проблематике продиктовано осознанием того, что звукоизвлечение на фортепиано не является механической репродукцией нотной записи, но представляет собой сложный интонационно-смысловой акт, требующий глубинного понимания природы музыкального высказывания. Базовой субстанцией процесса создания звучащего смыслообраза произведения (его «семантической единицей» в терминологии Б. В. Асафьева), безусловно, является интонация. В этом контексте категория интонационной культуры исполнителя приобретает статус одного из системных, маркирующих компонентов профессиональной компетентности пианиста, а ее целенаправленное формирование становится приоритетной задачей музыкальной педагогики на вузовском образовательном уровне.

Научное осмысление интонирующей грани сознания музыканта-исполнителя, несмотря на наличие фундаментальных трудов в области интонационной теории (Э. Курт, Б. В. Асафьев, В. В. Медушевский, Е. М. Орлова, Е. А. Ручьевская, Л. Н. Шаймухаметова и др.), долгое время оставалось лакунарным. В разные периоды исследователи акцентировали внимание на конкретных аспектах феномена интонирования и интонационной культуры (акустическом, интеллектуальном, семиотическом, ценностном, семантическом, стилевом, эмоционально-выразительном, коммуникативном, антропологическом и др.), что неизбежно породило множественность трактовок и методологических подходов, зачастую существующих автономно.

Примечательно, что вплоть до середины XX века и фортепианная педагогика развивалась преимущественно эмпирическим путем, опираясь на интуитивное осознание глубинной сути пианистического искусства выдающимися исполнителями и их личный педагогический опыт (Ф. Лист, Ф. Шопен, Ф. Бузони, А. Корто, А. Шнабель, Ф. М. Блуменфельд, К. Н. Игумнов, А. Б. Гольденвейзер и др.). Научно-теоретическое осмысление интонационной природы фортепианного исполнительства началось значительно позже, что было во многом связано с доктриной признания ударной природы фортепианного звука и долго сохранявшимся скепсисом относительно возможности «интонирования» на этом инструменте – в сравнении с вокальным или струнным исполнительством. «Ф. Бузони декларируется высшая ценность “первообраза” сочинения, но указывается на неизбежность его “повреждения” <…> из-за недостатков воспроизводящего инструмента и несовершенства процессов человеческого восприятия и

исполнения. Пианистическая концепция Бузони определяет “недостаток” фортепиано – это угасающий и нетянущийся звук» [8, с.18].

В свете сказанного особую актуальность приобретают задачи сравнительного анализа сложившихся методик по воспитанию интонационной культуры студента-пианиста и выявления тех точек их соприкосновения, которые могли бы стать основой для построения единой педагогической концепции, объединяющей сильные стороны каждого из направлений.

Исторические корни научного осмысления фортепианного интонирования, безусловно, восходят к интонационной теории Б. В. Асафьева. Сформулированное ученым классическое определение музыки как «искусства интонируемого смысла» радикально изменило представление о природе этого феномена и результирующих аспектах его бытования, которое «обусловлено природой и процессом интонирования человека: человек в этом процессе не мыслит себя вне отношения к действительности …» [1, с. 344]. Установка на неразрывную связь звуковой материи («звучащего мира») и ее смыслового содержания (Б. В. Асафьев, А. С. Клюев, А. Ф. Лосев, В. В. Медушевский и др.) стала точкой отсчета для формирования позиции, которую можно обозначить как онтологический подход к пониманию категории интонационной культуры.

В русле семантики интонационная культура трактуется прежде всего как способность исполнителя к художественно убедительному выявлению образно-смыслового строя музыкального произведения [2]. Интонация понимается здесь как элементарная смысловая единица музыки, а интонирование – как процесс ее произнесения, аналогичный речевому высказыванию [10]. Интонационно-смысловой подход, таким образом, ставит интонацию в центр внимания как носителя эмоционально-интеллектуального содержания произведения.

Развивая данный подход в направлении психологической антропологии и семиотики, и помещая его в контекст общих функций психики, А. В. Торопова вводит понятие «интонирующее сознание», говоря о том, что «интонация есть способ символизации смысла и переживания» [11, с.72], а интонирование – «форма первичной психической активности» и, одновременно, с этим «инструмент этнической, конфессиональной, гендерной и социальной идентичности» [11, с.82], Указывая на прасмыслы («праслой») интонирования, исследователь утверждает, что музыкальное интонирование является составляющей «единых интонем сознания», материализованных в виде «звуко-символической формы интонированных переживаний» [11, с.73].

При этом очень важно, что наряду с подобным макро-пониманием феномена интонации, А. В. Торопова выделяет в нем и субъектно-деятельностный аспект, реализующийся посредством «индивидуального характера проявлений личности и ее аффективного опыта», что позволяет автору говорить об «интонационном профиле личности» и «индивидуальном стиле интонирования» [11, с.82]. Таким образом возникает категория «интонирующей личности», что, на наш взгляд, и становится методологическим ключом приложения общенаучных подходов к практике фортепианного образования.

На другом «полюсе» процесса поиска подходов к воспитанию интонационной культуры пианиста, как уже упоминалось, находится концепт специфики фортепианного звукоизвлечения как такового и непосредственно фортепианного интонирования. Ударная природа фортепианного звука, его неизбежное затухание, невозможность непосредственного воздействия на уже извлеченный тон – всё это ставит перед пианистом задачи, принципиально отличные от тех, что возникают перед исполнителями на других инструментах. В отличие от скрипача или певца, которые могут модулировать звук в процессе его звучания, пианист лишен такой возможности. Его интонационный замысел должен быть полностью реализован в моменте соприкосновения с клавишей – в характере

туше, в градациях погружения, в весе и «угле атаки». Это принципиальное ограничение требует воспитания у пианиста особых музыкально-компенсаторных механизмов: развитого слухового предслышания, тонкой тактильной чувствительности и способности выстраивать целостную драматургию на уровне горизонтальных (мелодических) и вертикальных (гармонических) связей.

Можно предположить, что сущность данного явления во многом отражена в таком «внутриотраслевом» термине, как «пианизм». Неслучайно один из ведущих методологов фортепианной педагогики – С. Е. Фейнберг положил его в основу своего классического труда «Пианизм как искусство» (1965) [12], который содержит глубокие размышления о природе фортепианного звука, о проблемах фортепианной кинетики и кинестетики в их взаимосвязях с необходимостью достижения «мелодической выразительности на фортепиано» [12, с.212]. Труд Фейнберга стал важнейшей вехой в проникновении в движущие смыслы фортепианного мастерства, где технические проблемы рассмотрены не изолированно, а в неразрывной связи с художественными задачами. Его идеи о «слышащей руке», о единстве движения и слуха, о звуке как пластической категории оказали колоссальное влияние на последующее развитие не только отечественной, но и мировой фортепианной школы. Во многом именно на основе воззрений Фейнберга в последующем был выработан алгоритм воспитания культуры фортепианного интонирования, заключающий в себе преемственную связь традиций русской, советской и российской пианистической школы.

Идеи С. Е. Фейнберга и других выдающихся педагогов-пианистов, направленные на осмысление феномена фортепианного интонирования, были творчески восприняты и обобщены в научной концепции современного ученого-музыканта А. В. Малинковской, а именно в сформулированной ею теории фортепианного интонирования [4]. Фортепианное интонирование исследователь трактует, прежде всего, как «художественное средство исполнения», как «художественное интонирование на фортепиано – целостной организации в исполняемом произведении средств и приемов выразительности» [3, с.7], что дает нам основание обозначить подход А. В. Малинковской как художественно-педагогический, в котором культура интонирования «объединяет в себе музыкальное произведение, стиль и интерпретацию» [2, с.317].

А. В. Малинковская вводит исключительно важное для исследуемой темы понятие «интонационно-пианистического комплекса» как структуры, в которой объединяются «акустико-конструктивные свойства инструмента, художественные средства и приемы исполнения, аппликатурно-двигательная сторона процесса» [3, с. 7]. В этом ракурсе интонационная культура предстает как искусное владение пианистом всей совокупностью выразительных средств в их неразрывном взаимодействии, как процесс формования, целостной звуковой реализации музыкального произведения, подчиненный объективной логике формообразования и требующий от исполнителя развитой слухо-интонационной культуры [3].

Как видим, в исследовательской концепции А. В. Малинковской наметились пути к практическому преломлению проблемы воспитания интонационной культуры начинающего пианиста. Данная линия была продолжена в работах А. Ю. Маряч [5; 7 и др.]. Позиционируемая исследователем «технология воспитания культуры фортепианного интонирования» носит комплексно-интегративный характер и помещает в центр внимания личность самого музыканта и его уникальный интонационно-слуховой опыт. Интонационная культура трактуется здесь не как совокупность знаний и умений, но как глубинное свойство личности, вырастающее из всей совокупности слуховых впечатлений, переживаний и размышлений, накопленных исполнителем на протяжении его творческой биографии. Согласно точке зрения А. Ю. Маряч, культура фортепианного интонирования

представляет собой «комплексное интегративное свойство личности, базирующееся на индивидуальном стиле – интонационном слуховом опыте индивида» [5, с. 147]. Этот подход вводит в научный обиход категорию индивидуального стиля интонирования, что задает новые ориентиры для педагогической практики: задачей педагога становится не столько трансляция нормативных образцов, сколько создание условий для раскрытия и обогащения личностно-интонационного потенциала ученика.

В диссертации Е. О. Назаровой [9] также представлен деятельностный подход к формированию интонационной культуры начинающего пианиста, поскольку автор выдвигает методику осуществления данного процесса, основанную на понимании интонационной культуры как комплекса активных методов «эмоционального постижения, осознания и выявления интонационной природы музыки и осмысленно-выразительного исполнительского интонирования» [9, с. 6].

Фиксация на деятельностной – преобразующей природе пианистического интонирования крайне важна для фортепианной педагогики, так как именно в звукотворящем акте игры на фортепиано происходит наиболее интенсивное становление интонационного слуха и двигательно-слуховых координаций учащегося. Осознание педагогом-пианистом данной идеи предполагает создание таких учебных ситуаций, в которых студент выступает не пассивным реципиентом педагогических указаний, а активным субъектом интонационного поиска, самостоятельно экспериментирующим с различными способами туше, динамическими градациями и артикуляционными вариантами для достижения максимальной выразительности исполняемого сочинения.

Воспитание интонационной культуры студента-пианиста предполагает и становление его профессиональной рефлексивной позиции, позволяющей ему критически оценивать собственные интонационные решения и корректировать их в процессе работы над произведением. Рефлексия, понимаемая как способность к осознанному анализу своих исполнительских действий, становится в данной концепции одним из ключевых механизмов развития интонационной культуры, поскольку именно через рефлексию происходит переход от неосознанного, интуитивного интонирования к осмысленному, контролируемому и художественно убедительному.

Таким образом, можно наблюдать формирование в музыкально-педагогической науке XXI века деятельностного подхода к воспитанию интонационной культуры обучающегося-пианиста, который, по нашему мнению, более точно может быть обозначен как исполнительско-технологический. В его контексте интонационная культура исполнителя трактуется как цель и результат специально организованного образовательного процесса. Авторы (А. Ю. Маряч [5; 7], Е. О. Назарова [9], Т. А. Шипилкина [6] и др.) обращаются к разработке конкретных педагогических стратегий, технологий и методических приемов, направленных на поэтапное формирование культуры интонирования у обучающихся на различных уровнях музыкального образования. При этом отмечается, что содержательные аспекты воспитания культуры фортепианного исполнения-интонирования «зависят от поставленной целевой установки на становление компетентностной личности будущего педагога-музыканта» и что «приоритетным вектором развития является не только формирование профессиональных музыкально-педагогических знаний, умений и навыков, но и личностных качеств» [5, с. 134-135].

Сравнительный анализ рассмотренных подходов обнаруживает их глубинную взаимодополняемость при внешней, порой кажущейся, противоречивости. Путь к их синтезу представляется возможным прежде всего в отказе от абсолютизации какого-либо одного из подходов и в выстраивании многоуровневой модели воспитания интонационной культуры, на каждом из уровней которой доминируют задачи, релевантные тому или иному подходу. На начальных этапах обучения пианиста естественным образом преобладает

исполнительско-технологическая проблематика: студент должен овладеть базовыми средствами фортепианной выразительности, научиться «управлять» звукообразованием (туше), артикуляцией, динамикой, агогикой, формообразующими элементами. Однако уже на этом этапе технологическая работа не должна превращаться в самоцель – она с самого начала должна быть подчинена решению содержательных, художественных задач, что предполагает постоянное присутствие культурологического компонента, помещение культуры фортепианного интонирования в широкое поле действия и влияния музыкальной и духовной культуры музыканта. Интонирование интерпретируется при этом не как изолированный исполнительский феномен, а как особая форма художественного общения, в которой осуществляется диалог между композитором, исполнителем и слушателем. Процесс воспитания интонационной культуры, таким образом, включает в себя как объективный (технологический) компонент, связанный с владением средствами фортепианной выразительности, так и субъективный (личностный, слуховой) аспект, обусловленный индивидуальным интонационным опытом музыканта.

Также важным будет отметить, что культура интонирования имеет динамическую природу: она не является статичным качеством, данным раз и навсегда, но развивается и совершенствуется в ходе исполнительской практики, а ее формирование в рамках образовательного процесса требует целенаправленного педагогического воздействия, опирающегося на научно обоснованные методики.

По мере профессионального взросления пианиста всё более весомую роль начинает играть личностно-интегративный аспект – возникают задачи осмысления и имманентного принятия значения культуры интонирования в профессиональной деятельности музыканта. Если на начальных этапах подготовки доминирует задача освоения базовых исполнительских навыков и формирования устойчивых слухо-двигательных координаций, то на старших курсах вуза на первый план выходит проблема личностного самоопределения музыканта, обретения им собственного творческого «голоса» в контексте многообразия исполнительских школ и интерпретационных стратегий.

Накопление интонационно-слухового опыта, формирование индивидуального исполнительского стиля требует педагогических стратегий, ориентированных не на унификацию, а на поддержку творческой индивидуальности студента. Это ставит перед педагогом сложную задачу: находясь в рамках академической традиции, он должен создавать пространство свободы, в котором «интонирующая личность» обучающегося может раскрыться в уникальности его интонационной культуры. Решение данной задачи предполагает достижение педагогического баланса между сохранением ориентиров, заложенных в нотном тексте, и признанием права студента на собственную интерпретационную версию. Педагогу необходимо научиться слышать и поддерживать даже те интонационные решения ученика, которые не совпадают с его собственными исполнительскими предпочтениями, видеть в них не отклонение от нормы, а проявление индивидуального интонационного мышления.

Учитывая всё многообразие рассмотренных подходов, можно зафиксировать несколько существенных характеристик, в отношении которых в науке достигнут определенный консенсус. Прежде всего, это то, что интонационная культура признается феноменом интегративного порядка, который невозможно и не следует сводить к отдельным исполнительским навыкам и умениям. Во-вторых, она включает в себя как объективный (технологический) компонент, связанный с владением средствами фортепианной выразительности, так и субъективный (личностный, слуховой) аспект, обусловленный индивидуальным интонационным опытом музыканта. Также важным будет отметить, что культура интонирования имеет динамическую природу: она не является статичным качеством, данным раз и навсегда, но развивается и совершенствуется в ходе

исполнительской практики, а ее формирование в рамках образовательного процесса требует целенаправленного педагогического воздействия, опирающегося на научно обоснованные методики и технологии.

Проведенный анализ позволяет утверждать, что воспитание интонационной культуры студента-пианиста представляет собой многомерную педагогическую задачу, не допускающую однозначного решения в рамках какого-либо единственного подхода. Вместе с тем проблема далека от своего окончательного разрешения: сохраняется потребность в уточнении и систематизации терминологического аппарата, в разработке критериально-диагностического инструментария, в создании целостных, научно обоснованных педагогических моделей, обеспечивающих преемственность на всех уровнях музыкального образования, в подготовке педагогов, готовых и способных решать соответствующие задачи.

Сложившиеся в музыковедении, музыкальной философии, психологии и педагогике научные подходы (онтологический, герменевтический, антропологический, интонационно-смысловой, художественно-педагогический, культурологический, исполнительско-технологический) фиксируют различные, но одинаково существенные грани изучаемого феномена, что делает возможным их взаимное обогащение и синтез. Центральная идея такого синтеза может быть сформулирована следующим образом: технологическая оснащенность пианиста должна быть с самого начала подчинена задачам смыслового интонирования, а формирование индивидуального интонационного стиля – происходить на прочной основе глубокого понимания объективных закономерностей музыкальной формы и выразительных возможностей инструмента. Интонационная культура, будучи феноменом интегративного порядка, требует и комплексной педагогической стратегии, объединяющей работу по преобразованию слухового опыта, формированию технического мастерства и личностного развития молодого музыканта. Соответственно, воспитание интонационной культуры осмысляется как неотъемлемая составляющая общего процесса музыкального образования, ориентированного на формирование эстетически развитой и духовно зрелой личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асафьев Б.В. Музыкальная форма как процесс / Б. В. Асафьев / ред., вст. ст. и коммент. Е. М. Орловой. – Кн. I и II. – 2-е изд. – Л.: Музыка: Ленингр. отд-ние, 1971. – 376 с.
2. Ли Цзиньхуэй. Интонационная культура пианиста: к определению понятия / Цзиньхуэй Ли, Н. В. Бычкова // Актуальные проблемы искусства: история, теория, методика: Материалы IV Междунар. научно-практ. конф. – Минск: БГПУ, 2017. – С. 315-317.
3. Малинковская А.В. Искусство фортепианного интонирования: учебник для вузов / А. В. Малинковская. –2-е изд., испр. и доп. – М.: Юрайт, 2017. – 383 с.
4. Малинковская А. В. Фортепианное интонирование как музыкально-педагогическая и исполнительская проблема: автореф. дис. … д-ра пед. наук: 13.00.02 / А. В. Малинковская. – М., 1995. – 46 с.
5. Маряч А. Ю. Особенности воспитания культуры фортепианного интонирования в процессе музыкально-инструментальной подготовки студентов педагогического вуза: дис. … канд. пед. наук: 5.8.2 / А. Ю. Маряч. – Армавир, 2023. – 234 с.
6. Маряч А.Ю. Применение метода интонационно-смыслового (содержательного) анализа в контексте теории художественного интонирования на фортепиано в процессе музыкально-инструментальной подготовки студентов педвуза / А. Ю. Маряч, Т. А. Шипилкина // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2023. – Т. 8, № 4. – С. 419-428.

7. Маряч А.Ю. Технология воспитания культуры фортепианного интонирования в музыкально-педагогическом образовании: монография/ А. Ю. Маряч. – М.: Энциклопедист-Максимум, 2026. – 536 с.
8. Мельников М.В. «Klavierübung» Ферруччо Бузони. «Всеобъемлющий план» и закономерности пианистической концепции: автореф. дис. … канд. искусствовед.: 17.00.02 / М. В. Мельников. – СПб., 2013. – 23 с.
9. Назарова Е. О. Интонационная культура начинающего пианиста: Теория и практика: дис. … канд. искусствовед.: 17.00.02 / Е. О. Назарова. – СПб., 2003. – 278 с.
10. Орлова Е.М. Интонационная теория Асафьева как учение о специфике музыкального мышления: История. Становление. Сущность / Е. М. Орлова. – М.: Музыка, 1984. – 303 с.
11. Торопова А.В. Феномен интонирования как антропологический ориентир сохранения и воспроизведения облика человека определенной культуры / А. В. Торопова // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. Психология. – 2014. – № 3(34). – С. 72-84.
12. Фейнберг С.Е. Пианизм как искусство: учеб. пособие / С. Е. Фейнберг. – 6-е изд., стер. – СПб.: Лань, 2021. – 560 с.

Ян Бохань
аспирант департамента музыкального искусства
Институт культуры и искусств
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»
Научный руководитель – И. В. Кудринская
Ли Шушань
аспирант департамента музыкального искусства
Институт культуры и искусств
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»
Научный руководитель – Л. И. Уколова

Yang Bohan
Postgraduate student, Department of Musical Art
Institute of Culture and Arts
Moscow City Pedagogical University
Scientific supervisor – I. V. Kudrinskaya
Li Shushan
Postgraduate student, Department of Musical Art
Institute of Culture and Arts
Moscow City Pedagogical University
Scientific supervisor – L. I. Ukolova

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ ДЫХАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПОСТАНОВКИ ГОЛОСА

Голос человека представляет собой звуки, создаваемые за счет его голосового аппарата и способствующие общению и передаче информации другим людям. В зависимости от целей и способов звукообразования человеческий голос можно разделить на речь, пение и шепот [3, с. 39].

Под постановкой голоса следует понимать процесс его адаптации и улучшения для профессионального использования. Для пения люди используют определенную технику движения тела, добиваются выразительного звучания слова, развивают широту диапазона звуков, вокальную вибрацию и тембр, которые необходимы для правильного и красивого звукообразования. Голос, изначально обладающий этими качествами, называется «поставленным от природы».

Известно, что дыхание является очень важным элементом в процессе пения и постановки голоса. Поэтому в этой статье будет дано определение певческого дыхания, рассмотрены его типы и определена роль развития навыков дыхания в процессе постановки голоса.

THEORETICAL ASPECTS OF THE DEVELOPMENT OF BREATHING SKILLS IN THE PROCESS OF VOICE PRODUCTION

A person's voice is a sound created by their voice box that facilitates communication and the transmission of information to other people. Depending on the purposes and methods of sound formation, the human voice can be divided into speech, singing and whispering [3, p. 39].

Voice production should be understood as the process of adapting and improving it for professional use. To sing, people use a specific technique involving body movements, achieve expressive word pronunciation, develop the breadth of the sound range, vocal vibration, and timbre,

which are necessary for proper and beautiful sound formation. A voice that inherently possesses these qualities is called “naturally trained.”

It is known that breathing is a very important element in the process of singing and voice production. Therefore, this chapter will provide a definition of singing breathing, examine its types, and define the role of developing breathing skills in the process of voice production.

1. Голосообразование и дыхание. Певческое дыхание

В современных исследованиях процесс голосообразования представляют как совместное функционирование генераторной, резонаторной и энергетической систем человеческого организма [3, с. 40]. Исходя из этого, пение нельзя рассматривать только как функцию голосового аппарата. Оно невозможно без координированной работы всего организма, основанной на деятельности головного мозга и нервной системы человека. В свою очередь, на сегодняшний день именно голосовой аппарат является наиболее изученным. В нем можно выделить следующие группы органов:

1. Звукообразовательные: гортань и голосовые складки.
2. Дыхательные: трахея, бронхи, легкие, грудная клетка, диафрагма.
3. Артикуляционные: язык, губы, нижняя челюсть.

Основными акустическими характеристиками певческого голоса являются высота, сила, тембр и продолжительность певческого звука [3]. Высота звука зависит от частоты колебательных движений (смыканий) голосовых складок. Чем их больше, тем выше звук и короче звуковые волны и наоборот. Сила звука обеспечивается амплитудой колебательных движений голосовых складок, а не затратами мышечной энергии дыхательных органов. При правильной постановке голоса максимальный акустический эффект достигается при минимальных затратах дыхательной энергии [11]. Способность голосового аппарата порождать звуки различной громкости определяет динамический диапазон певческого голоса. Последний формирует исполнительское мастерство вокалиста и помогает ему достичь необходимого вокально-художественного эффекта. Известно, что на верхних нотах проявляется активная работа диафрагмы и брюшного пресса, а на низких – грудные мышцы [9, с. 93]. Звуковой тембр является наиболее сложной характеристикой певческого голоса, определяющей красоту его звучания. Тембр зависит от характера колебаний голосовых складок, совокупного звучания тона и ряда частичных тонов (обертонов) с использованием резонаторов. Продолжительность певческого звука определяется дыхательными навыками.

С биологической точки зрения *дыхание* – это физиологический процесс поглощения кислорода и выделения углекислого газа организмом с целью окисления органических веществ в клетках и освобождения энергии, необходимой для его жизнедеятельности [5]. В свою очередь дыхательный цикл делится на три фазы: инспираторная, постинспираторная и экспираторная. Первая фаза относится к вдоху, а последняя – к выдоху. Постинспираторная фаза дыхания, также известная как фаза задержки, представляет наибольший интерес для вокалистов и относится одновременно к вдоху и выдоху. Здесь диафрагма, основная мышца вдоха, контролирует объем выдыхаемого из легких воздуха. Это происходит одновременно с сокращением мышц гортани с целью поддержки оптимального состояния воздухоподводящих путей легких. Экспираторная фаза дыхания сопровождается сокращением брюшных и межреберных мышц. При этом наблюдается минимальная активность диафрагмы и гортани [6].

Может показаться, что физиологический подход к определению дыхания напрямую не связан с голосообразованием. Однако, функционирование человеческого организма и голосового аппарата невозможно без дыхательных органов, обеспечивающих дыхательный процесс. Вдох – движение воздуха внутрь тела, а звучание – выдох, колеблющий голосовые связки. Управление выдохом позволяет человеку издавать звуки, говорить и петь.

Исследователи в области вокальной педагогики разделяют понятия бытового (естественного) и певческого дыхания. Последнее отличается от первого коротким вдохом и более продолжительным и управляемым выдохом. В зависимости от певческих задач объем вдыхаемого воздуха и интенсивность дыхательных мышц может меняться. Певческий вдох, в отличии от бытового, наполняет воздухом легкие и подготавливает голосовой аппарат к голосообразованию. Певческий выдох должен быть плавным, контролируемым и должен создавать необходимое давление в подскладочном пространстве для оптимальной работы голосовых складок. Такое умение называется *опорой* звука [10, 10]. При изменении создаваемых звуков опора обеспечивает изменение подскладочного давления. Можно сказать, что певческая опора это координированная и взаимосвязанная работы дыхательных мышц. А. Г. Менабени определяет уровень навыка владения певческим дыханием умением расходовать дыхание так, чтобы оно без остатка трансформировалось в звук [4].

Наиболее общее и полное определение певческого дыхания представлено в работе [8, с. 60]. Здесь *певческим дыханием* называют «*функциональное приспособление, оптимизирующее певческую функцию, формирующуюся параллельно дыханию и использующее его систему мышечной активности и систему управления этой активностью через дыхательные ощущения и установки*».

Несмотря на большое количество специализированной литературы, посвященной изучению вопросов голосообразования и певческого дыхания, у педагогов по вокалу не сложилось единого мнения о правильном певческом дыхании [4]. Одни утверждают, что при вдохе грудь должна быть развернута, а живот втянут, а другие, наоборот, говорят, что нужно вдыхать в живот, а затем переводить дыхание в грудь. Также есть сторонники, например, того, что вдох нужно делать в спину или в бока, или только в живот.

Различные мнения о правильном певческом дыхании заставили исследователей задуматься о возможных типах певческого дыхания, которые будут рассмотрены ниже.

2. Типы певческого дыхания. Правильное певческое дыхание

Певческое дыхание можно условно разделить на *грудное*, *брюшное* и *грудно-брюшное*. В соответствии с этим подходом выделяют четыре основных типа дыхания[7], представленных на рисунке 1 [1].

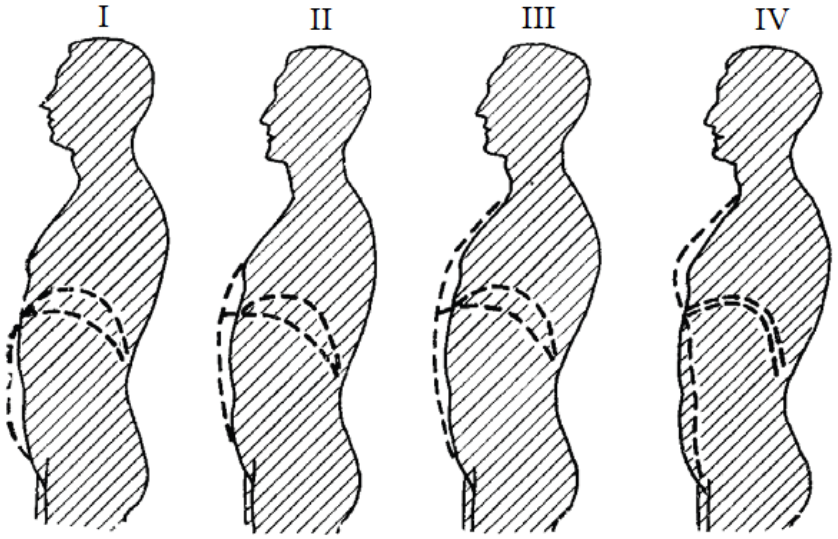


Рисунок 1. Типы певческого дыхания: I – брюшной, II – нижнереберно-диафрагматический, III – реберно-диафрагматический, IV – грудной.

[7] Все остальные типы дыхания являются их частными случаями.

Здесь типы дыхания II и III являются разновидностью грудно-брюшного дыхания. Далее разберем все четыре типа дыхания по отдельности.

Брюшной тип дыхания (тип I, рисунок 1). Его также еще называют диафрагматическим или абдоминальным. Для этого типа дыхания характерны неподвижность грудной клетки и небольшое выпячивание вперед живота. Вдох осуществляется за счет работы диафрагмы, а выдох – брюшного пресса. Здесь выделяют нижнебрюшное и верхнебрюшное дыхание в зависимости от того, какой отдел брюшного пресса больше задействован. В первом случае активна нижняя часть живота, а во втором его подложечная область. На практике нижнебрюшное пение чаще встречается у мужчин, а верхнебрюшное у женщин.

Некоторые педагоги по вокалу акцентируют внимание на работе «тазовой диафрагмы» при пении. Однако, Л. Б. Дмитриев в [1] отмечает, что тазовая диафрагма во время дыхания не используется, а такое мнение специалистов обусловлено их субъективными ощущениями внутрибрюшного давления в этой области.

Нижнереберно-диафрагматический тип дыхания (тип II, рисунок 1). В литературе этот тип дыхания называется еще как костоабдомичальным или нижним грудным и не является самостоятельным. По сути, это грудно-брюшное дыхание с преобладанием брюшного дыхания. Для вдоха здесь используется не только диафрагма, но и нижняя часть грудной клетки, что обуславливает растяжение диафрагмы.

Реберно-диафрагматический тип дыхания (тип III, рисунок 1). Этот тип дыхания также называют костоабдоминальным или смешанным и является самым распространённым у певцов. Как отмечалось выше, такой тип дыхания является еще одной разновидностью грудно-брюшного дыхания, при котором диафрагма и грудная клетка активно работают. При вдохе грудная клетка расширяется, а живот немного подается вперед, обеспечивая условия для максимального набора воздуха.

Грудной тип дыхания (тип IV, рисунок 1). В литературе этот тип еще называется костальным или реберным. Для этого типа дыхания характерны активная работа мышц грудной клетки и втянутость живота. При вдохе диафрагма поднимается, но выполняет пассивную функцию, следую за движением легких.

В общем случае грудное дыхание для певцов не противопоказано [1]. В начале XIX века оно было очень популярно у итальянской музыкальной школы. На сегодняшний день им пользуются, например, при исполнении высокой тесситуры, пассажей и трелей. Однако, использование для пения *ключичного* дыхания, являющегося частным случаем грудного дыхания, нецелесообразно. При таком дыхании задействованы верхняя часть грудной клетки, мышцы плеч и шеи. Напряжение последних мешает свободной работе гортани и нижней челюсти, необходимой для хорошего звукоизвлечения.

А. Г. Менабени называет реберно-диафрагматический (смешанный) тип дыхания правильным певческим дыханием [4]. Исследования Л. К. Ярославцевой [12] показали, что большинство профессиональных певцов, обладающих яркими и мощными голосами, пользуются именно этим типом дыхания. Было установлено, что регуляция певческого дыхания с помощью мышц грудной клетки и активной работы брюшного пресса и диафрагмы обеспечивает оптимальный процесс певческих вдоха и выдоха. Таким образом, можно было бы сделать вывод, что при пении нужно использовать смешанный тип дыхания. Однако, это не совсем так.

Л Б. Дмитриев отмечает, что «чистых» типов певческого дыхания в природе не существует и стремиться использовать на практике какой-то один его тип нецелесообразно [1]. Несмотря на то, что А. Г. Менабени отдает предпочтение смешанному типу дыхания, он также указывает на то, что при пении дыхательные органы и мышцы работать

изолированно друг от друга не могут и развивать какой-то конкретный тип дыхания даже вредно [4]. Ф. Ф. Заседателев, тоже считая смешанный тип дыхания наилучшим для пения, называл правильным певческим дыханием то, которое требуется в момент исполнения произведения [2, с. 114]. По его мнению, выбор типа дыхания должен происходить исходя из удобства и требуемого качества звукоизвлечения, а не каких-то конкретных дыхательных установок.

Получается, что в процессе постановки голоса наиболее удобная форма работы органов дыхания определяется исходя из индивидуальных особенностей человеческого организма. При этом певческое дыхание может иметь признаки разных его типов и меняться в зависимости от стоящих перед исполнителем задач. Однако, учитывая, что пение –это результат сложной и скоординированной работы всего организма, пределы изменения певческого дыхания здесь ограничены натренированностью вокалиста рефлекторно перестраивать работу всех систем его организма, участвующих в голосообразовании, одновременно с изменением дыхания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дмитриев Л.Б. Основы вокальной методики. – Москва: Музыка, 1968. – 645с.
2. Каретко М.И. Педагогические аспекты процесса развития певческого голоса в рамках методики преподавания вокала // Культура. Наука. Интеграция. – 2013. – С. 39-43.
3. Заседателев Ф.Ф. Научные основы постановки голоса. – М.: Гос. муз. изд., 1937. – 114 с.
4. Менабени А.Г. Методика обучения сольному пению. – М.: Просвещение, 1987. – 30с.
5. Петровский Б.В. Популярная медицинская энциклопедия / под ред. академика Б.В. Петровского. – Ташкент. Главная редакция Узбекской Сов. Энциклопедии, 1989. – 199 с.
6. Покровский В.М. Физиология человека: учебник / под ред. В. М. Покровского, Г.Ф. Коротько. 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Медицина, 2003. – 656 с.
7. Ростовцева А.В. Проблема певческого дыхания как основы постановки голоса // Профессиональное музыкальное искусство в контексте мировой культуры. Материалы VII Международной научно-практической конференции. – Самара: Самарский государственный институт культур. – 2021. – С. 233-238.
8. Филиппов А.В. К вопросу о вокальном дыхании // Голос и речь. – 2011. – №2. – С. 56-66.
9. Щетинин М.Н. Дыхательная гимнастика А.Н. Стрельниковой. Серия «Посоветуйте, доктор!» – М.: Метафора, 2007. – 128 с.
10. Юссон Р. Певческий голос. – М.: Музыка, 1974. – 262 с.
11. Юшманов В. И. Певческий инструмент и вокальная техника оперных певцов: автореф. дис. … д-ра искусствоведения: 17.00.02 / Рос. ин-т истории и искусств. Санкт-Петербург, 2004.
12. Ярославцева Л.К. Зарубежные вокальные школы: учебное пособие по курсу истории вокального искусства. – М., 1981. – 90 с.

Ян Мэй
аспирант департамента музыкального искусства
Институт культуры и искусств
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»
Лю Чженьюань
аспирант департамента музыкального искусства
Институт культуры и искусств
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»
Научный руководитель – доктор педагогических наук, профессор
Л. И. Уколова

Yang Mei
Postgraduate Student, Department of Musical Art
Institute of Culture and Arts
Moscow City Pedagogical University
Liu Zhenyuan
Postgraduate Student, Department of Musical Art
Institute of Culture and Arts
Moscow City Pedagogical University
Academic Supervisor – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
L. I. Ukolova

ВЗАИМОСВЯЗЬ РАЗВИТИЯ ВОКАЛЬНОЙ ТЕХНИКИ И ПРИОБРЕТЕНИЯ СЦЕНИЧЕСКИХ НАВЫКОВ

Аннотация. Данная статья посвящена вопросу развития сценических навыков у учащихся на уроках сольного академического пения в учреждении дополнительного образования. На сегодняшний день особой популярностью в плане образования и развития ребенка пользуется музыка, которая в свою очередь влечет за собой опыт сценического выступления.

Исполнение концертной программы изначально направлено на публику, смысл любой творческой профессии в конечном итоге сводится к сценическому выступлению. Общение со зрителем – неотъемлемая часть любой профессии, так или иначе связанной с творчеством, особое внимание здесь следует уделить музыкальному исполнительству.

Ключевые слов: вокальная техника, педагогический процесс, техническое мастерство, публичное выступление, сценическое волнение.

THE RELATIONSHIP BETWEEN THE DEVELOPMENT OF VOCAL TECHNIQUE AND THE ACQUISITION OF STAGE SKILLS

This article focuses on the development of stage skills in students in solo academic singing lessons at an additional education institution. Music is currently particularly popular in terms of child education and development, which in turn entails stage performance experience.

Performing a concert program is initially aimed at an audience; the essence of any creative profession ultimately boils down to stage performance. Interacting with the audience is an integral part of any profession related to creativity, and particular attention should be paid to musical performance.

Keywords: vocal technique, teaching process, technical skill, public speaking, stage fright.

Освоение вокальной техники невозможно без методологически выстроенной системы обучения, направленной на систематическую работу по выработке определённых качеств певца-исполнителя. Процесс обучения, как художественно-педагогическая система, обеспечивает студента набором определенных навыков, соответствующих профессиональному содержанию конкурентоспособного вокалиста. Естественно, что любой педагог в своей работе опирается на определенные способы преподавания предмета, основанного на известных методиках, которые в свою очередь содержат теоретическое обоснование проблем и их решения, а также практический –эмпирический способ преподнесения нужной информации в процессе обучения.

Таким образом, теория методов – это важнейший аспект профессионального навыка, который содержит в себе обобщенные знания о значимых способах преподавания сольного пения, основанного, как на научных исследованиях, созданных врачами-фониатрами, физиологами, так и на практическом опыте исполнителей.

Однако же педагогический процесс не может представлять собой сухое освоение теоретически прописанных навыков, предложенных методической разработкой, которой придерживается педагог. Педагогические основы преподавания вокала представляют собой работу непосредственно над голосом, которым владеет ученик, имеющий особенности, как психологические, так и физиологические. Здесь стоит заострить внимание, что любой процесс, подразумевающий выработку технических навыков, также основывается и на индивидуальных качествах обучающегося. Таким образом, обучение представляет собой не только теоретическую направленность, но и художественно-творческий поиск, интерпретацию, подходящую под индивидуальность каждого ученика.

Частой темой обсуждения, встречающейся в кругах профессионалов-практиков, является непоколебимость теоретических аспектов, которые не должны подвергаться художественной интерпретации педагога. Однако же цель, которую ставят перед собой педагоги, выражается непосредственно в красивом звучании голоса и правильной вокализации. Корректное развитие данных навыков зависит непосредственно от педагогических компетенций обучающего, что представляет собой эстетически развитое понимание эталонного звучания голоса, вокально-слуховая координация, а также критическое и практическое осмысление методических разработок. Последний навык невероятно важен в профессиональной деятельности любого преподавателя.

Также стоит заметить, что обучение исполнительству развивает не только техническое мастерство вокалиста, но и артистические способности, внимательность, волю, мышление, воображение, речь. Пение содействует развитию личности в целом.

Таким образом, можно выделить несколько важных принципов, соблюдение которых, как было сказано выше, делает преподавание сольного пения наиболее продуктивным:

1. Принцип воспитывающего обучения, что несет в себе общее развитие личности, его всестороннее обучение;
2. Принцип научности, являющийся важным профессиональным критерием любой педагогической деятельности и фундаментом процесса обучения;
3. Принцип постепенности и последовательности, который реализуется способом от «простого к сложному», а также включает в себя систематически выстроенную программу, направленную на передачу необходимой для достижения поставленной цели информацию;
4. Принцип посильной трудности, который реализуется также при условии соблюдения вышеуказанного принципа, а также являет собой один из важнейших пунктом педагогической компетенции;
5. Принцип единства художественной и технической стороны.

Педагогическая работа по воспитанию певцов-исполнителей представляет собой сложный процесс, объединяющий как теоретические навыки педагога, его знания по данному направлению, так и практические навыки, которые строятся на художественно-идейных возможностях преподавателя. Гибкое сочетание известных ему методов в решении различных голосовых проблем ученика делает его работу невероятно сложной, а его самого эрудированной личностью.

Владение нужными знаниями по работе с голосовым аппаратом в купе с гибкостью использования разных представленных методических разработок, а также творческий подход дают наиболее качественные результаты в достижении поставленных целей.

Творческий процесс, в свою очередь, представляет собой, по словам В.Н. Нилова, исследователя в области искусства хореографии: «умение создавать новое, оригинальное» [2,15]. Можно сказать, что свобода действий и воображения в предлагаемых обстоятельствах, а именно импровизация – верный показатель сценических способностей учащегося.

Публичное выступление является для музыканта событием, к которому невозможно привыкнуть, даже имея большой сценический опыт. Это связано с тем, что уже на первых порах своей музыкальной карьеры человек понимает, что оценка его творческого потенциала, успехов в обучении, артистической воли неизменно происходит в момент выступления (это может быть зачет, экзамен или обычный классный вечер). Таким образом, у музыканта-исполнителя формируется ощущение ответственности перед каждым выходом на сцену.

Любое ответственное событие в жизни сопровождается особым состоянием, которое по аналогии с другими подобными ситуациями в жизни принято называть – «стресс». В данном контексте стоит различать два похожих понятия: «стресс» и «тревога».

Сценическое волнение – фактор знакомый каждому человеку, который имел в жизни опыт выступления перед аудиторией. Выступление докторов с докладом на научной конференции зачастую сопровождается сильным тревожным состоянием, которое не дает специалисту оторваться от написанных им же бумаг. Также подобное волнение присуще лекторам, вещающим на большую аудиторию или учителям, находящимся в начале своего пути.

Несомненно, что такие великие музыканты, как Ф. Шаляпин,
Ф. Шопен, Г. Нейгауз, А. Рубинштейн, Л. Ауэр испытывали сильнейшее волнение на протяжении всего своего творческого пути. Также о проблеме сценического волнения высказывались Е. Образцова, А. Тосканини, Д. Хворостовский.

Конечно же, не всем удается справиться с волнением перед сценическим выступлением, зачастую это бывает настолько сильная тревога, бьющая по всецелому состоянию человека, что для многих эта становится причиной остановки исполнительской карьеры. Стоит также заметить, что опыт подобных выступлений, несомненно, играет не последнюю роль в борьбе с данной проблемой, однако с ростом ответственности, с расширением залов, в которых предстоит выступать, тревога может расти и достигать невыносимых для психики человека пределов. Многие артисты к завершению своей карьеры жаловались на состояние памяти и уже предпочитали играть сценическую программу по нотам.

Сценическое волнение – это форма психологического состояния личности до и вовремя публичного выступления.

Данная проблема, к сожалению, недостаточно раскрыта в отношении вокалистов-исполнителей. Многие психологи и педагоги, естественно, обращались к данной теме в своих исследованиях, описывали ее, давали советы, однако знаменитые артисты, столкнувшиеся на собственном опыте со сценическим волнением, не описывают

практические способы борьбы с ним, что вынуждает многих начинающих артистов работать над решением данного вопроса эмпирическим путем.

Здесь стоит рассмотреть данное эмоциональное переживание с научной точки зрения. Волнение, которое испытывает человек перед публичным выступлением или любым другим мероприятием, представляющим из себя ответственное событие, не рассматривается психологией эмоций, как самостоятельная категория. Волнение – защитная реакция организма на внешний раздражитель, который вызывает различные состояния, например, тревогу, беспокойство, страх.

Данное проявление организма, вызванное подобным эмоциональным подъемом, как ответом на раздражитель – ответственное мероприятие, рассмотрено в психологии спорта, как стартовое и предстартовое состояние человека.

Российский психолог Авксентий Цезаревич Пуни, основатель спортивной психологии, разделил предстартовые состояния по степени активизации нервной системы на три вида: состояние лихорадки, боевое возбуждение, апатия.

Уровень вовлеченности личности в процесс переживания напрямую зависит от ее психологических особенностей.

Состояние предстартовой лихорадки характеризуется повышенным артериальным давлением, потливостью, учащением пульса (тахикардией), гипотермией дистальных отделов, рассеянностью, быстрой сменой эмоциональных состояний. Факт сильного волнения можно определить по внешнему виду человека: он становится нервным, грубым по отношению к окружающим, у него трясутся руки, дрожат колени, черты лица заостряются.

Далее можно рассмотреть состояние, противоположное лихорадке – предстартовую апатию. Для апатии характерно вялое физическое состояние, сонливость, снижение внимания и восприятия. Состояние этого типа возможно при долгом нахождении человека в сильном эмоциональном возбуждении - как бы «перегорание» после долгого ожидания при большом желании осуществить то или иное действие.

Состояние боевого возбуждения – это эмоциональное возбуждение средней интенсивности, которое позволяет человеку максимально настроиться на предстоящее событие.

Считается, что состояния предстартовой лихорадки и апатии являются самыми непродуктивными для выполнения предстартовой и стартовой деятельности.

Таким образом, при исследовании феномена сценического волнения его также можно разделить на две категории: конструктивную и деструктивную.

Деструктивное волнение, как и в спортивной психологии, включает в себя предстартовую лихорадку и апатию и несет в себе разрушительный процесс, сказывающийся на работе психофизических функций (зачастую апатия может быть причиной сильной предстартовой лихорадки). Для такой категории характерна плохая работа мышц: страх либо блокирует ее, вызывая ощущение одервенения, либо заставляет совершать неконтролируемые действия (дрожь, нежелательные движение).

Великая русская певица, меццо-сопрано Е.В. Образцова о своем дебюте в Большом театре писала: «У меня было совершенно обморочное состояние, и если бы не паны, которые под руки вывели меня на сцену, может быть в тот вечер сцены у фонтана не было бы. У меня нет никаких впечатлений о моем первом спектакле, одно волнение, огненный шар рампы, а остальное было в беспамятстве» [3, с. 84].

Многие известные музыканты-исполнители упоминали об увеличении сценического волнения с ростом их карьеры и популярности.

Однажды друг известного русского баса Ф.И. Шаляпина сказал ему перед концертом, что такому именитому музыканту как он, достигшему таких высот, нет никаких

оснований испытывать волнение перед выступлением, на что сам Шаляпин ответил: «То-то и боязнь упасть с этой высоты» [4, с. 14].

Лучано Паваротти также в своей книге отмечал, что на взлете своей карьеры ужасное волнение не покидало его: «Вдруг я внезапно очутился на высшей ступени славы, и никаких тебе препятствий, осталась только одна возможность – сорваться в пропасть» [5, с. 273].

Таким образом, можно сделать вывод, что одной из самых распространённых причин появления сценического волнения является высокий уровень требовательности к себе и большая ответственность перед публикой.

Также стоит обратить внимание на тот очевидный факт, что больше всего сценическому волнению подвержены люди с легко возбудимой, лабильной нервной системой. Утверждая это, немецкий педагог и пианист В. Бардас так же задумывался и о том, есть ли среди людей творческих профессий те, кто не вписывается в число легковозбудимых натур, по этому поводу он писал: «ведь всякого рода художественная одарённость обычно выражается в утончённости нервной системы» [1, с. 48].

В. Бардас считал, что хуже всего не лабильная нервная система, а ее подвижность, умноженная на нездоровую амбициозность и самолюбие, что также присуще для творческой личности и часто встречается в творческих кругах.

Для такого типа людей свойственно нездоровое предпочтение себя другим исполнителям и зачастую ошибочное мнение о собственном мастерстве, как правило, основанное только на собственном представлении.

Такая причина связана с ответственностью перед публикой и требовательностью к себе, но продиктована она скорее эгоистичностью молодой творческой натуры, которая, как сказал один уважаемый педагог Валентина Танаева, «любит не музыку в себе, а себя в музыке».

Известный русский пианист С. Т. Рихтер относил себя к "сильно волнующимся" артистам, но волнение вдохновляло его: «какая-то новая энергия и колоссальное желание сыграть как можно лучше, преодолеть все трудности и победить самого себя» [6, с. 126]. Возможно, именно эта особенность позволила Рихтеру добиться таких таких высот и творческой зрелости.

Мнения многих психологов и педагогов сходятся к тому, что, зачастую, совсем маленькие дети не боятся выступать перед публикой, страх сцены появляется уже в более осознанном возрасте 10-11 лет.

Бытует мнение, что человек, получивший опыт выступления на сцене в детском возрасте, взрослея, гораздо лучше справляется со сценическим волнением, обладает большей психологической устойчивостью к профессиональным раздражителям.

В этом возрасте ребенок меняется не только эмоционально, но и внешне, что может стать причиной для комплексов и неуверенности в себе. Так же в пубертатный период большую роль для ребенка начинает играть не мнение родителей, а мнение сверстников, которое зачастую носит негативный характер. Сталкиваясь с этим впервые, ребенок чувствует давление, с которым ему тяжело справится, что сильно бьет по самооценке и усугубляется в подростковый период. Тогда могут возникнуть первые предпосылки к проявлению волнения перед публикой, ведь обычный выход к доске превращается в пытку, особенно для неокрепшей личности.

В таком случае, ответственность за будущее самочувствие ребенка
на сцене несет активная работа педагога и родителя в тандеме. Педагог должен внимательно относиться к взаимоотношениям в классе между учениками, а родитель всячески интересоваться желаниями и стремлениями своего ребенка.

Так же огромную роль в психологическом становлении ребенка играет педагог по специальности в музыкальной школе, где впервые происходит знакомство с профессией и

главной ее составляющей - публичными выступлениями. Самое важное в этот момент определить индивидуальные качества ученика, постараться спрогнозировать, что именно может пойти не так, где возникнут сложности и, по возможности, избежать этого. В случае неудачи самое главное не позволять ребенку переживать по этому поводу, углубляясь в самобичевание, так как это может привести к дальнейшим проблемам на сцене. Стоит объяснить, что неудачи показывают вектор дальнейшей работы, которую стоит провести, чтобы достичь нового уровня.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бочкарев, Л.Л. Психология музыкальной деятельности /Бочкарев Л.Л. -М.: Классика-XXI, 1997г. – 345 с.
2. Нилов В.Н. Художественно-творческое развитие школьников хореографическим искусством в условиях взаимодействия основного и дополнительного образования /В.Н. Нилов. – М: МГУКИ, 1998 – 20 с.
3. Шаляпин, Ф.И. Маска и душа /Ф.И.Шаляпин. - М.: ПРОЗАиК, - 2013г. - 624 с.
4. Цыпин, Г.М. Сценическое волнение и другие аспекты психологии исполнительской деятельности / Цыпин Г.М. - М.: Музыка, 2011г. – 12 с.
5. Паваротти, Л.Я. Лучано Паваротти, или восхождение к славе /Паваротти Л. - М: Алгоритм, 2014г. – 288 с.
6. Рихтер С.Т. Музыкальное исполнительство и современность /С.Т. Рихтер. - Вып. 2. - М., 1997 – 154 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

Жарков Анатолий Дмитриевич
доктор педагогических наук, профессор,
Заслуженный работник культуры Российской Федерации,
академик Международной академии информатизации,
академик Российской академии естественных наук,
профессор кафедры культурно-досуговой деятельности
ФГБОУ ВО «Московский государственный институт культуры»
e-mail: kdd007@bk.ru

Zharkov Anatoly D.
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Honored Worker of Culture of the Russian Federation,
Academician of the International Academy of Informatization,
Academician of the Russian Academy of Natural Sciences,
Professor at the Department of Cultural and Leisure Activities
Moscow State Institute of Culture

ПАРАДИГМАЛЬНЫЙ ПОДХОД В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ

Аннотация. В статье рассматривается парадигмальный подход в педагогической антропологии. Парадигмальный подход в педагогической антропологии определяет взаимосвязь всех субъектов системы в контексте динамики ее постоянного изменения. В современных условиях смысловая подсистема становится регулятором этого процесса, у человека происходит переориентация целей жизни, то есть смена ценностных ориентаций. Парадигмальный подход к педагогической антропологии обеспечивает взаимосвязь всех направлений воспитания и образования человека в интересах общества, обеспечивая создание оптимальной этнокультурной среды.

Ключевые слова: парадигмальный подход, педагогическая антропология.

A PARADIGMATIC APPROACH IN PEDAGOGICAL ANTHROPOLOGY

Annotation. The article examines the paradigmatic approach in pedagogical anthropology. The paradigmatic approach in pedagogical anthropology defines the interrelation of all subjects of the system in the context of the dynamics of its constant change. In modern conditions, the semantic subsystem becomes the regulator of this process, and a person experiences a reorientation of life goals, that is, a change in value orientations. The paradigmatic approach to pedagogical anthropology ensures the interrelation of all areas of human upbringing and education in the interests of society, ensuring the creation of an optimal ethno-cultural environment.

Keywords: paradigmatic approach, pedagogical anthropology.

Если воспитатель хорошо познакомится с законами человеческой природы, насколько они нам известны, то для него достаточно здравого рассудка, чтобы оценить ту или другую педагогическую меру, тот или другой педагогический прием, а этих мер и приемов бесчисленное множество, ибо каждый данный

действительный случай непременно
видоизменяет всякий прием и всякую меру.
К.Д. Ушинский

Генезис понятия «парадигма» произошел от греческого – «образец» и принадлежит Томасу Куну – видному американскому ученому и философу, раскрывшему смысл этого понятия в своем главном труде «Структура научных революций».

История развития педагогической антропологии сложная, складывалась из научных теорий в политической, социальной и культурной сферах жизни человека, этноса, народа, государств и на каждом историческом этапе, опираясь на соответствующую парадигму.

В истории педагогической мысли научные парадигмы возникали на народных традициях воспитания человека и прирастали идеями античных мыслителей и философов Сократа, Платона, Аристотеля и т.д.

Так, Аврелий Августин в своем произведении «Исповедь» рассматривал воспитание как «врачевание души Божественным промыслом».

Конечно, не следует забывать сочинение Фомы Аквинского «Сумма против язычников», где раскрываются человеческие добродетели как образец для подражания в повседневной жизни.

«Европейская педагогическая мысль, вышедшая на позиции Нового Завета, уже иначе представляла образ ребенка: дитя является в глазах Христа образцом высочайшего совершенства, которого взрослые могут достичь только сознательной работой по преодолению греха. Поэтому Иисус взывает к своим ученикам, чтобы они сделались как дети: «Истинно говорю вам, если не обратитесь и не будете как дети, не войдете в Царство Небесное».

Христианская педагогика пытается решать задачу воспитания ребенка для земной жизни и одновременно вести его к вечной жизни»[1].

Предпосылкой педагогической парадигмы стали идеи Р. Декарта о Вселенной, о человеке, об обществе. В ходе смены одной цивилизации на другую происходили новые взгляды на педагогическую парадигму. Если Р. Декарт видел, как образ модели машины, то И. Ньютон видел ее как Вселенские часы, запущенные в ход Господом Богом. А в XVII веке Коменский Я.А. обобщив исторический опыт вообще ввел в научный оборот понятие «живая типография, где «печатают» людей.

На наш взгляд, следует согласиться с Аршиновым В.И., который считает, что «понятие парадигмы в системе научного знания функционально сходно с понятием научной карты мира. И парадигма, и научная карта мира выполнят в системе научного познания интегрирующую коммуникативную функцию»[2].

Близко к взглядом Аршинова В.И. и Теслов В.А. считая, что «педагогическая парадигма есть совокупность теоретико-методологических установок есть дефиниция более общая, чем теория, конкуренция или подход: несколько педагогических теорий, концепций или подходов могут соответствовать одной и той же парадигме, которая служит их идейной, методологической основой»[3].

В течении всего исторического развития антропологические ценности определялись социально-культурными факторами.

[1] Цит. по книге Голованової Н.Ф. Общая педагогика. – СПб., 2005. – С. 37.
[2] Аршинов В.И. На пути к синергетической картине мира. // Стратегия динамического развития России: единство самоорганизации и самоуправления: материалы 1-ой Международной научно-практической конференции. – М.: Проспект, 2004. – Т. 3, Ч. 1. – С. 59.
[3] Тестов В.А. О понятии педагогической парадигмы. Образование и наука. - 2012, № 9 (98). – С. 12.

Мощные социально-культурные процессы способствовали в педагогической науке становлению антропологической парадигмы. Эта парадигма принесла в единство воспитания и образования понятие «целостность этих процессов» на основе культуроформирующей функции.

Каждая педагогическая парадигма обязательно предполагала практическую составляющую, а теории и технологии обязательно присутствовали в общей структуре целостного процесса воспитания и образования, подчеркивая деятельностный характер целостности.

Педагогическая наука, имея свой научный, терминологический аппарат, всегда органично связана с психологией и философией с древних времен, руководствуясь ее нравственными и эстетическими принципами. Взаимодействие педагогики с социологией позволяет посредством социологических и педагогических исследований обобщать полученные данные и скорректировать задачи с политической, экономической и социокультурной ситуацией, что указывает на теснейшую связь педагогики и антропологии.

Актуальность парадигмального подхода к педагогической антропологии объясняется необходимостью систематического обобщения всех компонентов педагогической квалиметрии, способов управления динамическими системами, деятельностного отношения к реализации поставленных задач.

В сфере образования в ходе мирового исторического развития трансформация парадигмального подхода происходила еще более интенсивно.

Перед педагогической антропологией необходимость изучения природы человека во всех аспектах впервые поставил наш соотечественник К.Д. Ушинский в всемирно известном научном труде «Опыт педагогической антропологии».

После этого научного открытия педагогика как наука интегрировалась с другими наукам, изучающими человека в широком смысле, сама становится методологически, теоретически и практически по содержанию и смыслам антропологической.

В состав наук, изучающих человека, были включены: «анатомия, физиология, патология человека, психология, логика, филология, география, статистика, политическая история в обширном смысле, история религии, цивилизации, философских систем, литератур, искусств, воспитание в «тесном смысле» этого слова»[4].

Во истину российский ученый К.Д. Ушинский становится основоположником педагогической антропологии.

Его идеи были приняты педагогами, то есть авторитетными педагогами этого направления Я.А. Коменский, И. Гербарт, И. Песталоцци, Ж.Ж. Руссо, определявшие необходимость целостного подхода к человеку.

В советское время по этому пути двигались известные ученые Е.А. Аркин, П.П. Блонский, А.Б. Залкинд, С.С. Моложавин и др.

Конкретизируя учение К.Д. Ушинского к современным условиям А.П. Пинкевич в своих трудах научно доказывая, указывает пути решения актуальных проблем педагогической антропологии.

И конечно включение в этот процесс психологов Ананьева Б.Г. разработчика системного подхода и М.С. Кагана, позволило рассмотреть человека в единстве биологического, социального и культурного порядка.

Именно об этом с глубокой обеспокоенностью писал профессор Чистяков В.В.: «Вся история отечественной педагогики с ее антропологическими «приливами» и «отливами» формирует убеждение в том, что педагог должен владеть педагогикой «в обширном смысле», получить в вузе серьезную антропологическую подготовку, сформулировать у

[4] Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения в 2-х т. – Т. 1. – М.: Учпедизд .- 1953. – С. 49.

себя системное мышление, иметь возможность рассматривать индивида как сложную, динамично изменяющуюся целостность, что в современных условиях развития ребенка и общества становится жестко необходимым»[5].

Следовательно, педагогическую парадигму нужно рассматривать как совокупность нескольких теорий, концепций, вошедших в практическую реальность.

В общем термин «парадигма», который ввел в научный оборот американский философ, позволил выявить определенные закономерности возникновения научных теорий.

В педагогике термин появился в научном труде «Великая дидактика» Я.А. Каменского, которая на три столетия определила логику развития основ естествознания, философии и педагогики для педагогической антропологии.

На необходимость объединить знания о человеке наработанные в различных науках призывал еще В.А. Сухомлинский «В школе все, что усваивалось, не затрагивало моей личности. В школе по существу, не был человековедения, я изголодался по человековедению»[6].

Как видим, Сухомлинский указывает на необходимость холизма (целостного) подхода, разработанного еще мыслителями Древней Греции, являющегося прородителем парадигмального подхода в педагогической антропологии.

Идеи педагогической антропологии особенно актуальны, ибо имеется исторический опыт и конкретные исследования В.С. Библера, В.В. Давыдова, В.В. Краевского, А.Н. Леонтьева, Эльконина и др.

Педагогика и образование продолжительное время переживали сложные периоды парадигмальных трансформаций. История развития любой науки показывает, что смена парадигм происходит медленно.

Отечественные ученые А.А. Реан, Н.В. Бордовская, С.И. Розум считают, что «В наше время пришли к осознанию того, что образование и воспитание являются центральными звеньями в системе, обуславливающей стабилизацию общества и уровень его культурного развития. То есть образование как социокультурный феномен претерпело в процессе исторического развития парадигмальные изменения.

К ним относятся: знаниевая и культурологическая, технократическая и гуманистическая, социетарная и человекоориентированная, педоцентрическая и детоцентрическая. Каждая парадигма формировалась в зависимости от доминирования определенного элемента в системе основных параметров образования как социокультурного феномена»[7].

Следует подчеркнуть значение человеко-ориентированной (антропологической) парадигмы, которая рассматривается нами как составляющая мировой культуры, взаимозависимой с мировым сообществом в соответствии с назначением науки о человекознании.

Как видим, все вышеуказанные парадигмы имеют неоценимую социокультурную ценность.

Профессор Голованова Н.Ф. так оценивает ситуацию, что: «Проблема научных парадигм в педагогике находится сейчас в поле внимания многих отечественных ученых-педагогов (Б.С, Гершунский, И.А. Колесникова, Б.Г. Корнетов, В.В. Краевский и др.). Эти

[5] Чистяков В.В. Современное детство как антрополого-методологическая проблема. Мир психологии, № 1, 2002, Москва-Воронеж. – С. 25.
[6] Сухомлинский В.А. Письма к сыну. – М.: Просвещение, 1979. – С. 27.
[7] Реан А.А., Бордовская Н.В., Розум С.И. Психология и педагогика. – Уч.пос. – М., СПБ, Воронеж и др. Питер. – 2008. – С. 231.

теоретики по-разному понимают сам алгоритм педагогической парадигмы и процесса смены парадигм педагогической науки.

Но, при всей разнице подходов, исследование научных парадигм педагогики должно строится как обоснование тех ценностей, которые придают теоретическим моделям статус парадигм»[8].

Автор рассматривает парадигмальный подход к педагогической антропологии как «цементирующий» педагогическую составляющую, в антропологическую, обеспечивая целостность: структурных компонентов и элементов, субъектно-объектных отношений, исторического опыта, феноменов массовой культуры освоения ценностей, человека как субъекта социального бытия, носителя этнических традиций, вероисповеданий, коллективного мотива к совместной деятельности.

В целом, антропологическая и педагогическая науки развивались по мере их исторического значения.

Эванс-Причард писал: «То, что я попытаюсь здесь изложить, есть история некоторых фундаментальных идей, представленная в исторической последовательности классиков. Проблема заключается в том, с чего начать, так как размышления о природе социальных институтов уходят в глубину самых ранних этапов литературной мысли. Уайт ошибался, предполагая, что рассуждения о делах человеческих начались лишь после рассуждений о физической природе вселенной. Аристотель и Платон, конечно, могли бы послужить отправной точкой, однако же расстояние от них слишком велико, а путь слишком извилист и неясен, начни мы с них, мы никогда бы не добрались до нынешнего времени. Я подумывал об Ибн Хальдуне, о Вико, Бэконе, Монтене, Бодене, Боссюэ, Гоббсе и Локке – но нет. Я даже пробовал начинать с Макиавелли - но снова нет. Мы начнем Монтескье, который по справедливости может считаться основателем современной социологии»[9].

Монтескье в историю антропологической мысли вошел благодаря обращению к проблеме отношений к структурам общества, образующих его систему. Рассматривая общества различных стран Европы, Китая, Индии и т.д. пришел к выводу, что в каждом обществе любого государства есть главное звено – это специальные институты, обеспечивающие законность общественного устройства.

Другим фундаментальным направлением Монтескье стало исследование формы правления в жизни «этос» (esprit) народа и конечно всего того, что входит в понятие «образ» жизни народа и причины, которые влияют на его образ жизни.

В историческом контексте особое внимание привлекают шотландские философы-моралисты, которые большое внимание стали уделять изучению социальных институтов и различных сословий групп людей, формой правления государством (то есть властью) и т.д.

Среди представителей шотландской школы безусловным лидером стал бывший судья, получивший титул «Лорд Кеймс» (по названию принадлежавшего ему поместью) – это Генри Хоум. Лорд Кеймс. Кеймс в результате стал одним из видных интеллектуалов XVIII столетия, внесшим большой вклад в развитие общей антропологии.

Следует вспомнить и другого представителя шотландской школы в истории антропологии. Это Адам Фергюсон, оказавший большое влияние на творчество Шиллераа в Германии, а во Франции на Сен-Симона и Конта, и англичанина Джона Стюарта Милля. Личность высочайшего интеллектуала своего времени незаслуженно была забыта на целое столетие.

Рассматривая человеческое общество как «Естественное», он опирается на имеющееся его политическое обустройство, подчеркивая, что в развитых обществах

[8] Голованова Н.Ф. Общая педагогика. – СПб., 2005. – С. 33.
[9] Эванс-Причард Э. История антропологической мысли. – М.: «Восточная литература» РАН, 2003. – С. 13.

создаются такие условия для жителей, что они имеют значительно больше возможностей для саморазвития, самосовершенствования и самовыражения. При этом уделяют большое значение для искусства и культуры, считая, что они не должны противопоставлять себя обществу, а быть естественными для человека, члена общества. Глубоко были рассмотрены им вопросы войны и разделения труда, истории. Фергюсон разработал концепцию «существования законов» в диалектической связи с рассуждениями о человеческой природе, общественной жизни, развитии общества. Впервые с позиций антропологии ввел понятие парадигмы в развитии производства, производственных отношений, назвав ее парадигмой экономических стадий, которым обязательно соответствуют специализированные социальные институты и «черты культуры».

Одним из самых видных ученых – антропологов стал Джеймс Фрэзер, автор монографии «Золотая ветвь». Обобщив знания предшественников и в первую очередь Спенсера и Тайлера, Фрэзер рассмотрел фундаментальные для жизни человека понятие науки и магии, значение религии, определяемые с точки зрения социального поведения человека в конкретных культурах.

Для современников я бы обратил внимание на такие соображения Фрэзера. «Если мы проанализируем логические основания, на которых покоится магия, мы скорее всего обнаружим, что они делятся на два основных принципа: 1) подобное порождает себе подобное, и между причиной и следствием наблюдается определенное сходство; 2) вещи, однажды соприкасавшиеся друг с другом, продолжают влиять друг на друга даже на расстоянии, когда физического контакта между ними уже нет. Первый принцип можно назвать законом подобия, а второй – законом контакта или законом заражения. Первый принцип заставляет мага думать, что любого результата можно достичь посредством имитативных действий; второй - что любой акт, совершенный по отношению какому-либо материальному объекту, одинаково отразится на человеке, который некогда находился в физическом контакте с этим объектом»[10].

Словом, «Золотая ветвь» - это большой вклад во все отрасли различных наук, исследующих проблемы человеческого мышления.

Среди огромного числа ученых, занимающихся исследованием различных проблем общей антропологии, следует уместно выделить фигуру Лесли Уайта, которого называли историческим материалистом и марксистом, который вместе с культурологом Тайлором рассматривал человека, как творение культуры.

Основные идеи Уайта по данному вопросу сводятся к следующему: «Культура никогда не бывает простым скоплением, или арифметической суммой черт, культурные элементы всегда организованы в систему. Каждая культура характеризуется определенной степенью интеграции, она покоится на определенных основаниях и организовывается согласно определенным принципам или занятиям людей. Например, культура может быть организована с точки зрения охоты на тюленя, оленеводства, возделывания риса, промышленного производства или торговли. Важным фактором организации культуры могу выступать и военные действия. В каждой культурной системе можно различить ряд подсистем, которые уместно назвать культурными моделями, или вариациями. Живопись, музыка, мифология, философия, механика, промышленные ремесла, медицина и т.д. представляют собой примеры таких моделей, или вариаций»[11].

Следовательно, в исторической ретроспективе, в общих соображениях можно охарактеризовать становление и развитие антропологии на основе стадийного подхода.

[10] Цит. по книге Эванс-Причард Э. История антропологической мысли. – М.: «Восточная литература» РАН, 2003. – С. 164.
[11] Цит. по книге Эванс-Притчард Э. – С. 250.

Так, в XVIII веке первопроходцами в развитии антропологии считались философы-моралисты из Шотландии.

В XIX веке антропология получила большое развитие благодаря английским ученым, которые в отличие от шотландских философов-моралистов рассматривали свои труды с позиций исторического, философского подходов, разработав такие понятия как «научный закон», «прогресс», «Стадии развития».

Антропология XX века достигла своего развития и расцвета несмотря на то, что на новом уровне появилось большее число проблем и «белых пятен».

Нам важно, что этот век отмечен творчеством выдающегося ученого, внесшего огромный вклад в развитие мировой антропологии. Это Эдвард Эванс-Притчард. Он прошел все этапы научного поиска от практического общения с различными народами до разработок собственных теорий. Он занимался вечными вопросами человечества: «На самом деле едино ли человечество, или это множество сущностей?». Другой вопрос: «В какой плоскости проявляются единообразие и закономерности социального процесса, хотя и противоречиво?». Его ответы на эти вопросы были чрезвычайно важны для педагогической антропологии.

Парадигмальный подход в отечественной педагогической антропологии стал разрабатываться активно в последние два десятилетия.

В рыночных отношениях парадигмальный подход по мнению Жарковой А.А. есть «целостно-деятельностное образование, которое позволяет объединить в единое целое разработанные отечественной педагогической наукой методологические подходы: системный, функциональный, деятельностный, личностно-деятельностный, личностно-ориентированный, функционально-структурный, аксиологический и т.д.»[12].

Тогда получается, что личность как субъект педагогической антропологии представляет собой совокупность общественных отношений и прежде всего это взаимосвязь с окружающей средой, обществом, в котором она проживает, миром и космосом.

С точки зрения педагогической антропологии парадигмальный подход объективно необходим как связующее звено, где цель – средства ее достижения и результат постоянно объединяют все страты общества.

Д.И. Фельдштейн отмечал, что: «Общество не предстает перед нами гомогенно. Оно сложно структурировано и при этом структурные характеристики его изменились. Поэтому необходим дифференцированный анализ, раскрывающий, как и что воспринимает современный человек в разных группах, в разном возрасте: на что рефлексирует, какие образы у него формируются, как изменяется его мотивационно-потребностная сфера, как на него воздействует окружающая действительность, как он действует и каковы возможности действия разных групп людей»[13].

Парадигмальный подход в педагогической антропологии обосновывается потребностью в разработке методологии целостного взгляда на «человека – общество – государство – мир».

В контексте анализа парадигмального подхода особое значение приобретают теоретические изыскания выдающегося отечественного психолога С.Л. Рубинштейна, который рассматривал этот процесс как «совокупность вещей и явлений, соотнесенных людьми, как организованную иерархию способов существования, как совокупность вещей

[12] Жаркова А.А. Парадигмальный подход – эффективный метод развития личности в условиях социально-культурной деятельности. – М.: МГУКИ, «Вестник»., 2013. – С. 9.
[13] Фельдштейн Д.И. Человек в современном мире: тенденции и потенциальные возможности развития / Д.И. Фельдштейн // Образование и общество. – Орел, 2008. - № 3. – С. 58.

и людей, в которую включается то, что относится к человеку, что может быть для него значимо, на что он направлен[14].

Другой отечественный психолог А.Н. Леонтьев впервые ввел в понятийно-категориальный аппарат термин «образ мира», позволяющий человеку взглянуть на мир целостно.

Для педагогической антропологии среднестатистический человек – это многосложный, многоуровневый феномен психолого-педагогически и антропологически осуществляющий взаимодействие во времени и пространстве и в «предлагаемых обстоятельствах» жизни в социуме.

Словом, человек является системой, центральным компонентом, в нем концентрируются все связи и отношения с другими системами и окружающей средой, т.е. общественной сущностью.

В человековедении понятие «человек» проявляется как понимание понятийно-категориального аппарата, который предполагает, что человек соблюдает гуманистические традиции, прежде всего исторические и культурные.

Парадигмальный подход в педагогической антропологии рассматривает человека как системное понятие, где человек рациогуманистически сориентирован, сопряжен с понятиями «личность», субъект социокультуры, субъект педагогики.

Человек проживает свою жизнь через цепочку событий. Он может в них сам принимать участие или может относиться к ним (переживая или быть потрясенным) посредством перцептивно-коммуникативного процесса.

Самый чудовищный удар по человеку, его культуре, цивилизованности оказал XX век событиями: Первая мировая война, возродившийся фашизм в Германии и Вторая мировая война.

Конфликтные ситуации XX века свидетельствуют о том, что педагогическая антропология, столкнувшись с антропологической реальностью получила на вооружение новую педагогику, которая проявляется прежде всего в личном примере и поступке. Так, польский педагог Корчак, вошедший вместе с детьми в газовую камеру фашистов, погиб во имя спасения человечества. Своим личным примером и жизнью Корчак дал миру подвиг, сравнимый с подвигом Иисуса Христа.

Словом, человек становится интересен миру, когда его действия входят в сознание всего человечества, его деятельность в конкретной жизненной ситуации становится продуктом духовного питания всего человечества.

«Определение понятия «воспитание» как общей социально-педагогической категории содержится в работах представителей всех гуманитарных наук. Философы под воспитанием понимают процесс становления человека как творческого субъекта. Социологи ограничивают воспитание процессами обучения и усвоения индивидом ценностей и норм общественного поведения. Психологи рассматривают воспитание как процесс развития имманентно присущих данному индивиду качеств и их корректировки.

Педагогика осуществляет своеобразный синтез подобных подходов к определению воспитания, понимая его как процесс, неразрывно связанный с обучением профессии и осуществляемый посредством формирования и развития нравственной личности» [15] – пишет И.П. Смирнов.

За прошедшее время ситуация не претерпела изменений, особенно с позиции педагогической антропологии, в которой, как видим, история развивается по своим законам, по своему историческому пути, в зависимости от международной обстановки меняются цивилизационные парадигмы педагогической антропологии.

[14] Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М.: Политиздат, 1975. – С. 390.
[15] Смирнов И.П. Социализация и цивилизация // Мир психологии, № 1, 2005. – С. 27.

Сегодня западная и англо-саксонская цивилизация взяли синергетическую парадигму, созданную на теориях управляемого хаоса.

Генеральная тенденция западноевропейской и англо-саксонской цивилизации заключается в стремлении удержать господствующие позиции в мире беспрерывно проводя против России психологическую идеологическую, информационную, террористическую, экономическую, политическую, культурную и военную прокси агрессию. Все эти типы войн ведутся непрерывно.

Однако в рамках парадигмального подхода к педагогической антропологии предназначение России стать Центром нового философско-религиозного, психолого-педагогического, культурологического, социально-культурного и культурно-просветительского сознания, единственный способ сохранить мир на Планете Земля.

ЛИТЕРАТУРА

1. Голованова Н.Ф. Общая педагогика. – СПб., 2005.
2. Жаркова А.А. Парадигмальный подход – эффективный метод развития личности в условиях социально-культурной деятельности. – М.: МГУКИ, «Вестник»., 2013.
3. Реан А.А., Бордовская Н.В., Розум С.И. Психология и педагогика. – Уч.пос. – М., СПБ, Воронеж и др. Питер. – 2008.
4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М.: Политиздат, 1975.
5. Смирнов И.П. Социализация и цивилизация // Мир психологии, № 1, 2005.
6. Фельдштейн Д.И. Человек в современном мире: тенденции и потенциальные возможности развития // Образование и общество. – Орел, 2008. - № 3.
7. Эванс-Притчард Э. История антропологической мысли. – М.: «Восточная литература» РАН, 2003.

Нугуманова Людмила Николаевна
доктор педагогических наук, доцент, ректор
ГАОУ ДПО «Институт развития образования Республики Татарстан»
Егоров Руслан Олегович
аспирант
ГАОУ ВО «Институт развития образования Республики Татарстан»

Nugumanova Lyudmila N.
Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Rector
Institute for the Development of Education of the Republic of Tatarstan
Egorov Ruslan O.
graduate student
Institute of Education Development of the Republic of Tatarstan

ВОСПИТАНИЕ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЬНОЙ АУДИТОРИИ: РЕШЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗАДАЧ СРЕДСТВАМИ ИНТЕГРИРОВАННЫХ КУРСОВ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье ставится вопрос о том, каким образом школа может формировать у обучающихся устойчивую экономическую грамотность, не ограничиваясь рамками предметной области «Обществознание». Автор обращается к потенциалу интегрированных курсов дополнительного образования, выстроенных на стыке экономики, математики, информатики и обществоведческих дисциплин. Проанализированы семь научных источников, раскрывающих теоретические и методические основания экономического просвещения школьников. Предложены две сравнительные таблицы: в первой зафиксированы типичные затруднения школы в воспитании экономической грамотности, во второй – педагогические ресурсы, которые дают интегрированные курсы дополнительного образования. Практический материал статьи опирается на опыт пяти общеобразовательных организаций г. Казани (школы № 116, 96, 28, 3, 18), где в 2023–2026 гг. апробирована авторская программа интегрированных курсов «Экономика вокруг нас», рассчитанная на совместное участие обучающихся и педагогов. Отдельно затронут вопрос использования инструментов искусственного интеллекта при проектировании и сопровождении курсов. Сделаны выводы о результативности предложенной модели.

Ключевые слова: экономическая грамотность, дополнительное образование, интегрированный курс, финансовая грамотность, педагогическое проектирование, школа, экономическое воспитание.

RESTORING ECONOMIC LITERACY IN MODERN SCHOOL AUDIENCES: SOLVING PEDAGOGICAL PROBLEMS AMONG INTEGRATED CONTINUING EDUCATION COURSES

Abstract. The article raises the question of how a school can foster sustainable economic literacy in students without being limited to the subject area "Social Studies." The author turns to the potential of integrated additional education courses built at the intersection of economics, mathematics, computer science, and social disciplines. Seven scientific sources revealing the theoretical and methodological foundations of economic education of schoolchildren are analyzed. Two comparative tables are proposed: the first records the typical difficulties of the school in fostering economic literacy, the second – the pedagogical resources provided by integrated

additional education courses. The practical material of the article is based on the experience of five general education organizations in Kazan (schools No. 116, 96, 28, 3, 18), where in 2023–2026 the author's program of integrated courses "Economics Around Us" was tested, designed for joint participation of students and teachers. The issue of using artificial intelligence tools in the design and support of courses is separately addressed. Conclusions are drawn about the effectiveness of the proposed model.

Keywords: economic literacy, additional education, integrated course, financial literacy, pedagogical design, school, economic upbringing.

Несколько лет назад на одном из городских методических семинаров в Казани прозвучала, на наш взгляд, очень точная реплика учителя обществознания: «Я могу рассказать детям, что такое инфляция. Но я не могу объяснить им, почему мама в магазине перестала покупать сыр». В этой фразе, если вдуматься, заключена вся проблема экономического воспитания в школе. Знание терминов ещё не делает подростка экономически грамотным человеком. Грамотность начинается там, где абстрактное понятие соприкасается с личным опытом, с бытовым решением, с конкретной жизненной ситуацией.

Между тем запрос на такую грамотность сегодня очевиден. Стратегия повышения финансовой грамотности в Российской Федерации на 2017–2030 гг., обновлённая в 2023 г., прямо включает обучающихся общеобразовательных организаций в целевую аудитацию. Банк России, Минфин, региональные министерства образования ежегодно наращивают объём методических материалов, олимпиад, конкурсов по финансовой и экономической тематике. И тем не менее результаты диагностических срезов, которые проводятся, например, в рамках мониторинга функциональной грамотности, показывают: доля восьмиклассников, способных интерпретировать простейшую финансовую задачу, не превышает 55–60 % [6]. Цифра, честно говоря, не радует. Почему так происходит? На наш взгляд, причина лежит не столько в содержании школьного курса обществознания – он, в общем-то, включает экономический блок, – сколько в самой организации педагогического процесса. Экономика в школе преподаётся дискретно, преимущественно в рамках одного предмета, без выхода в практику, без междисциплинарных связей. А дополнительная образование как раз и обладает тем ресурсом гибкости, вариативности и практикоориентированности, которого не хватает урочной системе.

В настоящей статье мы ставим задачу показать, каким образом интегрированные курсы дополнительного образования могут стать рабочим инструментом воспитания экономической грамотности – и у детей, и, что принципиально важно, у самих педагогов. Практическая часть статьи строится на опыте пяти казанских школ, с которыми автору довелось работать в 2023–2026 гг.

Обращение к литературе по теме показывает, что вопрос экономического образования школьников имеет в отечественной педагогике давнюю традицию, однако в последние десять-пятнадцать лет он существенно переосмысляется.

В.С. Автономов, один из наиболее авторитетных авторов школьных учебников по экономике, ещё в начале 2000-х гг. настаивал на том, что экономическое мышление невозможно сформировать в логике «заучивания определений». В его учебнике для 10–11 классов последовательно проводится идея «экономики как способа рассуждения» [1]. Для нашей темы это принципиально: если экономика есть способ рассуждения, значит, и учить ей нужно через деятельность, через решение задач, через обсуждение дилемм, а не через конспектирование параграфов. И.В. Липсиц в учебнике «Экономика. История и современная организация хозяйственной деятельности» предлагает несколько иной угол зрения – экономику как живую историю человеческих решений [4]. Этот подход, на наш

взгляд, особенно продуктивен в дополнительном образовании, где есть возможность отойти от жёсткой привязки к КИМам и выстроить курс вокруг реальных кейсов: от истории денежного обращения до современных криптовалютных дебатов.

Методический аспект экономического образования в школе разрабатывал С.А. Равичев. В его работах обосновывается необходимость деятельностного подхода: экономическая игра, моделирование, проектная работа – вот те форматы, которые, по мысли автора, переводят экономическое знание из разряда «знаю что» в разряд «умею как» [7]. С.А. Равичев прямо указывает, что без выхода за пределы урочной формы полноценная реализация деятельностного подхода затруднена.

Вопросам дополнительного образования как такового посвящены работы В.П. Голованова. В монографии «Методология и методика организации дополнительного образования детей» он обосновывает тезис о том, что дополнительное образование обладает уникальной возможностью конструирования междисциплинарных программ, не привязанных к ФГОС общего образования [2]. Для интегрированных курсов по экономике это означает свободу в выборе содержания, форматов, темпа работы. Л.Н. Буйлова и Н.В. Клёнова в совместной публикации анализируют состояние системы дополнительного образования в России и фиксируют, что экономическая тематика в учреждениях дополнительного образования представлена крайне слабо – менее 2 % от общего числа программ [3]. Авторы объясняют это дефицитом квалифицированных кадров: педагог дополнительного образования с экономическим бэкграундом – фигура редкая. Отсюда, кстати, и наша идея вовлекать в курсы самих учителей-предметников как сообучающихся.

Проблему финансовой грамотности в контексте функциональной грамотности рассматривает коллектив авторов под руководством А.А. Тарасовой. В работе 2021 г. приводятся данные международного исследования PISA по финансовой грамотности и делается вывод о том, что российские школьники системно «проседают» в заданиях, требующих многошагового рассуждения и работы с неструктурированной информацией [8]. Это наблюдение напрямую подводит нас к идее интегрированного курса: многошаговое рассуждение формируется там, где экономика соединяется с математикой, информатикой, географией.

Наконец, нельзя не упомянуть работу А.В. Хуторского о ключевых компетенциях и их реализации в образовательном процессе [5]. А.В. Хуторский выделяет компетенцию «экономическую» в ряду ключевых и подчёркивает, что она не может быть сформирована в рамках одного предмета. Требуется метапредметная среда – а это, по сути, и есть пространство интегрированного дополнительного курса.

Таким образом, анализ семи источников позволяет зафиксировать: теоретическое обоснование необходимости экономических курсов вне урочной системы существует; методические подходы разработаны; однако практика остаётся фрагментарной, а вопрос совместного обучения детей и педагогов в таких курсах практически не изучен.

Таблица 1. Проблемы воспитания экономической грамотности в современной школе

№	Проблема	Как проявляется на практике	К чему приводит
1	Экономика «заперта» в одном предмете	Экономический блок изучается только в курсе обществознания, 8–11 кл., 1–2 ч/нед.	Знания остаются оторванными от математики, географии, информатики; ребёнок не видит связей

№	Проблема	Как проявляется на практике	К чему приводит
2	Преобладание репродуктивных форм	Пересказ параграфа, тестовые задания с одним верным ответом	Не формируется умение рассуждать, принимать решения в условиях неопределённости
3	Отсутствие личного экономического опыта у школьника	Подросток не ведёт бюджет, не планирует покупки, не понимает, откуда берутся деньги в семье	Экономические категории воспринимаются как абстракция, не имеющая отношения к «мне»
4	Низкая экономическая компетентность части педагогов	Учитель обществознания не всегда владеет актуальной экономической информацией, не следит за изменениями в финансовой сфере	Передаются устаревшие или упрощённые модели; дети чувствуют неубедительность
5	Формальный характер внеурочной работы по экономике	Одна-две экскурсии «для галочки», участие в олимпиаде по желанию «сильных» учеников	Массовый охват отсутствует; экономическая грамотность не становится нормой
6	Разрыв между школой и реальной экономической средой региона	Школьники не знают, какие предприятия работают рядом, какие профессии востребованы, как устроен местный бюджет	Формируется ощущение, что «экономика – это где-то там, в Москве»
7	Отсутствие преемственности и системности	В 8 классе – один блок, в 10-м – другой; между ними нет связи; дополнительного образования по теме нет	Знания не накапливаются, не превращаются в устойчивые навыки

Таблица 2. Педагогические ресурсы интегрированных курсов дополнительного образования для решения выявленных проблем

№	Проблема (из Табл. 1)	Что даёт интегрированный курс ДО	Конкретные формы работы
1	Экономика «заперта» в одном предмете	Курс строится на стыке экономики, математики, информатики, географии, обществознания	Модуль «Математика в финансах», модуль «Экономическая география региона», модуль «Данные и статистика»
2	Репродуктивные формы	Проектная и игровая логика курса; кейсы без единственного верного ответа	Деловые игры, хакатоны, защита бизнес-проектов, разбор реальных ситуаций из местной прессы

3	Отсутствие личного опыта	Курс включает задания на ведение личного/семейного бюджета, планирование покупок	«Финансовый дневник» на 4 недели; расчёт стоимости школьного обеда; сравнение цен в трёх магазинах района
4	Низкая компетентность педагогов	Педагог включается в курс как сообучающийся, а не как транслятор	Совместные семинары учителей с приглашёнными экономистами; парная работа «учитель + ученик» в проекте
5	Формальность внеурочной работы	Курс рассчитан на массовый охват, имеет модульную структуру с «точками входа»	Открытые модули для всех желающих; обязательный элемент программы по выбору; итоговая ярмарка проектов
6	Разрыв со средой региона	В курс встроены встречи с местными предпринимателями, анализ бюджета муниципалитета	Экскурсии на предприятия района; интервью с директором школьной столовой о ценообразовании; работа с данными Росстата по Татарстану
7	Отсутствие системности	Курс выстроен как непрерывная траектория 5–11 кл. с нарастанием сложности	Три ступени: «Экономика вокруг меня» (5–6 кл.), «Экономика города» (7–9 кл.), «Экономика и карьера» (10–11 кл.)

Программа интегрированных курсов, о которой пойдёт речь ниже, разрабатывалась и проходила апробацию в 2023–2026 гг. на базе пяти общеобразовательных организаций Казани: школ № 116, 96, 28, 3 и 18. Условия в этих школах, надо сказать, разные: школа № 3 находится в историческом центре, контингент достаточно мотивированный; школа № 18 работает в микрорайоне с высокой долей семей с невысоким доходом; школа № 116 – крупная, с углублённым изучением отдельных предметов; школы № 96 и 28 – обычные общеобразовательные. Именно эта неоднородность позволила увидеть, как программа работает в разных условиях.

Программа получила рабочее название «Экономика вокруг нас» и включает три ступени, о которых уже упоминалось в Таблице 2. Остановимся на её содержании подробнее.

Ступень 1. «Экономика вокруг меня» (5–6 классы, 34 ч/год). Курс ведёт учитель начальных классов или обществознания совместно с педагогом дополнительного образования. Дети учатся различать понятия «нужно» и «хочется», ведут простейший финансовый дневник, считают, сколько стоит собрать портфель в школу, играют в «Школьный магазин» с моделированием ценообразования. В конце года – ярмарка, где команды представляют «бизнес-план» школьной столовой или буфета. В школе № 28, например, шестиклассники рассчитали себестоимость обеда и предложили администрации вариант снижения цены на 12 рублей за счёт изменения логистики. Мелочь, а дети увидели, что экономика – это не абстракция.

Ступень 2. «Экономика города» (7–9 классы, 68 ч/год). Здесь курс интегрирует экономику, математику, информатику и географию. Модули: «Статистика и данные» (работа с открытыми данными Росстата по Татарстану), «Бюджет семьи и города» (включая разбор реального бюджета Казани, опубликованного на сайте мэрии), «Предпринимательство в моём районе» (интервью с местными предпринимателями, расчёт точки безубыточности). В школе № 116 девятиклассники в рамках этого модуля подготовили исследование о том, как изменились цены на продукты в трёх микрорайонах за два года, и представили результаты на школьной конференции. В школе № 96 ученики взяли интервью у владельца пекарни и рассчитали, сколько булочек нужно продать в день, чтобы не работать в убыток.

Ступень 3. «Экономика и карьера» (10–11 классы, 68 ч/год). Курс фокусируется на вопросах трудового рынка, налогообложения, кредитования, инвестиционных решений. Форматы: кейс-чемпионаты, деловая игра «Запуск стартапа», разбор реальных кредитных договоров. В школе № 3 десятиклассники моделировали процесс получения ипотеки и сравнивали условия трёх банков. В школе № 18 старшеклассники рассчитывали рентабельность малого бизнеса в условиях своего микрорайона.

Принципиальный момент программы: педагоги включаются в курс не только как ведущие, но и как участники. На ступенях 2 и 3 предусмотрены совместные семинары, на которых учитель и группа учеников вместе разбирают кейс, вместе готовят проект. Это снимает иерархическую дистанцию и, что важно, позволяет педагогу обновлять собственные экономические знания. В школе № 116, например, учитель математики прошла вместе с учениками модуль «Данные и статистика» и впоследствии включила элементы экономического анализа в свои уроки алгебры. В школе № 96 учитель географии после участия в курсе стал использовать данные по экономике Татарстана на уроках.

Коротко скажем о технологической стороне. При проектировании и сопровождении курсов мы использовали возможности генеративных нейросетевых сервисов в двух направлениях. Первое – конструирование кейсов и задач: педагог формулирует тему и уровень сложности, а ИИ-инструмент генерирует набор ситуационных задач с привязкой к региональному контексту. Второе – обратная связь: на этапе самостоятельной работы ученик может загрузить своё решение в чат-бот курса и получить разбор типичных ошибок. Подчёркиваем: ИИ здесь не заменяет педагога и не подменяет живое обсуждение, а выполняет вспомогательную функцию. В казанских школах этот компонент внедрялся постепенно, с 2025 г., и пока речь идёт скорее о пилотном режиме.

Подведём итоги, воспитание экономической грамотности в современной школе действительно упирается в ряд системных затруднений, которые невозможно преодолеть в рамках одного предмета и одной урочной формы. Семь проблем, зафиксированных в Таблице 1, хорошо знакомы любому практикующему педагогу, и, вероятно, список можно было бы продолжить. Интегрированные курсы дополнительного образования обладают тем набором ресурсов – междисциплинарность, проектная логика, связь с реальной средой, вариативность, – который позволяет адресно работать с каждой из этих проблем. Таблица 2, по сути, является рабочей картой для завуча по воспитательной работе или методиста, который задумывается о запуске подобного курса.

Опыт пяти казанских школ показывает: программа работает не только в «сильных» гимназиях, но и в обычных общеобразовательных организациях. Более того, в школах с менее мотивированным контингентом (№ 18, № 28) практическая направленность курса давала, пожалуй, даже более заметный эффект, поскольку дети впервые видели связь между школьным знанием и повседневной жизнью.

Совместное включение педагогов и обучающихся в один курс решает попутно задачу повышения экономической компетентности самих учителей. Это, на наш взгляд, недооценённый ресурс модели.

Использование инструментов ИИ при проектировании курсов представляется перспективным, но не самодостаточным направлением. Живое обсуждение, спор, работа в команде – всё это остаётся за педагогом.

Перспективу дальнейшей работы мы видим в лонгитюдном отслеживания: что происходит с экономическими установками выпускников через два-три года после участия в курсах. Но это уже тема отдельного исследования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Автономов В.С. Экономика. Учебник для 10–11 классов общеобразовательных учреждений / В.С. Автономов. – 12-е изд. – М.: Вита-Пресс, 2019. – 368 с.
2. Голованов В.П. Методология и методика организации дополнительного образования детей: монография / В.П. Голованов. – Челябинск: Изд-во ЧГИК, 2010. – 334 с.
3. Буйлова, Л.Н. Концепция развития дополнительного образования детей и задачи обновления образовательной системы / Л.Н. Буйлова, Н.В. Кленова // Про-ДОД. – 2016. – № 1. – С. 11-20.
4. Липсиц И.В. Экономика. История и современная организация хозяйственной деятельности. 10–11 классы: учебник / И.В. Липсиц. – М.: ВИТА-ПРЕСС, 2016. – 400 с.
5. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.
6. Маринина Н.С. Финансовая грамотность как компонент функциональной грамотности // Вестник науки. 2021. №5-1 (38). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/finansovaya-gramotnost-kak-komponent-funktsionalnoy-gramotnosti (дата обращения: 16.08.2026).
7. Равичев С.А. Экономическое образование в школе: теория и методика: учебно-методическое пособие / С.А. Равичев. – Саратов: Изд-во СГУ, 2014. – 218 с.
8. Стратегия повышения финансовой грамотности в Российской Федерации на 2017–2030 гг. (утв. Распоряжением Правительства РФ от 25.09.2017 № 2039-р, с изменениями 2023 г.) // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2017. – № 40. – 5842 с.

Анчуков Сергей Васильевич
доктор педагогических наук, профессор
ФГБОУ ВО «Сочинский государственный университет»

Anchukov Sergey V.
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Sochi State University

СИСТЕМА ВОСПИТАНИЯ И ПЕРЕДАЧИ ЗНАНИЙ У ДРЕВНИХ СЛАВЯН: ОБРЯДЫ, ФОЛЬКЛОР И СОЦИАЛЬНАЯ ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ

Аннотация. **Цель исследования** – раскрыть систему воспитания и передачи знаний у древних славян как целостный синкретический механизм, объединявший обряды, фольклор и декоративно-прикладное искусство в контексте социальной дифференциации. **В статье** дана характеристика обрядовых практик как институтов социализации, анализ дидактических функций фольклорных жанров, выявлена воспитательная роль сакральных образов и орнаментов, раскрыты принципы социальной, гендерной и возрастной дифференциации в освоении навыков, а также прослеживается трансформация практик под влиянием христианизации и письменности. **Научная новизна** состоит в комплексном рассмотрении утилитарного, нравственного и мировоззренческого компонентов воспитания как системы, а также в выявлении механизмов адаптации традиционных моделей к новым социокультурным условиям – с опорой на междисциплинарный анализ обрядов, текстов и визуальных кодов**. В результате** исследования выявлено, что система воспитания у древних славян носила синкретический характер: обряды маркировали возрастные и социальные переходы и закрепляли ключевые компетенции; фольклор транслировал нравственные и этические нормы, историческую память и практические знания; декоративно-прикладное искусство и сакральные образы кодировали гендерные, ролевые и космологические модели.

Ключевые слова: система воспитания древних славян; передача знаний в традиционной культуре; обрядовая социализация; инициационные и календарные ритуалы; фольклор как дидактический инструмент; социальная дифференциация воспитания; гендерные и возрастные модели обучения; сословные различия в освоении навыков; декоративно-прикладное искусство и воспитание; христианизация и трансформация воспитательных практик.

THE SYSTEM OF EDUCATION AND KNOWLEDGE TRANSMISSION AMONG THE ANCIENT SLAVS: RITUALS, FOLKLORE, AND SOCIAL DIFFERENTIATION

Abstract. The aim of the study is to reveal the system of education and knowledge transmission among the ancient Slavs as an integral syncretic mechanism that united rituals, folklore, and decorative and applied art in the context of social differentiation. The article provides a characterization of ritual practices as institutions of socialization, analyzes the didactic functions of folklore genres, identifies the educational role of sacred images and ornaments, reveals the principles of social, gender, and age differentiation in the acquisition of skills, and traces the transformation of practices under the influence of Christianization and writing. The scientific novelty lies in the comprehensive examination of the utilitarian, moral, and worldview components of education as a system, as well as in identifying the mechanisms for adapting traditional models to new sociocultural conditions – based on an interdisciplinary analysis of rituals, texts, and visual codes. The study revealed that the system of education among the ancient Slavs was of a syncretic

nature: rituals marked age- and social-related transitions and consolidated key competencies; folklore transmitted moral and ethical norms, historical memory, and practical knowledge; decorative and applied art and sacred images encoded gender, role, and cosmological models.

Keywords: the system of upbringing among the ancient Slavs; the transmission of knowledge in traditional culture; ritual socialization; initiation and calendar rituals; folklore as a didactic tool; social differentiation of upbringing; gender and age-based learning models; class-based differences in skill acquisition; decorative and applied arts and upbringing; Christianization and the transformation of upbringing practices.

Введение

Актуальность исследования связана с тем, что изучение традиционных воспитательных практик славянских народов позволяет выявить механизмы передачи социального опыта, которые обеспечивали воспроизводство культурной идентичности в дописьменный период. В данной статье рассматриваются основные механизмы воспитания и передачи знаний в восточнославянском обществе дохристианского и раннехристианского периодов, продемонстрировав интеграцию обрядовых практик, фольклорных форм и предметно-символической среды в единую систему социализации, а также раскрыть ее социально дифференцированный характер.

В дореволюционной науке проблематика народной педагогики затрагивалась преимущественно в рамках этнографических описаний быта и обрядов (Афанасьев, 1984–1985; Афанасьев 1994; Сахаров 1841; Сахаров, 1997). При этом символика декоративно-прикладного искусства и ее дидактическая роль оставались на периферии. В советской историографии воспитательный потенциал народного творчества анализировался в контексте трудовой социализации и коллективного опыта. Важный вклад в осмысление языческого мировоззрения и его материальной основы внес Б. А. Рыбаков, который реконструировал систему представлений древних славян, включая символику, календарные циклы и сакральные смыслы, значимые для понимания воспитательных практик (Рыбаков, 1981). На современном этапе изучение темы развивается в междисциплинарном ключе. Существенную роль играют как специализированные педагогические труды, так и работы по истории культуры, фольклористике и искусствоведению (Ржепянская, 2012; Тимонина, 2013; Розен, 2001). К этому корпусу исследований следует добавить ряд значимых работ, расширяющих теоретико-педагогический и историко-культурный контекст (Салимова, 2001; Джуринский, 2000). Значительный вклад в понимание художественной и символической среды, в которой происходило воспитание, внесли труды по истории культуры и эстетики (Художественно-эстетическая культура Древней Руси: XI–XVII века, 1996; Рябцев, 1998). Особую группу составляют исследования, посвященные семантике символов и фольклорным текстам (Багдасаров, 2001; Кравцов, 1984). Важным ресурсом для работы с первоисточниками и научными исследованиями является Фундаментальная электронная библиотека «Русская литература и фольклор» (ФЭБ).

Анализ источников, являющихся **теоретической базой исследования**, показал, что в современной историографии прослеживаются несколько дискуссионных линий, в частности роль христианства в трансформации воспитательных практик; степень автономности народной педагогики; разный временной охват исследований приводит к тому, что одни и те же понятия наполняются разным содержанием – от семейно-общинных практик до более формализованных форм, включая школьное обучение. При этом можно выделить ряд существенных пробелов, а именно: недостаточная дифференциация по социальным слоям; слабая проработка «учебного процесса» в трудовых операциях; ограниченная опора на вещественные источники; региональная вариативность

воспитательных практик; терминологическая неоднозначность, так как понятия «народное искусство», «народная педагогика», «традиционное воспитание» используются в близких, но не идентичных значениях, что затрудняет формулировку выводов.

Таким образом, несмотря на значительный объем исследований, посвященных роли фольклора, обрядов и декоративно-прикладного искусства в воспитании, в науке сохраняется потребность в более дифференцированном анализе – с учетом социальной, региональной и хронологической специфики, а также в усилении опоры на разные источники для реконструкции конкретных механизмов передачи знаний в восточнославянском обществе. Это позволяет выстроить многоуровневую перспективу: от конкретных жанров и символов до общепедагогических моделей и сравнительно-исторических параллелей.

В отличие от работ, фокусирующихся преимущественно на отдельных аспектах (например, только на обрядах или фольклоре), здесь эти элементы рассматриваются как взаимодополняющие компоненты единой системы, где каждый институт усиливает и подкрепляет другие. Также впервые последовательно раскрываются гендерные, возрастные и сословно обусловленные различия в содержании и формах передачи знаний, что позволяет представить систему воспитания как дифференцированную под задачи общины. Более того, декоративно-прикладное искусство и сакральные образы рассматриваются не только как объекты религиозного значения, но и как наглядные пособия, интегрированные в повседневность и обеспечивающие непрерывность воспитательного воздействия. Статья предлагает аналитическую схему трансформации обрядов, фольклора и символики в условиях христианизации, фиксируя не вытеснение, а переосмысление и наложение новых смыслов на устоявшиеся модели. Ценность исследования заключается в сочетании данных этнографии, фольклористики, искусствоведения и археологии, которые послужили **основным материалом**.

Практическая значимость исследования состоит в возможности применения его результатов в образовательном процессе (для разработки курсов по истории педагогики, этнопедагогике и краеведению), в музейно-просветительской и фестивальной деятельности (при создании интерактивных программ, квестов, мастер-классов и этнокультурных мероприятий), а также в научно-методической работе и популяризации культурного наследия – благодаря комплексному подходу к изучению обрядов, фольклора и социальной дифференциации как механизмов передачи знаний в традиционной славянской культуре.

Обсуждение и результаты

Расселение и социально-экономический контекст формирования воспитательных моделей

Происхождение славянских племен традиционно рассматривается в рамках индоевропейской культурно-языковой общности. Данная гипотеза подтверждается комплексом данных – лингвистическими (наличие общих корней и морфологических моделей в славянских и других индоевропейских языках) (Шахматов, 1903; Филин, 1962), археологическими (сходство погребальных обрядов, типов керамики, планировки поселений) (Седов, 1994; Трубачев, 2003) и этнографическими (параллели в календарно-обрядовых циклах и мифологических сюжетах) (Агапкина, 2000). При этом следует учитывать, что понятие «индоевропейское единство» отражает не монолитную общность, а широкую культурно-языковую макрообщность, охватывавшую обширные территории Евразии.

Выделение праславянской группы из индоевропейского массива исследователи относят к началу II тысячелетия до н. э. В ходе дальнейших миграций и адаптаций праславянские племена заняли территории к северу от Черного моря; ареал их расселения в раннем периоде простирался в широтном направлении от бассейна реки Одер на западе

до низовий Дона на востоке. Первоначальные поселения имели преимущественно деревенский характер, отличаясь сравнительно небольшой численностью и тесной привязкой к природным ресурсам.

Хозяйственная деятельность ранних славян носила комплексный характер и включала земледелие, скотоводство, рыболовство и охоту. Сочетание этих видов занятий определяло сезонную ритмику жизни общины и формировало базовые модели распределения труда, которые впоследствии влияли на воспитательные практики. Уровень развития материальной культуры этого периода характеризуется преобладанием каменных орудий труда: несмотря на знакомство с бронзой, ее применение оставалось ограниченным и касалось преимущественно отдельных категорий изделий (например, долот, использовавшихся в строительстве). Такая технологическая специфика отражает как ресурсные ограничения, так и приоритеты хозяйственной системы, ориентированной на базовые потребности общины.

Новый этап расселения славян приходится на V–VI в. н. э., когда значительные группы населения начали продвигаться на юг – за Дунай, на Балканский полуостров, в том числе на территории, находившиеся в сфере влияния Византийской империи. Данный миграционный импульс сопровождался усложнением социально-политической структуры и формированием территориально-племенных объединений. В дальнейшем на базе этих объединений складывались восточнославянские княжества (Киевское, Черниговское, Переяславское, Северское и др.), ставшие основой для развития государственных институтов и социокультурных моделей, включая нормы воспитания и социализации.

Сведения о ранней истории славян формируются на основе нескольких категорий источников. Ключевое значение имеют археологические материалы, позволяющие реконструировать хозяйственную деятельность, типы поселений и погребальные практики. Дополнительную информацию дают этнографические параллели и фольклорные тексты, однако их использование требует критического подхода: фольклорные сюжеты (в том числе эпические сказания о богатырях и символических противниках) содержат историческую информацию в мифологизированной форме, где реальные события и социальные практики подвергаются художественной трансформации. Например, мотивы борьбы героя со змеем могут отражать не столько конкретные исторические эпизоды, сколько обобщенные представления о противостоянии общины внешним угрозам и освоении пространства.

Отдельную группу данных составляют этнонимы и топонимические свидетельства, фиксирующие восприятие славянских групп в письменных источниках соседних народов. В частности, упоминание венедов в античных и раннесредневековых текстах позволяет проследить эволюцию внешних обозначений славянского населения и его локализации. Сохранение архаичных форм этнонимов в отдельных языковых традициях (например, финское Venäjä для обозначения России) свидетельствует о длительной устойчивости определенных моделей этнической идентификации в регионе.

Таким образом, расселение славян и формирование их хозяйственной системы создавали предпосылки для складывания специфических воспитательных моделей: сезонная организация труда, распределение обязанностей по возрасту и полу, необходимость коллективной защиты и освоения территории – все эти факторы определяли содержание социализации и способы передачи опыта в славянской общине. Дальнейшее рассмотрение воспитательных практик целесообразно осуществлять в тесной связи с выявленными социально-экономическими и территориальными характеристиками славянских обществ раннего периода.

Социальная структура и дифференциация воспитания

Традиции воспитания и обучения носили родоплеменной характер, в последствии изменившиеся в семейно-сословный. Основной функцией обучения и воспитания

подрастающего поколения было передача опыта и знаний. Необходимость в передачи знаний подрастающему поколению возникала в основном за счет политических общественно экономических факторов. Сохранение государства, общины или семьи зависело от продолжения рода, где каждое последующее поколение должно было отвечать требованиям нового времени в противном случае оно было обречено на гибель. Из-за отсутствия постоянных границ проживания, вследствие частых набегов кочевых племен, в результате довольно сурового климата у восточных славян сформировался особый уклад оседлого общинно-семейного сельскохозяйственного труда и совместной обороны. Основной ячейкой общества была семья, в которую входили несколько поколений родственников. Семьи объединялись в общины, общины – в племена. Сохранение племени являлось главным смыслом жизни. Отдельный человек мог выжить только в составе семьи, общины и племени.

Забота о ребенке начиналась задолго до его появления. Испокон веков славяне старались оградить будущих матерей от всевозможных опасностей, что способствовало появлению разного рода оберегов и талисманов. Современные учебные не могут утверждать, что известные на сегодняшний день исторические факты достоверны, однако невозможно отрицать, что обряд как явление существует с незапамятных времен и факт его бытия встречается у всех народов земли. Обряды были связаны с каждым важным событием для народа, конечно же факт рождения ребенка не являлся исключением.

Наступал срок появления ребенка на свет. Чтобы материнское тело легче раскрылось и выпустило дитя, женщине расплетали волосы, в избе же раскрывали все двери и сундуки, развязывали узлы, отпирали замки. Подобные действия являлись чем-то вроде магического ритуала, основанного на языческих убеждениях. В настоящее время можно предположить, что никаких сверхъестественных явлений при этом не было, обереги и талисманы носили, скорее всего, психологический характер. Магические действия, совершаемые человеком, помогали при родах, поскольку сильна была психологическая вера в успешный исход рождения ребенка.

Любопытно что пупок ребенка перевязывали льняной ниткой, сплетенной с волосами матери и отца. «Привязать» – по древнерусском означало «повить». Отсюда появились слова «повитухи», «повивальные бабки». Вера в подобные процедуры являются ничем иным как суеверием древнего человека, который верил в сверхъестественные силы природы. Обряды и ритуалы, связанные с рождением ребенка, сопровождали человечество на разных этапах его развития, претерпевая изменения в зависимости от социокультурной ситуации. Они существуют и в настоящее время.

Ребенок по мере взросления учился, перенимая опыт и поведение родителей, которые являлись для него первыми и главными примерами. Он, взрослея, начинал копировать их образ жизни. Таким образом, дети познавали окружающий мир, овладевали навыками созидательного труда путем подражания старшему поколению, а также перенимая опыт у своих сверстников из других Родов. Такое обучение для детей было чем-то вроде игры в реальную жизнь, где они старались быть похожими на своих старших братьев и сестер, родителей, дедов.

Общество имело определенную иерархию и делилось на социальные группы, этот порядок зарождался постепенно с развитием общественных отношений. Рядовые общинники, ремесленники на первое место ставили трудовое воспитание как высшую социальную и нравственную ценность, с последующим наследственным ученичеством. Знать приоритет в образовании детей отводила подготовке к ратному делу и умению руководить общиной. Жрецы считали главным умственное воспитание и передачу культовых знаний.

Возрастная периодизация и содержание воспитания в славянском обществе

Воспитательные модели у восточных славян формировались в рамках родоплеменной организации общества, которая в дальнейшем эволюционировала в семейно-сословную систему. Ключевой функцией воспитания выступала трансляция социально значимого опыта, обеспечивавшая воспроизводство хозяйственных, военных и ритуальных компетенций, необходимых для выживания общины. Потребность в систематической передаче знаний обусловливалась комплексом факторов: необходимостью поддержания обороноспособности в условиях частых набегов кочевых племен, адаптацией к суровым климатическим условиям, а также потребностью в сохранении территориальной и культурной целостности группы.

Базовой социальной единицей являлась многопоколенная семья, интегрированная в более широкие структуры – общину и племя. Коллективная идентичность и приоритет групповых интересов над индивидуальными определяли целеполагание воспитательного процесса: подготовка ребенка к выполнению социально значимых ролей рассматривалась как условие сохранения рода и устойчивости социума.

Забота о ребенке начиналась еще до его рождения и выражалась в комплексе охранительных практик, направленных на минимизацию рисков для матери и плода. В их числе – использование оберегов и ритуальных действий, призванных оградить будущую мать от негативных воздействий. К числу таких практик относились символические манипуляции, связанные с «раскрытием»: расплетание волос женщины, открывание дверей, сундуков, развязывание узлов, отпирание замков. В этнографической традиции они интерпретируются как магические действия, основанные на принципе имитативной магии (представление о том, что внешнее раскрытие объектов способствует физиологическому раскрытию родовых путей).

Особую роль в перинатальном ритуале играли практики, закреплявшие связь ребенка с родом. В частности, пуповину перевязывали льняной нитью, сплетенной с волосами матери и отца. Эти действия имели не только символическое, но и терминологическое значение: древнерусское «повить» (связать, привязать) легло в основу наименований специалистов по родовспоможению – «повитуха», «повивальная бабка». Хотя современные исследования не подтверждают наличие у подобных ритуалов прямого физиологического эффекта, их психологическая и социокультурная значимость не подлежит сомнению: они способствовали снижению тревожности, легитимировали роль повитухи и закрепляли принадлежность новорожденного к роду.

В традиционной славянской культуре существовала дифференцированная возрастная периодизация, отражавшая этапы освоения социальных ролей:

«Молодой» (3–6 лет) – этап первичной социализации, в рамках которого основным агентом воспитания выступала мать. В этот период ребенок осваивал базовые нормы поведения, усваивал модели взаимодействия в семье и приобретал элементарные трудовые навыки через подражание.

«Чадо» (7–12 лет) – период активного включения в хозяйственную деятельность. Дети начинали выполнять посильные трудовые обязанности, одновременно знакомясь с обрядовой культурой, легендами и традициями. Обучение носило преимущественно деятельностный характер: трудовые навыки осваивались в процессе участия в реальных или имитированных хозяйственных операциях.

«Отрок» (12–15 лет) – этап специализированной подготовки к взрослой роли. Мальчики переходили под опеку отца или других старших мужчин, осваивая мужские виды труда и воинские навыки; девочки продолжали обучение у матери, приобретая компетенции в ведении домашнего хозяйства.

Обучение через подражание дополнялось игровыми формами, имитировавшими взрослые роли и хозяйственные процессы. Такая «игровая социализация» позволяла ребенку осваивать сложные виды деятельности в безопасной среде, постепенно наращивая уровень ответственности.

Содержание и приоритеты воспитания варьировались в зависимости от социальной принадлежности семьи, поэтому условно можно выделить три основные модели:

1. Воспитание в среде рядовых общинников и ремесленников. Приоритетным считалось трудовое воспитание, рассматривавшееся как высшая социальная и нравственная ценность. Распространенной практикой было наследственное ученичество, обеспечивавшее преемственность профессиональных навыков.
2. Воспитание в знатных семьях. Акцент делался на подготовке к ратному делу и управленческим функциям. Дети осваивали навыки военного дела, стратегии руководства и поддержания социального статуса рода.
3. Воспитание в жреческой среде. Приоритет отдавался умственному воспитанию и передаче культовых знаний, включая сакральные тексты, календарные циклы, обрядовые нормы и способы взаимодействия с сакральным пространством.

Такая дифференциация отражала функциональное разделение труда в обществе и обеспечивала воспроизводство социальной структуры через целенаправленную подготовку детей к выполнению соответствующих ролей.

Основными механизмами трансляции опыта выступали:

1. Подражание и совместная деятельность. Ребенок осваивал трудовые и социальные навыки, непосредственно участвуя в деятельности взрослых или имитируя ее в игровой форме.
2. Ритуальные практики. Обряды, сопровождавшие ключевые события жизненного цикла, выполняли функцию институционализированной социализации, закрепляя переход между возрастными статусами.
3. Устное народное творчество. Сказки, былины, пословицы и поговорки служили средствами трансляции моральных норм, исторических знаний и практических рекомендаций.

Таким образом, система воспитания в славянском обществе представляла собой целостный механизм социализации, сочетавший возрастные этапы, сословные приоритеты и разнообразные формы передачи опыта. Ее специфика определялась необходимостью адаптации к природным и социальным условиям, а также поддержанием устойчивости общинной организации.

Обряды как институты социализации в славянском обществе

Обрядовые практики в славянской культуре выступали как важнейшие институты социализации, обеспечивавшие трансляцию норм, ценностей и компетенций от старших поколений к младшим. Ритуалы, приуроченные к ключевым этапам жизненного цикла, выполняли не только сакральную, но и педагогическую функцию: через символические действия и перформативные практики происходило усвоение социальных ролей, формирование идентичности и закрепление моделей поведения.

Переход из детского возраста во взрослое состояние сопровождался системой испытаний, верифицировавших готовность индивида к выполнению социально значимых функций. Подобные ритуалы можно рассматривать как институционализированные «экзамены», в ходе которых проверялись трудовые, воинские и хозяйственные навыки, необходимые для выживания общины. В славянской традиции маркером достижения зрелости могло выступать присвоение нового социального статуса, закрепляемого символическими средствами.

Этимологические данные позволяют проследить связь между воспитанием и маркированием зрелости: слово «матерый», зафиксированное в источниках VII–IX вв., отражало представление о человеке, прошедшем этап материнского воспитания и приобретшем необходимый объем знаний и опыта для самостоятельной жизни. Таким образом, статус «матерого» означал не просто физическую зрелость, а социальную компетентность, сформированную в рамках семейной и общинной педагогики.

Одним из способов фиксации статуса совершеннолетия могло быть нанесение знаков на тело. Хотя прямые археологические свидетельства татуировок у восточных славян ограничены, этнографические параллели позволяют рассматривать подобные практики как форму социальной маркировки. Символический знак (в том числе в виде «печати») выполнял функцию удостоверения принадлежности к роду и племени, а также подтверждения прохождения испытаний. В этом контексте татуировка выступала не столько как элемент эстетики, сколько как социальный документ, фиксировавшего новый статус юноши в структуре общины.

Особое место в системе социализации занимал обряд имянаречения, который мог проводиться как при рождении, так и в подростковом возрасте – по достижении определенных личностных или социальных характеристик. В славянской среде бытовала практика двойного именования: публичное (зачастую намеренно неблагозвучное, например, Крив, Некрас, Злоба) выполняло апотропейную функцию, призванную защитить ребенка от злых сил, а тайное имя, известное узкому кругу близких, отражало индивидуальные качества или предначертанную судьбу.

Семантика имен нередко кодировала социальные ожидания и ролевые модели: Братислав («борющийся за славу»), Людмила («милая людям»), Святополк («предводитель священного войска») и др. Таким образом, имянаречение становилось инструментом социального программирования: через значение имени ребенку внушалось предназначение, формировались представления о долге, чести и месте в родовом коллективе. Ритуал также способствовал воспитанию уважения к предкам и традициям, укрепляя связь поколений.

Погребальная обрядность, включавшая тризну (поминальный пир) и жертвоприношения, также выполняла социализирующую функцию. Тризна не только обеспечивала ритуальное сопровождение перехода умершего в иной мир, но и служила площадкой для трансляции ключевых норм: почитания предков, культа рода, воинской этики. Элементы ритуала, такие как имитация боевых столкновений в ритуальных танцах, позволяли юношам осваивать базовые приемы ведения боя, а наблюдение за действиями взрослых формировало у подростков представление о воинской иерархии и дисциплине.

Археологические и этнографические данные свидетельствуют о практике кремации: тело помещали в деревянный гроб, сжигали на возвышенном месте, а пепел и останки захоранивали в урнах в специальных могильниках. Несмотря на дискуссионность отдельных деталей реконструкции, сам факт существования развитой погребальной обрядности указывает на ее значимость как механизма поддержания социальной сплоченности и передачи мировоззренческих установок.

Важную роль в формировании картины мира и усвоении социальной иерархии играли сакральные объекты, в частности, идолы. Деревянные и каменные изваяния (капи), размещенные в святилищах (капищах), служили не только объектами поклонения, но и наглядными пособиями по устройству космоса и общества. Использование дерева для изготовления идолов было обусловлено не технологическими ограничениями, а верой в его магическую силу: материал усиливал сакральность образа, соединяя в себе силу дерева и божества.

Структура святилища (земляные валы, «крады» – священные костры) и композиция идолов транслировали иерархические отношения. Ярким примером служит Збручский

идол – четырехгранный столб из серого известняка высотой 2,67 м с многоярусной композицией и полиморфными образами. Ярусное расположение фигур отражало представления о вертикальной организации мира: верхние уровни ассоциировались с высшими силами и властью, нижние – с земным порядком и родовыми связями. Такая визуальная модель делала сложную космологическую систему доступной для понимания, в том числе и для детей, способствуя раннему усвоению норм социальной иерархии.

Простота и условность образов идолов обеспечивали их семантическую прозрачность: даже при ограниченном уровне абстрактного мышления ребенок мог интерпретировать вертикаль власти и распределение ролей в общине. В период христианизации уничтожение идолов и капищ стало не только актом религиозной трансформации, но и сменой системы визуальных кодов социализации.

Фольклор и мифология как инструменты передачи знаний

Устное народное творчество (фольклор) в восточнославянском обществе выполняло функцию основного канала трансляции знаний, норм и мировоззренческих установок в дописьменный период. Фольклорные и мифологические формы выступали не столько как художественные практики, сколько как педагогические и когнитивные инструменты, обеспечивавшие преемственность опыта между поколениями. Фольклор восточных славян отличался многообразием жанров, каждый из которых был ориентирован на решение конкретных образовательных и социализирующих задач.

Эпические жанры (былины, героические песни, легенды) служили средством передачи исторической памяти и формирования героического идеала. В них фиксировались ключевые события – в том числе столкновения с соседними народами, продвижение славян на Балканы и иные миграционные процессы, – но в мифопоэтической форме. Образы князей, родоначальников и богатырей транслировали модели должного поведения: мужество, верность роду, готовность к защите общины. Тексты нередко представляли собой завуалированные описания реальных событий, адаптированные к канонам устной традиции.

Обрядовые и трудовые песни сочетали магическую и дидактическую функции. Они сопровождали земледельческие работы, смену сезонов и важнейшие события жизненного цикла (рождение, брак, смерть). В текстах песен содержались просьбы к природным силам (солнцу, земле, ветру, рекам) о содействии в получении урожая, приплода скота или удачи на охоте. При этом песня нередко дополнялась хореографическими действиями, имитировавшими трудовые операции. Например, хоровод «А мы просо сеяли» воспроизводил этапы подсечной системы земледелия: таким образом, происходило одновременное обучение трудовым приемам и их ритуальная легитимация.

Пословицы и поговорки концентрировали практический и нравственный опыт общины, формулируя нормы поведения в лаконичной, легко запоминаемой форме. Примеры таких формул («Держись за соху: она кормилица», «Добро творить – себя веселить», «Ученье – свет, а неученье – тьма») отражают приоритеты крестьянского уклада: трудолюбие, уважение к знаниям, ответственность перед родом. Эти высказывания выполняли функцию кратких педагогических установок, доступных для понимания детьми и воспроизводимых в повседневной практике.

Участие детей в обрядовых практиках было строго дифференцировано по возрасту: младшие члены общины выступали в роли наблюдателей, усваивая нормы через восприятие, а старшие – в качестве активных участников, осваивая социальные роли и отрабатывая навыки. Такая поэтапная вовлеченность обеспечивала постепенную интеграцию ребенка в систему общественных отношений.

Славянская мифология, основанная на принципах анимизма (веры в одушевленность природы) и антропоморфизма (приписывания богам и духам человеческих качеств),

выполняла функцию объяснительной системы, сопоставимой по своему значению с ранними научными моделями. Мифы толковали происхождение мира, человека, животных и растений, а также определяли его место в космологической иерархии.

Характерной чертой мифологического мышления было использование зооморфных образов (крылатый конь, огненный змей, вещий ворон) для символического описания природных явлений или социальных конфликтов. Например, изображение захватчиков в виде сверхъестественных животных позволяло передать идею угрозы без прямого натуралистического описания, сохраняя при этом дидактическую нагрузку: такие сюжеты учили распознавать опасность и подчеркивали необходимость коллективной защиты.

Следует учитывать, что в отличие от древнегреческой традиции, славянские мифологические тексты не сохранились в виде целостных нарративов. Их реконструкция возможна лишь на основе косвенных источников – фольклорных сюжетов, обрядовых практик и этнографических данных. Отдельные черты сказочных персонажей, по мнению ряда исследователей, могли иметь прототипы в реальных наблюдениях (в том числе за людьми с редкими патологиями), однако наделение этих образов сверхъестественными способностями является результатом последующей фольклорной обработки, направленной на усиление их символической значимости.

Формирование государственности, распространение христианства и развитие письменности привели к существенным изменениям в структуре и содержании фольклорных текстов. В песнях, сказках и легендах произошло наложение христианских представлений на традиционную языческую мифологию: рядом с образами ведьм и дивов появились Христос, Богородица, ангелы и святые; пространственные координаты событий расширились за счет включения рая и ада.

Календарные обряды также подверглись христианизации: новогодние ритуалы были приурочены к Рождеству Христову, а летние – к празднику Иоанна Предтечи (Иван Купала). Изменения затронули и систему персонажей: некоторые фигуры, ранее имевшие нейтральную или даже положительную коннотацию, были переосмыслены в негативном ключе. Например, образ Бабы-Яги, который в архаичных пластах мифологии мог выполнять функции проводника между мирами или хранительницы границы, в более поздних версиях закрепился преимущественно как антагонист.

Фольклор и мифология в восточнославянской традиции представляли собой комплексную систему передачи знаний, сочетавшую дидактические, ритуальные и мировоззренческие функции. Через разнообразные жанры – от трудовых песен до эпических сказаний – осуществлялась трансляция практических навыков, нравственных норм и космологических представлений. Мифологическая картина мира формировала базовые когнитивные модели, а фольклорные тексты закрепляли их в доступной для усвоения форме. В условиях христианизации и развития письменности фольклорные модели претерпели значительную трансформацию, однако сохранили свою педагогическую функцию, адаптируясь к новым социокультурным условиям. Дальнейшее изучение этих практик требует междисциплинарного подхода с привлечением данных этнографии, лингвистики, археологии и истории религии, что позволит уточнить региональные варианты фольклорно-мифологических моделей и их эволюцию в контексте социальных изменений.

Роль декоративно-прикладного искусства и сакральных образов в воспитании в восточнославянской традиции

Декоративно-прикладное искусство у восточных славян выступало не только как форма художественного самовыражения, но и как значимый институт социализации и трансляции культурно-нормативных моделей. Сакральные образы и символические орнаменты, интегрированные в предметы быта и одежду, выполняли дидактическую,

охранительную и мировоззренческую функции, формируя у подрастающего поколения представления о структуре мира, иерархии ценностей и социально одобряемых моделях поведения.

Элементы декоративно-прикладного искусства активно использовались в оформлении традиционной одежды, где орнаментика несла выраженную семантическую нагрузку. Вышитые родовые обережные орнаменты размещались на рубахах, поясах и иных элементах костюма, маркируя принадлежность к роду, полу и возрастной группе.

На женских рубахах преобладали обереги, ассоциировавшиеся с образами богинь и Богородиц, – они символизировали плодородие, защиту домашнего очага и преемственность женской линии рода. Мужские рубахи декорировались символами богов-покровителей и богов-воителей, актуализировавшими ценности силы, защиты общины и воинской доблести. Таким образом, через визуальные коды одежды ребенку с ранних лет внушались представления о гендерных ролях и социальных функциях, закреплялись модели ожидаемого поведения в зависимости от пола.

Домашняя утварь также становилась носителем символических смыслов. На предметы, связанные с женской сферой деятельности (резные требницы, солонки и др.), наносились символы женского плодородия. Такая символика выражала коллективные ожидания общины: она сигнализировала о готовности рода к продолжению, о стремлении к благополучию и воспроизводству. Через постоянное визуальное присутствие этих знаков у детей формировалось понимание ценности семьи, рода и преемственности поколений.

Обучение практикам создания и использования амулетов входило в систему передачи знаний от старших к младшим. В устных наставлениях фиксировались рекомендации по выбору материала, форме и способу применения оберегов. Например, амулет с изображением защищающего существа помещали в воду – считалось, что он оберегает жидкость от злых сил. С историко-научной точки зрения в подобных практиках можно усмотреть сочетание мифологических представлений и эмпирических наблюдений: если амулет изготавливался из серебра, его присутствие в воде действительно могло способствовать обеззараживанию. Однако древние славяне интерпретировали положительный эффект как проявление магической силы предмета, что укрепляло веру в действенность сакральных практик и транслировало их следующим поколениям.

Особую роль в системе воспитания играл месяцеслов – календарно-символическая система, воплощенная в декоративно-прикладном искусстве. Его функция выходила за рамки фиксации времени: месяцеслов служил наглядным пособием по организации хозяйственной деятельности и пониманию природных циклов. Через систему символов и кратких формул передавались знания о закономерностях смены времен года, оптимальных сроках проведения сельскохозяйственных работ и связанных с ними обрядовых действиях.

Структура месяцеслова формировалась на основе многолетних наблюдений за природными явлениями и их корреляцией с хозяйственными циклами. Приведенные календарные формулы (например, «Алексей – с гор вода», «Ирина-рассадница – разрой снега», «Аграфена-купальница – сбор целебных трав») не просто фиксировали даты, но содержали практические рекомендации и приметы, важные для выживания и благополучия общины. Такие формулы заучивались и передавались устно, а их визуальное воплощение (в росписях, резьбе, вышивке) делало знания доступными даже для детей, еще не владевших письмом. Таким образом, месяцеслов выполнял функцию коллективного «учебника жизни»: он систематизировал опыт предков, делал его наглядным и доступным для усвоения, а также легитимировал хозяйственную деятельность через связь с сакральным порядком.

Заключение

Таким образом, мы приходим **к следующим выводам**. Система воспитания и передачи знаний у древних славян представляла собой целостный, синкретический механизм, в котором обряды, фольклор и элементы декоративно-прикладного искусства выступали взаимодополняющими институтами социализации. Ее специфика заключалась в неразрывной связи обучения с повседневной жизнью, трудовой деятельностью и религиозно-мифологическим мировоззрением: знания не преподносились в абстрактной форме, а усваивались в контексте конкретных практик и символических действий.

Обряды (в том числе инициационные) выполняли функцию институционализированной проверки и закрепления социально значимых компетенций: они маркировали переход на новый возрастной и социальный этап, легитимировали приобретение статуса полноправного члена общины и одновременно служили площадкой для трансляции норм и ценностей. Через участие в ритуалах – от трудовых и календарных до семейных и воинских – дети поэтапно осваивали ожидаемые модели поведения, а испытания и символические действия закрепляли усвоенные навыки.

Фольклор выступал основным каналом передачи исторической памяти, нравственных ориентиров и практических знаний. Жанровое многообразие (былины, сказки, пословицы, обрядовые и трудовые песни) позволяло дифференцированно воздействовать на разные стороны личности: эпические формы формировали героический идеал и чувство принадлежности к роду, пословицы и поговорки кодифицировали нормы морали и трудовой этики, а песенно-хореографические комплексы совмещали обучение трудовым операциям с их ритуальным осмыслением. Особенно значимой была поэтапная вовлеченность детей в обрядовые практики: в младшем возрасте они выступали в роли наблюдателей, усваивая нормы через восприятие, а по мере взросления становились активными участниками, отрабатывая навыки и принимая на себя новые социальные роли.

Декоративно-прикладное искусство и сакральные образы интегрировали воспитательное воздействие в повседневную предметную среду. Орнаменты, обереги и календарная символика, размещенные на одежде, утвари и других предметах, транслировали гендерные и ролевые модели, представления о плодородии, защите и порядке мироустройства. Месяцеслов как дидактический инструмент систематизировал наблюдения за природными циклами и связывал их с хозяйственными задачами, делая коллективный опыт предков наглядным и доступным даже для детей, не владевших письмом.

Важнейшей чертой этой системы была ее социальная дифференциация: воспитание учитывало пол, возраст и предполагаемую социальную роль индивида. Гендерная специфика проявлялась в символике одежды и наборе осваиваемых навыков (воинские и хозяйственные практики для мальчиков, домоводство и репродуктивные функции для девочек), а возрастные этапы определяли степень вовлеченности в обряды и характер передаваемых знаний. По мере усложнения социальной структуры и формирования сословных групп дифференциация усиливалась: для элиты возрастало значение воинской подготовки и сакральных знаний, тогда как для основной массы общинников приоритетом оставалось трудовое воспитание как основа выживания и благополучия рода.

Трансформация системы под влиянием христианизации и развития письменности не уничтожила ее, но привела к переосмыслению ряда элементов: языческие смыслы накладывались на христианскую символику, календарные обряды адаптировались к церковному календарю, а часть персонажей и практик получала новую ценностную оценку. Тем не менее дидактическая функция фольклора, обрядов и предметной символики сохранялась, обеспечивая преемственность культурных норм и адаптацию традиционных моделей воспитания к меняющимся историческим условиям.

Таким образом, система воспитания у древних славян была не просто совокупностью разрозненных практик, а сложной, многоуровневой структурой, органично соединявшей утилитарное обучение, нравственное формирование и мировоззренческое ориентирование. В качестве **перспектив дальнейшего исследования** заявленной проблематики можно назвать изучение данной системы в рамках междисциплинарного подхода – с опорой на данные этнографии, археологии, лингвистики и искусствоведения, – что позволит глубже раскрыть механизмы трансляции культурного опыта и их значение для формирования идентичности и социальной сплоченности восточнославянского общества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агапкина Т. А. Этнографические связи календарных песен. Встреча весны в обрядах и фольклоре восточных славян. М.: Индрик, 2000.
2. Афанасьев А. Н. Народные русские сказки: в 3 т. / А.Н. Афанасьев ; под ред. Л. Г. Барага, Н. В. Новикова. М.: Наука, 1984–1985. Т. 1.
3. Афанасьев А. Н. Поэтические воззрения славян на природу: в 3 т. / А. Н. Афанасьев. М.: Индрик, 1994. Т. 1.
4. Багдасаров Р. В. Свастика: священный символ. Этнорелигиоведческие очерки. М.: Белые альвы, 2001.
5. Джуринский А. Н. Педагогика: история педагогических идей: учебное пособие для высшей школы. М.: Педагогическое общество России, 2000.
6. Кравцов Н. И. Литературы Центральной и Юго-Восточной Европы (до начала XIV в.) // История всемирной литературы: в 9 т. / АН СССР, Ин-т мировой лит. им. А. М. Горького; гл. редкол.: Г. П. Бердников (гл. ред.) [и др.] ; отв. ред. тома Х. Г. Короглы, А. Д. Михайлов [и др.]. М.: Наука, 1984. Т. 2.
7. Ржепянская И. В. Русское народное творчество в становлении нравственной культуры Древней Руси. 2-е изд. М.: ЛИБРОКОМ, 2012.
8. Розен И. Р. Историко-педагогические основы духовно-нравственного воспитания детей на Руси XI–XVII вв.: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Ин-т общ. образования М-ва образования РФ. М., 2001.
9. Рыбаков Б. А. Язычество древних славян. М.: Наука, 1981.
10. Рябцев Ю. С. Хрестоматия по истории русской культуры. Художественная жизнь и быт IX–XVII веков. М.: Гуманитарный издательский центр «Владос», 1998.
11. Салимова К. Педагогика народов мира. История и современность: учебное пособие для вузов. М.: Педагогическое общество России, 2001.
12. Сахаров И. П. Сказания русского народа о семейной жизни своих предков: в 2 ч. М.: Терра, 1997. Ч. 1.
13. Сахаров И. П. Сказания русского народа, собранные И. П. Сахаровым. Санкт-Петербург: Типография Императорской Академии наук, 1841. Т. 1: Книга первая и вторая. (для современного репринтного издания).
14. Седов В. В. Славяне в древности (Славяне в древности и раннем средневековье, т. 1). М.: Научно-производственное благотворительное общество «Фонд археологии», 1994.
15. Тимонина О. Ю. Народное искусство в системе духовно-нравственного воспитания Древней Руси // Вестник Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого. 2013. Т. 2, № 74.
16. Трубачев О. Н. Этногенез и культура древнейших славян. Лингвистические исследования; Российская академия наук, Отделение литературы и языка, Институт русского языка им. В. В. Виноградова. 2-е изд., доп. М.: Наука, 2003.
17. Филин Ф. П. Образование языка восточных славян. М.; Ленинград: Издание Академии наук СССР, 1962.

18. Художественно-эстетическая культура Древней Руси: XI–XVII века / отв. ред. В. В. Бычков; Ин-т философии РАН. М.: Ладомир, 1996.
19. Шахматов А. А. К истории звуков русского языка. О полногласии и некоторых других явлениях. Санкт-Петербург: Типография Императорской Академии наук, 1903.

Сидоров Алексей Сергеевич
аспирант
Институт музыки театра и хореографии
ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет
им. А.И. Герцена»
e-mail: lokomotiv1999@inbox.ru

Sidorov Alexey S.
Postgraduate student
Institute of Music, Theatre and Choreography
The Herzen State Pedagogical University

ПРОБЛЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В КОМПОЗИТОРСКОМ ТВОРЧЕСТВЕ

Аннотация. Статья посвящена анализу ключевых проблем, возникающих при использовании современных компьютерных технологий в процессе композиторского творчества. Рассматриваются изменения, затрагивающие структуру профессионального мышления, способы организации звукового материала и характер взаимодействия композитора с цифровой средой. Особое внимание уделено ограничениям секвенсоров и виртуальных инструментов, влияющим на выразительность и художественную целостность произведения. Показаны методические и технологические факторы, препятствующие эффективному освоению цифровых средств. Обозначены перспективы развития музыкально-компьютерных технологий и условия, необходимые для их продуктивной интеграции в современную практику сочинения музыки.

Ключевые слова: музыкально-компьютерные технологии, цифровое творчество, композиторская практика, виртуальные инструменты, секвенсор, алгоритмизация.

PROBLEMS OF USING MODERN COMPUTER TECHNOLOGIES IN COMPOSITION

Abstract. The article examines the key challenges arising from the use of modern computer technologies in contemporary composition. It analyses the transformation of professional thinking, the changing logic of sound organization, and the new modes of interaction between the composer and the digital environment. Particular attention is paid to the limitations of sequencers and virtual instruments, which affect the expressive potential and artistic coherence of a musical work. The study outlines methodological and technological factors that hinder the effective adoption of digital tools. It also identifies development prospects for music-computer technologies and the conditions required for their productive integration into current compositional practice.

Keywords: music-computer technologies, digital creativity, compositional practice, virtual instruments, sequencer, algorithmization.

В последние десятилетия музыкальное творчество переживает заметный сдвиг, связанный с распространением компьютерных технологий, которые становятся полноценной частью композиторского инструментария. Секвенсоры, виртуальные студии, алгоритмические среды и обширные библиотеки тембров формируют новое профессиональное пространство, где замысел развивается в тесном контакте с цифровыми интерфейсами. Это расширяет художественные возможности, повышает гибкость работы со звуком и позволяет иначе организовывать сам процесс сочинения. Вместе с тем цифровая среда создаёт и новые ограничения, влияющие на характер композиторского мышления:

меняются отношения между слуховым воображением, исполнительским опытом и алгоритмизированными решениями.

Переход к компьютерно-опосредованному творчеству выявил целый пласт проблем, требующих научного анализа. К ним относятся возрастание зависимости от технических средств, усложнение процедуры достижения выразительного звучания, риск снижения роли живого исполнительского фактора, а также нехватка методических ресурсов, необходимых для подготовки композиторов к работе с цифровыми системами. Дополнительное напряжение создают различия между тем, как компьютер моделирует звук, и тем, как он существует в акустическом пространстве, что влияет на восприятие музыкального материала. В научной и педагогической литературе эти вопросы поднимаются всё чаще, поскольку именно в них задаётся траектория развития современной композиторской практики.

Статья рассматривает проблемы применения компьютерных технологий в сочинении музыки как комплексную научную задачу. Анализ фокусируется на взаимодействии художественных, технологических и образовательных аспектов, формирующих новую среду композиторской работы. Такой подход позволяет выявить факторы, определяющие качество цифрового творчества, и обозначить направления, которые требуют дальнейшего исследования и профессионального развития.

Расширение музыкально-компьютерных технологий привело к тому, что процесс сочинения перестал быть линейным: композитор получил доступ к инструментам мгновенной фиксации набросков, алгоритмической генерации и гибридных способов звуковой обработки. Однако увеличение технической свободы сопровождается ростом числа ошибок, которые проявляются в смещении акцента с художественного замысла на освоение интерфейсов. Исследования показывают, что современная цифровая среда формирует новый тип творческого поведения, при котором тембровая работа и монтаж становятся равными по значимости с мелодическим формообразованием [1; 6].

Визуальный контроль параметров звука и работа с цифровыми сэмплами формируют среду, в которой композиция развивается через непрерывное редактирование. Способ распределения функций в наиболее востребованных секвенсорах, представленный в таблице 1, наглядно демонстрирует, что эти программы предоставляют широкие возможности управления тембром, артикуляцией и динамикой. Однако данные инструменты редко обеспечивают условия для развития исполнительской выразительности, поскольку их алгоритмы ориентированы на точную фиксацию параметров, а не на передачу интонационной пластики. По этой причине переход от цифровой модели к живому исполнению нередко сопровождается потерей нюансировки и требует дополнительной работы с фактурой и инструментовкой [7].

Таблица 1. Базовые функции современных секвенсоров и их влияние на композиторские решения

Секвенсор	Основные функции	Возможности управления звучанием	Ограничения, влияющие на композиторские решения
Ableton Live	Клиповая структура, работа в реальном времени, встроенные эффекты	Гибкое редактирование динамики, работа с автоматизацией, точная настройка тембра	Ограниченная выразительность MIDI-инструментов, упрощённая артикуляция

Logic Pro X	Расширенный MIDI-редактор, обширная библиотека инструментов, встроенные оркестровые наборы	Точная работа с артикуляциями (Articulation Sets), высокая детализация динамики	Требует высокой квалификации для достижения «живого» звучания
Cubase Pro	Детализированный MIDI-редактор, глубокая автоматизация, богатый набор VST	Комплексное управление нюансами, поддержка сложных тембровых структур	Сложность интерфейса увеличивает время подготовки материала
FL Studio	Пошаговый редактор, удобная работа с сэмплами, большое число плагинов	Простая настройка тембра и ритмической структуры	Ограниченная работа с реалистичными артикуляциями инструментов
Pro Tools	Профессиональная обработка аудио, многодорожечная запись	Высокая точность обработки звука и динамики	Ограниченный функционал MIDI по сравнению с другими секвенсорами

Важным следствием технологизации творчества стало появление новых звуковых ресурсов, доступных через виртуальные VST-инструменты и тембровые библиотеки. Их разнообразие ускоряет построение музыкального образа, но одновременно создаёт риск стирания индивидуальности, поскольку звуковые наборы часто стандартизированы и подталкивают к типовым решениям. В исследованиях подчёркивается, что работа с виртуальными синтезаторами требует от музыканта не только технической подготовки, но и умения критически сопоставлять цифровой звук с акустическими аналогами, чтобы избегать иллюзии «псевдо-живого» звучания, возникающей при прямом копировании инструментов [7]. Отмечено, что прямое использование фабричных пресетов снижает уровень художественной инициативы, а чрезмерная фиксация на параметрах приводит к ситуационному творчеству, при котором структура произведения формируется под влиянием интерфейсных ограничений, а не авторского замысла [1; 10]. В контексте учебных программ эта проблема усиливается отсутствием единых методических подходов, что фиксируется в исследованиях о состоянии музыкального образования, где указывается на недостаточную готовность педагогов к сопровождению цифровых процессов сочинения [5].

Несмотря на высокую доступность технологий, в профессиональной среде продолжается дискуссия о пределах их влияния: часть авторов подчёркивает необходимость более строгой классификации музыкально-компьютерных инструментов, которая помогла бы отделить средства художественного развития от инструментов технического обслуживания творчества. Классификационные модели, предложенные в современных исследованиях, показывают, что технологии композиторского профиля не следует смешивать с обучающими и архивными системами, поскольку они выполняют разные функции и предъявляют разные требования к уровню владения музыкальным материалом [6]. Подчёркивается, что композиторская технология, в отличие от педагогической, должна обеспечивать гибкость художественного высказывания, а не только удобство записи и редактирования. На этот вывод указывает и анализ профессиональных практик, в которых отмечается, что автор, полагающийся исключительно на цифровой инструментарий, нередко теряет связь с принципами музыкальной формы и закономерностями выразительности, тогда как достижение художественного результата требует интеграции акустического опыта, слухового контроля и знания традиционных композиторских техник [4; 9].

Использование современных секвенсоров и виртуальных инструментов предъявляет к композитору значительно более сложные требования, чем простое владение программой. Сложность возникает уже на уровне базовой настройки звуковой среды: выбор формата плагина, корректировка MIDI-сигнала, определение параметров динамики и артикуляции. По данным М. В. Мицкевича, трудности усиливаются тем, что большая часть VST-инструментов генерирует звук по алгоритму, который не передаёт нюансировку живого исполнения и формирует иллюзию «идеального» тембра, лишённого естественной микровариативности [7]. Это приводит к ошибочному сравнению компьютерного звука с акустическим, затрудняет обучение начинающих композиторов работе с фактурой и ослабляет способность слышать естественную динамику фразы [7].

Ключевой проблемой остаётся ограниченность секвенсоров как средств интерпретации. В воспроизведении MIDI-партии отсутствует исполнительский слой, который, по мнению И. Б. Горбуновой, является долгие годы основной опорой в процессе музыкального формирования мысли [4]. При отсутствии артикуляционной логики, свойственной живому интонированию, произведение, созданное в цифровой среде, приобретает механистичные черты, даже если композитор точно следует законам музыкальной формы. Эта проблема фиксируется и в исследованиях Афанасьевой, где подчёркивается, что компьютерная модель звука требует постоянного усложнения алгоритма исполнения, но при этом не приближается к естественной исполнительской интонации [1]. Отсюда возникает необходимость в теоретически обоснованных параметрах выразительности, которые могли бы быть формализованы хотя бы частично.

Недостаточная методическая подготовка усугубляет технологические ограничения. Полухин отмечает, что большинство педагогов не владеют современными компьютерными средствами настолько, чтобы использовать их на уроке музыки, хотя сами дети осваивают цифровые интерфейсы быстрее [8]. Отсутствие педагогической среды, где объяснялись бы различия между живым и алгоритмическим звуком, приводит к тому, что молодые авторы воспринимают синтез как полноценную замену исполнительству и не видят необходимости изучать инструментовку или акустику. В результате у учащихся не формируется способность корректно слышать баланс, что особенно заметно при работе с оркестровым тембром. Сравнение типичных ошибок, связанных с использованием секвенсоров, представлено в таблице 2, где выделены характеристики звука, наиболее часто искажаемые цифровой средой.

Таблица 2. «Типичные искажения звучания при работе с секвенсорами и виртуальными инструментами»

Тип искажения	Проявление в цифровом звучании	Причина возникновения	Последствие для композиторской работы
Сглаживание атаки	Нечёткое начало звука, отсутствие естественного импульса	Алгоритмическая унификация транзиентов; ограниченность сэмплов	Потеря ритмической точности и естественной энергетики фразы
Плоскость динамики	Динамическая линия звучит однообразно, без микронюансов	Ограниченная чувствительность MIDI-кривых; недостаток слоёв сэмплов	Снижение выразительности и эмоциональной выделенности штрихов

Упрощение артикуляции	Стаккато, легато и другие штрихи звучат схематично	Ограниченные скрипты артикуляций в виртуальных библиотеках	Искусственность переходов между звуками, механистичность
Тембровая статика	Отсутствие естественных колебаний тембра в пределах ноты	Отсутствие микроизменений спектра, характерных для живой игры	Недостаточная «живость» звука, снижение качества оркестровки
Неадекватная реверберация	Нереалистичное пространство, чрезмерно «плоский» или «мыльный» реверб	Технические ограничения встроенных эффектов	Потеря глубины и пространства, искажение драматургии звучания

Проблема алгоритмизации музыкального процесса связана не только с отсутствием исполнительского фактора, но и с невозможностью точной формализации структуры музыкального языка. Афанасьева подчёркивает, что внедрение цифрового моделирования делает особенно заметным расхождение между поверхностными и глубинными структурами музыкального высказывания, поскольку компьютер оперирует лишь доступными параметрами громкости, тембра и длительности, но не способен воспроизвести интонацию как смысловую единицу [1]. Это подтверждается и в исследованиях Мезенцевой, указывающей, что цифровые технологии пока не обеспечивают полноценного перехода от аналитической модели музыкального произведения к его выразительной реализации [6]. В композиторской практике это проявляется в виде трудности перехода от эскизов, созданных в секвенсоре, к партитуре, предназначенной для живого исполнения.

Технологические ограничения порождают необходимость создания новых образовательных методик. По мнению Горбуновой, музыкально-компьютерная сфера требует собственной типологии процессов – от творческих до исследовательских – поскольку композиторская деятельность в цифровой среде перестаёт быть простой записью нот и приобретает характер программирования звуковой материи [4]. Недостаток таких методических разработок приводит к тому, что процесс обучения может быть фрагментарным: учащийся осваивает функционал программы, но не понимает связи между акустическим и синтезированным звучанием. Клиентова отмечает, что нехватка системных педагогических подходов усиливает разрыв между технологическим инструментарием и музыкальной художественной задачей, из-за чего студенты чаще обращаются к готовым шаблонам из библиотек VST, а не создают собственный звук [5]. Потеря самостоятельности в подборе тембра постепенно снижает качество творческой работы и делает композиторский процесс зависимым от технических ограничений библиотек.

Расширение цифровых сред сочинения приводит к тому, что сами способы работы с музыкальным материалом начинают трансформироваться. Программные интерфейсы, основанные на интерактивных алгоритмах, задают композитору иной ритм мышления, при котором тембровой поиск и моделирование звуковых пространств становятся первичными элементами творческого процесса. В работах Анжелы Афанасьевой подчёркивается, что цифровое искусство формирует особый тип художественной среды, где композитор вынужден не только выстраивать материал, но и конструировать алгоритм его поведения во времени, что усиливает значение технической подготовки и усложняет границы между эстетическим и инженерным мышлением [1]. Такое смещение акцентов повышает

потребность в новых критериях выразительности, которые должны учитывать возможности цифровой акустики и специфику многомерного тембрового поля.

Потенциал дальнейшего развития музыкально-компьютерных технологий связан с систематизацией терминологии и выделением устойчивых направлений, что отражено в типологии С. В. Мезенцевой. Выделение творческих, педагогических, анализирующих и коммуникационных групп технологий помогает точнее структурировать композиторскую деятельность и определить реальные зоны её трансформации [6].

Развитие виртуальных студий, секвенсоров и VST-плагинов напрямую влияет на характер звуковой организации. Практика показывает, что современные цифровые инструменты предлагают значительно расширенную палитру тембров, но одновременно требуют глубоких навыков настройки, о чём подробно писал М. В. Мицкевич [7]. Его наблюдения подчёркивают, что работа с виртуальными инструментами не сводится к механическому подбору звучания: современные пакеты имитируют многомерную структуру звука, включая микродинамику, частотное дыхание и особенности пространственной проекции.

Параллельно с расширением технического инструментария возрастает роль исследовательской функции музыкально-компьютерных технологий. Работы И. Б. Горбуновой показывают, что моделирование музыкальных процессов становится самостоятельным видом деятельности, позволяющим изучать структуру тембра, механизм интонации и варианты алгоритмизации музыкальной формы [4]. В контексте композиторской практики это означает, что компьютерная среда может служить не только инструментом записи, но и лабораторией, где автор проверяет художественные гипотезы, экспериментирует с параметрами звука и тестирует модели музыкального развития. Такая возможность значительно расширяет исследовательский горизонт и усиливает аналитический компонент творческого процесса.

Современная композиторская деятельность уже не может обходиться без цифровой инфраструктуры, что подчёркивается во многих педагогических исследованиях. Клиентова И. В. указывает на необходимость адаптации образовательных программ, поскольку уровень технологической сложности требует иной подготовки будущего музыканта, способного работать с алгоритмами, синтезом и цифровой нотацией [5]. Это задаёт новую перспективу: композитор XXI века будет сочетать черты художника, инженера и аналитика, а музыкально-компьютерные технологии станут частью его базовой профессиональной компетентности.

Выполненный анализ показал, что компьютерные технологии радикально меняют профессиональную среду композитора, вводя в неё новые параметры творчества – от алгоритмической логики до тембрового моделирования. Выявленные проблемы связаны не с самим фактом цифровизации, а с несоответствием между расширяющимися техническими возможностями и существующей системой подготовки музыкантов. Технологическая среда требует развитого слухового контроля, владения принципами цифровой акустики и умения работать с многомерным звуковым материалом, что пока не обеспечено в полной мере ни образовательными практиками, ни методическим сопровождением.

Перспективы развития связаны с формированием целостной теоретической базы музыкально-компьютерных технологий, уточнением терминологии и внедрением системных образовательных моделей, которые учитывали бы специфику цифрового творчества. Для композиторской практики ключевым выводом становится необходимость интеграции традиционных форм музыкального мышления с цифровыми методами организации звука. Только при таком сочетании технология перестаёт быть препятствием и

превращается в ресурс, позволяющий расширять художественные задачи и повышать качество профессионального результата.

ЛИТЕРАТУРА

1. Афанасьева А.А. Особенности музыкально-компьютерных технологий и их роль в современном музыкальном образовании // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. 2020. № 52. С. 163–169.
2. Горбунова И.Б., Мезенцева С.В. Музыкально-компьютерные технологии в развитии музыкально-культурных аспектов концепции «Один пояс, один путь» // Bulletin of the International Centre of Art and Education. 2021. № 1. 30 с.
3. Горбунова И.Б., Панкова А.А. Современное музыкальное образование в культуре и межкультурной коммуникации: дистанционный формат // Национальные культуры в межкультурной коммуникации: сборник научных статей по материалам VI Международной научно-практической конференции, Минск, 08–09 апреля 2021 года. Минск: Общество с ограниченной ответственностью «Колорград», 2021. С. 14–28.
4. Горбунова И.Б. Феномен музыкально-компьютерных технологий как новая образовательная творческая среда // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2004. № 9.
5. Клиентова И.В. Актуальные проблемы музыкального образования // Обучение, развитие, воспитание в современном образовательном процессе: сборник статей VIII Международной научно-практической конференции, Петрозаводск, 18 мая 2023 года. Петрозаводск: Международный центр научного партнерства «Новая Наука» (ИП Ивановская И. И.), 2023. С. 193–197.
6. Мезенцева С.В. Музыкально-компьютерные технологии в современной культуре (к проблеме классификации) // Общество. Среда. Развитие (Terra Humana). 2020. № 4 (57). С. 26–30.
7. Мицкевич М.В. Музыкально-компьютерные технологии: опыт обращения к современным секвенсорам и проблемы написания музыки с использованием виртуальных VST-инструментов // Мир науки, культуры, образования. 2021. № 6 (91). С. 356–359.
8. Полухин Р.А. Современные компьютерные и информационные технологии в музыкальном образовании // Мир искусства и дети: проблемы художественной педагогики: материалы III Международной научно-практической конференции, Витебск, 25–26 сентября 2007 года. Витебск: Витебский государственный университет им. П. М. Машерова, 2007. С. 174–176.
9. Фильчаков, С.И. Музыкально-компьютерные технологии: трактовки понятия, проблемы, возможности / С. И. Фильчаков, Н. И. Буторина // Наука. Информатизация. Технологии. Образование: Материалы XIII международной научно-практической конференции, Екатеринбург, 24–28 февраля 2020 года. – Екатеринбург: Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2020. – С. 701-713.
10. Хадарцев Т.Г. Музыкально-компьютерные технологии в современном музыкальном искусстве // Современные проблемы высшего образования. Теория и практика: актуальные проблемы творческого образования в период пандемии: специальный выпуск / под общей редакцией С. М. Низамутдиновой. Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Учебный центр “Перспектива”», 2021. С. 189–194.

Жегалов Александр Алексеевич
доцент кафедры музыкально-информационных технологий,
ФГБОУ ВО «Нижегородская государственная консерватория
им. М.И. Глинки»
e-mail: zhegalov.a@yandex.ru

Zhegalov Alexander A.
Associate Professor of the Department of Music and Information Technology
Glinka Nizhny Novgorod State Conservatoire

САМООПРЕДЕЛЯЕМОЕ ОБУЧЕНИЕ В ОСВОЕНИИ ИТ ДИСЦИПЛИН СТУДЕНТАМИ МУЗЫКАЛЬНЫХ ВУЗОВ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ И ОГРАНИЧИВАЮЩИЕ ФАКТОРЫ

Аннотация. Предметом исследования выступает система непрерывного музыкального образования и место дисциплин информационно-коммуникационной направленности при реализации обучения в данной системе. Целью исследования является анализ педагогического потенциала и ограничений самоопределяемого обучения музыкантов при подготовке по дисциплинам ИКТ-направленности. В результате исследования определены возможности и ограничения использования технологии самоопределяемого обучения при обучении дисциплинам информационно-коммуникационной направленности в системе непрерывного музыкального образования, описаны инструменты для диагностирования самостоятельности обучающихся, используемые при внедрении и реализации самоопределяемого обучения. Сделан вывод о целесообразности применения самоопределяемого обучения при реализации дисциплин ИКТ направленности в системе непрерывного музыкального образования как технологии, позволяющей формировать субъектность и надпрофессиональные навыки обучающихся, обеспечить обновление содержания обучения в едином темпе с постоянным развитием технологий.

Ключевые слова: непрерывное музыкальное образование, самоопределяемое обучение, эвтагогика (хьютагогика), информационные технологии, субъектность.

SELF-DETERMINED LEARNING IN MASTERING IT DISCIPLINES BY STUDENTS OF MUSIC UNIVERSITIES: PEDAGOGICAL POTENTIAL AND LIMITING FACTORS

Annotation. The subject of this study is the continuous music education system and the role of IT disciplines in the implementation of training within this system. The aim of the study is to analyze the pedagogical potential and limitations of self-determined learning for musicians training in IT disciplines. The study identifies the potential and limitations of using self-determined learning technology in teaching IT science disciplines within the continuous music education system and describes tools for assessing learner independence used in the implementation and realization of self-determined learning. A conclusion is drawn regarding the feasibility of using self-determined learning in the implementation of IT disciplines within the continuous music education system as a technology that enables the development of learners' subjectivity and trans-professional skills and ensures the updating of learning content in line with the constant development of technology.

Keywords: continuous music education, self-determined learning, information technology, heutagogy, subjectivity.

Введение

Профессиональный музыкант в настоящее время все чаще сталкивается с необходимостью использования цифровых инструментов в области звукозаписи, аранжировки, набора нотных текстов, мультимедийного сопровождения, поиска информации, онлайн-коммуникации и самопрезентации. В этих условиях приобретение компетенций, связанных с использованием информационно-коммуникационных технологий, приобретает не факультативный, а функционально-значимый характер, напрямую связанный с профессиональной деятельностью.

В то же время в музыкальных вузах дисциплины ИКТ-направленности, как правило, имеют ограниченную долю часов в учебных планах и зачастую воспринимаются студентами как непрофильные (особенно это характерно для студентов исполнительских специальностей и направлений подготовки).

Это обуславливает ряд противоречий, возникающих между высокой динамикой развития цифровых технологий и инерционностью образовательных программ, между необходимостью формирования ИКТ-компетенций и низкой мотивацией части обучающихся, между разнообразием индивидуальных профессиональных запросов студентов и унифицированным содержанием дисциплин.

Одним из возможных вариантов преодоления данных противоречий может стать обращение к идеям самоопределяемого обучения, которое предполагает смещение центра принятия образовательных решений в сторону обучающегося. В рамках данного подхода сам студент рассматривается как активный субъект, самостоятельно определяющий цели, содержание и способы освоения учебного материала при поддержке педагога. Для подготовки будущих специалистов в сфере музыкально-театрального искусства, музыкознания по дисциплинам, связанным с информационно-коммуникационными технологиями, которые характеризуются быстрой сменой технологий, постоянным обновлением технических средств, повышенной вариативностью практических задач, данный подход представляется потенциально продуктивным.

Возникает необходимость осмысления потенциала применения самоопределяемого обучения при реализации дисциплин ИКТ-направленности в системе непрерывного музыкального образования, выявления его возможностей, ограничений и рамок применимости.

Специфика творческого вуза, особенности профессиональной идентичности студентов, определенные институциональные рамки музыкального образования порождают ряд рисков и ограничений, требующих проведения педагогического анализа.

Целью данной статьи является анализ педагогического потенциала и ограничений самоопределяемого обучения музыкантов при подготовке по дисциплинам ИКТ-направленности.

Для достижения поставленной цели предполагается решение следующих задач:

- раскрыть содержание понятия «самоопределяемое обучение» применительно к подготовке в системе непрерывного музыкального образования;
- проанализировать специфику обучения студентов музыкального вуза дисциплинам ИКТ-направленности;
- выявить педагогические возможности самоопределяемого обучения;
- определить ограничения и условия целесообразности его применения;
- раскрыть методы диагностики готовности студентов к реализации самоопределяемого обучения.

Современные педагогические исследования раскрывают сущность самоопределяемого обучения как одной из форм развития субъектности обучающегося в образовательном процессе [1, 2]. В то время, когда традиционные модели обучения

предполагают трансляцию заранее заданного содержания и внешнее управление образовательной деятельностью, самоопределяемое обучение смещает акцент на проектирование собственного образовательного опыта самим обучающимся.

Необходимо разграничить самоопределяемое обучение от созвучных по определению, но разных по содержанию педагогических категорий, таких как самостоятельное обучение и саморегулируемое обучение. Под самостоятельным обучением чаще всего понимают выполнение учебных задач без присутствия контроля со стороны педагога в рамках четко заданных учебных целей и содержания. Саморегулируемое обучение предполагает управление собственными учебными действиями, однако также в рамках заданных образовательных ориентиров. Самоопределяемое обучение характеризуется более высокой степенью автономии, когда обучающийся участвует не только в организации процесса обучения, но и постановке целей, выборе содержания и определении критериев и способов оценки результатов обучения.

Роль преподавателя в случае реализации модели самоопределяемого обучения трансформируется: он выступает не столько источником знаний, сколько организатором образовательной среды, модератором и консультантом. Данную роль в зарубежной литературе принято обозначать термином «фасилитатор».

Для реализации дисциплин ИКТ направленности данный подход представляется обоснованным, т.к. быстрое устаревание программных средств, разнообразие цифровых инструментов, а также прикладной характер большинства задач снижают значимость фиксированных учебных программ и повышают ценность способности обучающегося самостоятельно строить собственные педагогические траектории. Самоопределяемое обучение позволяет не только усваивать конкретные приемы, способы действия, но и формирует устойчивую готовность к их самостоятельному освоению [7].

Специфика подготовки студентов музыкального вуза по дисциплинам ИКТ направленности

Обучение студентов музыкального вуза реализуется в специфическом образовательном пространстве, которое отличается от образовательного пространства других технических или гуманитарных направлений. Данная образовательная система характеризуется давними традициями, существующими в отечественном музыкальном образовании: различные исполнительские школы, региональные особенности воспитания музыкантов располагают к восприятию музыкального образования как к своду традиций, которые необходимо хранить, в противовес остальным отраслям экономики, где на первый план выходит движение образования в ногу с техническим прогрессом. В связи с этим структура образовательной программы будущего музыканта, как правило, предполагает вспомогательную роль ИКТ дисциплин, а также их подчинение задачам профильной подготовки. Это способно оказывать негативное влияние на мотивацию студента, а также на отношение к содержанию дисциплин: для большинства обучающихся информационные технологии воспринимаются как инструмент решения практических задач, непосредственно связанных с будущей профессиональной деятельностью. Вне связи с профессиональным контекстом, содержание зачастую утрачивает субъектную значимость, что, в свою очередь, снижает познавательную активность и может приводить к формальному усвоению материала. К тому же, уровень изначальной подготовки поступающих в музыкальный вуз в сфере ИКТ отличается высокой неоднородностью, что также может затруднять реализацию унифицированных образовательных программ.

Дополнительным фактором выступает профессиональная идентичность музыкантов, в которой доминируют художественно-творческие установки. Технические аспекты обучения в данном случае могут восприниматься как вторичные или даже

противоречащие направленности музыкального образования. В итоге традиционные формы обучения ИКТ дисциплинам могут оказаться малоэффективными, не обеспечивать целевые показатели освоения содержания дисциплин.

Предъявляются повышенные требования и к педагогу системы непрерывного музыкального образования, преподающему дисциплины ИКТ направленности у разных направлений подготовки и специальностей, в связи с чем и уровень его владения программными средствами должен быть достаточно широк (например исполнительские специальности и музыкальные звукорежиссеры в рамках дисциплины «Введение в информационные технологии» осваивают навыки работы с требующимися именно в их будущей деятельности программными и аппаратными системами и средствами).

В этих условиях на первый план выходят модели обучения, которые могут учитывать индивидуальные профессиональные запросы студентов, связывать обучение ИКТ дисциплинам с основной специализацией музыканта. Самоопределяемое обучение допускает вариативность целей, содержания и форм учебной деятельности, следовательно, может создать условия для индивидуализации освоения ИКТ дисциплин в системе непрерывного музыкального образования.

Педагогический потенциал самоопределяемого обучения в формировании ИКТ компетенций студентов музыкального вуза

Самоопределяемое обучение как концепция современного образования первоначально оформилась в статье «From andragogy to heutagogy» (2000) С. Хасе и К. Кеньона (Hase S., Kenyon C.) [7]. Развивая идеи андрагогики (науки об образовании взрослых) исследователи предложили термин heutagogy (в российской традиции перевода «хьютагогика» или «эвтагогика») – концепции, в центре которой находится сам обучающийся, самостоятельно управляющий процессом собственного образования. Данная образовательная концепция имеет много общего с идеями педагогической антропологии (К.Д. Ушинский, Н.И. Пирогов, В.И. Слободчиков), развивающего обучения (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин).

Одним из определяющих преимуществ самоопределяемого обучения является возможность индивидуализации образовательных траекторий. В условиях разнообразия реализуемых образовательных программ музыкального вуза это позволяет учесть задачи, стоящие как перед студентами исполнительских специальностей и направлений подготовки, так и профессиональные интересы, актуальные для музыковеда, звукорежиссера, композитора или дирижера. Самоопределяемое обучение позволяет выстроить подготовку не вокруг набора программных средств, а через определение индивидуально значимых профессиональных задач. Студент получает возможность выбирать направления освоения цифровых инструментов и средств, самостоятельно расставляя собственные образовательные приоритеты, что снижает формальность обучения, повышая его прикладную направленность.

Индивидуализация образовательной траектории не означает отказ от образовательной программы, но предполагает вариативность путей достижения необходимого уровня компетентности в сфере ИКТ, оставаясь, однако в рамках требований ФГОС.

Внедрение самоопределяемого обучения в подготовку студентов музыкального вуза к использованию ИКТ технологий рассматривается не как замена традиционным формам обучения, а как способ выявления возможностей, которые может дать этот подход при грамотном и методически выверенном применении.

Для студентов творческих направлений зачастую характерна избирательность учебной мотивации, напрямую связанная с профессионально значимыми видами деятельности. Самоопределяемое обучение может служить фактором ее повышения за счет

усиления субъективной значимости содержания обучения. В свою очередь вовлечение обучающихся в процесс определения целей и содержания обучения способствует формированию осознанного отношения к цифровым технологиям как инструменту собственного развития. Возможность выбора конкретных задач, программных средств и форм контроля за результатами обучения создает условия для повышения внутренней мотивации, которая основывается на собственных профессиональных интересах, а не контроле со стороны учителя.

Важным условием проявления мотивационного эффекта самоопределяемого обучения является ориентирование образовательной среды на выявление и поддержку педагогом профессиональных интересов обучающегося. В противном случае, свобода предоставляемого выбора может быть воспринята как формальность, которая не приведет к реальному росту учебной активности.

Еще одним значимым преимуществом самоопределяемого обучения является возможность формирование надпрофессиональных навыков (метакомпетенций) в процессе обучения, связанных с автономией обучающихся, в том числе в сфере ИКТ [11]. В условиях стремительного обновления сферы информационных технологий, успешность профессиональной подготовки определяется не столько объемом усвоенных знаний, сколько способностью к самостоятельному освоению новых технологий. Самоопределяемое обучение прививает студентам навыки поиска и анализа цифровых ресурсов и инструментов, критического мышления, планирования, осознанного целеполагания, рефлексии собственных результатов обучения и метакогнитивного контроля, позволяет принимать решения в условиях неопределенности, учит коммуникативным навыкам, саморегуляции и управлению ресурсами, что, выходя за рамки образовательной программы, сохраняет свою значимость на протяжении всей дальнейшей активной трудовой жизни профессионального музыканта.

Формирование ИКТ компетентности в музыкальном вузе сталкивается с риском снижения актуальности обучения уже в краткосрочной перспективе, поскольку жестко регламентируется содержанием образовательных программ, имеющим некоторую инерционность в своем обновлении. Обучение зачастую ориентировано на конкретные программные продукты, на смену которым постоянно приходят альтернативные, как правило превосходящие их по возможностям. В условиях санкций, объявленных нашей стране в настоящее время, не всегда доступны технологии, традиционно использовавшиеся годами и заслуженно признанные профессионалами. Самоопределяемое обучение ориентировано на работу в условиях постоянных изменений и неопределенности.

Реализация данной модели обучения подразумевает наличие определенных требования к подготовке педагога, которые, в основном, заключаются в смещении акцента с освоения конкретных программных средств на понимание общих принципов функционирования информационных систем и средств, поиск альтернативных решений и подходов. Студенты осваивают не только инструменты, но и принципы их выбора в зависимости от задачи, которая перед ними стоит, что повышает адаптивность подготовки и снижает зависимость образовательного процесса от конкретных технологических платформ.

Ограничения и риски реализации технологии самоопределяемого обучения в системе непрерывного музыкального образования

На основе исследований ведущих ученых в сфере самоопределяемого обучения, а также личного опыта преподавания автора в системе высшего музыкального образования представим анализ ограничений, которые необходимо учитывать при реализации технологии обучения в системе непрерывного музыкального образования.

На первое место среди них можно поставить неоднородность готовности обучающихся к самостоятельному определению собственного образовательного маршрута и следованию ему. Самоопределяемое обучение предполагает наличие навыков целеполагания, планирования и рефлексии, уровень развития которых у обучающихся может в значительной степени различаться в диапазоне от низкого до высокого [6, 10]. Студенты, не обладающие достаточными навыками самостоятельности, могут быть дезориентированы, качество результатов их обучения в условиях самостоятельного планирования может снижаться. Отсутствие четких ориентиров и критериев затрудняет для них осмысление собственных целей обучения и может препятствовать выстраиванию траектории обучения. В таком случае самоопределяемое обучение утрачивает развивающий характер и превращается в дополнительный источник сложности при обучении. Данное ограничение носит системный, а вовсе не индивидуальный характер и требует целенаправленного сопровождения педагога, поскольку без предварительного формирования базовых учебных умений создает риск педагогической неэффективности.

Существующие риски могут быть связаны и с мотивационной сферой обучающихся. Несмотря на открывающиеся самоопределяемым обучением описанные выше мотивационные возможности, в реальной образовательной практике допустимо обратное явление. В условиях музыкального обучения непрофильные дисциплины ИКТ направленности могут восприниматься не как ресурс профессионального развития, а как возможность минимизировать усилия. При отсутствии четких рамок, формальная автономия создает предпосылки для имитации образовательной деятельности. Студенты могут выбирать формы работы и ставить задачи, не соответствующие целям подготовки, либо ориентироваться исключительно на краткосрочное выполнение требований курса без расчета на формирование стойких навыков [12]. Отдельной проблемой является несоответствие между декларируемыми профессиональными интересами студентов и реальными потребностями его будущей профессии. Без коррекции педагогом образовательный выбор может закреплять ситуативные или узкоутилитарные стратегии обучения, что способствует ограничению развивающего потенциала подготовки музыканта.

При реализации самоопределяемого обучения существенно изменяется роль преподавателя: вместо транслятора информации он становится проектировщиком образовательной среды, консультантом и координатором индивидуальных учебных траекторий, что требует от него дополнительных временных, методических и профессиональных ресурсов, которые не всегда могут быть предусмотрены институциональными условиями музыкального вуза. Преподаватели должны быть подготовлены к работе в системе самоопределяемого обучения: отсутствие методической поддержки и признания данной модели может вести к фрагментарному и непоследовательному внедрению ее в образовательную практику, снижая образовательный эффект и еще больше усиливая скептицизм

Организационные ограничения также могут быть связаны с образовательными программами, жестко закрепляющими материал, необходимый к изучению, учебными планами, предписывающими формы контроля, количество аудиторных часов и необходимость соблюдать формальные требования к процессу и результатам обучения, что порождает противоречие между вариативностью образовательных траекторий и стандартизированными механизмами оценивания.

Таким образом, учет ограничений самоопределяемого обучения является необходимым условием перехода к его педагогически обоснованному применению.
Выявленный потенциал, а также ограничения самоопределяемого обучения позволяют перейти к определению границ и условий целесообразности его применения. Данный

подход не предполагает использования в качестве универсальной модели для реализации обучения, требуя учета условий и особенностей системы музыкального образования в России. Прежде всего, самоопределяемое обучение оправдано для применения в тех направлениях подготовки, которые ориентированы на решение прикладных и проектных задач. Дисциплины ИКТ направленности можно отнести к таким направлениям.

Расширение учебной автономии позволяет учитывать интересы обучающихся и интегрировать приобретаемые ИКТ компетенции в их музыкальную, педагогическую и научно-исследовательскую практику. В рамках проектной деятельности, элективных модулей, вариативных заданий и индивидуальных образовательных маршрутов самоопределение выступает как средство осмысленного профессионального выбора.
Важным условием целесообразности реализации технологии самоопределяемого обучения является постепенное расширение учебной автономии: переход от традиционной модели обучения к самоопределяемой должен носить ступенчатый характер, сопровождаться работой по формированию навыков образовательного выбора, ответственности за результат и рефлексии, иначе обучение рискует остаться формальным.

В международных исследованиях, посвященных внедрению технологии самоопределяемого обучения в образовательный процесс описаны методы оценки способностей обучающихся к самостоятельному планированию, организации и контролю процесса обучения. Такая оценка может проводиться перед началом обучения для выявления потенциала аудитории при внедрении самоопределяемого обучения, а также по окончании с целью контроля динамики изменения показателей по результатам обучения.

В условиях самоопределяемого обучения студенты, предпочитающие заранее структурированные задания могут показывать высокий уровень тревожности в случае, когда им предлагают образовательные ситуации с высокой степенью самостоятельности, в отличие от студентов, предпочитающих низкую структурированность. И наоборот, обучающиеся, предпочитающие самостоятельные учебные проекты могут испытывать повышенную тревожность в ситуации с более высоким уровнем руководства со стороны преподавателя [3, 4].

Утверждается, что следствием традиционной модели обучения, при реализации которой преподаватель доминирует, является то, что обучающиеся привыкают к стандартным шаблонам обучения, которое полностью направляется учителем, что может приводить их к неспособности адаптироваться к постоянно изменяющимся условиям, а также негативно сказывается на мотивации [8,9]. По этой причине оценивание уровня готовности к самостоятельному обучению может помочь лучше подготовить студентов к большему количеству возможностей самостоятельного обучения, а также развить эти навыки, что поможет им в дальнейшем адаптироваться и обеспечить собственную конкурентоспособность на постоянно меняющемся рынке труда [5**Ошибка! Источник ссылки не найден.**].

В исследованиях, посвященных данной проблеме, для оценки уровня самостоятельности студентов при обучении используется инструментарий, позволяющий количественно измерить ключевые компоненты образовательной автономии при помощи шкал SDLR, SRSSDL, SDLRS. Особенности и ключевые отличия представлены в матрице сравнения шкал.

Таблица 1. Матрица сравнения инструментов для оценивания уровня самостоятельности обучающихся

Название шкалы/автор	**SDLR (Self-Directed Learning Readiness Scale)/** M. Fisher, J. King and G. Tague (США) [3]	**SRSSDL (Self-Rated Scale of Self-Directed Learning)/** Swapna Naskar Williamson (Великобритания) [13]	**SDLRS (Self-Directed Learning Readiness Scale)/** Lucy M. Guglielmino (США) [4]
Цель	Измерение общего уровня готовности к самостоятельному обучению.	Оценка собственного поведения и навыков при самостоятельном обучении.	Измерение устойчивой готовности к самостоятельному обучению на основе субъективных способностей.
Структура	3 подшкалы: - самоуправление (self-management); - мотивация к обучению (desire to learn); - самоконтроль (self-control).	5 подшкал: - осознанность (awareness); - стратегии обучения (learning strategies); - учебная деятельность (activities); - оценки (evaluation); - навыки межличностного общения (interpersonal skills).	8 факторов: - креативность; - любовь к обучению; - позитивная ориентация на будущее; - инициативность и независимость в обучении; - открытость к возможностям обучения; - осознанное принятие ответственности за свое обучение; - самооценка эффективности; - способность использовать основные навыки обучения, решения проблем.
Тип данных	Уровень готовности в зависимости от поведенческих и мотивационных аспектов	Самооценка стратегий поведения	Личностные черты и мотивация
Количество пунктов опросника	40	60	58

Положительные аспекты	Эффективна для сравнения между группами за счет использования простой структуры	Наглядно показывает наличие навыков к обучению	Отображает профиль психологической готовности
Недостатки	Не отражает наличие цифровых навыков	Требует много времени на обработку результатов	Критиковалась за низкую воспроизводимость и некорректность факторов
Сфера применения	При исследовании изменений готовности до и после курса	При анализе поведения обучающихся в динамике	При изучении оценки личностного аспекта готовности

В нашем случае оптимально использовать шкалу SDLR, т.к. она хорошо подходит для анализа готовности студентов музыкального вуза по дисциплинам информационно-коммуникационной направленности, обладая короткой, надежной структурой, результаты опроса легко поддаются интерпретации, подходит для оценивания уровня готовности до и после курса. Данная шкала сфокусирована на навыках самоорганизации, что является ключевым аспектом при реализации самоопределяемого обучения.

Методика SDLR изначально разработанная Fisher M, King J, Tague G. [3] для оценивания уровня готовности медсестер к самостоятельному обучению, позже была несколько сокращена и модифицирована Justus, B. J., Rusticus, S. A., & Stobbe, B. L. P. для возможности более широкого применения в университетах среди студентов бакалавриата [5]. Авторы сократили шкалу до 27 вопросов, убрав повторяющиеся по смыслу. Адаптация вопросов в нашем исследовании произведена путем простого перевода текста вопросов на русский язык.

Вопросы анкеты распределены по трем модулям: самоуправление, мотивация к обучению, самоконтроль.

Измерения по шкале проводятся в два или три этапа:

1. Предтест – на первой неделе курса (выявляется базовый уровень готовности).
2. Посттест – после завершения модуля с применением технологии самоопределяемого обучения.
3. Отсроченный тест через 1–3 месяца (опционально) – производится измерение устойчивости изменений.

Анкета SDLR (Self-Directed Learning Readiness Scale) состоит из 27 утверждений, на каждое из которых респондент выбирает соответствующий ответ из пяти представленных:

1 – категорически не согласен;
2 – скорее не согласен;
3 – затрудняюсь / частично согласен;
4 – скорее согласен;
5 – полностью согласен.

Модуль А. Самоуправление (Self-Management).

1. Я самодисциплинирован.
4. Я способен планировать свое собственное обучение.
6. Я эффективен в своем обучении.
9. Я систематичен в своем обучении.
13. Мне можно доверять в том, что я сам занимаюсь своим обучением.

14. Я организованный.
17. Мне нравится руководить ходом своего обучения.
18. Я уделяю приоритетное внимание своей работе.
20. Я хорошо распоряжаюсь своим временем.
27. Я устанавливаю определенное время для учебы.

Модуль B. Мотивация к обучению (Desire to Learn).

3. Мне нравится критически оценивать новые идеи.
7. Мне нравится узнавать новую информацию.
8.Я учусь на своих ошибках.
10. Мне нравится учиться.
12. Мне нравится бросать вызов.
19. Мне нравится собирать факты, прежде чем принимать решение.
21. Я открыт для новых идей.
25. У меня есть потребность учиться— моя личная зона ответственности.

Модуль C. Самоконтроль (Self-Control).

2. У меня высокие личные стандарты.
5. Я беру на себя ответственность за свои собственные решения и действия.
11. Я могу сам находить информацию.
15. Я оцениваю собственную эффективность.
16. Я контролирую свою жизнь.
22. Я осознаю свои собственные ограничения.
23. Я могу сосредоточиться на проблеме.
24. Я предпочитаю ставить перед собой собственные цели.
26. Мне нравится принимать решения самостоятельно.

Диапазоны баллов:

Самоуправление: 10–50;
Мотивация к обучению: 8–40;
Самоконтроль: 9–45;
Общий балл SDLR: 27–135.

Полученные результаты интерпретируются по подшкалам следующим образом:
Каждый модуль делится на три уровня, описанные в следующей таблице:

Модуль	Уровень		
	Низкий	Средний	Высокий
Самоуправление	10-28	29-39	40-50
Мотивация к обучению	8-22	23-29	30-40
Самоконтроль	9-23	24-33	34-45
Общий балл SDLR	27-75	76-100	101-135

Таблица 2. Оценка результатов анкетирования

Интерпретация результатов

Самоуправление:

Низкий: студенту сложно организовать самостоятельное обучение, требуется чёткая структура организации процесса обучения.
Средний: есть базовые навыки самостоятельности в обучении, но не хватает системности.
Высокий: студент способен самостоятельно планировать обучение – хорошая база для самоопределяемого обучения.

Мотивация к обучению:

Низкий: слабая познавательная мотивация, форматы автономного обучения воспринимаются тяжело.
Средний: мотивация непостоянна; нужна внешняя поддержка.
Высокий: выраженная внутренняя мотивация - готовность к выбору тем, проектов, траекторий.

Самоконтроль

Низкий: слабая устойчивость к неопределённости, тревожность, низкая уверенность.
Средний: способность к регулированию есть, но нестабильна.
Высокий: студент способен брать ответственность и корректировать свою стратегию - ключевое условие самоопределяемого обучения.

Общий SDLR:

27–75: низкая готовность – требуется структурированное обучение.
76–100: средняя готовность – методы самоопределяемого обучения эффективны, но с поддержкой преподавателя.
101–135: высокая готовность – студент готов к самоопределяемому обучению и построению индивидуальных траекторий.

Заключение

Проведенный анализ показал, что самоопределяемое обучение как педагогическая технология, позволяющая соотнести содержание ИКТ обучения с реальными задачами в будущей профессиональной деятельности музыканта, обладает значительным потенциалом в случае реализации при изучении ИКТ дисциплин в системе непрерывного музыкального образования прежде всего за счет возможности индивидуализации образовательных траекторий, усиления мотивации обучающегося. Данная технология способна повысить практическую значимость обучения, позволяет формировать важные в современном мире надпрофессиональные навыки. В результате исследования сделан вывод о целесообразности применения технологии самоопределяемого обучения при реализации дисциплин ИКТ направленности в системе непрерывного музыкального образования.

Вместе с тем установлено, что реализация самоопределяемого обучения в системе непрерывного музыкального образования сопряжена с рядом ограничений, которые обусловлены спецификой мотивационной составляющей деятельности музыканта, неравномерностью подготовки обучающихся к самостоятельному контролю хода и результатов собственного обучения, а также педагогическими и организационными условиями музыкального вуза. Необходимо учитывать данные ограничения при проектировании и реализации самоопределяемого обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Игнатьева, Г.А. Технология самоопределяемого обучения как новый формат дополнительного профессионального образования педагогов / Г.А Игнатьева, О.В. Тулупова, С.В. Матчина. – Текст: непосредственный // Образование и наука. – 2019. – Т. 21, № 4. – С. 162-182.
2. Исаев Е. И., Слободчиков В. И. Психология образования человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: Учеб. пособие. М., 2013. 133 с.
3. Fisher M, King J, Tague G. Development of a self-directed learning readiness scale for nursing education. Nurse Educ Today. 2001 Oct;21(7):516-25.
4. Guglielmino, L. M. The case for promoting self-directed learning in formal educational institutions. SA-eDUC Journal, 2013, 10(2), C. 1-18.
5. Justus, B. J., Rusticus, S. A., & Stobbe, B. L.P. Does self-directed learning readiness predict undergraduate students' instructional preferences? The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning, 13(1). https://doi.org/10.5206/cjsotlrcacea.2022.1.10879

6. Handayani, S., Peddell, L., & Yeigh, T. Participants' Experiences in Heutagogy Teacher Professional Education in Indonesia. Australian Journal of Teacher Education, 2023, Vol. 48, No. 6. URL: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1424858.pdf
7. Hase S., Kenyon C. From andragogy to heutagogy // UltiBase. – 2000. – URL: http://pandora.nla.gov.au/pan/56915/20050420-0000/www.ultibase.rmit.edu.au/Articles/dec00/hase2.htm (дата обращения: 20.11.2025)
8. Morris, T. H. Adaptivity through self-directed learning to meet the challenges of our ever-changing world. Adult Learning, 30(1), 2019, pp. 56-66. https://doi.org/10.1177/1045159518814486
9. Morris, T.H. An analysis of Rolf Arnold's systemic-constructivist perspective on self-directed learning. In M. Rohs, M. Schiefner-Rohs, I. Schüßler, & H.-J. Müller (Eds.), Educational perspectives on transformations and change processes, 2019. Pp. 301-313. WBV Verlag.
10. Mwinkaar, L., & Lonibe, J.-F. Y. Heutagogy as an Alternative in Teacher Education: Conceptions of Lecturers and Pre-Service Teachers of School of Education and Life-Long Learning, SDD-UBIDS. Frontiers in Education, 2024.
11. Neumeier M. Metaskills: Five Talents for the Robotic Age. New Riders Pub, 2012.
12. Shogren, K.A., et al. Self-Determined Learning Model of Instruction. In book: The Self-Determined Learning Model of Instruction (pp.10-20) National Center for Special Education Research, 2023.
13. Williamson S. Development of a self-rating scale of self-directed learning. Nurse Researcher 2007. 14(2): C.66-83.

Рерке Виктория Игоревна
кандидат психологических наук,
доцент кафедры социальной педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»
e-mail: rerkew@mail.ru

Rerke Viktoria I.
Candidate of Psychological Sciences,
Associate Professor at the Department of Social Pedagogy and Psychology
Irkutsk State University

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ КАРТИНЫ МИРА У ПОДРОСТКОВ С ТВОРЧЕСКИМИ СПОСОБНОСТЯМИ

Аннотация. В статье представлены методологические подходы и теоретические взгляды отечественных и зарубежных ученых на проблему формирования картины мира у подростков с творческими способностями. Цель работы - систематизировать теоретико-методологические подходы и научные представления о картине мира, ее формировании в подростковом возрасте у школьников с творческими способностями. Значимость решения данной проблемы связана с тем, что понятие «картина мира» трактуется неоднозначно с точки зрения научных подходов различных наук. Обоснована необходимость формирования картины мира у подростков с творческими способностями. На основе проведённого теоретического, методологического сравнительного анализа, а также изучения научных работ по теме исследования, автор раскрывает компоненты формирования картины мира у подростков с творческими способностями. Сделан вывод о том, что целостное формирование картины мира у подростков с творческими способностями возможно при воздействии на аксиологический, когнитивный, эмоционально-чувственный, творческо-деятельностный и рефлексивный компоненты.

Ключевые слова: картина мира, теоретико-методологические подходы, подростковый возраст, подростки с творческими способностями, компоненты картины мира, формирование.

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL SUBSTANTIATION OF THE FORMATION OF A PICTURE OF THE WORLD IN ADOLESCENTS WITH CREATIVE ABILITIES

Annotation. This article presents the methodological approaches and theoretical perspectives of Russian and international scholars on the development of a worldview in creative adolescents. The aim of the study is to systematize theoretical and methodological approaches and scientific understanding of the worldview and its development in adolescence among schoolchildren with creative abilities. The importance of addressing this issue stems from the fact that the concept of "worldview" is interpreted ambiguously across various scientific approaches. The need to develop a worldview in creative adolescents is substantiated. Based on a theoretical and methodological comparative analysis, as well as a review of relevant scientific papers, the author identifies the components of worldview development in creative adolescents. It is concluded that a holistic worldview development in creative adolescents is possible through influencing the axiological, cognitive, emotional-sensory, creative-activity, and reflexive components.

Keywords: picture of the world, theoretical and methodological approaches, adolescence, teenagers with creative abilities, components of the picture of the world, formation.

Введение в проблему. На сегодняшний день в России возрастает потребность в личностях, готовых принимать нестандартные решения и мыслить творчески. Люди, способные находить нечто необычное в обыденном, нужны во всех сферах жизнедеятельности общества. Наиболее сензитивный период формирования специализированных творческих способностей личности приходится на подростковый этап онтогенеза. Развитие такой личности невозможно без учета имеющейся у подростка картины мира. Поэтому в подростковом возрасте формирование картины мира является чрезвычайно важной задачей. В настоящее время подростки имеют доступ к большому объему информации, получаемому в сети интернет. Заметим, что данный материал они, под час, критически не осмысливают и когнитивно не обрабатывают. Кроме того, такая информация не требует проявления креативности. При этом стоит заметить, что социальная общность активно развивается, возрастают личностные требования к творческому развитию. Все вышеперечисленное ставит задачу перед психолого-педагогическим сообществом - поиск максимально эффективных форм и методов развития творчества детей в подростковом возрасте. Мы видим решение данной задачи через формирование картины мира.

Цель исследования: теоретико-методологически обосновать формирование картины мира у подростков с творческими способностями.

Обзор исследований по проблеме. Впервые понятие «картина мира» стало известно среди научных деятелей в 1950 году благодаря антропологу Р. Редфильду [1]. Автор утверждает, что не существует единой картины мира для всех стран, потому что культура каждой страны представляет собой определенный набор культурных традиций. На основе представленных суждений можно сказать, что разные сообщества имеют разные традиции, а значит и различное представление о мире, другими словами, иное восприятие картины мира.

С.С. Аверинцев предлагает различать понятия «представления о мире» и «образ мира» в определении термина «картина мира» [2]. Он утверждает, что «представления о мире» присущи людям любой эпохи, в то время как «образ мира» относится к определенному периоду человеческого развития. Таким образом, понятие «образ мира» является более общим, чем «представление о мире», и вместе с тем они могут быть объединены в термин «картина мира».

По мнению А.П. Валицкой, понятие «образ мира» представляет собой некое обобщение научных знаний, отражающее динамику сознания, стремление к целостности и последовательности. Однако этот образ мира никогда не является полной и законченной системой представлений о природе, культуре, обществе и о конкретном человеке. Иными словами, понятие «образ мира» представляет собой систему, ориентированную на «Я – сознание», отражающую восприятие себя человеком в отношении к другим людям [3].

До недавнего времени изучением понятия «картина мира» интересовались лишь культурологи, в процессе исследования образа мира различных людей.

Дальнейшие изучения философии выявили, что индивидуальное сознание, основанное на научной картине мира – это основной элемент научной системы знаний. Немецкий философ К. Ясперс [4] отмечал, что отличие картины мира от мировоззрения заключатся во взглядах на мир, которыми владеет человек. В профессиональных кругах лингвистов [3] принято утверждать, что образ мира состоит в зависимости от языка и индивидуальных особенностей каждого носителя языка. Исследования, проводимые в культурологии [2], изучают вопросы понимания образа мира в пределах особенностей культуры, к которой принадлежит субъект. Научные круги социологов [5] исследуют субъективный взгляд человека на социальные явления и отношения между ними, а

психологи фокусируют свое внимание на образе мира в контексте индивидуального опыта человека [6].

А.Н. Леонтьев при разработке общепсихологической теории деятельности ввел понятие «картина мира» в психологическую сферу. Основной идеей было то, что формирование картины мира не сводится к отдельным чувственным впечатлениям, а образует собой представление мира в целом [6].Ученый утверждает, что индивид строит не мир образов, а образ, который самостоятельно проецирует из окружающей его действительности. Иными словами, процесс восприятия многомерного образа придает целостный образ объективной действительности [6].

Из утверждений А.Н. Леонтьева можно сделать вывод, о том, что мир, который находится далеко от субъекта, является амодальным и изучается с помощью эксперимента и мышления. При этом модальности возникают только в процессе взаимодействия между субъектом и объектом. Это позволяет нам понять, что образ мира включает множество скрытых свойств воспринимаемых объектов. Однако, существуют также сверхчувственные свойства картины мира, которые не входят в основу объекта, а представлены в значениях, то есть представляют не само изображение, а изображенное [6].

Представленное выше условие послужило стимулом для дальнейшего изучения проблемы формирования картины мира, указав на то, что психологическую проблему восприятия следует рассматривать как проблему создания многомерного образа, находящегося в сознании определенной личности [6]. Позже психологи формулируют важную, на наш взгляд, мысль - картина мира выступает основной категорией описания системы ценностей человека, учитывает индивидуальный и социальный опыт [7]. Кроме того, на этой основе формируется функция планирования и принятия решений, определяется отношение к себе, окружающему миру и другим людям.

Последующее изучение проблемы становления картины мира связано с именами В.П. Зинченко [8], В.В. Петухова [9], С.Д. Смирнова [10] и др. В работах перечисленных ученых, термин «картина мира» получило кардинально иной статус, во многом отличающийся от того, что было представлено в работах А.Н. Леонтьева, в последствии оно стало одним из значимых понятий, использующихся при исследовании и анализе познавательных процессов.

Разделить понятие «образ мира» сумел С.Д. Смирнов. Он разграничивал его на «мир образов» – определенные индивидуальные чувственные впечатления, и «образ мира» – целостные впечатления [10]. Проведение разграничительной черты данного понятия поспособствовало пониманию, что не мир образов, а образ мира оказывает влияние на деятельность человека, управляя ею. На основе этого выдвинуты противоречия: между индивидуальностью и социальностью в формировании картины мира; статичностью и динамичностью формирования картины мира; картиной мира и поведением человека. Так, поведение человека может влиять на картину мира, изменять её и дополнять новыми знаниями и опытом.

Разрешение данных противоречий позволит лучше понять процесс формирования картины мира, определить его особенности и факторы влияния, а также разработать подходы коррекции и изменения негативной картины мира у некоторых людей.

Отечественный психолог С.Д. Смирнов определяет термин «картина мира» в интерпретации, которое было представлено А. Н. Леонтьевым. Это дает возможность нам понять, что когнитивные процессы носят весьма активный характер [10].

В своих исследованиях С.Д. Смирнов предлагает рассматривать когнитивную сферу через процессы, которые не только позволяют принимать информацию из внешней среды, но и активно трансформируют эту информацию в соответствии с имеющимися знаниями, опытом и собственными целями и мотивами. Данное утверждение дает нам право выделить

концепцию когнитивного формировния картины мира, которая заключается в том, что каждый человек активно формирует картину мира, используя свои знания, убеждения, ценности и мотивы.

Заметим, что концепция когнитивного формирования картины мира [6,8,10] предполагает, что каждый человек организует информацию из внешней среды на основе своего собственного опыта, знаний и представлений, и создает свою уникальную картину мира.

Процесс когнитивного формирования может происходить как на бессознательном, так и на сознательном уровнях. Например, на бессознательном уровне человек может использовать стереотипы и предрассудки при формировании своей картины мира, в то время как на сознательном уровне он может осознанно выбирать и анализировать информацию для конструирования своей картины мира.

Концепция когнитивного формирования позволяет лучше понять, как происходит процесс формирования картины мира, а также обнаружить и корректировать негативные убеждения и стереотипы, влияющие на поведение человека.

В.В. Петухов связал понимание картины мира с психологией мышления и выделил особенности специфики адекватной единицы в эмпирическом исследовании образа мира. Он отметил, что существет необходимость в единстве ядерных и поверхностных структур для определения такой единицы, учитывая разнообразие методов и средств, использующихся в психологии для решения различных психических проблем [9].

Следовательно, в исследованиях представленных С. Д. Смирновым и В. В. Петуховым «картина мира» в свою очередь, рассматривалась как начальная точка когнитивного процесса. При этом целостная картина формируется в результате взаимодействия с внешней средой и собственными представлениями человека. Таким образом, картина мира рассматривается как некая модель мира, созданная человеком на основе его восприятий, опыта и знаний, которая активно влияет на все аспекты когнитивной деятельности. Картина мира является целостной системой знаний, ценностей, представлений и убеждений, которые помогают человеку ориентироваться в мире и принимать решения на основе своих целей и мотивов.

Ф. Е. Василюк, изучая картину мира, как жизненный мир, акцентировал внимание на эмоциональной составляющей картины мира [11].

Е. Ю. Артемьева в свою очередь, центральное место отвела проблемам взаимосвязи между субъективным опытом и картины мира. Которое указывало на определение целостного образования, в виде субъективного представления о мире, сохраняющего в «следы всей предыстории психологической жизни отдельного субъекта» [12].

Теоретико-методологическое раскрытие понятие «картина мира» дает возможность соотнести научные подходы и представления данной дефиниции (таблица 1).

Табл.1.

Сопоставление психолого-педагогических подходов к пониманию дефиниции «картина мира»

Научный подход	Автор	Суть
Теория деятельности	А.Н. Леонтьев	Основа поведения личности складывается на основе субъективного образа объективной реальности.
Культурно-историческая теория	Л.С. Выготский	Картина мира формируется через усвоение культурных средств (языка, знаков, символов и др.).

Экзистенциально-антропологический подход	К. Ясперс	Картина мира как модель становления самосознания личности.
Концепция субъективного опыта	Е.Ю. Артемьева	Картина мира рассматривается как интегральное образование, которое объединяет воедино следы взаимодействия субъекта с объективной действительностью.
Интеграция культурно-исторической теории и теории деятельности	Ф.Е. Василюк	Человек живет в мире и это формирует его жизненный мир.
	В.П. Зинченко	Картина мира- это динамическая система, формирующаяся в процессе жизнедеятельности.
Стимульно-реактивная модель	С. Д. Смирнов	Картина мира вырастает из образа и носит чувственный субъективный характер.
Концепция В.В. Петухова	В.В. Петухов	Идея системности в формировании каритны мира: представления о мире+деятельность и опыт человека.
Холический подход	С.С. Аверинцев	Понимание культуры, ее смысловой ценности.
Междисциплинарный подход	А.П. Валицкая	Картина мира формируется на основе систематизации современных знаний, изучения культуры и моделирования реальности.

Детально рассмотрев понятие «картина мира» и ее формирование, обратимся к психологическим особенностям подростков с творческими способностями. Картина мира подростков с творческими способностями, в свою очередь, обеспечивает появление личностно-значимых ценностей и смыслов, нестандартных (нешаблонных) идей, определяющих собственное отношение к окружающему миру и обогащающих внутренний мир человека.

И.В. Дубровина [13] считает, что активное взаимодействие с подростками, обладающими творческими способностями является значительным вкладом для выработки стратегической линии, которая создаст все условия для освоения новых способов деятельности, предполагающих развитие творческого отношения к миру.

Barbot B., & Kaufman J. C. [14] отмечают, что актуальность изучение творческих способностей у подросков подтверждается возрастанием потребности педагогической науки в развитии художественного познания и понимания мира на данном этапе онтогенеза, а также на внутренний мир подростков, их эмпатийную часть личности. Данное умозаключение приводит нас к пониманию роли картины мира в подростковом возрасте.

Таким образом, формирование картины мира у подростков с творческими способностями является важной задачей педагогической науки и практики, которая

помогает создать условия для развития творческого потенциала и уверенности в себе учащихся в будущих профессиональных и личностных достижениях.

И.А. Силкина [15] утверждает, что образ мира подростка включает аксиологическую структуру, которая представлена личностным новообразованием, характеризующимся представлениями подростка о природе и обществе, законах развития мира, ценностным отношением к познанию и исследовательскому методу; развитием универсальных учебных действий.

При этом М.И. Суворова [16] отмечает, что целенаправленное формирование картины мира у подростков способствует становлению их эстетических и нравственных ценностей. В случае, когда речь идет о школьниках с творческими способностями, наличие самостоятельной устойчивой картины мира определяется накопленным опытом жизни человека, его общественной и инивидуальной практикой. В этой логике, нам видится, что включение культурно-художественного аспекта, который отражает эмоционально переживаемый ценностно-смысловой мир культуры общества в творческой деятельности конкретного индивида, будет формировать картину мира подростков с творческими способностями, и являться необходимым механизмом для благополучного развития и самоопределения подростков, их когнитивных способностей, эмоционального компонента личности, развития ценностно-смысловых ориентаций.

Наличие устойчивой «картины мира» также помогает подросткам развивать свою творческую личность, так как они имеют более ясное понимание своих ценностей, убеждений, идеалов и мотиваций. Это помогает им ориентироваться в своих творческих поисках и принимать решения, которые соответствуют их индивидуальности, опыту и познаниям о мире.

Выводы. Теоретико-методологический анализ проблемы исследования показал:

1. Изучение картины мира позволяет лучше понять механизмы восприятия и понимания мира человеком, а также определить факторы, влияющие на формирование его ценностной системы и поведения.
2. Формирование картины мира происходит на основе восприятия и обработки информации из окружающей среды, опыта, постижения культурных и исторических ценностей. Однако каждый человек имеет свой уникальный опыт и взгляд на мир, что приводит к проявлению индивидуальной специфики картины мира.
3. Картина мира может изменяться в соответствии с опытом и новыми знаниями, поэтому её становление является процессом динамическим и непрерывным.
4. Целостное формирование картины мира у подростков с творческими способностями возможно при воздействии на аксиологический, когнитивный, эмоционально-чувственный, творческо-деятельностный и рефлексивный компоненты.

ЛИТЕРАТУРА

1. Redfield R. Societies and cultures as natural systems. The Journal of the Royal Anthropological Institute of Great Britain and Ireland, 1955, 85. Nr. 1/2, C. 19-32.
2. Аверинцев С.С. Образ античности. СПб.: Азбука-классика, 2004. 480 с.
3. Валицкая А.П. Экология сознания и задачи педагогического образования в России/ Философия образования и проблемные пространства детства: сб.науч. трудов на основе материалов XXVIII Международной конференции к 225-летию РГПУ им. А.И. Герцена. 2022. С.20-26.
4. Миронова Д.В. От картин мира к цифровому миру? // Философские науки. 2021.64(4). С.110-121. https://doi.org/10.30727/0235-1188-2021-64-4-110-121
5. Могилевич Б.Р. От лингвистического поворота в социологии к нарративу // Изв. Сарат. ун-та Нов. сер. Сер. Социология. Политология. 2025. №3. URL:

https://cyberleninka.ru/article/n/ot-lingvisticheskogo-povorota-v-sotsiologii-k-narrativu (дата обращения: 22.06.2026).
6. Леонтьев А.А. Языковое сознание и образ мира // Вопросы психолингвистики. 2016. №1 (27). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/yazykovoe-soznanie-i-obraz-mira (дата обращения: 22.06.2026).
7. Желтикова И.В., Петрова Р.А. Психологический механизм формирования образа будущего// Философская мысль, 2025. №. 8. С. 74-92.
8. Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся. Очерки российской психологии. М.: Тривола, 1994. 304 с.
9. Петухов В.В. Образ мира и психологическое изучение мышления // Вестн. Моск. гос. ун-та. 1984. Сер.14. Психология. № 21. С. 13–21.
10. Смирнов С. Д. Мир чувств и чувство мира// Психологическое знание: Современное состояние и перспективы развития. 2018. С. 224-245.
11. Василюк Ф.Е. Методологический анализ в психологии. М.: МГППУ; Смысл, 2003. 240 с.
12. Артемьева Е.Ю. Основы психологии субъективной семантики. М, 1999. 350 с.
13. Дубровина И. В. Практическая психология в лабиринтах современного образования: монография. - Москва : Моск. психол.-социал. ун-т : Изд. дом РАО, 2014. 455 с.
14. Barbot B., & Kaufman J. C. PISA 2022 creative thinking assessment: Opportunities, challenges, and cautions. The Journal of Creative Behavior, 2025, 59. Jg., Nr. 1, S. e70003.
15. Силкина И. А. Генезис педагогического знания о целостном образе мира современного подростка // Вестник ОГУ. 2011. №11 (130). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/genezis-pedagogicheskogo-znaniya-o-tselostnom-obraze-mira-sovremennogo-podrostka (дата обращения: 30.06.2026).
16. Суворова И.М. Картина мира как предпосылка формирования ценностных ориентаций в современном школьном образовании // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2011. №143. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kartina-mira-kak-predposylka-formirovaniya-tsennostnyh-orientatsiy-v-sovremennom-shkolnom-obrazovanii (дата обращения: 18.07.2026).

Кичибекова Сабина Зауровна
аспирант
БУ ВО «Сургутский государственный университет»
e-mail: ki4ibekova@yandex.ru

Kichibekova Sabina Z.
Graduate student
Surgut State University

ФОРМИРОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ КАК КЛЮЧЕВОЕ НАПРАВЛЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В современном обществе формирование цифровой компетенции является неотъемлемой частью процесса развития практически всех сфер жизнедеятельности человека. Многие эксперты и организации по всему миру подчеркивают важность формирования у обучающихся цифровых компетенций – комплекса знаний, умений и установок, позволяющих эффективно ориентироваться в цифровой среде, создавать и использовать информационные ресурсы, взаимодействовать и сотрудничать с использованием современных технологий. В условиях цифровой эпохи умение работать с образовательными платформами, программным обеспечением, цифровыми инструментами коммуникации становится необходимым элементом в общем развитии личности и успешной социализации.

В связи с этим особое значение приобретает разработка новых методов и подходов к обучению, способных обеспечить системное развитие цифровых навыков у разных групп обучающихся. Необходимость внедрения инновационных технологий и методов в образовательный процесс, а также создание условий для постоянного повышения уровня цифровых компетенций – важная задача современного образования.

Цель данной статьи – выявить современные подходы и методы формирования цифровых компетенций обучающихся, а также проанализировать инновационные технологии, способствующие развитию этих навыков.

Методологический фундамент работы составили труды ведущих отечественных и зарубежных исследователей в сфере цифровой дидактики, а также актуальная нормативно-правовая база, определяющая стандарты цифровой грамотности.

Ключевые слова: цифровая компетенция, инновационные методы обучения, цифровизация, образовательный процесс, цифровые технологии, электронное обучение, онлайн-средства, цифровая трансформация.

DEVELOPMENT OF DIGITAL COMPETENCIES AS A KEY AREA OF PEDAGOGICAL EDUCATION

In modern society, developing digital competencies is an integral part of the development of virtually all areas of human life. Many experts and organizations around the world emphasize the importance of developing digital competencies in students – a set of knowledge, skills, and attitudes that enable them to effectively navigate the digital environment, create and use information resources, and interact and collaborate using modern technologies. In the digital age, the ability to work with educational platforms, software, and digital communication tools is becoming a necessary element in overall personal development and successful socialization.

In this regard, the development of new teaching methods and approaches capable of ensuring the systematic development of digital skills in different groups of students is of particular importance. The need to integrate innovative technologies and methods into the educational

process, as well as creating conditions for the continuous improvement of digital competencies, is a key challenge for modern education.

The purpose of this article is to identify modern approaches and methods for developing students' digital competencies and to analyze innovative technologies that facilitate the development of these skills.

The methodological foundation of the work is formed by the works of leading domestic and international researchers in the field of digital didactics, as well as the current regulatory framework defining digital literacy standards.

Keywords: digital competence, innovative teaching methods, digitalization, educational process, digital technologies, e-learning, online tools, digital transformation.

Мир сегодня переживает масштабную цифровую революцию. Технологические инновации, новые информационные системы, развитие искусственного интеллекта, автоматизация производства – все это ведет к коренному изменению структуры профессиональной деятельности.

В условиях стремительной технологической революции развитие цифровых компетенций стало одной из важнейших задач современного общества. Их роль нельзя переоценить, поскольку они формируют основу для участия человека в экономической, социальной и образовательной сферах.

Экономическая трансформация, происходящая сегодня, включает в себя множество инновационных процессов и создаёт огромное количество новых возможностей. Особенно заметна активизация сектора цифровых услуг и технологий, который растет с каждым годом. В этом контексте возникает острая потребность в специалистах, обладающих современными навыками работы с информацией, программным обеспечением и цифровыми платформами. Без таких знаний и умений сложно конкурировать на рынке труда или эффективно использовать новые возможности [2].

Социальная интеграция также во многом зависит от цифровой грамотности. В современном обществе участие в жизни сообщества, доступ к административным и государственным услугам невозможны без владения цифровыми платформами. Люди, не умеющие пользоваться интернет-ресурсами, сталкиваются с ограничениями, от которых зависит качество их жизни и возможность реализовать свои права. Поэтому владение цифровыми навыками становится механизмом, объединяющим общество и открывающим равные возможности для всех его участников [3].

Образовательные возможности, предоставляемые современными технологиями, тоже тесно связаны с развитием цифровых компетенций. Сегодня доступ к знаниям уже не ограничен рамками учебных заведений. Онлайн-обучение, виртуальные лаборатории, бесплатные платформы для самообразования открывают двери для людей любого возраста и уровня подготовки. Такой подход делает процесс обучения более гибким, доступным и масштабируемым. Но вместе с этим растет и необходимость овладения новыми навыками: умением ориентироваться в огромных потоках информации, пользоваться цифровыми инструментами, критически оценивать источники и создавать собственный контент. Это подтверждает, что цифровая компетенция стала неотъемлемой частью современного образовательного процесса и важным условием профессионального и личностного развития [4].

На настоящее время понимание цифровой компетентности педагога выходит за рамки простого владения техническими навыками. Сегодня это комплексная характеристика специалиста, объединяющая методические, коммуникативные, аналитические и рефлексивные компетенции. В связи с этим совершенствование цифровых навыков учителей признано приоритетом модернизации педагогического образования, так

как именно они определяют эффективность обучения, адаптивность педагога к цифровой среде и его способность формировать цифровую культуру у учеников.

Анализ подготовки педагогических кадров вскрывает ряд системных противоречий.

Во-первых, содержание образовательных программ отстает от актуальных требований профстандарта в части цифровой грамотности.

Во-вторых, при обилии доступных цифровых инструментов будущим учителям не хватает методических навыков их эффективного применения в учебном процессе.

В-третьих, в преподавании цифровых дисциплин до сих пор преобладает технический подход, что препятствует развитию у студентов критического мышления при работе с информацией.

Таким образом, цифровые компетенции – это не просто набор навыков, а важнейшее условие для полноценного участия в жизни современного общества, подготовка к будущему и гарантированный путь к успешной карьере. Развитие этих навыков должно стать приоритетом как для образовательных учреждений, так и для всего общества в целом.

Актуальность исследования обусловлена глобальными процессами цифровой трансформации всех сфер общественной жизни, значительные изменения претерпевает система образования. В эпоху повсеместной цифровизации развитие цифровых навыков признано ключевым вектором модернизации образования. Это обуславливает необходимость комплексного обновления образовательных программ, а также внедрения инновационных педагогических методов и инструментов.

Согласно данным Международного союза электросвязи (IT Dixon 2023), к 2027 году свыше 70% профессий будут требовать наличия цифровых навыков различного уровня.

В российском образовательном пространстве данная проблематика нашла отражение в таких стратегических документах, как:

1. Национальная программа «Цифровая экономика Российской Федерации»;
2. Федеральный проект «Цифровая образовательная среда»;
3. Профессиональный стандарт «Цифровые компетенции педагога» [1].

Объект исследования в данной статье – цифровые компетенции как ключевые навыки и умения, необходимые для эффективного участия человека в экономической, социальной и образовательной сферах современного общества.

Научная новизна исследования заключается в системном и всестороннем анализе роли и значимости цифровых компетенций как фундаментальной основы для успешной адаптации человека к современным условиям жизни и деятельности, комплексном исследовании возможностей цифровизации образования, тем самым производя воздействие на формирование конкурентоспособных качеств обучающихся.

В современном мире цифровые технологии пронизывают все сферы жизни – от бизнеса и науки до повседневных бытовых задач. В связи с этим формирование цифровых компетенций становится одной из приоритетных задач системы образования. Это не просто изучение новых технологий, а развитие у обучающихся навыков, необходимых для эффективного функционирования в цифровой среде, адаптации к быстроменяющемуся миру и активного участия в цифровой экономике. В этой статье мы рассмотрим важность, основные составляющие и методы формирования цифровых компетенций, а также их роль как ключевого направления современного образования [5].

Для эффективного формирования цифровых навыков в системе образования применяют разнообразные методы, ориентированные на развитие практических умений и критического мышления. Важным аспектом является интеграция цифровых технологий в учебный процесс.

Первый подход – проектное обучение. Представляет собой образовательную стратегию, базирующуюся на субъективной позиции обучающегося в процессе разрешения

актуальных проблемных задач. Классическая методика, при которой обучающиеся получают задания, связанные с созданием реальных или моделируемых цифровых продуктов, проектов или решений. Ключевым результатом обучения выступает материализованный продукт деятельности. Например, разработка веб-сайта, создание видеоролика или запуск собственного IT-проекта. Методология опирается на принцип прагматической направленности знаний: осознание учащимся личностной значимости учебного материала и формирование компетенций по его практическому применению в реальных условиях. Обязательным является четкая структуру, которая состоит из постановки проблемы и цели, планирования, выполнения работы, публичная защита продукта и анализ результатов.

Второй – использование игровых методов и геймификации. Данный инструмент позволяет оптимизировать процесс формирования новых навыков, делая его более результативным и привлекательным для обучающихся, что полностью соответствует современным требованиям к качеству образования. Образовательные игры, квизы, квесты применяются для закрепления знаний и развития мотивации. Например, квесты по информационной безопасности помогают понять принципы защиты данных. Современные игровые методы практически неразрывно связаны с цифровыми технологиями, так как они реализуются при помощи различных онлайн-платформ, креативных сред.

Третий – коллаборативное обучение и работа в группах. Представляет собой педагогическую стратегию, основанную на синергии участников образовательного процесса для достижения коллективных целей. В основе данного метода лежит принцип позитивной взаимозависимости, при котором индивидуальный результат неразрывно связан с успехами группы, а также механизмы саморегуляции, предполагающие делегирование ответственности за организацию учебной деятельности самим обучающимся. Совместные проекты, онлайн-дискуссии и виртуальные команды формируют навыки командной работы, коммуникации и разрешения конфликтов. Цифровые технологии не просто дополняю коллаборативное обучение, но и делают его возможным на принципиально новом уровне, особенно в условиях смешанного и дистанционного образования.

Четвертый – использование онлайн-платформ и ресурсов. Сегодня это не просто инструмент, а ядро образовательного процесса, где цифровые компетенции формируются естественным путем. В то время как классические методики (проекты/игры/работа в командах) отвечают за стратегию обучения («как»), онлайн-платформы создают среду для его реализции («где и чем»). Образовательная онлайн-платформа – это цифровая система, объединяющая учебные материалы, инструменты для взаимодействия участников и средства управления обучением. Множество платформ предлагают курсы, видеолекции, тесты и практические задания, что дает возможность обучаться в удобном формате и самостоятельно регулировать темп обучения.

Пятый – реализация программ обучения для педагогов. Процесс формирования цифровых компетенций у педагогических кадров носит комплексный характер и охватывает как этап вузовской подготовки, так и систему непрерывного профессионального развития. Согласно результатам анализа, ключевыми факторами результативности данных программ являются их модульный принцип построения, прикладной характер обучения и тесная интеграция с актуальными профессиональными задачами. Учителя должны освоить не только содержание, но и методы внедрения цифровых технологий в учебный процесс, чтобы передавать навыки ученикам [6].

Ни один из существующих подходов не способен обеспечить комплексное развитие цифровых компетенций в одиночку. Максимальная эффективность достигается лишь при их системной объединении, где сильные стороны одних методов нивелируют недостатки

других. Проектная деятельность придает обучению практическую направленность и задает конкретный результат. Геймификация формирует долгосрочную вовлеченность и создает пространство для безопасных экспериментов. Коллаборативные практики развивают навыки взаимодействия и социальный интеллект. Цифровые платформы выступают технологическим фундаментом для реализации всех вышеперечисленных стратегий. Только синергия этих инструментов в рамках единой цифровой среды позволяет сформировать цифровую компетентность как комплексную характеристику специалиста, объединяющую техническую грамотность, критическое мышление, этические нормы и методическую гибкость.

Несмотря на очевидную важность формирования цифровой компетенции, на практике встречаются сложности. Одной из них является недостаточное оснащение учебных заведений современными технологиями и низкий уровень подготовки педагогов. В этом плане необходимы государственные инициативы по развитию инфраструктуры и повышению квалификации учителей.

Также остается актуальной проблема неравенства: доступ к современным устройствам и интернету разный в регионах и социальных группах. Решение этой проблемы требует системного подхода, включающего поддержку социально уязвимых категорий и развитие инфраструктуры.

Кроме того, в связи с постоянным развитием технологий возникает необходимость обновления учебных программ, адаптации их к новым реалиям. Важной задачей является внедрение компетентностного подхода, ориентированного на развитие у учеников не только технических навыков, но и аналитического, критического мышления, этических ценностей.

Перспективным направлением считается развитие проектных и исследовательских школ, интеграция новых технологий (таких как искусственный интеллект, виртуальная и дополненная реальность) в образовательный процесс [7].

Согласно EuropeanDigitalCompetenceFramework (DigComp3.0), выделяют пять основных составляющих цифровых компетенций:

1. Информационная грамотность, а именно поиск, анализ и оценка цифровых данных; критическое восприятие информации; управление цифровым контентом.
2. Цифровая коммуникация и сотрудничество– взаимодействие через цифровые платформы (соцсети, мессенджеры, LMS); сетевой этикет и цифровая культура; коллаборативные технологии (GoogleDocs, Trello, Zoom).
3. Создание цифрового контента – лсновы графического дизайна и вёрстки; видео- и аудиопроизводство; программирование и автоматизация (Python, Excel, Power BI).
4. Безопасность в цифровой среде – защита персональных данных; основы кибергигиены; распознавание киберугроз (фишинг, мошенничество).
5. Решение проблем с помощью цифровых технологий – использование ИИ-инструментов (ChatGPT, Midjourney); работа с большими данными (DataScience, SQL); техническая поддержка и адаптация к новым технологиям [9].

Формирование цифровой компетенции обучающихся – это серьезная и актуальная задача современного образования. В условиях глобальной цифровой трансформации владение современными навыками становится необходимым условием профессиональной конкуренции и личностного развития. Основные компоненты – техническая грамотность, информационная и кибербезопасность, креативность и коммуникация – позволяют создавать полноценную цифровую личность, готовую к вызовам нового века [12].

Для достижения этой цели необходимо внедрение в учебные программы современных методов и технологий, развитие инфраструктуры и повышение педагогической квалификации. В будущем роль цифровой компетенции только возрастет,

поэтому создание условий для её формирования должно стать актуальной задачей всего системы образования.

Исходя из проделанной работы, выявлено, что формирование цифровых компетенций – это не временный тренд, а стратегическая необходимость современного образования. От уровня подготовки обучающихся зависит не только их личное будущее, но и развитие общества в целом. Внедрение комплексных программ, развитие педагогической поддержки и создание условий для практической деятельности делают возможным технически грамотных, ответственных и креативных граждан, способных успешно адаптироваться и развиваться в цифровом мире. Развитие цифровых компетенций у будущих учителей сегодня выступает не как частная задача модернизации, а как фундаментальный компонент системы педагогического образования в эпоху цифровизации. Владение цифровыми инструментами трансформируется из прикладного навыка в ключевую профессиональную компетенцию, от которой напрямую зависит результативность всей образовательной деятельности.

Результаты анализа свидетельствуют о том, что развитие цифровых компетенций – это комплексный процесс. Его результативность достигается за счет интеграции проектного, игрового, коллаборативного обучения с применением цифровых платформ. В условиях цифровизации данные подходы не просто переносятся в новую среду, а трансформируются, обретая дополнительный дидактический потенциал для формирования специфических навыков.

ЛИТЕРАТУРА

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.2012 (ред. от 01.03.2023).
2. Асмолов, А.Г. Цифровая социализация в образовании: от теории к практике / А.Г. Асмолов, О.А. Карабанова. – Москва: Просвещение, 2021. – 256 с.
3. Комиссарова, М.О. Информационно-комуникативная компетентность педагога в контексте профессионального стандарта и ФГОС ВО / М. О. Комиссарова // Калининградский вестник образования. – 2025. - №4. – С. 4-13.
4. Смирнова, Е.А. Формирование цифровых компетенций будущих учителей для применения инструментов искусственного интеллекта / Е.А. Смирнова, О.Н. Исакова // Человеческий капитал. – 2026. - №2. – С. 169-181.
5. Фрумин, И.Д. Образование в эпоху цифровизации / И. Д. Фрумин, К. Н. Поливанова. – Москва: Издательский дом ВШЭ, 2019. – 178 с.
6. Игнатьева, Е.Ю. Цифровые компетенции учителей: анализ современного состояния / Е.Ю. Игнатьева, О.Н. Шилова // Непрерывное образование: XXIвек. – 2023. – №2. – С. 110-129.
7. Иванова, С.М. Формирование цифровых компетенций у обучающихся в системе общего образования: дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / Иванова С. М. – Москва, 2023. – 198 с.
8. Ворновская, А.А. Нормативно-правовые основы развития цифровой грамотности будущих учителей в системе педагогического образования / А.А Ворновская, В.С. Киселев // Открытое образование. – 2026. – С. 57-67.
9. Смирнова, Т.Н. Цифровые компетенции педагога в условиях цифровой трансформации образования // Материалы Международной конференции "EdCrunch-2022". – Москва, 2022. – С. 112-120.
10. DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens [Электронныйресурс]. – European Commission, 2022. – URL: https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC128415 (датаобращения: 15.01.2026).
11. UNESCO ICT Competency Framework for Teachers [Электронныйресурс]. – UNESCO, 2021. – URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373484 (датаобращения: 16.01.2026).

Мамонтов Даниил Вячеславович
аспирант
научно-методическая лаборатория «Музыкально-компьютерные технологии»
ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет
им. А.И. Герцена»
e-mail: etozheteploho@yandex.ru

Mamontov Daniil V.
postgraduate student,
scientific and methodological laboratory “Musical and Computer Technologies”
The Herzen State Pedagogical University

ИССЛЕДОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ СОЗДАНИЯ СИНХРОННОГО ЗВУКОВОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОИЗВОДСТВА АУДИОВИЗУАЛЬНОГО КОНТЕНТА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МУЗЫКАЛЬНО-КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена рядом объективных факторов. Во-первых, ростом количества аудиовизуального контента и увеличением требований к его техническому качеству. Во-вторых, расширением доступности цифровых средств производства. В-третьих, недостаточной систематизацией вопросов, связанных с взаимодействием технических методов синхронизации и художественных принципов звукового сопровождения. Дополнительную актуальность теме придаёт изменение структуры медиапроизводства. Если ранее создание синхронного звука было преимущественно связано с профессиональными киностудиями и телевизионными комплексами, то в настоящее время аналогичные задачи решаются в независимом производстве, интернет-медиа, образовательных проектах и малобюджетных студиях. Это требует более универсального понимания технологий синхронизации и методов организации звукового производства. В статье представлены основные элементы результатов проведённых исследований в области создания синхронного звукового сопровождения в процессе производства аудиовизуального контента с использованием инструментов цифровой среды и современных музыкально-компьютерных технологий.

Ключевые слова: аудиовизуальный контент, медиапроизводство, медиасреда, музыкально-компьютерные технологии, синхроннизация звукового сопровождения.

RESEARCH OF TECHNOLOGIES OF CREATION OF SYNCHRONOUS SOUND ACCOMPANIMENT IN THE PROCESS OF PRODUCTION OF AUDIOVISUAL CONTENT USING MUSIC COMPUTER TECHNOLOGIES

Abstract. The relevance of the study is determined by a number of objective factors. Firstly, there is an increase in the number of audiovisual content and an increase in the requirements for its technical quality. Secondly, by increasing the availability of digital means of production. Thirdly, there is insufficient systematization of issues related to the interaction of technical synchronization methods and artistic principles of sound accompaniment. The changing structure of media production gives additional relevance to the topic. Previously, the creation of synchronous sound was mainly associated with professional film studios and television complexes, but now similar tasks are being solved in independent production, online media, educational projects and low-budget studios. This requires a more universal understanding of synchronization technologies and methods of sound production organization. The article presents the main

elements of the research results in the field of creating synchronous sound accompaniment in the production of audiovisual content using digital media tools and modern music computer technologies.

Keywords: audiovisual content, media production, media environment, music computer technologies, synchronization of sound accompaniment.

Введение. В современной медиасреде визуальный контент часто существует в формате комплексной аудиовизуальной системы, в которой звук является структурообразующей единицей. Развитие цифровых технологий, увеличение объёмов потребления и производства видеоконтента, распространение потоковых платформ, интерактивных медиа и мультимедийных форматов привели к существенному усложнению требований к качеству звукового сопровождения [1; 12; 14]. В этих условиях особое значение приобретает проблема синхронности звука и изображения как одного из ключевых факторов целостности восприятия аудиовизуального произведения. Значительными возможностями, обусловленными необходимостью решения обозначенных проблем, обладают современные, динамично-развивающиеся музыкально-компьютерные технологии [3; 6-7; 13], а также связанные с этим направлением возможности моделирования процесса музыкального творчества (см., например, работы [2; 4-5].

Синхронное звуковое сопровождение используется в кино, телевидении, анимации, видеоиграх, интернет-контенте, образовательных проектах и рекламной продукции. Независимо от формата и жанра медиаматериала зритель воспринимает звук и изображение как единую систему, в которой синхронность визуальных и аудиальных событий играет принципиальную роль. Даже незначительное рассогласование между визуальным действием и звуковым сопровождением способно нарушить ощущение достоверности происходящего, снизить степень вовлечённости и изменить восприятие драматургии сцены.

Основная характеристика синхронного звукового сопровождения заключается в том, что оно находится на пересечении технических, художественных и организационных аспектов производства. Для создания синхронности требуется точный контроль временных параметров аудио- и видеосигналов, а также правильное использование специализированных технологий записи и монтажа.

Однако синхронность не сводится исключительно к механическому совпадению сигналов во времени. Качественный синхронный звук невозможен без художественной интерпретации: необходимо учитывать монтажный ритм эпизода, пластику движения персонажей, драматургию сцены и особенности восприятия зрителя.

Помимо этого, существуют также автоматизированные подходы, основанные на использовании технологий искусственного интеллекта и машинного обучения. Такие системы могут включать алгоритмы анализа речи или распознавания фонетических структур, автоматического выравнивания временных сегментов, а также инструменты синтеза или модификации голосового сигнала. Некоторые из них уже сейчас активно используются для решения отдельных задач синхронизации и генерации аудиоматериала. При этом важно заметить, что на данном этапе развития технологий полная автоматизация профессиональной локализации всё ещё не представляется возможной.

На практике уровень автоматизации в решении задач полноценного создания синхронного аудиоряда остаётся ограниченным. Несмотря на развитие соответствующих технологий, автоматическое формирование полноценного синхронного звукового сопровождения (с учётом одновременно временных, артикуляционных и драматургических параметров сцены) пока не обеспечивает уровня качества итогового материала, сопоставимого с результатами ручной или гибридной (человек + алгоритм) работы.

Основные ограничения таких подходов связаны с отсутствием интерпретации контекста, особенностей речевой интонации и художественных требований конкретного аудиовизуального материала.

Объектом исследования являлся процесс создания синхронного звукового сопровождения в визуальных медиа на примере эпизода мультсериала Midnight Gospel.

Цель работы заключалась в исследовании технологий создания синхронного звукового сопровождения, анализе методов обеспечения синхронности и применении данной методологии для создания синхронного аудиоряда в современных визуальных медиа.

Для достижения поставленной цели были определены следующие задачи:

− рассмотреть роль синхронного звука в структуре визуальных медиа;
− определить значение синхронного звукового сопровождения в формировании целостного аудиовизуального образа.
− исследовать основные технологии создания синхронного звукового сопровождения;
− проанализировать программные и технические средства обеспечения синхронности;
− выявить основные производственные проблемы, возникающие при работе с синхронным звуком;
− рассмотреть методы синхронизации аудио и видео;
− создать синхронный аудиоряд для эпизода мультсериала.

Методологическую основу исследования составили методы аудиовизуального анализа, сравнительного анализа технологий синхронизации, структурного анализа производственного процесса и комплексного исследования цифровых средств обработки звука. Также используются положения теории звукорежиссуры, аудиовизуального восприятия и цифрового медиапроизводства.

Теоретическая часть исследования посвящена анализу синхронного звукового сопровождения в визуальных медиа, рассмотрению его функциональной роли в аудиовизуальной структуре, а также исследованию технологий синхронизации, методов обеспечения временного соответствия звука и изображения и программно-технических средств, применяемых в современном медиапроизводстве.

Локализация аудиовизуального контента реализуется различными методами, отличающимися по степени интеграции с изображением. Субтитры представляют собой текстовый перевод без изменения аудиоряда – быстрое и малозатратное решение, не создающее синхронного звукового опыта. Закадровый перевод осуществляется с сохранением оригинальной дорожки путем наложения переведённого голоса, что упрощает производство, но снижает степень интеграции речи с изображением. Многоголосое озвучивание, при котором несколько актёров озвучивают персонажей поверх оригинального микса, обеспечивает баланс между качеством и скоростью производства, однако при этом частично теряется исходная звуковая картина. Наиболее комплексным методом является полный дубляж – замена речевой дорожки с максимальной интеграцией нового голоса в изображение, требующая наиболее высокой точности синхронизации. Выбор именно полного дубляжа для практической части настоящего исследования обусловлен тем, что данный формат объединяет одновременно работу с речью, эффектами, пространством и временной структурой материала, тогда как остальные методы решают лишь отдельные аспекты локализации.

Несмотря на высокий уровень автоматизации современных технологических решений, проблема обеспечения синхронности сохраняет актуальность. Автоматизированные алгоритмы анализа речи, выравнивания временных сегментов и синтеза голоса на основе искусственного интеллекта и машинного обучения уже применяются для решения отдельных задач синхронизации, однако полная автоматизация

профессиональной локализации на данном этапе развития технологий остаётся недостижимой: подобные системы не учитывают контекст сцены, особенности речевой интонации и художественные требования конкретного материала.

Дополнительные производственные трудности связаны с несовместимостью форматов данных, накопительным дрейфом синхронизации при многоэтапном монтаже и артефактами цифровой обработки сигнала, возникающими при работе с разнородным звуковым материалом. В результате качество итогового синхронного звукового сопровождения по-прежнему определяется не отдельным инструментом, а согласованностью всех этапов производства и способностью специалиста интерпретировать техническую задачу как художественную. Теоретическая значимость работы заключается в систематизации представлений о синхронном звуковом сопровождении как о комплексной технологической и художественной системе. Практическая значимость состоит в возможности применения рассмотренных методов и технологий в процессе создания аудиовизуального контента различного типа.

Зрительский опыт аудиовизуального произведения строится на одновременной обработке зрительных и слуховых сигналов, которые воспринимаются зрителем не как сумма независимых компонентов, а как единая сенсорная система. В этой системе синхронность выполняет функцию связующего механизма, обеспечивающего целостность медиатекста. Синхронным принято считать звук, совпадающий во времени с визуальным действием и воспринимаемый как принадлежащий источнику, находящемуся в кадре или логически связанному с происходящим на экране, – речь персонажей, шаги, взаимодействие предметов, удары и иные звуковые события, соответствующие визуальному ряду. Помимо создания «эффекта погружения», синхронный звук участвует в формировании драматургии сцены: звуковые акценты усиливают эмоциональное напряжение, управляют вниманием зрителя и подчёркивают монтажный ритм, а в отдельных случаях именно звуковое решение определяет итоговое эмоциональное прочтение одного и того же кадра. С точки зрения медиапсихологии корректная синхронизация снижает когнитивную нагрузку зрителя, тогда как её нарушение приводит к концентрации внимания зрителя на фиксации ошибки и снижает степень эмоционального вовлечения.

Восприятие синхронного звука представляет собой сложный психофизиологический процесс, основанный на объединении зрительной и слуховой информации в единую систему. Особенно чувствительной является синхронность речи: человек способен замечать минимальные расхождения между артикуляцией и звучащим голосом, поскольку восприятие речи строится на комплексной обработке движения губ, мимики и звукового сигнала. Допустимый диапазон временного отклонения не является абсолютным и зависит от характера сцены, темпа монтажа и типа звука: резкие импульсные сигналы (удары, шаги, выстрелы) требуют высокой точности, тогда как продолжительные атмосферные шумы допускают определённую вариативность. Существенную роль играет принцип аудиовизуального доминирования – при незначительном смещении звука убедительное изображение способно частично компенсировать рассогласование, однако при значительных ошибках этот механизм перестаёт работать. Важно и то, что техническая точность совпадения сигналов не всегда даёт ощущение естественности: звук, синхронизированный покадрово, но не соответствующий тембру, громкости или акустике сцены, всё равно воспринимается как посторонний. В анимации, где движение персонажей условно и стилизовано, звук нередко используется как средство усиления пластики – более громкие шаги или подчёркнутые удары способны сделать действие более выразительным и убедительным.

Первые системы звукового кино основывались на механической синхронизации кинопроектора и отдельного носителя звука – например, граммофонной пластинки, – что порождало нестабильность скорости воспроизведения и быстрое накопление рассогласований. Следующим шагом стала оптическая запись звука непосредственно на киноплёнку, в том числе отечественная система «Шоринофон», впервые публично продемонстрированная в Ленинграде в сентябре 1928 года. Развитие магнитной записи и появление многодорожечных систем позволило раздельно фиксировать диалоги, шумы и музыку, а системы пилот-тона и генераторы синхросигнала – минимизировать дрейф синхронизации в протяжённых сценах. Распространение телевидения потребовало универсальных решений временной координации, важнейшим из которых стал тайм-код – система цифровой маркировки, присваивающая каждому кадру уникальное временное значение. Переход к цифровым технологиям обеспечил стабильное хранение временных параметров сигнала, однако породил новые проблемы: несовместимость частот дискретизации, задержки цифровой обработки и несовместимость программных систем. Современные цифровые аудиостанции и видеоредакторы используют широкий инструментарий частичной автоматической синхронизации – от функции Auto-Align в DaVinci Resolve, сопоставляющей аудиопотоки по волновой форме, до компенсации задержек плагинов (PDC) в Logic Pro. Развитие потокового вещания и интерактивных медиа поставило перед синхронизацией новые задачи, связанные с буферизацией, изменением скорости передачи и необходимостью согласования звука с действиями пользователя в реальном времени.

Синхронное звуковое сопровождение образует многослойную систему, классификация которой необходима для организации производственного процесса. По источнику относительно кадра выделяются внутрикадровые звуки, требующие высокой точности совпадения с визуальным действием, внекадровые, логически принадлежащие сцене без видимого источника, и условно-синхронные, допускающие частичную асинхронность с целью создания художественного акцента. По функциональной роли различают речь, критичную к точности артикуляции, фоли, имитирующие движения и взаимодействия объектов, амбиентные шумы, формирующие ощущение среды, и синхронные эффекты, выполняющие акцентную и драматургическую функцию. По способу создания звуки бывают натуральными, синтезированными и комбинированными, а по степени реалистичности – реалистичными, стилизованными и гиперболизированными, что особенно характерно для анимации и экшн-сцен. По точности временного совпадения выделяют абсолютную синхронность, важную прежде всего для речи, относительную, допускающую небольшие отклонения, и условную, при которой смещение служит выразительным средством.

Синхронность звука и изображения одновременно выступает техническим условием и художественным принципом: технический аспект обеспечивается таймкод-системами, цифровыми рекордерами и алгоритмами выравнивания, тогда как художественная значимость определяется соответствием звука драматургии сцены, монтажному ритму и микросинхронностью – точной покадровой привязкой едва заметных звуков к действию. Производственный процесс создания синхронного звукового сопровождения включает последовательный анализ визуального материала, подготовку звуковых компонентов (диалогов, фоли, амбиентов, музыки), выстраивание временной структуры проекта в цифровой аудиостанции, непосредственную синхронизацию (по таймкоду, волновой форме, покадровую или комбинированную), формирование пространственной структуры звука и финальную постобработку. Наиболее сложной формой синхронизации является дубляж, поскольку звуковое сопровождение создаётся не параллельно с изображением, а накладывается на уже зафиксированную визуальную структуру: перевод реплик должен

учитывать длительность оригинальной фразы, ритм речи, паузы и движения губ персонажа, что превращает дубляж из технической задачи в художественно-адаптационную.

Технологии дубляжа предполагают создание нового речевого слоя, синхронизированного с оригинальным изображением. Ключевым понятием здесь выступает липсинк – соответствие речи движениям губ персонажа; поскольку абсолютное совпадение артикуляции между языками практически недостижимо, задача дубляжа сводится к созданию убедительной иллюзии синхронности, с особым вниманием к открытым гласным, согласным с выраженной артикуляцией и паузам между репликами. Организация записи речи может строиться линейно (запись параллельно сцене), фразово (запись отдельных реплик – стандартный подход для дубляжа) или фрагментарно (запись отдельных частей реплики для сложной покадровой синхронизации, особенно в эмоционально насыщенных сценах). После записи материал подвергается монтажу: удаляются шумы, корректируются паузы, выравнивается динамика, а при необходимости выполняется точечная временная коррекция без изменения тембра голоса. Отдельную сложность представляет взаимодействие новой речевой дорожки с оригинальными шумами и музыкой: если исходный проект не содержит отдельных дорожек без диалогов, требуется сепарация звуковых компонентов или полное восстановление фонового пространства, что неизбежно связано с появлением артефактов обработки.

Современное производство синхронного звука опирается на комплекс аппаратных и программных средств: устройства записи (профессиональные рекордеры и микрофоны с поддержкой таймкода), системы синхронизации (SMPTE LTC, генераторы таймкода), средства мониторинга и вычислительные комплексы на базе цифровых аудиостанций (DAW). Среди наиболее распространённых DAW для работы с синхронным звуком выделяются Reaper, Avid Pro Tools, Adobe Audition и Nuendo – все они ориентированы на многодорожечную работу и точное управление временной структурой (таймлайном) проекта. Для коррекции временных характеристик широко применяются инструменты time stretching и elastic audio, а финальный контроль синхронности нередко дублируется в видеоредакторах (Adobe Premiere Pro, Sony Vegas Pro), поскольку отдельные рассогласования становятся заметны только при воспроизведении сцены в её итоговом варианте.

Практическая часть исследования ориентирована на разработку и реализацию процесса полного дубляжа эпизода анимационного сериала, включая перевод и адаптацию реплик с английского языка на русский, запись и монтаж речевого материала, создание фоновых звуков и синхронных эффектов, а также комплексную интеграцию и контроль качества итогового аудиовизуального проекта.

В практической части проведённого нами исследования был реализован полный цикл синхронного звукового сопровождения на примере эпизода анимационного сериала *The Midnight Gospel* (Netflix, 2020, режиссёры Пендлтон Уорд и Клэнси Миллер), сочетающего анимационную форму с реальными философскими интервью в подкаст-формате. Выбор анимационного материала обусловлен высокой степенью условности движения, гиперболизированной пластикой персонажей и повышенной плотностью аудиовизуальных событий, из-за чего значительная часть звукового пространства формируется искусственно на этапе постобработки. Дополнительную сложность создавали импровизационная природа диалогов, нестандартный темп речи и «деформированная» анимация с ярко акцентированной артикуляцией. Работа выполнялась в цифровой аудиостанции FL Studio, выбранной за возможности многодорожечного редактирования, автоматизации параметров и интеграции VST-плагинов, что позволило реализовать полный цикл постпродакшна – от записи речи до финального сведения – вне традиционных для киноиндустрии DAW-систем. Производственный процесс включал перевод и адаптацию

реплик, временную разметку сцен, создание предварительной версии одноголосого озвучивания, полную реконструкцию фонового пространства, запись и монтаж локализованного аудиоряда, создание синхронных эффектов и финальное сведение.

Перевод оригинального сценария на русский язык строился по принципу функциональной адаптации: приоритет отдавался не дословному соответствию, а сохранению смыслового содержания, эмоционального состояния сцены и возможности последующей синхронизации, поскольку буквальный перевод, как правило, увеличивал длительность реплики относительно оригинала. При работе над текстом учитывались длительность фраз, расположение пауз, моменты открытой артикуляции и ритмическая структура реплик; отдельные синтаксические конструкции сокращались или перестраивались для естественного совпадения с движением персонажей, что было особенно важно в крупных планах. После подготовки текста была выполнена разметка проекта в FL Studio с использованием видеодорожки и системы маркеров: для каждой реплики фиксировались точки начала и завершения, персонаж говорящего и участки потенциально проблемной синхронизации. Промежуточным этапом стало создание предварительной версии в формате одноголосого озвучивания с автоматической регулировкой уровня оригинальных дорожек – громкость исходного диалога динамически снижалась в местах появления переведённой речи при частичном сохранении атмосферных и музыкальных слоёв. Данный этап позволил проверить корректность перевода и выявить проблемные фрагменты, однако показал и ограничения подобного подхода: русская речь в ряде сцен воспринималась как внешний, наложенный слой, что стало основанием для перехода к полноценному дубляжу.

Запись речевого материала выполнялась в FL Studio с одновременным отображением видеоряда через плагин Fruity Video Player, использовавшийся как референс синхронизации. Применялась техника построчного озвучивания, при которой каждая реплика фиксировалась отдельно с последующей точечной переработкой проблемных участков, что снижало риск накопления ошибок по сравнению с линейной записью целых сцен. Параллельно использовалось ограниченное разделение исходного аудиоматериала на отдельные компоненты (стемминг) – для сцен, где речь и музыка были тесно связаны, применялись алгоритмы сепарации сигналов, ослаблявшие оригинальный вокальный слой без разрушения музыкальной основы. Окончательная форма фраз, пауз и акцентов корректировалась непосредственно в процессе записи с учётом реального тайминга сцены; при этом формировалась условная синхронность, при которой естественность восприятия сцены имела приоритет перед буквальным покадровым совпадением.

На этапе монтажа и обработки происходил переход от разрозненных аудиофрагментов к единой многослойной системе, включающей речь, фон, эффекты и музыку, с маршрутизацией через внутренние шины (buses) FL Studio. Речевой материал очищался с помощью iZotope RX Voice De-noise, выравнивался компрессором FabFilter Pro-C 2 и корректировался эквалайзером FabFilter Pro-Q 3; для точной покадровой синхронизации артикуляции применялся плагин временной коррекции Synchro Arts Revoice Pro, позволяющий изменять длительность фраз без искажения высоты тона. Реконструкция фонового пространства потребовала практически полного воссоздания атмосферы, поскольку оригинальный микс не был разделён на отдельные stems: пространственная глубина формировалась реверберaторами ValhallaRoom и ValhallaVintageVerb, амбиентные слои – синтезатором Xfer Serum 2 и библиотеками фоли с обработкой Soundtoys Decapitator, а синхронные эффекты акцентировались transient-шейпером SPL Transient Designer и сатурацией FabFilter Saturn 2. Для сцен с плотной интеграцией музыки и диалогов применялся iZotope RX Music Rebalance, позволивший освободить частотный диапазон для новой речевой дорожки при сохранении музыкальной структуры.

Финальное сведение выполнялось с использованием мастер-шины и групповой маршрутизации: диалоги занимали приоритетную позицию, а фоновые и эффектные элементы подчинялись общей динамике сцены. Разборчивость речи контролировалась цепочкой FabFilter Pro-Q 3 – Pro-C 2 – Pro-L 2 в сочетании с умеренной реверберацией ValhallaRoom для согласования голоса с акустикой сцены. Верификация синхронности проводилась посредством многократного просмотра материала с одновременным прослушиванием микса и последующей корректировкой микросдвигов отдельных событий в пределах нескольких миллисекунд; в сценах с крупными планами речи применялась ручная коррекция начала и завершения реплик алгоритмами time-stretch (FL Studio NewTime). Дополнительно проверка выполнялась на разных системах воспроизведения – наушниках и студийных мониторах, – что позволило выявить и устранить отдельные частотные конфликты до финального экспорта.

Практическая реализация показала, что определяющим фактором качества синхронного звукового сопровождения выступает не отдельный технический этап, а согласованность всего производственного процесса: ошибки перевода или временной разметки неизбежно накапливаются и проявляются на стадии записи и сведения. Предварительная одноголосая озвучка подтвердила свою функциональность как промежуточного этапа, позволяющего выявлять расхождения в хронометраже и проблемные фрагменты монтажа, однако не обеспечила полной интеграции звука в визуальную структуру. Полноценный дубляж, напротив, за счёт реконструкции акустической среды и точной синхронизации речи сформировал единое аудиовизуальное пространство, в котором русскоязычная дорожка перестала восприниматься как внешний наложенный слой. Использование FL Studio в качестве платформы постпродакшна подтвердило возможность решения задач синхронного дубляжа средствами, изначально ориентированными на музыкальное производство. Наиболее критичными аспектами синхронизации оказались речевая артикуляция и пространственная согласованность звуковой среды: даже при точном временном совпадении звук воспринимается как несинхронный при нарушении акустической логики сцены, что подтверждает необходимость комплексного подхода, объединяющего технические и художественные параметры.

Добавим к сказанному, что в нашем исследовании мы опирались в значительной степени на исследования (), проводимые сотрудниками научно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии» Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, где разработано новое образовательное направление «Цифровые технологии в музыке и саунд-дизайне», в рамках обучения по которому автором статьи проводилось научно-теоретическое исследование обозначенной проблемы и выполнялись практические экспериментальные разработки и их практическая реализация. Прежде всего, обозначим среди многих работы [8-11; 14-15], которые сыграли существенную роль в понимании нами рассматриваемых творческих и технологических процессов и на базе использования основных принципов которых нами были разработаны теоретико-практические модели, положенные в основу разработанных нами художественно-практических решений.

Заключение. Анализ рассматриваемой нами предметной области показал, что синхронное звуковое сопровождение представляет собой комплексную систему, находящуюся на пересечении технических и художественных аспектов аудиовизуального производства. Синхронность в данном контексте не ограничивается временны*м* совпадением звука и изображения, а включает пространственную, драматургическую и акустическую согласованность всех элементов звуковой структуры.

В процессе выполнения практической части были решены поставленные задачи:

- выполнен перевод и адаптация оригинального речевого материала с учётом временной структуры сцен и особенностей артикуляционной синхронизации;
- разработана система временной разметки эпизода, обеспечивающая основу для последующей записи и монтажа;
- реализована предварительная версия одноголосого озвучивания с использованием автоматизации уровней и частичной спектральной обработки оригинального материала;
- осуществлена запись речевого материала с покадровой синхронизацией и последующей корректировкой интонационно-временных параметров;
- выполнена реконструкция фонового звукового пространства, включая амбиентные слои, эффекты и музыкальные элементы;
- произведено финальное сведение с контролем микросинхронности, пространственной согласованности и баланса всех звуковых компонентов.

Полученные результаты указывают на то, что одноголосая озвучка может рассматриваться как промежуточный этап, обеспечивающий функциональную локализацию материала и минимально чёткое повествование, однако полноценное дублирование является единственным подходом, полноценно локализующим речевой материал в формате целостного аудиовизуальную произведения.

Практическая реализация созданного нами творческого проекта продемонстрировала, что современные музыкально-компьютерные технологии и цифровые инструменты позволяют выстраивать процесс синхронного звукового сопровождения достаточно эффективно. При этом определяющим фактором качества выступает способ организации производства: последовательность этапов работы, контроль синхронизации и поддержание баланса между автоматизированной обработкой и ручной корректировкой.

Полученные результаты показали, что синхронное звуковое сопровождение в формате полной локализации представляет собой комплексную систему, в которой технические и художественные компоненты формируют единое аудиовизуальное пространство.

ЛИТЕРАТУРА

1. Горбунова И.Б. Музыкальные инструменты как синтезаторы музыкального звука. В сборнике: Музыкально-компьютерные технологии. сборник статей. Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. Санкт-Петербург, 2018. С. 130-138.
2. Chibirev S., Gorbunova I. Computer Modeling in Musical Creative Work: An Interdisciplinary Research Example // Technology, Innovation and Creativity in Digital Society. Cham: Springer, 2022. Pp. 474–483.
3. Gorbunova I.B. The Concept of Music Computer Pedagogical Education in Russia // International Journal of Advanced Science and Technology. 2020. Т. 29. № S6. Pp. 600-615.
4. 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.
5. Gorbunova I.B., Chibirev S.V. Modeling the Process of Musical Creativity in Musical Instrument Digital Interface Format // Opcion. 2019. Т. 35. № Special Issue. Pp. 392-409.
6. 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. Pp. 913-918.
7. 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. T. 8. № 6. Pp. 436-445.
8. 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). Pp. 104-111.
9. Gorbunova I.B., Zalivadny M.S., Tovpich I.O. Mathematical Methods of Research in Musicology: An Attempt of Analyzing a Material from Contemporary Historical Heritage (Reflections on Xenakis' Book Musiques Formelles) // ICASET-18, ASBES-18, EEHIS-18. International Conference Proceedings. 2018. Pp. 134-138.
10. 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. T. 10. № 4. C. 13-23.
11. Irina B. Gorbunova. About the Intra-University Scientific Congress Higher School. Scientific Research. We are in Science: Physics pro, Chemistry lab, Bio & Geo, Field, Math.com, IT park. Proceedings of the 65th ISTANBUL International Conference on Research in Humanities, Social Sciences & Education (RHSSE-26) April 29-May 1, 2026 Istanbul (Türkiye). Pp. 20-23. https://doi.org/10.17758/URUAE33.UA0526411
12. Irina Gorbunova and Alexander Khodanovich. Functional and Logical Aspects of the Study of Musical Creative Work: Media Education and Music Computer Technologies. Proceedings of the 57th ISTANBUL International Conference on "Humanities and Social Sciences" (ICHSS-25) Aug. 28-29, 2025 Istanbul (Turkiye). Pp. 8-11.
13. Irina B. Gorbunova and Valentina Yu. Mavrina. Advancement of Teenagers Creative Abilities Using Music Computer Technologies as a Guarantee of a Progressive Future in the Field of Artificial Intelligence Development. Proceedings of the 61st BALI International Conference on Studies on "Humanities, Social Sciences & Management" (SHSSM-25) Dec. 25-27, 2025 Bali (Indonesia). Pp. 43-48. https://doi.org/10.17758/URUAE30.UA1225910
14. Irina B. Gorbunova, Gleb G. Rogozinsky, and Alexander I. Khodanovich. Music Computer Technologies in the System of Contemporary Education: Musical Programming. Proceedings of the 55th PARIS International Conference on "Humanities, Social Sciences and Education" (PHSSE-25) April 29-May 1, 2025 Paris (France). Pp. 28-31. https://doi.org/10.17758/URUAE25.UA0425413
15. Irina B. Gorbunova, Irina O. Tovpich, and Olga L. Yasinskaya. Music Computer Technologies and Streaming Services in the Development of Contemporary Musical and Creative Activities Proceedings of the 61st BALI International Conference on Studies on "Humanities, Social Sciences & Management" (SHSSM-25) Dec. 25-27, 2025 Bali (Indonesia). Pp. 31-38. https://doi.org/10.17758/URUAE30.UA1225905

Юрьев Алексей Владимирович
кандидат педагогических наук, преподаватель
ГБПОУ СО «Тольяттинский политехнический колледж»
e-mail: uav-tlt@ya.ru

Yuryev Alexey V.
Candidate of Pedagogical Sciences, Lecturer
Tolyatti Polytechnic College

ЦИФРОВАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ТРАНСФОРМАТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ТЕХНИКА-СТРОИТЕЛЯ

Аннотация. Цифровизация профессионального образования меняет условия подготовки будущего техника-строителя. Освоение цифровых средств само по себе не обеспечивает готовность обучающегося действовать при изменении профессиональной ситуации. Возникает педагогическая задача, связанная с развитием способности пересматривать ранее освоенный способ действия, устанавливать зависимость между изменившимися условиями и принятым решением, корректировать собственную работу и обосновывать выбор. Цель исследования состоит в теоретическом обосновании цифровой образовательной среды как фактора развития профессиональной трансформативности личности будущего техника-строителя. Исследование выполнено на основе теоретического анализа, сопоставления и содержательного обобщения научных публикаций, посвященных цифровой образовательной среде, профессиональной подготовке выпускников среднего звена, профессионально-личностному развитию и цифровой трансформации строительного образования. В результате разграничены инструментальная и преобразующая функции цифровой образовательной среды. Обосновано, что ее влияние на профессиональную трансформативность связано не с количеством применяемых цифровых технологий, а с характером деятельности студента. Развивающий потенциал возникает при включении обучающегося в работу с изменяемой профессиональной ситуацией, самостоятельный пересмотр решения, прогнозирование последствий и рефлексивное объяснение выполненного преобразования. Для строительного образования подобная логика может реализовываться через работу с информационными моделями, цифровыми проектными данными и профессионально ориентированными задачами с изменяемыми исходными условиями.

Ключевые слова: профессиональная трансформативность, цифровая образовательная среда, техник-строитель, профессиональное образование, цифровая трансформация, строительное образование, профессионально-личностное развитие, цифровые компетенции.

DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL TRANSFORMATIVITY OF THE FUTURE CONSTRUCTION TECHNICIAN'S PERSONALITY

Abstract. The digitalization of vocational education changes the conditions for training future construction technicians. The use of digital tools alone does not provide a student's readiness to act when a professional situation changes. A pedagogical task arises that is associated with the development of the ability to reconsider a previously mastered method of action, identify the relationship between changed conditions and a professional decision, adjust one's own activity, and justify the chosen solution. The purpose of the study is to provide a theoretical justification

for considering the digital educational environment as a factor in the development of professional transformativity of the future construction technician's personality. The study is based on theoretical analysis, comparison, and content synthesis of scientific publications dealing with digital educational environments, engineering education, professional and personal development, and digital transformation of construction education. The analysis distinguishes the instrumental and transformative functions of the digital educational environment. Its influence on professional transformativity is associated not with the number of digital technologies used but with the nature of students' activity. Developmental potential emerges when students work with changing professional situations, independently revise decisions, predict consequences, and reflectively explain the transformation performed. In construction education, this approach can be implemented through information models, digital project data, and professionally oriented tasks with changing initial conditions.

Keywords: professional transformativity, digital educational environment, construction technician, vocational education, digital transformation, construction education, professional and personal development, digital competencies.

Введение в проблему. Цифровая образовательная среда постепенно перестает восприниматься только как техническая часть профессионального обучения. Электронные ресурсы, цифровые модели, средства коммуникации и способы обработки профессиональной информации изменяют сам порядок учебного процесса. Студент получает доступ к большему объему данных, работает с несколькими формами представления информации, взаимодействует с другими участниками образовательного процесса и быстрее получает результат выполненного действия. Для подготовки студентов подобные изменения имеют особое значение. Работа техника-строителя связана не с изолированным использованием цифрового инструмента, а с решением профессиональной задачи, где цифровая информация включена в содержание самого действия.

К.К. Нургалиева рассматривает цифровую образовательную среду в связи с формированием профессиональных знаний и умений будущего строителя. Автор связывает ее возможности с комплексным решением профессиональных задач, использованием цифрового контента, взаимодействием и прогнозированием результатов профессиональной деятельности [1]. В исследованиях М.А. Демьяненко и А.В. Лейфы цифровая среда также рассматривается в контексте профессиональной подготовки квалифицированных кадров [2]. С.Г. Карстина связывает изменение строительногой подготовки с более широким процессом цифровой трансформации [3]. В работе Y.A. Sultanova предметом анализа выступают технологии развития профессиональных компетенций будущего специалиста в цифровой образовательной среде [4].

Общая линия приведенных исследований достаточно устойчива. Цифровая среда расширяет возможности профессиональной подготовки, однако педагогический результат не сводится к освоению программного средства. Изменяется работа с информацией, способы коммуникации, построение решения и характер учебной самостоятельности. Для строительного образования данная проблема получает дополнительное содержание. М.Б. Баликаева связывает цифровую трансформацию строительной отрасли с формированием профессиональной направленности студентов строительных профилей и обращается к роли технологий информационного моделирования в профессиональной подготовке [5].

Проблема затрагивает различие между владением профессиональным действием и способностью изменять его. Компетентность сохраняет значение как необходимый результат подготовки, студент должен знать способы решения профессиональной задачи и уметь ими пользоваться. Наряду с данным результатом появляется потребность в способности пересмотреть освоенный порядок работы, когда прежний алгоритм перестает

соответствовать изменившейся ситуации. В рамках настоящего исследования подобная способность рассматривается через категорию профессиональной трансформативности личности.

Профессиональная трансформативность будущего техника-строителя понимается как интегративная способность осмысленно воспринимать изменение профессиональной ситуации, пересматривать освоенный способ действия и преобразовывать его с учетом новых условий, ограничений и возможных последствий принятого решения. Подобное понимание не противопоставляется профессиональной компетентности. Речь идет о другом качестве профессионального действия. Освоенный способ не только применяется, но при необходимости становится объектом анализа и последующего изменения.

Исследования цифровой трансформации личности дают основание для подобной постановки проблемы. А.Н. Красильников и А.К. Абзалова рассматривают трансформацию личности в информационно-цифровой среде профессионального образования и связывают цифровые изменения не только с технологической стороной, но и с изменением мышления человека в новой цифровой среде [6]. Значит, педагогический анализ цифровизации требует учитывать не только перечень используемых средств. Предметом исследования становится изменение самого обучающегося, способов его действия, отношения к профессиональной информации и собственной позиции при принятии решения.

Цель статьи состоит в теоретическом обосновании цифровой образовательной среды как фактора развития профессиональной трансформативности личности будущего техника-строителя и выявлении педагогического механизма ее влияния на способность студента изменять освоенный способ профессионального действия.

Краткий обзор научных работ. В исследовании М.А. Захаровой, В.Н. Мезинова и Э.Л. Мироновой раскрывается потенциал цифровой образовательной среды для профессионального и личностного развития будущего педагога [7]. В.Н. Мезинов продолжает данную линию и рассматривает цифровую среду как стимулирующий фактор профессионально-личностного развития [8].

Более детальное понимание взаимосвязи человека и образовательной среды представлено в исследовании М.Г. Сергеевой с соавторами, которые рассматривают образовательную среду через сочетание материальных факторов, межличностных отношений и специально организованных психолого-педагогических условий. Важной является двусторонняя связь. Среда воздействует на участников образовательного процесса, а их деятельность, в свою очередь, участвует в ее формировании [9]. Подобная позиция меняет представление о студенте, который выступает не банальным пользователем готовой цифровой инфраструктуры, а участником среды.

Исследование V. Zinchenko, A. Dorosheva и I. Mosiy показывает еще одну сторону проблемы. Авторы анализируют инновационные и культурные преобразования образовательной среды, связанные с цифровизацией, одновременно обращаясь к барьерам, которые осложняют использование цифровых технологий [10]. Наличие цифрового средства не устраняет автоматически педагогические ограничения. Недостаточная цифровая грамотность, затруднения при отборе информации и организационные барьеры способны снижать результативность среды. Для рассматриваемой темы данный вывод позволяет отказаться от прямой зависимости между уровнем цифровизации и развитием профессиональной трансформативности.

Персонализация цифровой образовательной среды раскрывается в исследовании Н. В. Матросовой и Г. Н. Швецовой, авторы предлагают цифровой портрет обучающегося на основе пятифакторной модели личности и связывают его применение с построением индивидуализированных образовательных траекторий [11]. Для профессиональной трансформативности значима сама направленность на учет индивидуальных характеристик

студента, готовность к изменению профессионального действия. Один обучающийся легко принимает вариативность задачи, другому требуется больше времени на отказ от привычного алгоритма. Цифровая среда дает возможности для различной сложности задания, вариативности материала и индивидуального темпа работы.

Сходная позиция прослеживается в работе R. Bekturganova, V. Bezhina и Z. Kuanyshbayeva. Авторы исследуют развитие профессионально-исследовательской культуры в цифровой образовательной среде и фиксируют изменения когнитивного и личностного компонентов в процессе экспериментальной работы [13]. Цифровая среда может проектироваться под развитие сложного профессионально-личностного качества, когда ее содержание, задания и формы деятельности подчинены данному результату.

Сопоставление исследований обнаруживает существенную особенность. Большинство авторов не сводят цифровую образовательную среду к совокупности технических средств. Она связывается с профессиональными знаниями и умениями [1], изменением инженерной подготовки [2; 3], профессиональными компетенциями [4], профессиональной направленностью студентов строительного профиля [5], изменением личности и мышления [6], профессионально-личностным развитием [7; 8], характером взаимодействия участников [9], преодолением образовательных барьеров [10] и персонализацией [11].

Однако категория профессиональной трансформативности будущего техника-строителя в приведенных исследованиях непосредственно не раскрывается. Возникает исследовательский разрыв. Имеются данные о развивающем потенциале цифровой среды и изменении требований к профессиональной подготовке, но остается недостаточно проясненным педагогический механизм перехода от использования цифровой среды к способности студента перестраивать собственное профессиональное действие.

Методы исследования. Работа имеет теоретико-аналитический характер. Материал исследования составили научные публикации из представленной тематической выборки, посвященные цифровой образовательной среде, профессиональной подготовке строителей, цифровой трансформации строительного образования, профессионально-личностному развитию и изменению личности под влиянием цифровой среды.

При анализе использовались методы содержательного анализа научных публикаций, сопоставления исследовательских позиций, теоретического обобщения и концептуального синтеза. Единицами анализа выступали представление авторов о цифровой образовательной среде, характер деятельности обучающегося в ней, профессиональный и личностный результат, а также условия, при которых цифровые средства приобретают развивающее значение.

Отдельно сопоставлялись исследования инженерной и строительной подготовки с работами, выполненными на материалах педагогического образования. Подобное разделение требовалось для исключения прямого переноса частных выводов между различными профессиональными областями. Результаты исследований будущих педагогов и строителей использовались при выявлении общих педагогических свойств цифровой образовательной среды. Содержание профессиональной деятельности будущего техника-строителя рассматривалось преимущественно через работы, непосредственно связанные с инженерной и строительной подготовкой [1-5].

Теоретический анализ строился вокруг вопроса о том, при каких условиях цифровая образовательная среда перестает выполнять преимущественно инструментальную функцию и приобретает значение фактора изменения способа профессионального действия обучающегося.

Результаты и их обсуждение. Проведенный анализ позволяет разграничить два способа использования цифровой образовательной среды. Первый связан с

инструментальной поддержкой уже сложившегося учебного процесса. Цифровое средство ускоряет получение информации, позволяет выполнить расчет, построить модель, представить результат или организовать взаимодействие. Структура учебного действия при этом может оставаться прежней.

Второй способ затрагивает организацию мышления и деятельности обучающегося. Цифровая среда создает возможность работать с изменяемым объектом, сопоставлять варианты, возвращаться к предшествующему решению и оценивать последствия внесенной корректировки. Здесь цифровой ресурс включается в процесс преобразования профессионального действия.

Различие принципиально для развития профессиональной трансформативности. Студент может уверенно владеть программным инструментом и испытывать трудности при изменении условий профессиональной задачи. Техническая правильность операции еще не означает готовность отказаться от ранее принятого решения. Профессиональная трансформативность начинает проявляться в момент, когда обучающийся замечает несоответствие освоенного способа новым условиям и принимает необходимость его изменения.

Работа К.К. Нургалиевой дает основания связывать цифровую среду строительного образования с более широким набором результатов, чем профессиональная техническая операция. Автор включает в поле анализа взаимодействие, работу с цифровым содержанием и прогнозирование результатов профессиональной деятельности [1]. Прогнозирование особенно значимо для рассматриваемой проблемы. Перестройка действия требует понимания не только текущего изменения, но и возможного результата выбранного решения.

В работах по инженерной подготовке цифровая трансформация рассматривается как изменение требований к организации образования [2; 3]. В исследовании Y.A. Sultanova профессиональная компетентность будущего инженера связывается с цифровой образовательной средой и изменением форм профессиональной подготовки [4]. Отсюда можно сделать аналитический вывод: развивающее действие цифровой среды возникает при включении цифровых средств в структуру профессионально ориентированной деятельности, а не при их изолированном освоении.

Работа А.Н. Красильникова и А.К. Абзаловой позволяет рассматривать цифровую трансформацию через изменение мышления личности [6]. Подобный подход расширяет педагогическую проблему. Освоение нового интерфейса или цифрового сервиса представляет лишь внешний слой изменения. Более глубокий уровень связан со способом восприятия информации, выбором основания решения и отношением человека к изменяющимся условиям.

Профессиональная трансформативность располагается именно на данном уровне. Будущий техник-строитель не просто осваивает дополнительный цифровой инструмент. Он учится воспринимать профессиональную ситуацию как изменяемую систему. Принятое решение не рассматривается как окончательное только по причине завершения определенной операции. Оно может быть пересмотрено после появления нового условия, обнаружения несогласованности или получения другой информации.

Двусторонний характер взаимодействия личности и образовательной среды, описанный М.Г. Сергеевой с соавторами [9], позволяет уточнить педагогическую позицию. Студент должен получить возможность воздействовать на образовательную ситуацию собственным решением. При жестко заданном алгоритме подобная возможность сокращается. Обучающийся выполняет действие, но не становится субъектом его преобразования.

Цифровая образовательная среда приобретает развивающее значение, когда допускает несколько обоснованных маршрутов работы. В профессионально ориентированной задаче студенту требуется не угадать предусмотренный преподавателем ответ, а соотнести решение с условиями. Изменение условия вызывает повторный анализ. Возникает разрыв между прежним и новым вариантом действия. Работа с данным разрывом и составляет значимый механизм развития профессиональной трансформативности.

Исследование М.Б. Баликаевой связывает цифровизацию строительной подготовки с информационным моделированием и профессиональной направленностью студентов строительного профиля [5]. Информационная модель в образовательном процессе позволяет рассматривать профессиональный объект не как неизменное изображение. Ценность для развития профессиональной трансформативности появляется в момент преобразования исходных данных и необходимости пересмотра ранее выполненного решения.

Учебная работа может строиться вокруг первоначального решения профессионально ориентированной задачи. После его получения в исходные условия вносится изменение. Студент повторно обращается к модели или проектным данным, определяет, какая часть прежнего решения утратила применимость, и устанавливает, какие действия требуют корректировки. Завершающая часть работы связана с объяснением причины внесенного изменения и предполагаемых последствий выбранного варианта.

Подобная организация принципиально отличается от обычного исправления ошибки. Ошибка предполагает нарушение известного правильного способа. В ситуации профессиональной трансформации первоначальное решение может быть корректным для прежних условий. Основанием пересмотра становится изменение самой ситуации. Студенту требуется признать ограниченность ранее подходившего решения и построить новый вариант.

Требуется рефлексивное возвращение к точке изменения. Обучающийся должен установить причину пересмотра решения, назвать изменившееся условие, объяснить выбор нового действия и соотнести его с ожидаемым результатом. Рефлексия при подобной организации не выносится за пределы профессиональной задачи. Она становится частью ее завершения.

Цифровая образовательная среда создает удобные предпосылки для подобной работы благодаря возможности сохранять промежуточные результаты и сопоставлять несколько вариантов. Само наличие цифровой фиксации не гарантирует рефлексии. Педагогический результат зависит от задания, которое требует возвращения к основаниям решения.

Работы, посвященные профессионально-личностному развитию в цифровой образовательной среде [7; 8], позволяют рассматривать подобный переход как педагогически значимый. Цифровая среда становится фактором развития личности не за счет технологической новизны, а через характер деятельности, которую она делает возможной.

Подход Н. В. Матросовой и Г. Н. Швецовой к цифровому портрету обучающегося показывает возможности цифровой среды в персонализации профессионального образования [11]. В контексте профессиональной трансформативности персонализация может использоваться для регулирования степени изменчивости учебной ситуации и объема педагогической поддержки.

Студент, который только осваивает профессиональный способ действия, нуждается в более явной структуре задачи. По мере накопления опыта количество заранее заданных ориентиров может уменьшаться. Меняется и характер профессионального изменения. Сначала обучающийся корректирует отдельную операцию. Позже требуется перестроить

несколько связанных действий и самостоятельно определить точку, с которой начинается пересмотр решения.

Развивающая функция персонализации состоит не в упрощении задачи под студента. Ее смысл связан с выбором уровня неопределенности, при котором обучающийся способен принять решение самостоятельно, но уже не может ограничиться механическим воспроизведением знакомого алгоритма.

Рассмотрение цифровой среды как фактора развития требует учитывать ее ограничения. V. Zinchenko, A. Dorosheva и I. Mosiy показывают наличие барьеров, связанных с цифровой инфраструктурой, информационной грамотностью и готовностью участников образовательного процесса к использованию цифровых инструментов [10]. А.Н. Красильников и А.К. Абзалова обращают внимание как на положительные, так и на проблемные стороны цифровой трансформации личности [6].

Похожая проблема возникает при избыточной автоматизации обратной связи. Готовое указание на ошибку и сразу предложенный способ исправления сокращают работу студента по поиску причины несоответствия. Для освоения программы подобная помощь может быть полезной. Для развития профессиональной трансформативности часть проблемной ситуации должна оставаться открытой для самостоятельного анализа.

Еще одно ограничение связано с фрагментарностью цифровой информации. Большой объем доступных данных не означает понимания их связи. Будущему технику-строителю требуется не только найти профессионально значимый фрагмент, но и установить его место в общей структуре задачи. Положение К.К. Нургалиевой о комплексном решении профессиональных проблем и прогнозировании результатов [1] приобретает здесь особую значимость.

Проведенный анализ позволяет представить развитие профессиональной трансформативности как последовательное изменение отношения студента к профессиональной задаче и собственному способу ее решения.

Исходным моментом служит освоенное профессиональное действие. Без него преобразование теряет предмет. Студент должен иметь первоначальный способ решения, который можно применить к заданной ситуации.

Далее в профессиональную ситуацию вводится содержательное изменение. Оно нарушает полное соответствие между прежним способом и новыми условиями. Возникает необходимость повторного анализа.

Следующая фаза связана с обнаружением несоответствия. Обучающийся устанавливает, какая часть прежнего решения перестала отвечать условиям задачи. Здесь решающее значение имеет не скорость корректировки, а понимание причины.

После обнаружения несоответствия происходит перестройка действия. Студент выбирает новый вариант и реализует его средствами цифровой среды. Завершается работа оценкой результата и объяснением основания перехода от первоначального решения к измененному.

В подобной последовательности цифровая среда выполняет несколько связанных функций. Она представляет профессиональный объект в доступной для изменения форме, обеспечивает работу с несколькими состояниями решения, поддерживает сопоставление вариантов и создает условия для фиксации хода преобразования. Педагогический механизм находится не внутри отдельного программного продукта. Он формируется через организацию учебной деятельности вокруг изменения профессиональной ситуации.

Работы R. Motsyk, Y. Smorzhevsky и I. Hordiienko [12], а также R. Bekturganova, V. Bezhina и Z. Kuanyshbayeva [13] показывают возможность проектирования цифровой среды с ориентацией не только на предметный результат, но и на развитие профессионально-личностных качеств обучающихся. Для подготовки техника-строителя подобный подход

требует профессиональной конкретизации. Содержанием развивающей работы должна выступать строительная задача, а цифровые средства должны сохранять связь с профессиональным объектом и логикой принимаемого решения.

Среда приобретает факторное значение при выполнении нескольких взаимосвязанных педагогических требований. Цифровой материал включается в профессиональный контекст. Студент работает не только с готовой информацией, но и с ее изменением. Учебная задача допускает пересмотр первоначального решения. Изменение требует самостоятельного выбора. Результат работы включает объяснение основания выполненного преобразования.

Для строительного образования различие особенно заметно. Использование информационной модели по заданному алгоритму развивает умение работать с цифровым инструментом. Изменение параметров профессиональной ситуации с последующим самостоятельным пересмотром решения создает уже другую образовательную задачу. Студент работает не только с моделью. Он работает с основаниями собственного профессионального действия.

Авторская позиция состоит в рассмотрении цифровой образовательной среды как преобразующего посредника между изменением профессиональной ситуации и изменением способа действия обучающегося. Подобное посредничество возникает при специально организованной учебной деятельности. Без педагогического проектирования среда остается ресурсом. При включении в профессионально ориентированную деятельность с изменяемыми условиями она становится фактором развития профессиональной трансформативности.

Выводы и заключение. Теоретический анализ научных публикаций показывает, что цифровая образовательная среда в профессиональном образовании обладает более широким потенциалом, чем техническое обеспечение учебного процесса. Исследования инженерной подготовки связывают ее с развитием профессиональных знаний и умений, решением комплексных задач и изменением содержания подготовки специалиста [1-4]. Работы, посвященные профессионально-личностному развитию, позволяют рассматривать цифровую среду как пространство изменения способов деятельности и позиции обучающегося [6-9].

Цифровая образовательная среда становится фактором профессиональной трансформативности, когда студент сталкивается с изменением исходных условий и вынужден пересмотреть ранее принятое решение. Принципиальное значение имеет осознание причины корректировки. Механическое выполнение нового указания не формирует необходимого качества. Студенту требуется обнаружить несоответствие, выбрать направление изменения, выполнить преобразование и объяснить его последствия.

Педагогический потенциал цифровой среды определяется не количеством цифровых средств и не степенью внешней технологичности занятия. Более значимым становится тип учебной деятельности. Репродуктивное цифровое задание сохраняет репродуктивный характер подготовки. Профессионально ориентированная ситуация с изменяемыми условиями создает основание для перехода к осмысленной перестройке действия.

Полученный результат позволяет определить дальнейшее направление исследования. Оно связано с разработкой педагогической модели цифровой образовательной среды, где профессионально ориентированные задачи с изменением исходных условий, самостоятельный пересмотр решения и рефлексивное объяснение преобразования будут выступать средствами развития профессиональной трансформативности будущего техника-строителя. Требуется также разработка критериев, позволяющих отличать простую цифровую адаптацию действия от его осмысленного профессионального преобразования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Нургалиева К. К. Possibilities of the digital educational environment in the formation of professional knowledge (skills) of a future engineer // Modern Scientist. - 2024. - № 3. - С. 297-301.
2. Demyanenko M., Leifa A. Professional training of engineers in a digital educational environment // Eurasian Union of Scientists. - 2021. - № 12 (93). - Pp. 4-7.
3. Karstina S. Engineering training in the context of digital transformation // 2022 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON). - 2022. - Pp. 1062-1068.
4. Sultanova Y. A. Technologies for developing professional competencies of future engineers in a digital educational environment // Uzbekistan Open Conference. - 2025. - No. 1. - Pp. 172-175.
5. Баликаева М. Б. Формирование профессиональной направленности студентов строительных профилей в условиях цифровой трансформации отрасли // Pedagogical Education. - 2026. - № 3. - С. 21-26.
6. Krasilnikov A., Abzalova A. K. Transformation of personality in the conditions of information and digital environment of professional education // Izvestiya of the Samara Science Centre of the Russian Academy of Sciences. Social, Humanitarian, Medicobiological Sciences. - 2022. - Vol. 24, no. 83. - Pp. 36-41.
7. Zakharova M., Mezinov V., Mironova E. The university digital educational environment potential in the future teacher professional and personal development // Journal of Physics: Conference Series. - 2020. - Vol. 1691. - Art. 012208.
8. Mezinov V. Digital educational environment of the university as a stimulating factor of professional and personal development of the future teacher // Vestnik of North-Ossetian State University. - 2022. - No. 1. - Pp. 99-106.
9. Sergeeva M., Korobov A., Lukin V., Paramonov E. V., Zaitsev A. Digital educational environment as a factor of military professional training of future officers // Revista Tempos e Espaços em Educação. - 2021. - Vol. 14, no. 33. - Art. e15255.
10. Zinchenko V., Dorosheva A., Mosiy I. Innovative and cultural transformations of educational environment of the future: digitalization, barriers for traditional learning // Futurity Education. - 2023. - Vol. 3, no. 1. - Pp. 45-62.
11. Matrosova N. V., Shvetsova G. N. A digital portrait of a student based on the five-factor personality model: a modern approach to personalizing professional education // Pedagogy. Theory & Practice. - 2025. - Vol. 10, no. 11. - Pp. 1898-1907.
12. Motsyk R., Smorzhevsky Y., Hordiienko I. STEM-environment as a determinant of professional and personal qualities formation for future teachers of physical and technological disciplines in the context of digital transformation // Collection of Scientific Papers Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohiienko University. Pedagogical Series. - 2025. - No. 31. - Pp. 147-151.
13. Bekturganova R., Bezhina V., Kuanyshbayeva Z. Developing the professional and research culture of future educators in a digital educational environment through prompt engineering // 3i: Intellect, Idea, Innovation. - 2026. - Vol. 2, no. 2. - Pp. 72-85.

Богословская Оксана Владимировна
аспирант департамента музыкального искусства
Институт культуры и искусств
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»
e-mail: bogoslovskaia@mail.ru

Bogoslovskaya Oksana V.
Postgraduate student of the Department of Musical Arts
Institute of Culture and Arts
Moscow City Pedagogical University

ВОКАЛЬНОЕ ИСКУССТВО КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ И ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ОБУЧАЮЩЕГОСЯ В СИСТЕМЕ ТРАДИЦИОННЫХ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ

Аннотация. В статье рассматривается педагогический потенциал вокального искусства как средства развития эмоционального здоровья обучающегося и раскрытия его творческого потенциала. Актуальность темы обусловлена усилением внимания современной педагогики к вопросам эмоционального благополучия, саморегуляции, устойчивости личности и сохранения традиционных духовно-нравственных ценностей в условиях цифровизации образовательной среды.

Ключевые слова: вокальное искусство, эмоциональное здоровье, творческий потенциал, музыкальная педагогика, духовно-нравственные ценности, вокальное воспитание, наставничество.

VOCAL ART AS A MEANS OF DEVELOPING EMOTIONAL HEALTH AND CREATIVE POTENTIAL OF THE STUDENT IN THE SYSTEM OF TRADITIONAL SPIRITUAL AND MORAL VALUES

The article examines the pedagogical potential of vocal art as a means of developing a student's emotional health and creative potential. The relevance of the topic is determined by the growing attention of modern pedagogy to emotional well-being, self-regulation, personality resilience, and preservation of traditional spiritual and moral values in the context of digitalization of the educational environment. Based on the analysis of studies in music pedagogy, music therapy, art therapy, and spiritual and moral education, it is shown that vocal activity has special opportunities for harmonizing the emotional sphere, developing inner stability, empathy, reflection, and performing independence.

Keywords: vocal art, emotional health, creative potential, music pedagogy, spiritual and moral values, vocal education, mentoring.

В начале третьего тысячелетия информационная среда принципиально изменилась. Интернет, цифровые платформы и технологии искусственного интеллекта заняли ведущие позиции в производстве, распространении и интерпретации контента. Эти процессы расширяют образовательные возможности, но одновременно усиливают риски эмоциональной нестабильности, зависимости от внешней оценки, фрагментации внимания и ослабления внутренней сосредоточенности личности. В таких условиях перед системой образования особенно остро встает задача воспитания гармонично развитого человека,

способного к саморегуляции, осмысленному переживанию, культурной устойчивости и ответственному творческому самовыражению[1] [2].

В современных стратегических документах России данная задача определяется как приоритетная. Сохранение и укрепление традиционных российских духовно-нравственных ценностей, развитие талантов, формирование патриотичной и социально ответственной личности рассматриваются как важнейшие ориентиры государственной политики. На этом фоне возрастает значение педагогических средств, которые позволяют соединить эмоциональное развитие, формирование внутренней культуры и приобщение к ценностным основаниям отечественной культуры.

Одним из таких средств выступает вокальное искусство. Оно сохраняет живую связь с дыханием, телесностью, словом, интонацией и переживанием, то есть с теми уровнями человеческого опыта, которые труднее всего поддаются алгоритмизации. В ситуации, когда значительная часть коммуникации переносится в цифровую среду, именно пение остается пространством воплощенного эмоционально-смыслового действия, где слово, звук, чувство и мысль существуют в неразрывном единстве.

Цель исследования – показать педагогический потенциал вокального искусства как средства развития эмоционального здоровья обучающегося и реализации его творческого потенциала в системе традиционных духовно-нравственных ценностей.

Под эмоциональным здоровьем в данной работе понимается состояние внутренней устойчивости личности, включающее способность к осознанному переживанию эмоций, саморегуляции, сохранению психоэмоционального равновесия, продуктивному взаимодействию с окружающими и устойчивости к стрессогенным факторам. В педагогическом контексте данное понятие тесно связано с развитием рефлексии, эмпатии, самонаблюдения и эмоциональной культуры.

Музыкальная деятельность по своей природе обращена к эмоционально-образной сфере личности. Исследователи подчеркивают, что обучение музыке создает условия для распознавания, интерпретации, проживания и выражения эмоций [1]. Это позволяет рассматривать музыкальное образование не только как сферу освоения художественных навыков, но и как пространство внутреннего развития личности.

Среди различных видов музыкальной деятельности вокальное искусство занимает особое место. Оно объединяет техническую, эмоциональную, смысловую и коммуникативную стороны исполнительства. Работа с голосом требует не только владения дыханием, дикцией, интонацией и звукоизвлечением, но и включенности в художественный образ, осмысления текста и передачи эмоционального содержания произведения. Именно поэтому вокал обладает значительным развивающим и воспитательным потенциалом [2].

В исследованиях, посвященных профессиональной деятельности вокалиста, подчеркивается, что вокальное исполнительство представляет собой форму художественной коммуникации [2]. Исполнение не сводится к точному воспроизведению мелодии и текста. Оно всегда связано с эмоционально-смысловой интерпретацией. В звучании проявляются не только певческие умения, но и степень внутренней собранности, эмоциональная зрелость, художественный вкус и личностное отношение к исполняемому материалу. По этой причине вокальное обучение следует рассматривать как средство не только специальной подготовки, но и личностного формирования.

Особая педагогическая ценность вокального искусства обусловлена тем, что голос непосредственно связан с внутренним состоянием человека. Это природный инструмент, способный отражать широкий спектр переживаний. Любая тревожность, зажатость, неуверенность или эмоциональная отстраненность неизбежно проявляются в дыхании, тембре, интонации и общей манере исполнения. Работа над произведением включает самонаблюдение, внутреннюю настройку и эмоциональную саморегуляцию. Обучающийся

учится соотносить художественную задачу со своим состоянием и искать способы выразительного и внутренне целостного исполнения.

Развитие эмоционального здоровья средствами вокального искусства проявляется на нескольких уровнях. Прежде всего работа над произведением требует понимания его эмоционального содержания. Обучающийся осваивает умение различать оттенки настроения, соотносить интонацию, слово и образ, видеть внутреннюю логику эмоционального развития музыкального текста. Это способствует более тонкому распознаванию и осмыслению чувств.

Не менее важно развитие навыков эмоционального выражения. Вокальная деятельность дает возможность выразить переживание через звук, тембр, динамику, фразировку и интонационную окраску. Для многих обучающихся это становится способом более глубокого понимания собственного эмоционального опыта. Такое проживание не только обогащает внутренний мир, но и способствует большей свободе самовыражения.

Существенную роль играет развитие эмоциональной саморегуляции. Исполнение требует сосредоточенности, умения преодолевать волнение, удерживать внимание, контролировать свое состояние и сохранять целостность художественного образа. Эти качества значимы не только в музыкальной деятельности, но и в более широком жизненном контексте.

Вокальная деятельность способствует и развитию эмпатии. Для убедительного исполнения необходимо не только понять содержание произведения, но и внутренне соотнести его с человеческим переживанием. Это формирует способность к эмоциональному соучастию и более глубокому осмыслению музыкального образа [1]. В коллективных формах вокальной работы – ансамбле, хоре – это качество получает дополнительное развитие, поскольку обучающийся учится слышать других, согласовывать свое звучание с общим художественным целым и сохранять при этом личностную выразительность [3].

Исследования, посвященные личностному развитию детей средствами музыкального образования, подтверждают данный вывод. По данным О. А. Ногиной, музыкальные занятия положительно влияют на формирование таких качеств, как общительность, доброжелательность, позитивность взаимодействия с социумом, ответственность, организованность, эмоциональная уравновешенность и творческая инициативность [4]. Эти результаты особенно важны для обоснования педагогического значения вокального искусства, так как показывают, что музыкальная деятельность влияет не только на художественные навыки, но и на личностную структуру обучающегося.

В современном мире, перегруженном информацией и внешними стимулами, растет интерес к практикам осознанности. В вокальной педагогике эта линия представляется особенно продуктивной. Интеграция элементов осознанного внимания в процесс разучивания и исполнения произведения помогает сместить акцент с внешнего результата на внутренний процесс переживания и осмысления. В таком случае исполнительская деятельность перестает быть только тренировкой навыка и становится опытом смолообразования и внутренней настройки.

В дополнение к музыкально-педагогическим исследованиям важно учитывать данные смежных направлений – музыкотерапии и арт-терапии. В сборнике «Музыкотерапия сегодня: наука, практика, образование» подчеркивается, что музыкальная деятельность может рассматриваться как средство эмоциональной гармонизации, развития саморегуляции, снижения тревожности и укрепления коммуникативных возможностей личности [5]. В представленных там работах раскрывается психолого-педагогический потенциал музыкально-ритмических, музыкально-двигательных и музыкально-терапевтических практик в коррекции эмоциональной сферы и развитии ребенка [5].

Особый интерес для нашей темы представляет статья Л. Д. Лебедевой, посвященная восстановительной арт-терапии эмоциональных состояний онкобольных [6]. Несмотря на иной предмет исследования, в ней содержится важный для педагогики вывод: художественная деятельность способствует ослаблению психотравмирующих переживаний, помогает высвобождать внутреннее напряжение, усиливает адаптивный потенциал психики и создает пространство безопасного выражения эмоций [6]. Данный тезис имеет методологическое значение и для анализа вокального искусства. Пение, как и иные формы художественного самовыражения, может выполнять функцию эмоционального прояснения, внутренней мобилизации и психологической поддержки обучающегося.

Эмоциональное здоровье тесно связано с раскрытием творческого потенциала. Даже при наличии музыкальных способностей их реализация зависит от внутренней свободы, уверенности, эмоциональной открытости и способности к самостоятельной интерпретации. Вокальное искусство создает условия, при которых обучающийся переходит от внешнего воспроизведения образца к осмысленному исполнению. В этом процессе важную роль играет способность осознавать свои переживания, управлять сценическим волнением и принимать эмоциональную сторону творчества как естественную часть исполнительской деятельности.

Однако педагогическое значение вокального искусства не исчерпывается развитием эмоциональной сферы. Его воспитательный потенциал в полной мере раскрывается только тогда, когда работа строится в ценностном контексте. В современной российской педагогике таким контекстом выступает обращение к традиционным духовно-нравственным ценностям [7]. Вокальное искусство связано с культурной памятью, национальной художественной традицией, образами, в которых закреплены представления о добре, достоинстве, ответственности, любви к Родине, уважении к человеку, верности и духовной стойкости.

Исследования, посвященные воспитанию духовно-нравственной культуры в процессе занятий вокалом, показывают, что вокальная деятельность способствует формированию уважительного отношения к культурной традиции, развитию нравственной чувствительности и внутреннему самоопределению личности [8]. Это особенно важно потому, что ценности в вокальном обучении усваиваются не отвлеченно, а через переживание. Обучающийся не просто знакомится с текстом или музыкальным материалом, а проживает его содержание в художественном действии.

В условиях современной цифровой среды данный аспект приобретает дополнительное значение. Расширение применения искусственного интеллекта в образовании усиливает необходимость сохранять в педагогическом процессе живое человеческое взаимодействие, художественное переживание и личностную включенность [9]. На этом фоне вокальное искусство сохраняет особую значимость как практика, в которой эмоциональное, смысловое и нравственное начала неразделимы.

Отдельного внимания заслуживает вопрос подготовки наставника в области современного вокального искусства, в том числе эстрадной и джазовой направленности. Данная сфера особенно чувствительна к внешним культурным влияниям, языковым заимствованиям, сценическим моделям и медийным стандартам. С одной стороны, это расширяет образовательный и исполнительский горизонт. С другой – создает риск утраты опоры на русскую певческую традицию, смысловую глубину текста и культуру звучащего русского слова. Поэтому наставник в этой области должен выступать не только как носитель техники, но и как проводник культурных смыслов[3].

Проведенный анализ позволяет выделить несколько практических ориентиров для педагога по вокалу. Во-первых, работа над произведением должна строиться не только как освоение техники, но и как осмысление эмоционально-смыслового содержания. Во-вторых,

полезно включать в занятие элементы рефлексии: обсуждение характера произведения, трудностей эмоциональной передачи, различий между формальным и внутренне прожитым исполнением. В-третьих, необходим внимательный отбор репертуара с учетом возраста, исполнительских возможностей и ценностного опыта обучающегося. В-четвертых, важно создавать такую атмосферу, в которой ученик не боится проявлять себя, пробовать различные исполнительские решения и постепенно находить собственную художественную интонацию.

Таким образом, вокальное искусство обладает значительным педагогическим потенциалом в развитии эмоционального здоровья обучающегося. Его специфика состоит в соединении эмоционального переживания, художественного смысла, самовыражения и коммуникации. Вокальное обучение способствует развитию эмпатии, рефлексии, эмоциональной саморегуляции и исполнительской самостоятельности. Эти качества, в свою очередь, создают условия для раскрытия творческого потенциала личности. Особую педагогическую значимость данный процесс приобретает в системе традиционных духовно-нравственных ценностей, задающих ценностное направление эмоциональному и творческому развитию обучающегося.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ли Баоцюань. Эмоциональный интеллект музыканта: модели и основные компоненты / Ли Баоцюань // Международный опыт управления учреждениями образования. – 2024.
2. Майковская, Л.С. Коммуникативные системы в профессиональной деятельности вокалиста: к вопросу совершенствования образовательного процесса / Л.С. Майковская // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2025. – № 3 (125). – С. 202–210.
3. Ногина, О.А. Развитие коммуникативного взаимодействия младших школьников на уроках музыки / О. А. Ногина // Научный результат. Педагогика и психология образования. – 2024. – Т. 10, № 4. – С. 68–80.
4. Ногина, О.А. Музыка и личностное развитие младших школьников / О.А. Ногина // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2024. – Т. 13, № 4 (49). – С. 130–133.
5. Музыкотерапия сегодня: наука, практика, образование: материалы Международной конференции, Москва, 22–23 марта 2019 г. / под общ. ред. В.П. Петрушина; Московский педагогический государственный университет. – Москва: МПГУ, 2019
6. Лебедева, Л.Д. Восстановительная арт-терапия эмоциональных состояний онкобольных / Л. Д. Лебедева // Клиническая и специальная психология. – 2012. – № 3.
7. Бельский, В.Ю. Социокультурные компетенции и традиционные духовно-нравственные ценности в современном образовании / В.Ю. Бельский, А.Л. Золкин // Вестник экономической безопасности. 2024. №5. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sotsiokulturnye-kompetentsii-i-traditsionnye-duhovno-nravstvennye-tsennosti-v-sovremennom-obrazovanii (дата обращения: 14.08.2026).
8. Золкин // Вестник экономической безопасности. – 2024. – № 5. – С. 244–250.
9. Архипенко, С.В. Воспитание духовно-нравственной культуры в процессе занятий вокалом / С.В. Архипенко // Гуманитарное пространство. – 2024. – Т. 13, № 2. – С. 50–55.

Ланина Светлана Юрьевна
кандидат физико-математических наук, доцент
кафедра экономике, технологии и ИЗО
ФГБОУ ВО «Благовещенский государственный педагогический университет»
e-mail: swetl.lanina@yandex.ru

Lanina Svetlana Yu.
Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor
Department of Economics, Technology and Fine Arts
Blagoveshchensk State Pedagogical University

АНАЛИЗ ТРУДНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ И ПУТИ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ ПРИ РАБОТЕ С ТЕКСТОВОЙ ЗАДАЧЕЙ

Аннотация. В статье рассматриваются педагогические, психологические и методические барьеры, с которыми могут столкнутся школьники при решении математических текстовых задач. Подробно описаны такие барьеры как: семантические и лингвистические; когнитивные; психологические и методические. Для каждого рассмотренного барьера выделены те методические приемы и педагогические методы, которые позволят школьникам преодолеть эти барьеры. Особое внимание уделено методам, направленным на развитие навыков смыслового чтения, а также на визуализацию условий текстовой задачи.

Ключевые слова: текстовые задачи, урок математики, школа, трудности, барьеры, методические приемы.

ANALYSIS OF STUDENTS' DIFFICULTIES AND WAYS TO OVERCOME THEM WHEN WORKING WITH WORD PROBLEMS

Abstract. The article examines the pedagogical, psychological, and methodological barriers that schoolchildren may encounter when solving mathematical word problems. It provides a detailed description of semantic and linguistic, cognitive, psychological, and methodological barriers. For each barrier discussed, the article identifies specific methodological techniques and pedagogical approaches that enable students to overcome them. Particular attention is paid to methods aimed at developing reading comprehension skills and visualizing the conditions of word problems.

Keywords**:** word problems, mathematics lesson, school, difficulties, barriers, teaching methods.

Введение в проблему.

Как и многие другие школьные учебные курсы, курс «Алгебра» направлен не только на передачу определенного объема предметных, математических знаний, выработку умений и отработку навыков, но и на формирование функциональной грамотности. Среди основных индикаторов сформированности функциональной грамотности можно выделить умение решать текстовые задачи, которые являются тем соединительным звеном, которое связывает достаточно абстрактные математические формулы и реальную действительность (практическую деятельность человека) [2,5].

Анализ научно-методической литературы, а также данные мониторинговых исследований показывают достаточно низкий уровень правильно решенных текстовых задач у значительной части школьников. Отметим, что трудности с раздором, оформлением

и правильным решением текстовых задач встречаются как в начальной школе, так и в средних, и в старших классах.

Под текстовой задачей, традиционно, в широком смысле, понимается какая-то определенная словесная модель некоторого процесса, ситуации или явления, в которой в обязательном порядке описаны количественные и качественные параметры (характеристики) объектов, а также указаны существующие между нами связи [4,8]. При решение текстовой задачи, ученик выполняет ряд последовательных интеллектуальных действий:

1. Осмысливание текста задачи. Данный этап является фундаментом процесса решения текстовой задачи. На этом этапе происходит переход от простого чтения слов с набором каких-либо числовых значений, к глубокому пониманию жизненной ситуации описанной в тексте задачи. Ученик должен понять смысл (идею, сюжет), заложенный в тексе, затем, выделить из текста задачи действующие объекты, определить существующие между ними связи, сопоставить их с качественными и количественными параметрами, указанными в задаче, далее, осуществить построение мысленного динамического образа ситуации, описанной в тексте задачи [6]. Процесс осмысления считается завершенным только тогда, когда он переведен в одну их наглядных вспомогательных моделей:

- краткая запись, выписываются ключевые слова и соответствующие им числовые значения;
- таблица, позволяющая структурировать объекты задачи, их свойства и существующие связи;
- чертеж или смеха, с использованием прямых, стрелочек, блоков, точек, флажков и т.п., изображается схема задачи, которая дает ученику зрительную опору;
- графи, круги Эйлера, используются крайне редко, чаще при решении логических задач или задач на множества.

2. Выполнение перевода динамического образа ситуации на математический язык, используя математические символы. Данный этап является ядром процесса решения текстовой задачи. Именно на этом этапе происходит построение математической модели. Ученик осуществляет замену объектов задачи на переменные, свойства объекта преобразуются в величины (известные или неизвестные), а действия объектов или связи превращаются в знаки операции или знаки отношений. На основе связующих условий переменные, величины с помощью знаков операций и знаков отношений объединяются в одну структуру – математическую модель текстовой задачи, которая представляет собой уравнение или неравенство, или систему уравнений или систему неравенств [1,3].

3. Выполнение необходимых алгебраических и арифметических действий, направленных на отыскание неизвестной переменной (переменных). На этом этапе перед учеником стоит чисто техническая задача, использую известные правила и законы математики найти числовое значение неизвестных переменных. Данный этап требует максимальной концентрации на базовых действиях: применение таблицы умножения; правила работы с обыкновенными дробями, и т.п.

4. Интерпретация полученного ответа в рамки исходной текстовой задачи. Данный этап является смысловым финалом процесса решения текстовой задачи, так как именно на нем происходит процесс возвращения из мира абстрактных чисел и букв (введенные ранее переменные, полученные числовые значения этих переменных) в мир живого сюжета задачи (скорость в км/ч, вес в килограммы, концентрация в процентах и т.п.). Важным на этом этапе становится понимание того, что полученное на предыдущем этапе числовое значение переменной необходимо сопоставить с законами реального мира и условиями области допустимых значений, если такая область выделялась на этапе математического моделирования.

Согласно исследованием отечественных психологов, педагогов, методистов, текстовая задача выступает одновременно и средством, и целью обучения и если, по какой-либо причине, ученик не понимает и не умеет решать текстовые задачи, то нарушается преемственность обучения, снижается учебная мотивация, а также процесс развития логического мышления может частично блокироваться.

Для выстраивания эффективной методической работы, направленной на преодоления трудностей, с которыми сталкиваются школьники при решении текстовых математических задач, необходимо рассмотреть те барьеры, которые могут возникнуть на пути ученика.

Традиционно, выделяют четыре группы таких барьеров.

1. Семантические и лингвистические барьеры. Современным ученикам присуще клиповое мышление, а также она привыкли к высокой степени визуализации информации, таким образом, сталкиваясь с математической текстовой задачей содержащей, чаще всего длинный и монотонно связанный текст, школьники уже испытывают частичное неприятие, которое обуславливается рядом причин:

- непонимание смыслового значения терминов, используемых в тексте задачи, например, пуд, артель и т.п.;
- избыток или недостаток информации, указанной в текстовой задаче, если в тексте используется, по мнению школьников, малое количество числовых данных или слишком большое их количество, то ученик начинает испытывать трудности;
- слабо развито смысловое чтение, при котором школьник читаем текст задачи чисто механически, не вникая в смысл, не понимая логических связей между объектами в тексте задачи.

2. Когнитивные барьеры. Не все школьники способны осуществить переход от описанной в тексте задачи ситуации к математической модели грамотно используя математические символы и знаки, что обуславливается рядом причин:

- иллюзия простоты, школьник стремятся применить наиболее им понятные и простые зависимости, не обращая внимание на то, что описанные процессы не являются линейными;
- хаотичное манипулирование числами, если ученик не понимает описанной в тексе задачи ситуации или не видит связи между объектами в задачи, но он начинает бездумно осуществлять различные действия с числами: складывать, делить, умножать или вычитать, тем самым надеясь угадать правильный алгоритм действий или получить верный ответ;
- недостаток опыта осуществления структурного анализа текстовой задачи, ученик из текста задачи не всегда способен выделить такие структурные компоненты как: исходные данные, искомую величину, а также выделить те зависимости, которые существуют между величинами.

3. Психологические барьеры. Это барьер может быть вызван следующими причинами:

- у школьника может возникнут страх перед текстовой задачей, который обосновывается негативным опытом полученном при решении таких задач еще в начальной школе;
- ученик понимает, что для решения текстовой задачи ему необходимо сконцентрироваться, вспомнить необходимые знания (формулы, взаимосвязи и т.п.), а также аккуратно без ошибок решить полученное уравнение или систему уравнений, что требует от него волевой саморегуляции.

4. Методические барьеры. Такие барьеры возникают из-за того какую методику обучения применяет учитель, можно обозначить следующие причины:

- отсутствие глубокого анализа полученного ответа, школьник, получив в ответе какое-либо значение, главное не отрицательное, считает, что он выполнил задание верно, не обращая внимание, к примеру, на то, что скорость велосипедиста получилась 100 км/ч, или собственная скорость лодки 5 км/ч, при скорости течения реки 6 км/ч.

- четкая классификация текстовых задач приучает школьника запоминать и четко работать по определенному алгоритму, таким образом, при незначительном изменении формулировки текстовой задачи ученик испытывает затруднения.

Для того, чтобы школьники смогли преодолеть вышеописанные барьеры, необходимо соблюдать ряд методических рекомендаций по организации процесс решения школьниками математических текстовых задач.

Во-первых, необходимо развивать навыки смыслового чтения. Для преодоления семантического барьера. Пока ученик полностью не поймет смысл, сюжет, заложенный в задаче, к ее решению не стоит преступать. Рассмотрим несколько приемов направленных на выработку навыков смыслового чтения:

- прием «маркировки текста», чаще всего применяется в начально школе или 5-6 классах, основная идея приема, выделить в тексте задачи маркером, карандашом или ручкой ключевые слова, обозначающие действия или процессы, которые описаны в задачи, также необходимо выделить все числовые значения и соотнести их с ранее выделенными действиями, процессами и выделить (можно знаком вопроса) тот параметр, значение которое необходимо найти и записать в ответ [7];

- прием «переводчик», школьник после прочтения задачи, при необходимости можно прочитать ее несколько раз, должен пересказать ее своими словами сохраняя все объекты задачи, существующие, между нами, взаимосвязи и действия с соответствующими числовыми значениями, тем самым сохраним математическую суть задачи;

- прием «глоссарий», после прочтения текста задачи, составляется устный глоссарий и детально разбираются те термины, понятия, которые встречались в тексте задачи.

Во-вторых, для преодоления когнитивного барьера, необходимо научить школьников выстраивать мостик (визуализирование) между текстом и формулой, этот мостик и будет в последствии моделью данной задачи. Для выстраивания такого мостика существуют несколько методов6

- графический метод, использование отрезков, лучей позволяет школьникам наглядно увидеть направление движения, пройденный путь, место встречи, часть целого или целое, наиболее удобно использовать при решении задач на движение, работу, а также сравнение величин [9];

- табличный метод, позволяет структурировать данные, используемые в текстовой задаче в виде таблице с определенным числом столбцов и строк, опираясь на заполненную таблицу и принимая во внимание закономерности (физические, экономические и др.) школьник без особых трудностей составляет математическую модель (уравнение, систему уравнений), таблица позволяет не упустить из внимания не одно значимое числовое значение, а также является универсальным инструментом, так как может быть применена к большинству задач;

- метод схематизации, позволяет визуализировать ситуацию, описанную в тексте задачи, по средствам использования схем, инфоргафики, особо часто таком метод применяется при решении задач на сплавы и смеси, так как позволяет изобразить смесь (сплав) изображением пробирки, ящика, бочонка, внутри которого записывается концентрация, а снизу или сверху – его масса, соединение заменяется знаком «+», полученный сплав (смесь) – изображается после знака «=»;

- метод непосредственного оживления сюжета, при котором школьники проигрывают, по возможности, ситуацию, описанную в задаче, при таком методе ученики непосредственно видят, что происходит (движение на встречу друг другу, движение по параллельным путям и т.п.), что позволяет быстрее понять процессы, происходящие в ситуации описанной в тексте задачи. Что в будущем позволит им быстрее представить подобную ситуацию без ее проигрывания.

В-третьих, для преодоления методических барьеров, могут быть использованы следующие приемы:

- разбор, на регулярной основе, нестандартно составленных текстовых задач (задачи с избыточным количеством числовых значений, задачи с дефицитов числовых данных) будут способствовать преодолению шаблонного мышления у школьников;

- решение задач, в которых описана только ситуация (фабула), но отсутствует четко сформулированный вопрос, и школьникам предлагается самостоятельно, исходя из указанных условий, сформулировать возможный вопрос (выделить искомую величину), или возможные вопросы (выделить искомые величины), которые можно найти из условий задачи математическим путем;

- составление обратных задач, прием направлен на то, чтобы после того, как ученики решили предложенную им текстовую задачу, составили задачу ей обратную, в которой искомой становится ранее известная величина, а ранее искомая становится известной, такой прием позволяет школьником четко понять те структурные взаимосвязи, которые существуют между рассматриваемыми в задаче объектами;

- найди ошибку, школьникам предлагается рассмотреть задачу с уже написанным подробным, поэтапным решением, учитель сознательно в последовательности или на конкретном шаге совершил арифметическую или логическую ошибку, школьники должны внимательно ознакомившись с предложенной задачей и вариантом ее решения, найти ошибку или несколько ошибок, а также после их нахождения, правильно до решать задачу, такой формат работы позволяет снять страх совершения собственной ошибки.

- при решении текстовых задач, необходимо, приучить школьников проводить проверку полученного результата на здравый смысл с помощью системы вопросов «Может ли ….?» (скорость пешехода быть 40 км/ч; масса одного банана – 2 кг и т.п.).

Все вышеописанные методы, приемы помимо указанных барьеров, позволяют преодолевать и психологический барьер, так как ученик, успешно решивший текстовую задачу, начинает верить в себя, и понимает, что процесс решения текстовой задачи может быть интересным и познавательным.

Заключение.

Трудности и барьеры, рассмотренные в данной статье, носят комплексный характер, и не связаны с недостаточной математической подготовкой школьника. Они возникают на этапе ознакомления, восприятия текста, а также на этапе составления математической модели текстовой задачи. Автоматическое натаскивание школьников на решение типовых, стандартных задач бесперспективно, так как не позволяет развивать гибкость мышления, критичность восприятия материала. Использование в процессе организации образовательного процесса приемов смыслового чтения, приемов разнопланового визуального моделирования, разнообразных рефлексивных техник позволят успешно преодолеть те трудности и барьеры, с которыми может столкнутся школьник при решении школьной математической текстовой задачи. Описанные в статье методические рекомендации могут с успехов использоваться действующими учителями математики, как начальной, так и средней школы для повышения уровня математической и функциональной грамотности школьников. Также рассмотренные приемы позволяют более качественно осуществить подготовку учеников к прохождению различных независимых проверкам и итоговых аттестаций.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева, Е.Е. Дидактическая модель формирования умений моделирования реального процесса при обучении учащихся решению экономических задач / Е.Е. Алексеева // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2020. – Т. 5, № 1. – С. 9-16.

2. Засядко, О.В. Формирование навыков решения текстовых задач в системе комплексной подготовки школьников к ЕГЭ / О.В. Засядко, М.В. Явтушенко // Школьные технологии. – 2023. – № 5. – С. 80-83.
3. Зеленуха, А.Ю. Использование математического моделирования в процессе решения текстовых задач / А. Ю. Зеленуха // Теория и практика современной науки. – 2023. – № 1(91). – С. 89-93.
4. Зиганшин, Ф.Н. К обучению школьников решению задач на уроках математики / Ф. Н. Зиганшин, О. Г. Калашникова // Современное педагогическое образование. – 2025. – № 10. – С. 78-81.
5. Ланина, С.Ю. Кросс-дисциплинарный подход в обучении математике в школе / С. Ю. Ланина // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 87-3. – С. 151-153.
6. Пичугин, С.С. От слов к числу: современные алгоритмы и методологические подходы к решению текстовых задач по математике / С. С. Пичугин // Школьные технологии. – 2021. – № 4. – С. 116-125.
7. Ромащенко, А.Р. Приемы обучения учащихся основной школы смысловому чтению при решении текстовых задач / А. Р. Ромащенко // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2023. – № 8(181). – С. 94-103.
8. Сагателова, Л.С. Методические особенности решения текстовых задач / Л. С. Сагателова // Математика в школе. – 2024. – № 5. – С. 17-29.
9. Семенякина, Н.А. Методика обучения решению текстовых задач в основной школе / Н. А. Семенякина // Наука через призму времени. – 2020. – № 7(40). – С. 39-43.

Талынёва Полина Сергеевна
учитель английского языка первой квалификационной категории
МБОУ СОШ №4 г. Урай
e-mail: talyneva2016@mail.ru

Talyneva Polina S.
English teacher of the first qualification category
MBSOU Secondary School No. 4, Urai.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА: ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ ПО РАБОТЕ С ЭМОЦИЯМИ УЧЕНИКОВ

Аннотация. В статье рассматриваются психологические аспекты воспитательной деятельности классного руководителя, сфокусированные на развитии эмоциональной сферы обучающихся среднего звена (5–9 классы). Анализируются фундаментальный сдвиг современной образовательной парадигмы от знаниево-ориентированной модели к личностно-ориентированной, теоретические основы эмоционального интеллекта, роль педагога как фасилитатора и модератора эмоциональных состояний. Особое внимание уделяется проблеме латентных конфликтов и использования подростками психологических защит [[5, с.362]; 11, с. 45]. Предлагается комплекс практических методик и алгоритмов работы, направленных на формирование у школьников навыков саморегуляции, эмпатии и конструктивного разрешения конфликтов. Центральное место занимает описание авторского диагностико-рефлексивного приема «Рефлексивное зеркало 2.0». Подчеркивается, что целенаправленная работа с эмоциями является не факультативным элементом, а системообразующим фактором современного образовательного процесса, напрямую влияющим на снижение уровня буллинга и повышение академической успеваемости.

Ключевые слова: воспитательный процесс, классный руководитель, эмоциональный интеллект, саморегуляция, эмпатия, психологическая безопасность, фасилитация, ложное Я, подростковый кризис идентичности, рефлексивная практика.

PSYCHOLOGICAL PECULARITIES OF THE EDUCATIONAL PROCESS: THE CLASS TEACHER'S ACTIVITIES IN WORKING WITH STUDENTS' EMOTIONS

Abstract. The article examines the psychological aspects of a class teacher's educational activities focused on developing the emotional sphere of lower secondary school students (grades 5–9). It analyzes the fundamental shift in the modern educational paradigm from a knowledge-based model to a learner-centered one, the theoretical foundations of emotional intelligence, and the teacher's role as a facilitator and moderator of emotional states. Special attention is paid to the problem of latent conflicts and adolescents' use of psychological defense mechanisms [[5, p.362; 11, p. 45]. The paper proposes a set of practical methods and algorithms aimed at fostering students' self-regulation skills, empathy, and constructive conflict resolution. A central focus is the description of the author's original diagnostic-reflexive technique, «Reflective Mirror 2.0». It is emphasized that targeted work with emotions is not an optional element but a system-forming factor of contemporary education, directly influencing the reduction of bullying levels and the improvement of academic performance.

Keywords: educational process, class teacher, emotional intelligence, self-regulation, empathy, psychological safety, facilitation, false self, adolescent identity crisis, reflective practice.

Современная парадигма образования претерпевает фундаментальный сдвиг: от знаниево-ориентированной модели к личностно-ориентированной. В этом контексте академические достижения (оценки, результаты экзаменов) перестают быть единственным и главным критерием успешности ученика. На передний план выходит развитие «мягких навыков» (soft skills), центральное место среди которых занимает эмоциональный интеллект (ЭИ). Умение понимать собственные эмоции и эмоции окружающих, управлять ими и использовать их для решения практических задач становится ключевым фактором социальной адаптации и профессионального успеха.

В этой системе координат роль классного руководителя трансформируется из функции административного контроля и дисциплинарного надзора в функцию психологического сопровождения. Классный руководитель становится первым и наиболее значимым взрослым в школе после учителя-предметника, способным оказывать влияние на формирование здоровой эмоциональной среды в коллективе. Его деятельность по работе с эмоциями учеников – это не просто реагирование на сиюминутные конфликты или «плохое поведение», а целенаправленный, системный процесс воспитания, требующий от педагога глубокого понимания возрастной психологии, владения специальными инструментами медиации и готовности работать с собственными контрпереносами.

Воспитательная работа с эмоциями базируется на нескольких ключевых психологических концепциях, которые необходимо интегрировать в профессиональную оптику педагога:

1. Концепция эмоционального интеллекта [9, с. 12]. Эмоциональный интеллект определяется как способность человека распознавать эмоции (свои и чужие), понимать намерения и мотивацию других людей, а также управлять ими для решения практических задач. В контексте школы развитие ЭИ у учеников напрямую коррелирует со снижением уровня фоновой тревожности, улучшением межличностных отношений в классе и повышением внутренней академической мотивации. Как отмечает Д.В. Люсин, именно несформированность навыка идентификации эмоций часто лежит в основе деструктивного поведения подростков.
2. Теория базовых эмоций и валидация чувств. Понимание того, что существуют фундаментальные эмоции (радость, печаль, гнев, страх, интерес), которые являются врожденными и универсальными, позволяет педагогу не обесценивать переживания ребенка («не плачь», «злиться некрасиво»), а признавать их право на существование. Задача педагога – научить ребенка не подавлять эмоцию, вытесняя ее в психосоматику, а находить для нее социально приемлемый способ выражения через вербализацию.
3. Концепция психологической безопасности. Для того чтобы ученики могли открыто говорить о своих чувствах, признаваться в ошибках и просить о помощи, в классе должна быть создана атмосфера доверия. Психологическая безопасность – это общая убежденность членов группы в том, что никто не будет наказан, унижен или высмеян за высказывание своего мнения, идеи, вопроса или за демонстрацию «слабости» [9, с. 24]. Создание такой среды является прямой обязанностью классного руководителя согласно современным стандартам гуманистической педагогики.
4. Концепция «Ложного Я» (Д.В. Винникотт). Применительно к подростковому возрасту эта концепция объясняет феномен социального маскарада [11, с. 89]. Столкнувшись с неспособностью первичной среды (семьи или раннего школьного коллектива) выдерживать его истинные, зачастую разрушительные аффекты, ребенок формирует «Ложное Я» – социальную маску конформности, агрессии или шутовства, которая защищает хрупкую истинную сущность. Работа классного

руководителя заключается в создании условий, где использование маски перестает быть жизненно необходимым.

Деятельность педагога по работе с эмоциями учеников реализуется через выполнение ряда ключевых функций:

- Фасилитирующая функция. Педагог выступает в роли фасилитатора – человека, который облегчает процесс коммуникации. Он не дает готовых ответов на вопросы «Что делать?», а задает открытые вопросы, которые помогают ученику самому найти решение: «Что ты сейчас чувствуешь в теле?», «Какая мысль вызвала эту волну гнева?», «Как ты думаешь, почему твой друг так отреагировал?». Такой гуманистический подход снижает сопротивление учащихся.
- Нормативная функция. Классный руководитель транслирует и совместно с учениками вырабатывает нормы конструктивного поведения. В рамках этой функции вводятся правила общения: переход от «Ты-сообщений» («Ты меня бесишь») к «Я-сообщениям» («Я злюсь, когда меня перебивают»). Эти правила становятся основой для разрешения конфликтов и профилактикой травли.
- Ресурсная функция. Педагог помогает ученикам найти конструктивные способы совладания со сложными эмоциями. Он знакомит их с техниками релаксации (дыхательные упражнения «по квадрату»), переключения внимания (физкультминутки с элементами прогрессивной мышечной релаксации по Джекобсону).
- Соблюдение границ компетенции. Классный руководитель – не психотерапевт. При выявлении признаков серьезных психологических травм, клинической депрессии или расстройств необходимо своевременно направить ребенка к школьному психологу или внештатному специалисту, соблюдая этический кодекс.

Для реализации вышеописанных функций классный руководитель может использовать следующий инструментарий, распределенный по векторам развития:

Направление работы	Методики/приемы	Ожидаемый результат
Развитие самосознания	«Дневник эмоций»: Фиксация ситуации, телесной реакции, мысли и самой эмоции. «Эмоциональный словарь»: Составление списка слов для описания оттенков чувств (не просто «грустно», а «тоскливо», «подавленно»).	Ученик учится идентифицировать свои чувства, отделять факт от интерпретации и понимать причины реакций.
Развитие эмпатии	«Точка зрения»: Анализ конфликтных ситуаций из литературы с позиции всех участников. «Комплиментарный круг»: Искренние слова благодарности друг другу.	Формируется способность понимать чувства других людей, снижается уровень эгоцентризма и черно-белого мышления.
Обучение саморегуляции	Mindfulness: Практики концентрации на дыхании перед контрольными. «Стоп-кран»: Алгоритм: Осознай -> Пауза (счет до 10) -> Выбери реакцию.	Ученик получает инструменты для управления своим состоянием в стрессовых ситуациях, предотвращая импульсивные действия.

Разрешение конфликтов	Медиация: Организация диалога сторон так, чтобы они услышали потребности друг друга.	Снижается количество затяжных конфликтов. Ученики учатся вести переговоры вместо применения силы.

Таблица 1

Авторский диагностико-рефлексивный прием
«Рефлексивное зеркало 2.0»
(Технология работы со скрытыми эмоциями подростков 5–9 классов)

Стандартные методы диагностики часто оказываются неэффективны в подростковой среде. Прямые вопросы вызывают защитные реакции, сарказм или молчание. Данная технология разработана с учетом психофизиологических особенностей пубертата: склонности к конформизму, страха уязвимости перед сверстниками и активного использования психологических защит, блокирующих прямое выражение чувств.

Цель приема: создание безопасного канала коммуникации для выявления латентных конфликтов, несоответствия социальной роли внутренним переживаниям («ложное Я») и зон психологической небезопасности без риска публичного осуждения.

Периодичность проведения: Итоговая рефлексия по завершении учебной четверти или полугодия.

Материально-техническое обеспечение: Непрозрачная урна/коробка, бланки формата А5, ручки. Ключевым условием является участие классного руководителя: педагог заполняет аналогичный бланк при детях и первым опускает его в урну, демонстрируя готовность к получению обратной связи и легитимизируя право на несовершенство.

Структура опросного листа (бланка):

Вопросы сформулированы таким образом, чтобы перевести фокус с поиска виноватых на анализ системных проблем среды и собственного вклада:

1. Социальная роль: «Какую маску ты чаще всего надеваешь в этом классе, чтобы тебя не трогали? (Шут, отличник, "пофигист", агрессор, невидимка). Что эта маска прячет на самом деле?»
2. Скрытая несправедливость: «Назови негласное правило нашего класса или школы, которое тебе кажется несправедливым, но против которого никто не решается пойти».
3. Двойные послания взрослых: «Когда взрослые говорят одно, а своим тоном или действиями показывают другое, что я чувствую в этот момент?»
4. Цена принадлежности: «От какой части себя (своих интересов, мнения, стиля одежды) мне пришлось отказаться в этой четверти, чтобы коллектив продолжал считать меня "своим"?»

Пример составления опросного бланка

1.Какую маску ты чаще всего надеваешь в этом классе, чтобы тебя не трогали? Что эта маска прячет на самом деле?

_____

_____

2.Назови негласное правило нашего класса или школы, которое тебе кажется несправедливым, но против которого никто не решается пойти.

_____

_____

3.Когда взрослые говорят одно, а своим тоном или действиями показывают другое, что я чувствую в этот момент?

_____

_____

4.От какой части себя (своих интересов, мнения, стиля одежды) мне пришлось отказаться в этой четверти, чтобы коллектив продолжал считать меня "своим"?

_____

_____

Рисунок 1

Алгоритм обработки данных (роль классного руководителя):

Классный руководитель выступает в роли феноменолога – исследователя групповых процессов. Подписи на листах отсутствуют. Педагог проводит контент-анализ текстов дома, классифицируя ответы не по авторам, а по типам переживаний (архетипам):

- Архетип истощения: усталость от необходимости носить социальную маску 24/7.
- Архетип когнитивного диссонанса: разрыв между декларируемыми школой ценностями (честность, поддержка) и реальной практикой оценивания/общения.
- Архетип экзистенциального одиночества: наличие физического контакта при полном отсутствии эмоционального принятия.

На следующем классном часе учитель озвучивает результаты обезличенно, используя метафорические обобщения: «Зеркало показало нам три главные трещины в нашем доме... Первая: многие из вас устали быть сильными круглосуточно. Вторая: существует пропасть между тем, чего требуют правила, и тем, как мы общаемся на переменах...».

Обсуждение строится вокруг этих тезисов, а не конкретных цитат. Это позволяет подросткам согласиться с проблемой через абстрактную фигуру («Да, это про нас»), сохранив лицо и не вступая в прямую конфронтацию.

Пример трансформации ситуации (кейс):

При апробации методики в 8-м классе был выявлен массовый саботаж проектной деятельности. Анализ ответов показал (категория «Скрытая несправедливость»), что ученики воспринимают требование «творческого подхода» как интеллектуальную ловушку из-за размытых критериев оценки субъективным мнением учителя. Классный руководитель инициировал встречу с учителями-предметниками, где транслировал запрос детей. Были

совместно разработаны прозрачные рубрикаторы оценки проектов. Уровень сопротивления на уроках снизился, так как исчезло чувство непредсказуемости наказания.

Этические границы и риски:

Технология требует от педагога высокой степени профессиональной выдержки. Категорически запрещено использовать полученные данные для административных взысканий, вызова родителей по поводу критики учителей или публичной идентификации авторов записей. Нарушение анонимности мгновенно разрушит доверие и может привести к глубокой ретравматизации учащихся. Если в ответах звучат маркеры суицидального риска или насилия, педагог обязан передать информацию специалистам (психологу, социальному педагогу).

Основной трудностью для классного руководителя является риск профессионального выгорания вследствие высокого эмоционального труда.

1. Сохранение профессиональной дистанции. Педагог должен сопереживать (эмпатия), но не сливаться с проблемой ученика эмоционально (симпатия). Важно помнить позицию «включенного наблюдателя».
2. Работа с родителями. Часто родители могут обесценивать усилия педагога фразами «это все ваша психология, лучше бы двойки исправляли». В таких случаях необходима просветительская работа: проведение родительских собраний на тему важности ЭИ и презентация результатов (например, графиков снижения жалоб на буллинг).
3. Административное давление. Руководство школы может требовать быстрых показателей успеваемости. Классному руководителю важно аргументированно доказывать связь: нет психологической безопасности -> есть кортизол -> нейроны гиппокампа не формируют новые связи -> успеваемость падает.

Деятельность классного руководителя по работе с эмоциями учеников является неотъемлемой частью современного воспитательного процесса. Переход от реактивной педагогики (реагирование на проступки) к проактивной (конструирование среды) требует смены оптики.

Системная работа над развитием эмоционального интеллекта обучающихся позволяет решить сразу несколько стратегических задач: повысить психологическую безопасность в образовательной среде, снизить уровень агрессии и буллинга, улучшить академическую успеваемость за счет повышения мотивации и концентрации внимания. В конечном счете, воспитывая у детей способность понимать себя и других, управлять своими состояниями и выстраивать здоровые отношения, классный руководитель готовит их к успешной и гармоничной жизни за пределами школьных стен, формируя поколение, свободное от токсичного стыда и страха самовыражения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект / Д. Гоулман; пер. с англ. А.П. Исаевой. – Москва: Манн, Иванов и Фербер, 2021. – 544 с.
2. Изард К.Э. Психология эмоций / К.Э. Изард. – Санкт-Петербург: Питер, 2021. – 464 с.
3. Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте / Д.В. Люсин // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. – Москва: Институт психологии РАН, 2004. – С. 29–36.
4. Млодик И.Ю. Школа и как в ней выжить: взгляд гуманистического психолога / И.Ю. Млодик. – Москва: Генезис, 2016. – 192 с.

5. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учебник для студ. высш. учеб. заведений / В. С. Мухина. – Москва: Академия, 1999. – 456 с.
6. Петрановская Л.В. Тайная опора: привязанность в жизни ребенка / Л.В. Петрановская. – Москва: АСТ, 2020. – 384 с.
7. Сэловей П. Эмоциональный интеллект / П. Сэловей, Дж. Майер, Д. Карузо // Иностранная психология. – 1994. – Т. 2, № 4. – С. 29–37.
8. Хухлаева О.В. Школьная психологическая служба: работа с педагогами / О.В. Хухлаева. – Москва: Издательство Юрайт, 2018. – 240 с.
9. Эдмондсон Э. Работа без страха: создание психологической безопасности на рабочем месте / Э. Эдмондсон; пер. с англ. Е. Деревянко. – Москва: Библос, 2019. – 320 с.
10. Драганова О.А., Калугина Н.Н. Организация службы примирения (медиации) в системе образования: учебно-методическое пособие / О.А. Драганова, Н.Н. Калугина // – 2-е изд., испр. и доп. – Липецк: ООО «Веда социум», 2017. – 72 с.
11. Винникотт Д.В. Игра и реальность / Д.В. Винникотт; пер. с англ. Л.Н. Шихобота. – Москва: Институт общегуманитарных исследований, 2015. – 208 с.
12. Баева И. А. Психологическая безопасность в образовании / И.А. Баева. – Санкт-Петербург: Союз, 2002. – 271 с.
13. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии / И.Н. Андреева. – Новополоцк: ПГУ, 2011. – 388 с.
14. Кон И.С. Психология ранней юности / И.С. Кон. – Москва: Просвещение, 1989. – 256 с.
15. Фельдштейн Д. И. Психология развития личности в онтогенезе / Д. И. Фельдштейн. – Москва: Наука, 1989. – 208 с.
16. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 17.02.2023). – Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс». – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 15.08.2026).
17. Приказ Министерства просвещения РФ от 31.05.2021 № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования». – URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807572/ (дата обращения: 15.08.2026).

Виноградов Евгений Валентинович
кандидат педагогических наук, доцент кафедры защиты информации
ФГБОУ ВО «Костромской государственный университет»
e-mail: e-vinogradov@yandex.ru

Vinogradov Evgeny V.
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of Information Security
Kostroma State University

МНОГОЭТАПНОЕ МАТЕМАТИКО-ИНФОРМАЦИОННОЕ ЗАДАНИЕ КАК ДИДАКТИЧЕСКАЯ ЕДИНИЦА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ IT-СПЕЦИАЛИСТОВ

Аннотация. Статья посвящена теоретико-методическому обоснованию многоэтапного математико-информационного задания (ММИЗ) как базовой дидактической единицы профессиональной подготовки будущих IT-специалистов. Актуальность исследования определяется необходимостью преодоления разрыва между математической и информационной подготовкой в условиях раздельного освоения дисциплин. На основе анализа отечественных и зарубежных исследований (constructionism, computational thinking, problem-based learning) уточняется научная дефиниция ММИЗ, разграничиваются смежные понятия (математико-информационный объект, задача, задание, дидактическая система). Раскрыта структура ММИЗ, включающая проблемно-математический, модельный, алгоритмический, программно-конструктивный, визуализационный, интерпретационный, документально-воспроизводящий и рефлексивный компоненты. Представлена структурно-функциональная модель дидактической системы и матрица соответствия «ММИЗ – учебное действие – профессиональная компетенция – диагностический показатель – образовательный продукт». Обосновано, что фрактальные объекты и объекты голоморфной динамики приобретают дидактическую ценность не сами по себе, а при включении в специально спроектированные задания с определённой логикой деятельности, системой поддержки и критериями оценивания.

Ключевые слова: многоэтапное математико-информационное задание, ММИЗ, профессиональные компетенции, математическое моделирование, алгоритмизация, программирование, вычислительный эксперимент, визуализация, фрактальная геометрия, голоморфная динамика, IT-образование.

MULTISTAGE MATHEMATICAL-INFORMATION TASK AS A DIDACTIC UNIT OF PROFESSIONAL TRAINING FOR FUTURE IT SPECIALISTS

Abstract. The article is devoted to the theoretical and methodological substantiation of a multistage mathematical-information task (MMIT) as a core didactic unit for the professional training of future IT specialists. The relevance of the research is determined by the need to bridge the gap between mathematical and information training in the context of separate discipline learning. Based on the analysis of Russian and foreign studies (constructionism, computational thinking, problem-based learning), the scientific definition of MMIT is clarified, and related concepts (mathematical-information object, task, assignment, didactic system) are differentiated. The structure of MMIT is revealed, including problem-mathematical, model, algorithmic, software-constructive, visualization, interpretation, documentation-reproducing, and reflective components. A structural-functional model of the didactic system and a matrix of correspondence "MMIT – learning action – professional competence – diagnostic indicator – educational product"

are presented. It is substantiated that fractal objects and holomorphic dynamics objects acquire didactic value not by themselves, but when included in specially designed tasks with a specific logic of activity, a support system, and assessment criteria.

Keywords: multistage mathematical-information task, MMIT, professional competencies, mathematical modeling, algorithmization, programming, computational experiment, visualization, fractal geometry, holomorphic dynamics, IT education.

Введение в проблему. Цифровая трансформация экономики и науки предъявляет к IT-специалисту требования, выходящие за пределы владения отдельными языками программирования или наборами библиотек. Профессиональная деятельность предполагает способность выявить и сформулировать проблему, перевести её на язык математической или информационной модели, выбрать алгоритмический способ решения, разработать и протестировать программную реализацию, провести вычислительный эксперимент, интерпретировать данные и представить результат в форме, пригодной для профессиональной коммуникации. В образовательном процессе математический анализ, теория функций комплексного переменного, дискретная математика и программирование часто изучаются как относительно автономные дисциплины, что приводит к затруднениям при самостоятельном переходе от математической постановки к проверяемому и воспроизводимому цифровому продукту. Данное исследование направлено на решение проблемы интеграции математического и информационного содержания в профессиональной подготовке будущих IT-специалистов.

Краткий обзор литературы. Проблема интеграции математического и информационного содержания активно разрабатывается в отечественной и зарубежной науке. Е. В. Виноградов рассматривает использование элементов фрактальной геометрии в преподавании информатики, связывая их с развитием содержательно насыщенной учебной деятельности [1; 2; 3]. Исследователь также анализирует цифровое образовательное пространство, самостоятельную работу студентов и использование облачных технологий как условия их самореализации [4; 5; 6].

В работах, непосредственно посвящённых ММИЗ, математическое содержание связывается с поэтапной организацией деятельности и исследовательским результатом. В статье В. С. Секованова, Е. В. Виноградова и соавторов рассматривается выполнение многоэтапного математико-информационного задания [7], а исследование классификации компонент связности множества Фату конкретизирует возможность использования сложных объектов голоморфной динамики [8]. Зарубежные подходы constructionism (С. Пейперт) [9], computational thinking (Дж. Уинг) [10], problem-based learning (Г. Барроуз) [11] и project-based learning (Дж. Томас) [12] акцентируют создание внешнего продукта, абстракцию, декомпозицию и самостоятельность, однако недостаточно фиксируют промежуточные этапы и математическую составляющую деятельности. Воспроизводимость вычислений как компонент профессиональной культуры обоснована в работах Р. Пэна [13] и Н. Хайэма [14].

Таким образом, анализ литературы выявляет недостаточную разработанность целостной дидактической единицы, объединяющей математическую постановку, алгоритмизацию, программирование и вычислительный эксперимент, что и определяет цель данного исследования.

Методы. В работе использован метод анализа научной литературы, в ходе которого были систематизированы отечественные (В.С. Секованов, Е.В. Виноградов) и зарубежные (С. Пейперт, Дж. Уинг) источники по проблеме интеграции математического и информационного образования. Для разграничения понятий «объект», «задача» и «задание» применен структурно-функциональный анализ. Теоретическое моделирование

позволило разработать структурно-функциональную модель дидактической системы, а педагогическое проектирование – определить принципы и структуру ММИЗ. Теоретической основой исследования послужили деятельностный подход (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев), теория поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина) и компетентностный подход (И.А. Зимняя, А.В. Хуторской).

Результаты и их обсуждение. В результате теоретического анализа обоснована необходимость выделения ММИЗ как самостоятельной дидактической единицы. В рамках исследования разработаны и представлены:

Научная дефиниция ММИЗ: Многоэтапное математико-информационное задание – это базовая дидактическая единица профессиональной подготовки, представляющая собой целостную, проблемно-ориентированную и уровневую систему взаимосвязанных учебных действий, в которой математический или информационный объект преобразуется обучающимся в модель, алгоритм, программную реализацию, вычислительный или визуальный продукт, сопровождаемый проверкой корректности, интерпретацией, документацией, воспроизводимостью и рефлексивной оценкой результата.

Структура ММИЗ: включающая восемь взаимосвязанных компонентов: проблемно-математический, модельный, алгоритмический, программно-конструктивный, визуализационный, интерпретационный, документально-воспроизводящий и рефлексивный. Каждый компонент выполняет свою функцию и имеет диагностический признак (табл. 1). Важно отметить, что глубина проработки каждого компонента может варьироваться в зависимости от уровня задания (базовый, продвинутый, исследовательский), однако сама эта структура является инвариантной.

Таблица 1. Структура ММИЗ

Компонент	**Функция**	**Основной продукт**	**Диагностический признак**
Проблемно-математический	Определение объекта, вопроса и цели	Постановка задачи	Выделены объект, параметры и искомый результат
Модельный	Формализация объекта и допущений	Модель	Указаны зависимости, ограничения и область применимости
Алгоритмический	Переход от модели к процедуре	Псевдокод, схема	Определены вход, выход, остановка и граничные случаи
Программно-конструктивный	Создание цифрового продукта	Код, модуль	Код соответствует модели и допускает изменение параметров
Визуализационный	Представление данных	График, изображение	Корректны шкалы, подписи и кодирование величин
Интерпретационный	Связывание результата с моделью	Аналитический комментарий	Различены факт, численный результат, наблюдение и гипотеза

Документально-воспроизводящий	Передача и повторение решения	Отчёт, инструкция	Зафиксированы среда, параметры, данные и версии
Рефлексивный	Анализ качества и коррекция	Рефлексивный отчёт	Установлены причины ошибок и способы улучшения

Для наглядной демонстрации работы данной структуры рассмотрим пример ММИЗ на материале фрактальной геометрии – задания «Численное построение множества Жюлиа».

Проблемно-математический этап. Студенту ставится задача: «Исследовать зависимость визуализации множества Жюлиа для семейства отображений $z_{(n+1)} = z_n^2 + c$ от комплексного параметра c и глубины итераций». Определяется объект исследования (множество Жюлиа), параметры (c, разрешение сетки, максимальное число итераций) и цель (установить связь между значением параметра и структурой множества).

Модельный этап. Студент формализует модель: комплексная плоскость с прямоугольной сеткой точек, начальное значение $z_0 = 0$ для каждой точки, критерий выхода за пределы круга радиуса 2 ($|z| > 2$), максимальное число итераций N_max. Фиксируется, что результат является численным приближением, зависящим от выбранных параметров дискретизации.

Алгоритмический этап. Разрабатывается алгоритм: для каждой точки сетки выполняется итерационный процесс до выполнения условия выхода или достижения N_max; фиксируется число итераций, потребовавшееся для выхода; точки, не вышедшие за N_max итераций, классифицируются как принадлежащие множеству. Определяются входные данные (параметры), выходные (двумерный массив чисел итераций) и граничные случаи (обработка переполнения).

Программно-конструктивный этап. Пишется код на Python с использованием библиотек NumPy и Matplotlib, реализующий описанный алгоритм. Код должен позволять изменять все параметры (c, разрешение, N_max) без переписывания основной логики. Ниже приведён фрагмент реализации, демонстрирующий вычислительное ядро алгоритма:

```
import numpy as np
import matplotlib.pyplot as plt

def julia_set(c, xmin=-1.5, xmax=1.5, ymin=-1.5, ymax=1.5, resolution=500, max_iter=100):
    x = np.linspace(xmin, xmax, resolution)
    y = np.linspace(ymin, ymax, resolution)
    X, Y = np.meshgrid(x, y)
    Z = X + 1j * Y
    img = np.zeros(Z.shape, dtype=int)

    for i in range(max_iter):
        mask = np.abs(Z) < 2
        Z[mask] = Z[mask]**2 + c
        img[mask] = i + 1

    img[img == max_iter] = 0
    return img
```

```
# Пример использования для c = -0.7 + 0.27j
c = -0.7 + 0.27j
img = julia_set(c, resolution=300, max_iter=80)
plt.imshow(img, cmap='hot', extent=(-1.5, 1.5, -1.5, 1.5))
plt.colorbar(label='Число итераций до выхода')
plt.title(f'Множество Жюлиа для c = {c}')
plt.xlabel('Re(z)')
plt.ylabel('Im(z)')
plt.show()
```

Визуализационный этап. Студент строит серию изображений для разных значений параметра c (например, $c = 0$, $c = –0.7 + 0.27i$ (Рис. 1), $c = –0.8 + 0.15i$), выбирает цветовую палитру (например, «hot») и объясняет, как цвет кодирует число итераций до выхода. Фиксируем параметр $c = –0.7 + 0.27i$. Далее для каждой точки z из выбранной области комплексной плоскости запускается итерационный процесс.

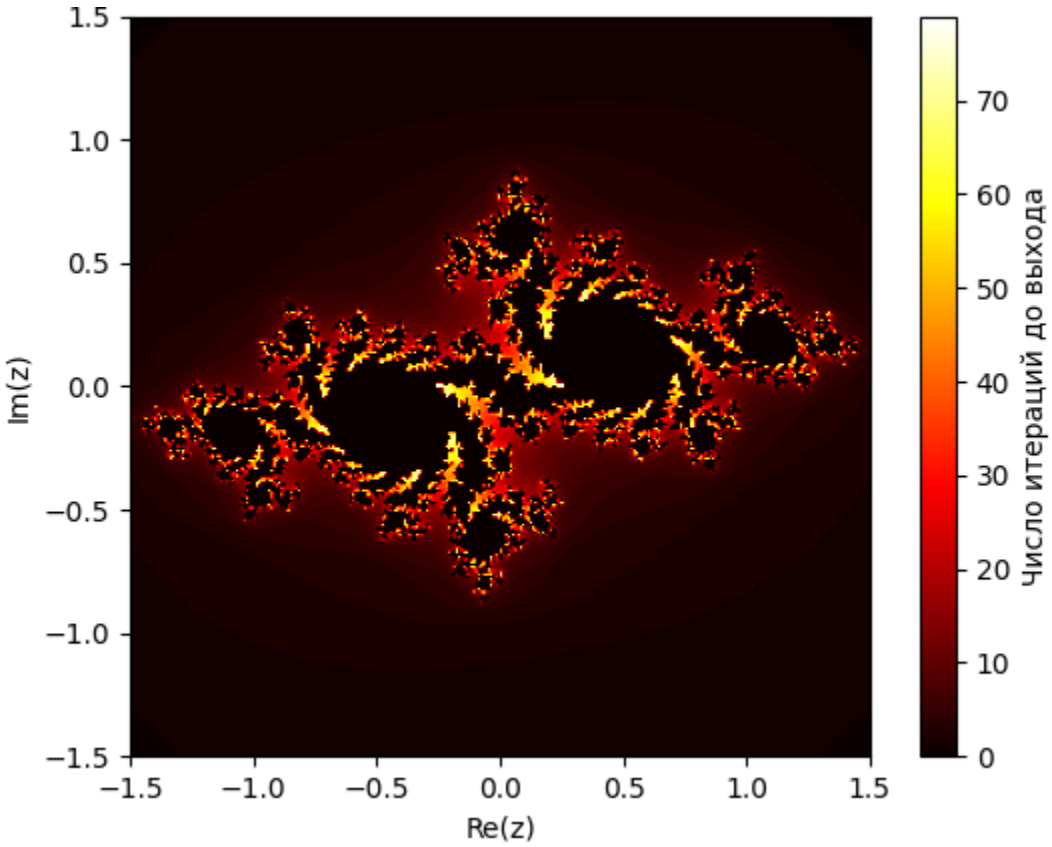


Рис.1. Множество Жюлиа для c = –0.7 + 0.27i

Интерпретационный этап. На основе серии визуализаций студент формулирует выводы о связи структуры множества Жюлиа со значением параметра c: для $|c| > 2$ множество становится канторовым (несвязным), для малых c – связным, при определённых значениях наблюдаются «пылевидные» структуры. При этом студент различает строгое математическое свойство (теорема о связности множества Жюлиа) и визуальное наблюдение, которое зависит от разрешения и глубины итераций.

Документально-воспроизводящий этап. Студент подготавливает отчёт, в котором фиксирует версию Python, используемые библиотеки, все параметры экспериментов, код и

полученные изображения. Отчёт должен позволять другому исследователю воспроизвести результаты.

Рефлексивный этап. Студент анализирует, как изменение разрешения (например, со 100 на 500 точек) или глубины итераций (с 50 на 200) влияет на детализацию изображения и время вычислений. Описываются возможные численные артефакты (пикселизация, ложные структуры из-за недостаточной глубины). Формулируются предложения по улучшению алгоритма (например, использование сглаженного окрашивания).

Этот пример показывает, как абстрактный математический объект (множество Жюлиа) преобразуется в комплекс профессиональных действий, что и составляет суть ММИЗ. Именно структура задания, а не наличие изображения как такового, обеспечивает формирование профессиональных компетенций.

Далее*, структурно-функциональная модель дидактической системы* (рис. 2). Разработанная модель включает целевой, содержательный, ключевой, процессуальный, инструментальный, диагностико-оценочный, рефлексивно-коррекционный и субъектно-коммуникативный компоненты. Центральное место в модели занимает ММИЗ, обеспечивающий переход от проблемы к образовательному продукту через последовательность взаимосвязанных этапов. Логика модели строится на четырёх взаимосвязанных контурах: входной контур задаёт целевые ориентиры и критерии оценки на основе требований ФГОС и профессиональных стандартов; базово-процессуальный контур организует деятельность студента по выполнению ММИЗ; результативный контур обеспечивает диагностику образовательных продуктов; корректирующий контур, реализуемый через обратную связь, позволяет пересматривать уровень самостоятельности студента и содержание последующих заданий, что отражает итеративный характер профессиональной деятельности.

Матрица соответствия «ММИЗ – учебное действие – профессиональная компетенция – диагностический показатель – образовательный продукт» (табл. 2), которая выполняет двойную функцию: на этапе проектирования она помогает определить, какие компетенции формируются заданием, а на этапе диагностики – соотнести наблюдаемое действие с критерием и уровнем сформированности.

Таблица 2. Матрица соответствия ММИЗ и профессиональных компетенций

Тип ММИЗ	**Учебное действие**	**Профессиональная компетенция**	**Диагностический показатель**	**Образовательный продукт**
Математико-аналитический	Формализация, вывод зависимостей, проверка частных случаев	Математическое моделирование	Корректность модели и обоснования	Математическая постановка и аналитический комментарий
Комплексно-динамический	Итерация и классификация орбит	Моделирование, алгоритмизация	Соответствие алгоритма комплексному отображению	Код, таблицы, визуализация
Фрактально-геометрический	Рекурсивная декомпозиция и генерация	Алгоритмизация, программирование	Корректность базового случая, правил и параметров	Генератор фрактала

Дискретно-алгоритмический	Формальное переписывание и оценка роста	Алгоритмизация, оптимизация	Корректность правил и анализ сложности	L-система, псевдокод, отчёт
Вычислительно-экспериментальный	Планирование серии запусков	Вычислительный эксперимент	Полнота протокола и воспроизводимость	Таблицы, графики, набор данных
Визуально-аналитический	Выбор шкалы, палитры и способа представления	Визуализация и работа с данными	Информативность и корректность кодирования	Визуальный продукт и пояснение
Исследовательский	Формулирование гипотезы и выбор метода проверки	Исследовательская деятельность, интерпретация	Проверяемость гипотезы и границы вывода	Исследовательский отчёт
Проектный	Декомпозиция требований и создание цифрового продукта	Проектирование, коммуникация, программирование	Архитектура, тестируемость, документация и защита	Визуализатор, приложение или репозиторий
Коррекционно-рефлексивный	Анализ ошибки и повторная реализация	Рефлексивная автономность	Установление причины ошибки и качество доработки	Сравнение версий и рефлексивный отчёт

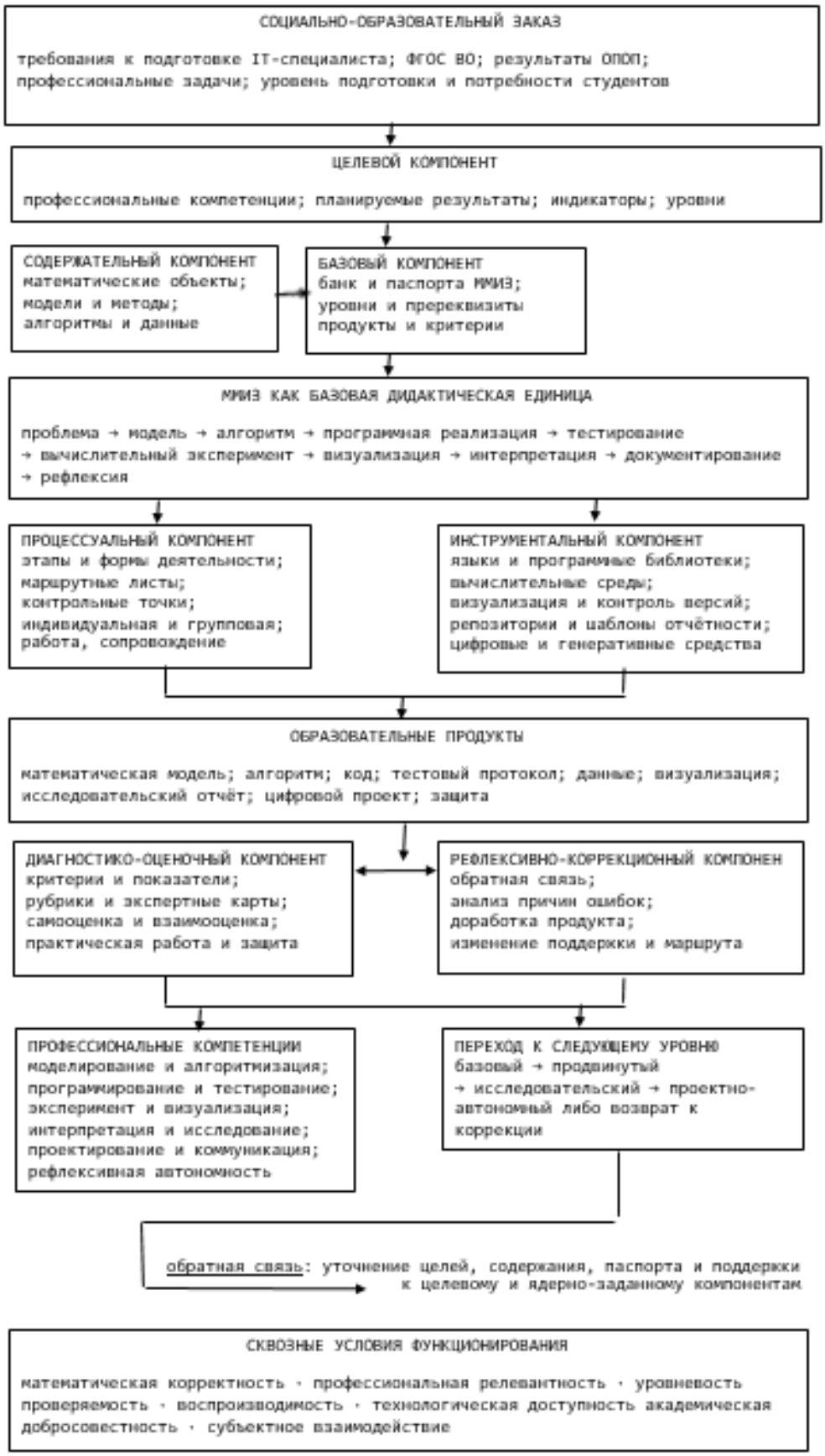


Рис. 2. Структурно-функциональная модель дидактической системы на основе ММИЗ

Наконец, *сформулированы принципы проектирования ММИЗ*, к числу которых относятся: математическая содержательность, профессиональная релевантность, поэтапность, уровневость, вариативность, проверяемость, воспроизводимость, открытость для исследования, рефлексивность, технологическая доступность и академическая добросовестность.

Выводы и заключение. Проведённое теоретико-методическое исследование позволяет сформулировать следующие выводы:

1. ММИЗ является самостоятельной базовой дидактической единицей профессиональной математико-информационной подготовки будущих IT-специалистов, что подтверждено разработанной научной дефиницией и компонентной структурой.

2. Научная новизна исследования заключается в том, что впервые фрактальные объекты и объекты голоморфной динамики рассмотрены не как иллюстративный материал, а как системообразующая содержательная основа для проектирования дидактической системы, обеспечивающей интеграцию математических и профессиональных IT-действий.

3. Практическая значимость работы состоит в том, что разработанные структурно-функциональная модель и матрица соответствия позволяют преподавателям и разработчикам образовательных программ проектировать конкретные задания, диагностические средства и фонды оценочных средств для формирования целостных профессиональных компетенций у будущих IT-специалистов.

4. Предложенная концепция переводит фрактальные объекты из разряда иллюстративно-демонстрационных средств в статус системообразующего элемента профессиональной подготовки. Разработанная структура ММИЗ даёт преподавателю чёткий инструмент для проектирования занятий, а матрица соответствия – для объективной оценки сформированности профессиональных действий, что непосредственно решает проблему разрыва между фундаментальной математической подготовкой и практическими навыками разработки программного обеспечения.

Перспективы дальнейшего исследования. Дальнейшая работа должна быть направлена на разработку полного банка ММИЗ, проведение экспертной и педагогической валидации, проверку динамики профессиональных компетенций в ходе педагогического эксперимента и изучение переноса сформированных способов действия на новые математические и профессиональные задачи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Виноградов Е.В. Использование элементов фрактальной геометрии в преподавании информатики студентам специальности «Начальное образование с дополнительной специальностью "Информатика"» // Обучение фрактальной геометрии и информатике в вузе и школе в свете идей академика А.Н. Колмогорова: материалы Междунар. науч.-метод. конф. – Кострома: КГУ, 2016. – С. 74–75.
2. Виноградов Е.В. Использование современных гаджетов как элемент повышения качества самостоятельной работы студентов // Сфера знаний в вопросах культуры, науки и образования: сб. науч. тр. – Казань, 2018. – С. 159–167.
3. Виноградов Е.В. Создание условий самореализации студентов в рамках цифрового образовательного пространства при подготовке будущих педагогов // Научный альманах. – 2018. – № 11-3 (49). – С. 20–23.
4. Виноградов Е.В. Повышение эффективности самостоятельной работы студентов в условиях активного использования электронных устройств и средств // Научный альманах. – 2024. – № 3-1 (113). – С. 35–39.
5. Виноградов Е.В. Использование облачных технологий в организации самостоятельной работы студентов как элемент единого информационного

образовательного пространства // Российская наука в современном мире: сб. ст. XIV Междунар. науч.-практ. конф. – М., 2018. – С. 96–97.
6. Виноградов Е.В. Повышение качества освоения дисциплины «Информатика и информационная безопасность»: практические примеры использования цифрового следа // Обучение фрактальной геометрии и информатике в вузе и школе в свете идей академика А.Н. Колмогорова: материалы 4-й Всерос. науч.-метод. конф. с междунар. участием, Кострома, 04–06 дек. 2025 г. – Кострома: Костромской гос. ун-т, 2025. – С. 114–117.
7. Секованов В. С., Ивков В.А., Виноградов Е.В., Рыбина Л.Б., Щепин Р.А. Выполнение многоэтапного математико-информационного задания // Современные информационные технологии и ИТ-образование. – 2024. – Т. 20. – № 4.
8. Секованов В.С., Ивков В.А., Виноградов Е.В., Щепин Р.А., Розанов В.В. Многоэтапное математико-информационное задание «классификация компонент связности множества Фату» // Творчество студентов и школьников в области математики и информатики и методы его развития: материалы 44-го Междунар. науч. семинара. – Минск: БГПУ, 2025. – С. 254–258/
9. Papert S. Mindstorms: Children, Computers, and Powerful Ideas / S. Papert. – New York: Basic Books, 1980. – 230 p.
10. Wing J. M. Computational thinking / J.M. Wing // Communications of the ACM. – 2006. – Vol. 49, no. 3. – Pp. 33–35.
11. Barrows H.S. A taxonomy of problem-based learning methods / H.S. Barrows // Medical Education. – 1986. – Vol. 20, no. 6. – Pp. 481–486.
12. Thomas J.W. A Review of Research on Project-Based Learning / J.W. Thomas. – San Rafael: Autodesk Foundation, 2000. – 46 p.
13. Peng R. D. Reproducible research in computational science / R.D. Peng // Science. – 2011. – Vol. 334, no. 6060. – Pp. 1226–1227.
14. Higham N.J. Accuracy and Stability of Numerical Algorithms / N.J. Higham. – 2nd ed. – Philadelphia: Society for Industrial and Applied Mathematics, 2002. – 680 p.

Ланина Светлана Юрьевна
кандидат физико-математических наук, доцент
кафедра экономике, технологии и ИЗО
ФГБОУ ВО «Благовещенский государственный педагогический университет»
e-mail: swetl.lanina@yandex.ru

Lanina Svetlana Yu.
Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor
Department of Economics, Technology and Visual Arts
Blagoveshchensk State Pedagogical University

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ИНЖЕНЕРНОГО МЫШЛЕНИЯ У ШКОЛЬНИКОВ ПРИ РАБОТЕ С ТЕКСТОВЫМИ ЗАДАЧАМИ

Аннотация. Статья посвящена вопросу рассмотрения методических аспектов развития инженерного мышления школьников при решении текстовых математических задач. Рассматривается дидактический потенциал текстовых задач как эффективного инструмента, направленного на развитие инженерного мышления школьников. В работе описываются ключевые компоненты инженерного мышления, к которым относятся: техническое мышление; конструктивное мышление; исследовательское мышление; экономическое мышление. Подробно описывается методическая организация работы по решению текстовых задач состоящая из пяти этапов: анализ текста задачи; графическое моделирование; математическое моделирование; технические вычисления; верификация и экспертиза. Представлен конкретный пример текстовой задачи с подробными методическими комментариями.

Ключевые слова: инженерное мышление, математическое моделирование, системный анализ, текстовые задачи, урок математики, школа, методические аспекты.

METHODOLOGICAL ASPECTS OF DEVELOPING ENGINEERING THINKING IN SCHOOLCHILDREN THROUGH WORK WITH WORD PROBLEMS

Abstract. This article examines the methodological aspects of developing engineering thinking in schoolchildren through the solving of mathematical word problems. It explores the didactic potential of word problems as an effective tool for fostering engineering thinking. The paper outlines the key components of engineering thinking, including technical, constructive, investigative, and economic thinking. The methodological organization of the process for solving word problems is described in detail, comprising five stages: analysis of the problem text, graphical modeling, mathematical modeling, technical calculations, and verification and evaluation. A specific example of a word problem is presented, accompanied by detailed methodological commentary.

Keywords**:** engineering mindset, mathematical modeling, systems analysis, word problems, mathematics lesson, school, methodological aspects.

Введение в проблему.

Реалии сегодняшнего дня можно охарактеризовать рядом процессов, таких как: быстрый темп модернизации производства; увеличение автоматизации технологических процессов, а также интеграция высоких технологий практически во все сферы жизнедеятельности человека. При таких обстоятельствах, требования, предъявляемые к выпускникам образовательных организаций, претерпевают существенные изменения.

Производство, экономика и другие профессиональные области, где в дальнейшем может трудоустроится выпускник, требуют от своего работника не просто владением определенного набора фундаментальных, предметных знаний, а способность оперативно осуществлять системный анализ, поиск нестандартных решений, а также, если это необходимо конструировать новые объекты, процессы, алгоритмы. Все выше сказанное говорит о возникновении необходимости формирования инженерного мышления еще в стенах школы.

Так как инженерная деятельность тесно связанна с такими предметными областями как: физика, технология, биология, химия, робототехника, информатика, то и инженерное мышления, в рамках школьного образования, закладывается на уроках физики, уроках черчения, уроках информатики, уроках технологии.

Но стоит отметить, что фундамент для формирования структурных компонентов инженерного мышления, формируется значительно раньше, еще на уроках математики. Одним из математических инструментов, оказывающих наиболее существенное влияние на этот процесс, являются текстовые математические задачи.

Осуществляю работу с текстовой математической задачей школьник, по факту, проходит в миниатюре полный цикл инженерного проектирования. Сначала проводится анализ исходных данных и выявляются имеющиеся связи, затем строится абстрактная модель рассматриваемой ситуации, далее производятся необходимые расчеты, и в конце, верификация полученного в процессе расчета ответа [1,3].

Изложение основного материала статьи

В контексте школьного образования понятие «инженерное мышление» в самом широком смысле, можно трактовать как особый вид мышления, который необходим для решения инженерных задач. Как и любой другой вид мышления, инженерное мышление включает в себя ряд ключевых компонентов. В рамках данной статьи, остановимся на компонентах инженерного мышления, которые выделила группа авторов Ребро, Д.А. Мустафина, Г.А. Рахманкулова, О.Ф. Абрамова, Е.А. Перевалова, Т.А. Матвееева, Н.А. Соколова [2].

1. Техническое мышление.
2. Конструктивное мышление.
3. Исследовательское мышление.
4. Экономическое мышление.

Под техническим мышлением понимается способность видеть проблему, ситуацию, объект как единое целое, которое состоит из взаимосвязанных элементов. Определять структуры проблемы, ситуации или объекта, устанавливать ее границы, а также видеть, если таковые имеются, взаимодействия с внешней средой.

Конструкторское мышления определяется умением переводить реальную практическую, производственную ситуацию на абстрактный язык схем, образов, чертежей, графиков, затем, учитывая существующие взаимосвязи составлять математическую модель (уравнения, системы уравнений, неравенства, системы неравенств и т.п.), после работы над которой, получив верный верифицированный ответ, осуществить обратный переход, от абстрактного значения к практическому ответу.

Исследовательское мышление отвечает за умение выдвигать гипотезы и осуществлять анализ полученных решения, а также стремление найти не одно из множества возможный решений, а несколько альтернативных, аргументировать правильность каждого из них.

Экономическое мышление, подразумевает наличие навыков постоянной проверки полученных результатов с точки зрения не только соответствия физическому, технологическому или другим областям, согласно условиям содержащихся в описании

проблемы, смыслам, но и соответствия финансовых затрат, примененных ресурсов, предполагаемой эффективности полученного решения.

Из описания рассматриваемого варианта набора компонентов инженерного мышления, можно отметить, что текстовая задача обедает уникальной дидактической структурой, которая позволяет системно и планомерно развивать каждый из перечисленных компонентов.

Традиционно при решении текстовой математической задачи, школьник работает по определенному алгоритму, сначала определение типа задачи: задача на движение (на суше, на воде, встречное и т.д.); на проценты; на работу и т.п., затем применяя заученные формулы вычисляет ответ. Такой формат работы подавляет процесс развития инженерного мышления, так как представляет собой механическую работу.

Для развития инженерного мышления требуется принципиально другая методическая организация работы по решению текстовых задач, которая состоит из пяти обязательных этапов.

1 этап. Анализ текста задачи.

Школьник на этом этапе выступает в роли аналитика, который должен разделить сплошной текст на отдельные информационные элементы:

- понять фабулу текстовой задачи;
- выделить явные данные (числовые значения, имеющиеся свойства);
- выявить скрытые параметры (имеющиеся ограничения, логические связи и константы, которые в тексте задачи явно не присутствуют, но подразумеваются контекстом задачи);
- четко определить, что «известно», что «не известно».

2 этап. Схематизация (графическое моделирование).

Данный этап является главным для любого инженера, так как абстрактные понятия материализуются. На этом этапе текс визуализируется по средствам чертежа, графика, таблицы, схемы, графа и т.п. Данный этап позволяет ученику увидеть задачу в динамике, представить пространственно-временные или структурные отношения между объектами, рассматриваемыми в тексте задачи [4].

3 этап. Математическое моделирование.

Опираясь на итог предыдущего этапа (график, схема, таблица и т.д.) школьник создает ее математический аналог, записываемый в виде уравнения, неравенства, системы уравнений или неравенств принимая во внимание законы и связи, существующие между элементами созданной им модели. Важно понимать, что извинение одного параметра в обязательном порядке повлечет за собой трансформацию всей конструкции модели [6].

4 этап. Технические вычисления.

На том этапе ученик, выполняя математические преобразования, используя свойства чисел, алгебраические законы, а также известные алгоритмы находит возможные варианты решений.

5 этап. Верификация, экспертиза.

Данный этап является ключевым для развития инженерного мышления, так преобразует простое манипулирование с полученными числовыми значениями, в осознанный мыслительный процесс, который не только гарантирует правильность полученного результата, но и дает возможность посмотреть на задачу более широко. В ходе этого этапа школьнику необходимо выполнить ряд действий:

- провести проверку полученного результата на реалистичность, пример, можно ли из 50 кг винограда, получить 60 кг изюма;
- исследовать границы условий, пример, если один из параметров устремить к нулю, что произойдет;

- осуществить поиск других способов решения данной дачи;
- рассмотреть варианты оптимизации, т.е. ответить на вопрос, как необходимо изменить параметры, и в каких пределах, чтобы описанный процесс стал наиболее выгодным.

Рассмотрим, как на конкретном примере, реализовываются методическая организация процесса решения текстовой задачи, направленная на развитие инженерного мышления.

Пример 1. В производственный цех предприятия были закуплены два 3-D принтера имеющие разные мощности. На предприятие поступил заказ на изготовление определенного числа деталей для кружка по робототехнике. Согласно заводским характеристикам, первый принтер работая самостоятельно может выполнить этот заказ на 5 часов быстрее, чем второй принтер. Начальник цеха принял решение, что процесс производства заказанных деталей будет следующим: сначала работает один второй принтер в течении 5 часов, затем к работе подключаю первый принтер, и вместе они изготавливают оставшуюся часть деталей за 4 часа. Определить сколько времени необходимо каждому принтеру на выполнение заказа, если они будут работать изолированно.

1 этап. Ученики должны обратить внимание на то, что объем заказа (количество деталей, которое необходимо изготовить) не указан, но в рамках данной задаче он не важен, поэтому необходимо сделать инженерный шаг – обозначить объем заказа за единицу, обозначив его за A , $A = 1$. Параметрами системы являются производительности (количество деталей, изготавливаемых за один час) принтеров. Так как производительность каждого из принтеров неизвестная, то обозначим производительность первого принтера за p_1 (выполненных деталей в час), а второго за - p_2 (выполненных деталей в час). Также необходимо оговорить процесс производства: сначала работал 5 часов только второй принтер, а затем к нему присоседился первый и они вместе работали еще 4 часа.

2 этап. Для данной задаче визуализацию удобнее представить в виде «ленты времени», на которой отобразить процесс производства (рисунок 1).

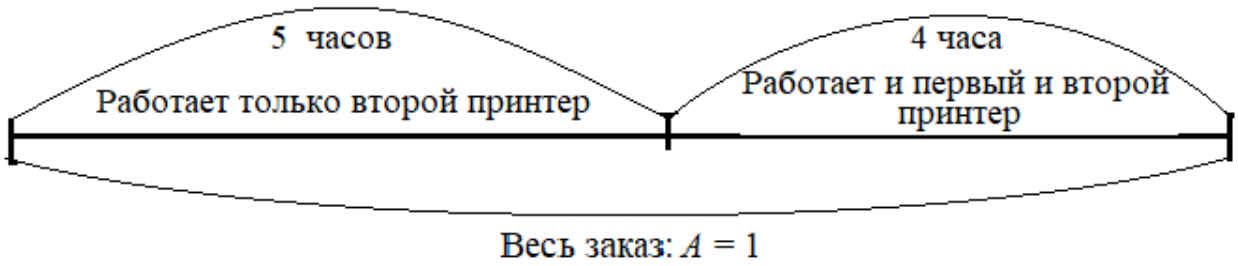


Рисунок 1 – Визуализация текстовой задачи примера 1.

Представленная на рисунке 1 визуализация наглядно демонстрирует структуру затраченного на выполнения всего заказа времени, а также распределение труда, что позволяет школьнику безошибочно определить сколько времени работал каждый принтер за время выполнения закала.

3 этап. Так как, необходимо определить сколько времени нужно каждому принтеру на выполнение заказа, если они будут работать изолированно, то за неизвестную переменную x (в часах), где $x > 0$, обозначим время работы над всем заказом первого принтера. Соответственно, время работы над всем заказом второго принтера будет записано как $x + 5$, так как он затрачивает на выполнение всего заказа на 5 часов больше времени чем первый принтер.

Тогда производительность каждого из принтеров можно представить в виде следующих выражений: $p_1 = \frac{1}{x}$, $p_2 = \frac{1}{x+5}$.

Опираясь на графическую схему, представленную на рисунке 1, составляется уравнение баланса выполненной работы:

$$5p_2 + 4(p_1 + p_2) = 1$$

Раскрывая скобки и приведя подобные, получим следующее уравнение:

$$9p_2 + 4p_1 = 1$$

Подставив выражения $p_1 = \frac{1}{x}$, $p_2 = \frac{1}{x+5}$, получим дробно-рациональное уравнение, которое и будет является математической моделью задачи:

$$\frac{9}{x+5} + \frac{4}{x} = 1$$

4 этап. Для решения полученного уравнения необходимо перенести единицу в правую сторону уравнения, привести его к общему знаменателю, после чего уравнение примет вид:

$$\frac{20 + 8x - x^2}{x(x+5)} = 0$$

Решением уравнения будут являются два значения: $x = 2$ и $x = 10$. Таким образом получится в качестве ответа два варианта. Первый вариант: первый принтер тратит на выполнение всего заказа 2 часа, а второй – 7 часов. Второй вариант: первый принтер тратит на выполнение всего заказа 10 часа, а второй – 15 часов.

5 этап. После того, как школьники получили два варианта ответов, они должны провести экспертизу каждого из вариантов. Школьники обращают внимание на тот факт, что согласно условиям задачи, на весь заказ принтеры тратят 9 часов (сначала работает 5 часов только второй принтер и потом еще 4 часа работают оба принтера), таким образом первый вариант решения задачи не подходит, так как он предполагает, что первый принтер работая один может выполнить заказ за 2 часа. Второй вариант подходит, то есть правильным решением данной задачи является ответ: работая самостоятельно первый принтер тратит на выполнение всего заказа 10 часа, а второй – 15 часов.

Далее совместно с учениками необходимо оговорить варианты оптимизации работы принтеров, критерием оптимизации можно поставить время, затрачиваемое на выполнение всего заказа. Ученики должны прийти к выводу, что необходимо запустить в работу сразу два принтера и время работы над заказом (t) можно найти из уравнения:

$$t\left(\frac{1}{10} + \frac{1}{15}\right) = 1$$

Решив поученное уравнение, школьники получают оптимальное значение $t = 6$. Таким образом, получается, что решение исходной задачи не оптимально, но возможно, а оптимально для производства, запустить в работу сразу два принтера, таким образом время, затраченное на выполнение заказа, составит 6 часов.

Рассмотренную задачу можно составить таким образом, чтобы при ее решении, получались не целые значения, или иррациональные (корень из дискриминанта не извлекается рациональным числом) значение, тогда задача будет приближена к реальной жизни. В таком случаи, школьникам придётся работать с приближенными значениями (как инженерам в реальной жизни), округляя полученное время до минут.

Заключение.

Развитие инженерного мышления школьников является необходим на сегодняшний день. Этот процесс не должен быть изолирован, а должен системно и планомерно интегрироваться в учебный процесс. Отметим, что для развития инженерного мышления в рамках школьных учебных курсов, относящихся к предметной области «математика», не требуется какого-либо специализированного оборудования (дорогостоящих роботизированных комплексов, специализированных лабораторий и т.п.). Это обосновывается тем, что фундаментом рассматриваемого вида мышления является системность, способность осуществлять моделирование, критический анализ и

алгоритмизация, что может и должно успешно формироваться и развиваться на уроках математики.

Так как текстовые задачи представляют собой микромодели реального мира, они идеально подходят для развития инженерного мышления [5]. Применение описанных в статье методических аспектов, позволят учителю математики преобразовать стандартный урок в формат работы конструкторского или инженерного бюро. В ходе таких уроков учитель может не только повысить качество математической подготовки школьников, но и реализовать осознанную профориентационную работу для будущего технологического суверенитета страны.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зеленуха, А.Ю. Использование математического моделирования в процессе решения текстовых задач / А.Ю. Зеленуха // Теория и практика современной науки. – 2023. – № 1(91). – С. 89-93.
2. Исследование методов развития инженерных способностей школьников / И.В. Ребро, Д.А. Мустафина, Г.А. Рахманкулова [и др.] // Открытое и дистанционное образование. 2019. № 2(74). С. 5-11.
3. Ланина, С.Ю. Кросс-дисциплинарный подход в обучении математике в школе / С. Ю. Ланина // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 87-3. – С. 151-153.
4. Пичугин, С.С. От слов к числу: современные алгоритмы и методологические подходы к решению текстовых задач по математике / С.С. Пичугин // Школьные технологии. – 2021. – № 4. – С. 116-125.
5. Семенякина, Н.А. Методика обучения решению текстовых задач в основной школе / Н.А. Семенякина // Наука через призму времени. – 2020. – № 7(40). – С. 39-43.
6. Храмова, Н.А. Обучение математическому моделированию учащихся 7-9 классов в процессе решения текстовых задач / Н.А. Храмова, Ю.М. Альгасова, Н.Н. Дербеденева // Перспективы науки. – 2023. – № 11(170). – С. 273-277.

Князева Галина Львовна
кандидат педагогических наук,
доцент департамента музыкального искусства
Институт культуры и искусств
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»
e-mail: knyazevagl@yandex.ru
Ян Шуцзинь
аспирант департамента музыкального искусства
Институт культуры и искусств
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»
Сун Чуян
аспирант департамента музыкального искусства
Институт культуры и искусств
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

Knyazeva Galina L.
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of the Department of Musical Art
Institute of Culture and Arts
Moscow City Pedagogical University
Yang Shujin
Postgraduate Student of the Department of Musical Art
Institute of Culture and Arts
Moscow City Pedagogical University
Song Chuyang
Postgraduate Student of the Department of Musical Art
Institute of Culture and Arts
Moscow City Pedagogical University

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД В МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. В статье обосновывается необходимость внедрения междисциплинарного подхода в процесс профессиональной подготовки педагогов-музыкантов в условиях компетентностной парадигмы высшего образования. Авторы показывают, что интегративный характер преподавательской деятельности учителя музыки требует синтеза знаний из смежных научных областей и выхода за рамки традиционного деления на теоретические и практические дисциплины. Показан генезис идеи единства научного знания от учений античных философов до современных концепций интеграции наук. Особое внимание уделено специфике вокальной подготовки как области, объединяющей физиологические, акустические, психологические и художественные аспекты. В ходе анализа научных источников выделены и охарактеризованы основные принципы реализации междисциплинарного подхода в вокальной подготовке будущих педагогов. Среди них интегративность, историческая преемственность, вариативность образовательных форм, проблемная направленность и диалогичность. Междисциплинарный подход, как показано в работе, представляет собой методологическую основу, которая позволяет студентам воспринимать вокальное искусство в его многомерности и формирует у них готовность решать комплексные профессиональные задачи в сфере музыкального образования.

Ключевые слова: междисциплинарный подход, музыкальное образование, вокальная педагогика, педагог-музыкант, профессиональная подготовка, принципы, педагогический университет, интеграция знаний.

AN INTERDISCIPLINARY APPROACH IN MUSIC AND TEACHING EDUCATION

Abstract. The article substantiates the need to implement an interdisciplinary approach in the professional training of music teachers in the context of the competence-based paradigm of higher education. The authors demonstrate that the integrative nature of music teaching requires the synthesis of knowledge from related scientific fields and goes beyond the traditional division into theoretical and practical disciplines. The article explores the genesis of the idea of the unity of scientific knowledge, from the teachings of ancient philosophers to modern concepts of science integration. Special attention is given to the specific features of vocal training as an area that combines physiological, acoustic, psychological, and artistic aspects. In the course of the analysis of scientific sources, the main principles of the implementation of an interdisciplinary approach in the vocal training of future teachers were identified and characterized. These include integrativity, historical continuity, variability of educational forms, problem-oriented approach, and dialogical approach. As shown in the work, an interdisciplinary approach provides a methodological framework that allows students to perceive vocal art in its multidimensionality and prepares them to solve complex professional tasks in the field of music education.

Keywords: interdisciplinary approach, music education, vocal pedagogy, music teacher, professional training, principles, pedagogical university, knowledge integration.

В условиях реализации ФГОС и компетентностного подхода, современная система высшего образования ориентирована на формирование у студентов способности к комплексному решению профессиональных задач. Широкий интегративный характер будущей преподавательской деятельности студента педагогического вуза, обучающегося по направлению «Музыка», требует внедрения междисциплинарного подхода в подготовку учителя-музыканта как целостной, творчески мыслящей и конкурентоспособной личности. Данный подход предполагает интеграцию знаний, методов и понятийного аппарата различных научных дисциплин для решения комплексных задач музыкально-педагогической и исполнительской деятельности будущих специалистов и отражает ведущие тенденции современной науки и образования.

Исследования показывают, что в наши дни в науке наблюдается небывалый дотоле уровень междисциплинарности, обусловленный глобальным поворотом в сторону синтеза знаний. В отличие от предшествующего исторического периода, для которого было характерно самостоятельное развитие каждой научной области, сейчас различные направления исследований сливаются в понимании единства всего сущего [8].

Идея всеобщей связи предметов и явлений, зародившись еще в учениях античных мыслителей, оказала значительное влияние на духовные основы европейской цивилизации. Хотя позднейшие эпохи переосмысливали и критиковали конкретные выводы древних авторов, сама интуиция глубинной спаянности всех феноменов бытия сохраняла свою продуктивность: она питала собой пантеистические построения Ренессанса, натурфилософские обобщения XVII в. и даже диалектические конструкции классического немецкого идеализма [1].

Идея единства как основы мироздания оказалась не просто одним из тезисов в ряду других, но своего рода генетическим кодом европейской культуры, предопределившим ее тяготение к поиску универсальных закономерностей. Впитываясь в ткань богословия, права и естествознания, эта мысль сообщала западноевропейской цивилизации ее характерную

устремленность к преодолению разрозненности через обнаружение высшего организующего начала. Даже когда в эпоху Просвещения акценты сместились в сторону анализа и расчленения сложных объектов на простые составляющие, незримая память об античном универсуме не позволяла научной рефлексии окончательно потерять из виду целостную картину мира. И сегодня мы с неизбежностью возвращаемся к истокам, открывая в них неисчерпаемый источник проблематизации, который по-прежнему задает горизонт поисков смысловых и причинно-следственных связей разнообразных явлений. Таким образом, в современном социо-гуманитарном пространстве междисциплинарность становится ярким трендом и «ключевой особенностью состояния науки в целом» [9].

Философские основы междисциплинарного подхода в российской науке опираются на разработки выдающегося ученого Б.М. Кедрова [2]. По мнению Б.М. Кедрова интеграция является более высокой ступенью по сравнению с дифференциацией, т. к. осуществляет целостное познание всех свойств предмета с помощью инструментария различных научных дисциплин. Учёный занимал глубокую методологическую позицию, выработанную в ходе многолетней работы над классификацией наук. Он не просто констатировал смену этапов развития науки от изначального единства натурфилософии через аналитическое дробление дисциплин к их последующему синтезу, но и рассматривал интеграцию как закономерный результат внутренней логики познания, обусловленный потребностями практики. В истории науки, по его убеждению, процесс дифференциации, начавшийся с выделения математики, механики и астрономии из единого философского знания, сыграл прогрессивную роль, позволив открыть конкретные законы отдельных областей природы. Однако дальнейшее углубление специализации порождало опасность метафизического разрыва между науками, утраты целостного видения предмета, и интеграция, как полагал Б.М. Кедров, призвана преодолеть эту разобщенность. Именно на стыке наук, по мнению ученого, открываются наиболее плодотворные перспективы для научного прогресса [2].

Как показывает анализ источников, в современной науке многомерное рассмотрение одного объекта через призму различных дисциплин широко признано, востребовано и продуктивно. В плане оценки гуманитарных исследований как области безграничного творчества, не признающего рамок и ограничений, привлекает внимание высказывание Г.Б. Клейнера о том, что «дисциплинарность – это порядок, а междисциплинарность – это свобода» [3, с. 26]. Для музыкальной педагогики подобный взгляд означает принципиальный выход за рамки традиционного разделения на теоретические и практические дисциплины: сегодня невозможно провести полноценное результативное исследование или выстроить эффективный образовательный процесс, ограничиваясь рамками одной предметной области.

Сказанное в полной мере относится к вокальной подготовке педагогов-музыкантов. Природа певческого голоса охватывает физиологические, психологические, акустические и художественные моменты, а педагогический взгляд требует их переосмысления в дидактическом ключе. Междисциплинарность в данном контексте выступает той средой, где знания из смежных областей не просто соседствуют, а порождают новое интегративное качество профессиональной подготовки, позволяя будущему учителю-музыканту видеть вокальное искусство не узкоспециализированным умением, а целостным культурно-историческим и психолого-физиологическим явлением.

Обратимся к принципам, на которых строится междисциплинарный подход в профессиональной подготовке педагога-музыканта. Под ними мы понимаем исходные ориентиры, задающие логику отбора, методов и организации учебного процесса. Среди них на первом месте *принцип интеграции дисциплин,* который не позволяет знаниям оставаться разобщенными, а выстраивает их в единую систему, формируя у студента целостный взгляд

на искусство вокала как многогранное явление. Без такой интеграции даже глубокие знания в отдельных областях остаются разрозненными и не дают той полноты понимания, которая необходима для осмысленной и успешной педагогической работы.

Не менее важен *принцип исторической преемственности.* Речь идет не просто о знании фактов из истории вокальных школ, а о живом освоении накопленного опыта, о способности интерпретировать музыкальные произведения в историко-культурном контексте. Для вокальной педагогики этот принцип имеет особый вес, поскольку именно цепочка «учитель – ученик» веками служила главным каналом передачи профессионального мастерства, и разрыв этой нити оборачивается потерей целых пластов исполнительской культуры.

Третий важный принцип – *принцип вариативности форм обучения.* Он исходит из простого, но на деле часто упускаемого из виду соображения: вокальное образование не исчерпывается индивидуальными уроками у педагога. Открытые уроки, мастер-классы, публичные выступления, конкурсы, конференции, просмотр видеозаписей с их последующим обсуждением – все эти формы создают ситуации, при которых студент оказывается в разных ролях: он и исполнитель, и аналитик, и слушатель, и критик. Каждая из этих позиций по-своему обогащает его профессиональное сознание и дает тот необходимый объем практического опыта, который невозможно получить только при традиционных занятиях в классе.

Добавим к этому *принцип проблемно-ориентированного обучения,* в логике которого вокальное произведение рассматривается как целостный художественно-культурный феномен, для осмысления которого недостаточно лишь вокально-технических знаний и навыков, а требуются сведения из истории, теории, психологии, эстетики, притом сначала ставится проблема, а потом самостоятельно добываются знания. И, наконец, *принцип диалогичности,* который предполагает, что интерпретация рождается не в монологе преподавателя, а в совместном поиске и активном сотворчестве учителя и ученика [7].

В практическом плане реализация междисциплинарного подхода требует выстроить систему междисциплинарных связей между классом сольного пения и другими предметами учебного плана педагогического университета. Эти связи идут по нескольким направлениям интеграции. Связь с музыкально-теоретическими предметами (сольфеджио, гармонией, полифонией, анализом музыкальных форм) помогает студенту понять структурную и гармоническую логику в развитии музыкального текста вокального сочинения, и это напрямую сказывается на глубине интерпретации, осознанности художественно-исполнительских решений и самого отношения к исполнительскому процессу [5]. Опыт показывает, что именно такая осознанность превращает интуитивные находки в аргументированные, устойчивые, повторяемые результаты.

Связь с историей музыки и культурологией помогает поместить изучаемое произведение в координаты эпохи, стиля, национальной традиции – а без этого любая интерпретация рискует оказаться поверхностной, лишенной того исторического дыхания, которое составляет подлинную ценность исполнения.

Связь с психологией, как музыкальной, так и педагогической, дает будущему педагогу-музыканту ключи к пониманию того, что происходит с исполнителем на сцене: как справляться с эстрадным волнением, как устанавливать контакт с залом, и шире, как работают психологические механизмы эмоционального воздействия вокального искусства слушателя [4]. Это вполне конкретные инструменты, которые учитель может и должен передать ученикам.

Связь с методикой преподавания музыки переводит собственные вокальные навыки студента в дидактическую плоскость. Он учится не просто петь, а объяснять, как это делается, выстраивать процесс обучения для детей разного возраста и уровня подготовки.

Наконец, связь с анатомией и физиологией голосового аппарата дает научное обоснование певческому процессу. Грамотное понимание работы дыхательной системы, резонаторов, артикуляции становится надежной основой для осознанного управления голосом, для профилактики профессиональных заболеваний и для здорового, долгого сохранения певческой формы [10].

Поликультурный характер современного музыкального образования сообщает исключительную значимость междисциплинарному подходу в вокальной педагогике. Рост числа иностранных студентов, в частности, из Китайской Народной Республики, получающих образование в российских педагогических вузах, актуализирует проблему адаптации вокального обучения к разным культурным, языковым и образовательным традициям. Представляется, что эффективным средством для решения этой проблемы может служить междисциплинарность, способная интегрировать результаты, полученные сравнительной педагогикой, лингвистикой, этномузыкологией. Этот комплекс знаний создаёт методологическую базу для эффективной работы с разнородным студенческим контингентом, способствуя сохранению национальной идентичности китайских студентов, обогащённой западноевропейским и российским опытом.

Таким образом, междисциплинарный подход в профессиональной подготовке педагога-музыканта представляет собой не частную педагогическую технологию, а методологическую платформу, соответствующую современному уровню развития научного знания и потребностям образования. Его сущность заключается в интегративном осмыслении вокального искусства как сложного, многомерного феномена, требующего для своего освоения и преподавания знаний из разных научных областей. Принципы междисциплинарного подхода – интегративность, историческая преемственность, вариативность форм обучения, проблемная ориентация и диалогичность – задают векторы проектирования содержания и организации учебного процесса в вокальном классе педагогического вуза, чтобы обеспечить готовность выпускников к комплексному решению профессиональных задач в сфере музыкального образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. История философии: учебное пособие для студентов вузов / Под ред. В.В. Васильева, А.А. Кротова и Д.В. Бугая. – М.: Академический Проект: 2008. – 783 с.
2. Кедров Б.М. Предмет и взаимосвязь естественных наук. – М.: Наука, 1967. – 436 с.
3. Клейнер Г.Б. Междисциплинарность, системность, гармония – ориентиры развития социально-экономических исследований // Перспективы развития междисциплинарных социально-экономических и гуманитарных исследований: Доклады и выступления участников круглого стола (24 июня 2015, Ростов-на-Дону) / Отв. ред. Г.Б. Клейнер. – Ростов-на-Дону: Изд-во ЮФУ, 2015. – С. 12-32.
4. Князева Г.Л. Значение эмоционального интеллекта в развитии способности к интерпретации музыкального произведения у студентов творческих вузов // Вестник МГИМ имени А.Г. Шнитке. – 2025. – № 4(36). – С. 84-93.
5. Князева Г.Л., Печерская А.Б. Исследование музыкального текста в работе над фортепианным произведением // Образовательный форсайт. – 2019. – № 4. – С. 115-120.
6. Князева Г.Л., Печерская А.Б. Психолого-педагогические предпосылки индивидуальной образовательной траектории обучающегося в музыкально-исполнительском классе // Вестник МГИМ имени А.Г. Шнитке. – 2023. – №1 (21). – С. 58-63.
7. Князева Г.Л. «Творческий диалог» как необходимое условие развития способности к интерпретации музыкальных произведений // Музыкальная культура и

образование: теория, история, практика. Вып. 1. – М.: Московский городской педагогический университет, 2015. – С. 91-97.
8. Овсянкина Г.П. Современные методы исследования в области педагогики музыкального образования // Современные проблемы науки и образования. 2018. № 6. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://science-education.ru/ru/article/view?id=28478 (дата обращения: 12.07.2026).
9. Степин В.С. Теоретическое знание: структура, историческая эволюция. – М.: Прогресс-Традиция, 2003. – 744 с.
10. Сунь Цзинлун, Князева Г.Л. Биофизические основы освоения вокально-технических навыков // Образовательный форсайт. – 2024. – № 3(23). – С. 128-132.
11. Modern student value-semantic attitude formation towards chosen occupation in university educational environment / Y. S. Krylova, E. G. Artemova, E. A. Bodina [et al.] // Humanities and Social Sciences Reviews. – 2019. – Vol. 7, No. 4. – Pp. 1359-1365.
12. 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.

Чжан Имин
аспирант
ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена»

Zhang Yiming
Graduate student
The Herzen State Pedagogical University

ЭВОЛЮЦИЯ ИСПОЛНИТЕЛЬСКИХ ТЕХНИК ИГРЫ НА КЛАРНЕТЕ В КИТАЙСКОЙ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МУЗЫКЕ КОНЦА XX – НАЧАЛА XXI ВЕКА

Аннотация. Статья посвящена эволюции исполнительских техник игры на кларнете в китайской академической музыке конца XX – начала XXI века. Актуальность исследования обусловлена активным развитием искусства кларнета в КНР и его интеграцией в мировой музыкальный процесс, что требует научного осмысления факторов и этапов технической модернизации. Цель работы – выявить основные направления и движущие силы эволюции технического арсенала китайских кларнетистов в указанный период. Рассматриваются исторические этапы проникновения кларнета в Китай, становление национальной педагогической школы, освоение современных нетрадиционных приемов (глиссандо, слэп, четвертитоны, мультифоники и др.), формирование национального репертуара, роль конкурсно-фестивальной практики, институциональной системы центров подготовки и проблемы национализации искусства кларнета. Методологическую основу составили историко-культурный и сравнительно-типологический подходы. Делается вывод о том, что эволюция техники представляет собой многослойный процесс синтеза западного опыта, методической рефлексии, композиторской практики и конкурсной деятельности, а на современном этапе главным вызовом становится достижение синтеза виртуозности и культурной компетентности.

Ключевые слова: кларнет, исполнительские техники, Китай, академическая музыка, педагогика, репертуар, национализация, фестивально-конкурсное движение.

EVOLUTION OF CLARINET PERFORMANCE TECHNIQUES IN CHINESE ACADEMIC MUSIC OF THE LATE XX – EARLY XXI CENTURY

Abstract. The article is devoted to the evolution of clarinet performance techniques in Chinese academic music of the late 20th – early 21st centuries. The relevance of the study is conditioned by the active development of clarinet art in China and its integration into the world musical process, which demands scientific comprehension of the factors and stages of technical modernization. The aim is to identify the main directions and driving forces of the evolution of the technical arsenal of Chinese clarinetists in the period under review. The historical stages of the clarinet's introduction into China, the formation of a national pedagogical school, the assimilation of contemporary extended techniques (glissando, slap, quarter-tones, multiphonics, etc.), the formation of the national repertoire, the role of competitive festival practices, the institutional system of training centres, and the problems of the nationalization of clarinet art are examined. The methodological basis is formed by historical-cultural and comparative-typological approaches. It is concluded that the evolution of technique represents a multi-layered process of synthesis of Western experience, methodological reflection, compositional practice, and competitive activity; at the present stage, the main challenge is the achievement of a synthesis of virtuosity and cultural competence.

Keywords: clarinet, performance techniques, China, academic music, pedagogy, repertoire, nationalization, festival-competition movement.

Введение в проблему. Искусство игры на кларнете в Китае прошло за последние полвека путь, сопоставимый по своей интенсивности с тем, что европейские школы осваивали на протяжении двух столетий. Начав с заимствования западных моделей исполнительства, китайские музыканты к началу XXI века овладели классическим и авангардным репертуаром и сформировали собственную педагогическую традицию, а также корпус национальных сочинений, в которых европейский инструмент органично воплощает китайскую образность. Эволюция исполнительских техник при этом выступает ключевым индикатором зрелости национальной школы: именно через трансформацию технического арсенала прослеживается смена художественных парадигм, определявших развитие искусства кларнета в КНР.

Краткий обзор исследований. Проблематика исполнительства на кларнете в Китае привлекает растущее внимание как китайских, так и российских ученых. Историографическую базу исследования составили работы Хоу Чанчжи и М. Р. Черной, в которых систематизирована история искусства кларнета Китая и охарактеризована деятельность ключевых педагогов-методистов [1]. Этапы становления исполнительства и система подготовки кларнетистов детально проанализированы в публикациях Хоу Чанчжи [2] и Кан Чжэ [3]. Историческая панорама культуры исполнения на кларнете представлена в статье Сюй Цзин [4]. Вопросы современного репертуара и его роли в формировании исполнительских навыков затронуты Ли Чэном на примере «Утренней песни» Чэнь Цигана [5]. Обзор нетрадиционных приемов игры и их образно-художественных функций дан Лю Яном [6]. Проблемы национализации искусства кларнета освещены в работе Цао Ши [7], а современное состояние и перспективы – в статье Н. В. Медведевой и Цао Ши [8]. Конкурсно-фестивальная деятельность как фактор расширения кругозора обучающихся рассматривается Ван Цзэянем [9]. Взаимосвязь тенденций профессиональной музыки Китая и творчества для кларнета глубоко исследована Чжан Мини [10]. Вместе с тем, именно эволюция исполнительских техник как целостный процесс до сих пор не становилась предметом специального обобщающего анализа, что и определяет научную новизну данной статьи.

Методы. Методологической основой работы послужили историко-культурный и сравнительно-типологический подходы. Применялись методы исторической периодизации, анализа научной литературы и нотных источников, а также сопоставительного анализа исполнительских приемов в контексте смены художественных парадигм.

Результаты и их обсуждение. Процесс формирования национальной исполнительской техники невозможно рассматривать в отрыве от деятельности педагогов-методистов, которые воспитали несколько поколений исполнителей и впервые зафиксировали технические принципы в письменных источниках. Как отмечают Хоу Чанчжи и М. Р. Черная, профессиональное обучение игре на кларнете в Китае в его современном понимании сложилось лишь во второй половине XX в., а его истоками послужили два русла – консерваторское образование и военные оркестры [1, с. 85–86]. Именно в этих условиях начался переход от подражательного копирования западных образцов к осознанной систематизации технических приемов.

Одним из первых шагов в этом направлении стала публикация в 1982 г. статьи Ван Дуаньвэя «Опыт по обучению игре на кларнете», которую китайские исследователи расценивают как начало серьезной научно-методической рефлексии в данной области [1, с. 86]. Затем последовали работы Чи Чжэна, Дун Дэцзюня, Хуан Цзясюна, а в 1987 г. – обобщающая статья Тао Чжуньсяо «Игра на кларнете и обучение», в которой, по оценке Хоу

Чанчжи и М. Р. Черной, сконцентрировался тридцатилетний преподавательский опыт автора и были описаны основные способы исполнения, стилевые особенности произведений и специфика взаимодействия учителя и ученика [1, с. 87]. Эти публикации создали теоретический фундамент для построения китайской системы преподавания, в которой технический арсенал кларнетиста начал осмысляться как гибкий инструмент, адаптируемый к национальному музыкальному материалу.

Показательно, что ведущие китайские кларнетисты, как правило, совмещали исполнительскую, педагогическую и композиторскую деятельность. Так, Чжан У, профессор Центральной консерватории, создал вариации «Цзянсуский тон» – первое китайское произведение для кларнета, в котором технические ресурсы инструмента были подчинены задачам воплощения национального мелоса [1, с. 86]. Позднее Цин Лецзюнь и Тао Сюйгуан продолжили эту линию, сочиняя для кларнета пьесы с ярко выраженной региональной образностью (пустыня Гоби, уйгурские и таджикские мотивы), что неизбежно требовало расширения технической палитры до имитации тембров народных инструментов. Таким образом, к концу XX в. в Китае сложилась ситуация, при которой исполнительская техника кларнетиста перестала быть простым слепком с европейской модели и начала развиваться под воздействием внутренних факторов – методической рефлексии и композиторской практики, ориентированной на национальный звуковой идеал.

Параллельно с формированием национальной педагогической традиции во второй половине XX в. происходило стремительное расширение технического арсенала кларнетиста в мировой практике. Китайские музыканты, обучавшиеся в Европе, США и России, привозили на родину классическую постановку и знакомство с новейшими приемами, которые к тому времени активно входили в лексику современной академической музыки. Как показывает Лю Ян в обзоре нетрадиционных техник, к началу XXI в. обязательным компонентом профессионального владения инструментом стало свободное обращение с такими приемами, как глиссандо (glissando), слэп (slap), четвертитоновая техника, мультифоники, пение одновременно с игрой (singing and playing), а также различные способы включения шума воздуха в звуковую палитру [6, с. 202–208].

Существенно, что каждый из этих приемов обладает технологической спецификой и закрепленной за ним образно-художественной функцией. Так, глиссандо создает эффект легкости и игровой непринужденности; слэп, заимствованный из джаза, вносит в звучание элемент ударности и может передавать широкий спектр состояний; мультифоники и четвертитоны размывают привычную темперацию и открывают доступ к пространственно-тембровым экспериментам, особенно востребованным в спектральной музыке [6, с. 203–207]. Для китайских композиторов и исполнителей рубежа XX–XXI вв. овладение этим арсеналом стало способом решения собственных художественных задач. В пьесах Цин Лецзюня, Тао Сюйгуана и их младших современников нетрадиционные приемы органично встраиваются в интонационный строй, подчиненный логике китайского мелоса и программной изобразительности – будь то имитация тембров народных инструментов или звукопись пустынного ландшафта. Таким образом, к началу XXI столетия эволюция исполнительских техник вышла на тот рубеж, где технология перестала быть самоцелью и превратилась в инструмент воплощения национально детерминированного художественного содержания.

Освоение обширного арсенала современных приемов неотделимо от параллельного процесса – формирования национально ориентированного педагогического репертуара, в котором технические задачи подчинены воплощению китайской образности. Одним из ранних и показательных в этом отношении произведений стала пьеса Чэнь Цигана «Утренняя песня» (1979 г.). Как отмечает Ли Чэн, это сочинение отличается простотой формы и прозрачностью фактуры, но при этом требует от исполнителя «богатейшего

воображения» и тонкого владения тембровой палитрой, чтобы передать смену состояний – от предрассветной дремоты к полному пробуждению [5, с. 159–160].

С технической стороны пьеса не предъявляет запредельных виртуозных требований, однако именно в ней, по мнению Ли Чэна, закладываются те базовые навыки, без которых невозможно дальнейшее продвижение в китайском репертуаре: ровное легато в медленных фразах, контроль дыхания «ци», мягкая атака звука при минимальной работе языка и «спокойное, без сильного надавливания» касание пальцами клавиш [5, с. 159]. Все эти умения имеют прямое отношение к передаче национального мелоса, основанного на плавных интонационных переходах и тонкой нюансировке. Уже в этой ранней пьесе Чэнь Циган продемонстрировал принцип, который определит магистральную линию развития китайской литературы по исполнению на кларнете: западный инструмент используется для передачи того, что Ли Чэн называет «очаровательной восточной музыкой» [5, с. 160–161]. В последующих сочинениях композитора и его младших современников эта линия получила дальнейшее развитие.

Освоение конкретных техник исполнения на кларнете происходило в Китае в живом исполнительском контексте, важнейшей частью которого стало конкурсно-фестивальное движение. Как отмечает Ван Цзэянь, начиная с последней трети XX в. в стране сформировалась гибридная модель «фестиваля-конкурса», которая создает менее напряженную атмосферу и одновременно выполняет просветительскую, коммуникативную и учебно-воспитательную функции [9, с. 210]. Именно в рамках таких мероприятий китайские кларнетисты впервые получили возможность напрямую сопоставить свой технический уровень с зарубежными коллегами. Первый международный фестиваль кларнета в Пекине (1998 г.) и последовавшие за ним конкурсы обнажили отставание китайских исполнителей «в выразительности и технике», что в свою очередь «побудило совершенствовать систему образования» [9, с. 210–211].

Конкурсная практика ускорила внедрение в китайскую школу игры на кларнете тех приемов, которые еще недавно воспринимались как авангардные. Прозвучавшие со сцены сочинения европейских и американских композиторов, насыщенные слэпами, мультифониками, микротонами, стали обязательным репертуаром, который нужно осваивать, чтобы быть конкурентоспособным. Одновременно фестивальная среда поощряла исполнение произведений китайских авторов, сочетающих национальные элементы с новейшими техниками. К тому же международные проекты, в том числе с Россией, способствовали прямому обмену опытом [9, с. 211].

Эволюция исполнительских техник не может быть понята вне связи с эволюцией самой композиторской практики. Чжан Мини, анализируя кларнетное творчество китайских композиторов, выделяет три последовательные стилевые фазы, каждая из которых предъявляла исполнителю качественно иные технические требования [10, с. 138–148]. Первая фаза (1950–1970-е гг.) прошла под знаком фольклоризма классико-романтической ориентации: технический арсенал не выходил за пределы традиционной виртуозности, а главной задачей был поиск тембрового соответствия между европейским инструментом и китайским мелосом. В этот период композиторы-исполнители начали экспериментировать со способами звукоизвлечения, «смежными с китайской национальной традицией игры на народных духовых инструментах – соне, зурне, флейте ди» [10, с. 140].

Решительный перелом наступил в 1980–1990-е гг., когда китайская профессиональная музыка освоила опыт западного авангарда. Показательным примером Чжан Мини называет сочинение Чэнь Цигана «Yi» («Перемены», 1986 г.) для кларнета и струнного квартета, в котором синтезированы «приемы сонористики, алеаторики, микротоновой техники» [10, с. 143]. Одновременно складывается направление сложноладового переосмысления фольклора, где пентатоника и гептатоника требуют от

исполнителя тонкой дифференциации интонационных градаций. Третья фаза (2000–2010-е гг.) связана с «синтезом накопленного опыта» и поляризацией школ: композиторы круга Хэ Сюньтяня и Ян Лицина предъявляют исполнителю техники высочайшей сложности, включая методы RD-композиции и «структурного потока», тогда как Цин Лицзюнь, Чжан Чжао и Бянь Юнчжу продолжают развивать народную линию, в которой современные приемы используются избирательно [10, с. 145–148]. Именно это сосуществование двух полюсов технической сложности определяет облик китайской исполнительской школы начала XXI в.

Эволюция исполнительских техник всегда опирается на систему подготовки кадров. В Китае, как показывает Хоу Чанчжи, эта система к концу XX в. приобрела трехуровневую структуру: независимые консерватории, педагогические вузы и комплексные университеты [2, с. 95–96]. Такая дифференциация означала, что различные аспекты техники осваивались на разных уровнях и с разной степенью глубины. Параллельно с 1980-х гг. развивалась система квалификационных экзаменов для любителей, в рамках которой была стандартизирована программа обучения и критерии оценки [2, с. 95]. Это создавало массовую базу: дети приходили в консерватории уже с определенным техническим фундаментом. Многие талантливые студенты, получив образование за рубежом, возвращались в Китай, привозя «зарубежные музыкальные концепции и модели обучения», что постепенно сокращало разрыв между китайской и мировой кларнетной школой [2, с. 97].

Становление и последующая эволюция исполнительских техник неразрывно связаны с этапами проникновения самого инструмента в музыкальную культуру Китая. Кан Чжэ выделяет семь этапов: от первых упоминаний в начале XIX в. до мирового признания китайских кларнетистов на рубеже XX–XXI столетий [3, с. 521–523]. Примечательно, что интеграция кларнета была подготовлена существованием обширной группы традиционных язычковых духовых инструментов. Европейский кларнет был воспринят китайскими музыкантами через призму уже имевшегося у них опыта звукоизвлечения, артикуляции и тембровой нюансировки.

Важным катализатором технической эволюции, как показывает Сюй Цзин, стало появление в начале 1980-х гг. переводов на китайский язык ключевых зарубежных методических трудов – «Школы игры на кларнете» С. В. Розанова (1982) и работы К. Броуди «Аппликатурная техника при игре на кларнете» (1981) [4, с. 23–24]. Эти переводы дали образец систематического изложения методики, которому последовали китайские авторы. Так был запущен механизм, при котором техника перестала передаваться исключительно изустно и стала предметом письменной рефлексии.

К началу XXI в., как констатируют Н. В. Медведева и Цао Ши, в Китае «сложились все условия для достижения искусства игры на кларнете мирового уровня» [8, с. 226]. Исследователи выделяют четыре этапа этого движения, а современный этап характеризуют как «совершенствование и синтез традиционных и авангардных техник звукоизвлечения» [8, с. 221–222]. Этот синтез подкреплен живой исполнительской практикой. Показательна фигура Фан Лэя – одного из самых титулованных китайских кларнетистов, разработавшего собственный метод, направленный на совершенствование технических навыков и на «формирование особой философии исполнительского искусства» [8, с. 223]. Технический арсенал осмысляется им как инструмент, подчиненный интерпретационной задаче.

Одновременно авторы фиксируют вектор дальнейшего развития: основным направлением искусства кларнета в Китае на ближайшие десятилетия станет камерная музыка, чья эмоциональная выразительность и интимность высказывания отвечают как национальной эстетической традиции, так и потребностям современной аудитории [8, с. 226]. Для исполнительской техники это означает смещение акцентов с демонстративной

виртуозности на тонкую нюансировку, тембровую дифференциацию и ансамблевую гибкость.

Между тем, нельзя не зафиксировать и те проблемы, которые продолжают определять вектор дальнейшей эволюции искусства исполнения на кларнете. Цао Ши откровенно констатирует: «технические навыки китайских кларнетистов все еще не могут конкурировать с европейскими на высоком уровне» [7, с. 101]. Исследователь предлагает несколько стратегических направлений: активизация международных обменов и создание собственной китайской школы кларнета; обновление репертуара за счет произведений, в которых «богатый звуковой диапазон кларнета позволяет в полной мере отображать традиционную китайскую культуру»; разработка уникальной методики обучения, основанной на национальных инновациях [7, с. 102–105]. Все три направления предполагают дальнейшее обогащение технического арсенала за счет более глубокого синтеза западных приемов и китайской тембро-интонационной эстетики. Сюй Цзин добавляет, что на международных конкурсах китайским исполнителям зачастую «не хватает понимания произведений и, как следствие, отсутствует точность художественных интерпретаций» [4, с. 24]. Это высвечивает качественный рубеж в эволюции: дальнейшее развитие требует столь же глубокого погружения в исторический и стилевой контекст исполняемых сочинений.

Выводы и заключение. Проведенный анализ позволяет утверждать, что эволюция исполнительских техник игры на кларнете в китайской академической музыке конца XX – начала XXI вв. представляет собой многослойный процесс, в котором освоение мирового технического опыта, формирование национальной педагогической системы, развитие конкурсно-фестивальной практики и композиторские поиски взаимодействуют и взаимно усиливают друг друга. Пройдя путь от подражательного копирования западных образцов через методическую рефлексию и адаптацию авангардных приемов к национальному материалу, китайская школа игры на кларнете к началу XXI века вышла на уровень, позволяющий говорить о синтезе традиционных и современных техник. Сегодня, когда Китай уже располагает и консерваторской инфраструктурой, и плеядой исполнителей мирового уровня, и корпусом национальных произведений, главным вызовом становится достижение того синтеза виртуозности и культурной компетентности, который только и способен превратить технический арсенал из суммы заимствованных приемов в живой язык национального музыкального искусства.

ЛИТЕРАТУРА

1. Хоу Ч., Черная М.Р. Историографический очерк о выдающихся китайских кларнетистах – педагогах-методистах и исполнителях // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. – 2018. – № 42. – С. 83–90.
2. Чанчжи Х. Центры подготовки кларнетистов в Китае // Научное мнение. – 2018. – № 7-8. – С. 92–97.
3. Кан Ч.К вопросу о становлении исполнительства на кларнете в Китае // Традиции и инновации в современном культурно-образовательном пространстве: материалы XV Междунар. науч.-практ. конф. – М.: МПГУ, 2025. – С. 519–523.
4. Сюй Ц. Историческая панорама кларнетовой исполнительской культуры в Китае // Современное образование: опыт прошлого, взгляд в будущее: сб. ст. XII Всерос. методико-практ. конф. – Петрозаводск: МЦНП «Новая Наука», 2024. – С. 21–26.
5. Ли Ч. О современном репертуаре в процессе формирования исполнительского искусства игры на кларнете студентов из КНР. Чэнь Циган, «Утренняя песня» // Педагогический журнал. – 2023. – Т. 13, № 1-1. – С. 157–162.

6. Лю Я. Нетрадиционные приемы игры на кларнете и их образно-художественные функции в сочинениях композиторов XX – начала XXI века // Bulletin of the International Centre of Art and Education. – 2022. – № 1. – С. 200–211.
7. Цао Ш. Проблемы и перспективы национализации кларнетового искусства в Китае // Bulletin of the International Centre of Art and Education. – 2022. – № 6. – С. 97–107.
8. Медведева Н.В., Цао Ш. Искусство игры на кларнете в современном Китае // Bulletin of the International Centre of Art and Education. – 2023. – № 4. – С. 220–229.
9. Ван Ц. Конкурсно-фестивальная деятельность с позиции расширения художественного и общекультурного кругозора обучающихся на духовых инструментах в Китае // Оригинальные исследования. – 2025. – Т. 15, № 12. – С. 207–212.
10. Чжан М. Тенденции профессиональной музыки Китая и творчество для кларнета // Университетский научный журнал. – 2022. – № 68. – С. 138–150.

Тань Хуэйси
аспирант кафедры методологии и технологий педагогики музыкального образования
им. Э.Б. Абдуллина факультета музыкального искусства
Институт изящных искусств
ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»
e-mail: 1500920219@qq.com
Научный руководитель - доктор педагогических наук,
доктор психологических наук, профессор
ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»
А. В. Торопова
e-mail: av.toropova@mpgu.su

Tan Huixi
Postgraduate student at the Department of Methodology and Technologies of Music Education
Pedagogy named after E.B. Abdullin, Faculty of Musical Art
Institute of Fine Arts
Moscow Pedagogical State University
Scientific supervisor — Doctor of Pedagogical Sciences,
Doctor of Psychological Sciences, Professor
Moscow Pedagogical State University
A.V. Toropova

АПРОБАЦИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ ОСВОЕНИЯ АРТ-ТЕРАПЕВТИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА КИТАЙСКОЙ НАРОДНОЙ ДРАМЫ СТУДЕНТАМИ-МУЗЫКАНТАМИ

Аннотация. Статья рассматривает теоретические и методические основы интеграции арттерапевтического потенциала китайской народной драмы в профессиональное музыкально-педагогическое образование студентов из КНР в российских вузах. Представлен анализ западных, российских и традиционных китайских подходов к арттерапии, выявлены особенности символики и архетипов китайской музыкальной драмы, а также их влияние на эмоциональное состояние обучающихся. Экспериментальные результаты подтверждают эффективность внедрения авторского модуля, способствующего формированию профессиональной идентичности, повышению субъективного благополучия и развитию межкультурной рефлексии у студентов-музыкантов.

Ключевые слова: арт-терапия, музыкальное образование, китайская народная драма, профессиональная идентичность, субъективное благополучие.

APPROBATION OF THE METHODOLOGICAL CONCEPT OF MASTERING THE ART-THERAPEUTIC POTENTIAL OF CHINESE FOLK DRAMA BY MUSIC STUDENTS

Abstract. The article examines the theoretical and methodological foundations for integrating the art-therapeutic potential of Chinese folk drama into the professional music and pedagogical education of students from China in Russian universities. It presents an analysis of Western, Russian, and traditional Chinese approaches to art therapy, identifies the features of symbolism and archetypes in Chinese musical drama, and explores their influence on students' emotional states. Experimental results confirm the effectiveness of the implemented module, which contributes to the formation of professional identity, enhancement of subjective well-being, and development of intercultural reflection in music students.

Keywords: Art therapy, music education, Chinese folk drama, professional identity, subjective well-being.

Музыка как феномен мировой и национальных культур является знаковым направлением развития поликультурного образования, в таком контексте профессиональное музыкально-педагогическое образование переживает свой расцвет, являясь мостом между странами Востока и Запада. Российская система профессионального музыкального и музыкально-педагогического образования в настоящее время является моделью для построения и развития многих национальных музыкально-образовательных систем, в том числе для Китая.

Наряду с несомненной ценностью для КНР западного и российского опыта в разработке содержания профессионального музыкального и музыкально-педагогического образования, теневой стороной этого процесса является недостаточность внимания при его организации и содержании к традиционным культурам и их национальным музыкальным антропо-практикам. Так и в Китае, и России начали звучать голоса ученых с призывом сохранить и найти место в содержании музыкального образования для уникальных национальных традиций и этнических музыкальных феноменов.

Вместе с тенденцией присвоения содержания и форм профессионального музыкального образования в странах Азиатско-Тихоокеанского региона происходит обогащение системы образования опытом расширения социальных функций искусства, в частности – в последние годы заметен активный интерес профессионального сообщества к арттерапевтической функции искусств. Во многих университетах КНР появились научные центры изучения форм и методов терапии искусствами, в которых важное место занимают лаборатории музыкальной терапии.

На XX съезде Коммунистической партии Китая (2022 г.) была принята программа «Содействие созданию здорового Китая» через сохранение и укрепление здоровья народа как одного из приоритетов социального развития и формирования концепций учебных программ системы высшего образования. Особенным образом это затрагивает систему профессионального педагогического образования в силу необходимости интеграции образовательных и здоровьесберегающих целей для сохранения здоровья нации при интенсивном движении в своем развитии по всем направлениям образования.

Именно этим объясняется ***острая актуальность темы*** настоящего исследования для системы музыкально-педагогического образования в Китае, которая стремится принять вызов времени и внедрить образовательные программы подготовки музыкантов-педагогов к реализации терапевтической функции музыкального искусства и арттерапии в различных контекстах и учреждениях, где востребованы компетенции педагога-музыканта. При этом, педагогические и музыкальные вузы сталкиваются с дефицитом системных педагогических моделей или концепций, направленных на формирование у будущих музыкантов-педагогов специальных знаний и умений, позволяющих осознанно и профессионально использовать музыкальное искусство в терапевтических целях, интегрировать образовательные и поддерживающие здоровье обучающихся задачи и технологии в едином учебном процессе.

Следует отметить, что даже в тех вузах Китая, где уже изучается арттерапия как область науки и практики, изучение специфических аспектов и реализации арт-терапевтической функции искусства происходит на материале западных исследований и западной музыкальной культуры, что с одной стороны обогащает инновационными подходами систему образования в Китае, а с другой отделяет новые знания и технологии от культурного опыта обучающихся. Внедрение в содержание образования для китайских, а возможно и российских обучающихся, китайского этнического театра может расширить кругозор, способствовать инновациям в терапевтических методах и еще больше расширить

арт-терапевтическую сферу, обеспечивая поддержку чувству принадлежности ценностям древней культуры.

Цель исследования – разработка и апробация методической концепции освоения обучающимися арт-терапевтического потенциала китайской народной драмы в процессе профессиональной музыкально-педагогической подготовки в вузе. Данная статья представляет собой презентацию и анализ результатов проведенного исследования.

Понимание сущности артерапевтического потенциала искусств может быть реконструировано на основании философии от Античности в европейской части мира и древней китайской философии Конфуция и Лао-цзы в азиатской, а также при анализе современных исследований в области науки и практики арттерапии.

О воздействии искусств на душу и дух писали греческие философы Платон [1] и Аристотель [2], их взгляды, а также идеи других философов лежат в основании западной философии, эстетики [3] и психологии искусства [4; 5], где главным механизмом преображения под воздействием искусства был предложен и подробно изучен *феномен катарсиса*[16].

В основании западной концепции терапевтичности искусств лежит идея катарсиса, позволяющего принять и усилить любые эмоции через символику искусства, эта *функция катализатора чувств* с помощью экспрессивных искусств и является арттерапевтическим потенциалом, отражающим в образной форме любые переживания, их усиливающим и преображающим в эстетическую форму. Российский психолог Л. С. Выготский в книге «Психология искусства» определял катарсис как закон эстетической реакции, связанный с действием эстетических эмоций. Эта реакция заключает в себе превращение аффектов, «в этом превращении аффектов, в их самосгорании, во взрывной реакции, приводящей к разряду тех эмоций, которые тут же были вызваны, и заключается катарсис эстетической реакции» [4, с. 271].

Философия древнего Китая также включает обращение к эстетическому и преображающему действию искусств, но внимание философской рефлексии обращено к обоснованию путей поиска баланса энергий и чувств с помощью звука, тембра и верных мелодий [6]. Как отмечено в исследовании Фань Ин, древнекитайская философия обладала строгой упорядоченностью и практичностью, именно поэтому она жива и продуктивна до сих пор, являясь основой и для научного мировоззрения во многих областях науки и техники. Она делает обобщение о том, что функция музыки состояла в сохранении нормативности с помощью символических опорных представлений [7]. Основой китайской философии являются категории «небо», «путь» и «баланс» как внутри человека, так и в социуме, и в мире [8; 9].

Таким образом, история философской мысли от древних цивилизаций до наших дней содержит знание о том, что искусства в своих исторических формах содержат арттерапевтический потенциал. Этот потенциал проверен историей, механизмы воздействия искусств западных и восточных культур работают и осмыслены по-разному, но весь этот целостный целительный потенциал может быть раскрыт в специально-организованных условиях в современной жизни.

В нашей трактовке: *арттерапевтический потенциал искусства – это совокупность его эстетической, катарсической, балансирующей и преображающей функций, это атрибутивное свойство самого искусства* в его до- и вне- клиническом применении. То есть, по нашему мнению, искусство обладает потенциалом, который может быть применен как в клинической практике и с целенаправленными терапевтическими целями устранения физических или психологических симптомов неблагополучия, а может быть применен в более широких социальных условиях, в образовательной среде, где не предполагается

[16] Термин «катарсис» происходит от греческого глагола katharein ─ очищать.

фокусировка на симптомах, но *можно рассчитывать на то, что «целительный потенциал» искусства окажет свое воздействие на участников взаимодействия*.

Современная арт-терапия имеет разноуровневую направленность: это может быть форма заботы о восстановлении или компенсации утраченных двигательных или идеомоторных функций с помощью рисования, танцевальных или исполнительских движений на ударных инструментах, это помощь в символической переработке травматичного опыта и многое другое. Это также вспомогательный метод в образовании для повышения мотивации, социализации и творческих ресурсов души, тела и духа. Как сформулировал исследователь и практик арттерапии В.Н. Никитин, «в пространстве искусства личность:

- заново творит себя;
- выражает то, что не позволяет себе выразить в условиях обыденности;
- открывает в себе новые возможности и творческие способности;
- переживает особое чувство трансцендентальности и красоты;
- расширяет границы восприятия и сознания, изменяя свое отношение к действительности и к себе» [10, с.12].

В.Н. Никитин в своей книге [10] специальное внимание уделил театральным школам и их арттерапевтическому потенциалу. Методологический синтез идей ученых работающих в области арттерапии и исследователя музыкально-трансформирующих практик А.В. Тороповой позволил сформировать такую *структуру арттерапевтического потенциала театральных форм*:

- образы (реальные персонажи или их маски-архетипы),
- сюжет, отношения персонажей или архетипов,
- интонированные переживания в образах-масках.

Это структура может быть рамкой для анализа различных форм драматерапии, нам на её основе видится продуктивным изучение и рассмотрение *арттерапевтического потенциала китайской народной драмы, где есть:*

- персонажи-архетипы культур народов Китая, которые часто выступают в масках, специализированных костюмах,
- сюжет, история взаимоотношений между архетипами, выраженная «видимым и слышимым интонированием» в виде жестов, танца, голоса [11],
- инструментально-звуковая экспрессия переживаний (инструментально-музыкальный компонент сопровождения сюжета драмы).

Каковы арттерапевтические цели образовательного процесса со студентами-музыкантами?

Как весьма точно пишут соавторы Фань Ин и А.В. Торопова: «Помимо собственно организмического индивидуального уровня здоровья человека в Китае огромное значение в возвращении гармонии придавали социальному коллективному уровню. Болезнь одного человека не могла быть лишь его личным делом, болезнь означала либо разлад в общей социальной гармонии, либо могла привести к таковому разладу (что означало бы разлад в общемировой гармонии)» [7; 12]. Эта важная мысль, которая акцентирует внимание на значимости для китайских обучающихся общего коллективного самочувствия в образовательной среде вуза или школы.

Что может *усилить чувство принадлежности своей коллективной сущности* китайских обучающихся в иноязычной среде при обучении в России или другом зарубежном вузе? По нашему мнению, этому может способствовать соединение западных достижений в области профессионально-ориентированных музыкальных знаний и образовательных здоровьесберегающих технологий с культурой национальных музыкальных традиций и практик «заботы о личном здоровье» как «заботы о коллективном

здоровье» учебной группы. Именно эту задачу, по нашему мнению, можно решить, включив в содержание обучения по предметам музыкально-психологической и педагогической направленности освоение арттерапевтического потенциала китайской национальной народной драмы по ее региональным формам.

Идеи связи «интонирующей природы психики» людей с реалиями бытия и развития своего рода, конфессии, семьи и личности были высказаны в ряде научных публикаций А.В. Тороповой [13], эти мысли лежат в основе содержания её авторского курса «Музыкально-психологическая антропология», в рамках которого для китайских обучающихся-магистрантов и было уместно разработать экспериментальный модуль на основе изучения арттерапевтического потенциала китайской народной драмы.

Персонажи в традиционных китайских оперных спектаклях обычно отображают различные аспекты культуры и истории Китая, а также символизируют различные социальные, политические и моральные функции в общественном устройстве. Например, они могут представлять аристократию, крестьянство, воинство или комплекс психологических черт личности, участвующих в архетипическом сюжете – добродетель, предательство и т. д. Персонажи наделены различными именами, им отведены определённые роли в конкретных сюжетах разных пьес, но их основные характеристики и функции схожи, отражая общие психологические закономерности, задачи и трудности жизни человека. Среди типичных человеческих архетипов, существующих в китайском театре, - *преданный чиновник, предатель, герой, красивая женщина, клоун (или шут)* и некоторые другие. Эти архетипы демонстрируют свои отличительные черты характера и эмоциональные проявления в различных типах драмы через игру актёров и музыку [13].

В китайской драме важна символическая роль цвета в костюме или маске, которые также относятся к атрибутике культурных архетипов. Так, цвета загримированных лиц в театре обозначают различные черты характера: красный – верность, чёрный – честность, белый – предательство и т. д. Эти символы не только играют роль в идентификации персонажей в театре, но и отражают коллективное бессознательное через восприятие цвета и характера в китайской культуре. Анализируя эти символы, мы можем глубже понять этнокультурные послания и психологические феномены, передаваемые китайским народным театром.

На примере китайской драмы и её архетипических персонажей мы можем предложить китайским обучающимся сделать проект эмоционального погружения через музыкальные фрагменты драмы с последующей рефлексией динамики своих состояний. Узнавание в ее образах людей, которые встречались с подобными переживаниями и отношениями в мире архетипических сюжетов и выражали свои эмоции в этнокультурно-заданной интонационно-образной форме, способно многократно усилить чувство принадлежности студентов к многовековой и трудной истории своего народа. Взаимоотношения в музыкальной драме могут быть исследованы через взаимодействие архетипов, а музыка приблизить к пониманию внутренних состояний и к встрече с глубинным переживанием, к самоидентификации и подключению к резервуару коллективных образов-переживаний, к формированию живого эмоционального отклика на архетипический сюжет [14].

Методическая концепция освоения арттерапевтического потенциала народной драмы китайскими студентами-музыкантами включает:

а) принципы отбора содержания: разнообразие региональных видов традиционной музыкальной драмы, широкая палитра актуальных сюжетов, яркость архетипических персонажей и драматургии, узнаваемость музыкальных характеристик;

б) комплекс педагогических условий при апробации в российском вузе был обеспечен опорой на подходы российской историко-педагогической науки к изучению музыкальной культуры регионов мира: *культурологическим и поликультурным подходами*;

интонационным подходом; *личностно-ориентированным здоровьесберегающим подходом в музыкальном образовании*;

в) методы работы включают базовые для высшей школы лекции и семинары, с обязательным включением практических и интерактивных методов самоисследования обучающимися арттерапевтического воздействия в актуализированной преподавателем профессионально-личностной рефлексии.

Самоисследование и профессионально-личностная рефлексия студентов была направлена преподавателем на актуализацию и анализ воздействия интонационной, визуальной и эмоционально-содержательной сторон китайской народной драмы. Арт-терапевтический эффект интеграции образовательных и личностно-поддерживающих задач при освоении курса фиксируется с помощью опросника субъективного благополучия личности китайских обучающихся и опирается на механизм зрелой профессиональной идентификации с родной и мировой культурой и цивилизацией.

Методическая концепция отразилась в программе модуля **«Современная арттерапия в образовании и арттерапевтический потенциал китайской народной драмы».**

Модуль определен нами как интеграционный ***на нескольких уровнях интеграции***:

- уровень интеграции образовательных и личностно-поддерживающих задач;
- уровень интеграции изучения основ современной западной и российской арттерапии с потенциалом разработки национальной китайской модели музыкально-драматической арттерапии на материале традиционного искусства народной драмы;
- уровень психологической интеграции личности обучающихся через укрепление зрелой профессиональной и национальной идентичности и достижения субъективного благополучия при обучении в российском вузе.

Содержательный материал курса включает более 40 музыкальных и театральных феноменов народной драмы традиционных культур Китая, среди которых:

Пекинская опера:

1. «Предание о Белой змее» (白蛇传): это древняя китайская народная сказка об истории любви Сюй Сяня и Бай Сучжэнь.
2. «Заимствование восточного ветра» (借东风): эта пьеса, также заимствованная из "Романса о трех царствах", рассказывает историю Чжугэ Ляна, который заимствовал восточный ветер, чтобы сжечь Красную скалу.

Сычуаньская опера:

1. «Осенняя река» (秋江): лирическая пьеса, построенная на динамике внутреннего переживания, ожидания и движения навстречу значимому другому; отличается камерностью и эмоциональной пластичностью.

Юэцзюй опера:

1. «Лян Шаньбо и Чжу Интай» (梁山伯与祝英台): это одна из самых классических пьес оперы Юэчжу, которая рассказывает о пронзительной истории любви между Лян Шаньбо и Чжу Интай и известна как китайская версия "Ромео и Джульетты".
2. «Мечта о красной палате» (红楼梦): Адаптированная по одноименному классическому роману, Мечта о красной палате показывает упадок феодального общества и борьбу человеческой природы через любовную трагедию Цзя Баоюя и Линь Дайюя. Музыка этого произведения с ее мягкой мелодией и тонкой эмоциональной экспрессией успешно преобразует сюжет и характеры героев романа "Сон в красной палате" в музыкальный язык, который очень нравится зрителям

Хуанмэй Опера:

1. «Брак небесных фей» (天仙配): это одна из самых известных пьес в опере Хуанмэй, рассказывающая историю любви между Дун Юном и Семью бессмертными дочерьми с помощью красивой мелодии и трогательного текста.
2. «Повесть о шёлковом платке» (罗帕记): Драматическое произведение, в котором через историю любовных отношений, недоразумений и морального выбора раскрываются темы верности, измены и человеческой уязвимости. Эта пьеса занимает важное место в опере Хуанмэй и пользуется большой популярностью у зрителей.

И другие…, всего предложено было к изучению более 40 драм. В китайской традиционной культуре существует многообразие видов народной музыкальной драмы, обладающих арт-терапевтическим потенциалом для представителей этих традиций.

Выборка участников экспериментальной группы составила 40 человек.

Методики эмпирического исследования включали *анкетирование и* стандартизованный *опросник – шкала субъективного благополучия,* методика, оценивающая динамику в *решении личностно-поддерживающей задачи* (Авторы: Р. М. Шамионов, Т. В. Бескова) (2018) [15].

Согласно нашей гипотезе, заложенной в спроектированный модуль интегрированного курса, студенты должны были *не только получить новые знания* и перейти на *новый уровень понимания* возможностей реализации арттерапевтического потенциала и здоровьесберегающей функции музыкального искусства в образовании, но и *прочувствовать и отрефлексировать этот психологический эффект на себе*.

Опросник субъективного благополучия Шамионова-Бескова предназначен для изучения восприятия человеком качества своей жизни по нескольким шкалам, таким как:

— эмоциональное благополучие,
— экзистенциально-деятельностное благополучие,
— самоуважение и личное благополучие,
— гедонистическое благополучие,
— социально-нормативное благополучие.

Все шкалы информативны для целей нашего исследования на выборке студентов. Результаты констатирующего (предварительная проверка) и контрольного (повторная проверка) представлены по каждому вопросу шкал в средних значениях по группе (Рис.1).

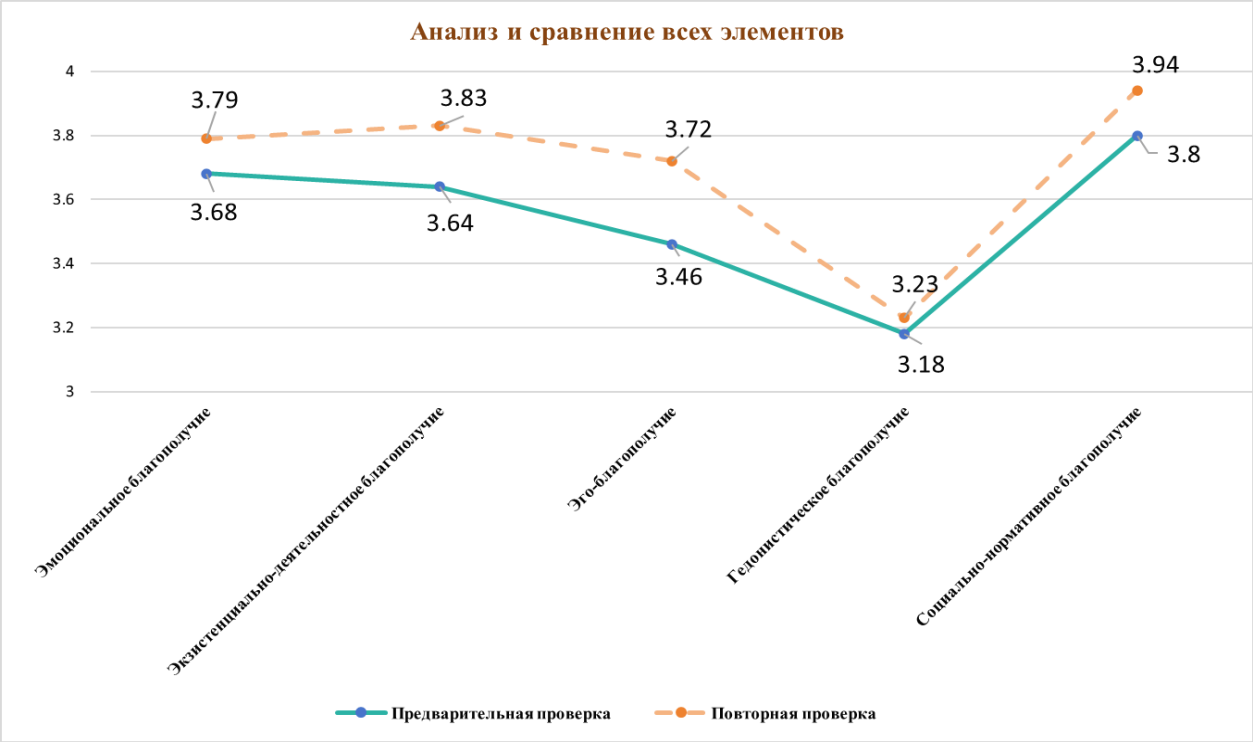


Рисунок 1. Сравнительные графики на двух этапах (до и после)

Как видно на графиках, объективные данные показывают улучшение значений субъективного благополучия студентов после прохождения интегрированного курса: значимые различия на уровне 0,05 ($t = 4,209$, $p = 0,014$) между данными предварительной и повторной проверок свидетельствуют о повышении уровня субъективного благополучия китайских обучающихся в ходе освоения модуля в российском вузе, что может свидетельствовать о возможности достижения арттерапевтического эффекта в самом образовательном процессе.

Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что предложенная в исследовании методическая концепция, реализованная в интегрированном модуле для китайских студентов, показала свою эффективность в решении образовательных и личностно-поддерживающих задач. Опыт самоисследования и рефлексии студентов расширился в область обнаружения арт-терапевтического эффекта в регуляции эмоций через восприятие фрагментов национального искусства китайской народной драмы.

Открытое обсуждения со студентами проблем развития и внедрения национальных моделей арттерапии в музыкально-педагогическое образование позволило вывести студентов на новый уровень `профессионального общения, идентичности и ответственности за дальнейшие пути национальной системы музыкального и педагогического образования КНР.

Заключение. Апробация разработанной методической концепции показала свою результативность при освоении модуля «Современная арттерапия в образовании и арттерапевтический потенциал китайской народной драмы» в рамках курса «Музыкально-психологическая антропология». Освоение китайскими студентами-музыкантами арт-терапевтического потенциала видов национальной народной драмы с музыкальным компонентом позволяет обучающимся актуализировать и интегрировать путем профессионально-личностной рефлексии мировые тенденции реализации арт-терапевтической функции искусств на материале родной культуры.

ЛИТЕРАТУРА

1. Платон. Сочинения. В 3 т. Т.3. Филеб. Государство. Тимей. Критий / Платон. – Москва: Мысль, – 1999. – 654 с.
2. Аристотель. Политика / Аристотель // Собр. соч. – Т.4. – Москва: Мысль, 1984. – С. 375. – 644 с.
3. Шестаков В.П. Музыкальная эстетика западноевропейского средневековья и Возрождения: учебник для вузов / В. П. Шестаков. – 2-е изд. – Москва: Издательство Юрайт, – 2025. – 437 с.
4. Выготский Л.С. Психология искусства / Л. С. Выготский. — Москва: Издательство Юрайт, 2025. — 414 с.
5. Медушевский В.В. Интонационная форма музыки / В.В. Медушевский. – Москва: Композитор, – 1993. – 266 с.
6. Цзо Чжицзянь, Чжоу Гоцян. Пять элементов Инь и Ян, традиционная китайская пентатоническая музыка и музыкальная терапия традиционной китайской медицины [J]. Журнал Колледжа традиционной китайской медицины Шаньси, – 2014. − Т.15, – № 4. − С. 1−4.
7. Фань Ин. Интегративная музыкально-терапевтическая модель воспитания внимания у младших школьников / Ин Фань // Автореферат на соиск … кандидат педагогических наук. – 2018. – 24 с.
8. Liu Wei. “On the theoretical basis of five-tone therapy” / Chinese Medicine Forum [国医论坛] – 2003. – vol. 18, – no. 5. – 17 p.
9. Ван Минмин. Краткое изложение западных антропологических работ [M].Наньчан: Народное издательство Цзянси, – 2004.
10. Никитин В. Н. Арт-терапия. Учебное пособие / В. Н. Никитин –«Когито Центр», Университетское психологическое образование – 2014. – 328 с.
11. Торопова А. В. Концепт «музыкальное поведение» в методологии музыкально-психологической антропологии / А. В. Торопова // Межкультурное взаимодействие в современном музыкально-образовательном пространстве. – 2026. – № 11. – С. 19–25.
12. Фань Ин, Торопова А.В. Музыкотерапевтический подход к сопровождению гиперактивных детей // Журнал научных статей «Здоровье и образование в XXI веке». – 2016. – Т.18, – № 7, – С. 173 – 177.
13. Торопова А.В. Интонирующая природа психики: музыкально-психологическая антропология: монография / А. В. Торопова. − Москва: МПГУ. − 2018. – 340 с.
14. Тань Хуэйси. Формирование представлений китайских студентов об арт-терапевтическом потенциале китайской народной драмы / Х. Тань, А. В. Торопова // Традиции и инновации в современном культурно-образовательном пространстве: материалы XIV международной научно-практической конференции. Году педагога и наставника 2023 и 200-летию со дня рождения К. Д. Ушинского посвящается, Москва, 28 ноября 2023 года. – Москва: Московский педагогический государственный университет, – 2024. – С. 237–243.
15. Шамионов, Р.М. Методика диагностики субъективного благополучия личности / Р.М. Шамионов, Т.В. Бескова // Психологические исследования. – 2018. – Т. 11, – № 60. – 8 с.

Ван Ифэй
аспирант департамента музыкального искусства
Институт культуры и искусств
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»
Научный руководитель – Л. И. Уколова

Wang Yifei
Graduate Student, Department of Musical Art
Institute of Culture and Arts
Moscow City University
Scientific Advisor – L. I. Ukolova

РАЗВИТИЕ ПИАНИСТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У НАЧИНАЮЩИХ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ С ПРИМЕНЕНИЕМ ЭЛЕКТРОННЫХ МУЗЫКАЛЬНЫХ ИНСТРУМЕНТОВ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы развития пианистических навыков у начинающих пианистов с применением электронных музыкальных инструментов представляется перспективным направлением современной музыкальной педагогики. Эти инструменты сопровождают обучение в современных условиях сегодня и пользуются большим спросом у музыкантов различных специальностей и направлений. Традиционная модель фортепианного обучения, ориентированная на акустический инструмент (рояль или фортепиано), сегодня дополняется практикой использования электронных музыкальных инструментов (ЭМИ) – цифровых фортепиано, синтезаторов и миди-клавиатур.

Ключевые слова: электронные музыкальные инструменты, начальные пианистические навыки, координация движений, постановка пианистического аппарата.

DEVELOPING PIANISTIC SKILLS IN BEGINNERS IN THE CONTEXT OF ADDITIONAL EDUCATION USING ELECTRONIC MUSICAL INSTRUMENTS

Abstract. This article examines the development of pianistic skills in beginning pianists using electronic musical instruments, which are in high demand among musicians of various specialties and disciplines. The traditional model of piano instruction, focused on an acoustic instrument (grand piano or fortepiano), is now being supplemented by the use of electronic musical instruments (EMI)–digital pianos, synthesizers, and MIDI keyboards.

Keywords: electronic musical instruments, basic pianistic skills, motor coordination, piano training.

Современная система дополнительного образования детей в сфере искусств характеризуется диверсификацией подходов к обучению и внедрением инновационных технологий. Традиционная модель фортепианного обучения, ориентированная на акустический инструмент (рояль или фортепиано), сегодня дополняется практикой использования электронных музыкальных инструментов (ЭМИ) – цифровых фортепиано, синтезаторов и миди-клавиатур. Актуальность исследования данной проблематики обусловлена необходимостью адаптации классических методик формирования игрового аппарата к специфике электронной клавиатуры при сохранении фундаментальных принципов отечественной пианистической школы.

Электронный музыкальный инструмент представляет собой не упрощенную версию акустического фортепиано, а самостоятельное средство музыкальной выразительности со

своим психофизиологическим профилем. Ключевые отличия ЭМИ, влияющие на развитие пианистических навыков:

Динамика звукоизвлечения: В отличие от молоточкового механизма акустического рояля, требующего сложной координации веса руки и скорости удара для управления тембром и громкостью, полувзвешенная или невзвешенная клавиатура ЭМИ генерирует звук независимо от физической силы нажатия (параметр Velocity). Это создает риск формирования «плоской» динамики и отсутствия навыка весовой игры.

Тактильная обратная связь: Отсутствие естественной акустической вибрации корпуса и иного профиля упругости клавиши требует от педагога разработки компенсаторных упражнений для развития тактильной чувствительности подушечек пальцев.

Тембральное разнообразие: Возможность мгновенной смены звукового патча (от Grand Piano до синтетических пэдов) выступает мощным мотивирующим фактором, однако может отвлекать учащегося от решения сугубо технологических задач постановки рук.

Организация пианистического аппарата начинающего является фундаментом дальнейшего технического роста. При работе за электронным инструментом необходимо строго соблюдать классические эргономические требования:

Посадка и постановка корпуса: Соблюдение прямого угла между бедром и корпусом, высота стула, обеспечивающая горизонтальное положение локтей относительно клавиатуры, и расстояние до инструмента, позволяющее выпрямленным рукам касаться передней панели без сгибания в запястьях. Использование метронома, встроенного в ЭМИ, позволяет с первых уроков автоматизировать чувство метроритма, что труднодостижимо на ранних этапах работы с акустическим инструментом.

Организация кисти и пальцев: Формирование куполообразной формы кисти, где суставы видны, но не провалены. Особое внимание уделяется воспитанию цепкости ногтевых фаланг. На электронном инструменте отсутствие естественного сопротивления клавиши часто провоцирует учащихся извлекать звук поверхностными движениями. Для коррекции этого дефекта применяются упражнения на столе («Барабанщик», «Волшебные пальцы») с последующим переносом ощущения глубокой опоры пальца на «дно» клавиши в электронный формат.

Координация и независимость движений: Применение игровых методик для освоения вертикальных (стаккато толчком, легато погружением) и горизонтальных (подкладывание первого пальца, позиционные скачки) движений. Упражнение «Кузнечик» эффективно формирует навык активного броска пальца в сочетании с рессорным движением запястья вверх, предотвращая зажим кисти.

Дидактический потенциал функций ЭМИ в развитии техники

Применение электронных инструментов открывает новые методические возможности, недоступные в рамках традиционного урока:

Функция записи и воспроизведения (Recorder) позволяет ученику объективно оценить собственное исполнение, услышать агогические неточности и динамический дисбаланс, развивая навыки слухового самоконтроля.

Разделение клавиатуры (Split) и наложение тембров (Layer) используются для организации ансамблевого музицирования в паре «педагог-ученик» на одном инструменте, а также для развития гармонического слуха через игру басовых нот одним тембром и мелодии другим.

Регулировка чувствительности клавиш (Touch Response) - педагог имеет возможность искусственно утяжелить клавиатуру по мере укрепления мышц пальцев учащегося, постепенно приближая физику исполнения к условиям концертного рояля.

Метрономическая дисциплина: Жесткая сетка встроенного ритмического модулятора дисциплинирует исполнительский пульс, что особенно важно при изучении произведений моторного характера.

Психолого-педагогические аспекты интеграции ЭМИ в систему ДОД.

Успешность внедрения электронных инструментов напрямую зависит от создания специфической образовательной среды. Педагог, работающий в системе дополнительного образования, должен решать двуединую задачу: трансляцию академических традиций и поддержание высокой познавательной мотивации ребенка.

Игровой компонент, заложенный в функционал ЭМИ (автоаккомпанемент, обучающие подсветки клавиш), следует использовать дозированно. Подсветка, например, эффективна на этапе разучивания нотного текста для снятия психологического барьера перед чтением с листа, но должна быть отключена на этапе автоматизации двигательного навыка. Создание непринужденной атмосферы, пробуждение воображения через ассоциативные образы (упражнения «Рулевой», «Рисуем круг») позволяют избежать профессиональной деформации игрового аппарата и формирования мышечных зажимов, которые впоследствии трудно поддаются коррекции в среднем специальном звене.

Развитие пианистических навыков у начинающих с применением электронных музыкальных инструментов в условиях дополнительного образования представляется перспективным направлением современной музыкальной педагогики. Электронный инструмент не заменяет акустический, но служит эффективным пропедевтическим средством и лабораторией для отработки технических формул. Ключом к успеху является не адаптация технологии под снижение требований, а применение строгой классической методики постановки игрового аппарата, где функции ЭМИ используются как высокотехнологичный тренажер. Грамотная интеграция цифровых средств позволяет сформировать устойчивый интерес к музыкальным занятиям, развить комплексную координацию, метро-ритмическую стабильность и базовую техническую оснащенность юного музыканта, создавая прочный фундамент для его дальнейшего профессионального становления на акустическом фортепиано.

Как проверить эффективность использования ЭМИ в развитии пианистических навыков?

Проверка эффективности использования электронных музыкальных инструментов (ЭМИ) в развитии пианистических навыков требует комплексного подхода, сочетающего объективные количественные показатели и качественные экспертные оценки. Для получения достоверных данных рекомендуется использовать следующие методы:

1. Педагогический эксперимент с контрольной и экспериментальной группами

Это наиболее надежный научный метод. Формируются две равноценные группы учащихся одного возраста и уровня подготовки:

Контрольная группа: обучается исключительно на акустическом фортепиано по традиционной методике.

Экспериментальная группа: проходит обучение с применением ЭМИ (цифровых фортепиано или синтезаторов).

По истечении определенного периода (например, учебного полугодия или года) проводится сравнительный анализ результатов обеих групп.

Оценка производится по ряду конкретных показателей до начала эксперимента, в процессе обучения и после его завершения:

Техническая оснащенность:

Скорость и точность: измерение темпа исполнения гамм, арпеджио и этюдов с помощью метронома без ошибок.

Независимость пальцев: оценка качества исполнения полифонических фрагментов или сложных аккордовых последовательностей.

Качество звукоизвлечения: способность ученика управлять динамикой (crescendo, diminuendo) и штрихами (legato, staccato). При игре на ЭМИ проверяется умение компенсировать особенности клавиатуры для достижения выразительного звука.

Музыкально-ритмическое чувство:

Стабильность темпа при исполнении произведений с включенным и выключенным встроенным метрономом ЭМИ.

Способность к исполнению синкопированных ритмов и сложнометрических структур. Использование функции записи позволяет педагогу визуально проанализировать отклонение от ритмической сетки.

Навыки чтения с листа и музыкальной памяти:

Время, затраченное на разбор нового музыкального материала.

Количество повторений, необходимых для заучивания пьесы наизусть. Здесь эффективно применение функции «память» (секвенсора) цифрового фортепиано для пошагового разучивания партий левой и правой руки.

Слуховой контроль и самоконтроль:

Способность учащегося самостоятельно находить и исправлять ошибки интонирования (даже темперированного строя), баланса голосов и артикуляции.

Анализ MIDI-данных: запись игры ученика в формате MIDI позволяет построить графики Velocity (силы нажатия клавиш). Это дает объективную картину динамики: ровный график свидетельствует о слабой динамической шкале, а хаотичный – о неумении контролировать вес руки.

Хронометраж выполнения упражнений: фиксация времени, необходимого для автоматизации конкретного технического приема (например, подкладывание первого пальца в гамме).

Привлечение независимых экспертов (других преподавателей ДШИ) для слепого прослушивания аудиозаписей учеников. Эксперты оценивают уровень владения инструментом, музыкальность и техническое совершенство, не зная, какая группа (акустическая или электронная) представлена на записи.

Параллельно применяется биомеханический видеоанализ посадки и движений рук для выявления эргономичности игрового аппарата и отсутствия мышечных зажимов.

Эффективность методики оценивается не только через технику, но и через состояние ученика:

- уровень учебной мотивации (диагностируется через анкетирование и наблюдение за временем самостоятельной домашней работы).
- степень утомляемости (оценивается по количеству продуктивных минут занятия до появления признаков физической скованности).
- сохранность интереса к академическому репертуару при переходе с ЭМИ на акустический инструмент.

Ключевым показателем истинной эффективности является успешность перехода ученика с электронного инструмента на акустический рояль. Проверяется отсутствие необходимости переучивать постановку рук, сохранение приобретенной беглости и способности адаптироваться к более тяжелому сопротивлению молоточковой клавиатуры.

Алгоритм проведения проверки:

Входная диагностика: проведение технических зачетов, тестов на ритм и слух, снятие первичных видеозаписей.

Промежуточный срез: фиксация скорости прохождения программы, анализ логов встроенного рекордера ЭМИ.

Итоговая аттестация: публичное исполнение концертной программы на акустическом инструменте (для чистоты эксперимента обе группы играют на одном и том же рояле перед одной комиссией).

Статистическая обработка: сравнение средних значений показателей прироста навыков между группами с использованием методов математической статистики для подтверждения значимости различий.

Комплексное использование этих методов позволит сделать научно обоснованный вывод о целесообразности применения конкретной модели ЭМИ в образовательном процессе и скорректировать методику преподавания для достижения максимальных результатов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Артоболевская, А. Д. Первая встреча с музыкой. Учебное пособие. – М.: Советский композитор, 1996.
2. Гофман, И. Фортепианная игра. Ответы на вопросы о фортепианной игре. – М., 1961.
3. Грибкова, О. В. Традиции русской вокально - хоровой школы в музыкальном творчестве русских композиторов XIX - начала XX веков / О. В. Грибкова, О. Б. Ушакова, Ч. Хэ // Bulletin of the International Centre of Art and Education. – 2023. – № 3. – С. 50-56. – EDN LCFFCD.
4. 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.
5. Калимуллина, О. А. Развитие творческого потенциала подростков средствами музыкально-эстетических практик: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – Казань, 2009. – 23 с. – EDN NKSHMJ.
6. Корноухов, М. Д. Нотный текст как интерпретационно-смысловая структура музыкального произведения : монография / М. Д. Корноухов. – Великий Новгород : Новгородский гос. ун-т, 2011. – 116 с. – EDN QSPPGT.
7. Нейгауз, Г. Г. Об искусстве фортепианной игры: записки педагога. – М.: Музыка, 1982.
8. Низамутдинова, С. М. Просветительская миссия интерпретаций шедевров музыкальной классики / С. М. Низамутдинова // Антропологическая дидактика и воспитание. – 2022. – Т. 5, № 6. – С. 124-130. – EDN UXURYN.
9. Уколова, Л. И. Воспитание духовной культуры растущего человека через синтез искусств в пространстве педагогически организованной музыкальной среды / Л. И. Уколова // Искусствоведение. – 2022. – № 3. – С. 17-25. – EDN LLBYZB.
10. Ценностные парадигмы в педагогике, искусстве, образовании / Л. И. Уколова, М. А. Антонова, С. М. Низамутдинова [и др.]. – Москва : ООО "УЦ Перспектива", 2025. – 88 с. – EDN PJYWUM.
11. Шмидт-Шкловская, А. А. О воспитании пианистических навыков. – Л.: Музыка, 1985.
12. Штепанова-Курцова, И. Фортепианная техника. Методика и практика. – К.: Музична Украина, 1982.
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.

Лю Чан
аспирант кафедры музыкально-исполнительского искусства
факультета музыкального искусства
Институт изящных искусств
ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»
e-mail: liuchanpiano2023@mail.ru

Liu Chang
Postgraduate student at the Department of Musical Performance Art
Faculty of Musical Art
Institute of Fine Arts
Moscow Pedagogical State University

ПОГРУЖЕНИЕ В КУЛЬТУРНО-ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ КОНТЕКСТ КАК УСЛОВИЕ ИНТЕРПРЕТАЦИИ РУССКОЙ ФОРТЕПИАННОЙ МУЗЫКИ СТУДЕНТАМИ КИТАЙСКИХ ВУЗОВ

Аннотация. Представленная статья посвящена проблеме понимания и интерпретации русской фортепианной музыки студентами китайских вузов в контексте межкультурной коммуникации. В содержании работы раскрывается проблемное поле процесса освоения студентами КНР фортепианных сочинений русских композиторов; анализируются причины исполнительских трудностей, обусловленные различиями в менталитете, философско-эстетических представлениях и языковой интонационной природе русской и китайской культур. Выявляются ограничения традиционного технико-ориентированного подхода, ведущего к смысловому упрощению пианистического исполнения. В качестве ключевого условия преодоления обозначенных барьеров обосновывается погружение в культурно-художественный контекст изучаемых произведений. Раскрывается практическая значимость межхудожественных связей (изучения литературы, живописи и фольклора) для глубинного постижения образного содержания русской музыки. По итогам проведенного исследования делается вывод о необходимости системного включения внемузыкальных контекстно-художественных компонентов в процесс обучения студентов-музыкантов китайских вузов.

Ключевые слова: студенты китайских вузов, русская культура, интерпретация русской фортепианной музыки, культурно-художественный контекст, межкультурная коммуникация, культурологический подход.

IMMERSION IN THE CULTURAL AND ARTISTIC CONTEXT AS A CONDITION FOR THE INTERPRETATION OF RUSSIAN PIANO MUSIC BY STUDENTS OF CHINESE UNIVERSITIES

Abstract. The presented article is devoted to the problem of understanding and interpreting Russian piano music by students at Chinese universities in the context of intercultural communication. The content of the work reveals the problematic field of the process by which students in the PRC master piano works by Russian composers; it analyses the causes of performance difficulties stemming from differences in mentality, philosophical and aesthetic concepts, and the linguistic and intonational nature of Russian and Chinese cultures. The limitations of the traditional technique-oriented approach, which leads to a semantic simplification of pianistic performance, are identified. The immersion in the cultural and artistic context of the works under study is substantiated as a key condition for overcoming the identified barriers. The practical significance of inter-artistic connections (the study of literature, painting, and folklore)

for a deeper understanding of the figurative content of Russian music is revealed. Based on the results of the study, a conclusion is drawn about the need for the systematic inclusion of non-musical contextual and artistic components in the teaching process for music students at Chinese universities.

Keywords: students of Chinese universities, Russian culture, interpretation of Russian piano music, cultural and arts context, cross-cultural communication, culturological approach.

Интенсификация и расширение образовательного взаимодействия между Российской Федерацией и Китайской Народной Республикой вывели вопросы сущности и механизмов музыкального межкультурного диалога на уровень одного из самых значимых трендов современного арт-педагогического процесса. Каждый год тысячи начинающих музыкантов поступают в консерватории, институты искусств и педагогические университеты КНР, где одно из важных мест в их учебных программах отводится русской фортепианной музыке, охватывающей хронологический период от XIX столетия до наших дней. Процесс соприкосновения китайских студентов с этим пластом фортепианного искусства всё чаще осмысляется не как технология освоения сочинений конкретной музыкально-стилевой принадлежности, но как многоуровневый акт кросс-культурной коммуникации, в пространстве которой пересекаются и вступают в диалог полярные системы художественного мышления, аксиологические ориентиры и методические парадигмы.

В сложившейся ситуации вопросы восприятия и трактовки студентами-пианистами из КНР русской фортепианной классики можно отнести к числу одних из важных вопросов фортепианно-методической мысли. Опыт педагогического руководства данным процессом получил научную рефлексию в целом ряде материалов, в которых анализируются особенности интериоризации этноментальной сущности сочинений Чайковского, Скрябина, Рахманинова, Прокофьева и других русских композиторов китайскими студентами [1- 8].

Исследователи констатируют базовое противоречие между высокой эмоциональной отзывчивостью обучающихся на музыку российских авторов и их недостаточной готовностью к созданию художественно убедительной интерпретационной версии, что, очевидно, продиктовано различиями в музыкальных традициях и спецификой этнопсихологии. Главным фактором, порождающим исполнительские препятствия, специалистами признается несовпадение интонационной природы западноевропейской гармонической системы с тонально-слоговой организацией китайской речи, обусловливающей артикуляционную дискретность и создающей помехи для достижения связного кантиленного звуковедения, имманентно присущего русской мелодике [7]. Исследователи также акцентируют внимание на том, что нейтрализация указанных сложностей неосуществима без применения сопоставительного анализа культурных детерминант художественного сознания: «Более глубокое понимание и взаимопроникновение русской и китайской музыкальной культуры возможно на пути сравнения особенностей их генезиса» [2, с. 203].

Важно подчеркнуть, что историческое взаимодействие русской и китайской фортепианных культур не было однонаправленным процессом «пересадки» готовой модели на иную почву. Китайские музыканты и педагоги творчески переосмысливали заимствованные принципы, адаптируя их к национальной культурной традиции. Это породило своеобразный синтез, в котором русская фортепианная школа, сохраняя узнаваемые черты, получила новое преломление в контексте китайской музыкальной эстетики. Именно эта двойственность во многом и порождает комплекс проблем, с

которыми сталкиваются современные китайские студенты при освоении русского фортепианного репертуара.

Не требует доказательств тезис о глубокой укорененности смыслового наполнения и силе эмоционального воздействия русской фортепианной музыки в национальной культурной почве. Ее характеризуют исключительная распевность и вокализированная природа фортепианной звучности, интонационно-генетически связанная с хоровыми, песенными и романсовыми традициями; монументальность композиционных структур, порожденная эпическим размахом и пространственной широтой национального художественного мышления; душевная открытость и экспрессивная насыщенность, подчас доходящая до трагического пафоса; а также имманентная корреляция с фольклорной архаикой и православной духовностью.

Национальное своеобразие русского фортепианного искусства не является препятствием для его понимания и освоения музыкантами иных исполнительских школ. В отношении китайского музыкально-образовательного пространства ее диалогический потенциал, согласно точке зрения Чэн Цзяинь, заключается в том, что «русская музыка продолжает присутствовать и воздействовать на музыкальную культуру Китая, поскольку российская фортепианная школа с ее богатыми устоявшимися традициями поддерживает стабильность и устойчивость развития китайского пианизма» [8, с. 336].

Действительно, российский фортепианный репертуар, обладая статусом мировой классики, образует фундамент образовательных программ в консерваториях Китая и постоянно звучит на концертных эстрадах. Тем не менее, между знанием нотного текста и глубинным постижением культурного содержания русской музыки существует значительная дистанция, преодоление которой составляет главную задачу межкультурной коммуникации в музыкально-педагогическом процессе, что позволяет определить этот факт как следствие проблемы культурных различий.

Подобные расхождения между китайской и русской музыкой уходит корнями в несовпадение составляющих их философско-эстетических парадигм. Традиционная китайская музыка вызревала в лоне даосского учения с его установкой на отстраненное, гармонизирующее слияние с натурой и устремленностью к обретению душевного равновесия. Эстетизированно-созерцательное отношение к музыкальному творению, о котором пишут Ли Чжэн и Е. П. Красовская, проявляется в таких чертах китайской музыки, как камерность высказывания, преобладание плавных, «текучих» мелодических линий, сдержанность эмоционального тона, отсутствие резких контрастов и драматических кульминаций [6]. Отечественная фортепианная традиция, с одной стороны, продолжает линию исконной интонационной культуры, синтезируя песенное начало и православную манеру интонирования, а с другой – сопряжена с художественными принципами западного романтизма, для которого свойственны антагонистическая драматургия, острейшие контрасты и запредельная эмоциональная исповедальность.

Для китайского студента, воспитанного в диаметрально противоположных ментальных координатах, интериоризация подобной эстетики представляет собой сложнейшую задачу. Именно поэтому ученые совершенно обосновано пишут о том, что проблемы освоения китайскими студентами-пианистами произведений русских и европейских композиторов «обусловлены особенностями национального менталитета, спецификой китайского языка и китайской художественной литературы…» [6, с. 115].

Центральный момент указанного музыкально-культурного барьера состоит в полярном понимании самого предназначения искусства звуков. В китайской традиции музицирование выступает преимущественно инструментом приведения к гармонии психоэмоционального статуса личности и ее связей с универсумом. В русском же понимании – это метод выражения многосложного спектра душевных движений, включая

экзистенциально-трагедийные. Учащемуся из КНР зачастую сложно осознать, почему звучание должно быть «неистовым», «мятежным» или «торжествующим» – характеристик, активно используемых педагогами РФ в ходе освоения национального репертуара, однако не располагающих прямыми аналогами в китайской эстетике музыки и профессиональном лексиконе.

Согласно данным анкетного опроса китайских выпускников-музыкантов российских вузов, осуществленного С. А. Айзенштадтом и Н. Г. Исаевой, даже по прошествии нескольких лет подготовки в России, многие респонденты затрудняются в словесной экспликации образного наполнения исполняемых ими сочинений русских композиторов [1]. Это доказывает, что усвоение инокультурного нотного текста реализуется обучающимися-пианистами главным образом на моторно-двигательном уровне, без полноценного внедрения в его культурную семантику.

На данное противоречие обращает внимание и Чэн Цзяинь, подчеркивая, что «студенты исполнительских специальностей нередко сосредотачивают свое внимание на проблемах развития фортепианной техники, не осознавая значимости содержания и культурного контекста разучиваемого произведения» [8, с. 334]. В результате исполнение русской музыки китайскими студентами нередко отличается технической безупречностью при эмоциональной и смысловой уплощенности, что особенно заметно при сравнении с интерпретациями российских пианистов.

Именно погружение в культурно-художественный контекст, основанного на изучении русской фортепианной музыки в широком контексте российской культуры, является, на наш взгляд, одним из наиболее перспективных направлений преодоления обозначенных барьеров. Как подчеркивает Чэн Цзяинь, «культурологический подход рассматривает образование сквозь призму понятия культуры, культурного процесса, осуществляемого в культуросообразной образовательной среде, все компоненты которой наполнены человеческими смыслами» [8, с. 336]. Применительно к интерпретации русской фортепианной музыки это означает, что работа над произведением не должна ограничиваться качественным выучиванием нотного текста и преодолением технических трудностей. Необходимо целенаправленно знакомить китайских студентов с национальным историко-художественным контекстом создания сочинения, раскрывать его связи с литературой, живописью, фольклором, а также с особенностями русского национального характера и мировосприятия.

Русская фортепианная музыка насыщена внемузыкальными ассоциациями, связанными с образами русской природы, эпоса, литературы, живописи, истории и народного быта. Такие произведения требуют от исполнителя не только технического мастерства, но и способности проникнуть в мир русской художественной культуры в его целостности. Для китайского студента, недостаточно знакомого с русским фольклором, поэзией, прозой, пейзажной живописью и прикладным народным творчеством, многие содержательные пласты музыкальных произведений остаются закрытыми. Практическая реализация такого подхода может включать специальные лекционно-ознакомительные курсы по русской культуре для китайских студентов-музыкантов, организации экскурсий в музеи (при нахождении в России) или виртуальные экспозиции, посещение спектаклей и концертов, чтение и обсуждение произведений русской литературы, тематически связанных с изучаемой музыкой. Особую роль призваны сыграть междисциплинарные семинары, на которых музыканты совместно с культурологами, литературоведами и историками анализируют конкретные музыкальные произведения в широком культурном контексте.

Обращаясь к конкретным примерам, можно отметить, что, русская музыка часто напрямую или символически диалогирует с национальной литературой (Пушкин,

Достоевский, Чехов) и живописью (например, творчество художников-передвижников). Вне понимания этого контекста пианистическая интерпретация произведения теряют свою глубину. Поэтому при изучении таких произведений, как, например, пьесы из цикла «Времена года» и «Детский альбом» П. Чайковского, «Картинок с выставки» М. Мусоргского, прелюдий и этюдов-картин Рахманинова, пьес А. Лядова, Н. Метнера и других композиторов, необходимо выстраивать образные параллели с сюжетами русской литературной классики, а также знакомить студентов с содержанием поэзии Жуковского, Пушкина, Лермонтова, Тютчева и других русских литераторов. При изучении, к примеру, Этюда-картины С. Рахманинова (соч. 39 № 1 до минор) в объяснении волнообразности динамической линии будет уместна демонстрация образов стихии на примере русской живописи – картины «Девятый вал» И. Айвазовского или прочтения знаменитого пушкинского «Буря мглою небо кроет...». Важна и явленность в русском фортепианном искусстве особого отношения к природе. Русский пейзаж в музыке (например, у Чайковского) часто суров, меланхоличен, эпичен. Китайский традиционный пейзаж – это скорее импрессионистическая миниатюра, утонченная и созерцательная. Подобная разница в изобразительном отражении визуального восприятия напрямую влияет и на звуковую палитру обучающегося-пианиста.

Погружение в художественный контекст русской культуры в совокупности предполагает целостное ознакомление с ней: просмотр русских фильмов, изучение живописи, чтение классической литературы (хотя бы в переводах). Важно также и знакомство с фольклором, с русскими народными традициями: к примеру, это может быть пение русских народных песен, постановка танцев или фрагментов обрядов, что позволит понять истоки ритма и мелоса, почувствовать музыкальные истоки «русской души».

В направлении реализации метода художественного контекста важнейшим фактором является и активная самостоятельная работа китайских студентов по изучению русской культуры во всем ее многообразии. Ли Чжэн и Е. П. Красовская подчеркивают «важность систематической самостоятельной работы китайских студентов по освоению европейской и русской культуры» [6, с. 115]. Речь идет не только о чтении книг и прослушивании записей, но и о живом общении с носителями русской культуры, посещении концертов, музеев, театров, а в идеале – и о краткосрочных стажировках в российские города, концентрирующих богатое культурно-историческое наследие.

Резюмируя вышеизложенное, следует констатировать, что интерпретация русской фортепианной музыки китайскими студентами представляет собой многоаспектную педагогическую проблему, коренящуюся не только в технологиях ее пианистического освоения, но и в задачах познания различий музыкально-интонационных систем, философско-эстетических установок и этнопсихологических характеристик. Традиционный подход, сфокусированный на технически качественном воспроизведении авторского текста, демонстрирует сегодня свою недостаточность, поскольку не обеспечивает постижения глубинных культурных кодов, заложенных в музыкальном произведении композиторов другой страны. Как следствие, исполнение нередко утрачивает художественную полноценность и семантическую насыщенность, превращаясь в технически совершенную, но эмоционально редуцированную пианистическую репликацию.

Единственно эффективной стратегией преодоления означенных коммуникативных барьеров выступает систематическое погружение учащихся в культурно-художественный контекст русской музыки, реализуемое посредством внедрения художественно-контекстного подхода в образовательный процесс. Данный подход, трактуемый как целенаправленное изучение широкого спектра внемузыкальных (межхудожественных) ассоциаций – от литературных и живописных параллелей до фольклорных и духовных

оснований, – позволяет выстроить у студентов целостную картину мира, органичной частью которого является исполняемый репертуар. Междисциплинарная интеграция, включающая лекционные курсы, творческие семинары, экскурсионную деятельность и системную самостоятельную работу, способна обеспечить качественный скачок от поверхностного накопления технических приемов к полноценной художественно-убедительной интерпретации. Таким образом, именно осознанное и педагогически структурированное погружение в инокультурную среду является не факультативным дополнением, а ключевым дидактическим условием, детерминирующим способность китайских пианистов к аутентичному воссозданию духовно-содержательной глубины русской фортепианной музыки. Дальнейшая разработка конкретных методик и алгоритмов такого погружения видится магистральным направлением оптимизации межкультурного музыкального образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Айзенштадт С. А. Обучение китайских студентов в классе специального фортепиано. Из опыта Дальневосточного государственного института искусств / С. А. Айзенштадт, Н. Г. Исаева // Манускрипт. − 2019. − № 11. − С. 239-244.
2. Ван Ю. Особенности освоения фортепианных произведений Рахманинова китайскими обучающимися / Ю. Ван, А. П. Юдин // Преподаватель XXI век. – 2023. – № 4-1. – С. 202-213.
3. Воуба В. Г. Об освоении фортепианных произведений А. Н. Скрябина с китайскими студентами-пианистами в высшей школе / В. Г. Воуба, Р. Г. Слонимская, Р. Н. Шитикова, Д. В. Щирин // Вестник педагогических наук. – 2025. – № 6. – С. 100-105.
4. Доу И. Роль русской фортепианной школы в становлении китайской системы фортепианного образования в I половине XX столетия / И. Доу // Межкультурное взаимодействие в современном музыкально-образовательном пространстве. – 2020. – № 17. – С. 138-141.
5. Иофис Б. Р. Музыкально-теоретические аспекты произведений для фортепиано русских композиторов начала XX века как предмет освоения студентами китайской народной республики / Б. Р. Иофис, Цзин Чан // Музыкальное искусство и образование. – 2025. – Т. 13. – № 3. – С.75-92.
6. Красовская Е. П. К проблеме исполнительского освоения европейской программной музыки студентами китайской Народной Республики на фортепианных занятиях / Е. П. Красовская, Чжен Ли // Музыкальное искусство и образование (Вестник кафедры ЮНЕСКО). – 2017. – № 1 (17). – С. 115-125.
7. Кузнецова О. И. К проблеме адаптации учащихся из восточноазиатских стран к европейской исполнительской традиции: особенности педагогического процесса / О. И. Кузнецова, Л. С. Майковская // Вестник кафедры ЮНЕСКО Музыкальное искусство и образование. – 2016. – № 4 (16). – С. 113-119.
8. Чэн Цзяинь. Культурологический подход к освоению русской фортепианной музыки студентами из Китайской Народной республики в процессе высшего педагогического образования / Цзяинь Чэн // ЦИТИСЭ. – 2024 – № 3 (41). – С. 333-340.