

ВЕСТНИК МГИМ ИМ. А. Г. ШНИТКЕ

2018 №3/4(3/4)

К 100-летию учебного заведения



Электронное периодическое рецензируемое научное издание
«*Вестник МГИМ имени А.Г.Шнитке*»
учрежден в феврале 2018 года.

Учредитель:

Государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования города Москвы
«Московский государственный институт музыки имени А.Г.Шнитке»

Свидетельство о регистрации ЭЛ № ФС77–72669 от 16.04.2018 года

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи,
информационных технологий и массовых коммуникаций

ISSN2712–9063

Издается ежеквартально

Главный редактор:

проректор по научно-исследовательской работе МГИМ имени А.Г.Шнитке,
доктор культурологии И.А.Корсакова

Предметная область журнала – гуманитарные науки по следующим отраслям наук
и группам специальностей:

педагогические науки (13.00.00),
искусствоведение (17.00.00),
культурология (24.00.00)

Редколлегия журнала

Корсакова Ирина Анатольевна, доктор культурологии, кандидат философских наук,
доцент, проректор по научно-исследовательской работе МГИМ имени А.Г.Шнитке –
главный редактор

Алябьева Анна Геннадьевна, доктор искусствоведения, профессор, член Диссер-
тационного совета Д 210.016.01 (по специальности 17.00.02), член общества востоко-
ведов РФ, член Международного совета по традиционной музыке (*ICTM*) при ЮНЕ-
СКО, зав. кафедрой философии, истории, теории культуры и искусства МГИМ имени
А.Г.Шнитке – **заместитель главного редактора**

Шабшаевич Елена Марковна, доктор искусствоведения, доцент, профессор кафе-
дры философии, истории, теории культуры и искусства МГИМ имени А.Г.Шнитке – **от-
ветственный редактор**.

Ануфриев Евгений Александрович – кандидат педагогических наук, зав. кафедрой на-
родного исполнительского искусства МГИМ имени А.Г.Шнитке

Грекова Любовь Валентиновна, кандидат педагогических наук, профессор кафедры
философии, истории, теории культуры и искусства МГИМ имени А.Г.Шнитке

Громов Игорь Юрьевич, профессор, заслуженный артист РФ, и.о. зав. кафедрой духовых и ударных инструментов, зав. кафедрой дирижерского искусства МГИМ имени А.Г.Шнитке

Егорова Марина Алексеевна, кандидат искусствоведения, доцент кафедры философии, истории, теории культуры и искусства МГИМ имени А.Г.Шнитке

Зайцева Елена Александровна, кандидат искусствоведения, академик Международной академии творчества, профессор кафедры философии, истории, теории культуры и искусства МГИМ имени А.Г.Шнитке

Калашкова Дагмара Ояровна, профессор, зав. кафедрой струнно-смычкового искусства МГИМ имени А.Г.Шнитке

Кизин Михаил Михайлович, кандидат искусствоведения, профессор, народный артист РФ, и.о. заведующего кафедрой вокального искусства и оперной подготовки МГИМ имени А.Г.Шнитке

Орлова Екатерина Марковна, кандидат психологических наук, преподаватель кафедры философии, истории, теории культуры и искусства МГИМ имени А.Г.Шнитке

Пчелинцев Анатолий Васильевич, кандидат педагогических наук, профессор кафедры философии, истории, теории культуры и искусства МГИМ имени А.Г.Шнитке

Цыпин Геннадий Моисеевич, доктор педагогических наук, профессор, академик педагогических и социальных наук, профессор кафедры философии, истории, теории культуры и искусства МГИМ имени А.Г.Шнитке

Шайхутдинов Рустам Раджапович, кандидат искусствоведения, заслуженный деятель искусств Республики Башкортостан, лауреат международных конкурсов, профессор, зав. кафедрой фортепианного искусства МГИМ имени А.Г.Шнитке

Редакционный совет

Щербакова Анна Иосифовна, доктор педагогических наук, доктор культурологии, профессор, ректор МГИМ имени А.Г.Шнитке – председатель редакционного совета

Педагогические науки (13.00.02, 13.00.05, 13.00.08)

Ануфриев Евгений Александрович, кандидат педагогических наук, зав. кафедрой народного исполнительского искусства МГИМ имени А.Г.Шнитке

Грекова Любовь Валентиновна, кандидат педагогических наук, профессор кафедры философии, истории, теории культуры и искусства МГИМ имени А.Г.Шнитке

Пчелинцев Анатолий Васильевич, кандидат педагогических наук, профессор кафедры философии, истории, теории культуры и искусства МГИМ имени А.Г.Шнитке

Цыпин Геннадий Моисеевич, доктор педагогических наук, профессор, академик педагогических и социальных наук, главный научный сотрудник Факультета подготовки научно-педагогических кадров МГИМ имени А.Г.Шнитке

Щербакова Анна Иосифовна, доктор педагогических наук, доктор культурологии, профессор, ректор МГИМ имени А.Г.Шнитке

Орлова Екатерина Марковна, кандидат психологических наук, преподаватель кафедры философии, истории, теории культуры и искусства МГИМ имени А.Г.Шнитке

Искусствоведение (17.00.02, 17.00.09)

Алябьева Анна Геннадьевна, доктор искусствоведения, профессор, член Диссертационного совета Д 210.016.01 (по специальности 17.00.02), член общества востоковедов РФ, член Международного совета по традиционной музыке (ИСТМ) при ЮНЕСКО, зав. кафедрой философии, истории, теории культуры и искусства МГИМ имени А.Г.Шнитке

Громов Игорь Юрьевич, профессор, заслуженный артист РФ, и.о. зав. кафедрой духовых и ударных инструментов, зав. кафедрой дирижерского искусства МГИМ имени А.Г.Шнитке

Егорова Марина Алексеевна, кандидат искусствоведения, доцент кафедры философии, истории, теории культуры и искусства МГИМ имени А.Г.Шнитке

Зайцева Елена Александровна, кандидат искусствоведения, академик Международной академии творчества, профессор кафедры философии, истории, теории культуры и искусства МГИМ имени А.Г.Шнитке

Калашкова Дагмара Ояровна, профессор, зав. кафедрой струнно-смычкового искусства МГИМ имени А.Г.Шнитке

Кизин Михаил Михайлович, кандидат искусствоведения, профессор, народный артист РФ, и.о. заведующего кафедрой вокального искусства и оперной подготовки МГИМ имени А.Г.Шнитке

Фадеева Ольга Сергеевна, кандидат искусствоведения, профессор кафедры философии, истории, теории культуры и искусства МГИМ имени А.Г.Шнитке

Шабшаевич Елена Марковна, доктор искусствоведения, доцент, профессор кафедры философии, истории, теории культуры и искусства МГИМ имени А.Г.Шнитке

Шайхутдинов Рустам Раджапович, кандидат искусствоведения, заслуженный деятель искусств Республики Башкортостан, лауреат международных конкурсов, профессор, зав. кафедрой фортепианного искусства МГИМ имени А.Г.Шнитке

Юнусова Виолетта Николаевна, доктор искусствоведения, профессор, профессор кафедры истории зарубежной музыки Московской государственной консерватории имени П.И.Чайковского

Культурология (24.00.00)

Каменец Александр Владленович, доктор культурологии, Российский государственный социальный университет (Москва, Россия)

Каминская Елена Альбертовна, доктор культурологии, кандидат педагогических наук, проректор по учебно-методической работе, профессор кафедры режиссуры театрализованных представлений и праздников АНО ВО «Институт современного искусства», профессор кафедры оркестрового дирижирования ФГБОУ ВО «Московский государственный институт культуры» (Москва, Россия)

Корсакова Ирина Анатольевна, доктор культурологии, кандидат философских наук, доцент, проректор по научно-исследовательской работе МГИМ имени А.Г.Шнитке (Москва, Россия)

Щербакова Анна Иосифовна, доктор педагогических наук, доктор культурологии, профессор, ректор МГИМ имени А.Г.Шнитке (Москва, Россия)

СОДЕРЖАНИЕ

СЛОВО ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

<i>И. А. Корсакова.</i> Коммуникация в культуре и образовании: традиции и новации	7
---	---

СОВРЕМЕННЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

<i>А. Г. Алябьева.</i> Монодия и тембр: проблемы изучения	12
<i>Г. А. Киселёв.</i> Проблемы перевода текстов вокальных произведений (на примере иностранных опер)	18
<i>А. В. Грекова.</i> От «Парижской школы» до неоекспрессионизма	28
<i>Е. В. Бараши.</i> Альфред Шнитке: «...То, что для других было гибелью, для меня оказалось благом». Музыка для кино в творчестве композитора	33

МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

<i>Г. М. Цытин.</i> Музыкальное исполнительство и педагогика (главы из книги)	42
<i>К. Б. Шарабидзе.</i> О некоторых проблемах формирования исполнительских навыков домриста	58
<i>А. Б. Багиров.</i> Основные физиологические аспекты постановки рук исполнителя ударника как необходимое средство достижения свободного игрового аппарата и требуемого звукоизвлечения	64
<i>О. В. Громова.</i> Двухголосные диктанты. Учебное пособие для подготовительного отделения музыкального колледжа	75

МОЛОДЫЕ ИССЛЕДОВАТЕЛИ О МУЗЫКЕ

<i>Е. А. Стародубровская, И. А. Корсакова.</i> Произведения Д. Б. Кабалевского в репертуаре юного пианиста: педагогический аспект	98
<i>А. Л. Яскович.</i> Проблема восприятия классической музыки детьми младшего школьного возраста в работах Д. Б. Кабалевского	104

МАТЕРИАЛЫ КОНФЕРЕНЦИЙ

<i>А. Г. Алябьева, И. А. Корсакова.</i> Музыкальное востоковедение, композиторское творчество и арт-журналистика: к проблеме коммуникации	108
<i>И. В. Логвинова.</i> Нравственные задачи арт-журналистики	116
Фотогалерея	120
Информация для авторов	127

CONTENT

THE WORD OF THE EDITOR-IN-CHIEF

<i>I. A. Korsakova.</i> Communication in culture and education: traditions and innovations	7
--	---

MODERN RESEARCH

<i>A. G. Alyabieva.</i> Monody and timbre: problems of studying.	12
<i>G. A. Kiselev.</i> Problems of translation of texts of vocal works (on the example of foreign operas).	18
<i>L. V. Grekova.</i> From the “paris school” to neo-expressionism	28
<i>E. V. Barash.</i> Alfred Schnittke: «...What was death for others, it turned out to be a blessing for me.» Music for cinema in the composer’s work.	33

THE MUSICAL WORLDS OF ALFRED SCHNITTKE BY MUSIC EDUCATION: THEORY AND PRACTICE

<i>G. M. Tsy-pin.</i> Music performance and pedagogy (chapters from the book)	42
<i>K. B. Sharabidze.</i> About some problems of formation performing skills of a domrist	58
<i>A. B. Bagirov.</i> The main physiological aspects of setting the hands of the drummer performer as a necessary means of achieving a free playing apparatus and the required sound production.	64
<i>O. V. Gromova.</i> Two-voice dictation. Textbook for the preparatory department of the music college	75

YOUNG RESEARCHERS ABOUT MUSIC

<i>E. A. Starodubrovskaya, I. A. Korsakova.</i> D. B. Kabalevsky’s works in the repertoire of a young pianist: pedagogical aspect	98
<i>A. L. Yaskovich.</i> The problem of perception of classical music by children of primary school age in the works of d. B. Kabalevsky	104

CONFERENCE MATERIALS

<i>A. G. Alyabieva, I. A. Korsakova.</i> Music oriental studies, composition and art journalism: on the problem of communication	108
<i>I. B. Logvinova.</i> Moral problems of art journalism	116
Photo gallery	120
Information for authors	127

СЛОВО ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

И. А. Корсакова

КОММУНИКАЦИЯ В КУЛЬТУРЕ И ОБРАЗОВАНИИ: ТРАДИЦИИ И НОВАЦИИ

COMMUNICATION IN CULTURE AND EDUCATION: TRADITIONS AND INNOVATIONS

***Аннотация:** Статья посвящена анализу использования интерактивных методов обучения при проведении занятий. Проводится сопоставление традиционных и современных методов обучения. В новой коммуникативной парадигме художественная реальность рассматривается как особого рода виртуальная реальность, которая порождается пространством личности, социальным пространством коммуникации, трансцендентным пространством Универсума. Главной целевой установкой новой педагогической парадигмы является ориентация на верхние, мировоззренческие слои личности.*

***Ключевые слова:** реформа образования, новые технологии, интерактивные методы обучения, компетентностный подход, Универсум, личность*

***Abstract:** The article is devoted to the analysis of the use of interactive teaching methods during classes. The comparison of traditional and modern teaching methods is carried out. In the new communicative paradigm, artistic reality is considered as a special kind of virtual reality, which is generated by the space of the individual, the social space of communication, the transcendent space of the Universe. The main goal of the new pedagogical paradigm is to focus on the upper, ideological layers of the individual.*

***Key words:** education reform, new technologies, interactive teaching methods, competence-based approach, universe, personality.*

Реформы в области образования во многом связаны с внедрением новых технологий, прежде всего интерактивных методов обучения. Сегодня при проведении занятий активно используются деловые игры, дискуссии, аукционы, конкурсы, семинары-концерты, диалоги, конференции, ролевые игры, экскурсии, интервью и др. Эти формы занятий, безусловно, являются новыми, инновационными по сравнению с традиционными. Однако, если взглянуть на историю культуры вглубь веков, окажется, что новое — это хорошо забытое старое.

В основе традиционной системы образования лежит классическая «субъект-объектная» формула познания мира, в которой субъектами выступают учитель и ученик (преподаватель и студент), а объектом — знания, являющиеся конечной целью обучения. Учитель, мастер — главная фигура классического образования. Школы, лаборатории, мастер-классы создаются для того, чтобы формировать новое поколение, воспитывать личности, способных осуществлять прогресс в культуре.

Иначе передавались традиции из поколения в поколение в ранних культурах. Среда являлась условием формирования каждого человека общины. Включаясь в коллективные действия, человек «учился», проходил школу жизни. Исследователи первобытных культур, в частности Л. Леви-Брюль, отмечают совершенно иную направленность мыш-

ления первобытного человека. Для первобытного человека не характерно стремление выделиться, проявить свое Я, а напротив, слиться, раствориться в коллективном бессознательном. «Мышление первобытных людей имеет свои законы, и один из них — закон партиципации (сопричастности)», — пишет Леви-Брюль [5].

В современном обществе происходит возврат к прошлому на новом уровне: снова создается среда, но уже искусственная, например, виртуальная. Человек, попадая в виртуальный мир, теряет границы между искусственностью и реальностью благодаря свойству интерактивности (мгновенной реакции на любые действия человека). Виртуальные возможности человека в очках, наушниках и с датчиками на руках и ногах не сильно ограничены даже фантазией программиста, создавшего конкретную виртуальную среду (поскольку продукт имеет свойства изменять программу своего в развития в зависимости от выбора участников виртуального действия благодаря обратной связи). Человек может танцевать в балете, писать музыку летать в космосе общаться с виртуальными персонажами любой эпохи. Механизм вхождения в искусственную среду иные, чем в естественных условиях. Происходит сознательный выбор: могу включиться, могу остаться самим собой.

Итак, в классике — самосознание личности, в ранних культурах — коллективное сознание (бессознательное). Сегодня — намеренное «отключение» сознания, сознательный отказ от разума и обращение к сфере подсознания.

Главный критерий разделения трех эпох — отношение человека к миру. К. Маркс считал наличие отношения между человеком и миром главной отличительной чертой *homo sapiens* (само отношение предполагает разделение субъекта и объекта). Для животного его отношение к миру не существует как отношение; животное не относится, оно непосредственно включено в окружающую среду [7]. Если выделено отношение, то следующий шаг — форма (а третий шаг — оценка). Отношение — это установление границ. [2] Граница — это форма в широком смысле слова. М. М. Бахтин писал: «Форма есть граница, обработанная эстетически. Мы размыкаем границы, вживаясь в героя изнутри, и мы снова замыкаем их, завершая его эстетически извне». А. Ф. Лосев назвал эстетику наукой о выразительных формах: «Эстетическое как нечто выразительное представляет собой диалектическое единство внутреннего и внешнего, выражающего и выражаемого и притом такое единство, которое переживается как некоторая самостоятельная данность, как объект бескорыстного созерцания» [6]. Выразительная форма — двухуровневая модель: через анализ формы мы проникаем в замысел (философскую идею произведения или духовный мир композитора, художника).

Иначе в ранних культурах. Для первобытного человека существует только один пласт бытия. Восприятие сохраняет недифференцированное единство, явления (факты) не предстают отдельно от интерпретаций, нет восприятие формы как таковой: изображение какого-нибудь божества и само божество — одно и то же. Именно поэтому сам термин «эстетика» мог появиться только в классическую эпоху — тогда, когда человек выделился из окружающего мира и воскликнул: «О, боже, как красиво!», посмотрел со стороны на мир и на себя. Встреча субъекта и объекта — важнейшее условие понимания эстетического.

В XX веке (в культуре постмодернизма) вводится понятие «симулякр» — симуляция реальности. Мы видим, слышим, чувствуем то, чего нет. Нам предьявляются псевдовещи, в которых мы пытаемся искать смысла (по аналогии с двухуровневой моделью),

но его нет. Э. Ионеску писал: «Слова превращаются в звучащую оболочку, лишенную смысла... и весь мир предстал передо мною в необычном свете, возможно в истинном своем свете, как лежащий за пределами истолкований и произвольной причинности» [8]. Наблюдается явление, которое получило название «смерть субъекта» — отказ постмодернистского типа философствования от презумпции субъекта в любых версиях его артикуляции. Термин вошел в обиход после работ Фуко. Разработан в работах Р. Барта, Ж. Бодрийяра, Ж. Делеза [1; 3; 4].

В современном образовании используются технологии, когда все субъекты (участники интерактивного процесса) включены в единое пространство (научное, образовательное, коммуникативное). Эти технологии отчасти напоминают древние ритуалы, когда участники события были включены в единое «действие» с песнями, танцами, ритуальными заклинаниями. Включение в такую среду происходит бессознательно. В отличие от классического образования, когда используются целенаправленные педагогические методы воздействия на ученика, здесь сам «ученик» приобретает необходимый опыт познания, творчества, восприятия и трансляции культурной традиции.

Важной особенностью методов создания коммуникативной среды является полное погружение участников в процесс коммуникации, и в этом процессе задействуются все экзистенциальные характеристики человека (не только *homo sapiens*): телесные, психические, интеллектуальные, духовные (ценностные, эстетические, мировоззренческие).

К «естественным» коммуникативным средам можно отнести «Клубы по интересам», «Греческие братства», молодежные клубы, в которых одни и те же участники проводят большую часть своего времени и отдают этому делу значительную часть своих физических, эмоциональных и интеллектуальных усилий.

Совместная деятельность учащихся в процессе познания, освоения учебного материала означает, что каждый вносит свой индивидуальный вклад в учебный процесс, идет обмен знаниями, идеями, способами деятельности. Меняется взаимодействие преподавателя и обучаемого: преподаватель не дает готовых знаний, но побуждает обучаемых к самостоятельному поиску. Интерактивное обучение обеспечивает взаимопонимание, взаимодействие, взаимообогащение.

Важное преимущество интерактивного обучения — это создание условий, в которых учащийся сам будет открывать, приобретать и конструировать знания. Это является принципиальным отличием целей интерактивного обучения от целей традиционной системы образования.

Актуальной задачей современного образования является реализация компетентного подхода, а именно, формирование ключевых компетентностей, обобщенных и прикладных предметных умений, жизненных навыков. Важное отличие интерактивных методов по сравнению с традиционными — целевая направленность не столько на получение знаний, сколько на развитие у учащихся социальной компетентности (умение вести дискуссию, работать в группе, разрешать конфликты, слушать других и т. д.), речевой компетентности (осваиваются сложные речевые жанры, развивается все показатели сформированное монологической и диалогической речи), в сформированности общеучебных навыков (чтение и осмысление научных текстов, реферирование, педагогическое исследование и проектирование).

Следующее принципиальное отличие — активизация обучения. В учебном процессе интерактивные методы позволяют преподавателю создавать особую учебную среду, творчески конструировать учебную ситуацию, добиваясь повышения активности студентов в овладении знаниями и умениями, и, тем самым, улучшая качество учения последних. Оценка знаний не относится на конец семестра, а осуществляется непрерывно. Интерактивные методы преподавания позволяют проявиться способностям каждого студента. Одна из задач современного образования — комплексное развитие личности — интеллектуальных, физических, эмоционально-волевых, познавательных умений. Наилучшие результаты при решении этой проблемы можно получить только при наличии активной позиции учащихся в учебном процессе.

Очевиден и терапевтический потенциал интерактивных методов в условиях их системного использования в образовательном процессе. Дискуссия, анализ реальных ситуаций, мозговой штурм, ролевая или имитационная игра, ведут к созданию благоприятной психологической атмосферы на занятии, к усилению речевой и интеллектуальной активности обучаемых, повышают их заинтересованность, чувство уверенности в себе, снижают тревожность и создают смысловой контекст коммуникаций. Доказано, что, обсуждая различные проблемы, участвуя в дискуссиях, проигрывая ситуации, школьники усваивают от 70% до 90% информации. Снижается утомляемость.

В новой коммуникативной парадигме художественная реальность рассматривается как особого рода виртуальная реальность, которая порождается пространством личности, социальным пространством коммуникации, трансцендентным пространством Универсума. Главной целевой установкой новой педагогической парадигмы является ориентация на верхние, мировоззренческие слои личности: не просто научить или даже «заразить», привить любовь к предмету, а способствовать самореализации ученика; сохранению внутренней свободы, выработке способности сопротивляться внешнему миру; решению конфликтов, возникающих между человеком и обществом, между объективными и субъективными нормами, его идеалами и действительностью, между обязанностями и личной свободой; формировать у ученика навыки самосознания и осмысления своего положения и назначения в обществе и в общей картине мира; воспитывать конструктивно мыслящую личность, допускающую множественность истин, уважающую позицию другого.

Литература

1. *Барт Р.* Лингвистика дискурса // Система моды. Статьи по семиотике культуры / Пер. с фр., вступ. ст. и сост. С. Н. Зенкина. — М.: Изд-во им. Сабашниковых, 2003. — С. 456–462.
2. *Бахтин М. М.* К методологии гуманитарных наук // *Бахтин М. М.* Эстетика словесного творчества / Сост. С. Г. Бочаров; Текст подгот. Г. С. Бернштейн и Л. В. Дерюгина; Примеч. С. С. Аверинцева и С. Г. Бочарова. — М.: Искусство, 1979. — С. 361–373.
3. *Бодрийяр Ж.* Симулякры и симуляции // *Философия эпохи постмодерна: сб. переводов и рефератов.* — Минск, 1996. — С. 32–47.
4. *Делез Ж.* Симулякр и античная философия / Пер. с фр. Я. И. Свирского // *Логика смысла.* М., 1998. — С. 328–422.
5. *Леви-Брюль Л.* Сверхъестественное в первобытном мышлении. — М.: Педагогика-Пресс, 1994. — 608 с.
6. *Лосев А. Ф.* Форма. Стиль. Выражение. — М.: Мысль, 1995. — 940 с.

7. *Маркс К., Энгельс Ф.* Немецкая идеология // Собр. соч. — Т. 3. — С. 3–163.
8. *Ionesco Eugene.* Notes et Contre-Notes. Paris, Gallimard, 1962. — P. 162.

References

1. *Barth R.* Lingvistika diskursa [Linguistics of discourse]. In: Sistema mody. Articles on the semiotics of culture. Trans. from the French, introductory articles and comp. by S. N. Zenkin. Moscow: Izd-vo im. Sabashnikov, 2003, pp. 456–462.
2. *Bakhtin M. M.* К методологии гуманитарных наук [Methodology of the humanities]. Comp. S. G. Bocharov; Text prepared by G. S. Bernstein and L. V. Deryugin; Notes by S. S. Averintsev and S. G. Bocharov. Moscow: Iskusstvo, 1979, pp. 361–373.
3. *Baudrillard Zh.* Simulyakry i simulyacii [Simulacra and simulations]. In: Philosophy of the postmodern Era: collection of translations and abstracts. Minsk, 1996, pp. 32–47.
4. *Deleuze J.* Simulacrum i antichnaya filosofiya [Simulyakr i antichnaya filosofiya], per. s fr. Ya. I. Svirskogo. In: Logika smysla. Moscow, 1998, pp. 328–422.
5. *Levi-Bruhl L.* Supernatural in primitive thinking [Sverhestestvennoe v pervobytnom myshlenii]. Moscow: Pedagogika-Press, 1994. 608 p.
6. *Losev A. F.* Forma. Style. Expression [Forma. Stil'. Vyrazhenie]. Moscow: Mysl, 1995. 940 p.
7. *Marx K., Engels F.* German Ideology [Nemeckaya ideologiya]. In: Collected Works, vol. 3, pp. 3–163.
8. *Ionesco Eugene.* Notes et Contre-Notes. Paris: Gallimard, 1962, p. 162.

Корсакова Ирина Анатольевна,

доктор культурологии, и. о. проректора по научно-исследовательской работе

Московский государственный институт музыки имени А. Г. Шнитке

e-mail: korsakovaia@mail.ru

Korsakova Irina. A.,

Doctor of Cultural Studies, acting Vice-rector for research work

Schnittke Moscow State Music Institute

e-mail: korsakovaia@mail.ru

МОНОДИЯ И ТЕМБР: ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ

MONODY AND TIMBRE: PROBLEMS OF STUDYING

Аннотация: автор статьи анализирует понятие «музыкальный склад» как определенный принцип мышления и приходит к выводу, что взаимодействие параметров музыкального инструмента как феномена (структура-темброформа-функция) в контексте музыкального мышления религиозно-мифологического типа выстраивается с учетом доминирующего положения первого и последнего. Особая роль темброформы в условиях гетерофонии в основе своей заключается, по мнению исследователя, в образовании определенной функциональности, функциональной структуры, которая предполагает взаимодействие темброформы с различными элементами трансового действия, выводит на уровень глубинной мифопоэтической основы произведения и способствует раскрытию информационного кода «безграничного мира».

Ключевые слова: музыкальный склад, структура, темброформа, функция, мифологическое, религиозно-мифологическое музыкальное мышление.

Abstract: the author analyzes the concept of "musical warehouse" as a certain principle of thinking and comes to the conclusion that the interaction of the parameters of a musical instrument as a phenomenon (structure-timbre-form-function) in the context of musical thinking of a religious and mythological type is built taking into account the dominant position of the first and last. The special role of the timbre form in the conditions of heterophony is basically, according to the researcher, in the formation of a certain functionality, a functional structure that involves the interaction of the timbre form with various elements of the trance action, brings to the level of the deep mythopoetic basis of the work and contributes to the disclosure of the information code of the "boundless world".

Key words: musical warehouse, structure, timbre form, function, mythological, religious-mythological musical thinking.

В отечественном музыкознании утвердилось понятие «музыкальный склад», определяющее специфику разворачивания голосов (голоса), логику их горизонтальной, а в многоголосии — вертикальной организации музыкального мышления» [3]. Однако в понимании музыкального склада как определенного принципа мышления существует некая двойственность — в одном определении содержится возможность его отождествления с фактурой: «Одноголосию чаще свойственен монодический склад музыкальный» и утверждается, что «не всякое одноголосие монодично», при этом монодии отказывается в вертикальных параметрах, так как «звуки соотносятся по горизонтали, «перетекшая» один в другой, и исключается вертикаль (одновременность разных высот)» [3].

В некоторых работах отечественных авторов содержатся принципиальные наблюдения, касающиеся феномена тембра и его роли в построении звуковысотного пространства. Например, К. И. Южак указывает на то, что в условиях определённого типа культуры музыкальные лексемы могут интерпретироваться не только в звуковысотном, но и во временном, темброво-артикуляционном, громкостном аспектах, поскольку «не только высота, но и другие специфические свойства музыкального звука могут служить основой для образования функциональных структур» [7, с. 53].

Внимание к тембровой составляющей характеризует труды С. П. Галицкой. Так, рассматривая проблемы фактурного строения монодии, исследователь предлагает учитывать не только «звуковысотный аспект (как это имеет место быть в академической музыке, ориентированной, прежде всего, на композиторское многоголосие), но также — и это крайне важно — аспекты тембровый [курсив мой. — А. А.] и ритмический» [2]. Важно отметить, что С. П. Галицкая в своих работах, посвящённых исследованию феномена монодии, утверждает представление о монодии именно как о принципе музыкального мышления и её генетической связи с гетерофонией. В этой связи, особое значение приобретает идея Галицкой о диффузности монодии — «особом качестве традиционной музыкальной культуры в целом и монодии, как одной из её составляющих».

В связи с тенденцией, заключающейся во внимании к тембровой составляющей, необходимо отметить, что, по мнению К. И. Южак, тембр наряду с другими разнородными музыкальными реалиями в условиях определенного типа культуры, системы жанров может выступать в виде музыкальной лексемы (структурного элемента языка), поскольку «не только высота, но и другие специфические свойства музыкального звука могут служить основой для образования функциональных структур» [7]. Музыкальные лексемы могут интерпретироваться не только в звуковысотном, но и во временном, темброво-артикуляционном, громкостном аспектах и образовывать те или иные функциональные структуры.

Учитывая данную точку зрения, вполне позволительно рассматривать тембр (темброформу¹) в качестве музыкальной лексемы, являющейся, в свою очередь, элементом функциональной структуры лада.

Если говорить о типологических чертах формирования и функционирования инструментального начала в фольклорной, устной профессиональной и письменной профессиональной традициях (в контексте оппозиции Восток — Запад), то представляется необходимым учитывать фактор их принадлежности к мифологическому или религиозно-мифологическому типу культур.

Два вида музыкального мышления мифологического типа — собственно мифологическое и религиозно-мифологическое — имеют в своей основе общий мифологический знаменатель. В этой связи возможно высказать предположение о проявленности в религиозно-мифологическом мышлении параметров, характерных для мифологического мышления: наличие своеобразных космогонических мифов о происхождении и сотворении музыкальных инструментов, диффузность, символизм, амбивалентность, бинарные оппозиции. Рассматривая функционирование музыкальных инструментов в контексте религиозно-мифологического мышления на уровне компонентов системной триады структура-темброформа-функция, полагаем, что характер отношений компонентов в системной триаде, являющейся, в свою очередь, основой целостного представления о музыкальном инструменте, может представлять определенный интерес и быть обусловлен именно спецификой как мифологического, так и религиозно-мифологического типов мышления.

¹ Темброформа — качественная характеристика звука — включает в себя следующие параметры: тембр, артикуляцию, динамику, регистр, высоту и во многом зависит от органологии (структуры) инструмента. Темброформа обладает коммуникативными свойствами и может быть рассмотрена в качестве «информационного кода безграничного мира» (определение Ю. М. Лотмана).

Прежде всего, необходимо обратить внимание на то, что в религиозной культуре присутствует амбивалентное отношение к музыкальному инструменту — взгляд на его божественное происхождение соседствует с весьма критичным отношением к собственно инструментальному музицированию. С высказанным замечанием коррелирует широко распространенная точка зрения об отсутствии музыкальных инструментов при проведении службы в православной церкви. Однако результаты исследований Г. Римана, свидетельствуют об обратном [4]. Отмечается довольно парадоксальная ситуация, которая сложилась в системе христианской религиозно-философской доктрины в отношении функции инструментов. С одной стороны, в стремлении оградить паству от языческой культуры, Церковь достаточно жестко отстаивает позицию неприемлемости употребления каких-либо инструментов в христианской литургической практике, при этом в качестве одной из основных причин, объясняющих невозможность звучания инструментов в храме, называется характер их звучания — темброформа. С другой стороны, когда делается акцент на функции инструмента, то высказывания становятся более сдержанными. Палитра функций музыкального инструмента в контексте религиозно-мифологического мышления была чрезвычайно широка — от функции грозного оружия, благодарного приношения Богу до возбуждения чувственности и т. п.; при этом отрицательная оценка функции инструмента естественным образом переносится и на характеристику его темброформы.

В контексте моделирования пространства видится вполне правомерным рассмотрение инструментального музицирования с точки зрения фактурных закономерностей. Следует акцентировать внимание на особом — «международном» — характере деятельности менестрелей, поэтому виды складов, фигурирующие в их творчестве, могли относиться к универсальным (типологическим) явлениям, широко известным и используемым многими исполнителями. Сохранились свидетельства того, что в произведениях, исполняемых менестрелями, преобладала трехголосная фактура.

Типы фактуры можно свести к трем основным разновидностям: пространственной гетерофонии, полифонии («изошренной» полифонии) и монодии. Данному утверждению не противоречат наблюдения относительно весьма известного и популярного в то время жанра эстампи, демонстрирующего также черты диффузности в плане возможных вариантов своего происхождения и функционирования (вокального/инструментального): различные пьесы — результат одного типа музыкального мышления — их различие лежит в плоскости количества участвующих в них голосов.

Практика свободного исполнения пьес как одnogолосно, так и бурдоном, объясняется не только устройством самих инструментов, особенностями их настройки, но может свидетельствовать в пользу гипотезы о принципиальном, генетическом родстве гетерофонии и монодии и особенностей функционирования этих складов [3]. В данном контексте проблема многоголосного-одногоголосного исполнения эстампи, переведенная с уровня фактуры на уровень склада, теряет свою актуальность, так как и гетерофония, и монодия как производная от гетерофонии, по сути, сохраняют и передают все свои необходимые и достаточные качества.

В эпоху Средневековья, в среде представителей устно-письменного профессионализма преобладающим складом является монодический склад. Его фактурные воплоще-

ния, скорее всего, принадлежат двум видам: монослойному и полислойному (согласно терминологии [5]). И в том, и в другом случае, параметру темброформы музыкального инструмента отводится значительное, возможно, определяющее место, наряду с ритмом и мелодической интонационностью. Степень их возможного взаимопроникновения (континуальность) или разграничения (дискретность) представляет отдельную проблему и заслуживает специального рассмотрения.

Таким образом, если выделить основополагающие характеристики европейской инструментальной музыки эпохи Средневековья с точки зрения фактурных закономерностей, то следует отметить, что у исследователей не вызывает сомнений ее реализация в условиях гетерофонии, одноголосия и полифонии, в связи с чем, учитывая обозначенные методологические подходы, следует при дальнейшей разработке этой темы иметь в виду важную роль тембрового параметра (темброформы), который является одним из основных средств моделирования звуковысотного времени-пространства.

В контексте религиозно-мифологического типа мышления, именно инструментальное музицирование, как это ни парадоксально, привносит некий мифологический «хаос», который порождает стремление его структурировать, отрефлексировать, очистить, а затем, наполнив новым содержанием, иной функциональной нагрузкой «возродить» на новом уровне, тем самым позиционируя его в качестве элемента другой системы, связывающего воедино и укрепляющего все ее параметры, в итоге обеспечивая жизнеспособность каждого элемента системы и саму систему в целом. Поэтому принципиальным становится один из элементов системной триады — темброформа, поскольку борьба с инструментом, изначально обладающим темброформой, наполненной определенным смыслом, ассоциирующейся с древними религиозными культурами, была направлена именно против этого параметра. Тогда как параметр структуры (пять струн, десять струн и т. п.), в силу весьма определенного соответствия религиозной символике, просматривается здесь вполне явственно. То же можно сказать и о функции инструмента (область духовного очищения, совершенствования, а также прославление, восхваление Всевышнего, грозное оружие в борьбе с врагом и т. п.) — она вполне вписывается в рамки религиозно-философской доктрины. При этом отмеченная амбивалентность функционального параметра (противопоставление чувственности, свойственной мифологическому мышлению, духовному совершенствованию), только еще больше привлекает к нему внимание, тем самым способствуя усилению его значимости.

Мифологическое мышление характеризуется преобладанием чувственного начала во всех смыслах (культ плодородия, матриархат и т. п.), но это совершенно не значит, что представители мифологического мышления имели в виду именно аспект чувственности, и что именно так и обстояло дело в культуре, ориентированной на мифологический тип мышления, который им ставится в вину отцами церкви и который они принципиально противопоставляли духовному началу в человеке. Жизнедеятельность членов традиционного общества по сути не подлежала принципиальному разделению на профанную и сакральную области, принятому в религиозно-мифологическом типе культуры и представляла собой Ритуал высшего порядка, в котором, порицаемые представителями другой культуры всевозможные проявления чувственных аспектов, наряду с другими характеристиками, составляющими сущность человека, носили совершенно иной смысл.

Поэтому для представителей традиционной культуры подобная постановка вопроса была не только некорректной, но и в принципе не предполагалась.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что взаимодействие параметров музыкального инструмента как феномена (структура-темброформа-функция) в контексте музыкального мышления религиозно-мифологического типа выстраивается с учетом доминирующего положения первого и последнего. Парадокс заключается в следующем: принципиальные характеристики темброформы, на наш взгляд, четко обозначают принципиальный характер отношения к этому параметру со стороны носителей религиозно-мифологической культуры. Именно неопределенность, вариативность, неясность, позволяет размыть и, в итоге, исключить в представлении паствы парадигму темброформы инструмента, взаимосвязанную с особенностями его изначального (языческого) функционирования, что, в свою очередь, позволяет представить совершенно иной аспект функционирования, вполне согласующийся с данной религиозно-философской доктриной.

Особая роль темброформы в условиях гетерофонии в основе своей заключается в образовании определённой функциональности, функциональной структуры, которая предполагает взаимодействие темброформы с различными элементами трансового действия, выводит на уровень глубинной мифопоэтической основы произведения и способствует раскрытию информационного кода «безграничного мира».

Возможно, что дальнейшая разработка обозначенной проблематики будет способствовать выявлению и обоснованию сути типологических параметров темброформы в контексте изучения специфики музыкального мышления мифологического типа.

Литература

1. Алкон К. М. Музыкальное мышление Востока и Запада: континуальное и дискретное: автореф. дис... д-ра искусствоведения. — Владивосток, 2002.
2. Галицкая С. П. Актуальные проблемы изучения монодии // Музыкальное искусство сегодня. Новые взгляды и наблюдения: матер. науч. конф. «Музыкознание на рубеже веков: проблемы, функции, перспективы» / сост. и ред. В. В. Задерацкий. — М., 2004.
3. Кюрегян Т. С. Склад музыкальный // Музыкальный энциклопедический словарь. — М., 1990. — С. 502.
4. Риман Г. Катехизис истории музыки. Ч. 1. — М., 1921. — С. 27–28.

References

1. Alkon K. M. Muzykal'noe myshlenie Vostoka i Zapada: kontinual'noe i diskretnoe [Musical thinking of the East and West: continuum and discrete]: autoref. diss ... of the Doctor of Art History. Vladivostok, 2002.
2. Galitskaya S. P. Aktual'nye problemy izucheniya monodii [Actual problems of studying monody]. In: Musical art today. New views and observations: mater. nauch. konf. "Musicology at the turn of the century: problems, functions, prospects", comp. and ed. V. V. Zaderatsky. Moscow, 2004.
3. Kyuregyan T. S. Sklad muzykal'nyj [Sklad muzykalny]. In: Muzykalny enciklopedicheskiy slovar. Moscow, 1990, p. 502.
4. Riman G. Katekhizis istorii muzyki [Katekhizis istorii muzyki]. Ch. 1. Moscow, 1921, pp. 27–28.

Статья опубликована в сборнике научных трудов МГИМ им. А. Г. Шнитке: Алябьева А. Г. Монодия и тембр: проблемы изучения // Музыкальное искусство в контексте современных проблем культуры и образования. Вып. 2. — М.: Согласие, 2017. С. 11–18.

Алябьева Анна Геннадьевна,
доктор искусствоведения, заведующий кафедрой
философии, истории, теории культуры и искусства
Московский государственный институт музыки имени А. Г. Шнитке,
член Международного совета по традиционной музыке при ЮНЕСКО,
e-mail: aliabieva_a@mail.ru
Alyabieva Anna G.
Doctor of Arts, head of the Department
of philosophy, history, theory of culture and art
Schnittke Moscow State Music Institute,
member of the International Council for traditional music of UNESCO,
e-mail: aliabieva_a@mail.ru

ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА ТЕКСТОВ ВОКАЛЬНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ (НА ПРИМЕРЕ ИНОСТРАННЫХ ОПЕР)

PROBLEMS OF TRANSLATION OF TEXTS OF VOCAL WORKS (ON THE EXAMPLE OF FOREIGN OPERAS)

Аннотация: в статье рассматривается проблема перевода текста оперных либретто с языка оригинала на другие языки. Даются рекомендации переводчикам и постановщикам иностранных опер. Доводы «за» и «против» переводов не являются основным предметом исследования в данной работе, а приводятся в обобщённом виде и рассматриваются в историческом ключе.

Ключевые слова: опера, текст, либретто, клави́р, литературный перевод, речитатив

Abstract: the article deals with the problem of translating the text of opera librettos from the original language into other languages. Recommendations are given to translators and directors of foreign operas. The arguments «for» and «against» translations are not the main subject of research in this work, but are presented in a generalized form and are considered in a historical way.

Keywords: opera, text, libretto, clavier, literary translation, recitative

Ж.Оффенбах
оперетта
«Лизетта и
Филидор»
Москва, 1935

№ 3 ДУЭТ.
ЛИЗЕТТА-ФИЛИДОР.

Allegro vivo.

Лизетта

Филидор Я то же рас-кон-ка сме-

ТАК я ваш зем-ляк

p

Вопросы перевода иностранных опер особенно остро стоят последние 25 лет, когда в нашей стране внедрилась практика исполнять оперы на языке оригинала. Отношение к этой теме можно проследить по изданию клави́ров. В СССР клави́ры опер иностранных композиторов выпускались с русским текстом в первой строчке под нотами и языком оригинала во второй строчке, иногда меньшим шрифтом. Понятно, что приоритет имел язык страны исполнения (русский). В театрах спектакли тоже в основном шли в русском переводе. Надо заметить, что в клави́рах, выпущенных до революции (XIX — начало XX века) иногда язык оригинала вообще не печатался. Таким образом, можно

понять, что вопрос исполнения на языке оригинала даже не рассматривался. Клавиры русских опер раньше часто печатались с русским и переводным текстом. Однако в последнее время такая практика исчезает и остаётся только один текст оригинала (особенно это видно в изданиях партитур).

П.И. Чайковский «Евгений Онегин»

The image shows a page from a musical score for the opera 'Eugene Onegin' by Pyotr Ilyich Tchaikovsky. The score is in German and Russian. It features vocal parts for Tatjana and the piano accompaniment. The lyrics are: 'und setzt sich dann auf einen Stuhl neben Tatjana. (Открыть окно, няня садится на стул рядом с Татьяной.) Татьяна. Tatjana. Что Тани, что с тобой? Tiana, was ist mit dir? Миръ скучно, него, воримъ о старинъ. Mich langweilt, erzähl mir et- wa al- te Mähr.'

Copyright © 1997 by Dover Publications, Inc.
All rights reserved under Pan American and International Copyright Conventions.

С 90-х годов XX века, когда в России (СССР) массово стали исполнять оперы на языке оригинала, нередко баталии сторонников и противников перевода опер. С одной стороны, тут можно отметить доводы, выдвинутые дирижером Е. Ф. Светлановым и режиссёром Б. А. Покровским. Е. Ф. Светланов безапелляционно считал, что оперу нужно исполнять на языке, понятном зрителю, т. к. опера — это в первую очередь театр, а во вторую — музыка. Б. А. Покровский проблему исполнения опер на языке оригинала сводил к удобству исполнителей, путешествующих по разным странам, и которым в таком случае не надо было учить несколько текстов в одной и той же партии. С синхронным переводом ещё хуже: «... в лучшем случае внимание (зрителя) раздваивается. А в худшем случае вы обращаете внимание только на текст, который вы хотите разобрать — он же постоянно меняется» [4, с. 153]. С другой стороны, резонным доводом считается различие звучания мелодики языков, а также качество перевода. Некоторые вопросы по данной тематике затрагивались на Второй Международной научной конференции «Опера в музыкальном театре: история и современность» [2].

Не касаясь весомости доводов «за» и «против» перевода опер, далее в статье будут рассматриваться практические рекомендации по созданию перевода, обусловленные художественными принципами. Однако, в качестве примера доведения до абсурда значимости вопроса перевода с языка оригинала, хочется привести случай, описанный Б. А. Покровским в своей книге [3, с. 234–235]. Приняв приглашение на гастроли со спектаклем Дж. Паизиелло «Севильский цирюльник», все забыли о необходимости петь на языке оригинала (спектакль в Москве шел на русском языке, как и все другие постановки Камерного музыкального театра). Актёры явно не успевали доучить итальянский текст. Был найден оригинальный выход: в центральную ложу посадили итальянского суфлёра, который подсказывал текст, а заодно советовался, пытался говорить

по-русски, общался с актёрами. Таким образом, устроив, своего рода «балаган» из темы исполнения спектакля на итальянском языке, Покровский добился того, что на качество и правильность исполнения уже никто не обратил внимания. Более того, это позволяло артистам в любом месте с итальянского переходить на русский.

Наиболее важный вопрос — это расстановка приоритетов: музыки; авторского ритма; перевода, наиболее близкого к авторскому; литературного качества переводного текста. Имея четкое представление о превосходстве по значимости элементов музыкального произведения, переводчики получают некий люфт, за счёт которого будут сглажены технические трудности перевода. Представляется, что в каждом конкретном случае главенство вышеперечисленных составляющих музыкального номера распределяется в разных приоритетах. Поэтому рассмотрим каждый аспект отдельно.

МУЗЫКА И РИТМ

The image displays three systems of musical notation. The first system is for a vocal part (labeled 'ВОР.' and 'a piacere') with lyrics: 'Вон... вон там... что в то?.. там вуг-лу?..'. The piano accompaniment is marked 'fpp'. The second system is marked 'Allegro. d = 72' and contains lyrics: 'Ко-лы-шет-ся, рао-'. The third system contains lyrics: '-тет... бли-зят-ся...'. The piano accompaniment in the second and third systems is marked 'pp'.

Существует мнение, что музыка «превыше всего везде и всегда». Однако, так действительно бывает, но далеко не везде и далеко не всегда. Самым простым доказательством служат часто используемые в операх авторские отказы от звуковысотности, когда вместо нот появляется только указание ритма или вообще переход на разговор. Часто такие моменты сопровождаются «расслоением музыки и текста», когда музыкальная тема продолжается сама по себе, а вокальная фраза сначала получает свой независимый от оркестра музыкальный рисунок, а потом переходит на разговорный текст, иногда с выписанным ритмом, иногда нет. Данный приём стоит рассматривать в рамках музыкально-драматургической композиторской техники. Для нас же ценно то обстоятельство, что в отдельных случаях текст становится настолько важным, что имеет независимое от

музыки значение. Яркая характерность подобных фраз в операх в дальнейшем обусловила появление стиля шпрехтштимме (полупение-полудекламация), часто используемого композиторами XX века. И всё же, в каких случаях музыка оказывается в безусловном приоритете? Понимая, что критерий оценки значимости того или иного мелодического материала имеет субъективный характер, а аксиом в данном вопросе не существует, можно предложить один практический приём «проверки». Он, конечно, тоже далёк от объективности, ибо строится на субъективных ощущениях, но сам предмет, который мы рассматриваем — музыка — воспринимается индивидуально через ощущения. Итак, если вы сначала вспоминаете мелодию, затем текст, а для того, чтобы вас лучше поняли, вам проще напеть, чем сказать текстовую фразу из номера, то, скорее всего, в этом случае мелодика является главной составляющей. Для примера можно вспомнить арии, дуэты, ансамбли опер В. — А. Моцарта, Дж. Верди, Ш. Гуно и др. Это вовсе не означает, что в таких операх текст неважен. Наоборот, произведение значительно выигрывает, если есть сочетание высокой литературы и музыки, например, «Евгений Онегин» П. И. Чайковского и «Борис Годунов» М. П. Мусоргского, где многие сцены написаны на текст А. С. Пушкина. В данном случае рассмотрение вопросов первостепенной важности текста или музыки имеет только техническое значение, ориентирующее внимание переводчиков на те или иные моменты в каждом конкретном случае. Здесь будет уместно упомянуть, что иногда решающим вкладом становятся находки исполнителей. Все мы помним те или иные фразы из фильмов, удачно и вовремя сказанные великолепными актёрами. В опере тоже есть подобные примеры. В финале монолога Бориса («Борис Годунов» М. П. Мусоргского) несмотря на то, что автором выписаны конкретные ноты с длительностями, мы привыкли к мелодекламации со слов «Вон... вон там, что это? Там, в углу... Кошется, растёт... Близится...». Сначала этот эпизод в России не шел. Но во время исполнения оперы в дягилевских сезонах в Париже только перед самым спектаклем выяснилось, что оркестр этот эпизод будет играть, т. к. купюры поставить не успевают. Ф. И. Шаляпин попросил написать этот текст на бумаге и прочитал его, смотря в кулису. С тех пор никто иначе не представляет себе окончание монолога Бориса. Тем самым приоритет музыки, текста или, как в показанном выше случае, артиста (а возможно и режиссёра, балетмейстера, художника по свету и т. д.) всегда оценивается субъективно и может изменяться. Если постановщики и переводчики определяют в конкретном фрагменте главенствующую роль музыкальной интонации, то добавление, дублирование нот для укладки текста перевода явно недопустимы. Переводчикам приходится подгонять слова под музыкальный рисунок, жертвовать точностью перевода, удобством исполнения гласных на верхних нотах и т. п. Правда, есть и примеры, когда в сознании людей первые фразы перевода тесно связаны с номером. Например, «У любви, как у птички крылья...», «Сердце красавиц склонно к измене...» неразделимы с музыкой настолько, что попытки переписывания текста этих номеров очень опасны. Зрителем изменение хорошо знакомых слов будет неосознанно восприниматься точно также, как фальшиво исполненные ноты. По крайней мере, в случае крайней необходимости подобных изменений необходимо оставлять хотя бы первое четверостишие, или первые две фразы, а лишь потом производить замены текста.

ЗНАЧИМОСТЬ ТОЧНОСТИ ПЕРЕВОДА

ГОРОЖАНЕ.
CITTADINI.

Тенора I.
Tenori I.

Вьдни ког - да отъ тру - да, сво - бо - ды,
Aux jours de di - manche et de' fê - te,
Nei di' di ri - po - so e di fe - sta,

по - рой мы лю - бимъ топ - ко - вать, что не долж - ны бы
fai me à par - ler guerre et com - bats; tan - dis que les
di guer - re ed'ar - mi amo par - lar; men - tre la gen - te

Значение текста в каждой опере различно, а также внутри произведения в каждом конкретном номере и даже фразе. Есть оперы, которые в целом довольно-таки свободно тракуются переводчиками, например, «Фауст» Ш. Гуно. Другие же наоборот требуют скрупулёзного труда переводчика, например, оперы Дж. Пуччини. Но даже в тех случаях, когда композитор пытается музыкой выразить гораздо больше, чем выражает смысл текста первоисточника, качество работы переводчика должно быть хотя бы грамотным. Как один из примеров того, «как не надо делать», можно вспомнить наиболее распространённый в клавирах перевод хора из 1-го действия «Фауста» Ш. Гуно. Какой смысл подразумевали переводчики в этой фразе, остаётся только гадать:

В день, когда от труда свободы

Порой мы любим отдыхать (толковать)...

Помимо странности смысла текста, в нём ещё и ударения были поставлены следующим образом:

В де'нь, когда от тру'да свободы

По'рой мы лю-би'м отдыхат'ь...

Фиг. Граф Фиг. (припомнил)

Нуж - но бы - ло... ты пу - та - ешь что - то! Нуж - но
E' l'u san - za... Su, via ti con - fon - di? E' l'u -

о. Фиг. (разрывает документ)

бы - ло не - чать при - ло - жить! Э - тот плут толь - ко
- san - za di por - vi il sug - gel - lo. Que - sto bir - bo mi

Как же понять, где нужно пристальное внимание к сохранению точности перевода? В этом вопросе лучше обратиться к музыкальной драматургии. Этот термин часто трактуется по-разному. Будем использовать термин «музыкальная драматургия» в значении *действия музыкой*. Иными словами, в произведениях выдающихся авторов все музыкальные изменения (смена размера, тональности, музыкальной фактуры, появление пауз, фермат и т. п.) происходят не сами по себе, а в точном соответствии с действием, событиями, изменением внутреннего состояния действующих лиц. И, как правило, именно в этих местах встречается важное смысловое значение текста. Для примера возьмём финал 2-го действия «Свадьбы Фигаро» В. — А. Моцарта, когда Фигаро вынужден догадываться, чего не хватает в бумаге Керубино, которую принёс Садовник — печати. Музыкально этот момент подготавливается довольно-таки значительное время, более того, очень точно Моцарт указывает, когда догадка начинает зарождаться у Фигаро и когда он, наконец, её произносит. Одновременно в музыке чувствуется нарастающая напряженность других действующих лиц, пытающихся помочь Фигаро, которые в виду обстоятельств не могут это сделать открыто. Всё разрешается (в эмоциональном состоянии и в музыкальном смысле — разрешение аккорда) в момент произнесения слова «печать», который должен точно музыкально соответствовать разрешению аккорда, и попадать, как и в оригинале, на слово «*suggello*». Здесь хотелось бы привести пример, описанный в книге Е. А. Акулова, о несовпадении музыки и текста в русской опере [1]. В новой текстовой («советской») редакции М. И. Глинки «Иван Сусанин» (текст Городецкого) в сцене подкупа Сусанина поляками происходит явное несовпадение музыки и смысла слов. В то время, когда поляки пришли к мнению подкупить Сусанина, в новом тексте они продолжают недоумевать; далее на теме мазурки из 2-го акта, вместо расписываемых поляками земных благ в новой версии появляются угрозы, которые никоим образом с музыкой не сочетаются.

ЛИТЕРАТУРНОЕ КАЧЕСТВО ПЕРЕВОДА И ЧЕРЕДОВАНИЕ ПРИОРИТЕТОВ

Известны случаи, когда композиторы настолько увлекались своей работой, что значение текста уходило на второй план. Часто это можно наблюдать в «любовных» дуэтах, когда главной является чувственная эмоциональная сторона, а не сюжетно-содержательная. Здесь красота музыкальных фраз нуждается в поддержке изяществом линии стиха. Образность выражения чувств в оригинале и переводе может быть абсолютно разная. Резонно, что в подобных случаях точность перевода может уступить качеству стиха (например, дуэты из опер «Фауст» Ш. Гуно, «Паяцы» Р. Леонкавалло). Единственное, что важно соблюсти, это соотношение музыкальных квадратов: смена музыкального квадрата должна соответствовать смене мысли в тексте; насколько ярко выражена смена в музыке, настолько ярко может выглядеть смена контрастности повествования в тексте.

Par - le... parle enco - re! Ah! je l'a.
 .dore! Pour toi je veux mourir, pour toi, je veux mourir! —

Allegro agitato. (♩ = 76)
 FAUST Ah! partez! Ah! par.
 Mar - gue - ri - te! Mar - gue - ri - te!

— toz! Je chancel - le! Laissez - moi!
 cruel - le... Me sé - pa - rer de toi! cru -
 cre - scen - do

affrett.
 H. жиз - ни?...
 C. Да - мо!
 Не лю - бить... Всё за - бы - лал.
 E par - ti do - ma! - ti - na P

Andante appassionato (♩ = 54)
 СИЛЬНО (можно целуя ее)
 Silvio (amorosamente cercando ammalia) sempre a mezza voce, voluttosamente
 Вопо - ми то год, где
 E al - lor per ché, di,
 mormorando
 ppp e legatissimo sempre

Если же в «плавных» дуэтах происходит какой-то резкий «слом», то нужно искать причину вступления в свои права *музыкальной драматургии*. В приведённых выше примерах как раз имеется такой слом. В дуэте Маргариты и Фауста из 2-го действия «Фауста» Ш. Гуно в тексте первоисточника объяснений таким изменениям мы не находим. Поэтому сценическое оправдание музыкальному слову в середине дуэта должны найти постановщики. Это может быть и появление Мефистофеля, и какие-либо «видения» или появившиеся внутренние сомнения у Маргариты и т. д. В данном случае вряд ли стоит переводчикам вносить в текст придуманное объяснение смены логики действия. Резонно, как и у автора, оставить этот вопрос на волю фантазии постановщиков. В дуэте Недды и Сильвио из «Паяцев» Р. Леонкавалло наоборот, в тексте мы находим подтверждение музыкальным изменениям, связанным с изменением темы разговора: Сильвио бросает Недде обвинение, чтобы склонить её к решимости бежать с ним: «Ты не любишь больше, если идёшь вместе с ними!».

Важно, что значимый смысл текста в подобных драматургических моментах должен точно совпадать с музыкой. Для переводчиков должно стать правилом: смена смыслового содержания, меняющего логику поведения персонажей, должна происходить не раньше и не позже соответствующих изменений в музыке, а только в соответствии с ними. В вышеприведённых примерах мы видим смену приоритетов музыки и действенного текста.

Для творчества некоторых авторов такой приём характерен на протяжении всего произведения. Например, у Дж. Пуччини постоянно в ариозо и дуэты вкрапляются речитативные моменты. С точки зрения музыкальной драматургии остановка или слом начавшейся мелодии обусловлены мыслями и эмоциями, которые обуревают персонажей настолько, что они не могут полностью раствориться в своих чувствах и переходят на разговор.

РЕЧИТАТИВЫ

СЦЕНА И ДУЭТЪ. №8. SCENA E DUETTO.
АЗУЧЕНА И МАНРИКО. AZUCENA E MANRICO.

Allegro. (перерывки его)

АЗУЧЕНА. Ты сын мой
Tu sei mio

МАНРИКО. Такъ я не сынъ твой? Такъ кто же, кто я, ска-жи мнѣ?
Non son tuo fi-gliol. E chi son i-o. chi dunque?

Allegro.

PIANO.

A. ми-ль! Бѣть можетъ, про-сти мнѣ! Умъ мой под-часъ, какъ буд-то бы са-
fi-gliol. Ah forse? Che vno-ii. Quando al pen-zier s'infaccia il tru-ce

M. Но ты ска-за-ли...
Eppur di-ce-sti...

A. бѣ-сть: я бреду-ть на-чи-на-ю, бур-мо-на не-связа-ны я все-рѣ-чи... Ма-те-рью,
ca-ro, lo spirto in-te-le-n-za lo po-ne stol-te pa-ro-le sul mio lad-dro... Ma-dre,

Говоря о нюансах перевода в речитативах, следует иметь в виду, что одни исполняются под оркестр, а другие сопровождаются клавесином. Поддержанные оркестром, речитативные места, которые встречаются, например, в операх Дж. Верди и Дж. Пуччини, требуют к себе внимания по части точности перевода и, представляется, что они довольно спокойно переносят лёгкие изменения (добавление, убавление нот) в нотном тексте, укладываясь в общий ритмический и интонационный рисунок.

The image shows a musical score for Mozart's opera 'The Marriage of Figaro'. It consists of two systems. The first system shows a vocal line with the lyrics: 'сча-стия, ва! чья ра-дость мо-ея сра-в-нит-ся, чья ра-дость мо-ея сра-'. The second system is a multi-staff score for vocal recitatives. It includes parts for 'СУС.' (Susanna), 'МАРЦ.' (Marcellina), 'БАРТ.' (Bartolo), and 'ФИГ.' (Figaro). The lyrics for these parts are: 'вст.ся! Ба-би-я при-кло-ченья при-несь намъ в .то-тъ день!', 'Мо-я!', 'Мо-я! Ба-би-я при-кло-ченья при-несь намъ в .то-тъ день!', and 'Мо-я!'. The piano accompaniment is marked 'Andante' and includes dynamic markings like 'pp', 'cresc.', 'f', and 'p'. A stage direction '(во-е у-хо-дить)' is present at the end of the recitative section.

Клавесинные речитативы (*secco*) имеют несколько другую структуру. Выписанная в нотах интонация должна подчёркивать, усиливать смысловое содержание фразы, иногда выделяя отдельные слова. При переводе подобрать слова, соответствующие вокальной интонации, чрезвычайно сложно. Мы допускаем, что в некоторых случаях изменения вокальной интонации, следующие за переводным текстом, возможны. Конечно, существуют речитативы опер Моцарта и Россини, которые у многих музыкантов на слуху и требуют более бережного сохранения музыкального текста. Классическим примером обхождения краугольных сложностей перевода может служить опера «Свадьба Фигаро» В. — А. Моцарта в переводе П. И. Чайковского. Надо отметить, что П. И. Чайковский нашел необходимым сделать существенные сокращения речитативов. На рубеже XIX–XX вв. существовала традиция импровизационного исполнения речитативов, подхваченная и в наше время: клавесинная партия в рамках выписанных гармоний получала мелодическое развитие в русле происходящего на сцене действия, актёрского существования. Нередко за клавесин садились дирижеры. Общая подвижность музыкальных рамок диктует всем участникам постановочного процесса необходимость не столько придерживаться клавира, сколько, отталкиваясь от написанного, следовать происходящему на сцене. В подтверждение позиции такой свободной трактовки речитативов говорят некоторые клавиры и партитуры опер XVIII века, где в партии клавесина указывались только нижние ноты, а гармония подписывалась буквенным обозначением. Таким образом, клавесинная партия подразумевала импровизационный характер. Но и в речитативах *secco* имеются исключения, обусловленные музыкальной драматургией.

В момент принятия какого-либо решения или достижения согласия между персонажами (иного поворота действия), который бывает обычно в конце речитатива, в вокальной и клавесинной партиях встречаются выписанные ноты с чётко обозначенными ритмом и мелодией, характерными для оркестровых музыкальных номеров и исключаящими импровизационность. В таких моментах требуется смысловая точность перевода и неизменность музыкальной фактуры и вокальных строчек.

Необходимость редакции имеющихся и создания новых переводов продиктована желанием постановщиков оперных спектаклей наиболее полно раскрыть зрителю замысел автора. Хочется надеяться, что данные практические рекомендации будут полезны в работе над созданием переводов музыкальных произведений. Несмотря на то, что статья в основном была обращена к оперному репертуару, данные положения могут быть применимы к переводу песен, романсов и вокальной музыки различных жанров.

Литература

1. *Акулов Е. А.* Оперная музыка и сценическое действие. — М. — Екатеринбург: Кабинетный ученый, 2016.— 388 с.
2. Опера в музыкальном театре: история и современность. Сборник статей по материалам Второй Международной научной конференции. — М., 2016.— 394 с.
3. *Покровский Б. А.* Что, для чего, как? — М.: Слово, 2002.— 312 с.
4. *Покровский Б. А.* Раньше и теперь. — М.: МГК им. П. И. Чайковского, 2001.— 289 с.
5. *Тарнопольский В. В.* Феномен нового музыкального театра // Журнал Общества теории музыки.— 2015.— № 4 (12). — С. 24–33.

References

1. *Akulov E. A.* Opernaya muzyka i scenicheskoe dejstvie [Opera music and stage action]. Moscow-Yekaterinburg: Cabinet scientist, 2016. 388 p.
2. Opera v muzykal'nom teatre: istoriya i sovremennost'. Sbornik statej po materialam Vtoroj Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii [Opera in the musical theater: history and modernity. Collection of articles based on the materials of the Second International Scientific Conference]. Moscow, 2016. 394 p.
3. *Pokrovsky B. A.* Chto, dlya chego, kak? [What, for what, how?]. Moscow: Slovo, 2002. 312 p.
4. *Pokrovsky B. A.* Ran'she i teper' [Before and now]. Moscow: Tchaikovsky Moscow State Conservatory, 2001. 289 p.
5. *Tarnopolsky V. V.* Fenomen novogo muzykal'nogo teatra [The phenomenon of the new musical theater]. In: Journal of the Society of Music Theory, 2015, no. 4 (12), pp. 24–33.

Киселёв Герман Анатольевич,

старший преподаватель МГИМ им. А. Г. Шнитке

Kiselev German A.,

Senior Lecturer at the Schnittke Moscow State Music Institute

ОТ «ПАРИЖСКОЙ ШКОЛЫ» ДО НЕОЭКСПРЕССИОНИЗМА

FROM THE “PARIS SCHOOL” TO NEO-EXPRESSIONISM

Аннотация: в статье рассматривается массовая культура как доминирующая тенденция в развитии современного искусства. Автор анализирует взгляды испанского философа, искусствоведа и публициста Х. Ортеги-и-Гассета, изложенные им в работе «Дегуманизация искусства». По мнению автора настоящей статьи, идеи испанского мыслителя об основных тенденциях развития искусства XX века были подтверждены всем ходом развития авангарда XX века, что позволяет назвать рассуждения Ортеги-и-Гассета подлинным манифестом авангардизма.

Ключевые слова: современное искусство, массовая культура, авангард, Ортега-и-Гассет, «Дегуманизация искусства», предмет искусства, стиль.

Abstract: the article considers mass culture as the dominant trend in the development of contemporary art. The author analyzes the views of the Spanish philosopher, art critic and publicist X. Ortega y Gasset, described by him in the work «The Dehumanization of art». According to the author of this article, the ideas of the Spanish thinker about the main trends in the development of art of the XX century were confirmed by the entire course of the development of the avant-garde of the XX century, which allows us to call the arguments of Ortega y Gasset a true manifesto of avant-gardism.

Key words: contemporary art, mass culture, avant-garde, Ortega y Gasset, “Dehumanization of art”, art object, style.

Что представляет собой современное искусство? Какие направления, тенденции в нем преобладают и почему? Многие философы, специалисты в мире культуры и искусства, утверждают, что доминирует массовая культура. Но каковы корни этого господства, в чем оно выражается? Имеет ли массовая культура социальные основы, а не только художественные предпочтения? Ведь в данном случае можно с определенной долей вероятности говорить еще об одной грани, которая разделяет нынешнее западноевропейское и российское общество на элиту и массу, порождая взаимное непонимание и раскол. Что же такое массовая культура?

Во-первых, это явление нельзя свести к чему-то безликому, однородному. В нем проявляет себя разнообразие исторических и социально-культурных западноевропейского и российского опытов, богатство человеческих переживаний. Как явление массовая культура связана с развитием массового индустриального общества. Примерно с середины XIX в. западноевропейские города стали стремительно расти за счет сельского населения, заполнявшего низшие социальные страты. Это дало основания для многих мыслителей того времени утверждать, что буржуазное общество преобразуется в общество масс. На рубеже веков появляется целый ряд принципиальных работ, связанных с понятием массы. Но только в XX столетии массовая культура стала рассматриваться как глобальное социально-культурное явление, кардинально изменившее облик западной цивилизации.

Одним из умов, исследовавших этот далеко не простой и не только художественный вопрос, был испанский философ, искусствоведа и публицист Хосе Ортега-и-Гассет (1883–1955). Свои взгляды по этому поводу он изложил в относительно небольшой

работе «Дегуманизация искусства», где, по выражению российского культуролога Т. М. Фриндлера, предстает «чутким сейсмографом и барометром, глубоким и пронизательным диагностом своей переходной эпохи, стремившимся понять основные ее нужды и тенденции, наметить пути от настоящего к будущему» [4, с. 48]. Идеи испанского мыслителя об основных тенденциях развития искусства XX века, по нашему мнению, были подтверждены всем ходом развития авангарда XX века.

В основу своих рассуждений о том, что относится к искусству массы, а что к искусству элиты, Ортега положил анализ музыки французского композитора К. Дебюсси. Он определил ее как новаторскую, а посему непонятную широкой публике: «Дебюсси дегуманизировал музыку, и поэтому с него начинается новая эра звукового искусства» [5, с. 240]. С другой стороны, он считает, что искусство масс — это популярное и в основе своей низкопробное, тогда как классическое, настоящее искусство — порождение элиты. Корни возникновения популярного искусства, по его мнению, следует искать в романтизме. Это, в значительной мере парадоксальное суждение, строится на том заключении, что используемая создателями романтизма форма была тем не менее абсолютно реалистична и потому соответствовала духу непросвещенного большинства¹.

В качестве другого провозвестника популярной культуры Ортега видит реализм: по стилю романтизм и реализм, несмотря на разное видение и осмысление процессов в мире, очень схожи, потому что их целевая задача заключается в том, чтобы показать жизнь такой, какая она есть. И по форме передачи они очень похожи. Творчество Оноре де Бальзака, Чарльза Диккенса, Стендаля и т. д. типично и романтично одновременно: «Романтизм и натурализм, если посмотреть на них с высоты сегодняшнего дня, сближаются друг с другом, обнаруживая общие реалистические корни» [5, с. 224].

Но именно здесь Ортега видит отход от настоящего, элитарного искусства. Элитарное искусство, доказывает он, не ставит в качестве основной цели передачу реалий жизни, оно не стремится заставить нас сопереживать героям и, тем более, отождествлять себя с другим человеком. Этим как раз занимались писатели и живописцы XIX в., стараясь передать реальную жизнь максимально точно. Напротив, классическое искусство, к которому Ортега относит искусство от античности до XVIII в., этих целей, полагает он, не преследовало.

Новое, подлинное искусство, по мнению Ортеги, должно быть дегуманизированным. Дегуманизация в интерпретации ученого — это не антигуманизм и не отрицание человеческого начала. Это уход от усреднения, от ориентации на среднестатистического человека. Он считает, что такая ориентировка и в искусстве, и в культуре обедняет содержание человеческого духа и содержание искусства.

Сегодняшний день, и, по нашему мнению, демонстрирует победу массовой культуры, убеждая тем самым в справедливости логики Ортеги. Искусство для масс выливается на нас потоком телевизионных сериалов и мыльных опер, где любовные драмы, надуманные бытовые конфликты составляют суть повествования. Человеческое в том-то и заключается, что оно показывает типичные сюжеты: муж ушел к другой, герой теряет работу, квартиру и т. д. Поскольку большинству людей этот опыт понятен и знаком, они

¹ Сочинения романтиков, например, Вальтера Скотта, Джорджа Байрона, Жорж Санд до сих пор остаются востребованы широкой публикой из-за занимательности сюжетов.

с удовольствием смотрят, сочувствуют, наслаждаются, обмениваются мнениями. Увиденное очень хорошо вписывается в ту реальность, в которой они живут. Это им заменяет жизнь. Более того, люди часто судят о реальности, исходя из этих же сериалов или шоу.

А каким же, по мнению Ортеги, должно быть новое искусство? Это -искусство для элиты, для истинных художников, а не для среднестатистического мещанина, который любит себя и которому нужно все время рассказывать о нем самом. Элитарное искусство не должно кого-то просвещать и воспитывать. Но масса никогда не поднимется до уровня элиты, поскольку: «Новое искусство обращается к особо одаренному меньшинству» [5, с. 220]. Элитарное искусство — искусство в чистом виде, это особый опыт переживания реальности, создание неких особых художественных объектов: «Тенденция эта приведет к прогрессивному вытеснению элементов «человеческого, слишком человеческого», которые преобладали в романтической и натуралистической художественной продукции. И в ходе этого процесса наступает такой момент, когда «человеческое» содержание произведения станет настолько скудным, что сделается почти незаметным. Тогда перед нами будет предмет, который может быть воспринят только теми, кто обладает особым даром художественной восприимчивости. Это будет искусство для художников, а не для масс; это будет искусство касты, а не демоса» [5, с. 224].

В то же время Ортега стремится показать, почему современное искусство является интересным и почему оно достойно внимания. В отличие от искусства XIX в., оно требует напряженную работу по интеллектуальному и художественному переосмыслению увиденного и услышанного. Этого не требовало искусство XIX в., поэтому оно и стало популярным — его легко читать, воспринимать, ощущать, слушать, переживать и т. д. Таким образом, современное искусство в его нынешнем состоянии фактически делит людей на два лагеря — принимающих и отвергающих, т. е. на понимающих стилистическое искусство и не понимающих сложность этого стиля, которые просто ищут в художественном мире правдоподобия, ценят это правдоподобие и обращаются к нему. Новое искусство раздражает людей, потому что оно, по большому счету, не понятно и не соответствует реальности: «Со своей стороны новое искусство содействует тому, чтобы «лучшие» познавали самих себя, узнавали друг друга среди серой толпы и учились понимать свое предназначение: быть в меньшинстве и сражаться с большинством» [5, с. 221].

Как представитель философской элиты, Ортега, прямо говорит о том, что новое искусство выступает против равенства людей. Равенство, с его точки зрения, это абсолютно ложная и бессмысленная идея. Люди не равны ни по интеллектуальной, ни по духовной, ни по социальной позициям. Они всегда будут различны. Новое искусство, утверждает испанец, эти новые позиции должно четко обозначать. Обычные люди любят искусство за жизнеподобие, за возможность погрузиться еще и еще раз в какую-то реальность, за переживания и чувства, которые вызывает у них музыка, поэзия, живопись, театр. Новое искусство не может вызывать у среднестатистического человека подобных ощущений. Оно воплощает чистую художественность и предназначено для того, чтобы люди четко осознали: «Я понимаю это. Значит, это хорошо. Я узнаю своих, которые это же понимают».

Аргументируя свою позицию, Ортега обращается к портрету Карла V кисти Тициана. Обычный человек будет смотреть на короля как на реального человека и попытается «жить вместе» с Карлом V. Зритель же из числа элиты увидит «...портрет, ирреальный

образ, вымысел» [5, с. 224], т. е. он будет созерцать художественное произведение как таковое. Таким образом философ лишает новое, элитарное искусство гуманистического содержания.

Используя аллегорическую сцену смерти знаменитого человека, при которой присутствуют жена, врач, газетчик и художник, Ортега разъясняет позиции нового искусства. Четыре фигуры в этой ситуации как бы представляют четыре степени дистанции от события, в которой художник дистанцируется максимально. Обычный человек, видя смерть, переживает сильные чувства, ему страшно, плохо, печально и т. д. Но наблюдающий смерть художник, должен в себе все человеческое изжить. И для него это самая трудная и сложная задача, потому что легко наслаждаться человеческим, легко переживать, а затем пережитое записывать, фиксировать, как это делали романтики или писатели-реалисты. А художник должен подняться на такой уровень, на такую дистанцию, чтобы выйти за пределы человеческих ощущений. Только тогда это станет по-настоящему предметом искусства, т. е. максимальным уровнем обобщения: «Эстетическая радость для нового художника проистекает из этого триумфа над человеческим; поэтому надо конкретизировать победу и в каждом случае предьявлять удушенную жертву.

Толпа полагает, что это легко — оторваться от реальности, тогда как на самом деле это самая трудная вещь на свете. Легко произнести или нарисовать нечто начисто лишённое смысла, невразумительное, никчемное: достаточно пробормотать слова без всякой связи или провести наудачу несколько линий. Но создать нечто, что не копировало бы «натуры» и, однако, обладало бы определенным содержанием, — это предполагает дар более высокий» [5, с. 234].

По мнению Ортеги, современный художник подходит к предмету искусства как к чистому виду игры форм и стилей. В результате секуляризации, когда религия отходит на второй план, главным спасителем душ общество объявляет искусство. Художника пытаются поставить на постамент, сделать из него исполнителя великой миссии, что на творца ложится непосильным грузом. Но спасение душ человеческих, считает Ортега, не является задачей художника. Это не его миссия. Он как раз сбрасывает с себя эти навязанные ему роли и становится просто веселым парнем, который смешит себя и других в этом одряхлевшем мире. Ортега возвращается к идее Пана, играющего на свирели: «Символом искусства вновь становится волшебная флейта Пана, которая заставляет козлят плясать на опушке леса» [5, с. 256].

Дегуманизация, согласно его концепции, — это отрицание человеческого начала в искусстве. На этом построен новый стиль. Автор выводит семь основных тенденций этого стиля:

1. дегуманизация;
2. отход от живых форм;
3. стремление к созданию чистого искусства, лишённого социально-культурного содержания;
4. понимание искусства как игры;
5. тяготение к глубокой иронии;
6. виртуозное исполнительское мастерство;
7. исключение любой трансцендентности.

Работу Ортеги-и-Гассета «Дегуманизация искусства» следует назвать подлинным манифестом авангардизма. Доказательством этому являются и художественные поиски многих современных «измов» — от «Парижской школы» до неоэкспрессионизма.

Литература

1. *Гилев Я. Ю.* Общественное сознание начала XX века: интеллигенция и мещанство // Вестник Челябинского государственного университета.— 2017.— № 4 (400). — С. 47–50.
2. *Ильичева О. С.* Факторы влияния на эволюцию отечественной массовой музыкальной культуры в конце XX века // В мире науки и искусства: вопросы филологии, искусствоведения и культурологии.— 2015.— № 47. — С. 17–28.
3. *Нурмухаметова В. В.* Проблема дегуманизации в творчестве Х. Ортеги-и-Гассета и Н. А. Бердяева // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики.— 2017.— № 4 (78). — С. 164–166.
4. *Фриндлер Т. М.* Философия искусства и искусство философа (Эстетика Хосе Ортеги-и-Гассета) // Ортега- и-Гассет Х. Эстетика. Философия культуры. — М.: Искусство, 1991. — С. 7–48.
5. Ортега-и-Гассет Хосе. Дегуманизация искусства и другие работы. Эссе о литературе и искусстве. Сборник; пер. с исп. — М.: Радуга, 1991.— 639 с.

References

1. *Gilev Ya. Yu.* Obshchestvennoe soznanie nachala XX veka: intelligenciya i meshchanstvo [Public consciousness of the beginning of the XX century: intelligentsia and philistinism]. Bulletin of the Chelyabinsk State University, 2017, no. 4 (400), pp. 47–50.
2. *Ilyicheva O. S.* Faktory vliyaniya na evolyuciyu otechestvennoj massovoj muzykal'noj kul'tury v konce XX veka [Factors of influence on the evolution of Russian mass musical culture at the end of the XX century]. World of Science and Art: questions of philology, art history and cultural studies, 2015, no. 47, pp. 17–28.
3. *Nurmukhametova V. V.* Problema degumanizacii v tvorchestve H. Ortegi-i-Gasseta i N. A. Berdyayeva [The problem of dehumanization in the works of Kh. Ortega y Gasset and N. A. Berdyayev]. Historical, philosophical, political and legal sciences, cultural studies and art history. Questions of theory and practice, 2017, no. 4 (78), pp. 164–166.
4. *Frindler T. M.* Filosofiya iskusstva i iskusstvo filosofa (Estetika Hosa Ortegi-i-Gasseta) [The philosophy of art and the Art of the philosopher (The Aesthetics of Jose Ortega y Gasset)]. Aesthetics. Philosophy of culture. Moscow: Iskusstvo, 1991, pp. 7–48.
5. *Ortega y Gasset Jose.* Degumanizaciya iskusstva i drugie raboty. Esse o literature i iskusstve [Dehumanization of art and other works. Essays on literature and art]. Collection; translated from Spanish. Moscow: Raduga, 1991. 639 p.

Грекова Любовь Валентиновна,

кандидат искусствоведения,
профессор кафедры философии, истории,
теории культуры и искусства МГИМ им. А. Г. Шнитке

Grekova Lyubov V.,

PhD of art history, Professor of the Department of philosophy, history,
theory of culture and art Schnittke Moscow State Music Institute

**АЛЬФРЕД ШНИТКЕ:
«...ТО, ЧТО ДЛЯ ДРУГИХ БЫЛО ГИБЕЛЬЮ,
ДЛЯ МЕНЯ ОКАЗАЛОСЬ БЛАГОМ».
МУЗЫКА ДЛЯ КИНО В ТВОРЧЕСТВЕ КОМПОЗИТОРА**

**ALFRED SCHNITTKE:
«...WHAT WAS DEATH FOR OTHERS,
IT TURNED OUT TO BE A BLESSING FOR ME.»
MUSIC FOR CINEMA IN THE COMPOSER'S WORK**

Аннотация: анализируя музыку А. Шнитке, созданную им для кинофильмов, автор статьи приходит к выводу, что, композитор, нарушая все существующие правила, поднял музыку в кино на качественно новый уровень — уровень высокого искусства. Грандиозный драматургический дар Шнитке в кино опирается на музыкальные законы — на принципы симфонического развития, тональной и тематической связи формы. В свою очередь, киномузыка органично модулировала в стиль композитора и стала неотъемлемой его частью.

Ключевые слова: музыка для кино, художественное творчество, ритм, пластика экрана, музыкальные законы, стиль композитора.

Abstract: analyzing the music of A. Schnittke, created by him for films, the author of the article comes to the conclusion that the composer, violating all existing rules, raised the music in the cinema to a qualitatively new level — the level of high art. Schnittke's grandiose dramatic gift in cinema is based on musical laws — on the principles of symphonic development, tonal and thematic connection of form. In turn, film music organically modulated into the composer's style and became an integral part of it.

Key words: music for cinema, artistic creativity, rhythm, screen plasticity, musical laws, composer's style.

«...То, что для других было гибелью, для меня оказалось благом». В этом высказывании Альфреда Шнитке отражен смысл глубинного взаимодействия музыки для кино и всего творчества композитора.

В советской музыке обычно существовало четкое разделение на «композиторов-песенников», работающих в прикладных жанрах (эстраде, кино, театре), и композиторов, творчество которых было ориентировано на традиционные классические жанры (инструментальные, вокальные и др.). Такие знаменитые примеры, как музыка Шостаковича к кинофильму «Гамлет» или Прокофьева к «Александру Невскому», были скорее исключениями из общего правила.

Альфред Шнитке, по-видимому, был первым в России композитором, который почувствовал и глубоко осмыслил кардинально новые структурные изменения в культуре и художественном творчестве второй половины XX века. Для него перестала существовать незримая стена между массовым и элитарным искусством. Попробуем понять, как осознание этого явления постепенно входило в жизнь композитора.

Какая часть жизни Шнитке посвящена кино? Это можно узнать из фильмографии композитора. Список из более 60-ти фильмов говорит о том, что с 1962 до конца 90-х годов композитор постоянно, почти каждый год, писал музыку к нескольким картинам.

И это только художественные киноленты, телеспектакли и документальные фильмы. Цифры впечатляют! А ведь кроме них, Альфредом Шнитке создано еще столько замечательной симфонической, вокальной и хоровой, камерной музыки, оперы, балеты.

Кинорежиссер Александр Митта рассказывал, как один из самых известных голливудских композиторов, обладатель трех Оскаров, с гордостью заявил, что его называют «американским Шнитке», потому, что он иногда пишет музыку не только в кино, но и в классических концертных жанрах [4, с. 382–383]. Для американских композиторов такое сочетание считается уникальным. Альфреду Шнитке удалось не только равноценно совмещать эти два рода деятельности (что, казалось бы, невозможно даже по затратам времени и сил), но и добиться их полной и органичной интеграции в своем творчестве.

Начало пути композитора совсем не предвещало такого соединения. На первых порах Шнитке считал, что музыка для кино никак не сопоставима с его высоким творчеством, где он ставит серьезные идейные проблемы. Он думал, что киномузыка не имеет никакого отношения к его истинному творческому лицу и относился к ней скорее как к способу заработать деньги на содержание семьи, хотя труд этот был очень тяжелым.

Работу в кино Шнитке сравнивал с жизнью в авральном режиме: композитор вечером мог получить метражи к эпизодам фильма, а утром он должен был представить уже готовую партитуру. При этом нужно было самому расписать оркестровые голоса, да еще с учетом того, что при записи возможны монтажные изменения, которые возникнут в сознании режиссера за ночь.

Многие годы композитор одновременно жил как бы в двух параллельных музыкальных мирах: работал в кино и создавал музыку в авангардной музыкальной технике. Но в киномузыке композитор, по его собственному признанию, «отводил душу» [1, с. 354]. Там он мог с удовольствием писать музыку без всяких стилистических ограничений — в разных жанрах и техниках. Шнитке, наверное, и сам не заметил, как работа в кино стала его очень увлекать, буквально «захватила». Уже в 60-е годы композитор достигает в кино признания. После дебюта у И. Таланкина в фильме «Вступление» одна за другой появляются картины, получившие большую популярность: многосерийная лента С. Колосова «Вызываем огонь на себя», фильмы Э. Климова «Похождения зубного врача», «Спорт, спорт, спорт», «Шестое июля» Юлия Карасика. Профессионалы кино начали считать Шнитке «своим», прирожденным кинематографическим композитором.

В 70–80-е годы формируется круг его любимых режиссеров, среди которых он особенно выделял Андрея Хржановского, Элема Климова, Ларису Шепитько, Александра Митту, Михаила Швейцера, Игоря Таланкина, Александра Згуриди.

В кино Шнитке не шел проторенными путями, не хотел использовать стереотипные решения. Каждый фильм был для него новым экспериментом. Он, конечно, понимал, что композитор в кино работает, прежде всего, на режиссера, на чужую идею, что очень многое зависит от оператора, монтажа и записи музыки. И особенно ценил он режиссеров, которые понимали, что музыка в кино способна не просто иллюстрировать сюжет, но может иметь большую драматургическую значимость. Шнитке считал, что музыка «способна служить как бы незримой опорой драматургической конструкции: отмечать кульминации, разделы в картине», что она может «выразить эмоциональный рельеф» [7, с. 389], даже «определять в каком-то смысле поэтику» [1, с. 348].

Шнитке волнуют тонкости профессионального мастерства: должна ли музыка в кино ритмически и эмоционально совпадать с изображением? Если да — в каких случаях? Когда музыка должна выступать на некоторой дистанции, выполняя комментирующую авторскую роль? Композитор пишет: «... сращивание музыки с изображением — вещь непонятная. Необходима органика, которую добиться всегда трудно. Эта органика обычно гибнет от чрезмерно точной разметки» [1, с. 351]. Шнитке приводит примеры, когда точное соответствие ритма музыки пластике экрана вызывает даже комический эффект. Композитор называл это «крайними случаями параллелизма» [7, с. 390]. Он пришел к выводу, что никогда нельзя заранее предугадать, как будут решены эти проблемы. В каждом фильме все определяется только в процессе перезаписи «под изображение»: «Здесь есть какая-то мистическая связь, которую проконтролировать никакие приборы не могут» [1, с. 351]. Иногда в конце приходилось выкидывать даже целые куски музыки.

Шнитке никогда не спорил с режиссером, не повышал голоса, даже когда его музыку сильно урезали в окончательном варианте картины. А. Митта с сожалением рассказывал о том, что, если сложить всю не вошедшую в кинокартины музыку Шнитке, она займет очень много часов, и эту замечательную музыку уже никто никогда не услышит. «Музыка “калечилась” по-черному», — писал он [5, с. 188].

При сочинении музыки к фильмам Шнитке очень не любил обычный для кино метод контрастного музыкального иллюстрирования. Он писал: «Я совершенно не могу писать <музыку> так: вот мне дали метраж эпизодов, я к одному эпизоду одно написал, к другому — другое. Это <для меня> невозможно» [1, с. 350]. Шнитке хотелось в кино сочинять большие эпизоды музыки и развивать их, исходя из чисто музыкальных законов.

Именно это качество — большое дыхание, новый ритм, поверх дробного, привычного кинематографического — отличает киномузыку Шнитке и приближает ее к серьезной музыке.

Постепенно у композитора начинает созревать идея интеграции двух видов искусства. В 70-е годы он приходит к выводу, что взаимовлияние «серьезной» и «легкой» музыки неизбежно. Он даже считает возможным создание, «утопичного объединенного стиля», который дает «более глубокое представление о многогранной музыкальной реальности» [11, с. 121]. Так кристаллизовалась у композитора идея полистилистики, ставшая «визитной карточкой» зрелого стиля Шнитке и одной из ведущих тенденций современной музыки второй половины XX века.

Оказалось, что киномузыка Шнитке совершенно не отделена от его серьезного творчества. Для Шнитке уже нет никакого барьера между музыкой для кино и другими произведениями — более того, обе сферы деятельности обогащают друг друга. Самые сложные философские сочинения композитора могут быть взаимосвязаны с его кинофильмами, даже содержать общие крупные фрагменты музыки.



Илл. 1. «И все-таки я верю». Апокалипсис (кадр из фильма. Открытый источник. Режим доступа: <https://cinema.mosfilm.ru/films/34693/>)

Режиссер Э. Климов вспоминал, как он вместе с М. Хуциевым работал над завершением фильма М. Ромма «И все-таки я верю». В кульминации фильма потребовалось смонтировать два апокалипсиса из документальной хроники. Было известно, что Альфред Шнитке, который был композитором этого фильма, в 1972 году уже написал Первую симфонию. Но исполнена симфония еще не была, существовала только рукописная партитура¹. Э. Климов с огромным трудом добился, чтобы на киностудии большим составом симфонического оркестра записали фрагменты музыки из симфонии Шнитке, которые потом вошли в фонограмму фильма (См.: Пример 1).

«Это была сложнейшая запись», — рассказывал Э. Климов. — Эти два апокалипсиса — сверхмонтаж. Первый опыт в моей жизни сверхмонтажа. По миллиметру, по кадрику все монтировали. И Альфред, который все же записал сложнейшую музыку, сложнейший кусок, он на него наложил еще, по-моему, тридцать <шумовых> пленок... Так через него я начал что-то понимать и в музыке, и, самое главное, в жизни» [3, с. 379] (См.: Илл. 1).

Работа в кино сыграла огромную роль в формировании стиля и развития творчества композитора. Сам композитор неоднократно писал о том, что он «благодарен судьбе за возможность соприкоснуться с миром кино», что это оказало большое влияние на его музыку и вне кино [10, с. 2]. Нельзя забывать, что в 60–70-е годы, когда музыка Шнитке почти не звучала в концертном исполнении, у него была уникальная возможность постоянно слышать свои партитуры при записи и монтаже фильмов на киностудии.

Это была настоящая школа оркестрового мастерства, где композитор, имея доступ к новейшему для того времени оборудованию звукозаписи, нередко экспериментировал в области композиторских новаторских средств. Особый интерес представляет вопрос о смысле и значении киноцитат в серьезной музыке композитора. Несут ли они прямые ассоциации с содержанием фильма или используются свободно? В своих высказываниях Шнитке отвечает на эти вопросы: «Я могу ту или иную тему перевести в другое сочинение, и она в контрасте с иным материалом заиграет по-новому» [2, 124].

Можно вспомнить, например, знаменитое танго из кинофильма «Агония», которое Шнитке перенес в финал Concerto grosso № 1. Благодаря новому контексту, модный танец начала XX века, олицетворяющий в фильме «образ эпохи», в Concerto grosso № 1 приобретает гораздо более глубокий, трагический смысл.

Одна из центральных проблем музыки Альфреда Шнитке в кино — ее взаимодействие с законами музыкальной драматургии и формы.

Шнитке постоянно возвращается в своих интервью к мыслям о том, что в музыке каждого фильма, даже если она стилистически резко контрастна, должен быть единый тематический стержень, некая «сквозная линия», «которая держится либо на монотематизме, либо на нескольких темах, но как-то соединенных, где-нибудь взаимодействующих, чтобы был чисто музыкальный порядок в этом деле» [1, 350].

Очень важна для Шнитке в киномузыке также роль тонального плана. «Совершенно вроде бы не ощущается, — писал композитор, — в разных или в одной тонально-

¹ Первое исполнение Первой симфонии Шнитке состоялось 9 февраля 1974 года в Горьком (Нижем Новгороде) симфоническим оркестром Горьковской филармонии под управлением Г. Рождественского, при участии в джазовых импровизациях Л. Чижика и ансамбля Г. Гараняна.

сти написаны эпизоды, разведенные минутами действия. Но на самом деле это важно. Опорные моменты фильма я выстраиваю на одной тональности. Она выполняет роль рефрена или чего-то организующего» [1, с. 350].

The image displays a page of a musical score for the finale of Alfred Schnittke's First Symphony. The score is arranged in a standard orchestral format with multiple staves for different instruments. At the top, there is a rehearsal mark '80' with a '3/2' time signature. The instruments listed on the left include: 2 Picc., 2 Fl., 4 Ob., Cl. (Es), 3 Cl. (B), 3 Fag., C. fag., 5 sax. (B), 3 Sax. Alto (Es), Ten. (B), 4 Cor. (F), 4 Tr. (B), 4 Tr. (B) and 4 Tr. (B) (Tuba), Timpani, C. Hi., C. ne., Chit. el., P. no., Org., V. ni I, V. ni II, V. le., V. c., and C. b. The score features various musical notations such as dynamics (ff), articulation (acc), and performance instructions like 'improvvisato sul Do'. The notation is dense, with many notes and rests across the staves.

Пример 1. А. Шнитке. Первая симфония. Финал

The image displays a page of a musical score for the finale of the First Symphony by Dmitri Shostakovich, measures 81 through 84. The score is arranged in a standard orchestral format with multiple staves for each instrument family. The instruments listed on the left include:

- 2 Picc.
- 2 Fl.
- 4 Ob.
- Cl. (E \flat)
- 3 Cl. (B)
- 3 Fag.
- C-fag.
- Sop. r. (B)
- 3 Sax. (E \flat)
- Ten. (B)
- 4 Cor. (F)
- 4 Tr. b \flat (B)
- 4 Tr. n \flat e Tuba
- Timp.
- C. B.
- C. n \flat
- Ch \acute{a} . d.
- Fr. c.
- Org.
- Vn. I
- Vn. II
- Vla.
- V.c.
- C.b.

The score features various musical notations such as dynamics (e.g., *ff*), articulation (e.g., *div.*, *unis.*), and performance instructions. A rehearsal mark '81' is placed above the Piccolo staff at the beginning of the page. The music is written in a key signature of one flat and a common time signature.

Пример 1. А. Шнитке. Первая симфония. Финал. Окончание



Пример 2. А. Шнитке. Серенада для пяти инструментов. Часть III

Одним из ярких примеров ведущей роли музыкальной драматургии является мультфильм Андрея Хржановского «Стеклянная гармоника». Фильм даже не содержит словесного текста. В нем есть только анимация (видеоряд) и музыка Шнитке.

«Стеклянная гармоника» по замыслу режиссера была задумана как «притча о пошлости и подлости нашей жизни, о том, что противостоять этому может творческое, духовное начало — в фильме оно будет явлено в образе музыки» [9, с. 356]. Шнитке чрезвычайно привлекла идея сопоставления в мультфильме живописи разных времен: современной сюрреалистической и эпохи Возрождения.

В музыке Шнитке современный пласт — образ «зла» — изображен «диссонантно-хаотической манерой письма, иногда сведенной почти на биологически-импульсивный уровень» [6, с. 373]. В момент разгула уродства и злых сил в музыке фильма появляется эпизод, который Шнитке обозначает, как некую «пляску». Позже этот музыкальный эпизод Шнитке цитирует в третьей части сочинения 1968 года — Серенаде для пяти музыкантов, где «зловещий пляс» лишается своих уродливых свойств и превращается в очень виртуозную и яркую джазовую импровизацию (См.: Пример 2).

Положительным полюсом в музыке «Стеклянной гармоники» стала тема ВАСН, тема Музыканта, которая вырастает в многозначный символ целой эпохи. Столкновение в фильме контрастных музыкальных пластов, олицетворяющих разные исторические эпохи, приводит к росту и сквозному развитию темы ВАСН. Если начальные ее про-



Илл. 2. «Стеклянная гармоника». Шествие музыканта. (кадр из мультфильма. Открытый источник. Режим доступа: <https://www.youtube.com/watch?v=grxokzDuL9I>)

ведения укладываются скромные масштабы (20–30 секунд), то к концу — шествие Музыканта и заключительный апофеоз — это уже целая симфония ВАСН, с интенсивным развитием и укрупнением масштабов темы (См.: Илл. 2).

Музыка «Стекло́нной гармоники» оказалась взаимосвязанной со Второй скрипичной сонатой Шнитке, которую он писал в 1968 году одновременно с мультфильмом. Буквального цитирования музыки мультфильма в Скрипичной сонате нет. Но тема ВАСН вновь, как и в «Стекло́нной гармоники», становится неким стержнем, скрепляющим драматургию сочинения, названного Шнитке “*Quasi una sonata*”.

Вопрос о семантике темы ВАСН во Второй скрипичной сонате может быть значительно расширен (См.: Пример 3). Безусловно, он не ограничивается только ассоциациями со «Стекло́нной гармоникой». Но когда А. Хржановский впервые услышал Вторую скрипичную сонату, она была воспринята им «совершенно неразрывно от пластических образов фильма...», «как драматическая повесть последних лет, прожитых с Альфредом Шнитке бок о бок в совместной работе.» [8, с. 196].

Так, казалось бы, из чисто прикладной заказной деятельности рождался неповторимый язык стилистики Шнитке. Композитор, нарушая все существующие правила, поднял музыку в кино на качественно новый уровень — уровень высокого искусства. Грандиозный драматургический дар Шнитке в кино опирается на музыкальные законы — на принципы симфонического развития, тональной и тематической связи формы. В свою очередь, киномузыка органично модулировала в стиль композитора и стала неотъемлемой его частью.

Шнитке не был баловнем судьбы, и его путь к музыкальному Олимпу пролегал не через парадный вход. Этот путь был особым — неожиданным для всех. Композитор преодолел его через кино. Об этом свидетельствуют его собственные слова: «Я не могу найти этому объяснения, но то, что для других было гибелью, для меня оказалось благом» [4, с. 383].

Литература

1. Баранкин Е. Соединяя несоединимое. Беседа с композитором // Альфред Шнитке. Статьи, интервью, воспоминания о композиторе. Автор-составитель А. Ю. Хржановский. — Издатель А. Т. Троянкер. — М.: ARCADIA, 2014. — С. 340–354.
2. Ивашкин А. Беседы с Альфредом Шнитке. — М., 1994.
3. Климов Э. Он держал в голове весь мир // Альфред Шнитке. Статьи, интервью, воспоминания о композиторе. — С. 379.
4. Митта А. Музыка — это единственное, что я знаю... // Альфред Шнитке. Статьи, интервью, воспоминания о композиторе. — С. 381–386.
5. Митта А. О музыке Шнитке для кино // Альфреду Шнитке посвящается. Вып. 2. — М., 2001. — С. 187–189.
6. Нейман М. История одного интервью // Альфред Шнитке. Статьи, интервью, воспоминания о композиторе. — С. 371–377.
7. Петрушанская Е. Изображение и музыка — возможности диалога // Альфред Шнитке. Статьи, интервью, воспоминания о композиторе. — С. 387–395.
8. Хржановский А. Продолжение жизни // Альфреду Шнитке посвящается. Вып. 2. — М., 2001. — С. 190–203.

9. *Хржановский А.* «Он прилетал лишь однажды» // Альфред Шнитке. Статьи, интервью, воспоминания о композиторе. — С. 356–367.
10. *Шнитке А.* Мосфильму — 60 // «Советский фильм». — 19.03.1984. — С. 2.
11. *Ivashkin A.* Alfred Schnittke. — London: Phaidon Press Limited, 1996.

References

1. *Barankin E.* Soedinyaya nesoedinimoe. Beseda s kompozitorom [Connecting the unconnected. Conversation with the composer]. Alfred Schnittke. Articles, interviews, memories of the composer. The author is compiled by A. Y. Hrzhanovsky. *Publisher A. T. Troyanker.* Moscow: ARCADIA, 2014, pp. 340–354.
2. *Ivashkin A.* Besedy s Al'fredom SHnitke [Conversations with Alfred Schnittke]. Moscow, 1994.
3. *Klimov E.* On derzhal v golove ves' mir [He had the whole world in his head]. Alfred Schnittke. Articles, interviews, memories of the composer, p. 379.
4. *Mitta A.* Muzyka — eto edinstvennoe, chto ya znayu... [Music is the only thing I know...] Alfred Schnittke. Articles, interviews, memories of the composer, pp. 381–386.
5. *Mitta A.* O muzyke SHnitke dlya kino [About Schnittke's music for cinema]. Dedicated to Alfred Schnittke. Issue 2. Moscow, 2001, pp. 187–189.
6. *Neumann M.* Istoriya odnogo interv'yuu [The story of an interview]. Alfred Schnittke. Articles, interviews, memories of the composer, pp. 371–377.
7. *Petrushanskaya E.* Izobrazhenie i muzyka — vozmozhnosti dialoga [Image and Music-Dialog possibilities]. Alfred Schnittke. Articles, interviews, memories of the composer, pp. 387–395.
8. *Hrzhanovsky A.* Prodolzhenie zhizni [Continuation of life]. Dedicated to Alfred Schnittke. Issue 2. Moscow, 2001, pp. 190–203.
9. *Hrzhanovsky A.* «On priletal lish' odnazhdy» [“He flew only once”]. Alfred Schnittke. Articles, interviews, memories of the composer, pp. 356–367.
10. *Schnittke A.* Mosfil'mu — 60 [Mosfilm-60]. “Soviet film”, 19.03.1984, p. 2.
11. *Ivashkin A.* Alfred Schnittke [Alfred Schnittke]. London: Phaidon Press Limited, 1996.

Статья опубликована в сборнике научных статей МГИМ им. А. Г. Шнитке: Бараш Е. В. Альфред Шнитке: «...то, что для других было гибелью, для меня оказалось благом». Музыка для кино в творчестве композитора // Вопросы музыкознания: Теория. История. Методика. Вып. X. — М.: Согласие, 2017. — С. 31–42.

Бараш Елена Владимировна,

кандидат искусствоведения, профессор МГИМ им. А. Г. Шнитке

e-mail: elenabarash@mail.ru

Barash Elena V.,

PhD of art history, Professor of Schnittke Moscow State Music Institute

МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Г. М. Цыпин

МУЗЫКАЛЬНОЕ ИСПОЛНИТЕЛЬСТВО И ПЕДАГОГИКА (ГЛАВЫ ИЗ КНИГИ)

MUSIC PERFORMANCE AND PEDAGOGY (CHAPTERS FROM THE BOOK)

Аннотация: публикация глав из книги известного музыковеда, посвященных роли учителя в профессиональном и личностном становлении молодого музыканта, а также проблемам общения, с которыми сталкивается музыкант в своей творческой деятельности.

Ключевые слова: профессиональное обучение, музыкант-выпускник, учитель, проблема общения, педагогика искусства, диалог.

Abstract: publication of chapters from a book by a well-known musicologist devoted to the role of a teacher in the professional and personal development of a young musician, as well as the problems of communication that a musician faces in his creative activity.

Key words: professional training, graduate musician, teacher, communication problems, art pedagogy, dialogue.

Учитель

О современном учителе и актуальных требованиях к нему пишут сегодня многие — как профессиональные дидакты, так и люди, далекие от педагогики. Рассматриваются при этом некоторые социокультурные особенности нашего времени и то, как они влияют — вернее, как должны влиять, — на учителей. Говорится, естественно, о том, какие вызовы предъявляет жизнь к российскому учительству и каким его, учителя, хотелось бы видеть.

Читая прессу, как специальную, так и любую другую, нельзя не задаться некоторыми вопросами. Профессия учителя, как известно, имеет много разных видов и разновидностей. Ко всем ли из них применимы, и если да, то в какой мере и степени, те методологические подходы и рекомендации, которые в изобилии содержатся на страницах нынешних публикаций? Взять, к примеру, педагогов, работающих в музыкально-исполнительских классах (фортепиано, скрипка, баян и др.) детских музыкальных школ. От них нередко слышишь: «У нас своя специфика работы, свои традиции, нормы и правила обучения. Поэтому некоторые установки, рекомендуемые сегодня на страницах педагогических изданий, нам подходят, а другие нет...»

И еще одно мнение. Новое — это хорошо забытое старое, заметила по случаю одна многоопытная преподавательница ДМШ. «В моей профессии, — продолжила она, — были мастера, в деятельности которых модные ныне лозунги реализовались в наилучшем виде. Почему бы нам не ориентироваться в первую очередь на них?» Во многом это верно.

Вспомним, что доминирует прежде всего в публикациях, активно утверждающих современные подходы к образованию. Для того чтобы соответствовать вызовам време-

ни, пишут Е. О. Иванова и И. М. Осмоловская, наше образование «должно обладать следующими чертами: деятельностный характер, предусматривающий организацию активной самостоятельной (либо с помощью учителя) деятельности обучающихся...» [1, с. 6].

К вышесказанному Е. О. Иванова и И. М. Осмоловская добавляют, что необходима «ориентация на индивидуализацию процесса обучения, обеспечение индивидуальных образовательных траекторий учащихся» [1, с. 6].

Что касается индивидуализации обучения, то надо заметить, что она всегда отличала практическую деятельность лучшей части музыкального учительства. Опытные, знающие свое дело педагоги-музыканты постоянно исходили и исходят из того, что необходимо тому или иному ученику на данном этапе его профессионального развития, чем и обеспечивается индивидуально-ориентированное решение первоочередных задач, стоящих перед учеником. Работать иначе эти педагоги просто не могут.

Сложнее обстоят дела с самостоятельной работой учащихся-музыкантов. И определяют эти сложности достаточно веские обстоятельства.

Известно, что качество занятий в музыкально-исполнительских классах оценивается главным образом по результатам выступлений обучающихся на разного рода мероприятиях типа экзаменов, концертов, классных вечеров и т. п. И естественно, этот факт накладывает определенный отпечаток на занятия в исполнительских классах. Самостоятельная работа, которой изначально присущ метод проб и ошибок, конечно же, может далеко не лучшим образом отражаться на качестве публичных выступлений учащихся. А этого и в мыслях не допускают ни педагог, ни сами молодые исполнители. Отсюда и доминирование авторитарно-императивного метода обучения.

Ну, а как быть все-таки с творческой самостоятельностью, которая, что ни говорить, действительно необходима будущему специалисту? В конце концов, именно собственный опыт и является той основой, которая определяет дальнейшее развитие учащегося.

Проблема решается в том случае, если часть учебной программы будущего пианиста (скрипача, вокалиста и т. д.) ориентируется на открытое, публичное исполнение, а другая часть — на самостоятельную работу с материалом. Многие педагоги, из числа наиболее дальновидных и опытных, именно так и поступают, исходя из интересов профессионально-личностного развития учащегося. А. Г. Рубинштейн, который в начале своей педагогической карьеры «с мнением учеников не считался» [2, с. 189], в дальнейшем «все бережнее стал относиться к индивидуальности своих питомцев, все внимательнее — к развитию у них самостоятельности, все больше значения стал придавать самообучению и самовоспитанию» [2, с. 190].

Что еще акцентируется в современной концепции образования? Диалог, который выступает сегодня «не просто педагогическим методом или формой, но становится приоритетным принципом образования. Эвристический диалог определяет доминантность личностного начала ученика в его образовательной деятельности, поэтому является источником формирования опыта эмоционально-ценностного отношения к действительности, опыта творческой деятельности» [3, с. 19].

Диалог играет важную роль в педагогике искусства, возможно, даже более важную, нежели в некоторых других учебных дисциплинах. Активизируя мысль учащегося, диа-

лог помогает ему утвердиться в собственных взглядах и отношениях, развивает коммуникативные способности, обогащает сознание новыми идеями.

Однако педагоги-музыканты, не отрицая важность диалогического общения с учащимися, как правило, нечасто используют его в собственной практике. Начать с того, что вести диалог надо уметь, а умение такого рода дано не каждому. Это во-первых. И во-вторых: тех сорока пяти минут, в которые педагогу надо уложиться на уроке, ему едва хватает на то, чтобы дать ученику все нужные советы и указания, сделать все необходимые замечания. Поэтому от него, педагога, и слышишь подчас, что разговоры с учеником, увы, отнимают драгоценные минуты, которых и так недостает...

Разумеется, отношение к диалогу как только отнимающему что-то и чему-то мешающему, в корне неправильно. Умело построенный диалог дает значительно больше, чем отнимает; понять, что это так, не слишком сложно. Принципиально важен диалог — можно сказать, незаменим, — при решении воспитательных задач. Взять, скажем, морально-этический аспект. Взгляды сегодняшних молодых людей в этом отношении, мягко говоря, разочаровывают. И то сказать, когда в приоритете такие ценности, как бизнес, карьера, успех, благосостояние и тому подобное, интерес к морально-этическим проблемам явно снижается.

Конечно, суждения, которые высказываются нередко подростками, юношами и девушками, далеко не всегда отражают их подлинные взгляды и жизненные приоритеты. Можно скептически отзываться о принципах морали, а вести себя при этом вполне достойным образом. Но могут быть и варианты прямо противоположного свойства.

Впрочем, тема эта слишком серьезна и важна, чтобы рассуждать о ней походя и между прочим. А потому оставим ее на время с тем, чтобы, по возможности, вернуться к ней позднее.

Наряду с диалогом заметное место в современных теориях образования занимают автоматизированные информационные технологии. Их чаще называют компьютерными технологиями, и это, в общем, правомерно.

Технологии, о которых идет речь, вносят более чем серьезные изменения в традиционные структуры обучения. Благодаря им «неизмеримо возрастают возможности по созданию и использованию информационно-аналитического и учебно-методического обеспечения учебного процесса; пополнению и модернизации образовательных модулей; использованию компьютера с целью индивидуализации обучения» [4, с. 52].

Автоматизированные информационные технологии утвердились сегодня в учебном обиходе музыкантов — представителей различных специализаций, в частности, исполнителей. Благодаря аудио- и видеозаписям у них появилась уникальная возможность знакомиться с искусством выдающихся мастеров прошлого, о чем ранее нельзя было и мечтать. Но, как всегда при внедрении принципиально новых подходов и технологий, выявляются не только их плюсы. Обнаруживаются и негативные стороны, причем весьма существенные. Одна из них хорошо известна: копирование интерпретаторских решений. И чем большее впечатление производит та или иная запись, тем сильнее риск копирования.

Общение учащихся-музыкантов с аудио- и видеозаписями — тема особая. В любом случае можно утверждать, что точка зрения, согласно которой компьютерные техно-

логии должны выходить сегодня на ключевые позиции в образовании, применительно к системе музыкального образования верна лишь отчасти.

И еще один аспект рассматриваемой проблематики. Имеется в виду исследовательский метод как один из атрибутов современной концепции общего образования.

Собственно, сама идея использования этого метода педагогами возникла достаточно давно. Не совершая длительного экскурса в историю, можно вспомнить Дж. Брунера, убежденного в том, что учащемуся следует не только усваивать те или иные знания, но и самому добывать их, — что должно составлять одну из первоочередных задач учителя. А потому роль последнего состоит в том, чтобы не столько рассказывать о закономерностях и свойствах изучаемых явлений, сколько ставить вопросы, направляющие и стимулирующие поисковое мышление ученика [Подробнее см.: 5, с. 115].

Идея, безусловно, привлекательная. Однако, как и некоторые другие идеи, убедительные в теоретическом варианте, но заметно теряющие это свойство на практике, указанная идея не привлекала большого внимания наших педагогов, будучи известной им в основном по зарубежным литературным источникам. Впрочем, в последние два-три десятилетия она приобрела актуальность, войдя в число ведущих идей, присущих новому этапу отечественной педагогики.

И здесь нельзя не заметить, что в педагогике искусства идея творческого поиска, — а творческий поиск и исследовательская деятельность если не синонимы, то, во всяком случае, категории, произрастающие из одного корня, — эта идея всегда имела своих авторитетных приверженцев. О ее значении говорили К. С. Станиславский и Е. Б. Вахтангов, К. Н. Игумнов и Г. Г. Нейгауз, а также многие другие их коллеги.

Что касается учебно-образовательного обихода, то творческий поиск всегда отмечал деятельность лучших преподавателей-практиков.

Как видим, говорить об исследовательском подходе (творческом поиске) как некой инновации в педагогике искусства, нет реальных оснований. И если в общей педагогике ныне активно доказывается актуальность и практическая значимость указанного подхода, то музыканты, равно как и их коллеги по художественно-творческой деятельности, в доказательствах подобного рода не нуждаются.

Итак, как же соотносятся общая педагогика как феномен современной культуры — и та особая, специфическая отрасль обучения, которая именуется педагогикой искусства? Их взаимоотношения и системные корреляты, как явствует из сказанного, достаточно сложны и противоречивы. И доказывается это тем фактом, что некоторые положения, определяющие сущность современной концепции образования, исходящие из ее базовых принципов, предполагают достаточно серьезные коррективы применительно к теории и практике преподавания музыки и других видов художественного творчества.

Констатируя это обстоятельство, нельзя, впрочем, не сказать и о другом. Да, есть определенные отличия между теорией и методологией общей педагогики — и той ее ветвью, которая именуется педагогикой искусства. Существуют различия в их подходах к решению актуальных проблем, поставленных временем и той ситуацией, которая сложилась на сегодняшний день в российском обществе. В то же время нельзя, однако, не видеть и того общего, что существует между различными видами и типами российской

педагогике, делая ее сложноструктурированным единым целым. Общность проявляется, в первую очередь, в требованиях к учителю, независимо от того, какую учебную дисциплину он преподает, является ли, образно говоря, «физиком» или «лириком».

Несколько аргументов в подтверждение сказанного. Начать с того, что учитель, кем бы он ни был по своей специальности, должен хорошо ориентироваться в особенностях и свойствах современной молодежи, ее социопсихологических характеристиках. Известно, что сегодняшний учащийся, будь он школьником или студентом, заметно отличается от своих сверстников, обучавшихся в советских учебных заведениях несколько десятилетий назад. Иными стали жизненные ориентиры молодежи, ее потребности и установки, цели и задачи, мотивационные стимулы и интересы. Психологи отмечают в этой связи повышение значения прагматических ценностей и снижение значимости этических ценностей и идеалов. Констатируется вестернизация сознания сегодняшних молодых людей, их направленность на деловую активность и предпринимательство, на карьерный рост и т. п.

Разумеется, речь может идти в данном случае об определенной тенденции, характеризующей современное состояние российского социума, — а тенденция категория динамичная, изменчивая, подчас варьирующая свое содержание и стратегическую направленность. Однако учителю приходится иметь дело с тенденцией, отмечающей наше время, актуальной здесь и сейчас. Поэтому мысль о том, что положение дел может когда-нибудь измениться, не снимает с педагога обязанности вести работу — причем вести ее на высоком качественном уровне, — с той генерацией учащейся молодежи, с которой он встречается сегодня.

В этой ситуации профиль учителя, его специальность, естественно, принципиальной роли не играет. Он обязан быть авторитетом для своих воспитанников, а ведет ли он математику или преподает музыкальную дисциплину, значения не имеет.

Для учащегося-музыканта, кстати, равно как и для будущего живописца или актера, далеко не безразлично, каков статус его учителя в профессиональной среде. Отношение к нему во многом определяется этим фактором, хотя, разумеется, не только им. Имеет значение прежде всего личность учителя, ее духовное богатство, широта интересов, общая эрудиция — и, едва ли не в первую очередь, — профессиональная компетенция, иными словами, способность больше знать и лучше уметь, нежели знают и умеют другие.

К сказанному надо добавить, что компетенция педагога — это не какая-то постоянная и неизменная данность, существующая в некоем устоявшемся варианте, обретенная раз и навсегда. Компетенция — это процесс, что сегодняшний день подтверждает еще более определенно, нежели вчерашний. Само собой разумеется, что профессиональной компетенцией, знаниями и опытом, определяется, в конечном счете, уровень профессионального мастерства учителя. Не следует забывать лишь, что достигается этот уровень отнюдь не сам собой. И удерживаться на этом уровне тоже не удастся без усилий.

Компетенция современного специалиста, о которой идет речь, априори предполагает его обращение к новым видам и формам работы — тем, которые принято определять как инновационные.

Пожалуй, ни один другой термин не используется в современной педагогической литературе так часто, как инновация. Причем используется зачастую не вполне адекват-

но: ставятся на одну доску явления, не относящиеся к рядоположенным, не принадлежащие к родственным или хотя бы близким по своему значению. Нельзя не видеть существенных различий между инновациями, улучшающими привычные, традиционные приемы и способы преподавательской деятельности, — и инновациями, которые выводят саму эту деятельность на принципиально новый, концептуальный уровень, отражающий основные требования к современному педагогу, продиктованные, как говорится, духом времени. Прав В. М. Кларин, утверждающий, что «по своему основному смыслу понятие «инновация» относится не только к созданию и распространению новшеств, но и к преобразованиям, изменениям в образе деятельности, стиле мышления, которые с этими новшествами связаны. Сделав предметом рассмотрения поиск новых моделей обучения, мы тем самым обращаемся к развитию инновационных дидактических подходов, нетрадиционных представлений о построении учебного процесса...» [5, с. 9].

К числу наиболее распространенных инноваций, относящихся к практике современного учителя, следует отнести ту, которая предписывает предоставлять свободу учащемуся в его деятельности — свободу более значительную, нежели допускалось в прежние времена. Сама установка такого рода вряд ли вызовет сегодня возражение, разве что у наиболее консервативной части педагогического сообщества. Возражений, может быть, и не будет, но будут опасения — даст ли реальная свобода действий учащегося ожидаемые результаты, и не чревата ли она разного рода неожиданностями и малоприятными сюрпризами...

Свобода, надо прямо сказать, к числу традиционных российских ценностей не принадлежит — ни в сфере общей педагогики, ни в педагогике искусства. В первом случае отсутствие реальной свободы являлось своего рода атрибутом системы, которая на протяжении ряда десятилетий определяла общее состояние дел в СССР как в области образования, так и в других сферах культурной и духовной жизни общества. Во втором случае, то есть, говоря конкретно о преподавании музыки, придется вернуться к вопросу о специфике музыкально-исполнительской деятельности и той роли, которую играют в ней открытые, публичные выступления учащегося. Повторим: из практики известно, что свобода молодого, малоопытного исполнителя, коль скоро она проявляется в ходе подготовки к публичному выступлению, может оборачиваться подчас весьма серьезными негативными последствиями; известно также, что направляющие и определяющие действия педагога дают известную гарантию, что этого не произойдет. Знакомясь с архивными источниками, отражающими стилистику преподавания А. Г. Рубинштейна, В. И. Сафонова, М. Н. Есиповой и других, приходишь к выводу, что в их практике доминировал в основном авторитарно-императивный стиль обучения; то же, в общем, имело место и у их учеников и последователей, включая и наиболее именитых. Когда же настала пора многочисленных конкурсных баталий, этот стиль получил дополнительное подкрепление.

«Творческое мышление и творческое воображение развиваются у молодого человека — будь он исполнитель или музыковед, композитор или режиссер, писатель или математик, — только в самостоятельных поисках, в самостоятельном отборе и оценке. А это обычно сопровождается у молодежи не только ценными находками, но ошибками

и срывами. Этих промахов, иногда действительных, а порой мнимых, мы боимся пуще огня» (Л. А. Баренбойм) [6, с. 231].

Ситуация в нашей музыкальной педагогике, да и не только в ней, на сегодняшний день такова, что свободу действий учащемуся надо не только предоставлять, давать право на нее. К ней приходится нередко побуждать, настаивать на ней, инициировать в практической деятельности ученика. И чем раньше, тем лучше. Но для этого нужно, чтобы важность этого подхода осознавалась тем, кто, собственно, направляет учебно-образовательный процесс, планирует и осуществляет его. Ибо на практике нередко случается так, что педагог, работающий на протяжении продолжительного времени с учеником, не вносит заметных корректив в свою деятельность — а они необходимы в связи с существенными изменениями, происходящими в его подопечном. Ученик взрослеет, потенциально выходит на новые креативно-познавательные рубежи, получая тем самым право на большую свободу действий (и не только право, но и возможность действовать достаточно свободно), — однако приемы и способы работы педагога, его методологические подходы не меняются, оставаясь примерно такими же, какими они были ранее. Отойти от сложившихся стереотипов педагогу не удастся, да он и не видит в этом необходимости. Удобно в этой ситуации и некоторым ученикам, для которых действия педагога являются привычными, хорошо знакомыми, не ставящими новых, сложных проблем.

Короче, привычные действия одних субъектов способствуют аналогичным действиям других.

Вернемся к разговору о свободе ученика. В зависимости от конкретного вида обучения, свобода выявляется различно. На занятиях музыкой она может реализоваться в нахождении обучающимся своей интерпретаторской идеи при работе над музыкальным произведением, в отработке средств реализации этой идеи, в решении различных художественных и технических проблем. В любом случае свобода обучающегося успешно реализуется при поддержке педагога, его содружественных действиях. И тут подходим к тому педагогическому феномену, который именуется фасилитацией.

Зарождение и последующее утверждение этого феномена принято относить к середине XIX в., когда американским исследователем Р. Роджерсом и его единомышленниками был дан импульс новому для своего времени направлению в педагогике, получившему название фасилитации. В России внимание к этому направлению проявлялось Е. Ю. Борисенко, Е. Г. Врублевской, Л. Н. Куликовой и некоторыми другими специалистами, хотя сказать, что проблематика, относящаяся к фасилитации, получила у нас широкий общественный резонанс, было бы определенным преувеличением.

Каковая же основная психолого-педагогическая идея фасилитации, в чем суть и смысл этого направления? В том, что перед педагогом ставится задача не научить чему-либо своего воспитанника, как это предполагают традиционные формы обучения, а помочь ему самому научиться, — иными словами, содействовать развитию у него способности самостоятельно овладевать нужными знаниями, вырабатывать необходимые для этого умения и навыки. Подошло бы в данном случае сравнение с ансамблем, в котором каждый из участников (учитель и ученик) исполняют свою партию в едином и целостном учебно-познавательном процессе.

Безусловно, фасилитация требует пересмотра привычной методологии обучения, предполагает отход от традиционных установок и штампов в работе. Вместе с тем, будучи умело и со знанием дела использованной, она может быть весьма продуктивной, причем в наиболее важном психолого-педагогическом аспекте. Современный учитель, безусловно, должен быть знаком с принципами фасилитации, уметь применять их в соответствующих условиях. Нелишне добавить, что и учащийся должен быть на уровне тех требований, которые предъявляет этот вид учебной деятельности. К учащимся-музыкантам сказанное имеет такое же отношение, как и ко всем другим.

О фасилитации речь впереди, а сейчас повторим, что сегодняшний день предъявляет ряд особых требований к педагогу. Принимая это как факт, надо помнить, что не потеряли своего значения и некоторые вполне традиционные подходы и требования к педагогу. Его деятельность интересна лишь тогда, когда она индивидуальна, не подпадая под известные стандарты и трафареты.

Есть распространенное в педагогике и психологии понятие — индивидуальный стиль деятельности, которое расшифровывается как типичный для преподавателя комплекс приемов и способов учебно-образовательной и воспитательной деятельности, обеспечивающий достаточно высокие и устойчивые результаты. Естественно, в практике работы отражаются особенности и свойства, характеризующие данного индивида. Один, к примеру, более динамичен, импульсивен, скор и на слова, и на дела. Другому ближе неторопливая, спокойная манера речи и практической деятельности. Один пересыпает речь сравнениями, аналогиями, ассоциациями, другой предпочитает ясные, точные, строгие формулировки. Третий не способен ни на первое, ни на второе, но это уже, скорее, антистиль.

Но главное, конечно, не во внешних проявлениях характера человека, не в его манере общения. Главное — индивидуальный стиль мышления, понимаемого как «психический процесс самостоятельного искания и открытия существенно нового, то есть опосредованного и обобщенного отражения действительности в ходе ее анализа и синтеза» [7, с. 52].

Высокий профессионализм в преподавании сказывается, наряду с прочим, в индивидуальной манере работы преподавателя, в том, насколько она своеобразна и эффективна. Главное, повторим, чтобы она существовала вообще, обнаруживала себя как таковая.

Любопытное обстоятельство: у талантливых педагогов замечаешь прежде всего то, чем они отличаются друг от друга, у середнячков бросается в глаза то, чем они похожи друг на друга. У первых их профессиональные почерки различны; вторых, по сути, один на всех...

Могут сказать: с индивидуальным стилем деятельности понятно, его суть в отличиях. Но разве нет чего-то, что было бы общим для больших мастеров при всех их различиях?

Есть, разумеется. Учитель должен иметь общее представление о внутреннем мире ученика, его ментальности, жизненных ценностях и приоритетах. Он вправе быть требовательным, но в то же время и справедливым. Ничто не переживается учениками так болезненно, как несправедливость учителя. Напомним к случаю, что еще Платон рассматривал справедливость как основу, сумму всех человеческих добродетелей вообще.

Необходимо учителю и такое качество, как профессиональная прозорливость, иными словами, способность предвидеть завтрашний день ученика, оценить его перспективы на будущее. Не так уж мало учащихся, природные возможности которых поначалу неясны. Поставить верный педагогический диагноз таким учащимся — задача непростая, требующая и опыта, какого завидного качества, которое можно определить как педагогическую интуицию.

Нужна, наконец, способность объективно оценивать собранную деятельность. Всегда ли она верна? Требуются ли коррективы, и какие? В конце концов, занимаясь педагогикой, и, тем более, в области художественно-творческой деятельности, мало знать лишь то, что достаточно для своей работы. Знать надо больше, чем достаточно. Только в этом случае есть шанс выйти на подлинно высокий профессиональный уровень.

В специальной литературе содержится немало попыток выявить и систематизировать профессионально значимые качества и свойства педагога. В некоторых из них счет идет на единицы, в других на десятки, а иногда и несколько десятая таких качеств. Думается, однако, что сколь бы ни было велико их число, всегда могут найтись такие, о которых ранее никто не упоминал...

Существуют, однако, качества, которые не только не нужны, но даже противопоказаны педагогической деятельности. Неприемлемы в ней замкнутость, нелюдимость, неспособность к общению с другими. Недопустимы душевная черствость, не говоря уже о бестактности, грубости и тому подобном.

Педагог может в чем-то заблуждаться; ничто человеческое ему не чуждо. Но, во-первых, заблуждение заблуждению рознь. Различны их масштабы, результаты, последствия. И второе: высококлассного педагога отличает то, что его небольшие оплошности и промахи не выходят на уровень серьезных профессиональных ошибок.

Право на заблуждение имеет каждый. Куда страшнее другое — косность, невежество, бескультурье, примитивизм мышления.

В заключение коснемся еще одной стороны дела, которая важна в данном случае. Среди ряда факторов, отрицательно влияющих на музыканта, на его способность живо и непосредственно воспринимать явления искусства и жизни, есть еще один. И это, сколь ни парадоксально, профессионализм.

Именно профессионализм, как известно, ставит акцент в исполнительской деятельности на безупречную «сделанность» формоструктур, на безукоризненную техническую обработку музыкального материала. Иными словами, культивируется мастеровитость во всех ее аспектах и проявлениях. Но та же мастеровитость при одностороннем ее толковании вполне может оттеснить на второй план непосредственное, живое эмоциональное переживание музыканта. Уходят непосредственность и яркость восприятий, теряется одухотворенность переживаний, пропадает свежесть чувств, отчего интерпретация музыки теряет самое главное из того, что требуется и музыканту-исполнителю, и слушателям.

Имеет ли эта проблема свое решение? Многое зависит тут от масштабов дарования музыканта-исполнителя. Чем оно ярче, крупнее, тем легче нести то, что можно определить как вериги профессионализма. И наоборот. Однако нелишне знать, чем чревата в искусстве ориентация только на мастерство.

Словом, надо видеть свет и тени профессионализма в искусстве. В истории музыкального исполнительства всегда были люди, которые достигали, казалось бы, вершин мастерства, — а вместе с тем теряли свою слушательскую аудиторию. А вместе с тем, можно вспомнить таких мастеров, как Э. Гилельс и С. Рихтер, Д. Ойстрах и Л. Коган, М. Ростропович и Д. Шафран, Е. Светланов и Г. Рождественский... Они брали высочайшие вершины профессионального мастерства, не теряя в то же время способности заражать своими чувствами и переживаниями слушательскую аудиторию.

Какие же выводы могут быть сделаны из вышесказанного?

Учитель, вне зависимости от своей специальности и рода деятельности, должен иметь достаточно ясное представление о современных тенденциях в отечественной и мировой педагогике.

Важно не просто иметь адекватное представление об этих тенденциях, но и сформировать свое отношение к ним, основанное на здравом смысле и собственном опыте творческой деятельности.

Нужна способность не только видеть тенденции, но и находить индивидуальные решения тех сложных и многообразных проблем, которые ставит перед учителем работа с современным учащимся, равно как и сама специфика «педагогике искусства».

Только те мастера, творческая деятельность которых несет на себе ясно видимый отпечаток их индивидуальности, могут рассчитывать на долговременное и устойчивое внимание слушателей.

Индивидуальный подход в обучении уточняется, кристаллизуется не только в рамках практической (преподавательской) деятельности, но и в ходе обсуждения с коллегами сложных, подчас дискуссионных проблем работы с учащимися-музыкантами. Можно только приветствовать ситуации, когда люди общаются друг с другом, обмениваются опытом, делятся соображениями, которые возникают у них в процессе работы. Б. Шоу в этой связи говорил: «Если у вас есть яблоко и у меня есть яблоко, и если мы обменяемся этими яблоками, то у каждого из нас останется по одному яблоку. Но если у вас есть идея и у меня есть идея, и мы обменяемся ими, то у каждого из нас будет по две идеи».

Надо ли доказывать, что слова Шоу имеют прямое и непосредственное отношение к тем, кто занимается педагогической работой?

Проблемы общения

Социально-коммуникативные контакты в современной педагогике имеют исключительно важное значение. Учителю приходится общаться не только с учащимися различных возрастных категорий, уровней развитости, представляющих разные социально-культурные слои и прослойки. Общения подразделяются на межличностные (индивид — индивид) и индивидуально-групповые (учитель — класс); учебно-образовательные (аудиторные) и внеаудиторные; непосредственные («здесь и сейчас») и опосредованные (переписка и проч.).

Бесспорно, важной в этой связи представляется разработка и теоретико-методическое обоснование процесса совершенствования коммуникативной компетентности педагога-музыканта. Есть основания утверждать, что качественный уровень учебно-воспи-

тательной работы с творческой молодежью, обучающейся в современных музыкальных учебных заведениях повысится, если будет:

а) приниматься во внимание специфика художественно-творческих (музыкальных и др.) дисциплин,

б) ставиться акцент на диалогических формах работы над музыкальным материалом, что способствует активизации общего и профессионального мышления учащихся, улучшает взаимопонимание и межличностные контакты учителя и ученика.

Не следует забывать и о том, что коммуникативные контакты педагога с современной учащейся молодежью могут стать продуктивными, а взаимодействия в учебно-образовательной деятельности сделаться достаточно эффективными при условии, что педагог знает и понимает особенности менталитета современных подростков, юношей и девушек, учитывает их мировоззренческие ориентиры. При этом, выстраивая стратегию и тактику общения с учащимися-музыкантами, необходимо принимать во внимание специфическую природу художественно-творческих, в частности, музыкальных дисциплин, в рамках которых вполне возможны и естественны несовпадения во взглядах, оценках и отношениях к различным феноменам художественного творчества, к тем или иным конкретным образцам музыкального искусства.

Многочисленные наблюдения показывают, что на процедурах общения в ходе музыкальных занятий в ряде случаев негативно отражается авторитарно-установочный стиль работы педагога, приглушающий инициативу учащегося, игнорирующий его творческий потенциал. Значительно более продуктивна тут диалогическая форма общения, активизирующая когнитивные ресурсы учащегося, его мышление, инициирующая использование его созидательного потенциала.

В контексте музыкальных занятий важно не только межличностное взаимопонимание педагога и учащегося. Не менее существенно субъект-объект-субъектное взаимопонимание, выражающееся в адекватном или достаточно близком понимании обоими субъектами природы и характера, содержания и формы музыкального произведения, его ведущих художественно-образных идей. Только в этом случае становится возможной непротиворечивость интерпретаторских подходов педагога и учащегося.

Специфика музыкальных занятий, рассматриваемая сквозь призму взаимоотношений и взаимодействий педагога и ученика, достаточно сложна, что предполагает необходимость специального сосредоточения именно на ней.

Начать с того, что, в отличие от большинства других учебных дисциплин, в которых доминирует групповая форма обучения, занятия музыкой (обучение игре на фортепиано, скрипке и др.) проходят, как правило, в индивидуальной форме. Практикуются и мелкогрупповые занятия, но значительно реже. Понятно, что, когда педагог и ученик работают в классе «один на один» (диадическая форма обучения), стилистика занятий обретает особые очертания.

Сложным для педагога является то, что его воспитанники по целому ряду по целому ряду показателей, таких как уровень природной одаренности, характер, темперамент, общее и профессиональное развитие и др., заметно отличаются друг от друга. На групповых занятиях эти различия в известной мере стираются, приходят к некоему «общему знаменателю». Индивидуальная форма выявляет их вполне отчетливо.

Разные ученики предполагают различные педагогические подходы, различные манеры общения. Находить и продуктивно использовать их в каждом конкретном случае — задача далеко не простая. А именно такая задача и стоит перед преподавателем, который проводит занятия, связанные с индивидуальным обучением на том или ином музыкальном инструменте.

Удачным должен считаться вариант, когда между учителем и учеником достигается возможно более полное взаимопонимание. Последнее может истолковываться двояко: либо как понимание мыслей, чувств, душевных состояний, предпочтений, склонностей другого (субъект-субъектное взаимопонимание), — либо как единство позиций, подходов и отношений людей к тому или иному объекту в процессе работы над ним. К примеру, как единство интерпретаторских подходов к музыкальному произведению в ходе его изучения в исполнительском классе. «...В процессе общения возникают не только субъект-субъектные взаимодействия, но и субъект-объект-субъектные, — пишет В. Знаков. — Общаясь, люди обычно что-то обсуждают. Тема общения (или предмет совместной деятельности) оказываются тем объектом, который опосредует понимание партнерами личных качеств и устремлений друг друга. Общение редко бывает беспредметным...» [8, с. 89].

Расхождения в подходах к музыкальному произведению вполне естественны. Если в таких областях, как физика или математика, разные подходы к материалу явление достаточно редкое, во всяком случае, в процессах обучения, то в музыке, равно как и других дисциплинах «педагогике искусства», несовпадения во взглядах и отношениях встречаются чаще. И чем более одарен учащийся, чем он старше и более независим в своих суждениях, тем эти расхождения более вероятны.

Каким должно быть отношение педагога к подобным явлениям? Практика показывает, что в большинстве случаев педагог стремится так или иначе убедить учащегося в собственной правоте. Общение в таких ситуациях строится обычно на авторитарно-установочной основе.

Однако не все педагоги действуют подобным образом. Определенная их часть вполне резонно полагает, что стратегическая задача обучения — всесторонне развить ученика, расширить спектр его способностей, обогатить художественную фантазию и воображение. Исходя из этого, педагоги, стоящие на таких позициях, предоставляют определенную свободу учащимся.

В свое время дидакт и педагог-практик Ф. В. А. Дистервег писал, что лишь то обучение дает наибольший эффект, «которое делает ученика способным преодолевать каждую ступень с той степенью самостоятельности, какую допускает его возраст и природа предмета, так, чтобы были достигнуты общие цели обучения: развитие самостоятельности и полное знание предмета». Резюмируя свои установки, Дистервег заключал: «Плохой учитель преподает истину, хороший учит ее находить» [9, с. 405].

Взгляды Дистервега не утратили своей актуальности до сегодняшних дней. Значение их не менее значимо в области преподавания музыки, нежели в других учебных дисциплинах.

Что касается коммуникативных контактов учителя и ученика, то они в подобных ситуациях не только не ослабевают, но, напротив, делаются еще более прочными.

Рассматривая различные уровни общения в ходе музыкальных занятий, М. С. Старчеус заостряет внимание на двух из них — конвенциональном, основанном на поисках общности и согласия, — и сотворческом, название которого говорит само за себя. «Конвенциональный (лат. *conventio* — соглашение) уровень считают базовым для полноценного взаимодействия людей. О чем бы ни говорили собеседники, они делают все, чтобы найти общий язык, демонстрируют друг другу уважение, симпатию, желание разрушить возникающие барьеры (...). Каждый готов говорить и слушать другого, готов увидеть себя глазами другого и принять другого таким, каким тот видит себя» [10, с. 343].

Разумеется, конвенциональный стиль деятельности принимает на занятиях музыкой несколько иные виды и формы, нежели те, которые описаны в вышеприведенных строках. Действуют все-таки не равные по своему потенциалу партнеры, а педагог и ученик. Тем не менее, конвенциональность как примета, как характеристика педагогического общения выглядит безусловно привлекательно и дает при соответствующих условиях хорошие результаты.

Что касается сотворческого уровня общения, то его суть, по словам М. С. Старчеус, в следующем: «Любые контрасты черт характера, воспитания, возраста, жизненного опыта и пр.

преодолеваются тем, что в индивидуальных различиях проступает взаимодополнительность людей (...). Условие сотворчества — наличие общих ценностей, единство творческих принципов в своем деле (...). Сходство темпераментов, опыта или профессиональных школ имеет гораздо меньшее значение».

Сотворческий уровень в музыкально-педагогической практике может рассматриваться как идеальный. Именно в силу этого обстоятельства он встречается нечасто, чтобы не сказать редко, и то лишь в музыкально-андрагогической практике, то есть в работе со взрослыми учениками. Тем не менее, прилагать усилия, чтобы приблизиться к этому уровню, безусловно имеет смысл — в тех случаях, когда потенциальные возможности обучающегося (возраст, уровень одаренности, степень профессионального развития и т. д.) дают реальную возможность педагогу действовать так, как было сказано выше. В «педагогике искусства» даже приближение — не достижение, а только приближение к подлинному педагогическому сотворчеству, — может дать важные и нужные результаты.

Итак, сложность и многообразие задач, стоящих в преподавании музыкальных дисциплин, требуют постоянной и углубленной аналитической работы педагога. Чем больше развита у него склонность к рефлексии, к психолого-педагогическому анализу своей деятельности, в том числе и коммуникативной, тем больше шансов на успешность этой деятельности; тем выше вероятность того, что контакты между учителем и учеником будут не только учебно-образовательными, но и личностными, что в данном случае имеет весьма существенное значение.

Повторим, принципиально важная роль в организации продуктивного общения принадлежит педагогу. Это требует от него определенных способностей, личностных качеств и свойств, а также соответствующих знаний, профессиональных умений и навыков. Перечисленные качества и образуют категорию компетентности в различных ее видах и разновидностях, включая и такую специфическую, какой является профессио-

нально-личностная компетенция педагога-музыканта. Эта компетенция включает в себя ряд структурных компонентов, связанных с музыкой, педагогикой, психологией, социологией, что дает основания отнести ее к полифункциональным, межпредметным компетенциям.

В процессе подготовки бакалавров и магистров в области музыкальной культуры (то есть на уровне высших музыкальных учебных заведений) педагогу приходится решать ряд сложных проблем. Ранее отмечалось, что современная молодежь по ряду социально-психологических характеристик отличается от своих сверстников, обучавшихся в учебных заведениях давнего и недавнего прошлого. Отсюда следует, что на передний план в учебно-образовательной деятельности должны выходить сегодня не только эрудированность учителя в преподаваемой дисциплине, не только всесторонняя подготовленность к общению и сотрудничеству, но и готовность к активной творчески-эвристической деятельности, к отходу от традиционных коммуникативных педагогических подходов, к принятию инновационных, нестандартных решений.

В связи со сказанным усиливается роль воспитательных аспектов в деятельности педагога. «Известно, что окружающая действительность определяет процесс формирования в сознании растущих людей образа будущей жизни и себя в ней, однако не сама по себе, а представленная растущему человеку взрослыми... то есть педагогически интерпретированная. Отсюда понятно величайшее значение гражданской позиции педагога» [11, с. 218, 219].

В этом контексте встает вопрос об основных структурных компонентах профессионально-личностной компетенции педагога-музыканта в сфере общения. Настоящее исследование показало, что ведущими среди этих компонентов являются следующие.

- Социально-психологическая осведомленность педагога об особенностях современной молодежи, ее ментальности, мотивационных приоритетах, ее жизненных предпочтениях и ориентирах, вкусах и запросах. Только зная и понимая сегодняшнюю молодежь, имея представления о ее социальных установках, интересах, ментальности, жизненных ценностях, приоритетах и проч., возможно вести не ограниченную по масштабам учебно-образовательную практику, но воспитательную работу в подлинном смысле этого понятия, работу, опирающуюся на адекватную стилистику общения.

- Развитые перцептивные способности: а) позволяющие непосредственно воспринимать и диагностировать мотивационно-смысловые детерминанты поведения партнера по общению, адекватно интерпретировать его душевные состояния, переживания, умонастроения; б) активизирующие способность непосредственно-чувственно воспринимать и оценивать не только деятельность одного индивида, но и групп людей, то есть обладание как межличностной, так и межгрупповой перцепцией.

- Понимание, выступающее как когнитивный процесс проникновения в содержание, в суть и смысл происходящего с человеком, либо имеющим то или иное отношение к нему. Применительно к процессам общения понимание означает постижение идей, замыслов, установок и проч. другого человека, являющееся необходимым условием успешных субъект-субъектных взаимоотношений и взаимодействий с ним. Услышать, понять другого — принципиально важный элемент коммуникативной компетенции, предопределяющей меру и степень ее эффективности. При этом чем сложнее процедуры взаимо-

действия в ходе совместной деятельности, тем важнее адекватное понимание субъектов, значительнее его роль в общении. «Основные трудности педагога лежат как раз в области налаживания общения с учащимися и в формировании у них соответствующих умений, привычек, манер, стратегии оптимального взаимодействия и со сверстниками, и со старшими» [12, с. 286].

- Готовность к установлению доброжелательных взаимоотношений с партнерами в ходе совместной деятельности, в частности, учебно-образовательной деятельности. Практика многих известных педагогов-музыкантов свидетельствует, что для их занятий была характерна атмосфера аттракции¹, взаимной привлекательности в отношениях учителя и ученика. Аттракция в то же время искусно дозировалась, что позволяло сохранять оптимальную дистанцию в процессах общения учителя и учеников.

- Умение организовывать содержательные профессиональные диалоги с учащимися, что активизирует их мышление, развивает «понимающее сознание» (М. Бубер), способствует более прочному и устойчивому взаимопониманию между обучающимися и педагогом, развивает механизмы речевого общения, улучшает микросоциальные отношения в коллективе.

- Способность к самоконтролю, саморегуляции своих эмоциональных состояний, при необходимости коррекции этих состояний с целью не допускать чрезмерной возбужденности этих состояний, препятствуя разного рода импульсивным высказываниям и действиям в ходе общения.

В современной социально-педагогической и психологической литературе отмечается, что коммуникативные способности, умение продуктивно общаться с обучающимися формируются либо стихийно, в процессе трудовой деятельности, либо целенаправленно в рамках саморазвития и самовоспитания педагога. Теоретически может быть приемлемым как один, так и другой вариант. В то же время более продуктивным и надежным является осознанное, целеустремленное формирование и развитие соответствующих способностей, отработка необходимых умений и навыков.

Литература

1. Иванова Е. О., Осмоловская И. М. Перспективные обучающие технологии: дидактический аспект. — М.: Педагогика, 2017. № 1. — С. 6.
2. Баренбойм Л. А. «Рубинштейн-педагог». В сб. «Музыкальная педагогика и исполнительство». — Л.: Музыка, 1974. — С. 189.
3. Король А. Д. Диалоговый подход к организации эвристического обучения. — М.: Педагогика, 2007. № 9. — С. 19.
4. Виштак О. В. Использование технологии дистанционного обучения в ВУЗе. — М.: Педагогика, 2005. № 1. — С. 52.
5. Кларин В. М. Инновационные модели в зарубежных педагогических поисках. — М.: Луч, 2016. — С. 9.
6. Баренбойм Л. А. Вопросы фортепианной педагогики и исполнительства. — Л.: Музыка, 1969. — С. 231.
7. Брушлинский А. В. Психология мышления и кибернетика. — М., 1970. С. 52.
8. Знаков В. Понимание в познании и общении. — Самара, 2000. — С. 89.

¹ Аттракция — психолого-педагогическое понятие, обозначающее в ходе общения людей возникновение у них чувства взаимной симпатии и душевного расположения.

9. *Дистервег Ф. В. А.* Руководство к образованию немецких учителей // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. — М., 1971. — С. 405.
10. *Старчеус М. С.* Личность музыканта. — М., 2012. — С. 343.
11. *Соковникова Э. Б.* Психологические условия становления и развития творческого самовосприятия себя в будущем у старших подростков. Российские подростки и юношество в социальной реальности XXI века. — М., 2008. — С. 218, 219.
12. *Климов Е. А.* Психология. — М., 2000. — С. 286.

References

1. *Ivanova E. O., Osmolovskaya I. M.* Perspektivnye obuchayushchie tekhnologii: didakticheskij aspekt [Perspective teaching technologies: didactic aspect]. Moscow: Pedagogika, 2017, no. 1, p. 6.
2. *Barenboim L. A.* «Rubinshtejn-pedagog» [“Rubinstein-pedagogue”]. In proc. of “Music education and performance”. Leningrad: Music, 1974, p. 189.
3. *King A. D.* Dialogovij podhod k organizacii evristicheskogo obucheniya [Box approach to heuristic learning]. Moscow: Pedagogika, 2007, no. 9, p. 19.
4. *Vishtak O. V.* Ispol'zovanie tekhnologii distancionnogo obucheniya v vuze [The Use of technology for distance learning at University]. Moscow: Pedagogika, 2005, no. 1, p. 52.
5. *Klarin M. V.* Innovacionnye modeli v zarubezhnyh pedagogicheskikh poiskah [Innovative models in overseas educational quest]. Moscow: Luch, 2016, p. 9.
6. *Barenboim L. A.* Voprosy fortepiannoj pedagogiki i ispolnitel'stva [Questions of piano pedagogy and performance]. Leningrad: Muzyka, 1969, p. 231.
7. *Brushlinsky A. V.* Psihologiya myshleniya i kibernetika [Psychology of thinking and cybernetics]. Moscow, 1970, p. 52.
8. *Znakov V.* Ponimanie v poznanii i obshchenii [Understanding in cognition and communication]. Samara, 2000, p. 89.
9. *Disterweg F. V. A.* Rukovodstvo k obrazovaniyu nemeckih uchitelej [Guide to the education of German teachers]. Chrestomatiya po istorii zarubezhnoy pedagogiki. Moscow, 1971, p. 405.
10. *Starcheus M. S.* Lichnost' muzykanta [The personality of a musician]. Moscow, 2012, p. 343.
11. *Sokovnikova E. B.* Psihologicheskie usloviya stanovleniya i razvitiya tvorcheskogo samovospriyatiya sebya v budushchem u starshih podrostkov [Psychological conditions for the formation and development of creative self-perception in the future in older adolescents]. Russian teenagers and youth in the social reality of the XXI century. Moscow, 2008, pp. 218, 219.
12. *Klimov E. A.* Psihologiya [Psychology]. Moscow, 2000, p. 286.

Цыпин Геннадий Моисеевич,

доктор педагогических наук, профессор кафедры философии, истории, теории культуры и искусства МГИМ им. А. Г. Шнитке,
академик Российской академии педагогических и социальных наук

Tsypin, Gennady M.,

doctor of pedagogical Sciences, Professor of the Department of philosophy, history, theory of culture and art of Schnittke Moscow State Music Institute,
academician of the Russian Academy of Pedagogical and Social Sciences

О НЕКОТОРЫХ ПРОБЛЕМАХ ФОРМИРОВАНИЯ ИСПОЛНИТЕЛЬСКИХ НАВЫКОВ ДОМРИСТА

ABOUT SOME PROBLEMS OF FORMATION PERFORMING SKILLS OF A DOMRIST

***Аннотация:** в статье рассматривается одна из актуальных задач профессиональной подготовки современного музыканта, какой является поиск путей интенсификации его технического развития. Автор приходит к выводу, что нерешенность проблем формирования исполнительских навыков создает большое количество преград для профессионального становления домриста, в то время как понимание механизмов образования игровых навыков, исключение из практики ошибочных методических установок в значительной мере будет способствовать повышению уровня технической подготовки домриста.*

***Ключевые слова:** современный музыкант, домрист, профессиональная подготовка, исполнительские навыки, техническое развитие, методические установки.*

***Abstract:** the article deals with one of the urgent tasks of professional training of a modern musician, which is the search for ways to intensify his technical development. The author comes to the conclusion that the unsolved problems of the formation of performing skills create a large number of obstacles to the professional development of the domrist, while the understanding of the mechanisms of the formation of game skills, the exclusion of erroneous methodological guidelines from practice will greatly contribute to improving the level of technical training of the domrist.*

***Key words:** modern musician, domrist, professional training, performing skills, technical development, methodological guidelines.*

В условиях все возрастающих требований к профессиональной подготовке современного музыканта, одной из актуальных задач является поиск путей интенсификации его технического развития. Усложнившийся репертуар, требует от исполнителя высокого уровня владения всеми техническими элементами, исполнительскими приемами, богатой штриховой и динамической палитрой инструмента. Для достижения нового уровня требований принципиальное значение имеет прочное овладение комплексом исполнительских навыков.

Природа образования двигательного навыка исследована величайшими советскими учеными: психофизиологом Николаем Александровичем Бернштейном и психологом, философом Сергеем Леонидовичем Рубинштейном. Ими созданы фундаментальные работы, которые совершили прорыв в понимании природы навыков и специфики их формирования в процессе профессиональной деятельности.

В системе музыкально-исполнительской подготовки вопросы формирования исполнительских навыков в комплексе с другими немаловажными аспектами рассматриваются в ряде учебно-методических пособий выдающихся музыкантов, педагогов и исследователей. Несомненную ценность представляют книги Г. Г. Нейгауза, Г. М. Когана, Я. И. Мильштейна, Л. А. Баренбойма, Г. М. Цыпина. В самое последнее время публикуются труды, в центре внимания которых проблемы образования исполнительского навыка музыканта-скрипача (О. Ф. Шульпяков, С. М. Шальман). В этих работах данные вопросы рассматриваются на примере скрипичной педагогики, с учетом специфики об-

учения в классе скрипки. Проблемы формирования исполнительских навыков домриста в специальной литературе до настоящего времени практически не изучены. А между тем, в педагогической практике укоренился ряд проблем, прямым или косвенным образом препятствующих успешному формированию исполнительских навыков домриста.

Традиционно, большинство педагогов-домристов проводят целенаправленную работу по овладению исполнительскими навыками преимущественно на начальном периоде обучения, а именно в младших классах ДМШ, ДШИ. В дальнейшем, подобная работа отходит на второй план. Фокус смещается на изучение новых музыкальных произведений, а необходимые навыки вырабатываются непосредственно во время работы над ними. Более того, зачастую, новые игровые приёмы вводятся в технический арсенал без предварительной, отдельной отработки на инструктивном материале. При этом во внимание не принимается то обстоятельство, что исполнение любого технического элемента осуществляется посредством соответствующих исполнительских навыков, которые прежде необходимо сформировать. В результате данного подхода, как правило, возникает ситуация, когда учащийся, справившись с техническим элементом, например, с гаммообразной последовательностью из терций в рамках одного сочинения, встретив аналогичную последовательность в следующем произведении, уже не может её исполнить технически точно. Для качественного исполнения, он вынужден фактически заново отрабатывать уже знакомый элемент, и овладевать навыками, необходимыми для его осуществления. Чтобы выявить истинные причины подобного положения дел следует разобраться в том, что такое собственно навык и понять механизм его образования.

Крупный советский ученый С. Л. Рубинштейн в своей книге «Основы общей психологии» под навыком понимает «автоматизированные компоненты сознательного действия человека, которые вырабатываются в процессе его выполнения» [3, с. 612]. По мнению исследователя, любое действие, произведенное человеком, строится на основе некоторых первичных автоматизмов, сложившихся в результате предшествующего развития. Вместе с тем, любое сколько-нибудь сложное человеческое действие в процессе своего выполнения порождает новые более сложные автоматизмы, образующиеся в результате его повторного выполнения.

Продолжая мысль, С. Л. Рубинштейн приходит к следующему выводу. Вследствие того, что существуют автоматизмы двух видов, формируются и два «коренным образом друг от друга отличающихся вида навыка: навыки, как первично автоматизируемые действия, которые произвольно складываются на основе инстинктивной мотивации, в результате непреднамеренного стечения обстоятельств, и навыки, которые сознательно вырабатываются в процессе учебы, посредством преднамеренного закрепления или автоматизации первоначально не автоматически совершающихся действий» [3, с. 128]. В основе первично автоматических навыков лежат условные рефлексы; они образуются посредством механизма временных связей. Навыки второго вида, вторично автоматизируемые действия, включают кроме существенного для их закрепления механизма условных рефлексов, также и другие механизмы интеллектуального порядка — «более или менее генерализированные смысловые связи» [3, с. 128].

Для навыков первого вида характерно устойчивое закрепление движений, посредством которых они выполняются; в навыках второго вида «одно и то же превратившее-

ся в навык действие <...> может осуществляться посредством различных движений» [3, с. 614].

Таким образом, чем большую роль в исполнительском навыке играют рефлекторные механизмы, заложенные в процессе его формирования, тем труднее его использовать вне той ситуации, в которой он образовался. Такого рода неподвижные автоматизированные приемы встречаются в деятельности домриста довольно часто. Если навык сформирован в рамках работы над произведением, то возникает проблема переноса его в другое произведение. И, ситуация с невозможностью справиться с уже знакомым техническим элементом может служить ярким тому примером. В данном случае происходит механическое закрепление заученных движений. Но имеются навыки и иного, более обобщенного вида, в которых действие может выполняться различными, по существу, движениями. Если продолжить приведенный ранее пример, то в первом случае навык позволяет домристу исполнить только определенную последовательность из терций, во втором же — исполнить произвольную последовательность из терций.

Формирование исполнительского навыка, достигается путем выполнения технических упражнений (целенаправленных, специально организованных повторяющихся действий). Однако, сам процесс формирования навыка таит в себе несколько ловушек, в которые попадают неопытные музыканты.

«Вся диалектика развития навыка, — пишет Н. А. Бернштейн, — и состоит в том, что там, где есть развитие, там каждое следующее исполнение лучше предыдущего, т. е. не повторяет его; поэтому упражнение есть, в частности, повторение без повторения. Разгадка этого кажущегося парадокса в том, что правильно проводимое упражнение повторяет раз за разом не то или иное средство решения данной двигательной задачи, а процесс решения этой задачи, от раза к разу изменяя и совершенствуя средства» [4, с. 161–162]. Таким образом, главная причина, от которой зависит гибкость сформированного навыка, коренится уже в самой постановке упражнения, в тех условиях, в которых совершается действие, направленное на закрепление навыка.

Необходимо отметить, что в воспитании домриста превалирует подход, при котором в целях овладения новым техническим приёмом, используются бездумные, многократные повторения, превращающиеся, по сути, в механическое заучивание стереотипных движений. Подобный алгоритм действий наносит вред, порой непоправимый, всему процессу формирования навыков, необходимых для осуществления нового технического приёма.

Так, например, К. Флеш, указывает: «Каждому скрипачу по опыту известно, что продолжительное повторение технических трудностей лишает исполнение эмоциональной непосредственности. Поэтому исполнитель инстинктивно избегает перед выступлением механических повторений, чувствуя, что в этом случае улучшение его техники пойдет в ущерб его внутреннему настроению. Привычное же бессознательное и бесконечное повторение, уничтожая чувство непосредственности, лишает его того, что делает исполнителя артистом — индивидуальности». <...> «Хотя повторение и является необходимостью, но вместе с тем оно и неизбежное зло» [4, с. 130–131].

В свою очередь О. Ф. Шульпяков также подчеркивает, что несомненный вред приносит не любое повторение, а механическое, выхолащивающее из исполнения музыкаль-

ное чувство, ибо там, где кончается совершенствование, обычно начинается обратный процесс «заигрывания», так же, как там, где нет движения вперед, возникает движение в обратном направлении [5, с. 101].

Следующая проблема связана с отсутствием методически выверенной последовательности овладения исполнительскими навыками.

Безусловно, именно последовательное освоение различных видов техники, позволяет создать крепкую, надежную профессиональную исполнительскую базу на этапе начального и среднего образования. В этом случае к моменту поступления в вуз исполнитель свободно владеет основными техническими комплексами, которые позволяют ему легче и быстрее справляться с произведениями высокого уровня сложности и обращать основное внимание на художественно-творческие задачи. Между тем, практика показывает, что нередко студенты вуза не владеют на должном уровне техникой исполнения основных технических элементов и исполнительских приемов, как например, двойных нот, аккордов, флажолетов.

Подобное положение дел, в том числе обусловлено тем, что в специальной литературе не выработано даже примерной последовательности овладения исполнительскими приемами и техническими элементами.

Безусловно, в учебно-методических пособиях предложено большое количество специальных упражнений и этюдов, позволяющих сформировать тот или иной прием, и соответственно навыки, необходимые для его осуществления. Нельзя не отметить работы таких выдающихся исполнителей-домристов и педагогов как «Школа игры на трехструнной домре» А. Я. Александрова, «Школа игры на домре» В. С. Чунина, «Искусство игры на домре» и «Школу игры на домре» В. П. Круглова. Все эти труды представляют огромную ценность для домровой педагогики в целом. Вместе с тем, инструктивный материал в них дан фактически без указания методически выверенной последовательности овладения основными техническими элементами и приемами игры.

В самое последнее время появляются методические труды, способствующие в определенной мере решению этой проблемы. Среди них следует выделить «Уроки мастерства домриста» Сергея Федоровича Лукина. Это первая попытка в домровой литературе подробно разобрать основополагающие направления технического (в широком смысле) овладения инструментом, дифференцировать все виды техники на домре. Также С. Ф. Лукиным создана «Школа игры на трехструнной домре. Начальные классы» первое методическое пособие, в котором предложена комплексная методика, охватывающая полный спектр вопросов как технического, так и общемузыкального воспитания юного домриста. Однако это пособие охватывает только первый и второй класс ДМШ, ДШИ. Что же касается дальнейшего исполнительского развития домриста, то в настоящий момент не создано пособий, детально рассматривающих вопросы подготовки на последующих этапах.

В результате, каждый педагог вынужден самостоятельно вырабатывать последовательность освоения игровых приемов, и, соответственно, навыков, опираясь преимущественно на свои знания и опыт.

В этой связи хотелось бы обратить внимание на следующую проблему. Существенные трудности для успешного формирования исполнительских навыков создает опре-

деленная ограниченность учебно-концертного домрового репертуара, не позволяющая подобрать соответствующую уровню развития учащегося программу, которая содержит все необходимые элементы исполнительской техники.

За довольно короткий исторический период существования концертного домрового исполнительства, домристами пока не накоплен необходимый высокохудожественный, разнообразный в стилистическом отношении учебно-педагогический репертуар, позволяющий решать в его рамках все основные исполнительские задачи. Безусловно, определенная ограниченность репертуара создает дополнительные трудности в работе педагога, в том числе затрудняя построение процесса последовательного овладения исполнительскими навыками.

Таким образом, нерешенность проблем формирования исполнительских навыков создает большое количество преград, порой непреодолимых, для профессионального становления домриста. Понимание механизмов образования игровых навыков, исключение из практики ошибочных методических установок в значительной мере будет способствовать повышению уровня технической подготовки домриста. Это закономерно, ведь именно исполнительские навыки служат своеобразными кирпичиками, из которых складывается фундамент техники музыканта.

Литература

1. Бернштейн Н. А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности. — М.: Медицина, 1966.— 172 с.
2. Лукин С. Ф. Школа игры на трехструнной домре. — Иваново: ООО «Выбор», 2008. I ч.— 84 с., II ч.— 84 с.
3. Музыкальное исполнительство. Исполнитель и техника. Учебник. 2-изд. / Сост. Г. М. Цыпин. — М.: Юрайт, 2016.— 188 с.
4. Музыкальная педагогика и исполнительство. Проблемы, суждения, мнения. Учебное пособие / Сост. Г. М. Цыпин. — М.: Прометей, 2016.— 404 с.
5. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии. — СПб.: Питер, 2002.— 720 с.
6. Флеш К. Искусство скрипичной игры. Художественное исполнение и педагогика. — М.: Классика-XXI, 2007.— 304 с.
7. Шульпяков О. Ф. Скрипичное исполнительство и педагогика. — СПб.: Композитор, 2006.— 496 с., нот: ил.

References

1. *Bernstein N. A. Ocherki po fiziologii dvizhenij i fiziologii aktivnosti* [Essays on the physiology of movements and the physiology of activity]. Moscow: Medicine, 1966. 172 p.
2. *Lukin S. F. Shkola igry na trekhstrunnoj domre* [School of playing the three-string domra]. Ivanovo: LLC “Choice”, 2008. I part — 84 p., II part — 84 p.
3. *Muzykal'noe ispolnitel'stvo. Ispolnitel' i tekhnika* [Musical performance. Performer and technique]. Textbook. 2nd ed. Comp. G. M. Tsypin. Moscow: Yurayt, 2016. 188 p.
4. *Muzykal'naya pedagogika i ispolnitel'stvo. Problemy, suzhdeniya, mneniya* [Music pedagogy and performance. Problems, judgments, opinions]. Textbook. Comp. G. M. Tsypin. Moscow: Prometheus, 2016. 404 p.
5. *Rubinstein S. L. Osnovy obshchej psihologii* [Fundamentals of general psychology]. St. Petersburg: Peter, 2002. 720 p.
6. *Flash K. Iskustvo skripichnoj igry. Hudozhestvennoe ispolnenie i pedagogika* [The art of violin playing. Artistic performance and pedagogy]. Moscow: Classic-XXI, 2007. 304 p.

7. *Shulpyakov O. F.* Skripichnoe ispolnitel'stvo i pedagogika [Violin performance and pedagogy]. St. Petersburg: Kompozitor, 2006. 496 p., sheet music: ill.

Статья опубликована в сборнике научных трудов МГИМ им. А. Г. Шнитке: Шарабидзе К. Б. О некоторых проблемах формирования исполнительских навыков домриста // Музыкальное искусство в контексте современных проблем культуры и образования. Вып. 2. — М.: Согласие, 2017. — С. 549–555.

Шарабидзе Кристина Бачукиевна,

кандидат педагогических наук, доцент МГИМ имени А. Г. Шнитке

Sharabidze Kristina B.,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Schnittke Moscow State Music Institute

**ОСНОВНЫЕ ФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ
ПОСТАНОВКИ РУК ИСПОЛНИТЕЛЯ УДАРНИКА
КАК НЕОБХОДИМОЕ СРЕДСТВО ДОСТИЖЕНИЯ
СВОБОДНОГО ИГРОВОГО АППАРАТА
И ТРЕБУЕМОГО ЗВУКОИЗВЛЕЧЕНИЯ**

**THE MAIN PHYSIOLOGICAL ASPECTS OF SETTING
THE HANDS OF THE DRUMMER PERFORMER
AS A NECESSARY MEANS OF ACHIEVING
A FREE PLAYING APPARATUS
AND THE REQUIRED SOUND PRODUCTION**

***Аннотация:** автор подробно описывает существующие на начальной стадии обучения возможные проблемы физиологического характера, а также факторы, препятствующие правильному развитию игрового аппарата у обучающихся средних и высших учебных заведений. В статье также предлагаются авторские наблюдения за развитием обучающихся, опираясь на многолетний преподавательский опыт работы как в начальном, так и в высшем звене, и дает несколько рекомендаций, необходимых для предотвращения частых ошибок, которые могут привести к формированию неправильной постановки, несвободного игрового аппарата, и, как следствие, неправильного звукоизвлечения и некачественного звука. Делается вывод, что на любой стадии обучения возможна корректировка и устранение проблем, которые мешают правильному развитию игрового аппарата, техническому совершенствованию ученика и качественному звукоизвлечению.*

***Ключевые слова:** свободный игровой аппарат, постановка рук при игре на ударных инструментах, звукоизвлечение, ударные инструменты, физиология удара.*

***Abstract:** The author describes in detail the possible physiological problems that exist at the initial stage of training, as well as the factors that prevent the correct development of the game apparatus in students of secondary and higher educational institutions. The article also offers the author's observations on the development of students, based on many years of teaching experience in both primary and higher education, and gives several recommendations necessary to prevent frequent mistakes that can lead to the formation of incorrect staging, non-free game apparatus, and, as a result, incorrect sound production and poor-quality sound. It is concluded that at any stage of training, it is possible to correct and eliminate problems that interfere with the proper development of the game device, the technical improvement of the student and high-quality sound production.*

***Key words:** free game apparatus, hand placement when playing percussion instruments, sound production, percussion instruments, impact physiology.*

Введение

Опираясь на свой двадцатилетний педагогический опыт, автор убедился в том, что у большинства детей, начинающих заниматься обучением игре на ударных инструментах, а также и у некоторых более взрослых студентов средних и высших учебных заведений есть некоторые индивидуальные особенности постановки рук, их строения, манера захвата палки, степень напряженности в руках, наряду с собственной технологией

и физиологией удара, которые не позволяют иметь свободные руки и обладать красивым и качественным звуком.

Безусловно, вопрос постановки рук при игре на ударных инструментах не нов. Во многих методических работах известных исполнителей и педагогов, родоначальников российской школы игры на ударных, таких как К. Купинский, а также в сборниках упражнений, этюдов и пьес прославленных учеников и последователей К. Купинского, В. М. Снегирева и В. П. Штеймана, в методических разработках действующих педагогов нашего времени, таких как Д. М. Лукьянов, Г. В. Бутов, Л. И. Красильникова, И. Цитрин, присутствует общая информация о том, как надо держать палку и как наносить удар, добиваться технического развития и правильного звучания.

Но, по мнению автора этой работы, присущая обобщенность и отнюдь не большое количество этой специфической информации не позволяют в полной мере раскрыть все тонкости и суть физиологического процесса удара, захвата палки, раскрепощенности при игре и правильного звукоизвлечения. Поэтому в этой статье автор максимально подробно описывает все детали, относящиеся к этому тонкому физиологическому процессу.

Основная часть

Ударные инструменты в современном варианте изобилуют своим разнообразием и разделяются на три большие группы.

Инструменты с определенной высотой звучания: ксилофон, маримбафон, вибратфон, колокольчики, колокол. Еще эти инструменты называют клавишными, а также звуковысотными.

Инструменты с неопределенной высотой звучания, к коим относятся всевозможные барабаны, томы, конги, бонги, рототомы и т. д. Они называются мембранными, так как игровой поверхностью является натянутая кожа или пластик, являющиеся мембраной.

Литавры, главный инструмент оркестра, по своей конструкции является мембранным инструментом, но из-за того, что на литаврах есть механизм для изменения и точной настройки определенного тона, литавры относятся к инструментам звуковысотным.

И, конечно, существует большое многообразие шумовых или шумящих инструментов, относящихся к третьей группе. Это бубен, треугольник, кастаньеты, гуиро, кабаца, тарелки, трещетки, фруста и многие другие. И если в случае шумящих инструментов для извлечения звука исполнитель воздействует на игровую зону инструмента непосредственно руками или пальцами, то для мембранных и клавишных инструментов исполнитель использует палки и звукоизвлечение происходит при ударе об игровую поверхность наконечника палочки, которую исполнитель держит в руках.

Палочки, в соответствии с принадлежностью к тому или иному инструменту, имеют обширное разнообразие моделей и форм. В то же время, у всех моделей есть некие общие конструктивные параметры, которые нужно упомянуть.

Палочка состоит из двух частей.

Это держак, или древко. Длина и толщина варьируется от 30 до 45 см и от 5 до 20 мм соответственно. Материал, из которого изготавливается держак, тоже отличается разнообразием: дерево разных пород, бамбук, ротанг, пластик, тростник.

Наконечник палки, или головка.

Обычно округлой формы разного диаметра, изготавливается из различных материалов (пластик, резина, дерево, металл, пробка, фетр, кожа), также головка палки может быть обмотана фильцем, шерстяной ниткой, сукном.

Из-за такого разнообразия материалов палки отличаются друг от друга по весу, по степени гибкости держака и амортизации после удара и, конечно, по воздействию непосредственно на инструмент, тем самым давая исполнителю возможность извлекать из инструмента разнообразный по окраске, тембру, жесткости, резкости и артикуляции звук.

И тем не менее в любой палке на древке есть определенная точка, находящаяся примерно посередине, в которой исполнитель может найти весовой баланс палки и, правильно выбрав место, ощутить палку как своеобразный рычаг и продолжение руки.

Как же правильно взять палку, чтобы она помогала извлекать качественный звук?

Местоположение кисти руки на держак

Чтобы найти правильное местоположение захвата палки, надо разделить длину держака на три равные части и взять палку так, чтобы две трети длины находились впереди рук, а оставшаяся треть была непосредственно в ладони, конец держака будет выглядывать позади руки. Конечно, нельзя точно определить место захвата так, чтобы это было всеобщим правилом, из-за различия в длине и весе, но в каждом конкретном случае плюс-минус 1–2 см приведут к нахождению правильного баланса палки. В любом случае, передняя часть палки должна перевешивать заднюю, давая возможность исполнителю почувствовать вес наконечника. Если же взять палку посередине или близко к головке, то исполнитель лишится возможности использовать тот самый рычаг, которым нужно воздействовать на игровую поверхность инструмента. Этот принцип схож с принципом “задушенного молотка”, когда очень трудно забить гвоздь, взяв молоток близко к железной рабочей части, которая и является наконечником.

Местоположение ног и корпуса исполнителя относительно инструмента

Положение ног – очень важная составляющая для освобождения, как ни странно, верхней части тела. На ударных инструментах играют в основном стоя, за исключением исполнителей на ударной установке, у которых существует специальный стул, сидя на котором ударник обеспечивает одновременную работу ног, которая невозможна в ином положении.

Мы же будем разбирать примеры исполнения на клавишных инструментах (ксилофоне) и малом барабане, как на основных базовых инструментах, которые используются на начальном этапе обучения.

Стоя перед малым барабаном, исполнитель должен находиться в устойчивом положении. Ноги расставлены на ширину плеч и вес тела в равных частях распределяется на обе ноги. Ступни в естественном положении направлены в перед. Важно находиться ровно напротив центральной оси барабана, совмещая её с центральной осью корпуса и соблюдая симметрию правой и левой части тела относительно игровой точки.

Наиболее частые ошибки начинающих обучение заключаются в том, что положению ног и корпуса не уделяется должного внимания, некоторые дети слишком далеко

или близко ставят друг от друга ноги, или вообще держат их вместе как при стойке смирно, другие слишком сильно разворачивают ступни наружу или внутрь, ставят ногу на ногу, скрещивают ноги (*фото 1, 2, 3, 4*). Все это приводит к неустойчивому положению тела и отсутствию равновесия. При этом устойчивая позиция ног не предусматривает под собой выпрямления и излишнего напряжения в мышцах ног.

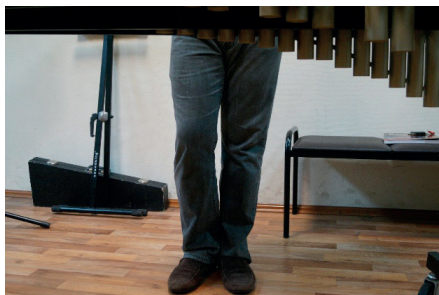


Фото 1

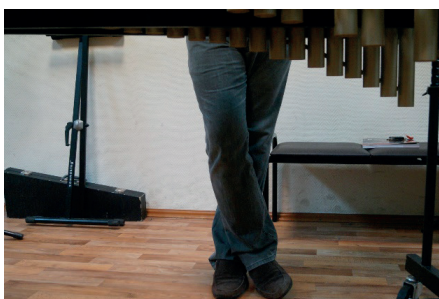


Фото 2

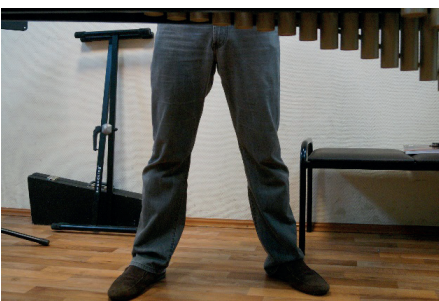


Фото 3

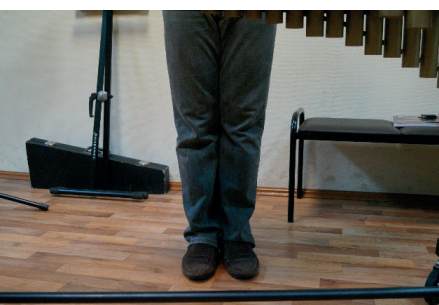


Фото 4

При игре на ксилофоне и других клавишных инструментах, которые имеют достаточно большую длину и, в отличие от барабана, множество игровых точек по всей длине, исполнитель должен иметь возможность, чуть согнув одно или другое колено, переместить вес корпуса в одну из сторон, ближе к игровой зоне инструмента. Также допускаются боковые или приставные шаги, которые помогают перенести руки в необходимую для исполнения область инструмента. В зависимости от исполняемого контекста испол-

нитель может повернуть корпус под небольшим углом относительно инструмента, немало выставив вперед одну из ног, чтобы сохранить устойчивость (фото 5, 6, 7). Очень важно при всех перемещениях и шагах сохранять равновесие и нахождение центра тяжести в области таза, что даёт значительное снижение нагрузки на позвоночник и наибольшее раскрепощение верхней части тела, тем самым освобождая самое главное- руки и верхний плечевой пояс.

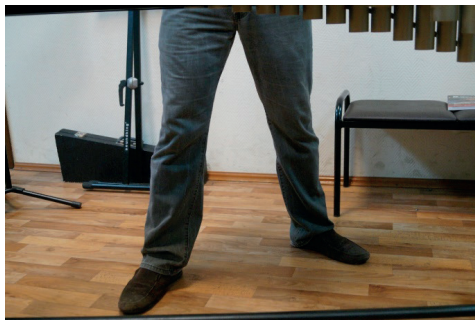


Фото 5

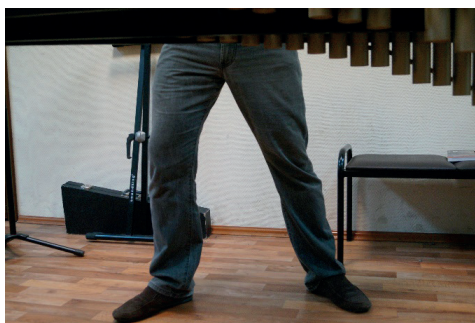


Фото 6

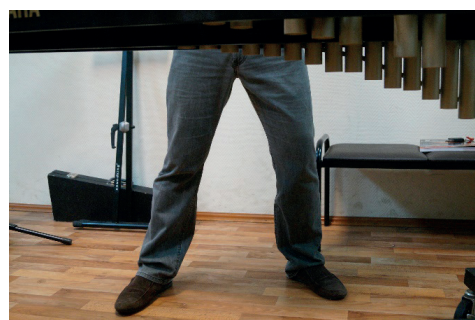


Фото 7

Исходное положение рук перед нанесением удара

При обучении и исполнении на ударных инструментах свободные плечевой пояс и руки являются ключевым аспектом в достижении успеха и освоения профессии. Разберем несколько ключевых моментов.

Исходное положение плечей, локтей и кистей исполнителя

Руки от плечевого сустава должны свободно свисать вниз вдоль тела (фото 8). Локтевой сустав согнут под углом примерно 90 градусов. Согнутые локти не должны выходить за линию спины, не должны быть прижаты к телу, равно как и не должны быть

излишне отставлены от корпуса на большое расстояние, превышающее естественное положение свисающей вдоль тела руки (фото 9).

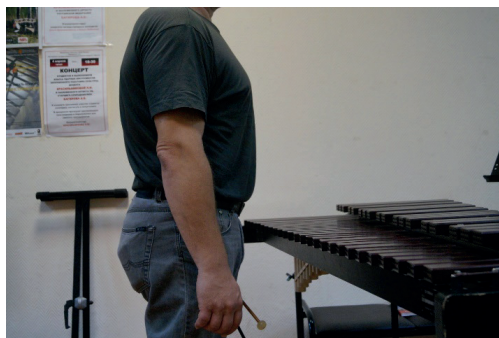


Фото 8

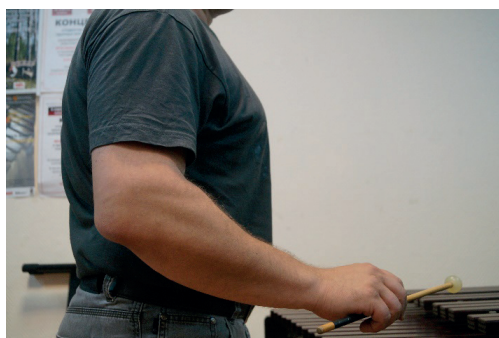


Фото 9

Предплечье и кисть находятся перед корпусом исполнителя, направлены под небольшим углом друг к другу. Палки как продолжение линии руки представляют собой стороны равнобедренного треугольника, вершиной которого является игровая точка на инструменте. Головки палок должны находиться строго над точкой удара на расстоянии 2–3 см от поверхности и друг от друга (фото 10, 11). Палки держатся на весу, почти параллельно плоскости инструмента, допускается небольшой угол в 5–7 градусов. Ладони рук «смотрят» строго вниз. От этого зависит направление замаха и удара (фото 12).

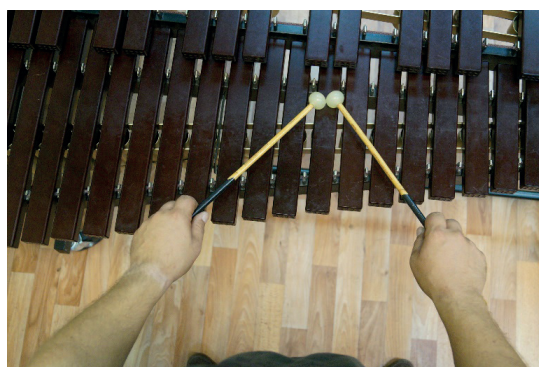


Фото 10

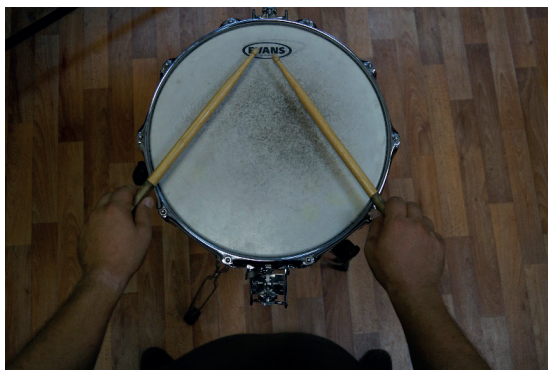


Фото 11

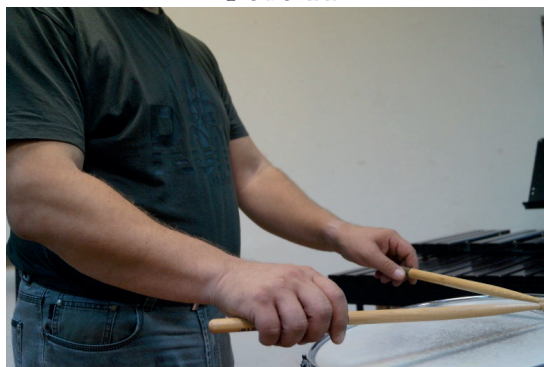


Фото 12

Захват палки

Переходим к одному из ключевых моментов. Физиология правильного захвата пальцами руки палки, от которого зависит правильное нанесение удара, точность попадания, качество звука и конечно свобода кисти, которая в свою очередь влияет на скоростные и технические свойства исполнителя.

Выше мы разобрали, где именно надо брать палку в руку, теперь рассмотрим вопрос правильного захвата палки.

Итак, пальцы руки имеют по три фаланги, за исключением большого пальца с двумя фалангами (фото 13). Палка кладется на раскрытую ладонь таким образом, чтобы выбранная точка баланса на держак приходилась на подушечку второй фаланги указательного пальца (фото 14). С другой стороны палка прижимается подушечкой первой фаланги большого пальца (фото 15). Этот захват палки по общепринятым понятиям называется «замок» (фото 18). В таком случае палка держится достаточно крепко, для осуществления контроля над ней, но в то же время не «намертво», так как палка в замке должна иметь возможность двигаться. Остальные пальцы слегка согнуты и огибают держак, как бы поддерживая (фото 16, 17). Важно следить за тем, чтобы четвертый и пятый пальцы не были сильно прижаты к ладони, создавая эффект сжатого кулака. Вся степень сжатия палки в пальцах не должна быть слишком сильной и по ощущениям должна напоминать, как будто в руке находится маленькое хрупкое животное или птичка, которая не может убежать или выпорхнуть из руки, но при этом остается жизнеспособной. Ведь сильно сжав пальцы в кулак вокруг палки или воображаемой птички можно задушить ее. Термин «жизнеспособный» применим и к палочке, поскольку палка является частью резонирующего процесса, вместе с поверхностью инструмента, составляющего звуковой объем.



Фото 13



Фото 14



Фото 15



Фото16



Фото17



Фото 18

Итак, мы взяли палку в руку и повернули кисти так, чтобы ладонь смотрела вниз. Очень важно, особенно начинающим обучение, уловить этот минимум напряжения в пальцах и кистевом суставе, а также и в предплечье, локте и плече. Всякое излишнее напряжение мышц в любой части руки неминуемо приводит к цепной реакции и зажиму всего игрового аппарата. Теряется гибкость и подвижность кисти, ухудшается звук, точность попадания.

Нанесение удара

Удар по игровой поверхности инструмента состоит из трех основных моментов: замах, удар, отскок. Разберем каждый из них.

Замах, движение сродни дирижерскому жесту, называемому «АУФТАКТ», несет в себе такие же функции. В замахе заложены темп, ритм, нюанс и характер исполняемого произведения.

Замах осуществляется поднятием кистевого сустава, иногда вместе с предплечьем. При движении вверх, пальцы, являющиеся вспомогательными, следуют за частью державки, которую они огибают в исходном положении. Немного раскрываясь, они обеспечивают палке свободный ход, при этом в замке палка по-прежнему держится достаточно крепко и надежно, поворачиваясь на воображаемой оси, которая проходит сквозь подушечки пальцев и саму палку (фото 19, 20).



Фото 19

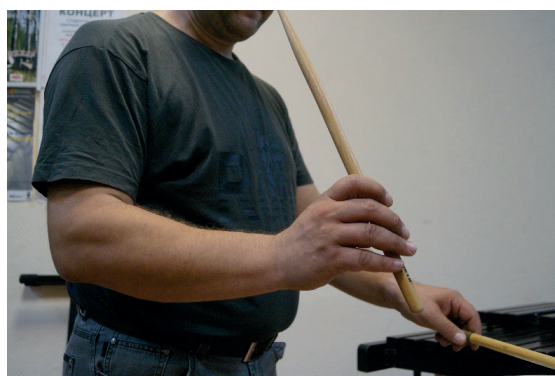


Фото 20

Очень важно, особенно начинающим, следить за тем, чтобы направление замаха и удара находилось вертикально пространственной плоскости и движение происходило строго вверх-вниз. Обращаю на это внимание, потому что при неправильном положении кисти, а именно неверным углом разворота относительно инструмента, направление замаха может отклониться от вертикальной оси, что и приведет к неточному, смазанному удару и некачественному звуку.

Удар

Подбросив кистевой сустав вместе с палкой, исполнитель должен без остановки движения в верхней точке траектории головки палки, энергичным и хлестким движением послать палку вниз. Это движение очень напоминает стряхивание ртутного градусника, при котором имитируется бросок вниз. Траектория движения головки палки напоминает движение кончика хлыста, который в заключительной фазе дает щелчок. Хочу отметить особенно, что при движении вниз, эффект хлыста, броска, достигается за счет практически свободного падения палки на игровую поверхность, а не доведения до момента соприкосновения с игровой поверхностью движением кисти, пальцев и всей руки. Можно сказать, что при движении вниз рука следует за палкой, а не наоборот. Кистью делается именно посыл, или импульс, придающий палке ускорение. Если палка в момент касания клавиши или мембраны не сжимается пальцами, а именно свободно падает, то при таком ударе палка и клавиша инструмента сливаются в общий резонанс, результатом которого и является тот самый, свободный, тембрально окрашенный и качественный звук.

Отскок

После соприкосновения головки палки и игровой поверхности возникает эффект отскока. Особенно отскок ощутим при игре на барабанах, или любом другом мембранном инструменте. Менее ощутим, но все же присутствует отскок при игре на клавишах. Отскок палки от поверхности инструмента бывает разный, в зависимости от величины замаха, нюанса, количества энергии, заложенной в данный удар, от материала игровой поверхности и веса палки. На начальной стадии обучения необходимо научиться контролировать отскок, ловить его и останавливать палку, приводя её в исходное положение. Осуществляется остановка палки за счет чуть большего сжатия пальцев в замке и своеобразного закрытия вспомогательных пальцев вокруг держака. Это временное сжатие пальцев вокруг палки является очень коротким, импульсным и осуществляется сразу после касания инструмента.

Ощущение удара, отскока и остановки палки на начальной стадии обучения достигается при отработке медленных одиночных ударов. При этом важно следить за правильностью положения рук, сокращению напряжения во всем игровом аппарате. Чем быстрее и осознаннее обучающийся овладеет ощущением свободы и раскрепощенности в руках, в кистях и пальцах, тем быстрее будет достигнут тот необходимый базовый потенциал, который приведет к становлению свободного игрового аппарата, правильному звукоизвлечению, технической развитости исполнителя и успешного освоения навыков игры на ударных инструментах.

Выводы

В этой работе автор задается целью помочь начинающим и продолжающим обучение приобрести свободу и раскрепощенность игрового аппарата. Учитывая рекомендации, данные автором, обучающиеся любых уровней смогут скорректировать свои собственные проблемные моменты собственной постановки рук. Несомненно, более взрослые обучающиеся смогут качественно улучшить свое техническое мастерство и качество извлекаемого звука, а начинающие смогут избежать множество ошибок, которые по мнению автора наиболее распространены среди обучающихся.

Багиров Александр Борисович,

солист-концертмейстер Государственного академического симфонического оркестра России имени Е. Ф. Светланова и Московского государственного академического симфонического оркестра под управлением В. Дударовой,
Заслуженный артист Российской Федерации

Bagirov Alexander B.,

soloist-concertmaster of the State Academic Symphony Orchestra of Russia named after E. F. Svetlanov and the Moscow State Academic Symphony Orchestra conducted by V. Dudarova,
Honored Artist of the Russian Federation

ДВУХГОЛОСНЫЕ ДИКТАНТЫ.

Учебное пособие для подготовительного отделения музыкального колледжа

1

2

3

4

5

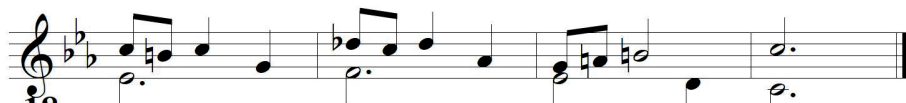
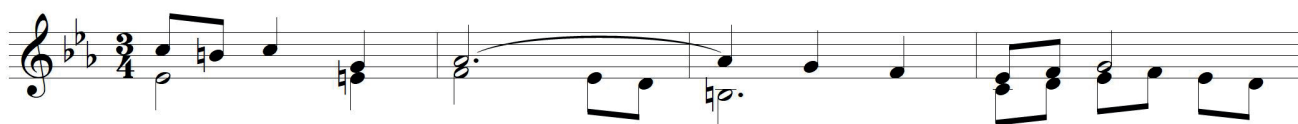
6

7

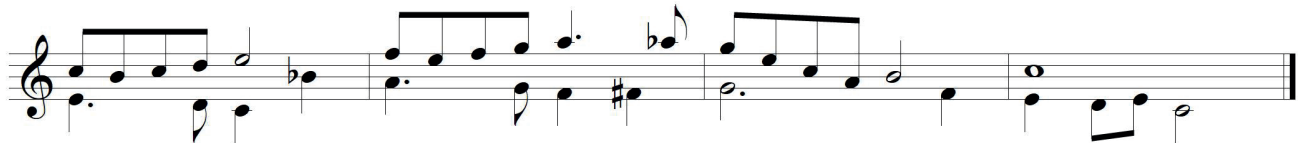
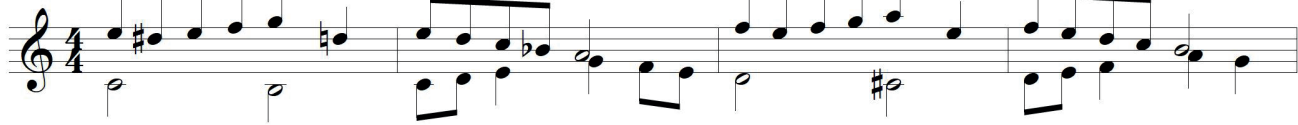
8

The image displays a musical score for guitar, consisting of eight staves of music. Each staff is numbered from 9 to 16. The notation includes treble clefs, various time signatures (2/4, 3/4, 4/4), and a variety of notes and rests. The key signature changes from two flats (B-flat and E-flat) in measure 9 to one sharp (F-sharp) in measure 10, and then to two sharps (F-sharp and C-sharp) in measure 11. The music is written in a style typical of guitar pedagogy, with clear articulation and fingering indications.

17



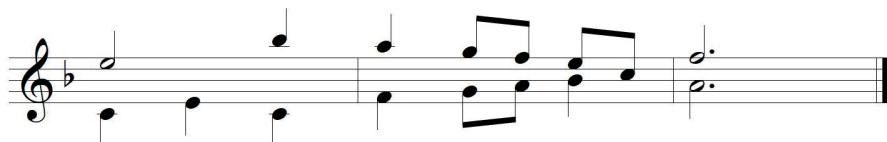
18



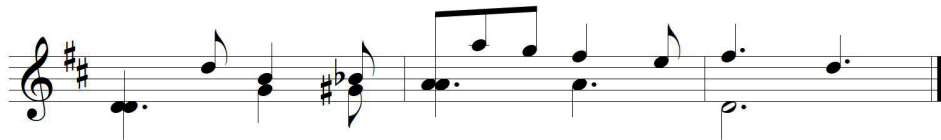
19



20



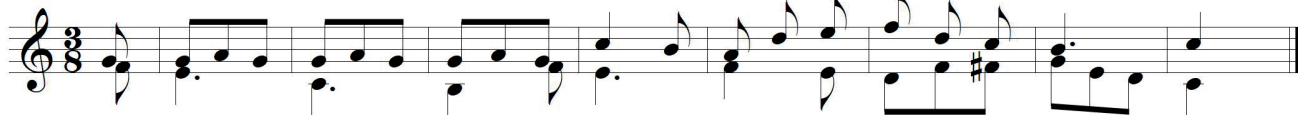
21



22



23



Musical score for guitar, measures 24-30. The score is written in treble clef and consists of ten staves. Measures 24-26 are in 2/4 time with a key signature of one flat (B-flat). Measure 27 is in 3/4 time with a key signature of one sharp (F-sharp). Measures 28-29 are in 3/4 time with a key signature of two flats (B-flat and E-flat). Measure 30 is in 6/8 time with a key signature of one flat (B-flat). The notation includes various rhythmic values, accidentals, and articulation marks.

31

Exercise 31 consists of two staves of music in 4/4 time with a key signature of one flat (Bb). The first staff begins with a treble clef and a key signature of one flat. The melody is written in eighth notes, and the bass line consists of chords. The second staff continues the melody and bass line, ending with a double bar line.

32

Exercise 32 consists of two staves of music in 3/4 time with a key signature of two flats (Bb, Eb). The first staff begins with a treble clef and a key signature of two flats. The melody is written in eighth notes, and the bass line consists of chords. The second staff continues the melody and bass line, ending with a double bar line.

33

Exercise 33 consists of two staves of music in 2/4 time with a key signature of three sharps (F#, C#, G#). The first staff begins with a treble clef and a key signature of three sharps. The melody is written in eighth notes, and the bass line consists of chords. The second staff continues the melody and bass line, ending with a double bar line.

34

Exercise 34 consists of two staves of music in 3/4 time with a key signature of three flats (Bb, Eb, Ab). The first staff begins with a treble clef and a key signature of three flats. The melody is written in eighth notes, and the bass line consists of chords. The second staff continues the melody and bass line, ending with a double bar line.

35

Exercise 35 consists of three staves of music in 3/4 time with a key signature of three sharps (F#, C#, G#). The first staff begins with a treble clef and a key signature of three sharps. The melody is written in eighth notes, and the bass line consists of chords. The second and third staves continue the melody and bass line, ending with a double bar line.

36

Two staves of musical notation. The first staff contains measures 36 and 37. The second staff continues measure 37. The key signature has one flat (B-flat), and the time signature is 3/4. The music features a mix of eighth and sixteenth notes, often beamed together, and rests.

37

Two staves of musical notation. The first staff contains measures 37 and 38. The second staff continues measure 38. The key signature has two flats (B-flat and E-flat), and the time signature is 3/4. The music continues with similar rhythmic patterns.

38

Two staves of musical notation. The first staff contains measures 38 and 39. The second staff continues measure 39. The key signature has two flats (B-flat and E-flat), and the time signature is 4/4. The music features a more active eighth-note pattern.

39

Two staves of musical notation. The first staff contains measures 39 and 40. The second staff continues measure 40. The key signature has one sharp (F-sharp), and the time signature is 4/4. The music features a mix of eighth and sixteenth notes.

40

Two staves of musical notation. The first staff contains measures 40 and 41. The second staff continues measure 41. The key signature has two flats (B-flat and E-flat), and the time signature is 4/4. The music features a mix of eighth and sixteenth notes.

41

Two staves of musical notation. The first staff contains measures 41 and 42. The second staff continues measure 42. The key signature has two flats (B-flat and E-flat), and the time signature is 4/4. The music features a mix of eighth and sixteenth notes.

42

43

44

45

46

47

48



49



50



51



52



53



The image displays a page of musical notation with ten systems of staves. Each system begins with a measure number (48, 49, 50, 51, 52, 53) and contains two staves of music. The notation includes various rhythmic values, accidentals, and phrasing slurs. The key signatures and time signatures vary across the systems: measures 48-49 are in 3/4 with three sharps; measures 49-50 are in 6/8 with four flats; measures 50-51 are in 4/4 with two flats; measures 51-52 are in common time with four flats; measures 52-53 are in 4/4 with two flats; and measures 53-54 are in 3/4 with two sharps.

II раздел

54

First system of exercise 54. Treble clef, bass clef, key signature of two flats (B-flat, E-flat), and 3/4 time signature. The treble staff contains a melodic line with eighth and quarter notes. The bass staff contains a bass line with quarter and eighth notes, including a prominent bass clef.

Second system of exercise 54. Continuation of the melodic and bass lines from the first system, ending with a double bar line.

55

First system of exercise 55. Treble clef, bass clef, key signature of two sharps (F-sharp, C-sharp), and 4/4 time signature. The treble staff features a melodic line with eighth and quarter notes. The bass staff has a bass line with quarter and eighth notes.

Second system of exercise 55. Continuation of the melodic and bass lines from the first system, ending with a double bar line.

56

First system of exercise 56. Treble clef, bass clef, key signature of one sharp (F-sharp), and 6/8 time signature. The treble staff contains a melodic line with eighth and quarter notes. The bass staff has a bass line with quarter and eighth notes.

Second system of exercise 56. Continuation of the melodic and bass lines from the first system, ending with a double bar line.

57

Musical score for exercise 57, measures 1-4. The piece is in 4/4 time with a key signature of three flats (B-flat, E-flat, A-flat). The right hand features a melodic line with eighth and quarter notes, while the left hand provides a rhythmic accompaniment with eighth and quarter notes.

58

Musical score for exercise 58, measures 1-4. The piece is in 6/8 time with a key signature of two sharps (F-sharp, C-sharp). The right hand has a melodic line with eighth and quarter notes, and the left hand has a bass line with eighth and quarter notes.

59

Musical score for exercise 59, measures 1-4. The piece is in common time (C) with a key signature of one sharp (F-sharp). The right hand features a melodic line with eighth and quarter notes, and the left hand has a bass line with eighth and quarter notes.

60

61

62

63

Musical score for exercise 63, measures 1-4. The piece is in 4/4 time with a key signature of two sharps (F# and C#). The right hand features a melodic line with eighth and quarter notes, while the left hand provides a rhythmic accompaniment with eighth and quarter notes.

64

Musical score for exercise 64, measures 1-4. The piece is in 4/4 time with a key signature of two sharps (F# and C#). The right hand has a melodic line with eighth and quarter notes, and the left hand has a rhythmic accompaniment with eighth and quarter notes.

65

Musical score for exercise 65, measures 1-4. The piece is in 6/8 time with a key signature of three flats (Bb, Eb, and Ab). The right hand features a melodic line with eighth and quarter notes, and the left hand provides a rhythmic accompaniment with eighth and quarter notes.

66

Exercise 66, first system. Treble clef, 4/4 time, key signature of one flat (B-flat major). The melody in the treble clef consists of eighth and quarter notes. The bass clef accompaniment features a steady eighth-note pattern.

Exercise 66, second system. Continuation of the melody and accompaniment from the first system.

67

Exercise 67, first system. Treble clef, 4/4 time, key signature of one flat. The melody in the treble clef uses quarter and eighth notes. The bass clef accompaniment has a more varied rhythmic pattern with some slurs.

Exercise 67, second system. Continuation of the melody and accompaniment from the first system.

68

Exercise 68, first system. Treble clef, 2/4 time, key signature of one flat. The melody in the treble clef features eighth and quarter notes. The bass clef accompaniment is simpler, with quarter notes and rests.

Exercise 68, second system. Continuation of the melody and accompaniment from the first system.

69

Musical score for exercise 69, measures 1-4. The piece is in 4/4 time and the key of D major (one sharp). The treble staff features a melodic line with eighth and sixteenth notes, while the bass staff provides a harmonic accompaniment with quarter and eighth notes.

70

Musical score for exercise 70, measures 1-4. The piece is in common time (C) and the key of D major (one sharp). The treble staff has a melodic line with quarter and eighth notes, and the bass staff has a rhythmic accompaniment with quarter notes and rests.

71

Musical score for exercise 71, measures 1-4. The piece is in common time (C) and the key of B minor (two flats). The treble staff features a melodic line with quarter and eighth notes, and the bass staff has a rhythmic accompaniment with quarter notes and rests.

72

73

74

75

Musical score for exercise 75, measures 1-4. Treble clef, key signature of two flats, 4/4 time. Bass clef accompaniment.

76

Musical score for exercise 76, measures 1-4. Treble clef, key signature of one sharp, common time. Bass clef accompaniment.

77

Musical score for exercise 77, measures 1-4. Treble clef, key signature of one sharp, 4/4 time. Bass clef accompaniment.

78

79

80

81

Musical score for exercise 81, measures 1-4. The piece is in 2/4 time, B-flat major, and common time. The first system shows measures 1-4. The second system shows measures 5-8, ending with a double bar line.

82

Musical score for exercise 82, measures 1-4. The piece is in 2/4 time, B-flat major, and common time. The first system shows measures 1-4. The second system shows measures 5-8, ending with a double bar line.

83

Musical score for exercise 83, measures 1-4. The piece is in 2/4 time, B-flat major, and common time. The first system shows measures 1-4. The second system shows measures 5-8, ending with a double bar line.

84

85

86

87

Musical score for exercise 87, measures 1-6. The piece is in G major (one sharp) and 2/4 time. The right hand features a melodic line with eighth and sixteenth notes, while the left hand provides a simple harmonic accompaniment with quarter and eighth notes.

88

Musical score for exercise 88, measures 1-2. The piece is in B-flat major (two flats) and 4/4 time. The right hand has a more complex melodic line with eighth and sixteenth notes, and the left hand has a steady accompaniment of eighth notes.

89

Musical score for exercise 89, measures 1-4. The piece is in B-flat major (two flats) and 4/4 time. The right hand starts with a whole rest followed by a melodic line, while the left hand has a consistent accompaniment of eighth notes.

90

91

92

93

Exercise 93, measures 1-4. The piece is in 6/8 time with a key signature of two sharps (F# and C#). The right hand features a melodic line with eighth and sixteenth notes, while the left hand provides a steady bass accompaniment with dotted rhythms.

Exercise 93, measures 5-8. The right hand continues the melodic development with a half-note rest in measure 5, followed by eighth notes. The left hand maintains the accompaniment pattern.

94

Exercise 94, measures 1-8. The piece is in 6/8 time with a key signature of one sharp (F#). The right hand has a more active melodic line with eighth notes and rests. The left hand accompaniment is consistent with the previous exercise.

Exercise 94, measures 9-12. The right hand continues with eighth-note patterns and rests. The left hand accompaniment remains steady.

Exercise 94, measures 13-16. The right hand features a melodic phrase with a half-note rest in measure 13. The left hand accompaniment concludes the exercise.

95

Exercise 95, measures 1-8. The piece is in 3/4 time with a key signature of two sharps (F# and C#). The right hand has a melodic line with eighth notes and rests. The left hand accompaniment is simple and rhythmic.

Exercise 95, measures 9-12. The right hand continues with eighth-note patterns. The left hand accompaniment concludes the exercise.

96

First system of exercise 96. Treble clef, bass clef, 4/4 time, key signature of two flats (B-flat, E-flat). The treble staff contains a melody of eighth and quarter notes. The bass staff contains a supporting bass line with quarter and eighth notes.

Second system of exercise 96. Treble clef, bass clef, 4/4 time, key signature of two flats. The treble staff continues the melody. The bass staff continues the bass line. The system ends with a double bar line.

97

First system of exercise 97. Treble clef, bass clef, 4/4 time, key signature of one sharp (F-sharp). The treble staff contains a melody of eighth and quarter notes. The bass staff contains a supporting bass line with quarter and eighth notes.

Second system of exercise 97. Treble clef, bass clef, 4/4 time, key signature of one sharp. The treble staff continues the melody. The bass staff continues the bass line. The system ends with a double bar line.

98

First system of exercise 98. Treble clef, bass clef, 4/4 time, key signature of two sharps (F-sharp, C-sharp). The treble staff contains a melody of quarter and eighth notes. The bass staff contains a supporting bass line with quarter and eighth notes.

Second system of exercise 98. Treble clef, bass clef, 4/4 time, key signature of two sharps. The treble staff continues the melody. The bass staff continues the bass line. The system ends with a double bar line.

МОЛОДЫЕ ИССЛЕДОВАТЕЛИ О МУЗЫКЕ

Е. А. Стародубровская,
И. А. Корсакова

ПРОИЗВЕДЕНИЯ Д. Б. КАБАЛЕВСКОГО В РЕПЕРТУАРЕ ЮНОГО ПИАНИСТА: ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

D. B. KABALEVSKY'S WORKS IN THE REPERTOIRE OF A YOUNG PIANIST: PEDAGOGICAL ASPECT

***Аннотация:** в статье анализируется фортепианное творчество Д. Б. Кабалеvского с позиций заложенных в нем педагогических принципов. По мнению автора статьи, использование произведений композитора в репертуаре юного пианиста необходимо, поскольку они несут неоценимую методическую помощь педагогам юных музыкантов, а яркая образность, театральность пьес позволяет развивать эмоциональную сферу ученика, повышать его интерес к занятиям музыкой.*

***Ключевые слова:** репертуар юного пианиста, творчество Д. Б. Кабалеvского, художественно-педагогическая концепция, музыкальное воспитание, развитие духовной культуры.*

***Abstract:** the article analyzes the piano work of D. B. Kabalevsky from the standpoint of the pedagogical principles laid down in it. According to the author of the article, the use of the composer's works in the repertoire of a young pianist is indispensable, since they provide invaluable methodological assistance to teachers of young musicians, and the bright imagery, theatricality of the pieces allows you to develop the emotional sphere of the student, increase his interest in music lessons.*

***Key words:** repertoire of a young pianist, creativity of D. B. Kabalevsky, artistic and pedagogical concept, musical education, development of spiritual culture.*

Д. Б. Кабалеvский — отечественный композитор, знаменитый педагог-просветитель, отдавший большую часть жизни делу воспитания детей и молодежи. На основе предложенной Д. Б. Кабалеvским новой художественно-педагогической концепции музыкального воспитания в 70–80 гг. XX века в общеобразовательные школы была введена новая программа «Музыка», которая стала неотъемлемой частью общего культурного воспитания детей. Являясь учеником и последователем таких видных музыкальных деятелей, как Б. В. Асафьев, А. Б. Гольденвейзер, Н. Я. Мясковский, Дмитрий Борисович Кабалеvский сумел бережно сохранить традиции отечественной педагогики и вместе с тем создать принципиально новую образовательную модель для приобщения молодежи к музыкальной культуре.

Дмитрий Борисович Кабалеvский — блестящий ученый, музыковед и критик. Среди его многочисленных публикаций особое место занимают статьи, посвященные молодежи (в их числе: «Прекрасное пробуждает доброе», «Дорогие мои друзья», «Главное — любить музыку» и др.). В 1983 году по инициативе Кабалеvского начал выходить в печать журнал «Музыка в школе», главным редактором которого был сам Дмитрий Борисович.

Будучи замечательным исследователем, пианистом и дирижером, Д. Б. Кабалеvский, все же, в первую очередь, остается для потомков ярким композитором, оставившим

значительное творческое наследие в различных жанрах: оперы, балет, симфонические произведения, произведения для фортепиано, камерно-инструментальные, вокальные сочинения и др.

В данной работе нам бы хотелось обратиться к фортепианному творчеству Д. Б. Кабалевского, в частности, к произведениям для самых маленьких, начинающих пианистов. Заложенные в фортепианных произведениях педагогические принципы несут неоценимую методическую помощь педагогам юных музыкантов, а яркая образность, театральность пьес, позволяет развивать эмоциональную сферу ученика, повышать его интерес к занятиям музыкой.

Сочинять фортепианные произведения для детей Кабалевский начал в 1927 году, будучи еще студентом Московской консерватории. Являясь прекрасным пианистом, учеником А. Б. Гольденвейзера, Дмитрий Борисович с увлечением продолжал писать для фортепиано на протяжении всей своей творческой жизни. В числе прочих произведений им написаны три сонаты (1928, 1947, 1948), сюита «Из пионерской жизни» (1931), две сонатины (1932, 1934), 24 прелюдии, посвященные Н. Я. Мясковскому (1945), 4 рондо (1958), 6 прелюдий и фуг (1959) и другие.

Многие пьесы из циклов Кабалевского входят в большинство популярных хрестоматий для начального обучения, среди которых «Школа игры на фортепиано» (под ред. А. Николаева), «Сборник фортепианных пьес, этюдов и ансамблей для начинающих» (сост. С. Ляховицкая и Л. Баренбойм), «Хрестоматия для фортепиано» (под ред. Н. Любомудровой, К. Сорокина, А. Туманяна), «В музыку с радостью» (сост. И. Визная, О. Геталова) и многие другие. Кроме того, сам Дмитрий Борисович был автором и составителем цикла из 11 тетрадей «Фортепианная музыка для детей и юношества», куда вошли около полутора сотен произведений различных жанров и степени трудности. Примечательно, что композитор дополнил несколько тетрадей предисловиями, в которых изложил пожелания по исполнению тех или иных произведений, рассказал о процессе написания сочинений. Предисловия написаны искренним, доверительным, простым языком, свойственным Кабалевскому.

Вот, например, выдержка из предисловия к седьмому выпуску «Фортепианной музыки для детей и юношества» (6 прелюдий и фуг), обращенного к юным исполнителям: «Прелюдия и fuga № 1 — «Летним утром на лужайке». Программа здесь очень незатейливая. В прелюдии мне хотелось нарисовать картину мягкой, уютной, еще не проснувшейся лесной лужайки. А вот — с первыми же звуками фуги — словно оживает лес. Просыпается и лужайка. Выбегают зайчата — погреться в первых лучах солнца, порезвиться, попрыгать, погоняться друг за дружкой. А вот, кажется, из неподалеку расположенного пионерского лагеря донеслись звуки утреннего горна. Становится жарко и хочется уйти в тень больших деревьев на опушке — там прохладно, спокойно и тихо» [4, с. 2]. После прочтения такого комментария в воображении сразу возникает маленький спектакль, хочется посредством клавиатуры «нарисовать» музыкой эту сказочную картинку, такую ясную для детей. Так композитор настраивает будущих исполнителей на театральность в исполнении.

Недаром Кабалевский-ученый провозглашал целью музыкальной педагогики развитие духовной культуры молодежи через всестороннее образование, включая в свою

программу обучения музыкальный театр, изобразительное искусство, изучение мировой художественной культуры, и, следовательно, обогащение личного жизненного опыта через все виды искусства. Этой идеей пронизано все его творчество.

Музыка Д. Б. Кабалевского излучает радость, непосредственность, любовь к жизни, веру в будущее; она написана понятным детям языком, поэтому любима и популярна среди маленьких музыкантов. С педагогической точки зрения можно сказать, что большинство произведений несут в себе множество методических и технических задач, в том числе: изучение клавиатуры, тренировка координации движений, налаживание пальцевой опоры, знакомство со штрихами, передача эмоций через звуки, раскрытие артистизма и др. Вряд ли большинство пьес можно назвать «инструктивными». Упражнения для развития пианизма завуалированы в интереснейшем, понятном для начинающих музыкальном материале.

Остановимся более подробно на двух фортепианных циклах для юных пианистов: «24 лёгкие пьесы для детей» (1944) и «30 детских пьес» (1938).

Нужно сказать, что эти циклы по праву встают в ряд с такими известными сборниками, как «Альбом для юношества» Р. Шумана, «Бирюльки» С. Майкапара, «Детская музыка» С. Прокофьева, «Детский альбом» А. Хачатуряна и других.

Цикл «24 лёгкие пьесы» — репертуар для начинающих пианистов. Открывают его три однострочные пьески № 1 «Песенка», № 2 «Маленькая полька», № 3 «Вроде марша». Сразу возникает аналогия с «музыкальной картой мира» Кабалевского, опирающегося на «трёх китов» — Песню, Танец и Марш. Автор с первых страниц сборника знакомит маленьких исполнителей с основными музыкальными жанрами в музыке. Кроме того, уже в этих пьесах заложены упражнения для игры всеми пальцами, на основные виды штрихов (*non legato*, *legato*, *staccato*), координацию рук (№ 2 Полька — основная тема в левой руке и аккомпанирующий материал в правой), динамические задачи. № 4 «Колыбельная» — акцент на передаче эмоции нежности, убаюкивания. Работа над штрихом «легато на две ноты». № 5 «Игра» — ориентирование на клавиатуре при наличии скачков, тренировка активного стаккато, понятный образ прыгающего мячика. № 6 «Маленькое скерцо» — чередование штрихов и координация рук в одновременном движении, яркое характерное начало. Как видно, в каждой, даже совсем маленькой 8-тактовой пьесе композитором заложено зерно технической задачи в сочетании с богатой образностью, о чем говорят и яркие названия произведений.

Начиная с № 10 «Марш», — постепенно усложняется ритмическая организация пьес: появляются затакты, пунктирный ритм. Кроме того, Кабалевский вводит модуляции и сочетание мажора и минора, что обогащает содержание пьес и способствует развитию гармонического слуха юного исполнителя. № 17 «Народный танец» — уже вполне подходящая пьеса для небольшого концертного выступления. Сфера фольклора очень близка Кабалевскому, от того так живо и естественно звучат народные мотивы во всем его творчестве. Композитор в равной степени использует богатства мелодики русского фольклора и фольклора других стран. Используя в репертуаре ученика те или иные произведения, написанные в народном духе, педагог развивает кругозор ребенка и прививает ему бережное отношение к традициям разных культур с самых первых уроков. № 20 «Клоуны». Кажется, ни один концерт в детских музыкальных школах не обходится без

исполнения этой пьесы, настолько любима и интересна она маленьким исполнителям. Используя здесь мажоро-минорные сочетания, Кабалевский мгновенно меняет настроение в музыке, как будто меняя выражение лица или надевая новую маску. Пьеса очень удобна для исполнения и в то же время полезна для дальнейшего развития ученика. Не приходится и говорить об удовольствии, с которым ее играют ребята, ощущая первые успехи в игре на рояле. Две последние пьесы цикла — № 23 «Медленный вальс» и № 24 «Веселое путешествие» — требуют для исполнения уже некоторых пианистических навыков.

Каждая из 24 легких пьес имеет свою ясную программу, четкую форму, достаточно удобную фактуру. Играя их, маленький музыкант может почувствовать себя большим артистом. Методический анализ пьес показал, что они очень полезны на первых порах обучения и буквально незаменимы в школьном репертуаре.

Цикл «30 пьес для детей» — представляет собой сборник для учащихся 2–3 класса музыкальной школы. Наиболее продвинутые ученики могут играть некоторые пьесы уже в конце 1-го класса.

Для совершенствования технических навыков Д. Б. Кабалевский вводит в цикл 3 инструктивных этюда, которые включают в себя несколько вариантов технических сложностей — гаммообразные пассажи (№ 3), арпеджио (№ 24), координация движений, пунктирный ритм и др. (№ 26). Уже в первой пьесе сборника (№ 1 «Вроде вальса») композитор не скупится на свежие, острые гармонические сочетания. В этом произведении полезно поработать над звуком, меняя его «краску» одновременно со сменой гармоний. В пьесе № 5 «Игра в мяч» — использован прием «репетиции» (быстрое многократное нажатие одной и той же клавиши разными пальцами), причем попеременно в левой и правой руке. Чрезвычайно полезно маленькому пианисту иметь в репертуаре такую пьесу для выработки ловкости пальцев, развития мелкой моторики. № 7 «Старинный танец» — написан в духе менуэта. Пьеса хороша для знакомства с изящным стилем, с мелизматикой. Фактура здесь позволяет поработать над «двойными нотами». № 9 «Сказочка» — незатейливая музыкальная история, очень удобна пианистически. Напрашивается параллель со «Сказочкой» С. Прокофьева из цикла «Детская музыка». Пьеса развивает музыкальную фантазию ученика, удобна для работы над динамикой. № 12 «Токката» — часто исполняемое произведение, полезное для развития координации и слуха (основной тематический материал проходит в левой руке). Также хорошо организует ритмически. № 13 «Шуточка» — прекрасно развивает беглость. Стремительные квинтоли ловко укладываются под пальцами. Пьеса подходит для работы над техникой обеих рук. № 14 «Скерцо» — наполнено динамическими перепадами, хроматизмами, острыми интонациями «подтрунивания», прекрасно подойдет для выявления характерного начала в музыке. № 16 «Лирическая пьеса» и № 17 «Пляска на лужайке» — очень хороши в работе над мелодической линией, гибким легато, навыками педализации. № 18 «Сонатина» — исполняется достаточно часто. Четкий пунктирный ритм, ясная форма, очень доступный и в то же время яркий музыкальный материал способствует успеху пьесы у исполнителей и публики. № 19 «Воинственный танец» — одна из самых эффектных пьес цикла. Энергичное начало сочетается с полифоническими приемами (канон), интересным динамическим решением. Это яркий концертный

номер. № 21 «Погоня» — программная пьеса виртуозного характера. Подходит для технического совершенствования и ясной передачи образа. № 25 «Новелла» — многослойная фактура произведения позволяет поработать с подголосками. Пьеса ставит интересные задачи по педализации. Заключительная пьеса № 30 «Драматический фрагмент» — еще один пример полифонической фактуры. Произведение способствует развитию слуха и навыку охвата широкого диапазона клавиатуры.

Подводя итог, можно сказать, что обращение к фортепианному творчеству Кабалевского заслуживает особого внимания преподавателей детских музыкальных школ, так как на его произведениях выросло не одно поколение замечательных музыкантов. Во всех фортепианных произведениях композитора чувствуется педагогическая рука мастера, заботящегося о своих учениках. Музыка Кабалевского искрится радостью, неисчерпаемой фантазией, любовью к детям и жизни. Сам композитор пишет: «Музыка — искусство, обладающее большой силой эмоционального воздействия на человека, — я думаю, большинство из вас испытывало это на себе, — и именно поэтому она может играть громадную роль в воспитании духовного мира детей и юношества» [5, с. 13].

Литература

1. *Асриева О. О.* Музыкально-эстетическое воспитание в современной школе. Статья [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/muzykalno-esteticheskoe-voospitanie-v-sovremennoy-shkole> (дата обращения: 20.12.2019).
2. *Кабалевский Д.* Фортепианная музыка для детей и юношества. Вып. 3. — М.: «Советский композитор», 1987.
3. *Кабалевский Д.* Фортепианная музыка для детей и юношества. Вып. 5. — М.: «Советский композитор», 1987.
4. *Кабалевский Д.* Фортепианная музыка для детей и юношества. Вып. 7. — М.: «Советский композитор», 1987.
5. *Кабалевский Д.* Дорогие мои друзья. — М.: «Молодая гвардия», 1977.— 192 с.
6. *Калинина Л. Ю.* Современные проблемы методики музыкального образования. Статья [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennyye-problemy-metodiki-muzykalnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 22.12.2019).
7. *Штанько И. В.* Педагогика искусства в дополнительном художественном образовании детей. Статья [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogika-iskusstva-v-dopolnitelnom-hudozhestvennom-obrazovanii-detey> (дата обращения: 25.12.2019).
8. *Щербакова А. И.* Дмитрий Борисович Кабалевский: социокультурная миссия художника в современном мире. Статья [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/dmitriy-borisovich-kabalevskiy-sotsiokulturnaya-missiya-hudozhnika-v-sovremennom-mire> (дата обращения: 22.12.2019).

References

1. *Asrieva O. O.* Muzykal'no-esteticheskoe voospitanie v sovremennoj shkole [Musical and aesthetic education in a modern school]. Article [Electronic resource]. Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/muzykalno-esteticheskoe-voospitanie-v-sovremennoy-shkole> (accessed: 20.12.2019).
2. *Kabalevsky D.* Fortepiannaya muzyka dlya detej i yunoshstva [Piano music for children and youth]. Issue 3. Moscow: "Soviet composer", 1987.

3. *Kabalevsky D.* Fortepiannaya muzyka dlya detej i yunoshstva [Piano music for children and youth]. Issue 5. Moscow: "Soviet composer", 1987.
4. *Kabalevsky D.* Fortepiannaya muzyka dlya detej i yunoshstva [Piano music for children and youth]. Issue 7. Moscow: "Soviet composer", 1987.
5. *Kabalevsky D.* My dear friends. Moscow: "Young Guard", 1977. 192 p.
6. *Kalinina L. Yu.* Sovremennye problemy metodiki muzykal'nogo obrazovaniya [Modern problems of music education methodology]. Article [Electronic resource]. Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-problemy-metodiki-muzykalnogo-obrazovaniya> (accessed: 22.12.2019).
7. *Shtanko I. V.* Pedagogika iskusstva v dopolnitel'nom hudozhestvennom obrazovanii detej [Pedagogy of art in additional art education of children]. Article [Electronic resource]. Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogika-iskusstva-v-dopolnitelnom-hudozhestvennom-obrazovanii-detey> (accessed: 25.12.2019).
8. *Shcherbakova A. I.* Dmitrij Borisovich Kabalevskij: sociokul'turnaya missiya hudozhnika v sovremennom mire [Dmitry Borisovich Kabalevsky: the socio-cultural mission of the artist in the modern world]. Article [Electronic resource]. Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/dmitriy-borisovich-kabalevskiy-sotsiokulturnaya-missiya-hudozhnika-v-sovremennom-mire> (accessed 22.12.2019).

Стародубровская Екатерина Алексеевна,

преподаватель колледжа МГИМ им. А. Г. Шнитке,

аспирант 1 года обучения,

e-mail: eka_star@mail.ru

Starodubrovskaya Ekaterina A.,

teacher of the College of MGIM named after A. G. Schnittke,

post-graduate student of 1 years of study,

e-mail: eka_star@mail.ru

ПРОБЛЕМА ВОСПРИЯТИЯ КЛАССИЧЕСКОЙ МУЗЫКИ ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В РАБОТАХ Д. Б. КАБАЛЕВСКОГО

THE PROBLEM OF PERCEPTION OF CLASSICAL MUSIC BY CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE IN THE WORKS OF D. B. KABALEVSKY

Аннотация: статья посвящена одной из наиболее актуальных проблем в сфере музыкального образования, какой является проблема восприятия классической музыки детьми младшего школьного возраста. Автор анализирует мнения по данной проблеме Б. Теплова, Д. Б. Кабалевского, Е. Назайкинского, А. В. Тороповой, В. И. Петрушина, Н. А. Ветлугиной, А. Л. Бочкарева и других исследователей, подробно останавливаясь на идеях Д. Б. Кабалевского. Особое внимание уделяется системе «трех китов» в процессе приобщения школьников к музыкальной культуре, воспитанию у них умения слушать и слышать музыку.

Ключевые слова: классическая музыка, восприятие музыки младшими школьниками, слушание музыки, система «трех китов», эстетический вкус, метод возвращения.

Abstract: the article is devoted to one of the most urgent problems in the field of music education, which is the problem of perception of classical music by children of primary school age. The author analyzes the opinions of B. Teplov, D. B. Kabalevsky, E. Nazaikinsky, A. V. Toropova, V. I. Petrushin, N. A. Vetlugina, L. L. Bochkarev and other researchers on this problem, dwelling in detail on the ideas of D. B. Kabalevsky. Special attention is paid to the «three whales» system in the process of introducing students to musical culture, educating them to listen and hear music.

Key words: classical music, perception of music by primary school children, listening to music, the «three whales» system, aesthetic taste, the method of return.

Проблема восприятия классической музыки детьми младшего школьного возраста в наши дни является одной из наиболее актуальных в сфере музыкального образования. В данном возрасте у детей формируется музыкальный вкус, и очень важно правильно сформировать музыкальные идеалы. Ведь в современной обстановке, когда интернет и телевидение предлагают много музыки сомнительного содержания и качества, необходимо направить ребенка на восприятие произведений высокого интеллектуального качества.

Проблема музыкального восприятия в целом, и с учетом детских особенностей, поднималась в трудах Б. Теплова, Д. Б. Кабалевского, Е. Назайкинского, А. В. Тороповой, В. И. Петрушина, Н. А. Ветлугиной, А. Л. Бочкарева и других. Наиболее существенное воплощение данная тема опосредованно и напрямую нашла в трудах Д. Б. Кабалевского. Рассмотрим его идеи более подробно с позиции современного этапа развития проблемы восприятия музыки детьми младшего школьного возраста.

Учащиеся в общеобразовательной школе, в детских музыкальных школах и школах искусств получают на занятиях по музыкальным дисциплинам теоретическую базу знаний о строении музыкальных произведений, об их языке, основные сведения о стилях, эпохах, жизненного и творческого пути композиторов и выдающихся музыкантов. При этом основой практических занятий является слушание музыки. Но слушание это должно быть не пассивное, а активное. Мысль об активном слушании музыки, о ее воспри-

ятии, проводит в своей статье Д. Б. Кабалевский, являющийся автором учебной программы предмета «Музыка» в курсе общеобразовательной школы. Д. Б. Кабалевский пишет: «Только тогда музыка может выполнить свою эстетическую, познавательную и воспитательную роль, когда дети научатся по-настоящему слышать ее и размышлять о ней» [1, с. 13]. Более того, Д. Б. Кабалевский утверждал, что не умеющий слышать музыку никогда не сможет действительно хорошо ее исполнять (петь, играть, дирижировать). А все теоретические сведения и практические навыки, которые осваиваются им на уроке, скорее станут пассивным багажом знаний, который ребенок никогда не сможет применить на практике самостоятельно и которые не станут основой для развития по-настоящему творческой эстетически развитой личности.

Урок музыки должен быть организован таким образом, чтобы процесс обучения, в котором осуществляется и слушание, и музыкальное восприятие, был активным на протяжении всего занятия: во время пения, в процессе инструментального исполнения, и непосредственно в момент слушания музыкального произведения. По этому поводу в работе Д. Б. Кабалевского сказано: «Любая форма общения с музыкой, любое музыкальное занятие учит слышать музыку, непрерывно совершенствуя умение вслушиваться и вдумываться в нее» [1, с. 14].

Для развития детского восприятия учащихся младшего школьного возраста в процессе изучения музыкальных произведений и освоения на музыкальных занятиях необходимо преобладание эмоционально-образного воздействия со стороны педагога и владение им компетентными качествами, которые соответствуют потребностям учащихся в получении знаний, умений и навыков. Воздействие музыки на формирование и развитие эстетического вкуса и эстетического восприятия учащихся является особенно значимым, а уроки музыки — эффективными. Однако, как отмечают большинство современных исследователей, это становится наиболее вероятно при условии соблюдения ряда педагогических рекомендаций:

1) учебно-воспитательные задачи должны решаться в комплексе в процессе обучения музыке, так как это способствует общему гармоничному развитию личностей учащихся;

2) необходимо, чтобы дидактические принципы лежали в основе процесса школьного обучения музыке;

3) важным для активного восприятия является применение на музыкальных занятиях проблемного метода в виде моделируемых сложных ситуаций и вопросов, связанных с каким-либо противоречием при изучении отдельной темы по учебному предмету;

4) в настоящее время актуальным становится применение различных информационных технологий, мультимедийных средств, способствующих повышению уровня восприятия на занятии;

5) важно сохранение принципа преемственности в обучении детей младшего, среднего и старшего школьного возраста;

6) наличие межпредметных связей между учебными дисциплинами, посвященными изучению музыкального и изобразительного искусства, литературы, архитектуры и скульптуры, а также других сфер культурной жизни человека развивает ассоциативное мышление, единое представление о культуре учащихся;

7) значительно упростит восприятие наличие межпредметных связей между музыкальными предметами и дисциплинами из других сфер — истории, математики, русского языка, естествознания и пр. а также позволит актуализировать содержание предмета, наполнить его дополнительным смыслом;

8) нужно задействовать различные специальные и общие педагогические методы и приемы, направленные на повышение внимания учащихся, их заинтересованности, эмоционального отклика и в соответствии с этим — уровня восприятия; одна из главных задач педагога — заставить сопереживать, вызвать эмоции в соответствии с музыкальным образом;

9) непрерывное повышение качества организации занятий, методической базы в соответствии с содержанием учебной программы;

10) педагогу нужно постоянно обновлять свой собственный опыт, обогащать его посредством знакомства с современными разработками в сфере педагогики, с инновационными учебно-методическими пособиями для совершенствования и улучшения процесса обучения школьников на уроке музыки.

Многие из вышеназванных условий соответствуют принципам, изложенным в работах Д. Б. Кабалевского. Так, согласно мнению исследователя, применяться на уроках музыки должны такие методы и приемы развития музыкального восприятия, которые будут увлекать детей, заинтересовывать их, приближать к ним это «прекрасное искусство, таящее в себе неизмеримые возможности духовного обогащения человека» [1, с. 5].

Продуктивный метод развития музыкального восприятия — **постоянное возвращение к уже пройденному материалу**. Этот метод дает возможность взглянуть на один и тот же музыкальный материал с разных сторон, углубив знания и представления. Возврат к одной пьесе способствует хорошему запоминанию данной музыки, формированию «фонда музыкальных шедевров» у обучающихся. Так, если рассматривать пьесу П. Чайковского «Марш деревянных солдатиков» из цикла «Детский альбом» сначала с точки зрения темпа, затем динамики, штрихов, то обучающиеся очень хорошо запоминают данное сочинение. А самое главное, *процесс восприятия становится осознанным*. Или если прослушивать несколько пройденных пьес с точки зрения нового материала, например, регистра, то новое понятие «регистр» запоминается и усваивается детьми очень хорошо. Метод возвращения к уже пройденному материалу дает возможность повторного слушания музыкальных произведений.

Д. Б. Кабалевский пишет, что метод возвращения действует в двух направлениях:

1) способствует «накоплению слухового опыта (способность после однократного прослушивания схватывать самое существенное в сравнительно большом количестве разных сочинений)» [1, с. 16];

2) способствует «оттачиванию музыкальной культуры» [1, с. 16] (выработка умения глубоко вникать в сравнительно небольшое число наиболее значительных произведений, по многу раз слушая и анализируя их).

В середине 1970-х годов Д. Б. Кабалевский разработал систему музыкального воспитания. Рассматривая музыку как часть самой жизни, Д. Б. Кабалевский в своей системе музыкального воспитания опирался на наиболее распространенные и массовые

музыкальные жанры — песню, танец, марш. Эти три жанра сегодня известны всем детям как «три кита в музыке». По мысли Д. Б. Кабалевского, опора на песню, танец и марш способствует не только развитию музыкального воспитания, но и формирует музыкальное мышление.

Как нам кажется, система «трех китов в музыке» может значительно облегчить музыкальное восприятие. Ведь систематизация любого произведения классической музыки на эти три жанра нацеливает восприятие ребенка. Определив жанровую основу звучащей музыки, ребенок тем самым относит эту музыку к определенному классу. И, зная теоретически черты марша, песни и танцев, ребенок услышит эти черты и в звучащей музыке.

Грани между разделами занятия при построении урока по теории Д. Б. Кабалевского стираются. Пение, слушание музыки, теоретические основы музыкальной грамоты — все формы работы основаны на взаимопроникновении разных видов деятельности. Таким образом, урок становится целостным, объединяет различные элементы учебной программы.

Классическая музыка является важным элементом эстетического, духовного и нравственного воспитания детей. Музыкальные интересы также являются одним из элементов общей духовной культуры человека. Учебные дисциплины по музыке в общеобразовательной школе и школах дополнительного образования призваны приобщить детей к классической музыке, а, значит, и поднять их культурный, духовный уровень развития.

Завершить нашу работу хочется словами Д. Б. Кабалевского об активном слушании музыки, о ее восприятии: «Только тогда музыка может выполнить свою эстетическую, познавательную и воспитательную роль, когда дети научатся по-настоящему слышать ее и размышлять о ней» [1, с. 13].

Литература

1. *Кабалевский Д. Б.* Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательной школы // Программы образовательных учреждений. Музыка. 1–8 классы / Под рук. Д. Б. Кабалевского. — М., 2006. — С. 5–18.

References

1. *Kabalevsky D. B.* Osnovnye principy i metody programm po muzyke dlya obshcheobrazovatel'noj shkoly [Basic principles and methods of the music program for general education schools]. Programs of educational institutions. Music. Grades 1–8. Under the hands of D. B. Kabalevsky. Moscow, 2006, pp. 5–18.

Яскович Алексей Леонидович,

преподаватель колледжа МГИМ им. А. Г. Шнитке,

аспирант 2 года обучения,

научный руководитель — доктор культурологии, профессор И. А. Корсакова

e-mail: yaskovich@rambler.ru

Yaskovich Alexey L.,

teacher of the College of MGIM named after A. G. Schnittke,

post-graduate student of 2 years of study,

e-mail: yaskovich@rambler.ru

МАТЕРИАЛЫ КОНФЕРЕНЦИЙ

А. Г. Алябьева, И. А. Корсакова

МУЗЫКАЛЬНОЕ ВОСТОКОВЕДЕНИЕ, КОМПОЗИТОРСКОЕ ТВОРЧЕСТВО И АРТ-ЖУРНАЛИСТИКА: К ПРОБЛЕМЕ КОММУНИКАЦИИ

MUSIC ORIENTAL STUDIES, COMPOSITION AND ART JOURNALISM: ON THE PROBLEM OF COMMUNICATION

Аннотация. В статье раскрываются ключевые аспекты музыкальной коммуникации, присущие западноевропейской и восточной культурным традициям. На примере оперы Тан Дуна «Последний император», транслирующей традиционную картину мира, показана специфика жанра и ее неоднозначное толкование с точки зрения академического музыковедения, музыкального востоковедения в СМИ.

Ключевые слова: музыкальная коммуникация, Восток-Запад, жанр европейской оперы, Пекинская опера, Тан Дун «Последний император».

Abstract. The article reveals the key aspects of musical communication inherent in Western European and Eastern cultural traditions. The specificity of the genre and its ambiguous interpretation from the point of view of academic musicology, musical Oriental studies in the media are shown by the example of the Opera tan Dun “the Last Emperor”, which broadcasts the traditional picture of the world.

Key words: musical communication, East-West, genre of European Opera, Beijing opera, Tan Dun «The Last Emperor».

В различных областях научного знания неоднократно транслируется мысль, что проблема Восток-Запад уже является неактуальной и скорее демонстрирует искусственное разделение, которое наблюдалась ранее. Парадигма Восток-Запад уже не является актуальной, поскольку исчерпали себя. Проблемой взаимодействия культур и межкультурных коммуникаций занимались российские философы Н. Я. Данилевский, П. Сорокин, английские историки и философы М. Олброу, А. Тоинби, О. Шпенглер и др. Большинство ученых исследовали влияния диалога культур на возникновение и развитие цивилизаций; впрочем, некоторые отрицали важность этих процессов. Например, Н. Я. Данилевский в книге «Россия и Европа» писал: «Деление на части света есть деление искусственное, что единственный критерий его составляет противоположность между сушей и морем, не объемлющая собою всех других различий, представляемых физической природой» [3].

На наш взгляд, обозначенная проблема более глубокая и до конца себя не исчерпала. Целью данной статьи является рассмотреть современное композиторское творчество в контексте различных аспектов коммуникации. Заявленная проблема требует привлечение данных из области музыкального востоковедения и арт-журналистики. Насколько нам известно, в данном ключе проблема музыкальной коммуникации еще не ставилась.

Коммуникацию в западной традиции принято понимать, как обмен информацией, т. е. передачу того или иного содержания от одного субъекта другому. Американский социолог С. Кули рассматривает коммуникацию как передачу в пространстве и во времени «всех символов разума» [7, с. 379]. Этот термин понимался вначале только как средство общения между людьми. Затем он получил более широкую трактовку и стал охватывать все сферы человеческой деятельности, включая искусство.

Информация как ресурс научно-технического прогресса западной цивилизации собирается, накапливается, обрабатывается, передается с помощью СМИ, т. е. рассматривается как знание — отражает объективную и субъективную реальность о процессах, мотивах, чувствах, фактах, основанных на интересах и потребностях.

В настоящее время не существует единого определения информации как научного термина. С точки зрения различных областей знания данное понятие описывается своим специфическим набором признаков, поскольку относится к базовым — несводимым к более простым понятиям. Информация всегда передается в виде сообщения.

С этой точки зрения искусство также может рассматриваться как информационная система. Т. Н. Суминова пишет, что художественная культура представляет собой «инфотекст, информационный мир, образующий информационную сферу, пронизывающую ноосферу (сферу разума) со всеми ее составляющими», включая «артосферу» (сферу художественной культуры) [12, с. 285]. В этом случае к музыке как информации применимы термины «опредмечивание» и «распредмечивание», «кодирование» и «декодирование»; возможно применение тезаурусного подхода (когда количество информации определяется способностью приемника принимать поступившее сообщение путем соотнесения с тезаурусом — запасом знаний в виде некоторого «словаря»). Обращаясь к этимологии слова «информация», можно заметить, что форма придает некоторому смыслу, который, будучи изначально бесформенным и невыраженным, существует лишь потенциально и должен быть «построен», чтобы стать воспринимаемым и передаваемым.

Музыкальная коммуникация открывает новые возможности осознания человеком своего места в культуре и мироздании в целом. Сегодня происходит процесс формирования новых ценностей, новых взаимодействий в культуре, меняется мышление и мировоззрение современного человека.

В условиях перехода человечества к глобальному типу культуры наступает кризис локального характера культуры. «Человеческая культура предстает перед нами как некое целое, состоящее из подсистем локальных культур. В результате она обеспечивает функцию связи между людьми, обществами, поколениями, то есть обеспечивает память человечества» [11, с. 76]. Общечеловеческие ценности могут теперь выступать в качестве основания культуры непосредственно. Могут, но реализуется это в превращённой форме, когда за общечеловеческие и глобальные ценности выдаются ценности той цивилизации, которая в технологическом отношении способна освоить глобальное культурно-информационное пространство и направлять происходящие в нём процессы. В результате глобальное коммуникационное пространство развивается не через диалогический синтез локальных культур, а путём их поглощения.

Музыкальная коммуникация — уникальный многогранный феномен современной культуры, имеющий сложную многоуровневую структуру и требующий комплексного

культурологического анализа с привлечением методов и результатов смежных областей: философии, лингвистики, истории, общей теории коммуникации, семиотики, музыкознания [6].

Музыкальная коммуникация — феномен информационный, следовательно, необходимо выявить особенности порождения, распространения, хранения, восприятия и трансляции музыкальной информации в обществе. Причем важно учитывать, что изменение типа коммуникации и форм фиксации опыта приводит к трансформации коммуникативной модели, базирующейся на них.

Информация имеет отношение к культурному ядру, без которого невозможно освещать события, содержание будет ускользать, восприниматься на уровне формы. Чтобы понять содержание, необходимо сопричастие, участие, нужно знать функционирование элементов культурной системы в традиции.

На наш взгляд, принципиальным является тот факт, что информация — это не столько количество и качество материала, сколько картина мира, транслируемая артефактом. И проблема восприятия приобретает совершенно иные масштабы.

Так, например, жанровые модели, возникшие в европейском музыкальном искусстве (опера, симфония и т. д.) могут рассматриваться как информационные феномены, имеющие отношение к определенному культурному ядру.

Следует отметить, что оперный жанр зародился в недрах европейской цивилизации. На протяжении нескольких веков вырабатывались устойчивые способы организации музыкального материала, которые играли роль «типических черт музыкального языка эпохи» (В. Конен — см. [5, с. 73]).

Данные обстоятельства иногда приводят к парадоксальным ситуациям. Не всегда произведение, отнесенное композитором к определенному жанру (в данном случае к опере) является таковым в полном смысле слова. Примером может служить опера известного китайско-американского композитора, автора классических, и концептуальных мультимедийных произведений Тан Дуна «Последний император» (2008 г.) [14]. Либретто к опере написали Тан Дун и его соавтор Ха Цзин. В его основу положен эпизод из «Исторических записок» («Ши Цзи») китайского историка Сыма Цяня. Главный герой оперы — Цинь Шихуан-ди, император царства Цинь, положил в третьем веке до нашей эры конец «эпохе воюющих царств» и создал единое государство. При нем началось строительство Великой Китайской стены. Основанная им династия Цинь, планировавшая править Китаем на протяжении 10 тысяч поколений, была свергнута через несколько лет после его смерти. Как отмечают критики, «Первый император» — одна из самых зрелищных постановок на сцене Метрополитен-опера с красочными костюмами и декорациями и характеризуется смешением традиционной китайской и западной музыки.

На самом деле это произведение в большей степени опирается на традиции уникального феномена китайской традиционной культуры — так называемой Пекинской оперы. Пекинская опера — это синтетическое исполнительское искусство, в ней представлены танцы, движения, акробатика, жесты и мимика (более подробно см.: [2]). Следует обратить внимание, что грим в пекинской опере представляет собой отдельное искусство. Именно грим дает характеристику персонажа и во многом определяет его

сценическую судьбу. Сначала для грима использовали только чёрный, белый и красный цвета (красный цвет — это цвет верности и честности, чёрный — прямоты и смелости, матово-белый — жестокости и хитрости, обмана), затем добавлены другие: синий и зелёный — храбрости и решительности, Золотой и серебристый — цвета мифических героев и т. д.

Грим и цветовая символика в опере Тан Дуна «Последний император» имеет важное значение. Так, образ одного из героев олицетворяет собой маску смерти, что вполне в духе Пекинской оперы.

Музыкальная коммуникация — это феномен социальный. Коммуникативная система музыкальной культуры входит в более широкую систему художественной коммуникации, которая, в свою очередь, является составной частью социокультурной коммуникации в целом. Музыкальная коммуникативная система подчиняется общим законам функционирования социокультурной коммуникации, но вместе с тем обладает своими собственными специфическими особенностями, в частности своеобразными коммуникативными каналами передачи музыкальной информации [308]. Музыка может рассматриваться как один из способов социального бытия, развивающийся в контексте коммуникации и как средство коммуникации. Для человека музыка является одним из способов образного освоения окружающего мира. Способы такого освоения могут быть совершенно разными, ибо любой образ представляет собой художественное отображение действительности в пределах доступных человеческому восприятию измерений пространства и времени. Музыкальная культура отражает проблемы социального пространства. Именно в культурной среде происходит усвоение ценностей, норм культуры и адаптация человека к социуму, в котором он живет. Музыка выступает одним из способов постижения окружающего мира, а также его создания и трансформации.

Многие из отмеченных компонентов можно наблюдать в произведении Тан Дуна. Однако для слушателей, не включенных в традицию, процесс коммуникации имеет свои особенности.

В качестве примера можно привести один из откликов на показ оперы Тан Дуна «Последний император», прошедшей в «Метрополитен-опера» 21 декабря 2006 года [4].

В одном из ведущих оперных театров мира — нью-йоркской Метрополитен Опера (The Metropolitan Opera), овеянном славой оперных гениев, состоялась одна из самых необычных премьер. Опера «Первый император» была заказана театром американскому композитору китайского происхождения Тан Дуну, лауреату премий «Грэмми» (Grammy Awards) и «Оскар» (Oscar Awards) за музыку к фильму Энга Ли «Тигр и дракон». Это произведение подавалось как новаторская попытка поиска нового формата в традиционном жанре.

О том, как прошла премьера рассказывает обозреватель Радио Свобода Александр Генис: «Эта премьера необычна уже потому, что в нее вложено очень много — и денег (постановка обошлась в два миллиона), и надежд. Директор-дебютант The Metropolitan Opera Питер Гелб надеялся привлечь в свой огромный зал молодых зрителей. Ради этого и был приглашен постановщиком лучший режиссер китайского кино, автор таких красочных боевиков, как «Герой» и «Дом летающих кинжалов» Чжан Имоу. Эту оперу

нужно видеть, а не только слышать, что должно привлечь поколение, привыкшее воспринимать музыку с помощью видеоклипов».

— Ну и как, пришла молодежь?

— Пришла! Причем, в основном — китайская. Что говорит о другой стороне проекта — политической. Еще когда Тан Дун приглашал в соавторы либретто своего соотечественника Ха Джина (видного американского прозаика, живущего в Бостоне), то он объявил «Первого императора» знаковым событием в жизни большой и успешной китайско-американской общины. Впервые на сцене главного театра страны идет настоящая китайская опера.

— Ну не такая уж это новость. У нас есть «Принцесса Турандот», да и Пекинскую оперу теперь привозят в Нью-Йорк.

— Верно, но «Первый император» — не ориенталистская фантазия, и не экзотическая эксцентрика. Тан Дун хотел добиться универсального синтеза — духовного брака Востока с Западом.

— Брак удался?

— Как говорил в таких случаях Фолкнер, это был «блестящий провал». О размахе замысла можно судить по сюжету. Даже те, кто плохо учился в школе, знают главного героя по нескольким фильмам. Это — зловещий Цинь Шихуанди (Цинь Ши Хуан Ди, Цинь Ши Хуан), впервые объединивший Китай и построивший Великую стену. Герой, знаменитый и одиозный, показан тираном и маньяком, одержимым одной страстью. Мечтая о мире и добре, он сеет зло и смерть. Конечно, в этом образе критики справедливо узнают Мао, от культурной революции которого пострадал и композитор, и постановщик оперы. Очень удачен центральный мотив оперы. Император требует написать торжественный гимн для своей новой империи, без которого страна не может достичь подлинного единства. Эта цель, столь удобная для оперного сюжета, вполне органична для китайского исторического сознания. Еще Конфуций говорил, что, исправляя нравы в государстве, надо начинать с его музыки.

— И как обстоят дела у Тан Дуна с музыкой?

— Увы, тут «брак» закончился разводом. Восточная часть партитуры, исполнявшаяся на древних инструментах, вроде бронзового колокола, водяной скрипки и барабанов с каменными палочками, звучит интригующе, таинственно, я бы сказал — завораживающе. Но остальная музыка, с большим старанием написанная в стиле классической оперы, оказалась никакой — музыкальные обои. Тем не менее, мировая премьера «Первого императора» добилась своего: на все спектакли билеты уже проданы. Похоже, что революция Питера Гелба приносит свои первые плоды.

Как видно из отклика, оценка произведения формируется с позиции западноевропейской жанровой модели: оно сравнивается с привычным представлением об опере, сформированным в недрах классического музыкознания.

Однако с точки зрения музыкального востоковедения, оценочные суждения в адрес этого произведения будут совершенно другие. Прежде всего, следует отметить, что в опере находит отражение социальная структура китайского общества: император, принцесса, музыкант, подданные, воины, простые люди, чиновники и др. со всем их многомерным контекстом. И более чем в данном произведении находят отражении проблемы «соци-

ального пространства»: «Мечтая о мире и добре, он сеет зло и смерть» (об Императоре). При этом нужно иметь в виду, что в восточной традиции добро и зло представляет собой целое и находится в «единораздельности» (термин А. Ф. Лосева). Рассматриваемое произведение по многим позициям (содержание, музыкальная составляющая, грим, костюмы) отражает систему ценностей и норм именно китайской цивилизации.

Что касается самого жанра, добавим, что термин «опера» не используется в китайской традиции. На самом деле знаменитая Пекинская опера носит название «цзинцзюй» (в таком варианте она известна и европейцам).

Музыкальная коммуникация — это феномен ценностный. Если социальная коммуникация понимается как «движение смыслов в социальном времени и пространстве» (А. В. Соколов), а смысл всегда личностен, то коммуникация в сфере культуры всегда ценностно ориентирована. Музыкальная коммуникация входит в «эстетосферу» (М. С. Каган) — мир музыкальных эмоций, «семиосферу» (Ю. М. Лотман) — мир музыкальных смыслов, «аксиосферу» (А. И. Щербакова) — мир музыкальных ценностей. По мнению А. И. Щербаковой, современная музыкальная концепция есть «новое представление о системе ценностей, формирующееся в принципах диалогического мышления, воспринимающего новые условия существования художественного процесса, нового мышления, способного проникать в семиосферу самого процесса творчества и потому воспринимающего проблему культурной преемственности как вечный диалог культур, не иссякающий ни во времени, ни в пространстве» [13, с. 365].

В опере Тан Дуна система ценностей выстраивается с учетом картины мира носителей традиции. Таким образом, при восприятии данного произведения стоит ориентироваться не только на жанровую модель академического европейского искусства, но и учитывать особенности картины мира восточной культуры, ориентированной в своих артефактах на совершенно другие модели (см. подробнее [1]).

Музыка обладает еще одним удивительным свойством, проявляющимся в процессе музыкальной коммуникации — открывать человеку самого себя, постигать собственные сокровища и глубины. Она приобщает человека к общечеловеческим духовным ценностям через собственный внутренний опыт, через личное эмоциональное переживание, ненавязчиво вводя его в контекст культуры человеческих отношений. «Музыкальное бытие потому так интимно переживается человеком, что в нем он находит наиболее интимное касание бытию, ему чуждому. <...> Слушая музыку, мы вдруг ощущаем, что мир есть нечто иное, как мы сами, или лучше сказать, мы сами содержим в себе жизнь мира» [8, с. 456].

Особая значимость оперы Тан Дуна «Последний император» заключается в том, что ее содержательный аспект возвышается до уровня общечеловеческих ценностей: в ней представлены архетипы добра и зла, любви, предательства, жизни и смерти. Любой элемент действия (будь то музыка, костюм, тембр инструмента или что-то другое) невозможно рассматривать отдельно вне контекста их целостности. Коммуникация между всеми субъектами события (композитором, авторами либретто, режиссером-постановщиком, исполнителями, зрителями, журналистами и др.) приобретает нерасчлененный характер, представляет собой многомерный процесс, который невозможно измерить, опираясь только на европейскую картину мира.

Литература

1. *Алябьева А. Г.* Традиционная инструментальная музыка Индонезии в контексте мифопоэтических представлений: автореферат дис. ... доктора искусствоведения. — Новосибирск: Новосибирская государственная консерватория им. М. И. Глинки, 2009. — 54 с.
2. *Будаева Т. Б.* Музыка традиционного китайского театра цзинцзюй: автореферат дис. ... кандидата искусствоведения. — М.: Московская государственная консерватория имени П. И. Чайковского, 2011. — 29 с.
3. *Данилевский Н. Я.* Россия и Европа. Глава IV [Электронный ресурс]. — URL: <https://public.wikireading.ru/19144>
4. *Жигалкин Ю.* «Первый император». Блестящий провал оперы Тан Дуна // Радио Свобода [Электронный ресурс]. — URL: <https://www.svoboda.org/a/370995.html>
5. *Конен В. Д.* Театр и симфония. — М.: Музыка, 1975. — 376 с.
6. *Корсакова И. А.* Музыкальная коммуникация (генезис и историко-культурные трансформации): автореферат дис. ... доктора культурологии. — М.: Московский государственный институт культуры, 2014. — 52 с.
7. *Кули Ч.* Общественная организация // Тезисы по истории социологии XIX–XX веков: Хрестоматия. — М.: Наука, 1994. — С. 375–382.
8. *Лосев А. Ф.* Форма. Стиль. Выражение. — М.: Мысль, 1995. — 940 с.
9. *Лотман Ю. М.* Семиосфера. — СПб.: «Искусство-СПБ», 2000. — 704 с.
10. Массовые коммуникации и медиапланирование: учебное пособие / Е. Л. Головлева. — Ростов н/Д: Феникс, 2008. — 250 с.
11. *Миронов В. В.* Современные трансформации в культуре. — СПб.: СПбГУП, 2011. — 128 с. (Избранные лекции Университета. Вып. 122).
12. *Суминова Т. Н.* Художественная культура как информационная система (мировоззренческие и теоретико-методологические основания). — М.: Академический проект, 2006. — 383 с.
13. *Щербакова А. И.* Феномен музыкального искусства в становлении и развитии культуры. Дис. ... доктора культурологии. — М., 2012. — 463 с.
14. *Юнусова В. Н.* О национальной природе музыкального авангарда Азии // Памяти Романа Ильича Грубера: статьи, исследования, воспоминания. — М.: Московская гос. консерватория им. П. И. Чайковского, 2012. — С. 195–216.

References

1. *Alyabyeva A. G.* Tradicionnaya instrumental'naya muzyka Indonezii v kontekste mifopoeticheskikh predstavlenij [Traditional instrumental music of Indonesia in the context of mythopoetic representations]: abstract of the dissertation... doctor of Art History. Novosibirsk: Glinka Novosibirsk State Conservatory, 2009. 54 p.
2. *Budaeva T. B.* Muzyka tradicionnogo kitajskogo teatra czinczyuj [Music of the traditional Chinese theater jingju]: abstract of the dissertation of the candidate of Art History. Moscow: Tchaikovsky Moscow State Conservatory, 2011. 29 p.
3. *Danilevsky N. Ya.* Rossiya i Evropa [Russia and Europe]. Chapter IV [Electronic resource]. URL: <https://public.wikireading.ru/19144>
4. *Zhigalkin Yu.* «Pervyj imperator». Blestyashchij proval opery Tan Duna [“The First Emperor”. The brilliant failure of the Tan Tung opera]. Radio Liberty [Electronic resource]. URL: <https://www.svoboda.org/a/370995.html>
5. *Konen V. D.* Teatr i simfoniya [Theater and symphony]. Moscow: Muzyka, 1975. 376 p.
6. *Korsakova I. A.* Muzykal'naya kommunikaciya (genezis i istoriko-kul'turnye transformacii) [Musical communication (genesis and historical and cultural transformations)]: abstract of the dis. ... doctor of Cultural Studies. Moscow: Moscow State Institute of Culture, 2014. 52 p.
7. *Coolie Ch.* Obshchestvennaya organizaciya [Public organization]. Theses on the history of sociology of the XIX–XX centuries: A textbook. Moscow: Nauka, 1994, pp. 375–382.

8. *Losev A. F.* Forma. Stil'. Vyrazhenie [Forma. Style. Expression]. Moscow: Mysl, 1995. 940 p.
9. Lotman Yu. M. Semiosfera [Semiosphere]. St. Petersburg: "Art-St. Petersburg", 2000. 704 p.
10. Massovye kommunikacii i mediaplanirovanie: uchebnoe posobie [Mass communications and media planning]: a textbook. E. L. Golovleva. Rostov n/Don: Phoenix, 2008. 250 p.
11. *Mironov V. V.* Sovremennye transformacii v kul'ture [Modern transformations in culture]. St. Petersburg: SPbGUP, 2011. 128 p. (Selected lectures of the University. Issue 122).
12. *Suminova T. N.* Hudozhestvennaya kul'tura kak informacionnaya sistema (mirovozzrencheskie i teoretiko-metodologicheskie osnovaniya) [Artistic culture as an information system (worldview and theoretical and methodological foundations)]. Moscow: Akademicheskij project, 2006. 383 p.
13. *Shcherbakova A. I.* Fenomen muzykal'nogo iskusstva v stanovlenii i razvitii kul'tury [The phenomenon of musical art in the formation and development of culture]. ... doctors of Cultural Studies. Moscow, 2012. 463 p.
14. *Yunusova V. N.* O nacional'noj prirode muzykal'nogo avangarda Azii [On the national nature of the musical avant-garde of Asia]. In memory of Roman Ilyich Gruber: articles, studies, memories. Moscow: Tchaikovsky Moscow State Conservatory, 2012, pp. 195–216.

Выступление на Международной научно-практической конференции «АРТ-журналистика в цифровую эпоху: реалии и прогнозы», 27–28 февраля 2018 г.

Алябьева Анна Геннадьевна,

доктор искусствоведения, заведующий кафедрой философии, истории, теории культуры и искусства Московский государственный институт музыки имени А. Г. Шнитке, член Международного совета по традиционной музыке при ЮНЕСКО, e-mail: aliabieva_a@mail.ru

Alyabieva Anna G.

Doctor of Arts, head of the Department of philosophy, history, theory of culture and art Schnittke Moscow State Music Institute, member of the International Council for traditional music of UNESCO, e-mail: aliabieva_a@mail.ru

Корсакова Ирина Анатольевна,

доктор культурологии, и. о. проректора по научно-исследовательской работе Московский государственный институт музыки имени А. Г. Шнитке e-mail: korsakovaia@mail.ru

Korsakova Irina. A.

Doctor of Cultural Studies, acting Vice-rector for research work Schnittke Moscow State Music Institute

НРАВСТВЕННЫЕ ЗАДАЧИ АРТ-ЖУРНАЛИСТИКИ

MORAL PROBLEMS OF ART JOURNALISM

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению вопроса о нравственных задачах арт-журналистики на примере статей М. А. Волошина об искусстве. На примере искусствоведческих статей мыслителей Серебряного века показано решение проблемы описания новых явлений в искусстве с позиции их воспитательного воздействия на зрителя, читателя.

Ключевые слова: нравственность, арт-журналистика, современное искусство, М. А. Волошин, Серебряный век.

Abstract. The article is devoted to the consideration of the moral problems of art journalism on the example of the articles of M. A. Voloshin on art. On the example of art articles of Silver Age thinkers, the solution to the problem of describing new phenomena in art from the standpoint of their educational influence on the viewer, the reader is shown.

Key words: morality, art-journalism, contemporary art, M. A. Voloshin, the Silver Age.

В свете того, что в наше время двойных стандартов нередко искусством называют вещи и явления, вовсе к нему не относящиеся, тема о нравственных задачах, стоящих перед арт-журналистом, представляется нам актуальной [см., например: 3]. Если арт-журналист (тот, кто освещает события культурной жизни: спектакли, концерты, скандальные постановки и фильмы, художественную литературу и т. д.) будет помнить о том, что он воспитывает своего читателя, прививает ему хороший вкус, учит видеть красоту в художественных деталях, то только тогда он может считать себя профессионалом. Потому что описать и преподнести красиво и ярко можно, что угодно, но в этом не будет настоящего понимания сути предмета. А настоящее понимание того, искусство перед нами или псевдоискусство, приходит с опытом нравственного осмысления изучаемого явления. Существует тенденция объявлять искусством любое проявление человеческой фантазии («он так видит», «ему так нравится»), так же как и объявлять культурой антикультурные проявления (например, называть терроризм одной из форм культуры). На наш взгляд, это расшатывает границы категорий «искусство», «нравственность», «этика», «мораль», «эстетика». Можно сказать, конечно, что так проявляется ситуация переоценки ценностей, которая, как известно, является одним из свойств эпох рубежа веков. С другой стороны, при этом существуют незыблемые моральные и нравственные границы, которые никакой рубеж веков отменить не может. Это наглядно показывает опыт анализа нового искусства в работах русских философов Серебряного века. В частности, в статьях М. А. Волошина об искусстве.

Очень хорошо учиться у классиков, перечитывая статьи об искусстве выдающихся философов, тонко чувствующих искусство, таких, например, как М. А. Волошин, В. В. Розанов. Не говоря о том, что существует громадная библиотека образцовых журналистских статей об искусстве и художниках, написанных писателями и философами XIX в. (И. В. Киреевский о литературе, А. С. Пушкин, М. П. Катков, С. П. Шевырѐв, Ф. М. Достоевский, Л. Н. Толстой и др.) и начала XX века (кроме М. А. Волошина и В. В. Розанова, об искусстве писали В. М. Гаршин, Д. С. Мережковский, Андрей Белый, В. Я. Брюсов,

Н. С. Гумилев, М. И. Цветаева и мн. др.). В их работах звучит не только взвешенное суждение о театре, танце, живописи, музыке, но и этическая, нравственная сторона искусства (что возьмет на вооружение советская критика, объявившая воспитательные и обучающие задачи искусства первоочередными). Их, прежде всего, интересует воздействие, оказываемое художником, режиссером, музыкантом на зрителя. И то, как они описывают это воздействие, как они учат читателя воспринимать художественные нюансы, учит будущего арт-журналиста описывать свои впечатления от концерта, выставки и т. д. Они учат мыслить, анализировать, сравнивать, производить внутреннюю духовную работу. Это, пожалуй, единственное, что помогает нравственному самовоспитанию читателя. Ненавязчиво, путем размышлений в статье о том или ином предмете пишущий учит читателя основам суждения об искусстве, основам правильного созерцания предмета искусства.

При этом, как нам видится, самым важным в выборе нравственной точки зрения на предмет своей статьи служит для упомянутых нами философов проверка своего первого впечатления, вглядывание в предмет описания. В статье «Лики живописи» М. А. Волошин оставил, на наш взгляд, своеобразный завет всем пишущим об искусстве (приведем этот фрагмент целиком): «У всех разнообразных и друг на друга не похожих течений искусства, обобщаемых под именем «Новой живописи», есть одно общее свойство: эти картины никогда не становятся понятны с первого раза и требуют известной привычки глаза. Мысленно возвращаясь к самым первым своим впечатлениям французской живописи, я совершенно ясно помню ту растерянность, смущение и невольный протест глаза, которые возникли во мне, когда я в первый раз вошел в ту залу, Люксембургского музея, где помещается коллекция Кайебота, обнимающая Клода Моне, Ренуара, Сизлея, Дега и Сезанна. Этот произвольный протест перешел бы, наверное, в негодование и издевательство, если бы не тенденциозное сочувствие «новому искусству», которого я еще не знал, но которому приехал учиться. Спустя некоторое время, растревоженный этим впечатлением глаз стал замечать вокруг себя на парижских улицах больше красок и линий, чем мог видеть раньше, по-новому стал видеть солнечный свет, и тогда, вернувшись к полотнам импрессионистов, я мог сказать им радостно и уверенно «да!». Чешуя спала с глаз, и я уже удивлялся тому, что не понял и не увидел их с первого глаза. Прозрение это наступило не так, как это бывает относительно картин старых мастеров — благодаря расширению и углублению общего эстетического познания, а лишь через новый опыт, через новое прозрение глаза. Тогда я стал водить в Люксембургский музей тех, кто не понимал «новой живописи», и объяснял ее. И выяснилось, что старое искусство можно осветить словом, для понимания же нового необходим личный опыт глаза, и никакие слова объяснений не могут помочь» [1, с. 46–47]. Граница между искусством и псевдоискусством — в расширении границ зрения, в новом впечатлении от действительности, которое дает анализируемое произведение искусства. Если этого нового впечатления, нового взгляда не возникает, значит, перед нами что-то не относящее к сфере искусства. При этом М. А. Волошин обращает внимание на взаимосвязь в искусстве индивидуализма и традиции. Индивидуализм может создаваться только на почве традиции: «У каждого произведения индивидуалистического искусства всегда есть корень, лежащий в одной из мировых легенд искусства, потому что именно там лежит ключ к пониманию гиератического языка» [1, с. 63]. Об этом также должен помнить арт-журналист.

В произведении искусства непременно воплощается мысль художника, который пересоздает окружающую природу. При этом мысль творца произведения искусства имеет нравственное измерение. И как тут не вспомнить Ф. М. Достоевского с его размышлениями о красоте как понятии двойственном, как идеале Мадонны и идеале Содомском. Напрямую к нравственности в искусстве относится и проблема изображения жестокости и ужасов. Так, в статье «Жестокость и жизни и ужасы в искусстве» М. А. Волошин, анализируя изображение жестокости и жалости у Л. Толстого, Л. Андреева, В. Гаршина и др., обращает внимание на то, как разные писатели изображают ужасы и как это воздействует на читателя: «Переживая Толстого и Достоевского, читатель обогащается всем опытом их жизни. Переживая же Леонида Андреева и Арцыбашева, как их переживает теперь вся русская молодежь, читатель остается перед безвыходными ужасами жизни, и они кажутся ему только еще страшнее, еще безвыходнее <...> Натуралистическое изображение ужасного в искусстве служит прямым источником самоубийств» [2, с. 318]. При этом то, что М. А. Волошин пишет о задаче художника по самоограничению, можно отнести и к журналисту: «Надо сдерживать свою чувствительность — тогда она становится чувством. Надо не давать проливаться жалости и состраданию в чувство мести и негодования, тогда они станут любовью. Надо овладеть своею нервностью, тогда она станет волей. Надо научиться молчать о многом, тогда можно стать писателем» [2, с. 319]. По этим нравственным критериям вполне можно оценивать любое произведение искусства.

Таким образом, нравственная задача арт-журналистики состоит в том, чтобы помогать читателю ориентироваться в современном арт-пространстве, отделять искусство от псевдоискусства, видеть тонкую грань между ними. Арт-журналистика имеет дело с искусством, с его интерпретацией, что очень ответственно. Поэтому прежде, чем писать об искусстве, журналист должен выработать свое видение и понимание искусства. Для того, чтобы достичь нужной степени журналистского мастерства, пишущему на темы о современном искусстве и культуре, нужно обращать больше внимания на тексты М. А. Волошина, В. В. Розанова и других мыслителей Серебряного века и их предшественников, чтобы в процессе чтения учиться видеть, слышать, рассуждать, развивать свой вкус и стиль. Учась у достойных, они скоро могут выработать и развить свой собственный стиль. Хотелось бы, чтобы арт-журналисты не забывали о воспитательном значении слова, которое никто не отменял, и в силу этого внимательно относились бы к тому, о чем пишут, с каких позиций, для кого, и какие их слово может иметь последствия. В этом состоит нравственная задача арт-журналистики — не просто передавать культурную информацию, а учить читателя мыслить, вырабатывать свое суждение о том или ином предмете или явлении современного искусства.

Литература

1. *Волошин М. А.* Собрание сочинений. Т. 5 / сост. и подг. текста А. В. Лаврова. — М.: Эллис Лак, 2007.
2. *Волошин М. А.* Собрание сочинений. Т. 6. Кн. 2. / сост. и подг. текста А. В. Лаврова. — М.: Эллис Лак, 2008.
3. *Тузова А. Ф.* Двойные стандарты в массмедийной практике: Дисс. ... кандидата политических наук. — СПб., 2010.

References

1. *Voloshin M. A.* Sobranie sochinenij [Collected works]. Vol. 5. Comp. and subg. text of A. V. Lavrov. Moscow: Ellis Lac, 2007.
2. *Voloshin M. A.* Sobranie sochinenij [Collected works]. Vol. 6. Book 2. Comp. and subg. text of A. V. Lavrov. Moscow: Ellis Lac, 2008.
3. *Tuzova A. F.* Dvojnye standarty v massmedijnoj praktike [Double standards in mass media practice]: Diss. ... Candidate of Political Sciences. St. Petersburg, 2010.

Выступление на Международной научно-практической конференции «АРТ-журналистика в цифровую эпоху: реалии и прогнозы», 27–28 февраля 2018 г.

Логвинова Ирина Владимировна,
кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры философии, истории,
теории культуры и искусства МГИМ им. А. Г. Шнитке

Logvinova Irina V.,
Associate Professor, Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor of the Department of Philosophy, History,
Theory of Culture and Art of the Schnittke MSIM

ФОТОГАЛЕРЕЯ



27 февраля в МГИМ имени А.Г.Шнитке состоялось открытие Международной научно-практической конференции, посвященной арт-журналистике в современном мире. В этом событии приняли участие специалисты множества вузов со всей страны. Соучредителями проекта стали Московский государственный институт музыки имени А.Г.Шнитке, Казанский (Приволжский) Федеральный университет и Московский государственный институт культуры

Министерство образования и науки РФ
 Министерство культуры РФ
 Департамент культуры города Москвы
 Московский государственный институт музыки имени А. Шнитке
 кафедра филологии, истории, теории культуры и искусства
 Казанский (Приволжский) федеральный университет
 Институт социально-философских наук
 и культурных исследований
 Высшая школа журналистики и медиакоммуникаций
 кафедра теории и практики электронных средств массовой информации
 Московский государственный институт культуры
 кафедра журналистики

МГИМ
имени А.Г. Шнитке

27-28 февраля

Международная научно-практическая конференция
«АРТ-журналистика в цифровую эпоху: реалии и прогнозы»
 Международный конкурс журналистских студенческих арт-проектов
«АРТ-МЕДИА»

ПРОГРАММА

27 февраля	10.00-10.30	Регистрация участников	Зал МГИМ им. А.Г. Шнитке
	10.30-13.30	Пленарное заседание	Концертный зал МГИМ им. А.Г. Шнитке
	14.00-16.40	Работа секций	Концертный зал МГИМ им. А.Г. Шнитке, 400 ауд., МР-8 ауд.
	17.00-19.00	Мастер-класс, творческие встречи, Работа секций	Концертный зал МГИМ им. А.Г. Шнитке, 400 ауд.
28 февраля	09.30-10.00	Регистрация участников	Зал МГИМ им. А.Г. Шнитке
	10.00-13.00	Конкурс арт-проектов, Работа секций	Концертный зал МГИМ им. А.Г. Шнитке, Четвертый зал
	14.00-16.30	Работа секций	Концертный зал МГИМ им. А.Г. Шнитке, Четвертый зал
	17.00-18.00	Закрытие конференции (подведение итогов, награждение победителей конкурса Арт-проектов)	Концертный зал МГИМ им. А.Г. Шнитке

Адрес: ул. Маршала Савелова, д.10, станция метро Октябрьское поле



4 декабря 2018 года в Государственном Кремлевском Дворце состоялся концерт, посвященный 30-летию Московского государственного академического театра танца «Гжель».

В этом знаменательном событии принял участие Оркестр русских народных инструментов Московского государственного института музыки имени А.Г.Шнитке (художественный руководитель и дирижер, Заслуженный деятель искусств Республики Беларусь, профессор *Николай Алданов*)





23 ноября в Колонном зале Дома союзов состоялся Гала-концерт «Голоса наследия» при участии солистов музыкальных театров России в сопровождении симфонического оркестра Московского государственного института музыки имени А.Г.Шнитке под управлением Заслуженного артиста РФ, профессора *Игоря Громова* и Концертного хора МГИМ имени А.Г.Шнитке



22 ноября в Московском кабинете А.Г.Шнитке состоялся Круглый стол в рамках программы курсов повышения квалификации «Традиции и новации в музыкальном образовании: современный взгляд»



9 ноября в Колонном зале Дома Союзов состоялся концерт «Памяти Великих Современников». В концерте приняли участие два коллектива нашего института – это Московский камерный Шнитке-оркестр и Симфонический оркестр МГИМ им. А.Г.Шнитке, художественный руководитель и дирижер – Заслуженный артист России *Игорь Громов*.

Идея концерта принадлежала известному пианисту-виртуозу, общественному деятелю, народному артисту России *Юрию Розуму*



29 октября в Шнитке-центре Московского государственного института музыки имени А.Г.Шнитке состоялся информационный интерактив «Эпоха Шнитке», организованный кафедрой философии, истории, теории культуры и искусства.

Музыкальное событие «Альфред Шнитке и вуз, носящий его имя» было приурочено к празднованию 100-летия института



22 октября в камерном зале Московского международного дома музыки прошел концерт к 100-летию Московского государственного института музыки имени Альфреда Шнитке. В концерте принимал участие не только Московский камерный Шнитке-оркестр (художественный руководитель и дирижер – заслуженный артист РФ, профессор Игорь Громов), но и гости из Испании и Австралии. Концерт дал возможность творческого общения и объединил музыкантов из разных стран



Самым заметным событием начавшегося 2018–2019 учебного года стала премьера оперы Р.К.Щедрина «Не только любовь» 26–27 сентября на сцене концертного зала МГИМ имени А.Г.Шнитке, которая ознаменовала рождение Оперной студии МГИМ имени А.Г.Шнитке. Лирическая опера была поставлена в рамках музыкальных вечеров в честь юбилея ректора института доктора педагогических наук, доктора культурологии, профессора, члена Союза писателей РФ *Анны Иосифовны Щербаковой*



**XIV Фестиваль – конкурс детских народно-певческих ансамблей и солистов
«Новое поколение»**

Посвящается 100-летию МГИМ имени А.Г.Шнитке

18–19 мая 2018 года на кафедре Народного исполнительского искусства состоялось знаменательное событие: народного пения был проведен традиционный Методический семинар, посвященный 100-летию юбилею нашего учебного заведения, и XIV Фестиваль – конкурс детских народно-певческих ансамблей и солистов «Новое поколение»



С триумфальным успехом прошли концерты делегации МГИМ имени А.Г.Шнитке в Мехико. На одной из центральных площадок при полном зале на 1200 мест присутствовали официальные лица – посол России в Мексике Э.Р.Малаян, министр Правительства Москвы С.Е. Черёмин, министр культуры Мексики и российские музыканты



Концерты Московского камерного Шнитке-оркестра в Мехико в рамках культурной акции «Дни Москвы в Латинской Америке»

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

1. К печати принимаются оригинальные (ранее не опубликованные) исследования, обзоры, аналитические разработки в контексте актуальных проблем в различных областях искусствознания, педагогики, культурологии или находящихся на стыке с ними пограничных дисциплин.

2. Язык издания – русский, английский.

3. К публикации принимаются статьи от 10000 до 20000 печатных знаков (в указанный объем входит аннотация на русском языке, ключевые слова, перечень литературы). Количество знаков подсчитывается автоматически: пункт меню Word «Сервис → Статистика».

4. Редколлегия производит рецензирование поступивших материалов и распределяет их по постоянным рубрикам. Редколлегия принимает решение о публикации поступивших материалов на основании независимой рецензии членов редакционного совета. Рецензии, как положительные, так и отрицательные, высылаются автору.

5. Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование материалов с сохранением авторского варианта научного содержания. В случае необходимости редколлегия вступает в переписку с авторами по электронной почте и может обратиться с просьбой о доработке. Материалы, не соответствующие перечисленным требованиям, не публикуются.

6. Публикации осуществляются на возмездной и безвозмездной основе. Стоимость услуг по подготовке к публикации и публикации материалов на электронном ресурсе <http://schnittke-mgim.ru/science/> (проверка предоставленных материалов сотрудниками Редакции, рецензирование научной работы членами редакционной коллегии издания – докторами и кандидатами наук, проверка материалов на оригинальность, осуществление технической редактуры, подготовка предпечатного макета, публикация статьи) составляет 700 рублей 00 копеек (Семьсот рублей ноль копеек) без НДС за одну страницу сверстанного материала.

7. Безвозмездная услуга по публикации статьи предоставляется аспирантам очной формы обучения на основании справки, выданной по месту их обучения.

8. К оформлению рукописи предъявляются следующие требования:

– название (Ru – Eng);

– сведения об авторах (фамилия, имя, отчество [полностью] (Ru – Eng); звание, степень, должность (Ru – Eng); место работы [полностью, включая индекс, e-mail] (Ru – Eng);

– аннотация (Ru – Eng) НЕ должна повторять название статьи, рецензии, должна раскрывать суть рассматриваемой научной проблемы, включать главный исследовательский вывод. В аннотации к статье, рецензии должны быть ясно и кратко изложены предмет и задачи исследования, его методика, новизна и главные результаты;

– ключевые слова (Ru – Eng, 3-10 слов и словосочетаний);

– текст статьи выполнен в редакторе Microsoft Word; шрифт Times New Roman; кегль 14 обычный – без уплотнения; текст без переносов; междустрочный интервал –

одинарный; выравнивание по ширине; поля: верхнее – 2 см, нижнее – 2 см, правое – 1,5 см, левое – 3 см; номера страниц внизу по центру;

- таблицы, схемы, иллюстрации автор размещает в тексте в программе Word;
- ссылки на литературу приводятся по тексту в квадратных (но не в круглых) скобках;
- список литературы располагается в конце текста (входит в общий объем статьи), References.

Рецензирование и экспертиза

Основным критерием отбора статей для публикации в журнале является их высокий научный уровень, соответствие которому определяется в ходе квалифицированного рецензирования и объективной экспертизы поступающих в редакцию материалов.

Порядок рецензирования научных статей:

1. Все поступающие статьи проходят рецензирование, как правило, в течение 2—3 месяцев с момента регистрации статьи в редакции журнала.

2. Рецензентами рукописей, направленных для публикации в журнале «Искусство музыки: теория и история», выступают приглашаемые для этого эксперты или члены редакционного совета журнала. Как правило, по каждой статье назначаются два эксперта. Решение о направлении рукописи на рецензию тем или иным рецензентам принимает главный редактор.

3. В случае отрицательной рецензии автору направляется мотивированный отказ в течение 10 дней с момента получения рецензии главным редактором журнала. При этом фамилии рецензентов не разглашаются.

4. При необходимости доработки статьи (внесение уточнений, исправлений, дополнений, устранение неточностей и др.) замечания и предложения экспертов доводятся до сведения авторов статьи. Авторы возвращают доработанную статью для повторного рецензирования, как правило, тому рецензенту, который высказал замечания. После одобрения экспертами окончательного варианта статьи она принимается к публикации.

5. В случае несогласия авторов с мнением рецензента редакция по просьбе авторов может принять решение о направлении статьи на повторное рецензирование другому рецензенту.

6. В случае повторной отрицательной рецензии статья не подлежит рассмотрению. В таких случаях автору направляется мотивированный отказ в течение 10 дней после получения главным редактором журнала повторной отрицательной рецензии.

7. Статьи публикуются в журнале в порядке установленной главным редактором очередности.

8. Рецензии хранятся в редакции в течение пяти лет и могут быть направлены в Министерство образования и науки РФ при поступлении в редакцию соответствующего запроса.

Правила составлены с учетом требований, изложенных в Информационном письме Высшей аттестационной комиссии Министерства образования и науки Российской Федерации от 14.10.2008 № 45.1–132.

Декларация о соблюдении принципов научной этики

Редакция российского журнала «Искусство музыки. Теория и история» разделяет этические принципы международной научной периодики, поддерживает Кодекс этики научных публикаций, который разработан и утверждён Комитетом по этике научных публикаций www.publicet.org и строит свою деятельность с учётом этических норм работы редакторов и издателей, закреплённых в следующих документах:

- Кодексе поведения и руководящих принципах наилучшей практики для редактора журнала (Code of Conduct and Best Practice Guidelines for Journal Editors);

- Кодексе поведения для издателя журнала (Code of Conduct for Journal Publishers), разработанном Комитетом по публикационной этике – Committee on Publication Ethics (COPE) <http://publicationethics.org/>.

Сборник переводов на русский язык рекомендаций COPE по этике научных публикаций см. здесь.

Контакты

Почтовый адрес: 123060, г. Москва, ул. Маршала Соколовского, 10

Телефон: 8 (499) 194-12-35

Электронная почта: vestnik.mgim@mail.ru

Сайт электронного ресурса: <http://schnittke-mgim.ru/science/>

Авторский договор на размещение материалов

Файл в формате doc