

ВЕСТНИК МГИМ ИМ. А. Г. ШНИТКЕ
2019 №1/2(5/6)



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>А.И. Щербакова.</i> Творческое созидание личности в искусстве.....	7
---	---

СОВРЕМЕННЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

<i>Н.Б. Буянова, О.Г. Орехова.</i> Психологические механизмы дирижёрской деятельности	12
<i>С.М. Смоляр.</i> Артикуляция звука на домре	16

МУЗЫКАЛЬНЫЕ МИРЫ АЛЬФРЕДА ШНИТКЕ

<i>М.А. Егорова (сост.).</i> Библиография работ об А. Г. Шнитке (на рус. языке)	39
<i>Т. С. Урбах.</i> Хроника жизни и творчества Альфреда Шнитке	46

МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

<i>Г.М. Цыпин.</i> Музыкальное исполнительство и педагогика (главы из книги)	57
<i>О.В. Громова.</i> Одноголосные диктанты	72

МОЛОДЫЕ ИССЛЕДОВАТЕЛИ О МУЗЫКЕ

<i>Василиса Васькова.</i> Влияние музыки на творческие интенции современного художника Валерия Мишина	114
<i>Е.А. Фокина.</i> Молодежные вечерки Вятского края	121

ВЕХИ ИСТОРИИ

<i>Е.М. Шабшаевич.</i> МГИМ им. А.Г.Шнитке: истоки (часть вторая)	128
---	-----

ВОСПОМИНАНИЯ. РАЗМЫШЛЕНИЯ. ДОКУМЕНТЫ

<i>Е.А. Зайцева.</i> Воспитание многогранной личности музыканта на уроках гармонии в классе И.Д. Злобинской	141
Фотогалерея	147
Информация для авторов	151

CONTENT

THE WORD OF THE EDITOR-IN-CHIEF

<i>A.I. Shcherbakova</i> . Creative creation of the individual in art.	7
---	---

MODERN RESEARCH

<i>N.B. Buyanova, O.G. Orekhova</i> . Psychological mechanisms of conducting activity	12
<i>S. M. Smolyar</i> . Articulation of sound on domra	16

THE MUSICAL WORLDS OF ALFRED SCHNITTKE BY

<i>M.A. Egorova (comp.)</i> . Bibliography of works about A. G. Schnittke (in Russian).....	39
<i>T.S. Urbach</i> . Chronicle of the life of A. G. Schnittke	46

MUSIC EDUCATION: THEORY AND PRACTICE OF

<i>G.M. Tsybin</i> . Musical performance and pedagogy (chapters from the book)	57
<i>O.V. Gromova</i> . One-voice dictation. Study guide for the preparatory department of the Music College (part two)	72

YOUNG RESEARCHERS ABOUT MUSIC

<i>V. Vaskova</i> . The influence of music on the creative intentions of the contemporary artist Valery Mishin ..	114
---	-----

MILESTONES

<i>E.M. Shebshaevich</i> . Schnittke MGIM: the origins (part two)	128
---	-----

MEMOIRS, REFLECTIONS, DOCUMENTS OF

<i>E.A. Zaitseva</i> . Education multifaceted personality of the musician for the harmony lessons in the class I. D. Zlobinskii	141
--	-----

Photo gallery	147
---------------------	-----

Information for authors	151
-------------------------------	-----

ТВОРЧЕСКОЕ СОЗИДАНИЕ ЛИЧНОСТИ В ИСКУССТВЕ

CREATIVE CREATION OF THE INDIVIDUAL IN ART

***Аннотация:** Процесс творческого созидания, постижение тайны художественного творчества, являющего собой важнейший аспект в жизни и деятельности человека, проблема, к которой постоянно обращаются исследователи во многих областях гуманитарного знания. И это вполне понятно, поскольку человек, лишенный способности к осуществлению процесса творческого созидания, теряет ориентацию в социокультурном пространстве. Отсутствие стимулов для созидательной деятельности неизбежно ведет к депрессии, к потере социальной идентичности, к крушению идеалов.*

***Ключевые слова:** личность, искусство, творчество, созидание.*

***Abstract:** The article deals with methods and techniques of psycho-pedagogical influence used by leaders of the choir in the rehearsal process works. This is a special means of psychological and emotional impact on the collective, affecting the creation of a collective mood, the sound quality of the choir, as most of the processes in vocal choral technology arise and occur at the level of the subconscious and the development of many of them is possible only with properly prepared emotional and psychological mood, leading to a joint experience and serving as a means of interpersonal communication.*

***Key words:** creative team, non-verbal mechanisms of interaction, personality.*

Процесс творческого созидания, постижение тайны художественного творчества [14], являющего собой важнейший аспект в жизни и деятельности человека, проблема, к которой постоянно обращаются исследователи во многих областях гуманитарного знания. И это вполне понятно, поскольку человек, лишенный способности к осуществлению процесса творческого созидания, теряет ориентацию в социокультурном пространстве. Отсутствие стимулов для созидательной деятельности неизбежно ведет к депрессии, к потере социальной идентичности, к крушению идеалов.

Так возникает неудовлетворенность в завтрашнем дне, растерянность, тревога, апатия, часто ведущая к появлению чувства безысходности. Это очень опасный симптом, который может привести к социальной депрессии – опасному заболеванию, способному поражать не только одного или нескольких человек, но и общество в целом. Социальная депрессия возникает, когда человек теряет ощущение устойчивости, «когда он испытывает чувство огромной печали, вины и собственной бесполезности, когда жизнь кажется ему невыносимо тяжелой» [10, с. 482].

Лечить социальные «болезни» не менее сложно, чем другие тяжелые недуги, поражающие человека. Педагогика, как и медицина, прекрасно осознает значимость профилактики, создания условий, не позволяющих развиваться страшным вирусам, уничтожающим и физические, и духовные силы человека. Осознание этого требует привлечения

пристального внимания к инструментам, способствующим вовлечению субъекта в процесс творческого созидания, в атмосферу творчества, где нет места душевной опустошенности, где каждый начинает ощущать то, что «наша личность—это сад, а наша воля—его садовник» [4, с. 708].

Эти слова великого В.Шекспира очень точно показывают, как начинается осуществление процесса творческого созидания, которое неразрывно связано с возделыванием собственного сада, с «возделыванием души», с самосозиданием, в результате которого возникает потребность в возделывании и «сада общественного», дарующего радость окружающим. Одним из самых совершенных «инструментов» и для осуществления процесса созидания, и для самосозидания является художественное творчество, дарующее человеку феномен вдохновения, способность испытывать радость и творческий восторг, многократно умножающий творческие силы личности.

О феномене вдохновения написано немало восторженных строк. Его называют лучезарным и божественным, сравнивают с могучим потоком, уносящим, как ненужный мусор, все сомнения, неудачи и разочарования. И действительно, вдохновение «является тем состоянием, когда с предельной мощью раскрываются все творческие возможности личности; бьют полным потоком все источники энергии; разум, воля, воображение, фантазия как бы устремляются в одном направлении, подстегивая и стимулируя друг друга» [6, с. 297]. Феномен вдохновения—высшая точка душевного подъема, способность к концентрации всех творческих сил, к открытию новых творческих возможностей.

Овладев этим удивительным инструментом, педагогика искусства способна привить каждому из своих учеников эстетическую жажду, неистребимую потребность в прекрасном, которая становится фундаментом творческого созидания. Но следует отдавать себе отчет в том, что овладеть им очень сложно. Это требует особого педагогического таланта. Необходимы не только знания, не только огромное мастерство, но и педагогическая интуиция, способность увидеть творческий потенциал тем, где он еще не успел явно проявить себя, там, где молодой человек сам еще не подозревает о тех возможностях, которыми обладает.

Способность открывать еще не проявившийся талант ученика—свойство, характеризующее великих педагогов. Этим свойством в полной мере обладал Г.Г.Нейгауз, с первой сыгранной фразы распознавший в С.Рихтере будущего великого музыканта. В своей книге, посвященной искусству фортепианной игры, Нейгауз пишет: «Рихтер стал в силу особенностей его дарования важнейшим событием в моей музыкальной и педагогической жизни» [11, с. 8]. Конечно, Рихтер—явление уникальное, Появление такого ученика—это великое счастье для педагога. Но подлинно великий педагог не ждет появления чуда, он создает его своими руками, предоставляя каждому ученику шанс открыть себя.

Г.Г.Нейгауз всегда настаивал на том, «как важно внушить любому ученику с самого начала с каким драгоценным материалом он будет иметь дело в своей жизни, если только действительно отдаст себя служению искусству». [11, с. 18] Более того, феномен вдохновения часто посещал его не только на сцене, но и в классе, где с огромной мощью проявлялся его педагогический талант. В своей книге он признается: «Меня никогда не покидает ощущение «чуда», когда я объясняю ученикам гениальные творения великих музыкантов, и мы вместе стараемся исследовать по мере сил их глубины, проникнуть

в их тайны, понять их закономерности, возвыситься до их высоты. Знаю, что это ощущение «чуда» и связанной с ним радости – радости от его восприятия и осознания – дает мне весь смысл моей жизни, заставляет меня как педагога работать гораздо больше, чем «полагается по штату», и жертвовать собой без всякого сожаления» [11, с. 18].

Ощущение чуда, переданное учителем своим ученикам, становится тем маяком, который ведет их по пути познания и самопознания, пути проникновения в таинственный и прекрасный мир высокого искусства. Так начинается путь к эстетическому идеалу, к высшему проявлению красоты, канонам которой неизменно сопутствуют и законы природы, и законы подлинно творческой деятельности [12]. «Именно поэтому эстетический идеал, воплощенный в великих произведениях искусства, ориентирует человека на объективно-конкретные черты совершенства, дает ему чувство уверенности в практической реализации этого идеала, направляет его мечту и энергию в русло реально осуществимых преобразований» [5, с. 82].

Формирование в учебно-воспитательном процессе эстетического идеала – задача чрезвычайно сложная, поскольку эстетический идеал не есть нечто неподвижное, навсегда застывшее на полке в качестве музейного экспоната. Постигание этого феномена зависит от уровня эстетического вкуса, который неразрывно связан с эстетическим чувством человека, познающего его. Е. Г. Яковлев интерпретирует эстетический вкус как «связующее звено между социальным миром, природой и человеком. Особенно полно это проявляется в его сущности, которая, с одной стороны, заключается в способности высказывать суждение об эстетических достоинствах предмета, с другой – в выражении переживания, рефлексии, эмоции, благодаря чему реализуются субъективное состояние и индивидуальная неповторимость личности» [15, с. 86–87].

Очень важен вывод, который делает Яковлев, размышляя о сущности эстетического вкуса, согласно которому эстетический вкус нельзя рассматривать как проявление исключительно сознательного или бессознательного начал. Это удивительно гармоничный синтез рационального и эмоционального, интеллекта и интуиции. По его мнению, эстетический вкус – «это рационально-эмоциональное освоение действительности; и в этом смысле эстетический вкус – такое свойство, в котором выражена гармония социальной и природной сущности человека. Единство эмоционально-рационального в эстетическом вкусе проявляется и во взаимосвязи эстетического идеала и эстетического чувства» [15, с. 87].

Достижение такого единства определяет социальную эффективность художественного творчества, тот уровень воздействия искусства на человека, который определяет формирование у него ценностных ориентаций, мировоззренческих установок, убеждений и суждений. Это позволяет рассматривать проблему формирования художественного восприятия как психолого-педагогическую, включающую в себя множество значимых аспектов, каждый из которых требует серьезного и углубленного изучения и анализа. Воспитание эстетического вкуса следует рассматривать как систематичный и целенаправленный процесс развития эстетического чувства и формирования эстетического идеала. И начинается этот процесс с создания атмосферы сопереживания, соучастия, творческого общения.

Педагогика искусства обладает огромными возможностями для создания такой атмосферы. Великие произведения искусства успешно открывают «эмоциональные

шлюзы», заставляя разделять вместе с героями художественных произведений радость и страдание, восторг и отчаяние, гнев и любовь. Это тот невероятный пласт эмоций, которые часто в повседневной жизни не находят выхода. В этом процессе проявляется феномен эмпатии, феномен межличностного контакта, становящийся мостом от одного человека к другому, началом творческого диалога, способствующего вступлению в процесс ценностного осмысления и оценки и окружающего мира, и самого себя. А это и есть процесс возделывания и «личного сада», и «сада общественного», процесс творческого созидания и самосозидания, рождающий феномен вдохновения, облагораживающий душу и определяющий собственный путь к Олимпу.

Литература

1. *Ануфриева Н.И.* Формирование интегрального стиля мышления студента-музыканта в контексте трансформации образовательных ориентиров современного вуза // Казанская наука. 2011. № 3. С. 134–137.
2. *Ануфриева Н.И., Царев Д.В.* Имидж современного педагога-музыканта как совокупность личностных и профессиональных качеств // Музыка в информационном пространстве культуры третьего тысячелетия: проблемы, мнения, перспективы Сборник научных трудов. Москва, 2010. С. 145–148.
3. *Афанасьева А.В., Корсакова И.А.* Социальная природа игры // Культура, искусство, образование в информационном пространстве третьего тысячелетия: проблемы и перспективы Сборник научных трудов. Факультет искусств и социокультурной деятельности РГСУ. Москва, 2015. С. 20–22.
4. Великие мысли великих людей. – Антология афоризма. Том второй. – М.: РИПОЛ: КЛАССИК, 1998. – 736 с.
5. *Ганичева Ю.В.* Познавательный интерес как смыслообразующий мотив творческой деятельности в музыкально-образовательном процессе // Культура, искусство, образование в информационном пространстве третьего тысячелетия: проблемы и перспективы Сборник научных трудов. Факультет искусств и социокультурной деятельности РГСУ. Москва, 2015. С. 192–195.
6. *Гончаренко Н.В.* Вдохновение и интуиция / Н.В. Гончаренко // Психология художественного творчества: Хрестоматия. Сост. К.В. Сельченко. – Мн.: Харвест, 2003. – С. 296–319.
7. *Зинченко Е.О.* Педагогика досуга в системе высшего образования // Педагогика искусства: сетевой электронный научный журнал. [Электронный журнал] – № 4. – 2014. – URL: <http://www.art-education.ru/AE-magazine/new-magazine-4-2014.htm>. 0,5 п.л.
8. *Казакова И.С.* Развитие интереса к классической музыке у студентов педагогического колледжа в условиях творческой самореализации на основе проектной технологии // Научные исследования в образовании. 2007. № 5. С. 66–73.
9. *Каменец А.В., Селезнева Е.Н.* Основы духовно-нравственного воспитания в системе дополнительного образования. Учебное пособие. Москва, 2015.
10. *Крысько В.Г.* Социальная психология: словарь-справочник / В.Г. Крысько. – Мн.: Харвест, 2004. – 688 с.
11. *Нейгауз Г.Г.* Об искусстве фортепьянной игры. Записки педагога / Г.Г. Нейгауз. – М.: Музгиз, 1961. – 320 с.
12. Психология художественного творчества: Хрестоматия / Сост. К.В. Сельченко. – Мн.: Харвест, 2003. – 752 с.
13. *Цилинко А.П.* Музыкальное воспитание – воспитание души // Музыка в информационном пространстве культуры третьего тысячелетия: проблемы, мнения, перспективы Сборник научных трудов. М.: РГСУ, 2010. С. 30–33.

14. Щербакова А. И. Постигание тайны художественного творчества в современном пространстве культуры / А. И. Щербакова // ФЭН-НАУКА. 2013. № 6 (21). С. 25–28.
15. Яковлев Е. Г. Эстетика. Искусствознание. Религиоведение / Е. Г. Яковлев. – М.: КДУ, 2005. – 640 с.

References

1. Anufrieva N. I. Formation of an integral style of thinking of a student-musician in the context of transformation of educational guidelines of a modern university. 2011. No. 3. Pp. 134–137.
2. Anufrieva N. I., Tsarev D. V. The Image of a modern teacher-musician as a set of personal and professional qualities // Music in the information space of culture of the third Millennium: problems, opinions, perspectives Collection of scientific works. Moscow: Russian state social University, 2010. Pp. 145–148.
3. Afanasyeva A. V., Korsakova I. A. The Social nature of the game // Culture, art, education in the information space of the third Millennium: problems and perspectives a Collection of scientific papers. Faculty of Arts and Socio-cultural activities of RSSU. Moscow: RSSU, 2015. Pp. 20–22.
4. Great thoughts of great people. – Anthology of aphorism. Volume two. Moscow: RIPOLL CLASSIC, 1998. 736 p.
5. Ganicheva Yu. V. Cognitive interest as a meaning-forming motive of creative activity in the musical and educational process // Culture, art, education in the information space of the third millennium: problems and prospects. Collection of scientific papers. Faculty of Arts and Socio-cultural activities of RSSU. Moscow: RSSU, 2015. Pp. 192–195.
6. Goncharenko N. V. Inspiration and intuition // Psychology of artistic creativity: A Reader / Sost. K. V. Zelichenok. Minsk: Harvest, 2003. Pp. 296–319.
7. Zinchenko E. O. Pedagogy of leisure in the system of higher education [Electronic resource] // Pedagogy of art: online electronic scientific journal. 2014. No. 4. URL: [http:// www.art-education.ru/AE-magazine/new-magazine-4-2014.htm](http://www.art-education.ru/AE-magazine/new-magazine-4-2014.htm).
8. Kazakova I. S. Development of interest in classical music among students of the pedagogical college in the conditions of creative self-realization on the basis of project technology. 2007. No. 5. Pp. 66–73.
9. Kamenets A. V., Selezneva E. N. Fundamentals of spiritual and moral education in the system of additional education. Textbook. Moscow: LLC “Kvant Media”, 2015.
10. Krysko V. G. Social psychology: dictionary-reference. Minsk: Harvest, 2004. 688 p.
11. Neuhaus G. G. On the art of piano playing. Notes of a teacher. Moscow: Muzgiz, 1961. 320 p.
12. Psychology of artistic creativity: A Reader / Sost. K. V. Zelichenok. Minsk: Harvest, 2003. 752 p.
13. Tsilinko A. P. Musical education – education of the soul // Music in the information space of culture of the third millennium: problems, opinions, prospects. Collection of scientific works. – Moscow: RSSU, 2010. – Pp. 30–33.
14. Shcherbakova A. I. Postizhenie tainy khudozhestvennogo tvorchestva v sovremennom prostranstve kultury [Comprehension of the mystery of artistic creativity in the modern space of culture]. – 2013. – № 6 (21). – Pp. 25–28.
15. Yakovlev E. G. Estetika. Art history. Religious studies. – Moscow: KDU, 2005. – 640 p.

Щербакова Анна Иосифовна,

доктор педагогических наук, доктор культурологии, профессор,
и.о. ректора МГИМ им. А.Г.Шнитке, e-mail: rector@schnittke.ru

Shcherbakova Anna I.,

Doctor of Pedagogical Sciences, Doctor of Cultural Studies, Professor,
acting rector of Schnittke Moscow State Music Institute, e-mail: rector@schnittke.ru

Н.Б. Буянова,
О.Г. Орехова

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ДИРИЖЁРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

PSYCHOLOGICAL MECHANISMS OF CONDUCTING ACTIVITY

***Аннотация:** В статье рассматриваются методы и приёмы психолого-педагогического воздействия, используемые руководителями хорового коллектива в процессе репетиционной работы. Это особые средства психологического и эмоционального воздействия на коллектив, влияющие на создание коллективного настроения, качество звучания хора, поскольку большинство процессов в вокально-хоровой технологии возникают и протекают на уровне подсознания и освоение многих из них возможно только при грамотно подготовленном эмоциональном и психологическом настрое, приводящем к совместному переживанию и служащем средством межличностной коммуникации.*

***Abstract:** The article deals with methods and techniques of psycho-pedagogical influence used by leaders of the choir in the rehearsal process works. This is a special means of psychological and emotional impact on the collective, affecting the creation of a collective mood, the sound quality of the choir, as most of the processes in vocal choral technology arise and occur at the level of the subconscious and the development of many of them is possible only with properly prepared emotional and psychological mood, leading to a joint experience and serving as a means of interpersonal communication.*

***Ключевые слова:** Психология, дирижёрская деятельность, хор, исполнительство, певец, творческий коллектив, невербальные механизмы взаимодействия, личность.*

***Key words:** Psychology, conducting activity, chorus, performance, singer, creative team, non-verbal mechanisms of interaction, personality.*

Современный процесс хорового исполнительства необычайно сложен и многогранен, его понимание невозможно без изучения психологических механизмов дирижёрской деятельности, связи информационного и психологического взаимодействия дирижёра и хорового коллектива, системы взаимоотношений руководителя и хора.

Хор – сложнейший инструмент, по своей сути живой, так как связан с человеческим голосом и состоит из певцов – живых людей, объединённых коллективным исполнением – одной из сложнейших форм коллективной художественной деятельности. Её успех во многом зависит не только от того насколько дирижёр владеет традиционными приёмами и навыками мануальной техники, но и от понимания дирижёром нюансов и аспектов совместных действий и общения с коллективом, осознания дирижирования хором как процесса взаимодействия со своими музыкально-творческими партнёрами, требующего создания определённого социально-психологического фона, сопутствующего практической деятельности любого дирижёра.

Работа руководителя коллектива будет успешна, если он сумеет создать именно коллектив единомышленников, а не установить дисциплину. Творческий коллектив понятие

не административное, объединить людей в коллектив нельзя по приказу, иногда он складывается годами, иногда не складывается вообще. Дирижёру необходимо знать и понимать психологические механизмы коллективной деятельности. О необходимости изучения процесса взаимодействия дирижёра и творческого коллектива писали многие выдающиеся музыканты, такие как К. Кондрашин, Г. Шерхен, Б. Вальтер. По мнению австрийского дирижёра Р. Кан-Шпейера к обсуждению механизмов дирижёрской деятельности должны быть привлечены не только профессиональные психологи, философы, но и специалисты по эстетике.

Работа дирижёра и его общение с коллективом во многом строится на невербальных механизмах взаимодействия с хором, то есть профессия дирижёра основывается и подчиняется основным психологическим закономерностям, связанным с коммуникативными процессами межличностного общения и творческого взаимодействия с певцами на невербальном уровне.

В процессе творческого взаимодействия с хором каждый дирижёр выбирает для себя определённую, близкую ему с точки зрения индивидуально-психологических свойств личности, профессиональную позицию, которую определяют как стиль управления хором. Каждый дирижёр имеет неповторимый, личный стиль хормейстерского воздействия на коллектив и стиль психолого-педагогического воздействия.

Дирижёр хора изначально осуществляет функцию лидера, это присуще любому коллективному творческому труду. Особенность коллективной исполнительской деятельности заключается в том, что творческая задача поставлена одна на всех, но вклад каждого в решение этой задачи неконкретен, так как каждый из участников растворён в массе. Дирижёр сможет решать творческие задачи только тогда, когда сможет установить в коллективе атмосферу творческого общения, сотворчества, благоприятный психологический климат.

У каждого человека своя психика, свой темперамент, своё внутреннее «я», определяющее стиль общения с другими людьми. Интуитивно, в зависимости от психологических личных качеств, человек выбирает способ общения, наименее травмирующий его собственное «я».

Коллектив также имеет своё психологическое «лицо», своё психологическое «я». Оно определяется наличием в хоре «магнетических центров», то есть людей с чертами лидера, влияющих на остальных и направляющих поведение коллектива, его отношение к творческой деятельности, хормейстеру в целом. Взаимодействие руководителя и коллектива будет успешно, если их психологические «я» совпадают. Если же такого не происходит, дирижёру необходимо пристраиваться к коллективу.

Для начала следует разобраться и понять свои реакции и поступки, понять, что представляет собой коллектив, размышлять и анализировать.

Наблюдая за работой хормейстеров можно увидеть различные модели педагогического общения:

1. «Монблан» – обычно присущ великим музыкантам-дирижёрам, когда руководитель находится на недостижимой высоте, вызывает у певцов уважение, граничащее с преклонением.
2. «Китайская стена» – педагог держится отстранённо, не сокращает дистанцию, держит певцов на большом расстоянии.

3. «Локатор» – работает только с активной группой хора.
4. «Робот» – действует по заданной программе, не учитывая изменившиеся условия.
5. «Я сам» – не допускает диалога с хором, общение идёт только от него.
6. «Гамлет» – дирижёр, постоянно сомневающийся, зависящий от реакции публики.
7. «Друг» – руководитель, быстро сжимающий дистанцию с хором, что довольно часто приводит к установлению панибратских отношений с коллективом.
8. «Диктатор» – внешне результативная модель, но часто такие руководители ломают внутреннее «я» членов творческого коллектива.
9. «Артист» – руководитель-лицедей, вызывающий всеобщий восторг. Работать с таким руководителем всегда интересно, его образы ярки и индивидуальны. Вместе с тем, руководители такого типа испытывают и определённые сложности, так как приходится держать постоянно высокую планку работы. Такие дирижёры испытывают, как правило, сложности с выполнением необходимой, но рутинной работы.
10. «Философ-монологист» – дирижёр, хорошо понимающий и знающий музыку, владеющий интересной информацией. Довольно часто руководители такого типа не показывают высокой результативности.

Можно привести ещё много типов психологического общения дирижёра с хором (лектор, учитель и т.д.). Безусловно, перечисленные стили педагогического общения являются результатом субъективного наблюдения за работой дирижёров-хоровиков. В чистом виде, как показывают наблюдения, стилей поведения не бывает. В зависимости от ситуации, сложившейся на репетиции, дирижёры обычно сознательно меняют стиль общения с хором.

Стили общения с коллективом подразумевают различную меру требовательности дирижёра к хору, которая во многом зависит от представлений руководителя коллектива о самом себе, от его самооценки. Низкая самооценка обычно связана с неприязнательностью к партнёрам. Высокая самооценка руководителя часто приводит к категоричности, порой агрессивности, что часто вызывает конфликтные ситуации в общении.

Профессия дирижёра многофункциональна, включает в себя значительный круг проблем, задач, функций и деятельностей, базирующихся как на исторически сложившихся традициях дирижёрского искусства прошлых времён, так и на современных достижениях таких значимых наук как психология творчества, социальная психология, психофизиология. Деятельность дирижёра охватывает не только музыкальную сторону, она невозможна без понимания таких вопросов как образное мышление, сознательная деятельность, психологическое взаимодействие, механизмы принятия решений, вопросы управления исполнительским коллективом.

Огромное положительное влияние на деятельность дирижёра может оказать его стремление к сознательному освоению приёмов внутренней психологической техники, механизмов самоорганизации, таких профессионально важных качеств как самоуправление, саморегуляция, самоконтроль.

Значимым в становлении личности дирижёра как руководителя творческого коллектива является его постоянное стремление к самосовершенствованию как в области достижения вершин хорового профессионализма, так и в постижении законов социально-психологического развития коллектива, принципов лидерства. Успех взаимодействия

руководителя и коллектива проявляется в соединении эмоционального и рационального начал, что требует глубокого погружения в область психологических и общественных знаний и применении их к дирижированию.

Литература

1. *Болт А.* Мысли о дирижировании / Исполнительское искусство зарубежных стран. Вып. 7. – М., 1975.
2. *Вейнчартиер Ф.* Дирижёр // Дирижёрское исполнительство. – М., 1976.
3. *Ержемский Г. А.* О строении деятельности дирижёра // Деятельность и психологические процессы. – АПН, 1977.
4. *Кан-Шпейер Р.* Руководство по дирижированию // Дирижёрское искусство. – М., 1976.
5. *Мюни Ш. Я* – дирижёр. – М., 1982.
6. *Никиш А.* Об интерпретации старинной музыки // Сов. музыка. – 1936 – № 112.
7. *Пазовский А. М.* Записки дирижёра. – М., 1958.
8. *Шерхен Г.* Учебник дирижирования // Дирижёрское исполнительство. – М., 1976.

References

1. *Boult A.* Thoughts on conducting / Performing arts of foreign countries. Issue 7. – М., 1975.
2. *Weinchartier F.* Conductor // Conducting performance. – М., 1976.
3. *Yerzhemsky G. L.* On the structure of the conductor's activity // Activity and psychological processes. – APN, 1977.
4. *Kahn-Speyer R.* Guide to conducting // Conducting art. – М., 1976.
5. *Munsch Sh.* I am a conductor. – М., 1982.
6. *Nikish A.* On the interpretation of old music. – 1936-No. 112.
7. *Pazovsky A. M.* Notes of the conductor. – М., 1958.
8. *Sherchen G.* Textbook of conducting // Conductor's performance. – М., 1976.

Буянова Наталия Борисовна,

доктор педагогических наук, профессор, и.о. проректора по учебно-методической работе МГИМ имени А.Г.Шнитке, заведующий кафедрой хорового дирижирования, г. Москва, e-mail: dirigent.nb@mail.ru

Buyanova Nataliya Borisovna,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, acting Vice-rector for educational and methodical work of Moscow State Institute of Music named after A.G.Schnittke, Professor at the

Орехова Ольга Георгиевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры хорового дирижирования МГИМ имени А.Г.Шнитке», e-mail: olaorekhova@mail.ru.

Orekhova Olga Georgievna,

Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor of Moscow State Institute of Music named after A.G.Schnittke,

АРТИКУЛЯЦИЯ ЗВУКА НА ДОМРЕ

ARTICULATION OF SOUND ON DOMRA

***Аннотация:** статья посвящена актуальным вопросам артикуляции звука на домре на фонетическом уровне и определению её содержания. Уточнены взаимоотношения интонации, контонации и ударения, артикуляции и ударения звука, артикуляции и штрихов, предпринята попытка разрешить краеугольные вопросы теории исполнительского искусства. Основной раздел посвящён фонетической артикуляции или артикуляции звука, выявлены звуковой и минимально-произносительный вид, раскрыто их содержание в применении для домры. Предложена обобщенная схема начальных произносительных звуковых фонетических процессов.*

***Ключевые слова:** Артикуляция, интонация, контонация, ударение звука, звуковая артикуляция, минимально-произносительная артикуляция, фонетическая артикуляция, артикуляция звука на домре, артикуляция и штрихи.*

***Abstract:** the article is devoted to topical issues of articulation of sound in domra at the phonetic level and the definition of its content. The relationship between intonation, intonation and stress, articulation and stress of sound, articulation and strokes is clarified, and an attempt is made to resolve the cornerstones of the theory of performing arts. The main section is devoted to phonetic articulation or articulation of sound, the sound and minimal-pronouncing types are revealed, their content is revealed in the application for domra. A generalized scheme of initial pronouncing sound phonetic processes is proposed.*

***Keywords:** Articulation, intonation, intonation, accent of sound, sound articulation, minimal-pronouncing articulation, phonetic articulation, articulation of sound on domra, articulation and strokes.*

Артикуляция является одним из важнейших музыкальных средств, владение которым открывает путь к искусству произношения интонации, контонации и метро-ритма, внутридолевой пульсации и ритма. В теории музыкального исполнительства понятие «артикуляция» применяется широко, но значение её различается существенно. Сложность состоит в том, что и технические [12;31] и акустические [24] факторы извлечения звука исполнителем, а также связно-раздельное исполнение звуков [6;11] и ударность-безударность [9] – именуется «артикуляцией». Отдельные научные исследования точнее и глубже рассматривают содержание артикуляции, в аспекте фонетики [10;29], однако полного прояснения вопроса не наступает, в том числе, в связи с отсутствием информации о содержании понятия интонация, контонация и ударение на исполнительском уровне. Музыкальная артикуляция получает различные толкования, что осложняет понимание её теоретических основ и практического применения музыкантами-исполнителями на домре. Теория музыки пока не даёт исчерпывающих ответов на эти вопросы. Причиной видится, в том числе, разница в освоении артикуляции на музыкальных инструментах. Домристы имеют различия в освоении артикуляции в ведущих приёмах игры. В одном случае артикуляция осваивается ещё в учебном процессе, в другом, реализуется, зачастую, лишь после окончания вуза, в концертной практике. В связи с чем, часто складывается мнение, что кантилена на домре звучит выразительнее, чем исполнение танцевальных тем.

Данная работа рассматривает актуальные вопросы артикуляции как фонетического исполнительского средства, проясняется роль феномена интонации и сущность феномена контонации. Уточняются вопросы взаимоотношения ударения и артикуляции, краеугольные вопросы взаимоотношения артикуляции и штрихов. Важно исследовать вопросы артикуляции через призму тех функций, которые она выполняет на начальном звуковом уровне формообразования в исполнительском процессе. Вторая часть работы посвящена фонетической артикуляции, теории и практике её освоения на домре. Предложены методические описания звуковой и минимально-произносительной артикуляции на начальном уровне организации музыкального языка, затрагивающие вопросы исполнительского аппарата и акустических свойств звукоизвлечения на домре.

Информация может быть применима в учебном процессе на всех ступенях обучения. Материал предназначен для педагогов, студентов, исполнителей, интересующихся теорией и практикой артикуляции звука.

I

Введение в понятие «артикуляция»

Понятие «артикуляция» (от лат. articulo – «расчленяю, членораздельно произношу») появилось в музыке из фонетики, раздела языкознания, человеческий голос обладает делящейся природой звука. Речь прерывает текучесть дыхания на слоги, слова, формируя эмоционально-смысловое высказывание. Его ясность определяется началами и окончаниями слогов и слов, а положение произносительных органов влияет на образование и управление произнесением звуков, на отделимость слогов между собой. Отсюда понятен перевод артикуляции – «расчленяю, членораздельно произношу» – основанная на дыхании человеческого голоса речь «расчленяется» на слоги и слова. Несомненно, соотнесение речевого начала и музыкального невозможно производить напрямую, минимальные единицы речи и музыки не идентичны. Прояснение этого вопроса приблизит нас к уточнению первоначал.

Речевой звук (фонема), является минимальной звуковой единицей, а минимальная произносительная единица речи – слог (два–три речевых звука). **В музыке, один звук является и минимальной звуковой и минимальной произносительной единицей одновременно**¹. Перенесённое на музыку понятие артикуляции, без этого уточнения, получило лишь обобщенное толкование. В музыкальной энциклопедии дано следующее определение: «Артикуляция в музыке – способ исполнения последовательного ряда звуков при игре на музыкальном инструменте или при пении вокальных партий» [35]. Мы видим, что понятие артикуляции в музыке начинает рассматриваться лишь с нескольких звуков², с «последовательного ряда», а не с одного-двух, как следует из соотнесения минимальных единиц музыки и речи, таким образом, не ясно раскрывается полноцен-

¹ Один музыкальный звук – один речевой слог (слово), музыкальный мотив – речевое слово (слова) и т.д.

² Исай Браудо впервые указал в своей работе на необходимость рассматривать артикуляцию с одного звука. Но языкознание на протяжении XX века развивалось в сторону синтаксических, семантических и тектонических уровней исполнительского искусства и науки семиотики, вопрос об изучении артикуляции долгое время не поднимался. Штриховую школу стали соотносить с артикуляцией, что вызвало дискуссии у музыкантов на долгие годы.

ное содержание артикуляции. В языкознании существует разделение на фонетику и синтаксис, в то время как теория музыки, в большей степени, рассматривает синтаксические и семантические строения, и гораздо меньше говорит о фонетической стороне исполнительского процесса. Тем не менее, фонетическая составляющая музыкального языка тесно связана с минимальным звуковым и минимальным произносительным началом, формирующих в дальнейшем интонационные семантические мотивные и формообразующие контонационные структурные модели, реализующиеся в крупные произносительные формы (синтагмы¹, предложения и т.д.). Для выявления сущности артикуляции данное разделение существенно. Чтобы разобраться в этом вопросе, необходимо прояснить взаимоотношения интонации, контонации (основных «формообразующих универсалий музыки»²) и разных видов ударения звука. Это приблизит нас к разрешению вопросов о роли артикуляции.

Интонация, контонация и ударение

«Нота.. – не константный элемент, а сложный процесс изменения тона...это целая гамма качеств и оттенков...Слушатель воспринимает этот сложный процесс как единую, живую, выразительно окрашенную интонацию. В этом случае ясно, что ноты не константные кирпичики, из которых складывается музыка, а живой, выразительный процесс интонирования» (И.Браудо). [5,192]

Любой звук в музыкальном процессе интонационен и контонационен одновременно. Интонация и контонация – фундаментальные формообразующие феномены исполнительского процесса. Интонация исходит от пространственно-временной основы исполнительского процесса, контонация от пространственно-тембровой. В процессе исполнения музыки выявляется организация этих начал, в результате которой образуется акустически-звуковое целое. Об интонации, как о «качестве осмысленного произношения» (Б.В.Асафьев) музыканты имеют лучшее представление [3;15;20;22], чем о контонации. Термины появились в музыкальной науке с разницей в 50 лет – интонация и контонация – формообразующие универсалии в музыке [18]. Понятие «контонация» было разработано в 2000-х годах профессором Игорем Владимировичем Мациевским [17] и ещё не получило пока в музыкальной науке достаточного освещения. Автор в своих работах выделяет «два способа создания звуковых миров в музыке – интонацию (процесс переживаемого движения, преодоления пути от звука к звуку, связанный с индивидуальной экспрессией музыканта) и контонацию (созерцание «сослушивание» и осознание объективно существующего в мире конгломерата звуков, созвучия)». Идея контонации отчасти ранее объяснялась с разных сторон исследователями в XX веке: благодаря ассоциации с фонизмом [16, 20], через гармоническое, пространственное и тембровое слышание [7;23], а также через тембро формообразование [1;25]. Тем не менее, термина способного объединить все эти открытия XX века до появления понятия контонации, создано не было. Авторское описание феномена контанация не вполне ясно и полноценно

¹ «Синтагма» – термин Марка Арановского из работы «Синтаксическая структура мелодии», заменяющий понятие «фразы». В языкознании, откуда пришёл этот термин, он означает группу связанных между собой слов синтаксиса, ритмико-мелодическую единицу логико-слитной речи.

² Терминология И.Мациевского

но раскрывает его содержание, во второй части работы будет уделено внимание основам контонационного формообразования на начальном уровне организации музыкального языка. Введение этого понятия способно закрыть «белые пятна» в музыкознании и в исполнительстве в вопросах формообразования. Необходимы дальнейшие научные исследования понятия контонация [28] и популяризация применения терминологии в исполнительском искусстве. Для домрового исполнительства пространственно-тембровая природа контонации является основой для выявления интонационности на домре [27], инструменте с условно фиксируемым звукорядом.

В процессе формирования интонационных и контонационных конструкций ударение звуков (акцентуация¹) играет существенную роль. В языкознании ударением (акцентуацией) называют выделение групп слов, отдельного слова или слога в слове. Музыкальное пока не раскрыло глубинного значения понятия ударение (акцентуация) для музыкантов. В исполнительской практике ударение – выделение музыкального звука или группы звуков, важных с точки зрения смысловой выразительности и одновременно ритмической природы музыкального процесса. В интонационно-контонационном исполнительском процессе именно ударение выявляет начало формирования субмотива, мотива, синтагмы.

Ударный звук произносится исполнителем с большей интенсивностью, более отчетливо и с большей временной долготностью, относительно не ударного звука, благодаря артикуляционным исполнительским приёмам. В зависимости от того, какой звук выделяется в масштабе какого формообразующего начала суб-мотив, мотив или синтагма, существует: субмотивное метро-ритмическое ударение, мотивное тоническое ударение и синтагматическое логическое ударение. Приведённый ниже пример речевого интонационно-мотивного ударения иллюстрирует разницу изменения переноса ударения в одном и том же предложении.

Я играю на домре я **Играю** на домре я играю на **Домре**

И пример синтагматического ударения, с его логической организацией, обобщающейся в конце каждой из строк:

Трудно найти исторического **деятеля**,\
прославленного в какой-бы то ни было **области**,\
чьё потомство было бы так **изучено**,\
как потомство **А.С.Пушкина**

Субмотивное ударение соотносится одновременно с метро-ритмической организацией музыкальной ткани (с внутрислоговой пульсацией и метро-ритмом: тактовым, межтактовым и жанровым) и с минимальным мелодико-гармоническим объединением звуков пространственно-тембровыми компонентами звукоизвлечения. Принципы исполнительского выделения ударного и безударного звука в метро-ритмическом субмотиве организуют различия в организации, например, жанрового ритма польки или валь-

¹ Акцентуатность (акцентология) – термин из языкознания, пока не нашедший музыке своей терминологии и обоснованного теоретического обоснования. В речи, акцентология – раздел языкознания, изучающий природу, особенности и функции ударения, интонационное средство выделения важных по смыслу слогов в слове, словах и в предложении. Музыкальному еще предстоит разработать теорию акцентуатности в музыке.

са, формируя одновременно и естественную подвижность более мелкой внутридолевой пульсации. В то время, как в мелодическом субмотивном объединении звуков образуется минимальное синергетическое¹ контонационное соединение [28], являющееся основой для дальнейшего мотивного формообразования. Исполнитель реализует принципы ударности-безударности в субмотиве, продолжая в мотиве. Тем самым он формирует смысло-выразительную обобщённость минимальных формообразующих элементов.

Субмотив метро-ритмический – 2–4 звука – тактовое, 2–6 – внутридолевое	Субмотив мелодико-гармонический 2–3 звука, Мотив – 3–7 звуков	Синтагма – предложение
Субмотивное метро-ритмическое тембровое (контонационное) ударение (в организации такта, жанра, выявлении пульсации и пр.)	Мотивное тоническое (интонационное) ударение	Синтагматическое логическое интонационно-контонационное ударение

Таким образом, понятие ударение имеет одновременно метро-ритмическую и мелодико-гармоническую природу. Сущность понятия ударение (акцентуация) в теории музыки и в исполнительстве исследована меньше других музыкальных средств, несмотря на то, что оно является основой многочисленных ритмических, формообразующих и семантических процессов в исполнительском процессе.

В известном труде Й.Браудо «Артикуляция» [5] во второй и третьей части своей работы автор раскрывает содержание мотивных приёмов интонации средствами артикуляции (временных сторон понятий «стаккато» и «легато») и ударений (междолевой и внутридолевой мотивной ритмической организации). Важный труд автора открыл фундаментальные знания музыкантам. Но знания музыкальной науки на то время не позволили автору разделить первоначала. Впоследствии этого, у музыкантов остались вопросы, в отношении понятия артикуляция, несмотря на то, что автор отразил на то время существенные артикуляционные знания на основе мотива и впервые сказал об артикуляции звука.

Ударение тесно связано с артикуляцией, именно исполнительскими артикуляционными действиями осуществляются все составляющие процесса выделения звука, интенсивности, долготы или кратости звука, и одновременно с этим, интонационной тоновой изменчивости и контонационного со-звучия. Однако генезисы природы ударения и артикуляции различны, ударение отвечает на вопросы – что и почему, а артикуляция – как. Из-за отсутствия расстановки этих первоначал понятия ударности и безударности ошибочно соотносят напрямую со средствами артикуляции². Артикуляция воплощает задачи исполнительского ударения, но не инициирует их, как интонация и контонация.

¹ Синергия (греч.συν – вместе, ergos – действующий) – суммирующий эффект взаимодействия двух и более факторов, приводящий к дополнительному (новому) качеству. Синергетичность контонации представляет собой усиление эффекта от исполнительского взаимодействия, приводящего к обобщению двух тонов или более в единое мелодическое или гармоническое со-звучие.

² Профессор Михаил Имханицкий в своих работах определил в содержании артикуляции акцентность и без акцентность, несколько усложнив понимание сущности понятия артикуляции, без разъяснения основ природы акцентности (ударности), как первичного запроса, а артикуляции, как вторичного – воплощающего его выбранным определенным исполнительским способом в данный момент времени.

Интонацию, контонацию и ударение (метро-ритмическое, мелодическое и гармоническое) реализуют три группы исполнительских фонетических средств:

- **высотно-тембровая** группа
- **тембро-пространственная** группа
- **тембро-динамическая** группа

1. *Высотно-тембровая группа* фонетических исполнительских средств, отвечает за высотную организацию тонов. Интонация одной из своих граней проявляется через тоновые тяготения от звука к звуку. Контонация проявляется через пространственно-тембровое обобщение созвучий, объединение их в формообразующие строения, на основе слуховых обобщений и исполнительских навыков реализации на инструменте. Высотно-тембровое исполнительское средство в музыкальном процессе обеспечивает эмоционально-смысловую сторону музыкального высказывания, выражаемую средствами высотно-тембровых изменений тона, о нём теория музыки даёт некоторое представление. [9; 15]. Как исполнительское средство данный вопрос изучен не достаточно, его высотные возможности теория музыки чаще связывает лишь с возможностями отдельных инструментов, имеющими нефиксированный звукоряд. В концертной практике опытные исполнители на инструментах с условно фиксируемым звукорядом (струнно-щипковые, фортепиано, ударные и др.), в том числе домристы, способны компенсировать пространственно-высотные задачи пространственно-тембровыми характеристиками благодаря навыкам звукоизвлечения [27].

2. *Тембро-пространственная группа* фонетических исполнительских средств уточняет характер звука в интонационно-контонационном высказывании, в реализации ударений. Тембровое пространство [16] воплощается средствами исполнительского «туше», наполненности звука в момент его реализации, имеющий широкий диапазон в выборе «оттенков» звуковых характеристик звука (глубину, легкость и пр.). Отчасти данные исполнительские средства отражены в штрихах.

3. *Тембро-динамическая группа* фонетических исполнительских средств, связана с интенсивностью и насыщенностью эмоционального высказывания. К этой группе исполнительских «инструментов» относятся различные динамические средства музыки: громкость, средства усиления и уменьшения громкости. Тембро-динамика концертирующих домристов обладает богатой динамической палитрой. Опытный исполнитель соотносит способы насыщенного звукоизвлечения с глубиной и интенсивностью пространственно-тембровых возможностей своего инструмента, осваивая навыки реализации на инструменте не форсируя при этом звук, находя в организации аппарата возможности для меньших мышечных затрат, практикуя тонусно-весовое звукоизвлечение¹. Это позволяет достичь богатой палитры тембро-динамических оттенков более сбалансированным звуком и меньшими мышечными усилиями.

Данные группы фонетических исполнительских средств взаимодействуют одновременно в исполнительском процессе, обогащая реализацию интонации, контонации и ударения, реализуясь и воплощаясь благодаря артикуляции звука.

¹ Данная информация о работе с динамикой и организацией исполнительского аппарата нуждается в отдельном исследовании и будет раскрыта автором статьи в дальнейших работах.

Мы завершаем раздел начального введения в артикуляцию, в заключение необходимо сказать следующее. Каждая фонетическая исполнительская группа средств, описанных выше, выполняет свою важную функцию в интонационно-контонационном ударно-безударном артикуляционном исполнительском воплощении. Без высотно-тембровой группы средств не сложится эмоционально-смысловая составляющая артикуляционного процесса. Без тембро-пространственной группы не реализовать интенсивного характера атаки и снятия. Отсутствие тембро-динамической группы средств ведет к невозможности динамичной атаки и снятия звука в артикуляции при выделении ударных звуков и т.д.

Прежде чем перейти к содержанию артикуляции звука, необходимо прояснить краеугольный вопрос взаимоотношения артикуляции и штрихов. Попробуем разобраться.

Артикуляция и штрихи

Артикуляция не часто обозначается композиторами в музыкальном тексте, подразумевается, что исполнитель «читает» нотный текст, самостоятельно интерпретируя выразительно-смысловую и формообразующую часть его содержания. Как правило, ноты пианистов содержат мало артикуляционных указаний, а в нотах струнно-смычковых инструментов можно наблюдать целую систему штриховых обозначений [34]. Чтобы разобраться в этом, нам необходимо вновь обратиться к первоосновам, но теперь нас интересует природа звукоизвлечения на музыкальных инструментах, которую мы условно разделим на два направления:

- инструменты с дрящей природой звука – струнно-смычковые, вокал, духовые, язычковые и др. (действия исполнителей направлены на прерывание дрящегося звука)
- инструменты с гаснущей природой звука – струнно-щипковые, струнно-клавишные, ударные и др. (действия исполнителей направлены на продление угасающего звука).

Музыкальный язык в своей основе содержит четыре начала: «дискретное» и «континуальное», (непрерывность и прерывность), «ударное» и «безударное». В данном случае нас интересуют два первых начала: дискретное и континуальное. На одних инструментах эти понятия реализуются отдельными приемами игры (например, «тремоло» и «удар» («щипок») на домре). На других музыкальных инструментах понятия «стаккато» и «легато» становятся символами в разделении базовых начал «дискретного» и «континуального», как первооснов звукоизвлечения на этих инструментах (струнно-смычковые¹, духовые и пр.). В связи с этим, понятия «стаккато» и «легато» воспринимаются исполнителями, например на скрипке или баяне, в первую очередь и как ориентиры «прерывного и непрерывного» и как акцентно-артикуляционные средства, отразить которые возможно в графических условиях лишь условными символами – штрихами, способными обозначить только одну информативную единицу. Как мы узнаем далее, реализация удара артикулируется тремя способами, и временной параметр является лишь одним из них, он обозначен в нотах символами: стаккато и легато, но трактуется исполнителями по-разному. Штриховая школа содержит путаницу

¹ К примеру, на скрипке второй ведущий приём игры, после игры целым смычком, который не обозначен графически исполнителями. В штриховой системе он значается как «деташе», при этом одновременно выявляет второе, полярное начало проявления музыкального языка на скрипке (дискретное).

в организации своей богатой системы. Попробуем разобраться и для этого обратимся к сущности понятия штрих.

«Штрих» (нем. *Strich* – черта, линия) – художественный элемент исполнения нот, *проясняющий характер* музыкального высказывания. Штриховые школы различных инструментов сформировались гораздо раньше появления музыкальной науки. За это время система штрихов вобрала в себя многочисленные элементы как долготно-временные (стаккато, легато), темброво-динамические (маркато, тенуто), так и узко инструментальные (спиккато, мартеле и пр.). Попробуем разобраться и посмотрим с трёх разных сторон на штриховые понятия стаккато и легато, как:

1. Пространственные основы понятий «стаккато» и «легато»

Соотносятся с характером звука, остротой, легкостью, интенсивностью или мягкостью атаки и относятся к темброво-пространственной и тембро-динамической группе фонетических исполнительских средств;

2. Временные основы понятий «стаккато» и «легато»¹.

Связаны с долготой звучания, но отражают лишь один способ артикуляции – долготный, и лишь отчасти. При данном обозначении невозможно понять интенсивность атаки и при снятии звука, точное время выдержки (лишь примерное), интенсивность и настройку тоновой коррекции при ударном звуке. Один штрих отражает лишь одну из необходимых характеристик, и не выявляет остальные.

3. Инструментальные основы понятий «стаккато» и «легато»

Являются информативными символами «дискретной» и «континуальной» организации музыкального языка с индивидуальными особенностями воплощения на музыкальных инструментах. Ориентируясь на нотные обозначения «стаккато» и «легато», исполнители на одних инструментах направляют свои действия на освоение разделения звуков (на прерывание звуков для дрящейся природы звукоизвлечения – для домры в приеме «тремоло»); на других инструментах осваивают соединение звуков (на продление гаснущей природы звукоизвлечения – на домре в приёме «удар» («щипок»))².

Для музыкальных инструментов, в том числе для домры, инструмента, имеющего возможность выбора приёма игры при исполнении «стаккато» и «легато»³, существует предварительный этап, включающий принятие решения о выборе того или иного приёма до момента звукоизвлечения. На домре ведущих приёмов игры два – «тремоло» и «удар» («щипок»). Домрист вынужден заранее определиться, каким приёмом игры он воспользуется при исполнении «стаккато» или «легато»⁴, если это не указано

¹ Домристы не всегда соотносят понятие тремоло с понятием стаккато, а удар «щипок» с понятием легато. Как пространственные понятия они действительно могут вызвать вопросы, но как временные – оказываются вполне обоснованными.

² Эти вопросы относятся к основам индивидуального звукообразования и звукоизвлечения на каждом инструменте, требуя более глубокого дальнейшего исследования данной темы.

³ Чаще всего вопросы возникают в среднем темпе. В медленном или быстром темпе определение приёма игры, как правило, не вызывает сомнений, выбор исполнителя происходит часто автоматически.

⁴ Некоторые домристы связывают понятие «стаккато» только с приёмом «удар», а «легато» только приёмом «тремоло», вне зависимости от темпа. Исполнительский выбор относится к вопросам интерпретации нотного текста. Опытный исполнитель корректно подходит к трактовке авторских указаний, подбирая оптимальный вариант воплощения на своём инструменте, не ориентируясь только на общепринятые шаблоны.

в нотах и не ясно определено темпом. Только после этого исполнитель может перейти к дальнейшей работе.

Таким образом, штрих и артикуляцию невозможно соотносить одномоментно. Богатство исполнительских навыков, реализующих артикуляцию, оказывается не состоятельным перед одним из графических изображений штриха, несмотря на то, что штрих отражает на первый взгляд, ведущий параметр для конкретного случая. Остальное исполнитель должен добавить сам в момент артикуляции. Невозможно графическим способом отразить всех составляющих артикуляционного процесса выявления интонации, контонации и интенсивности ударений. Понятия «стаккато» и «легато», как артикуляционные средства, процессуальны и многогранны, в отличие от понятия «штрих». Развитому музыканту штриховая школа не представляется законченно информативной, особенно для инструментов с гаснущей природой звука (на домре), и представляется лишь как первичный не полноценно информативный ориентир.

Определение артикуляции на фонетическом уровне позволит глубже исследовать грани её содержания, определить её сущность в исполнительском процессе.

II

Артикуляция звука или фонетическая артикуляция

«Очевидно, что процессы изменения звучания внутри ноты являются существенным выразительным фактором музыки. Интересно, однако, что, при всей силе и широте действия, описанный фактор не только мало изучается, но он не нашел еще даже своего обозначения». (И. Браудо) [5, 191].

Основная часть данной работы посвящена фонетической¹ артикуляции – «артикуляции звука», применительно для домры. Определение содержания артикуляции легче всего обнаружить именно на фонетическом уровне, являющимся основой для дальнейшей реализации артикуляции в субмотиве, мотиве, синтагме. На фонетическом уровне работы с музыкальным звуком существуют два подхода к работе с артикуляцией:

- **звуковая артикуляция** – звуковой процесс извлечения отдельного звука и его необходимых артикуляционных параметров
- **минимально-произносительная артикуляция** – принципы организации и артикуляционного произношения двух звуков и более.

Звуковая артикуляция является первичным исполнительским этапом фонетической артикуляции, содержащим три фазы: *экскурсию, выдержку, рекурсию*. Каждый извлекаемый звук наделяется исполнителем артикуляционными характеристиками, ориентируемыми субмотивными и мотивными задачами. Кроме этого, звуковая артикуляция реализуется тремя способами:

- *динамический или силовой* способ артикуляции звука
- *временной или долготный* способ артикуляции звука

¹ Термин «фонетическая артикуляция» был представлен в диссертационном исследовании Евгения Титова в 2002 г. «Теоретические основы музыкальной артикуляции» Автор провёл серьёзное исследование в отношении артикуляции, соотнося музыкальные основы с речевыми и опираясь на фонетику звука. Однако в результате, автор, как и другие исследователи по артикуляции, перешёл в своей работе на мотивный и синтаксический уровень, приведшей его к штриховой школе, что не позволило ему доопределить сущность артикуляции, являющейся фонетическим средством. [29].

- **тоново-тембровый** способ артикуляции звука

Динамический или силовой способ артикуляции звука влияет на интенсивность и наполненность исполнительской атаки и при снятии звука. Градации интенсивности атаки звука зависят от определения звука с ударением (метро-ритмическим или мелодико-гармоническим) или без, **условно!** шкала от 0–10 и индивидуально для каждого исполнителя, акустики его инструмента и музыкальных задач.

0–4–5 градаций интенсивности артикуляционной атаки неударного звука

5–10–6 градаций интенсивности артикуляционной атака ударного звука

Долготно-временной способ артикуляции звука влияет на увеличение или уменьшение времени звукового процесса. Звук с ударением будет выделяться среди других увеличением долготности звучания. В зависимости от приема игры («тремоло» или «удар» (щипок)) для исполнителя на домре потребуются навык выдержанности или продления и раскрытия звука). Долготно-временной способ артикуляции звука основывается на 4-х основных временных артикуляционных видов звука, условных: **краткий, выдержанный (базовый), долгий, более долгий** (каждый из них имеет свою градацию).

Тоново-тембровый или интонационно-контонационный способ артикуляции звука позволяет влиять на изменение тона звука высотными или тембровыми характеристиками в зависимости от разновидности удара. Звук с ударением (метро-ритмический или мелодико-гармонический) выделяется среди прочих звуков изменением пространственно-временных характеристик тона (его повышением, понижением или комбинированием повышения и понижения) и пространственно-тембровыми характеристиками, или одновременно, и теми и другими (на инструментах с дрящей природой звука, например, на скрипке). На домре, инструменте с условно фиксируемым звукорядом, изменение звуковысотных параметров происходит за счёт коррекции пространственно-тембровых звуковых характеристик, навыками звукоизвлечения [27].

Минимально-произносительная артикуляция является завершающим исполнительским этапом фонетической артикуляции. Её границы являются переходом от звукового процесса к произносительному, к соединению звука со следующим. Произносительный процесс реализуется в первую очередь формообразующим приемом контонации, воплощаемым исполнителем пространственно-тембровыми компонентами музыкального звука. Контонация позволяет выделить четыре основных вида соединений: абсолютное соединение звуков, абсолютное разъединение звуков, относительное соединение звуков, относительное разъединение звуков.

Переходим к более подробному содержанию звуковой и минимально-произносительной артикуляций, их описанию.

Звуковая артикуляция

- экскурсия – начальная фаза – «взятие» звука или атака (повышение интенсивности атаки звук, тоновая коррекция для звука с ударением)
- выдержка – долготно-временной акустически-резонансный процесс звуковой реализации (с градацией насыщенности звуковой реализации и с сохранением тоновой настроенности звучания при звуке с ударением)

• рекурсия–заключительная фаза–снятие звука с переходом к следующему звуку, или полное снятие звука (характер остроты и интенсивности в окончании звука в зависимости от звукового ударения и выбранного принципа соединения звука со следующим).

	Экскурсия	Выдержка	Рекурсия
Звук с ударением	Интенсивность атаки 5–10 Тоновая коррекция	Долготно-временной параметр+ Более долготный	Интенсивность снятия 10–5 Тоновно-тембровая коррекция
Звук без ударения	Интенсивность атаки 0–4	Долготный параметр – Краткий или выдержанный	Интенсивность снятия 4–0

Экскурсия– «взятие» или атака звука

Извлечение звука приёмом «удар» («щипок») на домре, направленное на звуковую артикуляцию может происходить одним из двух базовых приемов игры: «тремоло» или «удар» («щипок»). В момент атаки исполнитель формирует интенсивность и наполненность звуковой подачи, «посыл» движения на необходимую выдержку. Если звук, при этом, ударный, способы артикулирования повышаются (интенсивность и выдержка), требуется тоново-тембровая настройка. Всё это требует рациональной задействованности исполнительских движений–тонусной организации игрового аппарата и единством работы «рычага» в обеих руках. Насколько естественно и легко исполнитель «пробьёт» натянутую струну и сможет влиять на градацию интенсивности звука, чем свободнее мышечно это происходит, без лишних усилий¹, тем легче будет исполнителю задавать необходимый «посыл» в атаке звука.

• **Выдержка**–процесс извлечения звука, ориентированный на раскрытие резонансных характеристик извлекаемого звука, в условиях кратости, выдержанности или долготности артикуляционных задач. Для ведущих приемов игры на домре данный процесс будет иметь различия в реализации.

С точки зрения акустики звукообразования приема «удар» («щипок») звук на домре гаснет после произведённой «атаки». В зависимости от исполнительских действий звук может угасать не сразу, сохраняя на время звучность. За исполнительской «атакой» наступает акустический резонанс инструмента на произведённую атаку, выражающейся для исполнительского слуха послезвучием–едва слышимым «эхо», следующим вслед за атакой. Если звуковая атака, организованность рычагов в единстве с тонусно-весовым началом обеспечили «посыл» движения рук на необходимую долготу звучания, дальнейшие действия домриста зависят от процесса взаимодействия пальцев левой руки с инструментом. Динамичная организация исполнительского аппарата позволяет получать максимальный эффект звучности, при минимальных физических затратах. Данные действия исполнителя создают предпосылки единения тонусно-весового звукоизвлечения с «ответным» резонансом инструмента на произведённую атаку, вы-

¹ Постановка голоса у вокалистов состоит в том, чтобы повысить коэффициент полезного действия голосового аппарата и при меньшей затрате мышечной энергии добиться максимума звучности и протяжённости. На домре этот вопрос не менее актуален, он является ведущим в звукоизвлечении и звуковой артикуляции.

звучающее усиление обертонов и возникновение форманты. Звучность и протяженность приёма «удара» в такой ситуации становится насыщеннее и длиннее, создаются лучшие условия для его «выдержки» и дальнейших действий при снятии. Чем благоприятнее обстоятельства подобных исполнительских действий (организация игрового аппарата, акустические качества инструмента, мастерство исполнительских действий), тем ярче форманта, больше раскрываются звуковые возможности инструмента, создаются лучшие условия для завершения работы со звуком.

В выдержке звука в приёме «тремоло», необходимо уделять внимание, в первую очередь, тонусно-весовому взаимодействию пальцев левой руки с грифом. Если речь идет о звуке, имеющим определенную длительность и артикуляционную задачу, то процесс взаимодействия должен происходить не одновременно (прижатие не в статике, а в динамике), а равномерно на всем протяжении выдержки звука, с резонансным единением акустики инструмента. Для правой руки важна стабильность движений при единстве игрового аппарата, проявляющаяся в единстве и сбалансированности движений.

Четыре вида долго-временного способа звуковой артикуляции

краткий процесс (закрытое окончание) – стаккато

базовый, выдержанный процесс относительно длительности (закрытое окончание) – нон легато

долгий процесс (открытое окончание) – легато

более долгий процесс (открытое окончание) – легатиссимо

За основу мы возьмём четверть, которую при необходимости необходимо артикулировать короче или длиннее:



Краткий (закрытый) процесс – варианты сокращения звука – стаккато



Временное понятие «стаккато» связано с более или менее кратким временем звучания и обязательным снятием звука.

«Нота подразделяется, таким образом, на часть, звучащую и часть не звучащую» (И.Браудо).

Разновидности длины краткости условны, для приёма «тремоло» градации стаккато будет меньше или в зависимости от темпа в приёме «удар» («щипок»).

Менее краткий, базовый (закрытый) процесс – варианты выдержанного звука относительно длительности – нон легато



Долгий (открытый) процесс – варианты долгого продления звука – легато



Легато на домре скорее соотносится домристами с приёмом «тремоло». Однако, применяя навык без атактного касания пальцев левой руки с грифом и навык поддержания единого пространственно-тембрового звукоизвлечения можно добиться качественного легато. В приёме «удар» («щипок») это возможно достичь создавая необходимый долготный посыл в атаке и поддерживая его в выдержке звука.

Более долгий (открытый) процесс – варианты более долгого продления звука – легатиссимо



«Легатиссимо» на домре можно назвать достаточно условным. Домра имеет лады и даже при смягченной атаке звука, смена лада и конструктивные особенности инструмента (сильное натяжение струн и квартовый строй) препятствуют созданию «легатиссимо». Тем не менее, достичь его можно двумя способами, подходящими для конкретной музыкальной задачи:

- в приёме «тремоло» снимать правую руку и оставлять звучать левую, до полного снятия; или для взятия другого звука на другой струне; или взятия звука позже.

- в приеме «удар» («щипок») в аккордовом или интервальном извлечении звука извлекать ноты на разных струнах, оставляя прежние затухать естественным образом или снимать их позже.

Для освоения звуковой артикуляции на домре необходимо практиковать представленные временные виды в различных регистрах и на разных струнах, чередуя приёмы игры. В приёме «удар» («щипок») предпочтительнее начинать освоение с «легато», предошущая «посыл» в начальной атаке на долгое время. Данная очередность обоснована ориентированностью действий рук исполнителя от «крупных движений к мелкому», а не наоборот. Постепенно время звучания необходимо сокращать до «стаккато», практикуя при снятии звука разные степени активности взаимодействия запястья, основания ладони и пальцев. В приёме «тремоло», наоборот, предпочтительнее¹ начинать

¹ Начинать освоение звуковой артикуляции желательно не с открытых струн, формируя уже первоначально навык взаимодействия обеих рук. Звуковая артикуляция на открытых струнах осваивается чуть позже. Завершение звука в таком случае будет осуществляться за счёт приглушения струн касанием пальца левой руки.

освоение временных видов с «нон легато» и «стаккато» – базовых и коротких процессов. Движения рук исполнителя в таком случае будут ориентированы на корректное снятие и управляемость более мелкими действиями.

• **Рекурсия – окончание звуковой артикуляции** и начало минимального произношения – проявление минимальной произносительной единицы.

«Можно прекратить звук фортепиано очень определенно, как бы отрезать его, а можно сфилировать» (Б.Маранц).

Этот важный этап артикуляции звука связан с ключевым исполнительским вопросом: как снять? Артикуляционный процесс на всех трёх фазах (экскурсия, выдержка и рекурсия) процессуален и реализуется разными способами звукоизвлечения одновременно: интенсивным, временным и тоновым. Участие рук при завершении звука на домре в приёмах «удар» и «тремоло» отличаются существенно:

	Обе руки	Левая рука снимает	Правая рука снимает
Приём «удар» («щипок»)	-	+	-
Приём «тремоло»	+	- +	+

Звуковое действие в приёме игры «удар» реализуется только левой рукой, при этом ощущения в руках являются единым процессом для обеих рук¹. Мягкость снятия в этом приёме будет зависеть от единства ощущений в основании пальцев, основания ладони и запястья. Активное завершение потребует большей интенсивности при «снятии» звука левой рукой, похожее на ощущение «обжигания» от горячей плиты.

«Мы видели, как глубоко участвует в построении произведения искусство артикуляции, управляющее, казалось бы, лишь элементарным приемом прекращения звука» [5.191].

Звуковой процесс в приёме «тремоло» происходит двумя руками, исполнитель имеет возможность выбора: снять звук одновременно обеими руками или сначала завершить действие в правой руке, а чуть позже окончательно снять звук или напротив, его оставить звучать, в левой. Для тремоло не менее важна степень интенсивности или мягкости звуковых снятий как обеими руками, так и только правой рукой. В одновременном действии рук важна слаженность при снятии левой и завершении и выведения из струны медиатора в правой. При филировке звука правая рука должна постепенно выводить руку из струны, а при интенсивном снятии наоборот, выводить более стремительно и резко.

При завершении звука с ударением грация интенсивности при снятии звука будет выше. Кроме того потребуется сохранение или приумножение тембро-тонового повышения или понижения звука. В приёме «удар» («щипок») повышение или понижение тона при завершении звука будет происходить только в левой руке, и зависеть от действий пальцев рук при снятии звука. В приёме «тремоло» исполнитель имеет больше вариантов выбора: площадь и интенсивность задействованности фасок медиатора, площадь соприкосновения медиатора с пальцами правой руки, глубину погружения медиатора в струну, скорость и интенсивность частоты тремоло и др.. [27]

¹ В целом, любое снятие звука является единым состоянием для исполнительского аппарата, даже при снятии звука одной рукой раньше, чем другой, как в приёме «удар» («щипок»).

Схема действий рук в основных приёмах игры при завершении звука:

	Интенсивность - условно 10–0	Тембро-Тоновость (выше, ниже, комбинированное)
Приём «Удар»	<i>Только левая рука:</i> • Активное снятие (обжигание) при весовом погружении или мягкое запястное тонусное снятие пальцев со струны или сохранение фиксации пальца для естественного угасания звука.	<i>Только левая рука:</i> • Продолженное погружение пальца при активном снятии, используя площадь соприкосновения пальцев, позволяет управлять тоново-тембровой коррекцией
Приём «Тремоло»	<i>Обе руки и только правая рука:</i> • Интенсивность погружения медиатора в струну в правой руке и интенсивность отталкивания в левой руке («обжигание» 10–0) • Тонусная «готовность» аппарата к активному или смягченному выходу медиатора в правой руке из струны при одновременном весовом освобождении пальцев левой руки при подъеме с грифа. • Влияние интенсивности частоты колебаний медиатора • Задействованность площади медиатора и площади заполнения пальцем лада в левой руке для повышения градации интенсивности или наоборот наибольшей мягкости при снятии звука <i>Только левая рука:</i> • Активное снятие («обжигание») при весовом погружении, мягкое запястное тонусное снятие пальцев со струны. • Поддержание весового погружения пальца для естественного угасания звука или создания продолженного соединения звука со следующим.	<i>Обе руки:</i> • Влияние применения разных сторон фасок медиатора на изменение тембровых характеристик звука • Площадь заполнения пальцем лада, площадь соприкосновения правой руки с медиатором влияют на изменение тембровых характеристик. • Весовое погружение пальцев левой руки в струну и глубина погружения медиатора в струне изменяют тембровые параметры. • Замедление или ускорение частоты колебаний медиатора влияет на изменение тембра. <i>Только левая рука:</i> • Продолженное погружение пальца при активном снятии, используя площадь соприкосновения пальцев, позволяет управлять тоново-тембровой коррекцией.

Рассмотренный процесс работы с одним звуком относится к звуковой артикуляции. Завершение звукового процесса является одновременно начальным процессом минимального произносительного соединения и разъединения звуков. Мы переходим к понятию минимально-произносительной артикуляции.

«Для нас не будет удивительным это значение артикулирования, если мы вспомним, что в том, как связываются или расчленяются тоны, решаются существеннейшие вопросы звукового построения вопрос о расчленении целого; вопрос о соединении раздельного...» (И.Браудо) [5.191].

Минимально-произносительная артикуляция

Минимальный произносительный процесс является завершающим исполнительским этапом фонетической артикуляции. Его границы – от определенного артикулирования звукового процесса к дальнейшему минимально-смыслообразуемому произносительному, к соединению звука со следующим, к установлению начальных междолевых взаимоотношений между звуками. Благодаря проявлению ударения в одном из звуков минимально-произносительный процесс обретает минимальные взаимоотношения между звуками. Это становится актуальным для субмотивных ритмических ударений (тактовых, внутрислоевых, междолевых и пр.), становясь реализованным пространственно-тембровыми возможностями инструмента, развитого слуха и исполнительскими навыками звукоизвлечения. Кроме этого, при начальной работе над мелодикой, ученик неминуемо учится соединять звуки, вобретении не только интонационного мотива, но и контонационной обобщенности при объединении звуков. Умение объединять два звука или их разъединять на основе не только двух способов, но и четырех, необходимы ему будут в дальнейшем в работе с мотивом и синтагмой.

Пока речь идет о минимальной звуковой единице (один звук – один основной тон) и не существует потенциальной связи со следующим звуком, в минимальном звуковом процессе акустическая информация о составе звука не отражает реализованных исполнителем гармонических созвучий. Исполнитель слышит в одном звуке вне музыкального процесса основной тон, шум, пространственную локализацию и тембровую окраску, на первый взгляд, не имеющие ясной высоты [21]. Но стоит взять за основу исполнительский процесс соединения двух звуков и более, даже вне музыкального процесса, возникают предпосылки для образования звучностей («со-звучий»). Частичные тона, слышимые ранее обобщенно (как тембровые компоненты), в процессе взаимодействия звуков «настраиваются» исполнителем, обретают качество потенциальных гармоничных тонов, способных обобщаться и «сонастраиваться», организуясь в структуры благодаря исполнительскому навыку звукоизвлечения. Так проявляется минимальное формообразование контонации. Звуковая смежность, при объединении звуков, обуславливает формирование комплекса ресурсов, дополняющих друг друга. Звуковое единство обеспечивает установление тесных связей между всеми направлениями на основе единых поставленных исполнительских задач. Взаимосвязанность контонационно объединенных звуков при этом исходит от трех начал:

- акустика извлекаемого звука – зонная природа музыкального звука, форманта и резонанс инструмента, реверберация помещения;
- исполнительские навыки – навыки владения звукоизвлечением, реализующими необходимый слуховой «запрос», задействующие широту зонной области извлекаемого звука;
- слуховые представления (от внутреннего слухового «запроса») – требуют наличие развитого пространственно-тембрового и пространственно-высотного слуха исполнителя, создающие настрой на пространственные темброво-высотные слуховые представления при интерпретации музыкальных задач.

Каждое из трех направлений взаимодополняемо обеспечивает платформу взаимодействия начал, формирования объединяющих связей и взаимодополняющих компонентов. Данное контонационное формообразование реализуется в минимально-произносительном

процессе благодаря четырем междолевым взаимодействиям: абсолютному разделению, абсолютному соединению, относительному разделению и относительному соединению звуков.

- Абсолютное разделение звуков (снятие предыдущего звука и обновление пространственно-тембровых компонентов следующего звука):
- Абсолютное соединение звуков (продление предыдущего звука и сохранение единой пространственно-тембровой звучности двух звуков);
- Относительное разделение звуков (снятие предыдущего звука, при сохранении единой пространственно-тембровой звучности со следующим звуком);
- Относительное соединение звуков (продление предыдущего звука, с обновлением пространственно-тембровых компонентов следующего звука).

Перейдём к каждому виду соединений в отдельности. Основные средства фонетической произносительной артикуляции не имеют пока в музыкальной теории специальных терминов. Для их графического обозначения условно применены термины «стаккато» и «легато», но с иным значением.

- абсолютное разделение звуков (--)

При абсолютном разделении звуков происходит не только звуковое разделение (снятие предыдущего звука), но и разделяются пространственно-тембровые характеристики звуков. Абсолютное разделение близко к звукообразованию на домре в приёме «удар», где звуки разделяются естественным образом. Каждый взятый звук на домре имеет свой отличительный тембр, поэтому разделять звуки по тембру гораздо проще, чем соединять. Задача исполнителя состоит в освоении активного снятия звука левой рукой, и взятия следующего звука с обновлённой тембровой звучностью.



- абсолютное соединение звуков (++)

Абсолютное соединение звуков на домре, имеющей «ладовые» ограничения, звучит немного условно, лады не позволяют создать идеальное соединение. На домре соединение звуков обеспечивается пространственно-тембровым единением. В таком случае исполнителю понадобится беззатактное снятие предыдущего звука чуть позже, создавая небольшой звуковой «наплыв» на следующий звук («качество слитности» по Браудо), и сохраняя при этом единую пространственно-тембровую звучность двух звуков. Для этого необходимо владение пространственно-тембровым слухом и навыками звукоизвлечения, при смене «ладов» на домре в левой руке и подстройки звукоизвлечения в правой.



- относительное разделение звуков (-+)

При относительном разделении звуков происходят два различных действия одновременно. С одной стороны, реализуется реальное акустическое звуковое разделение

(снятие предыдущего звука перед следующим) и в тоже время поддерживается единая пространственно-тембровая звучность двух звуков. Исполнителю необходимо для этого сохранять предыдущий звук в слуховом настрое, и, корректируя извлечение звука исполнительскими действиями, извлекать более близкий по тембру звук¹. Этот эффект достигается исполнительской «настройкой» слуха и коррекцией звукоизвлечения (регулирование параметров интенсивности, глубины или скорости атаки и др.) [27]. В приёме «тремоло» потребуется ясная филировка окончания предыдущего звука и тембрально схожее звуковое начало следующего звука, позволяющее создать единую пространственно-тембровую звучность [7;23].



- относительное соединение звуков (+-)

При относительном соединении звуков, в сравнении с абсолютным, полноценного слияния звуков не требуется. Взятие нового звука исполнителем нуждается в обновлении пространственно-тембровых характеристик, но при этом необходимо сохранять «легато» в соединении звуков. Для этого снятие предыдущего звука и взятие следующего, а также при соприкосновении медиатора со струной в правой руке, должны быть максимально без атакными для левой руки. Исполнительские действия при этом должны корректировать звукоизвлечение, исполнителю необходимо сменить пространственно-тембровые звуковые характеристики.



Далее мы постараемся соотнести применение звуковой артикуляции и минимально-произносительной одновременно в текстовом режиме. В отличие от звуковой артикуляции, минимально-произносительная артикуляция функционирует в системе такта, его законов, основные из которых сводятся к взаимодействию затактовой доли с сильной и сильной доли со слабой.

Ударный звук Интенсивность 5–10 Выдержанность более Тонов-тембровая настройка выше, ниже или комбинированная	Безударный звук Интенсивность 0–4 Выдержанность или сокращение звука Тонов-тембровая настройка минимальна или базовая
Затакт или слабая доля Определяется не опорной основой, но звукоизвлечение исполнителя при этом гравитационное, что позволяет управлять подвижностью ритмики	Сильная доля Определяется опорной, и реализуется за счёт длины звука, физиология звукоизвлечения при этом антигравитационная («отталкиваясь» от доли), что позволяет не «ронять» сильную долю и не тормозить движение

¹ Данный навык осваивается очень быстро при развитом пространственно-тембровом слухе.

Как видно из схемы, ударный звук и безударный могут приходиться как на сильную долю, так и на слабую или затакт. Благодаря музыкальному взаимодействию четырёх начал организуется множественность музыкальных реализаций: от более танцевальных и подвижных состояний с ведущими слабыми долями (ударный звук и затакт или слабая доля), до более кантиленных и созерцательных процессов (ударный звук и сильная доля). Это влияет на жанровость, метро-ритмику, внутрислоевую пульсацию и межслоевые взаимоотношения. Мотивная организация шире и свободнее раскрывает эти процессы, однако сущность базового взаимодействия нескольких звуков опирается на данные первоосновы.

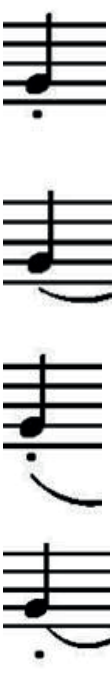

Итак, резюмируем: при реализации минимально-произносительной артикуляции каждый из звуков оформляется исполнителем разными способами звуковой артикуляции, опирающиеся на исполнительские фонетические средства¹:

- в интенсивности условной шкалы 0–10 в атаке и при снятии звука на основе исполнительских фонетических средств (тембро-пространственной группы, тембро-динамической группы);

- в долготной выдержке условно основными способами (краткий, базовый, долгий и более долгий), исходящими от ударности или безударности звука;

- в тоново-тембровом настрое звука относительно ударения или его отсутствия, на основе пространственно-временной группы фонетических исполнительских средств.

В заключение раздела мы представляем общую схему основных формообразующих элементов минимально-произносительного и звукового процессов на примере двух звуков:

<p>Принципы минимально-произносительной артикуляции:</p> <p><i>абсолютное разделение звуков</i> (--)</p> <p><i>абсолютное соединение звуков</i> (++)</p> <p><i>относительное разделение звуков</i> (-+)</p> <p><i>относительное соединение звуков</i> (+-)</p>	 <p>The first column shows four musical staves. The first staff shows two notes on a five-line staff with a wide gap between them, representing absolute separation. The second staff shows two notes on a five-line staff with a wide gap between them, representing absolute connection. The third staff shows two notes on a five-line staff with a wide gap between them, representing relative separation. The fourth staff shows two notes on a five-line staff with a wide gap between them, representing relative connection.</p>	 <p>The second column shows four musical staves. The first staff shows two notes on a five-line staff with a wide gap between them, representing absolute connection. The second staff shows two notes on a five-line staff with a wide gap between them, representing relative connection. The third staff shows two notes on a five-line staff with a wide gap between them, representing relative separation. The fourth staff shows two notes on a five-line staff with a wide gap between them, representing absolute connection.</p>
--	--	--

¹ Несомненно, данный вопрос требует большего раскрытия и нуждается в дальнейших научных исследованиях для применения в учебном процессе.

Звуковая артикуляция Способы и виды: Краткий (стаккато) Выдержанный (нон легато) Долгий (легато) Более долгий (легатиссимо)	<i>Условная Интенсивность 5–10</i> <i>Атака динамичная, наполненность</i> <i>Долготность</i> <i>Выдержанная, долгая и более долгая</i> <i>Тоновно-тембровая настройка</i> <i>Выше, ниже или комбинированная</i>	<i>Условная Интенсивность 0–4</i> <i>Атака мягкая-базовая</i> <i>Долготность</i> <i>выдержанная или краткая</i> <i>Тоновно-тембровость</i> <i>минимальна или базовая</i>
Ударение	<i>Звук с ударением</i> <i>В зависимости от вида ударения</i>	<i>Звук без ударения</i>
Место доли в такте	<i>Сильная доля</i>	<i>Затакт или слабая доля</i>

Порой описать или прочесть теоретическую информацию, нацеленную раскрыть многогранные исполнительские процессы гораздо сложнее, чем их реализовывать на практике. Многие из выше описанного является практикуемыми исполнительскими действиями ведущих музыкантов. Однако, концертный исполнитель редко интересуется начальными звуковыми процессами, для него многие действия автоматизированы, а слуховой настрой и мышление настроено на интерпретации более масштабных музыкальных задач. Но для процесса обучения, освоения основ музыкального языка и минимального произношения важным условием является освоение артикуляционных способов и принципов действий, их дальнейшая осознанная автоматизация, что помогает ему в работе с мотивной и ритмической организацией и более сложными семантическими задачам гораздо раньше и осознаннее по времени развития. Фортепианная школа на начальном периоде обучения уделяет много внимания вопросам звукоизвлечения (звукообразованию, атаке звука, артикуляции и пр.), пока не появилось более сложных задач. Благодаря этому, базовые навыки интонационно-контонационной работы у учащихся в мотиве и синтагме формируются уже на этапе работы со звукоизвлечения, переходя в мастерство владения звуком уже на ранних этапах обучения.

Домровая школа только начинает свой путь, работа над артикуляцией – вклад в развитие исполнительского искусства домристов, в академизацию инструмента. Освоение данной теории доступно на любом этапе развития исполнителя при соответствующем запросе. Данные технологии являются для домристов базовыми в освоении звукоизвлечения, владение которыми формирует профессиональные навыки работы со звуком уже на ранних этапах обучения. Осваивая фонетический уровень артикуляции, домрист оттачивает основные начальные технические средства работы с артикуляцией в мотиве, направляя в дальнейшем внимание на работу с семантикой. Разработка теории артикуляции звука для исполнителей на домре позволяет обосновывать теоретические знания, опирающиеся на концертную практику, реализуясь эффективным «инструментом» для учебного процесса.

Литература

1. *Алябьева А.Г.* О природе континуальных и дискретных свойств темброформы // Культурная жизнь Юга России. 2011. № 4 (42). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-prirodekontinualnyh-i-diskretnyh-svoystv-tembroformy>

2. *Арановский М.* Синтаксическая структура мелодии. М.: Музыка, 1991. 320 с.
3. *Асафьев Б.* Музыкальная форма как процесс. Изд. 2-е. Л.: Музыка, 1971. 376 с.
4. *Блауэрт Й.* Пространственный слух. М.: Энергия, 1979. 222 с.
5. *Браудо И.* Артикуляция: о произношении мелодии. Л.: Музгиз, 1961.– 196 с.
6. *Булатова Л.* Артикуляция и стиль в фортепианном исполнительстве / Л.Б.Булатова. М.: Изд. ГМПИ им.Гнесиных, 1989.– 28 с.
7. *Гарбузов, Н.А.* Возникновение гармонических образов при восприятии мелодий / Н.А.Гарбузов // Проблемы физиологической акустики. М.: 1949. Т 1.С. 153–158.
8. *Гарбузов Н.* Зонная природа звуковысотного слуха. М.: 1948. 86с.
9. *Имханицкий М.* Новое об артикуляции и штрихах в музыкальном интонировании. М.: 2014.– 232с.; нот.
10. *Кислицын Н.* Артикуляция на баяне в контексте академических традиций музыкального искусства: автореф.дисс. Саратов 2012.– 28с.
11. *Кислицын Н.* Произношение. Артикуляция, штрих–метаморфозы понятий в науке и музыкальной практике [Текст] / Н.А.Кислицын // Вестник Челябинского гос. ун-та. Вып. 37. № 35 (173). Челябинск, 2009. С. 182–187.
12. *Клюев А.* Артикуляция, произношение, штрих–термины музыковедения: Рук. депонир. в НИО Информкультура, № 592/ Новосибирск, 1983. Вып.30, 11с.
13. *Интонация (в музыке)* // Большая советская энциклопедия: [в 30 т.] / гл. ред. А.М.Прохоров. 3-е изд. М.: Советская энциклопедия, С. 1969–1978.
14. *Мазель А.* Проблемы классической гармонии М.: 1972. 616с.
15. *Малинковская А.В.* Фортепианно-исполнительское интонирование. М.: Музыка, 1990. 191 с.
16. *Мартышева М.В.* Тембровое поле как целостный выразительно-колористический компонент скрипичного звучания: автореф. дис. Санкт-Петербург, 2011. 25с.
17. *Мациевский И.В.* Ігри І спивголосся. Контонація. Музикологічні розвідкі.– Тернопіль: Астон, 2002.– 172с.
18. *Мациевский И.* Контонация и формообразование // В пространстве музыки. Т.І.–СПб.: РИИИ, 2011. С. 3–33.
19. *Медушевский В.* О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки. М.: Музыка, 1976. 254 с.
20. *Медушевский В.* Интонационно-фабульная природа музыкальной формы/ диссертация доктора искусствоведения. М.: 1981. 380с.
21. *Е.Назайкинский* Звуковой мир музыки. М.: Музыка.1988. 254 с.
22. *Орлова Е.* Интонационная теория Асафьева как учение о специфике музыкального мышления. М.: 1984, 302 с.
23. *Передерий О.* Развитие тембрового слуха в формировании музыканта: дисс. канд. пед. наук: 13.00.02. СПб. 2003. 260с.
24. *Рагс Ю.* Концепция зонной природы музыкального слуха Н.А.Гарбузова. Пути становления, разработка проблемы и дальнейшее её развитие // Н.А.Гарбузов–музыкант, исследователь, педагог. Сб. статей. М.: Музыка, 1980. С. 11–12.
25. *Пономарёв С.* К проблеме взаимосвязи тембра и формы в музыкальном произведении/ автореферат на соискание кандидата искусствоведения. М.: 2001, 25с.
26. *Сокол А.* Теория музыкальной артикуляции–Одесса: ОКФА, 1996. 182с.
27. *Смоляр С.* Высотн-тембровая природа интонируемого звукоизвлечения на домре// Домра: исполнительское и педагогическое искусство. Сб.научн.статей по материалам научно-практической конференции в рамках Первого московского форума «Домра 2017». М.: ООО Издательство «Согласие». 2018. С. 95–109.
28. *Смоляр С.* Об определении понятия контонация (сегментный уровень)//Вопросы инструментоведения: исследовательская серия. Вып. 12: Статьи и материалы XII Междуна-

- родного инструментоведческого конгресса «Благодатовские чтения» (Санкт-Петербург, 21–23 октября 2019 г.) / Российский институт истории искусств. СПб.: 2020. С. 298–314с.
29. *Титов Е.* Теоретические основы музыкальной артикуляции: дисс.канд. искусствоведения: 17.00.02 / Титов Евгений Сергеевич; Ростовская гос. консерватория им.С.В.Рахманинова. Ростов-на-Дону: 2002. 214с.
30. Тюлин Учение о гармонии М.: Музыка, 1966. 224 с.
31. Тхань, Буй Конг. Культура выразительной игры на скрипке и множественность смысла речевого интонирования / Буй Конг Тхай.–Магнитогорск: МаГК им. М.И.Глинки, 2004. 191 с.
32. *Цыпин Г.* Музыкальное исполнительство. Исполнитель и техника: учебник. М.: Издательство Юрайт, 2016. 186 с.
33. *Цыпин Г.* Обучение игре на фортепиано: учебник для СПО. М.: Издательство Юрайт, 2016. 188с.
34. *Юрьев А.* Артикуляционный принцип классификации скрипичных штрихов // Вопросы смычкового искусства: Труды МГПИИ им. Гнесиных Вып. 49. М.: Музыка, 1980. С. 120–135.
35. Интернет-ресурс: https://gufo.me/dict/music_encyclopedia/Артикуляция

References

1. *Alyabyeva A. G.* On the nature of continuous and discrete properties of the timbre form // *Kulturnaya zhizn Yuga Rossii*. 2011. № 4 (42). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/oprirodekontinualnyh-i-diskretnyh-svoystv-tembroformy>
2. *Aranovsky M.* Syntactic structure of melody. Moscow: Muzyka, 1991. 320 p.
3. *Asafyev B.* Musical form as a process. Ed. 2-E. L.: Music, 1971. 376 p.
4. *Blauert J.* Spatial hearing. Moscow: Energiya, 1979. 222 p.
5. *Braudo I.* Articulation: on the pronunciation of melody. L.: Muzgiz, 1961.– 196 p.
6. *Bulatova L.* Articulation and style in piano performance / L.B.Bulatova. Academy of music, 1989.– 28 S.
7. Garbuzov, N.And. The occurrence of harmonic images in the perception of melodies / N.A.Garbuzov // *Problems of physiological acoustics*. M.: 1949. Т 1.With. 153–158.
8. Garbuzov, N.Zone nature of pitch hearing. Moscow: 1948. 86с.
9. *Imhanitsky M.* New about articulation and features in the musical intoning. M.: 2014.– 232с.; notes.
10. *Kislitsyn N.* Articulation on the accordion in the context of academic traditions of musical art: author's dissertation. Saratov 2012-- 28с.
11. *Kislitsyn N.* Pronunciation. Articulation, stroke-metamorphoses of concepts in science and musical practice [Text] / N.A.Kislitsyn // *Bulletin of the Chelyabinsk State University*. Issue. 37. № 35 (173). Chelyabinsk, 2009. P. 182 to 187.
12. *Klyuev A.* Articulation, pronunciation, the bar terms of musicology: Hands. deponer. in NIO Informkultura, No. 592 / Novosibirsk, 1983. Issue 30, 11s.
13. Intonation (in music) // *Bolshaya sovetskaya enciklopediya*: [in 30 vols.] / ch. ed. 3rd ed. Moscow: Sovetskaya enciklopediya, p. 1969–1978.
14. *Mazel L.* Problems of classical harmony Moscow: 1972. 616s.
15. *Malinkovskaya A. B.* Piano-performing intonation. Moscow: Muzyka, 1990. 191 p.
16. *Martyshева M. V.* Timbre field as an integral expressive and coloristic component of violin sound: author's abstract. St.Petersburg, 2011. 25с.
17. *Matsiievsky I. V.* Igray I spivgolosya. Office. Musicologo rosvik.– Ternopil: Aston, 2002.– 172s.
18. *Matsiievsky I.* Kontonatsiya i formoobrazovanie//In the space of music. Т. I.–St.Petersburg: RIII, 2011. pp. 3–33.
19. *Medushevsky V.* On the laws and means of artistic influence of music. Moscow: Muzyka, 1976. 254 p.

20. *Medushevsky V.* Intonation-fable nature of musical form / dissertation of the Doctor of Art History. Moscow: 1981. 380s.
21. E.Nazaykinsky Sound World of Music, Moscow: Muzyka, 1988, 254 p.
22. *Orlova E.* Asafiev's intonation theory as a teaching on the specifics of musical thinking. Moscow: 1984, 302 p.
23. *Peredery O.* Development of tonal hearing in his development as a musician: Diss. Cand. PED. Sciences: 13.00.02. SPb. 2003. 260С.
24. Rags Yu. The concept of the zone nature of musical hearing by H.A.Garbuzov. The way of formation, development, problems and further development // H.A.Garbuzov–musician, researcher, and teacher. SB. articles. M: Music, 1980. S. 11–12.
25. *Ponomarev S.* To the problem of the relationship of timbre and form in a musical work/ author's abstract on competition of candidate of art. M.: 2001, 25С.
26. *Sokol A.* Theory of musical articulation–Odessa: the TFR, 1996. 182с.
27. *Smolyar S.* The high-pitched timbre nature of intonated sound production on domra// Domra: performing and pedagogical arts. Sat. nauchn.articles based on the materials of the scientific and practical conference in the framework of the First Moscow Forum “Domra 2017”. Moscow: OOO Publishing House “Consent”. 2018. P. 95–109.
28. *Smolyar S.* On the definition of the concept of contonation (segment level)//Questions of instrumentation: a research series. Issue 12: Articles and materials of the XII International Instrumental Congress “ Blagodatovsky Readings “ (St.Petersburg, October 21–23, 2019) / Russian Institute of Art History. St.Petersburg: 2020. pp. 298–314с.
29. *Titov E.* Theoretical foundations of musical articulation: diss. art History: 17.00.02 / Titov Evgeny Sergeevich; Rostov State Conservatory named after S.V.Rachmaninoff. Rostov-on-Don: 2002. 214s.
30. Tyulin The doctrine of harmony M.: Music, 1966. 224 p.
31. Thanh, Bui Kong. The culture of expressive violin playing and the multiplicity of the meaning of speech intonation / Bui Kong Thai.–Magnitogorsk: magk im. M.I.Glinka, 2004. 191 p.
32. *Tsypin G.* Musical performance. Performer and technique: textbook. Moscow: Yurayt Publishing House, 2016. 186 p.
33. *Tsypin G.* Learning to play the piano: a textbook for SPO. M.: Yurayt Publishing House, 2016. 188s.
34. *Yuryev A.* Articulation principle of classification of violin strokes / / Voprosy bowed art: Proceedings of the Moscow State Pedagogical Institute. Music And Vol. 49. M: Music, 1980. P. 120–135.
35. Internet resource: https://gufo.me/dict/music_encyclopedia/Артикуляция

Смоляр Светлана Миахйловна,
солистка и концертмейстер группы альтовых домр
Государственного академического русского имени В.В.Андреева,
лауреат международных конкурсов
Smolyar Svetlana M.,
soloist and concertmaster of the viola domras group
of the State Academic Russian named after V.V.Andreev,
winner of international competitions

МУЗЫКАЛЬНЫЕ МИРЫ АЛЬФРЕДА ШНИТКЕ

М.А.Егорова (сост.)

БИБЛИОГРАФИЯ РАБОТ ОБ А. Г. ШНИТКЕ (НА РУС. ЯЗЫКЕ)

BIBLIOGRAPHY OF WORKS ABOUT A. G. SCHNITTKE (IN RUSSIAN LANGUAGE)

Аннотация: предлагаемая публикация открывает длительный проект по составлению библиографии о А.Г.Шнитке на русском языке. Библиография состоит из нескольких рубрик: монографии, диссертации и рефераты, сборники научных статей и собственно научные статьи, учебные пособия и справочная литература, включающая материалы об А.Г.Шнитке.

Ключевые слова: творчество А.Г.Шнитке, библиография, монографии, диссертации, рефераты, научные статьи, учебные пособия, справочная литература.

Abstract: this publication opens a long-term project to compile a bibliography about A. G.

Schnittke in Russian. The bibliography consists of several categories: monographs, dissertations and abstracts, collections of scientific articles and scientific articles themselves, textbooks and reference literature, including materials about A. G. Schnittke.

Key words: creativity of A. G. Schnittke, bibliography, monographs, dissertations, abstracts, scientific articles, textbooks, reference literature

От составителя

Предлагаемая публикация продолжает проект по составлению библиографии работ о творчестве А.Г.Шнитке на русском языке. В настоящий список вошли работы, *косвенно* связанные с жизнью и творчеством композитора. Это дает возможность отчетливо увидеть, что личность А.Г.Шнитке стала важной составляющей художественной жизни в ее самых разных областях: не только произведения композитора, но и живое общение с ним становилось событием в жизни многих выдающихся представителей отечественной культуры.

Настоящий список включает следующий ряд рубрик: сборники научных статей, монографии и научные исследования, материалы мемуарного характера и учебные пособия.

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

Сборники научных статей

Актуальные проблемы социокультурных исследований: Межрегиональный сборник научных статей молодых ученых / Науч. ред. Е.Л.Кудрина. – Кемерово, КемГУКИ, 2006. – Вып. 6 / Науч. ред. В.И.Марков. – 2010. – 301с.

Актуальные проблемы социокультурных исследований: Межрегиональный сборник научных статей молодых ученых / Науч. ред. Е.Л.Кудрина. – Кемерово: КемГУКИ, 2006-. Вып. 8, ч. 1 / Науч. ред. А.В.Шунков. – 2012. – 345 с.

XX век и история музыки. Проблемы стилеобразования: Сборник статей / Ред. М.Г.Арановский. – Москва: ГИИ, 2006. – 185 с.

А.Н.Скрябин и современность: жизнь после жизни: к 25-летию «Фонда А.Н.Скрябина» / Сост. А.С.Скрябин. – М., СПб: Центр гуманитарных инициатив, 2016. – 415 с. – («Письмена времени»).

Александр Немтин [Электронный ресурс]: Жизнь и творчество: Сб. / Ред.–сост. А.Немтина. – М.: Пробел, 2011. – 162 с.

Взаимосвязи. Театр в контексте культуры: Сб. науч. тр. / Редкол.: С.К.Бушуева (отв. ред.) и др. – Л.: Всерос. НИИ искусствознания, 1991 (1992). – 153 с.

Вопросы инструментоведения: Сб. реф. / Сост. и отв. ред. В.А.Свободов. – СПб: Рос. ин-т истории искусств, 1997. – Вып. 7: [Материалы Седьмого международного инструментоведческого конгресса «Благодатовские чтения» (Санкт-Петербург, 22–24 ноября 2010 г.)]: (к 120-летию Курта Закса). – 2010. – 293 с.

Вопросы инструментоведения: Сб. реф. / [Сост. и отв. ред. В.А.Свободов. – СПб: Рос. ин-т истории искусств, 1997. – Вып. 8: Контонация. Перспективы музыкального искусства и науки о музыке: Материалы Международного инструментоведческого конгресса (Санкт-Петербург, 5–7 декабря 2011 г.)] / Гл. ред.: А.А.Тимошенко. – 2011. – 201 с.

Гете в русской культуре XX века = Goethe in der russischen Kultur des XX. Jahrhunderts / Под ред. Г.В.Якушевой. – Изд. 2-е, доп. – М.: Наука, 2004 (ГУП Тип. Наука). – 463 с.

Искусство и искусствоведение: теория и опыт: сборник научных трудов / Редкол.: Г.А.Жерновая (отв. ред.), И.Г.Умнова, Н.Л.Проконова. – Кемерово: Кемеровский гос. ун-т культуры и искусств, 2003-. Вып. 6: Слово в системе искусств. – 2008. – 275 с.

Искусство и искусствоведение: теория и опыт: Сб. научных трудов / М-во культуры / Редкол.: Г.А.Жерновая (отв. ред.), И.Г.Умнова, Н.Л.Проконова. – Кемерово: Кемеровский гос. ун-т культуры и искусств, 2003-. Вып. 7. – 2009. – 322 с.

Искусство и искусствоведение: теория и опыт: сборник научных трудов / Редкол.: Г.А.Жерновая (отв. ред.), И.Г.Умнова, Н.Л.Проконова. – Кемерово: Кемеровский гос. ун-т культуры и искусств, 2003. – Вып. 10 / Редкол.: Н.Л.Проконова (отв. ред.) и др. – 2012. – 393 с.

Катарсис. Метаморфозы трагического сознания / Сост. и общ. ред. В.П.Шестаков. – СПб: Алетейя, 2007. – 372 с. (Серия Мир культуры / Федеральное агентство по культуре и кинематографии, Российский ин-т культурологии (В пер.).

Критика. Публицистика. Страницы истории: к XXX-летию кафедры музыкальной критики: Сб. статей / Ред.–сост.: А.Б.Шнитке, М.П.Мищенко. – СПб: Санкт-Петербургская гос. консерватория, 2006. – 399 с.

Культурология, культура и искусство в современном российском социуме: Сб. научных статей по итогам Всероссийской научно-практической конференции «Культурология в социальном измерении», Кемерово, 16–17 февраля 2007 г. / Редкол.: Г.Н.Миненко (отв. ред.) и др. – Кемерово: Кемеровский гос. ун-т культуры и искусств, 2008. – Ч. 2. – 2008. – 434 с.

Лексикон нонклассики. Художественно-эстетическая культура XX века / Под общ. ред. В.В.Бычкова.–М.: Росспэн, 2003.– 606 с.– (Summa culturologiae).

Мир искусств: Альманах / Редкол.: Б.И.Зингерман (отв. ред.) и др.–СПб.: Дмитрий Буланин, 2001.– Вып. 4.– 2001.– 815 с.

Мир культуры: Сб. материалов и научных статей по итогам вузовской научно-практической конференции студентов (2013–2014 гг.) / Южно-Уральский государственный институт искусств им. П.И.Чайковского, Кафедра социально-гуманитарных и психолого-педагогических дисциплин.– Челябинск: ЮУрГИИ, 2014.– 104 с.

Московская консерватория: Материалы и документы из фондов МГК имени П.И.Чайковского и ГЦММК имени М.И.Глинки: Альбом: В 2 томах / Авт. ист. обзоров–Т.А.Алиханов и др.–М.: Прогресс-Традиция, 2006.– Т. 2–2006.– 390 с.

Московская консерватория: от истоков до наших дней: Историко-биографический справочник / Ред.–сост. Н.А.Миронова.–М.: Прогресс-Традиция, 2005.– 743 с.

Музыка в пространстве медиакультур: Сб. статей по материалам Четвертой Международной научно-практической конференции, 17 апреля 2017 года / Главный редактор Зенгин С.С.– Краснодар: КГИК, 2017.– 185 с.

Музыка и музыкант в меняющемся социокультурном пространстве = Music and musician in the changing socio-cultural space: сб. ст. / Федер. агентство по культуре и кинематографии, М-во образования Рост. обл., Рост. гос. консерватория (акад.) им. С.В.Рахманинова / Ред.–сост. А.М.Цукер.– Ростов н/Д: Изд-во Рост. гос. консерватории им. С.В.Рахманинова, 2005.– 366 с.

Музыка как судьба / Георгий Свиридов / Сост., авт. предисл. и коммент.– Александр Сергеевич Белоненко.–М.: Молодая гвардия, 2002.– 798 с.(Близкое прошлое: Б-ка мемуаров).

Музыкальная наука в XXI веке: пути и поиски: Материалы Международной научной конференции, 14–17 октября 2014 года / Отв. ред. Т.И.Науменко.–М.: ПРОБЕЛ-2000, 2015.– 535 с.

Музыкальное образование в контексте культуры: Вопросы теории, истории и методологии [Электронный ресурс]: Материалы X Международной научной конференции 1–3 ноября 2010 года / Ред.–сост.: Л.С.Дьячкова.–Москва: РАМ им. Гнесиных, 2012.– 404 с.

Музыкознание и музыкальное образование: современные тенденции: межвузовский сборник статей / Сост.: Н.П.Наумова.– Челябинск: ЮУрГИИ им. П.И.Чайковского. Вып. 4.– 2014.– 153 с.

О музыке композиторов Финляндии и скандинавских стран: Сб. науч. ст. / Ред.–сост. К.И.Южак.–Петрозаводск; СПб., М-во культуры РФ. Петрозавод. гос. консерватория, С.–Петербург. гос. консерватория им. Н.А.Римского-Корсакова, Рос. ин-т истории искусств РАН; 1998.– 263 с.

Проблемы языка: лингвистика, общая дидактика, методика преподавания, страноведение: Сб. науч. тр. / Под ред. Т.Н.Кучеровой.–Саратов: Изд-во Саратов. ун-т, 2004.– 101 с.

Режиссура игры на фортепиано–Б.М.Берлин–музыкант, личность, педагог: Сб. ст. и материалов с прил. компакт-диска (CD): к 100-летию со дня рождения / Редкол.: А.М.Аксенов (отв. ред.).–М.: РАМ им. Гнесиных, 2006 (М.: Тип. изд-ва МГУ).– 309 с. (В пер.).

Русское Слово в культурно-историческом и социальном контексте: Сб. статей по материалам Российской научно-практической конференции с международным участием «Русское

Слово в культурно-историческом контексте» (Кемерово–Далянь, 22 октября 2010 г.): В 2 т./ Отв. ред.: О.Ю.Астахов.–Кемерово: Кемеровский гос. ун-т культуры и искусств; Далянь: Даляньский ун-т иностранных яз. (КНР), 2010–Т. 1.– 2010.– 545 с.

Екатерина Александровна Ручьевская: К 90-летию со дня рождения. Сб. статей.– /СПб.: Композитор-Санкт-Петербург, 2012.– 456 с.

Сергей Слонимский–собеседник: Сборник / Сост.: Е.Б.Долинская, М.Г.Валитова.– Изд. 2-е, испр. и доп.–СПб.: Композитор, 2015.– 192 с.

Современные проблемы преподавания музыкально-теоретических дисциплин в системе «школа–колледж–вуз»: Сб. статей / Челябинск: ЮУрГИИ им. П.И.Чайковского. Выпуск 4 / Челябинск: ЮУрГИИ им. П.И.Чайковского, 2014.– 136 с.

Современный экран: Теория. Методология. Процесс: Сб. науч. тр. / Сост. и авт. предисл. Р.Д.Копылова.–СПб.: РИИИ, 1992.– 166 с.

Творческое наследие Бориса Чайковского: Международная конференция, Москва, сентябрь, 2005 / Сост. и ред. В.М.Келле.–М.: Пробел-2000, 2015.– 267 с.

Театр абсурда: Сб. ст. и публ. / Ред.: Т.Б.Проскурникова, Г.В.Макарова, Е. А Дунаева.– Изд. 2-е, испр. и доп.–СПб.: Дмитрий Буланин, 2005 (ГИПП Искусство России).– 211 с.

Монографии и научные исследования

Арановский М. Г. Симфонические искания: Пробл. жанра симфонии в сов. музыке 1960–1975 гг.: Исслед. очерки.–Л.: Сов. композитор. Ленингр. отд-ние, 1979.– 287 с.

Барсова И. А. Книга об оркестре.– 2-е изд.–М.: Музыка, 1978.– 208 с.

Барсова И. А. Контуры столетия: из истории русской музыки XX века / СПб.: Композитор, 2007.– 237 с.

Басин Е. Я. Творческая личность художника. [Электронный ресурс].–СПб.: Алетейя, 2015.– 88 с.

Басин Е. Я. Под эстетическим интегралом.–СПб.: Алетейя, 2014.– 527 с.– (Историческая книга).

Бобылёв А. Б. Русская композиторская педагогика: Традиции. Личности. Школы.–М.: Композитор, 2013.– 399 с.

Бонфельд М. Ш. Музыка: Язык. Речь: опыт системного исследования музыкального искусства: Монография.–СПб.: Композитор, 2006.– 646 с.

Гиренок Ф. И. Удовольствие мыслить иначе / М.: Фонд «Мир»: Академический Проект, 2010.– 235 с. (Философские технологии: hic et nunc); (Фонд «Мир») (в пер.).

Горбовец А. О. Постмодернизм: взгляд изнутри: статьи, заметки, размышления.–Екатеринбург: Изд-во Уральского ун-та, 2016.– 304 с.

Гуляницкая Н. С. Поэтика музыкальной композиции: Теорет. аспекты русской духовной музыки XX века.–М.: Яз. славян. культуры, 2002.– 430 с.

Гуляницкая Н. С. Русская музыка: становление тональной системы, XI–XX вв.: Исследование. М.: Прогресс-Традиция, 2005.– 232 с. (В пер.).

Гуляницкая Н. С. Музыкальная композиция: модернизм, постмодернизм [Электронный ресурс]: история, теория, практика.–М.: Языки славянской культуры, 2014.– 367 с.

Гуревич С. Д. Динамика звука в кино. – СПб.: РИИИ, 1992. – 131 с.

Денисов А. В. Музыкальный язык: структура и функции. – СПб.: Наука, 2003 (Акад. тип. Наука РАН). – 205 с. (В пер.).

Западное искусство. XX век: Проблема развития западного искусства в XX веке / Редкол.: Б.И. Зингерман (отв. ред.) и др. – СПб.: Дмитрий Буланин (ДБ), 2001. – 370 с.

Казанцева А. П. Содержание музыкального произведения в контексте художественной культуры. – Астрахань: Волга, 2005. – 110 с. (в обл.).

Кондаков И. В. Цивилизационная идентичность в переходную эпоху: культурологический, социологический и искусствоведческий аспекты. – М.: Прогресс-Традиция, 2011. – 1023 с.

Конев В. П. Постсоветская художественная культура. Т. 2: Монография. – Новосибирск: СГГА, 2013. – 193 с.

Конев В. П. Советская художественная культура. – Новосибирск, Новосиб. гуманитар. ин-т, Новосиб. гос. ун-т, 2001. – 415 с.

Кононенко Н. Г. Андрей Тарковский. Звучащий мир фильма. – Москва: Прогресс-Традиция, 2011. – 285 с.

Курбатская С. А. Пьер Булез. Эдисон Денисов: Аналит. очерки. – М.: ТЦ Сфера, 1998. – 363 с.

Куреляк А. А. О религиозном символизме в музыке Ю. Буцко: Исслед. очерк. – Москва: РАМ им. Гнесиных, 2006 (М.: РИО РАМ им. Гнесиных). – 93 с.

Куренкова Р. А. Феноменологическая эстетика музыки = Phenomenological aesthetics of music: Монография. – Владимир: Владимирский гос. пед. ун-т, 2006. – 343 с. (В пер.)

Левая Т. Н. Скрябин и художественные искания XX века СПб.: Композитор – Санкт-Петербург, 2007. – 183 с.

Лобанова М. Н. Музыкальный стиль и жанр: история и современность [Электронный ресурс]. – СПб.: Центр гуманитарных инициатив, 2015. – 208 с.

Мальшев И. В. Искусство и философия: от модерна к постмодерну. – Москва: Пробел-2000, 2013. – 98 с.

Мальшев И. В. Экзистенция и бытие. – Москва: Пробел-2000, 2011. – 105 с.

Никольская И. И. Кшиштоф Пендерецкий: Инструментальная музыка, симфонии, оперы: Очерки. – Москва: Композитор, 2012. – 300 с.

Олейник М. А. Осмысление феномена «музыка» в европейской культуре: Монография. – Волгоград: Перемена, 2005 (Тип. Изд-ва). – 226 с.

Пивовев В. М. Философия смысла, или Телеология: Монография. – 2-е изд. – М.: Директ-Медиа, 2013. – 115 с.

Пронин А. А. История изучения российской эмиграции в диссертационных исследованиях 1980–2005 гг.: Монография / – Москва, Берлин: DirectMEDIA, 2015. – Ч. 1. – 2015. – 541 с.

Слонимский С. М. Заметки о композиторских школах Петербурга XX века: К 150-летию Петербургской консерватории. – СПб.: Композитор, 2012. – 84 с.

Соколов А. С. Мир музыки в зеркале времен. – М.: Просвещение, 2008. – 275 с. (В пер.).

Соколов А. С. Музыкальная композиция XX века: диалектика творчества: Исследование. – М.: Музыка, 1992. – 227 с.

Умнова И. Г. Литературное творчество композитора Сергея Слонимского: Монография. – Кемерово: Изд-во КемГУКИ, 2010. – 186 с.

Фалетрова О. М. Музыка как средство психолого-педагогической коррекции: Учебно-методическое пособие. – Ярославль: Ярославский гос. пед. ун-т им. К. Д. Ушинского, 2008. – 143 с.

Холопова В. Н. Феномен музыки: Монографическое исследование. – М.: Директ-Медиа, 2014. – 378 с.

Художественная жизнь России 1970-х годов как системное целое / Редкол.: Зоркая Н. М. (отв. ред.) и др. – СПб.: Алетейя, 2001. – 350 с.

Цытин Г. М. Музыкальное исполнительское искусство: Теория и практика. – СПб.: Алетейя, 2001. – 318 с.

Черниговская Т. В. Чеширская улыбка кота Шрёдингера: язык и сознание: Электронный ресурс – М.: Языки славянской культуры, 2013. – 448 с.

Штильман А. Д. В Большом театре и Метрополитен-опера. Годы жизни в Москве и Нью-Йорке. 1966–2003: Электронный ресурс. – СПб.: Алетейя, 2015. – 432 с.

Шульгин Д. И. Современные черты композиции Виктора Екимовского: Электронный ресурс: Монография. – М.: Директ-Медиа, 2014. – 610 с.

Щербакова А. А. Художественное обобщение: история и современность: Монография. – СПб.: Наука, 2008. – 191 с.

Юшкова Е. В. Пластика преодоления: краткие заметки об истории пластического театра в России в XX веке. – Ярославль: Изд-во ГОУ ВПО «Ярославский гос. пед. ун-т им. К. Д. Ушинского» (ЯГПУ), 2009. – 275 с.

Литература мемуарного характера

Грач Э. Д. От первого лица: Композиция и литературная запись Евгении Кривицкой. – СПб.: Центр гуманитарных инициатив, 2012. – 157 с.

Дубинец Е. А. Князь Андрей Волконский. Партитура жизни. – М.: РИПОЛ классик, 2010. – 382 с. (От первого лица).

Журбин А. Б. Композитор, пишущий слова: о себе и своей работе – М.: Композитор, 2005 (ОАО Московская тип. j б). – 347 с. (в пер.).

Завадовская О. Беседы с Исааком Шварцем. – М.: Прогресс-Традиция, 2013. – 278 с.

Зацепин А. С. «Есть только миг...» – М.: Олма-Пресс, 2003. – 190 с.

Лубоцкий М. Д. Бессмертие листа клена. – СПб.: Композитор, 2015. – 108 с. (упоминание).

Могильницкий В. А. Святослав Рихтер. Челябинск: Урал LTD, [2000]. – 345 с. – (Иллюстрированные биографии великих музыкантов).

Мохонько А. П. Дом музыки: концертная жизнь Кузбасса во второй половине XX в: к 50-летию Кемеровской государственной областной филармонии. – Кемерово: Практика, 2005. – 381 с.

Раззаков Ф. И. Как уходили кумиры. Память, согревающая сердца. – М.: Эксмо, 2010. – 573 с. – (Книги Раззакова о великих артистах).

Слонимский С. М. Бурлески, элегии, дифирамбы: В презренной прозе. – СПб.: Композитор, 2012. – 153 с.

Спиваков В. Т. Мимолетности. – М.: Музыка, 2004 (ОАО Тип. Новости). – 222 с. (в обл.)

Таривердиев М. А. Я просто живу: Микаэл Таривердиев. Биография музыки / Вера Таривердиева. – М.: КоЛибри, 2017. – 733 с. – (Биографии, автобиографии, мемуары).

Шахова Н. В. Люди моего «Времени». – М.: ЭКСМО: Алгоритм, 2004 (ОАО Можайский полигр. комб.). – 511 с. (в пер).

Шульгин Д. И. Музыкальные истины Александра Вустина. Монографические беседы: Электронный ресурс. – Москва: Директ-Медиа, 2014. – 265 с.

Шульгин Д. И. Признание Эдисона Денисова. По материалам бесед Монографическое исследование / Электронный ресурс. – М.: Директ-Медиа, 2014. – 439 с.

Учебные пособия

Ефимова Н. Н. Звук в эфире: Учеб. пособие для вузов – М.: Аспект Пресс, 2005 (ОАО Можайский полигр. комб.). – 140 с.

Зинченко В. Г. Литература и методы ее изучения: Системно-синергетический подход: Учебное пособие. – М.: Флинта: Наука, 2011. – 274 с. (Флинта).

История хорового исполнительства Кузбасса: Преподаватели кафедры хорового дирижирования Кемеровского государственного института культуры (1977–2000): Учебный справочник. Авт. – сост. Т. М. Фролова. – Кемерово: Кемеровский гос. ин-т культуры, 2017. – 117 с.

Федорович Е. Н. История профессионального музыкального образования в России (XIX–XX века): Электронный ресурс: Учеб. пособие для студентов пед. вузов по специальности 030700 – музык. образование. – М.: Директ-Медиа, 2014. – 197 с.

Егорова Марина Алексеевна,

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

Egorova Marina A.,

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

ХРОНИКА ЖИЗНИ И ТВОРЧЕСТВА АЛЬФРЕДА ШНИТКЕ

CHRONICLE OF THE LIFE OF A. G. SCHNITTKE

Молодые годы

1934. 24 ноября. В городе Энгельсе Саратовской области, тогда – столице Автономной Советской Социалистической Республики Немцев Поволжья – в семье журналиста и русско-немецкого переводчика Гарри Викторовича Шнитке и его жены, преподавателя немецкого языка Марии Федоровны Фогель, родился старший сын Альфред Шнитке. Обе родительские ветви прибыли в разное время из Германии. Гарри Викторович – по происхождению из прибалтийских евреев, говоривших на немецком, родился во Франкфурте-на-Майне, в 1926 году прибыл в Советский Союз. Мария Федоровна – из волжских немцев-крестьян, которые приехали в Россию еще более 200 лет назад по приглашению Екатерины II. В доме говорили на русском и немецком языках. Среди огромного количества книг, которые читала вся семья, многие были на немецком языке.

1941. На годы войны пришлось начало сознательного детства будущего композитора.

28 августа. Через два месяца после начала войны по приказу Сталина началась депортация немцев Поволжья – за Урал, в Сибирь. Как пишет В. Холопова « по словам Альфреда «выезд немцев – это была страшная история». Семье удалось остаться в городе, так как отец смог доказать свою еврейскую, а не немецкую национальность. Затем он добился отправки на фронт.

1945–1946

Первые яркие музыкальные впечатления и пробы сочинительства. Из воспоминаний А. Шнитке: «В 45–46 году всем вернули конфискованные на время войны приемники, и я стал слушать музыку, причем предпочитал оперы. И если вспомнить первые мои попытки не то что сочинять, а скорее фантазировать (нот я тогда не знал), то это были какие-то неопределенные оркестровые представления, которые я теперь расшифровываю как тремоло и высокие деревянные духовые, возникающие под влиянием прослушанной «Шехерезады» или «Испанского каприччио», в общем, что-то в этом роде. И, кроме того, (никаких тогда у меня музыкальных инструментов не было) я помню, мне попала какая-то губная гармошка, от которой я никак не мог оторваться, без конца импровизируя и чувствуя себя в Раю»¹.

1946–1948

Вена. Гарри Викторович Шнитке вызывает семью в Вену, где он после войны был оставлен для работы переводчиком в газете «Osterreichische Zeitung». Из воспоминаний А. Шнитке: «Для подростка 12–14 лет эта Вена определила всю его жизнь. ... После пустынного, лежащего вне времени города-сарая Энгельса – прекрасная, вся заряженная историей Вена, каждый день – счастливое событие, везде что-то новое: Хофбург, дер Гра-

¹ Шульгин Д. Годы неизвестности Альфреда Шнитке. М., 1993. С. 10 Т. С. Урбах

бен, Карлскирхе, Бельведер, Шенбрунн, собор св.Штефана—многое в развалинах и пепле, но и в разбитом состоянии гордое и жизнестойкое»¹.

В Вене раскрываются музыкальные способности Шнитке. Он самостоятельно научился играть на аккордеоне, который в качестве премии выдали отцу. Тогда же он начал брать уроки игры на фортепиано у пианистки Шарлотты Рубер. Из воспоминаний А.Шнитке: «Фрау Рубер дает много свободы, играет со мной в четыре руки, хвалит меня, пытается уговорить моих родителей дать мне музыкальное образование... Здесь же дома не было инструмента, но я кланчу у всех знакомых, у кого он есть, хожу в пустое офицерское казино, играю всегда, когда рядом со мной есть рояль, пытаюсь сочинять, слушаю «Валькирию» и «Похищение из сераля» в Staatsoper. «Паяцев» и «Сельскую честь» в Volksoper. Слушаю Девятую Бетховена с Й.Крипсом и Седьмую Брукнера с О.Клемперером и т.д.—хочу стать композитором»².

1948. Возвращение из Вены. Семья Шнитке поселяется в Подмосковье, в Валентиновке. Альфред заканчивает семь классов общеобразовательной школы. Занятия по фортепиано не возобновились, но желание сочинять и играть не оставляет его. Он самостоятельно изучает книги по теории, гармонии, форме, читает «Основы оркестра» Римского-Корсакова, но одному разобраться слишком трудно. В музыкальной школе, как переростку, предлагают учиться на контрабасе, отметив его способности.

1949. Август. Зачисление в музыкальное училище имени Октябрьской революции на хоровое отделение. О возможности поступления в училище Шнитке узнает случайно, за три дня до вступительных экзаменов. Из воспоминания А.Шнитке: «Отец встретил одного знакомого, у которого в гостях был бухгалтер музыкального училища. Этот бухгалтер дает мне записку к заведующему учебной частью. Завучем был теоретик Борис Константинович Алексеев. Меня послали на экзамен по сольфеджио. Диктант я написал. А по элементарной теории я отвечал таким образом (у меня нет абсолютного слуха): все ноты называл по до мажору, но правильно...»³. Шнитке всегда с большой благодарностью вспоминал Б.К. Алексеева, который в 14 летнем подростковом, с двухлетней музыкальной подготовкой, сумел увидеть то, что, по словам композитора, не видел тогда он в себе сам.

На одном курсе с А.Шнитке учились весьма известные в дальнейшем музыканты: теоретик Ю.Н.Бычков, автор многочисленных трудов, много лет преподававший в РАМ им. Гнесиных, в данный момент—заведующий кафедрой теории и истории музыки МГИМ им. А.Г.Шнитке; баянист В.Д.Накапкин, видный педагог, воспитавший целую плеяду талантливых музыкантов. По классу дирижирования Шнитке занимался у С.И.Кирпичниковой.

Огромное влияние на становление будущего композитора оказал яркий музыкант, прекрасный преподаватель фортепиано Василий Михайлович Шатерников. Он обладал особой системой обучения, которая давала ученикам возможность быстро развиваться на начальном этапе. Но главным его даром была способность увлечь и развить своих учеников не только пианистически, но и общемузыкально. Он был «фанатически одержимым музыкантом»⁴.

¹ *Ивашкин А.* Беседы с Альфредом Шнитке. М., 2003. С. 26–27.

² *Ивашкин А.* Цит. соч. С. 26.

³ *Ивашкин А.* Цит. соч. С. 32.

⁴ *Шульгин Д.* Цит. соч. С. 11

Серьезно готовясь к поступлению в консерваторию на композиторский факультет, Шнитке в течение трех лет берет частные уроки у известного профессора-теоретика Иосифа Яковлевича Рыжкина, занимаясь с ним последовательно гармонией, анализом форм, полифонией и композицией. Под руководством Рыжкина Альфред написал много произведений, с некоторыми из них поступал в консерваторию. Рыжкин был доволен творческими успехами своего способного ученика, но неординарность его музыкального языка вызывала у него беспокойство. «Меня радовало выполнение им письменных заданий, но они же тревожили меня ростками «запредельности»; тогда еще очень скромными, но все же указывающими на тенденцию, для которой не было места в ситуации того времени»¹. К училищным годам относятся и первые самостоятельные технические упражнения в додекафонной технике.

1953. Июнь. А. Шнитке с отличием окончил училище, и был рекомендован для поступления в высшее музыкальное учебное заведение.

Консерватория.

1953. Август. Поступление в Московскую консерваторию на композиторский факультет. По совету Рыжкина Шнитке подает заявление в класс композиции Евгения Кирилловича Голубева. Великолепный музыкант, интеллектуал, безупречно владеющий композиторской техникой, Голубев создал свою творческую школу. Среди его учеников – Андрей Эшпай, Александр Холминов, Татьяна Николаева, Альфред Шнитке, Константин Баташов и другие талантливые музыканты. Мыслящий, эрудированный Шнитке отвечал требованиям учителя к композитору-художнику: «...История не знает больших композиторов, обладающих узким общественным и общекультурным кругозором, и поэтому человек с ограниченным кругозором никогда не станет большим композитором»².

Поступив в консерваторию, Шнитке попал в атмосферу профессиональных занятий, общения и контактов. Огромное влияние на всех студентов теоретико-композиторского факультета тех лет оказывало Научное студенческое общество (НСО). Его возглавлял тогда Эдисон Денисов. На собраниях НСО прослушивались в записи или исполнялись сочинения XX века, написанные в разных стилях. Многие произведения можно было слушать, только имея специальное разрешение. По словам В. Холоповой, ставшей после Денисова председателем НСО, «НСО консерватории, особенно денисовское, было самым настоящим «окном в Европу», никто из крупных московских композиторов и музыковедов не стал бы, наверное, самим собой, если бы не прошел через эту лабораторию нового музыкального мышления»³. Шнитке принимал активное участие в работе НСО и входил в его совет.

Одновременно со Шнитке в консерватории училась целая плеяда талантливых композиторов: А. Караманов, Э. Денисов, В. Овчинников, Р. Леденев, Н. Сидельников, А. Николаев, А. Пирумов; заканчивали консерваторию Р. Щедрин, А. Флярковский; учились в аспирантуре А. Эшпай и А. Пахмутова. На последних курсах, как отмечает Шнит-

¹ Альфреду Шнитке посвящается. Вып. 1. М., 1997. С. 44.

² Санько А. Евгений Голубев: Жизнь и творчество. М., 2002.

³ Холопова В. Композитор Альфред Шнитке. М., 2003. С. 37.

ке, он испытывал влияние Д.Шостаковича, К.Орфа (краткое), а к моменту окончания консерватории интересовался больше П.Хиндемитом и А.Шенбергом.

В консерватории Альфредом Шнитке было написано много сочинений. В архиве сохранились романсы: «Сумрак» на стихи Ф.Тютчева, «Березка» на стихи С.Щипачева, Шесть прелюдий для фортепиано, Соната для скрипки и оркестра, Симфония для симфонического оркестра, хор на стихи А.Прокофьева, скерцо для оркестра, сюита для струнного оркестра, концерт №1 для скрипки с оркестром.

На пятом курсе Шнитке пишет дипломное сочинение ораторию «Нагасаки» для меццо-сопрано, смешанного хора и симфонического оркестра на тексты А.Софронова. Г.Фере, Е.Эйсаку, С.Тосон. Это яркое эмоциональное сочинение, воплощающее ужасы атомного взрыва и его последствий. А.Шнитке об оратории «Нагасаки»: «В оратории – это все, что олицетворяет собой смерть с ее безжалостностью, жестокостью, дикую в своей бессмысленности, то есть все античеловеческое, ужасное и страшное... Произведение было для меня очевидно очень важным и было написано совершенно искренне... По моим ощущениям – это сочинение было тогда «левым». Таким оно казалось... слушателю. Из «левого» там была линейная тональность и атональные эпизоды, строившиеся на многозвучных аккордах. Причем, это были не столько атональные, сколько микроладовые структуры – нагромождения бартоковского или шостаковического типа»¹. Оратория сделала Альфреда Шнитке известным, но, несмотря на это, композитор не включил ее в общий каталог своих зрелых сочинений, как и, впрочем, все сочинения консерваторского периода, кроме Первого скрипичного концерта.

1958–1962 Аспирантура.

Шнитке продолжает заниматься в классе Е.Голубева. Из беседы с Шульгиным: «Этот период я бы охарактеризовал, как время неудачных попыток войти в дружеские отношения с Союзом композиторов, как время, когда я написал, наверное, самое худшее свое сочинение «Песни войны и мира». Заказ на это произведение я получил от Союза композиторов... После этого возникло странное состояние какой-то зависимости от заказных идей. Мне была заказана «Поэма о космосе», шла речь о двух операх с двумя театрами – всего лишь с Большим и Станиславского. У последнего – это должна была быть опера про негров, а в Большом – про борьбу за мир. В результате я должен был примирить какие-то свои музыкальные поиски с официальными сюжетами, а это, конечно, оказалось невозможным. Возникавшие уступки и привели к вполне заслуженному мною наказанию, так как все это исполнено, конечно, не было»².

В каталог своих сочинений из периода аспирантуры Шнитке включил лишь Концерт для фортепиано с оркестром в трех частях (1960). Его первое исполнение состоялось в том же году в Большом зале консерватории (дирижер В.Бахарев, солист Л.Брумберг). В период работы над концертом Шнитке увлекался Хиндемитом, изучал его книгу «Руководство к сочинению».

¹ Шульгин Д. Цит. соч. С 32–33.

² Шульгин Д. Там же. С. 17.

В годы аспирантуры началась научно-теоретическая деятельность А.Шнитке. По словам В.Холоповой «Способности Альфреда к науке не уступали его способностям к сочинению музыки. Он написал в течение жизни ряд значительнейших статей, изученных специалистами вдоль и поперек и ставших классикой отечественного музыкознания. И мы к его мыслям будем неоднократно возвращаться»¹. В 1960–61 годах в «Советской музыке» публикуются его первые статьи о Гранте Григоряне, Романе Леденеве, Алемдаре Караманове.

Во время учебы в аспирантуре Шнитке начал преподавать: сначала в музыкальной школе, потом в Музыкальном училище имени Октябрьской революции (1960–1961).

Шестидесятые годы

Начало шестидесятых. «Время нового обучения после консерватории». Шнитке расширяет свое знакомство с современной музыкой авангарда, что происходило не без влияния Эдисона Денисова, которого композитор называл «началом русского авангарда». Прослушивалось большое количество записей, проигрывалось много новой музыки, которые открыли глаза многим композиторам на то, что было запретно долгое время

1961 – брак с пианисткой Ириной Катаевой.

1963 – приезд в Москву итальянского композитора Луиджи Ноно. По воспоминаниям А.Шнитке: «Встреча с Ноно... во многом оказалась решающим моментом для моего окончательного поворота на путь «левых заскоков» с компромиссного пути. Именно тогда я понял бесповоротно, что мне нужно учиться. Да и сам Ноно говорил мне о том же. ... С этого момента я бесповоротно занялся изучением партитур новой для себя музыки»². Столь же ощутимыми для композитора оказались влияния А.Пуссера, К.Штокхаузена, Д.Лигети, К.Пендерецкого, В.Лютославского, которые присылали молодым коллегам большое количество нот, магнитофонных записей, пластинок, книг. Шнитке методично изучает теоретические труды о новейшей музыке на разных языках, пишет научные статьи, посвященные проблемам оркестра и композиторским техникам XX века.

Сочинения Шнитке 1962–68 годов в основном написаны в серийной технике. Они стали (как сочинения Эдисона Денисова и Софии Губайдулиной) знаменем русского авангарда, но исполнялись в основном в «неофициальных» залах.

С 1961 по 1972 год Альфред Шнитке преподает в Московской консерватории студентам-музыковедам чтение партитур и практическую инструментовку. Он, как и его друг-коллега Денисов, были настоящими просветителями, постоянно знакомя студентов с отечественной и зарубежной музыкой XX века.

Первая работа в кино – «Вступление» (реж. И.Таланкин).

1964. Шнитке пишет два строго регламентированных сериальных сочинения: Музыка для камерного оркестра и Музыка для фортепиано и камерного оркестра. В них серийность строго организована не только звуковысотно, но и ритмически.

Вторая половине шестидесятых.

¹ Холопова В. Цит. соч. С. 51

² Шульгин Д. Цит. Соч. С. 18

Композитор начинает искать новые пути своего творчества. «Я помню свой разговор с Денисовым по этому поводу, – вспоминал Шнитке, – в котором пытался объяснить ему, что мой технологический энтузиазм кончился, и что я пытаюсь найти пусть более примитивный и менее гарантированный по качеству, но все же менее «поддельный язык»... С этого времени я стал уделять большое внимание в своей работе «непосредственному моменту», чем «конструктивному»¹.

1965. Рождение сына Андрея.

Композитор пишет сочинения, в которых отказывается от строгой рациональной регламентированности: «Диалог» для виолончели и 7 исполнителей решен в свободно-серийной технике. «Три стихотворения Марины Цветаевой» для меццо-сопрано и фортепиано основано на «чистом интонировании», следовавшим за текстом «... мне захотелось написать сочинение совершенно свободное как от технических догм серийной техники, так и технической инерции тональной музыки»².

1966. Второй скрипичный концерт для скрипки и камерного оркестра. Отходя от додекафонного метода, композитор не отвергает его полностью. Он продолжает использовать серийную технику, но пользуется ей свободно, как выразительным средством для воплощения художественного замысла. Этот одностанный концерт – ярчайшее произведение уже сложившегося автора. Впоследствии композитор прокомментировал свое сочинение, разобрав его по тактам, раскрыв заложенный в нем евангельский сюжет.

С середины 60-х годов продолжается интенсивная работа в кино, которое практически «кормит» его и приносит известность. Он сотрудничает с талантливыми режиссерами: Э.Климовым («Похождение зубного врача»), С.Колосовым (телевизионный фильм «Вызываем огонь на себя»), А.Аскольдовым («Комиссар»), А.Хржановским («Стеклянная гармоника»)...

В музыкальном плане композитор оказался в ситуации раздвоения. С одной стороны он активно изучал и использовал в своих произведениях современные техники, с другой – работал с так называемыми «прикладными» жанрами в киномузыке. «В конце концов, я стал ощущать некоторое неудобство, некоторое раздвоение... Необходимо... этот разрыв преодолеть... Музыкальный язык должен быть единым, каким он был всегда, он должен быть универсальным. У него может быть крен в ту или иную сторону, но не может быть двух музыкальных языков. Развитие же музыкального авангарда приводило именно к сознательному разрыву и нахождению иного, элитарного языка. И я стал искать универсальный музыкальный язык...»³. Композитор приходит к центральной идее своего творчества, которую он облакает в термин «полистилистика». Полистилистика подразумевает сочетание совершенно контрастных музыкальных стилей.

1967. Первый выезд за границу. На фестивале «Варшавская осень» исполняется его «Диалог».

¹ Шульгин Д. Цит. Соч. С. 20

² Шульгин Д. Цит. Соч. С. 40

³ Из беседы А.Шнитке с Н.Шахназаровой и Г.Головиным // Новая жизнь старых традиций в советской музыке: Статьи и интервью. М., 1989. С. 332–349.

1968. «Серенада для скрипки, кларнета, контрабаса, фортепиано и ударных». Это сочинение стало одним из его первых полистилистических опытов. Наряду с серией и сериализмом, в нем использованы джазовая импровизация и алеаторная смесь вальсов, фокстротов, полек из его киномузыки. Схожая композиторская техника использована в Первой симфонии, которую он начал писать в 1968.

Соната № 2 для скрипки и фортепиано (*Quasi una Sonata*). В сонате в шокирующем сопоставлении представлены разные эпохи в виде кратких отрывков и стилизованных цитат.

Семидесятые годы

1971. А.Шнитке выступает на Международном музыкальном конгрессе в Москве с докладом «Полистилистические тенденции в современной музыке», в котором впервые сформулировал сам термин полистилистика и изложил свою знаменитую концепцию. Доклад стал в некотором роде стилистическим манифестом музыки не только Шнитке, но и целого поколения российских композиторов XX века.

1972. Завершение работы над Первой симфонией, которую он писал четыре года, не надеясь на ее исполнение. Симфония стала вершинным итогом его творческой деятельности шестидесятых годов. В четырехчастном цикле представлен широкий спектр полистилистических контрастов на фоне зрелищной театральной игры.

Смерть матери композитора Марии Иосифовны Фогель. Шнитке тяжело переживает потерю. Он начинает работу над фортепианным квинтетом.

Середина семидесятых. Погружение в духовную и философскую литературу. Период интенсивно-духовных поисков, который сам композитор определил как «богоискательство». В середине 70-х годов в творчестве Шнитке наступает период, который принято называть «новой простотой». Он отличается «тихой», медитативной музыкой. Жанры, к которым он обращается, в основном камерные.

1974. Премьера Первой симфонии в городе Горький (ныне – Нижний Новгород) 9 февраля с симфоническим оркестром Горьковской филармонии под управлением Геннадия Рождественского, которому она была посвящена.

Начало работы над Четырьмя Гимнами для камерных ансамблей, которые он писал до 1979 года. В них отразился интерес композитора к православной духовной музыке.

1975. Реквием для солистов, смешанного хора и инструментального ансамбля. Первые наброски Реквиема появились еще в 1972 году, при начальной работе над первой частью фортепианного квинтета. На этом материале А.Шнитке написал Реквием на латинском языке, который стал основной частью музыки к спектаклю театра имени Моссовета «Дон Карлос» по Шиллеру. Реквием как самостоятельное произведение впервые был исполнен в 1977 году в Будапеште. В Москве его слушали в магнитофонной записи, передавая ее друг другу из рук в руки. Из воспоминаний Е.Чигаревой: «Впечатление было сильнейшим. Помню, как плакал литературовед Сергей Бочаров. А поэт Арсений Тарковский написал потом в письме В.П.Бобровскому, что это музыка «и до XVIII и после нас»¹.

¹ Альфреду Шнитке посвящается. Цит. соч. С. 194.

Умирает отец композитора Гарри Викторович Шнитке. В этом же году уходит из жизни высокопочитаемый Альфредом Шнитке Д. Шостакович.

Ноябрь. Шнитке пишет Прелюдию Памяти Д. Шостаковича для двух скрипок или одной скрипки и магнитофонной пленки. Вся пьеса соткана из инициалов Шостаковича – D E S C H, а появляющаяся монограмма B A C H, по словам Шнитке «как голос свыше – вбирающий в себя одновременно и D E S C H, – здесь возникает как бы уход в исток»¹.

1976. Композитор завершает работу над мемориальным Фортепианным квинтетом. Музыкальное развитие сочинения основывается на «чисто интонационной основе – ... на работе с небольшой группой родственных мотивов хроматических по структуре»².

В этом же году Шнитке пишет сочинение, в котором тонкий юмор композитора, его блестящая способность к умной иронической шутке, создают атмосферу своеобразного театрального представления. Это в нескольких версиях музыкальная шутка «Moz-Art» и «Moz-Art a la Haydn» для различных музыкальных составов. Предназначалась она для новогоднего концерта камерного ансамбля Гидона Кремера. Музыкальный материал Моцарта (партия первой скрипки из утерянной партитуры пантомимы) Шнитке виртуозно компонует с применением остроумных политональных и полиладовых эффектов. Вместе с сценическими эффектами и шутками создается ощущение «сельского праздника, на котором звучит много музыки сразу в разных строях и все это исполняется по-своему очень остроумными музыкантами-любителями»³.

1977. Шнитке создает первый из своих шести Concerto grosso для двух скрипок, клавесина, подготовленного фортепиано и струнных. Шестичастное произведение, сочиненное с мастерством уже зрелого композитора, представляет собой полистилистическую смесь из музыки автора к кинофильмам.

Работа в кино. Среди наиболее известных фильмов – «Белорусский вокзал» (реж. А. Смирнов), «Агония» (реж. Э. Климов), «Восхождение» (реж. Л. Шепитько) и т. д.

А. Шнитке выезжает с гастролями на Запад. В Советском Союзе его сочинения, как и сочинения его коллег Денисова и Губайдулиной, практически не исполняют. Ему всячески мешают выехать за рубеж на фестивали с собственными сочинениями. Он участвует в исполнении своих произведений как клавесинист в ФРГ, Австрии и Франции в составе литовского камерного оркестра под управлением Саулюса Сондецкиса.

Восьмидесятые – девяностые

Возрастание признания и популярности Альфреда Шнитке. Крупнейшие отечественные музыканты широко исполняют его сочинения в Союзе и за рубежом.

1980. Шнитке завершает работу над Второй симфонией. Сочинение было создано под впечатлением посещения композитора монастыря Сан-Флориан в Австрии, где работал и был похоронен Брукнер. В концепции и в форме симфонии параллельно со-

¹ Шульгин Д. Цит. соч. С. 73

² Шульгин Д. Цит. соч. С. 74.

³ Шульгин Д. Цит. соч. С. 78

существуют и взаимодействуют два жанровых пласта: на шестичастный симфонический цикл накладывается рассредоточенная григорианская месса.

1981. Третья симфония. Она написана по заказу из Лейпцига в честь открытия нового концертного зала Gewandhaus. Симфония задумана как грандиозная панорама австро-немецкой музыки в исторической перспективе. В ней звучат более 30-ти монограмм композиторов – от Баха до Штокхаузена.

1983. История доктора Иоганна Фауста. Кантата для контр-тенора, контральто, тенора, баса, смешанного хора и оркестра. Немецкая версия текста взята из народной книги «История о докторе Фаусте», изданной И.Шписом в 1587 г.; русская версия – эквиритмический перевод В.Шнитке. В кантате использованы две заключительные главы книги, в которых описываются последние дни жизни Фауста, его смерть. Роль Мефистофеля в сочинении исполняют два солиста: контр-тенор, изображающий соблазняющего дьявола, и эстрадное контральто – дьявола карающего. В кульминационном эпизоде убийства Фауста дьявол-контральто исполняет арию в ритме танго – раскованного, нарочито эстрадного, по словам композитора создающего «шокирующий стилевой контраст»¹.

Альфред Шнитке принимает крещение. Место крещение – Вена. Этому событию предшествовал путь сомнений и исканий. В Москве у него появляется духовник – православный священник Николай Анатолиевич Ведерников. Свою духовную позицию он высказал в беседе со своим учеником – «Бог один, но люди идут к нему разными путями»².

1984. Шнитке создает Четвертую симфонию. Ее внутренней программой стала католическая молитва «Розарий» – 15 эпизодов из жизни Богородицы, – которая повествует о жизни Христа. В симфонии композитором создан оригинальный жанровый тип «симфонии-ритуала» с медитативным, статическим характером развития. С помощью стилизации культовой музыки композитор на симфоническом уровне излагает основную идею сочинения – сосуществование и единение разных религий.

1985. Активная творческая деятельность. До лета создано шесть крупных сочинений, среди которых: Струнное трио, Ритуал, Concerto grosso № 3, Эскизы (хореографическая фантазия на темы Гоголя. Балет в одном действии) и, безусловно, две вершины в творчестве Шнитке – Альтовый концерт и Хоровой концерт на слова Григора Нарекаци.

21 июля. У Альфреда Шнитке обнаруживают обширный инсульт.

сентябрь. Быстрое выздоровление. По настоянию композитора его выписывают домой, где он приступает к интенсивной работе.

1986. Концерт для виолончели и оркестра №1. В финале сочинения композитор использует подключение к виолончели микрофонного усиления, что создает яркий эмоциональный эффект.

Балет Пер Гюнт по драме Г.Ибсена (балетмейстер – Джон Ноймайер). Удивительный по силе воздействия эпилог балета – Adagio – стал одним из шедевров XX века. По

¹ *Ивашкин А.* Цит. соч. С. 220.

² Цитируется по книге В.Холоповой. Цит. соч. С. 159.

просьбе Мстислава Ростроповича композитор сделал переложение Эпилога для виолончели, фортепиано и хора (в записи).

Присуждена Государственная премия РСФСР.

1987. Concerto grosso №4 /Симфония №5/. Сочинение было написано к 100-летию Amsterdam Concertgebouw Orchester. Примечательно объединение в этом произведении двух этих жанров, прошедших через все его творчество, а также прямое цитирование музыки Г. Малера. По собственному признанию композитора, всю музыку XX века он воспринимал через Малера, в творчестве которого видел для себя путь, противостоящий рациональному сериализму.

Альфреду Шнитке присвоено почетное звание заслуженного деятеля искусств РСФСР. Открылась возможность зарубежных поездок. Теперь композитор может присутствовать на репетициях и исполнениях своих сочинений.

На Западе начинаются фестивали музыки Шнитке.

1989. А. Шнитке получает специальную стипендию в Западном Берлине.

1990. А. Шнитке предоставлено двойное гражданство. Семья переезжает в Гамбург, где он начинает преподавать композицию в Гамбургском институте музыки и театра (Hochschule für Musik und Theater).

Фестиваль музыки Шнитке в Лондоне.

Первая монография о композиторе В. Холоповой и Е. Чигаревой

1991. 19 июля. Шнитке постиг второй инсульт. 20 сентября он уже дома, отказавшись пройти курс реабилитации.

Композитор много и плодотворно работает. Он создает несколько больших сценических работ. Это оперы: «Жизнь с идиотом» (1991), «Джезуальдо» (1994), «История доктора Иоганна Фауста» (1994). Пишет Шестую, Седьмую и Восьмую симфонии и целый ряд небольших сочинений. В позднем творчестве вопросы композиторской техники отходят на второй план. Любой техникой Шнитке владеет уже в совершенстве. Его начинает волновать другое – возможность выразить новое ощущение бесконечности времени и бессмертия духовной жизни. Происходят изменения в музыкальном языке композитора: упрощается фактура, усиливается выразительное значение микроинтонаций, ослабляется роль синтаксической конструкции.

1992. Шнитке присвоена японская премия «Империал».

1993. Удостоен Государственной премии России и премии «Триумф».

1994. По всему миру проходят фестивали и концерты, приуроченные к 60-летию композитора.

Июнь. У Шнитке происходит третий инсульт, самый тяжелый по своим последствиям. Свой юбилей он встречает в госпитале, отныне ставшем его вторым домом, принимая множество поздравлений от друзей и почитателей его творчества. Поздравительная телеграмма приходит от Президента России Бориса Николаевича Ельцина.

Осень. Первый крупный фестиваль музыки Альфреда Шнитке в Москве

1996. Шнитке направляется письмо от коллектива педагогов Московского государственного института музыки, созданного на базе Музыкального училища им. Октябрьской революции, где он получил первое профессиональное музыкальное образование. В письме излагалась просьба к нему дать согласие на присвоение институту

имени композитора. Альфред Шнитке дает свое согласие, считая это большой честью для себя.

1997. Девятая симфония (начата в 1995). Последнее сочинение Альфреда Шнитке. Композитор не успел окончательно завершить партитуру. Ее окончание и оркестровую редакцию выполнил Геннадий Рождественский, под руководством которого состоялось первое исполнение в Москве 19 июня 1998 года. Новая редакторская версия была осуществлена Александром Раскатовым и исполнена в Дрездене 16 июня 2007 года.

1998. 3 августа. Смерть Альфреда Шнитке.

Урбах Татьяна Самуиловна,

преподаватель кафедры философии, истории,
теории культуры и искусства МГИМ имени А.Г.Шнитке,
почетный работник культуры города Москвы

Urbach Tatyana Samuilovna,

lecturer of the Department of Philosophy, History,
Theory of Culture and Art of the Moscow State University named after A.G.Schnittke,
Honorary Worker of Culture of the city of Moscow

МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Г.М.Цытин

МУЗЫКАЛЬНОЕ ИСПОЛНИТЕЛЬСТВО И ПЕДАГОГИКА (ГЛАВЫ ИЗ КНИГИ)

MUSIC PERFORMANCE AND PEDAGOGY (CHAPTERS FROM THE BOOK)

***Аннотация:** публикация двух глав из книги известного музыковеда, посвященных профессиональному и личностному становлению молодого музыканта. Анализируются качества, необходимые выпускнику-музыканту для того, чтобы быть конкурентоспособным на рынке труда, указывается на важность саморазвития и психологической готовности молодого специалиста. В одной из глав представлены авторские размышления об особенностях обучения детей и подростков в детской музыкальной школе, о важности пробуждения интереса учащихся к музыке и приобщению к ней.*

***Ключевые слова:** профессиональное обучение, музыкант-выпускник, саморазвитие, психологическая готовность, интерес к обучению музыке.*

***Abstract:** The author analyzes the qualities necessary for a graduate musician to be competitive in the labor market, and points out the importance of self-development and psychological readiness of a young specialist. One of the chapters presents the author's reflections on the features of teaching children and adolescents in children's music schools, on the importance of awakening students' interest in music and familiarizing them with it.*

***Key words:** professional training, graduate musician, self-development, psychological readiness, interest in learning music.*

1. Обучение музыке (Россия–США)

Обучение музыке в России и за рубежом имеет существенные отличия. Они могут быть большими или меньшими, существуя в то же время всегда и везде, какие бы примеры ни брать в качестве иллюстраций. В каждой стране свои особенности, традиции, свои нормы и правила, складывавшиеся на протяжении ряда лет, в контексте различных социокультурных ситуаций. Сравнивать их, оперируя критериями «хуже–лучше», чаще всего бессмысленно. Лучше та система, которая в большей мере отвечает требованиям, предъявляемым к ней в каждом конкретном случае. Иные критерии в данном случае относительны.

К сказанному можно добавить, что, пожалуй, наиболее заметные отличия между тем, как учат музыке у нас, в России, и там, за рубежом, можно видеть на примере таких стран, как США, Канада, Великобритания и некоторые другие. Подробнее об этом дальше, пока же заметим, что отличия между системами образования могут быть скорее внешними, не столь существенными, а могут носить принципиальный характер, корениться в самих основах тех или иных систем. Речь далее пойдет о наиболее актуальном и существенном в них.

Обратимся к важному в данном случае понятию–централизация образования. Суть и смысл его хорошо известны–это сосредоточение в едином центре управленче-

ских и иных функций, относящихся к жизнедеятельности учебных заведений. Управление и контроль, контроль и управление – такова сущность и основное направление деятельности практически любой централизованной системы образования.

Не секрет, что одна из таких систем, распространяющих свое влияние, в частности, на область культуры и искусства, действует в нашей стране.

Не входя в обсуждение вопроса, насколько целесообразна и оправдана природа и сущность централизации управления образованием, заметим в то же время, что правильна или неправильна сама идея централизации – это одно, а реализация этой идеи на практике, это другое. Вопрос сложный и, главное, выходящий за рамки проблематики, которая рассматривается в данном случае. Поэтому ограничимся лишь констатацией факта, что децентрализованные системы образования, противоположные нашей, существуют в США и многих других странах Запада.

Как правило, учебные заведения располагают там значительно большей автономией, нежели у нас. Никаких строго регламентированных планов приема абитуриентов, никаких отчетов «наверх» о проделанной работе по множеству показателей, и проч., и проч., там не существует. Основная часть вопросов, определяющих содержание и формы учебно-образовательной деятельности, решается руководством самих учебных заведений.

Сказанным не ограничиваются различия в жизнедеятельности музыкальных школ и вузов у нас, и у «них».

В России приоритет в занятиях музыкой отдается де факто профессиональной направленности обучения. И такая направленность определяется, как правило, с самого начала занятий, с первых же шагов малолетнего ученика, поступившего в ДМШ или ВШИ. «Дух высокого профессионализма прививался нам с самых юных лет» [1], вспоминает пианист Д. Паперно. Да, у нас существуют две альтернативные программы, одна из которых носит название предпрофессиональной, а другая общеразвивающей, но отношение к ним, по правде говоря, не одинаковое. К первой более серьезное. «В России на музыкальное обучение детей затрачиваются немалые государственные средства, и поэтому вполне логично, что результат не только ожидается, но и контролируется, – говорит известный музыковед Д. К. Кирнарская. – Негласно предполагается, что детское музыкальное обучение, оплаченное и контролируемое государством, приведет выпускника в ряды будущих профессионалов, и он будет штурмовать ворота музыкального колледжа» [2].

В России всегда гордились профессиональной направленностью музыкального образования. То, что может быть иная направленность, иной подход к делу, во всяком случае, на уровне музыкальных учебных заведений, всерьез никогда не рассматривалось и не рассматривается. За рубежом, между тем, ситуация во многом иная и игнорировать ее вряд ли было бы правильно.

Известный в свое время российский музыкант В. Маргулис, уехавший работать за рубеж, рассказывал: «Одна из моих хороших студенток, милейшая семейная дама, была по профессии врач и пять дней в неделю принимала больных в своем офисе... Занятия на рояле рассматривались (ею) как время для удовольствия...» [3].

Закономерный вопрос: как относиться к тому, что музыкальные занятия становятся своего рода хобби, временем для удовольствия? Причем не в домашнем варианте, что было бы вполне естественным, а в стенах музыкальных учебных заведений?

Наши музыканты, будучи воспитанными в совершенно других традициях, оказавшись в силу тех или иных обстоятельств за рубежом, с большим трудом воспринимают подобные установки и подходы в обучении. Чаще всего они бывают просто шокированы этими установками, как, например, был шокирован известный российский скрипач, Р.Соболевский, начиная свою педагогическую деятельность в одном из американских учебных заведений. У него возникла, по его словам, сложная ситуация с одним из учеников, в результате чего он был вызван к руководителю учебного заведения, от которого услышал: «Мистер Соболевский, ваша задача, конечно, заключается в повышении уровня музыкального образования, но не менее важно учить каждого студента, имеющего желание заниматься в нашем университете, кто в состоянии платить. Вы должны не отбирать тех, кто, по вашему мнению, в состоянии выйти на какой-то определенный вами уровень музыкального мастерства, и отвергать тех, кому ваше педагогическое искусство помочь не может, – вы должны думать о привлечении как можно большего количества студентов к учебе и стремиться к тому, чтобы они постоянно чувствовали прогресс своего музыкального мастерства. А каким будет этот уровень по отношению к планкам профессионализма – это, извините, даже не вторая, а пятьдесят вторая задача. И ее решение лично меня волнует куда в меньшей степени, чем то, о чем я только что вам сказал» [4].

Итак, никаких претензий к ученику. Не выполнил задание, значит, дать ему в следующий раз более легкое, простое задание. Не получается музыкальное произведение, значит, заменить его на другое, которое будет получаться. Ученику должно быть легко и приятно учиться в данном учебном заведении, у данного педагога. Задача последнего – не допустить перехода своего ученика в другое учебное заведение, к другому педагогу. Ученик – источник дохода, и забывать об этом педагог не вправе, если он хочет сохранить за собой место в штате учебного заведения. Указывают на это и другие наши бывшие соотечественники, работающие за рубежом. «Больше студентов – больше денег», – так Д.Паперно (выпускник Московской консерватории, ученик А.Б.Гольденвейзера) определяет один из ведущих принципов американской системы образования. «Мне кажется, – продолжает он, – лишь те музыкальные колледжи и консерватории, где, благодаря их творческим традициям, “спрос намного превышает предложение” – а таких в этой стране, думаю, немного, – могут рассчитывать не только на коммерческий успех, но и на устойчиво высокую профессиональную репутацию. Такие школы в состоянии позволить себе суровый отсев поступающих студентов (...), в отличие от прочих, где принимают почти всякого, кто возвышается над уровнем профессиональной инвалидности и в состоянии платить за обучение (...). Я бы предпочел ошибаться, но мне кажется, это и не вина, и не беда системы, это ее существо» [5].

Было бы неправильным думать, что ситуация с музыкальным образованием в США характеризует существующее положение дел с этой отраслью образования и в других странах Запада. Нет и нет, американская система достаточно оригинальна в этом отношении (равно как и во многом близкая ей система образования в Канаде). Иная ситуация в ряде музыкальных учебных заведений Германии, Франции, Италии, а также в Японии и других странах. Но это может быть темой отдельного разговора.

Вернемся к вышесказанному. Чем же объясняются те особенности и свойства, которые характеризуют американскую систему и так заметно отличают ее от российской?

Момент существенно важный. Дело в том, что, в отличие от нашей практики, американцы зачастую приходят в соответствующие учебные заведения не для того, чтобы сделать музыку своей профессией, а с целью научиться музицировать, наигрывать полюбившиеся им пьесы на фортепиано или другом инструменте, получая немалое удовольствие от этого занятия. Музицирование понимается как хобби, как личное увлечение, как полюбившееся занятие в свободное время.

Тут возникает вопрос вопросов. Как относиться к системе, которая, не в пример нашей, ориентирована не на подготовку высококлассных профессионалов, а на то, чтобы помочь любителям музыки успешнее заниматься их деятельностью? Предпочтительнее ли наша система, традиционно исходящая из убеждения, чем выше планка профессионализма, чем серьезнее отношение к музыкальным занятиям, тем лучше? Равноправна ли система, согласно которой чем больше людей будет иметь то или иное отношение к искусству, музицировать для собственного удовольствия, – тем лучше и тем больше оснований поддерживать эту систему? И то сказать, благодаря ей повышается уровень внутренней культуры людей, расширяется сфера их художественных запросов и интересов, увеличивается количество квалифицированных слушателей на концертах классической музыки и т.д.

Могут возразить: а в чем, собственно говоря, сложность вопроса, поставленного выше? Зачем создавать проблему? Все зависит от того, кто учится музыке, от его природных данных.

Правильно, учить можно и нужно с учетом природных данных ученика, его возможностей. Но это уже иной вопрос, не тот, который ставился выше. Речь шла до сих пор о системах музыкального образования, именно о них, а не об индивидуальных учебно-образовательных ситуациях, которые и должны рассматриваться как индивидуальные.

Сторонники американской системы спрашивают: разве плохо, когда люди хотят приобщиться к музыке, приходят ради этого в учебные заведения, не жалея ни времени, ни средств на полюбившееся им увлечение? Разве это не лучше, чем та нередкая, к сожалению, практика, когда молодые люди заканчивают музыкальные школы и, сыграв на выпускном экзамене, с облегчением закрывают крышку рояля, причем нередко навсегда... (Идет ли речь о рояле или другом музыкальном инструменте, в данном случае, естественно, роли не играет.)

Предоставим читателю самому определять свое отношение к проблемам, обозначенным выше, и продолжим разговор о музыкальном образовании в США. Могут сказать: если это образование сориентировано главным образом на дилетантов, откуда же берутся сильные исполнители, пианисты, скрипачи и так далее, приезжающие на международные музыкальные конкурсы? И не просто приезжающие, но и одерживающие впечатляющие победы на них?

Тут нужно сказать, что есть в США достаточно авторитетные музыкальные учебные заведения. В их числе известная Джульярдская музыкальная школа (Нью-Йорк), которую в свое время заканчивал Ван Клиберн и другие видные исполнители. Заслуженной популярностью пользуются также Истменская школа музыки в Рочестере и Институт Кертиса в Филадельфии.

Известное представление о Джульярдской школе (по сути, не школе в нашем понимании, а музыкальном ВУЗе) дают свидетельства известной российской пианистки Беллы Давидович. Она, естественно, сравнивает Джульярда с Московской консерваторией, которую заканчивала и в которой преподавала сама.

Во-первых, пишет Давидович, в Джульярде обучение платное, и плата весьма внушительна. В российских консерваториях тоже приходится платить за обучение, но, в отличие от нашей практики, никаких бюджетных мест в американских школах нет и, как говорится, не может быть «по определению». Есть стипендии, которые даются благотворителями, но число стипендиатов, как правило, невелико, как невелик обычно и размер стипендий.

Далее, Давидович указывает на тот факт, что студентов в российских консерваториях учат пять лет, а в Джульярде четыре года. Уроков в спецклассах тоже меньше – всего пятнадцать в полугодие. Давать индивидуальные (бесплатные) консультации ни в Джульярде, ни в других музыкальных учебных заведениях страны не принято.

Скромнее выглядят и экзаменационные программы, представляемые обучающимися при переходе с курса на курс.

Профессиональный уровень педагогов Джульярдской школы, естественно, различен, как, впрочем, различен он и в российских консерваториях. Характерно в то же время, что в Джульярде среди педагогов всегда было много приезжих специалистов, в том числе и россиян. Можно напомнить о Розине Левиной, в классе которой занимался Ван Клиберн, можно было бы назвать и другие имена.

Рассказывая о Джульярдской школе, Давидович упоминает некоторые ее особенности, которые воспринимаются, безусловно, со знаком плюс. Это, прежде всего, интерес педагогов и учащихся к ансамблевому исполнительству. По словам Давидович, студенты Джульярдской школы «знали и играли много камерной музыки – самой различной по составу, включая и духовые инструменты. Я считаю это очень важным для музыканта» [6], заключает Б. Давидович.

Еще один примечательный момент. В США приветствуется и стимулируется интерес к современной музыке. Так, например, в экзаменационные программы обучающихся должно входить, наряду с классикой, и произведение современного композитора, что, безусловно, должно заслуживать позитивной оценки.

И последнее. Уже говорилось, что на Западе (не только в США) учителю приходится заботиться о психологическом комфорте на занятиях с учеником – иначе этот комфорт обеспечит другой. В России ситуация иная. Учитель может достаточно жестко отчитать ученика, если найдет основания для этого, а иной раз, возможно, и без достаточных оснований. Мало ли бывает поводов у педагога для недовольства учеником... Но при всем том, подчеркивает В. Маргулис, и не он один, у многих российских педагогов отношение к ученику схоже с родительским. Да и ученик подчас приходит к учителю «посоветоваться и по музыкальному вопросу, и по житейскому. И как родитель сделает все, чтобы дети играли как можно лучше, так и русский педагог будет заниматься с учеником не положенный по договору час, а столько, сколько нужно. И отношение ученика к педагогу в России остается на всю жизнь как к родителю» [7].

Такое отношение можно встретить, наверное, только в России.

5. Обучение взрослых (андрагогический аспект)

Последнее десятилетие обогатило педагогику многими новыми видами и формами учебно-образовательной деятельности. Подлинный переворот в этом плане был совершен компьютеризацией обучения. Сыграли свою роль многообразные контакты с Западом; еще большее значение имела сама имманентная логика самодвижения педагогики, ее теории и практики.

Процессы, о которых идет речь, реализуются по различным направлениям. Одно из них получило название андрагогики. Так именуется особая, специфическая отрасль педагогики, которая изучает различные проблемы образования и самообразования взрослых.

Возникновение андрагогики, ее актуальность, ее востребованность в современных условиях вполне понятны и закономерны. Здравый смысл подсказывает: нельзя учить одинаково ребенка и взрослого. Остается лишь удивляться, что понимание этой нехитрой истины, а вместе с тем и самоутверждение андрагогики, так запоздало во времени.

Было бы неправильным полагать, что обучение взрослых представляет собой несколько иную, измененную модель традиционной педагогики с ее привычными методами, установками, стилистикой работы с учащимися. Андрагогика – это относительно самостоятельная отрасль преподавательской деятельности. У нее иные подходы, установки, принципы и методы работы. Когда объектом обучения становится взрослый человек, уже сложившаяся личность, это, естественно, накладывает свой отпечаток на весь спектр взаимоотношений учителя и ученика.

Интересен вопрос, и не только теоретический, но и практический: способен ли взрослый человек столь же успешно обучаться чему-либо, как ребенок или подросток? Споры по этому поводу велись и у нас, и в западных странах. Участвовали в них авторитетные специалисты, как российские, так и зарубежные. В итоге была создана теория, согласно которой констатируется, что «с возрастом некоторые физиологические функции человеческого организма, связанные с процессом обучения, несколько ослабевают: снижаются зрение, слух, ухудшается память, быстрота и гибкость мышления, замедляется быстрота реакции» [8]. То есть речь тут идет о минусах, которые несет с собой возраст.

Это с одной стороны. С другой стороны, «в тех случаях, когда при обучении необходимы глубина понимания, осмысления, способность наблюдать, делать умозаключения, взрослым это удастся лучше, чем молодым» [8]. А это уже плюсы, и очень важные плюсы. Практически любая сложная ситуация в жизнедеятельности человека – это то или иное соотношение плюсов и минусов. Так и в данном случае.

Короче, нельзя не учитывать, что у взрослого – по сравнению с ребенком, – иное восприятие, иное мышление, иные уровни понимания и т.д. Естественно, что это обстоятельство существенно влияет на учебную деятельность, меняет ее содержание и формы, ее структуру, ее качественные показатели.

Еще одно отличие взрослого учащегося от ребенка. Взрослый располагает уже определенным запасом жизненного опыта, который может реально помогать ему в обучении. Этот опыт конкретно проявляется в наличии определенных знаний и умений, сложившихся в предыдущие годы и отражающихся, в частности, на самом умении учиться – находить и усваивать нужную информацию, обрабатывать и систематизировать ее,

реализовать в соответствующей деятельности. У начинающих учеников такого опыта практически нет.

И дело тут не только в опыте. У юношей и девушек вообще качественно иной уровень обучаемости, чем у мальчиков и девочек, которые ходят в начальные классы школы.

Значение термина «обучаемость» вряд ли требует пространных комментариев. Речь тут об уровне и степени успешности обучения человека – как общего обучения, так и специального.

Не следует только путать термины «обучаемость» и «обученность». Под первым из них имеется в виду способность индивида понимать и усваивать определенные знания и умения.

Важна тут способность делать это самостоятельно, без помощи и поддержки извне.

Обученность – это уровень, степень усвоенных знаний и умений. Различие между способностью учиться и уровнем реальных, наличных знаний и умений, думается, достаточно очевидно.

Нередко задаются вопросом: у кого коэффициент обучаемости выше – у детей или у взрослых? И зависит ли это от возраста?

Да, зависит. У детей острее восприятие, интенсивнее воображение, ярче наглядно-образные представления; у них живее и многообразнее интересы, выше познавательная активность. Сами эмоциональные и непосредственно связанные с ними когнитивные процессы более активны. Усвоение знаний происходит в ходе постоянно интересующих ребенка вопросов: «А что это такое? А как это? А зачем? А почему?..».

На стороне взрослого другое – логика мышления; устойчивость внимания; способность к интеллектуальным обобщениям. Большинство взрослых, развитых людей обладает тем или иным по объему арсеналом общих и специальных знаний и, соответственно, сложившимся в практической деятельности понятийным аппаратом.

Наконец, нельзя не добавить к сказанному и жизненный опыт, выступающий, как известно, своего рода фундаментом многих познавательных процедур. Среди них одна из основных и наиболее важных функций мышления – анализ и синтез. Решая ту или иную проблему, большинство взрослых людей решает ее, осознавая это или нет, посредством анализа и синтеза. Но эта процедура, как и многие другие, становится возможной и, главное, эффективной, только на определенном этапе возрастного развития.

К слову, когда речь заходит о возрастных периодах, о детстве и взрослости, можно ориентироваться на схему, общепринятую в российской психологии. Выглядит она так: дошкольный возраст – от 3 до 6–7 лет; младший школьный возраст – от 6–7 до 11–12 лет; отрочество или подростковый возраст – от 11–12 до 15–17 лет; юношеский возраст – от 15–17 до 19–21 года; молодость – от 19–21 до 25–30 лет; зрелость – от 25–30 до 55–60 лет; старость – от 55–60 лет и выше.

Понятно, что каждый возрастной период в жизни человека характеризуют свои психологические особенности и свойства.

Нет смысла ставить вопрос – какой возраст предпочтительнее, «выгоднее», так сказать, в плане обучения. У каждого возраста своя специфика, свои плюсы и минусы. Обучаемость взрослых не хуже и не лучше обучаемости детей. Она другая, в этом суть дела. Главное – не утратить ее с возрастом, сохранить ее ресурсы, ее потенциал. Почему –

главное? Потому что в наше время сама жизнь требует от специалиста – сколь бы высоким ни был его ранг, – постоянно чувствовать себя учеником...

Сегодня получил широкое распространение термин «непрерывное образование». Смысл его достаточно ясен уже из самого его названия. Такое образование, или, точнее, самообразование, абсолютно необходимо людям творческих профессий. Сама современная жизнь с ее чуть ли не каждодневными новинками и сюрпризами такова, что каждому из нас, хочешь – не хочешь, надо быть в курсе происходящего, быть в постоянном движении. Отстать от времени ничего не стоит, примеров тому, к сожалению, вполне достаточно.

Человечество всегда успешнее всего развивалось путем самообразования, утверждал английский мыслитель Герберт Спенсер. Можно соглашаться с выдающимся философом или не соглашаться, но то, что большая доля истины в его утверждении существует, это несомненно.

И что хотелось бы подчеркнуть особо, так это факт, что самообразование (аутодидактика) не только питает человека нужной ему (именно ему) информацией, не только пополняет и расширяет фонды его знаний, – оно в конечном счете стимулирует становление личности, инициирует ее развитие. Никакой самый искусный педагог не сможет «сделать» личность; ею можно только «сделаться».

Значит ли это, что приоритетная роль педагога в учебно-воспитательном процессе может быть подвергнута сомнению? Многое зависит, естественно, от того, что представляет собой педагог. Среди людей этой профессии есть не только великолепные эрудиты, широко раздвигающие интеллектуальные и эмоциональные рубежи учащихся. Есть личности, само общение с которыми на долгие годы запоминается их воспитанникам.

Все это так, но сказанное выше никак не принижает роли и значения того, что понимается под самообразованием.

Улучшать, совершенствовать свое образование, повышать свой профессиональный статус можно по-разному. Конечно, надо быть в курсе современных тенденций в области культурологии, педагогики и психологии. Эти отрасли знания – своего рода фундамент для каждого из нас, каким бы видом музыкальной деятельности он ни занимался. Надо общаться, конечно же, с новинками специальной литературы. И что тут важно – уметь сопрягать, сплавливать новые идеи со своей основной профессией, своей каждодневной практической работой. Если этого не делать, занятия самообразованием становятся пустой тратой времени.

Теперь обратим внимание еще на один термин – элективность обучения. Он означает предоставление обучающемуся определенной свободы, права на выбор при ознакомлении с новым для него материалом.

Взрослый, если он достаточно сообразителен, избирательно подходит к усвоению новой для него информации в ходе учения. Этому научила его сама жизнь. К какой-то информации он будет относиться со всей серьезностью – она сможет пригодиться ему впоследствии. Какую-то информацию он может оставлять как бы про запас и соответственно относиться к ней. А какую-то он априори отбрасывает как ненужную. Причем тот факт, что данная информация содержится в учебных планах и программах, его мало волнует. «Мне это не нужно – и точка».

Рядовой школьник такого выбора, как правило, не делает. Он послушно принимает и запоминает все то, что ему дают. А между тем, выбор сам по себе достаточно важен, свидетельствуя о качестве мыслительных операций индивида, их продуктивности. Поэтому, работая со взрослыми учащимися, желательно формировать у них привычку самостоятельно и осознанно отбирать в информационных джунглях то, что может им понадобиться в дальнейшем, проще говоря, продуктивно работать с новыми материалами.

Наконец, принципиально важно, что у взрослого иная мотивация, нежели у ребенка или подростка, иные побуждения и стимулы в обучении. Мотивы ребенка в большинстве случаев достаточно просты и бесхитростны. Хорошие отметки, похвалы родителей и учителей, желание выделиться среди сверстников, быть первым среди них – таков обычный, типовой набор этих мотивов.

Бывают, конечно, и другие побуждения, связанные в большинстве ситуаций с какими-то актуальными интересами и увлечениями ребенка. Но они обычно случайны, неустойчивы, скоропреходящи.

По-иному выглядит мотивационная сфера взрослых людей. Их мотивы обычно более серьезны и внутренне обоснованы, будучи связанными либо с карьерным ростом, либо с личной жизнью, с важными для человека потребностями, интересами, влечениями и т.д. В жизнедеятельности взрослого человека постоянно возникают проблемы, решение которых требует от него приобретения новых знаний, умений, новых подходов к проблемам, новой работы мысли.

Для людей творческих специализаций характерен мотив, в основе которого устойчивая привязанность к своей профессии, глубокий интерес к ней. «Занимаюсь своим делом потому, что хочу заниматься им, потому что люблю его, потому что никакое другое занятие мне лично не подходит...» Таков общий знаменатель высказываний многих видных специалистов, представителей различных творческих профессий и видов деятельности. Настоящий мыслитель, художник, творец работает не только для достижения того или иного творческого результата, но и ради своей любви к процессу работы – не согласиться с этим нельзя.

Словом, любимое занятие несет награду в самом себе, в процессе деятельности. Из чего следует, что, работая с учеником, надо стремиться к тому, чтобы сам процесс работы был для него интересным и увлекательным, выступая, в конечном счете, в качестве мотива деятельности. Но как добиться этого? Универсального рецепта, естественно, нет. Каждый раз это особая задача, стоящая перед педагогом. Главное, не забывать об этой задаче, искать пути и способы ее решения – это уже немало.

Еще один достаточно распространенный мотив находит отражение в таких категориях, как самоактуализация, саморазвитие, самосовершенствование. «Хочу возможно более полно реализовать свои возможности, свой генетический потенциал, хочу достигнуть того, на что я могу, имею право рассчитывать от природы...»

Человек должен быть таким, каким он может быть, – этот тезис, выдвинутый американским психологом А.Х. Маслоу, получил известность во всем современном мире, в том числе и в России. Ранее уже упоминалось об этом, а потому добавим лишь, что известен у нас не только тезис, но и сама концепция, согласно которой в процессах самоак-

туализации отражается сама сущность и предназначение человека, хотя реализуется она «де факто» отнюдь не всеми и далеко не всегда.

Охватить всю гамму мотивов взрослого, всесторонне развитого человека практически невозможно. Если же говорить о побудительных причинах и стимулах наиболее распространенных, в частности, в молодежной среде, – то можно назвать мотив достижения (который трактуется зачастую не только в аспекте профессиональных достижений, но и как движение вверх по карьерной лестнице).

Что же следует из сказанного выше? Почему был сделан акцент на мотивах? Потому, что для педагога определиться с побудительными причинами и стимулами учащегося, с детерминантами его деятельности важно всегда, в любых ситуациях, – общаясь и с ребенком, и с подростком, и со взрослым учащимся. Не следует забывать при этом: чем старше становится учащийся, тем сложнее и разнообразнее делается его мотивация. И тем важнее для педагога, – важнее и труднее, – становится задача понять ее, сориентироваться в ней.

Выводы из сказанного представляются достаточно очевидными. Первый из них лежит, что называется, на поверхности. Нельзя учить, не принимая в расчет такого фактора, как возраст; учить, опираясь на привычные шаблоны, утвердившиеся в ходе повседневной практики. Каждому понятно – возрастные метаморфозы требуют соответствующих изменений в стилистике работы, в формах, приемах и способах обучения. Но понять мало, нужны адекватные изменения во взаимоотношениях с учениками, в методологии преподавательской деятельности, а это уже сложнее.

Взаимоотношения, о которых идет речь, подвергаются на практике серьезному испытанию. Нельзя не учитывать, что многие обучающиеся, повзрослев, чувствуют себя далеко не лучшим образом, когда с ними обращаются как с детьми. Подростковому и младшему юношескому возрастам вообще присуща обостренная чувствительность к манере общения с ними. «Мы не дети» – эта фраза хорошо знакома педагогам и родителям учеников, всем тем, кто непосредственно соприкасается с подростками. Последних можно понять: их детство осталось позади, и они вполне обоснованно считают его пройденным этапом.

Но, конечно же, суть не только в том, чтобы менять стилистику речи, общаясь с взрослеющими учениками; меняться должна, прежде всего, стилистика учебно-образовательной работы, ее формы и методы. А это, естественно, сложнее.

Обратим внимание в этой связи на следующее. Есть в педагогическом лексиконе термин, который чаще встречается в словарях, нежели реализуется педагогическом праксисе, в широком учебно-образовательном обиходе. Имеется в виду фасилитация, суть которой, как уже говорилось выше, в том, чтобы не поучать и не наставлять обучающихся, как это принято в традиционных педагогических системах, а идти иным путем в стилистике работы, в ее содержании и организации. Ранее указывалось, что педагогическая фасилитация (*to facilitate* – помогать, содействовать) предполагает обращение к той особой организации занятий, для которой характерна направленность на активизацию самостоятельных действий учащегося, на выявление их творческого потенциала, на усиление креативного элемента в учебно-образовательной деятельности, – тем самым на достижение более высоких результатов. «Суть педагогической

фасилитации в профессиональном образовании состоит в том, чтобы преодолеть традиционное закрепление за обучающимся исполнительской части совместной деятельности и тем самым перейти от формирования специалиста-функционера к подготовке активного, способного к самостоятельному анализу и принятию нестандартных решений выпускника» [9].

Из вышесказанного следует, что процедуры фасилитации меняют в той или иной степени действия как обучающегося, так и педагога, который «получает возможность использовать не догматические методы и приемы, а те из них, которые способствуют творческому усвоению необходимой информации, формируют умение рассуждать, искать новые грани проблем в уже известном материале. Она позволяет преподавателю занять позицию не “над”, а “вместе” со студентами...». Это принципиально важный момент: «над» или «вместе»...

Напомним: в искусстве только то становится собственностью человека, его личным достоянием, что найдено им самим, сделано им самим. Потому-то Г.Г.Нейгауз и говорил: высшая цель и задача педагога – стать «ненужным ученику». Конечно, есть в этих словах определенное преувеличение. Ученик Нейгауза, С.Т.Рихтер был уже на высоте своей творческой деятельности, можно сказать, на Олимпе, – и, тем не менее, приходил за советами к своему бывшему педагогу. Обратим внимание: приходил за советами, приходил, чтобы получить оценку того, что было сделано им самим.

Резюмируем сказанное. Творчеству научить нельзя, можно только научиться. Но вот создавать оптимальные условия для этого, для творческой деятельности, творческого роста, – педагог не только может, но и должен. Вопрос в том, что это за условия и как их создавать...

От некоторых специалистов приходится слышать, что музыкантов в России слишком долго учат. Нетрудно подсчитать: семь, а то и восемь лет в детской музыкальной школе, четыре года в училище (или колледже), затем четыре года бакалавриат и два года магистратура. В совокупности получается 17 или 18 лет. А потом для некоторых еще и аспирантура (исполнительская или теоретическая). Еще три года. И если все эти годы человека учить и учить, причем учить в прямом, традиционном смысле этого слова («вот так-то делать надо, а вот так делать не надо... пожалуйста, делай как надо...»), – что в итоге будет представлять собой ученик? И насколько он будет способен к творчеству?

Конечно, в жизни все сложнее. И ученики бывают разные, более или менее одаренные. И педагоги тоже разные... Но сейчас речь идет о тенденциях, о типовых ситуациях – а они, к сожалению, встречаются чаще, чем хотелось бы...

Вернемся, однако, к разговору о фасилитации, логично связанной с проблематикой, о которой шла речь выше. Встает закономерный и естественный вопрос: какие требования предъявляют процедуры фасилитации к педагогу? Пожалуй, можно сказать, не боясь ошибиться, что эти требования достаточно близки к тем, которые хорошо известны и не требуют дополнительной аргументации.

Педагог только тогда сможет соответствовать своему статусу, когда им будет завоеван авторитет и уважение его подопечных. Не случайно бытует мнение, что учащиеся запоминают не столько то, чему их учат, сколько то, кто и как их учил. Разумеется, важны индивидуально-личностные качества педагога, то есть насколько интересна и привлека-

тельна сама его личность. Имеет значение манера общения с учащимися, умение находить общий язык с детьми, подростками, юношами и девушками, что не всегда просто дается, а подчас совсем даже непросто... Важно, чтобы педагога поняли. Еще важнее, чтобы ему поверили, главное, поверили бы в него. Ибо понять и поверить – это далеко не одно и то же.

Следует учитывать при этом, что требования к педагогу меняются по мере взросления учащихся; и не просто меняются, а усложняются. Все больше ценится своеобразие, независимость мысли педагога. Не случайно Иммануил Кант, на собственном опыте познавший профессию учителя, советовал своим коллегам иметь мужество пользоваться собственным умом. Молодежью всегда это ценилось это качество, и сегодняшний день не исключение.

В наше время молодым музыкантам, как и представителям многих других профессий, приходится подчас не только учиться, но и переучиваться – усваивать новые, современные знания, овладевать новыми технологиями, совершенствовать профессиональные умения и навыки. «Способность к постоянному наращиванию квалификации и уровня профессиональной компетентности в рамках некогда приобретенной профессии – необходимое качество современного специалиста. Подготовка и переподготовка, обновление знаний и умений – ключевой вопрос конкурентоспособности индивида...» [10].

Тот, кто способен реально помочь молодежи в этих ситуациях, пользуется особым уважением своих воспитанников.

Если дети уважают учителя прежде всего потому, что он учитель, то для взрослого этого мало. Для него важно, в какой мере общение с учителем отвечает его профессиональным запросам и интересам, насколько оно эффективно в плане его профессионального развития. Уважать учителя только в силу того, что он учитель, взрослый человек не будет. Уважают и ценят за другое.

И конечно же, нет необходимости доказывать, насколько важны добрые взаимоотношения учителя и ученика, их взаимопонимание. Чем прочнее и надежнее межличностные, субъект-субъектные контакты учителей и их воспитанников, тем больше оснований рассчитывать на единство их действий при решении многих непростых творческих проблем.

Разумеется, могут встретиться и исключения в этом плане, однако исключения – это исключения, а правило есть правило.

Можно вспомнить в связи со сказанным психологический термин эмпатия, что означает сочувствие, сопереживание. Способность понять другого человека, поставить себя на его место, проникнуться его мыслями и чувствами – все это играет существенную роль в реальном педагогическом общении. Другое дело, что в детской педагогике и в работе со взрослыми эмпатия может возникать по различным поводам и при разных обстоятельствах, да и проявляться она тоже будет по-разному. В любом случае, однако, она способствует взаимопониманию субъектов деятельности, которое тем нужнее, чем более сложные задачи приходится решать учителю и ученику.

Возьмем конкретный пример. Разучивается музыкальное произведение. В процессе работы заняты двое – студент и преподаватель. У первого из них сложилось определенное отношение к данному произведению, сформировалась интерпретаторская вер-

сия музыки. Она, однако, не вполне согласуется с позицией педагога, у которого иной взгляд на это произведение и его трактовку. Как поступить педагогу в этой ситуации?

У него три варианта. Первый из них столь же прост, насколько и распространен в педагогическом быту – настоять на своем и, опираясь на собственный авторитет, на свое «право», склонить ученика к принятию его, педагога, точки зрения на произведение, его подхода к интерпретации.

Второй вариант – пойти навстречу ученику и согласиться с его трактовкой произведения, хотя она и не близка педагогу.

И наконец, третий вариант: в ходе диалога, обмена мнениями найти компромиссное решение проблемы – такое решение, которой учитывало бы позиции обеих сторон. И это вполне реально, если педагогом признается право студента на собственное истолкование музыкального материала.

Опытный специалист, скорее всего, откажется от первых двух вариантов, поскольку и тот, и другой будут иметь следствием взаимное непонимание обоих субъектов учебно-образовательного процесса – а оно нежелательно везде и всегда. Оно почти наверняка разладит механизмы взаимодействия педагога и ученика, не говоря уже о возможности конфликта.

Итак, взаимодействие человека с человеком в процессе общения – это, прежде всего, «взаимодействие их внутренних миров: обмен мыслями, идеями, образами, влияние на цели и потребности, воздействие на оценки другого человека, его эмоциональные состояния. Чем сложнее субъект-субъектное взаимодействие, тем глубже должно быть проникновение во внутренний мир партнера...» [11]. И чтобы это проникновение было успешным, на передний план в общении субъектов может и должен выходить диалог, о котором уже немало говорилось на предыдущих страницах.

Добавим лишь, что вести диалог можно и с младшим школьником – и не только можно, но и нужно, – однако чем старше ученик, тем большую роль играет диалог в процессе обучения и воспитания, тем важнее здесь умение владеть техникой дела. Диалог помогает решению многих непростых вопросов, когда таковые появляются, – а они естественным образом возникают в рамках творческих профессий. Что не менее важно, диалог способствует установлению реально действующих межличностных контактов учителя и ученика, оптимизирует их взаимоотношения. Именно диалог, то есть спокойный и деловой обмен мнениями, – а не спор, который чаще разъединяет людей, нежели объединяет и сближает их. Суть спора – это обычно попытка доказать другому, что тот заблуждается, что суждения и мнения его ошибочны. «Я прав, вы неправы» – таков психологический подтекст спора. Диалог, в отличие от этого, не ущемляет самолюбие партнера, не обижает его и уж тем более не озлобляет.

Нет ничего естественнее для человека, чем его общение с другими людьми. Я и Ты, Он и Она, Учитель и Ученик – это всегда общение, обмен мыслями, мнениями, оценками и т.д. Могут затрагиваться и профессиональные проблемы, что вполне закономерно на уроках музыки, как и других видов искусства. Чем взрослее ученик, чем богаче и интереснее его внутренний мир, тем больше поводов для дискуссий; тем они полезнее. Конечно, все это в том случае, если учителю повезет с учеником, а ученику – с учителем.

Психологами неоднократно подчеркивалось, что содержательные диалоги способствуют формированию личности ученика. Причем – обратим внимание – диалоги не только с другими людьми, но и с самим собой. Такие внутренние экскурсы в свое Я помогают выйти на постановку и решение некоторых сугубо личных вопросов для человека, способствуют формированию его духовного мира. Для тех, кого называют «хомо сапиенс» (то есть мыслящее существо), диалоги с самим собой являются одним и наиболее важных и интересных процессов их внутренней жизни.

И последнее. Когда-то, много лет назад, автору этих строк довелось встречаться и беседовать с Анной Павловной Кантор, учительницей тогда еще совсем юного Жени Кисина. Отвечая на вопрос, что было для нее как педагога самым сложным в работе с уникально одаренным учеником, Анна Павловна сказала: «Труднее всего было понять и принять как факт быстрое взросление Жени Кисина, понять и изменить мое отношение к вчерашнему ребенку, изменить стилистику работы с ним... А дети взрослеют тем быстрее, чем они одареннее от природы. И педагог должен постоянно помнить об этом...».

Вышеприведенные слова выдающегося педагога-музыканта могут быть отнесены не только к таким уникалам, как Евгений Кисин.

Литература

- Паперно, Д. Записки московского пианиста. – М.: Классика-XXI, 2008. – С. 20.
Интервью Г.Р. Консона и Д.К. Кирнарской «Национальный менталитет в музыкальной педагогике: российско-европейский парадокс». – National Psychology in Music Education: Russia vs Europe. М., 2018. – С. 75.
Маргулис В. Паралипоменон. Новеллеты из жизни музыканта. – М., 2006. – С. 132.
Соболевский Р. Две жизни – одна судьба... – М., 2009. – С. 260.
Паперно Д. Записки московского пианиста. – М.: Классика-XXI, 2008. – С. 208, 209.
Давидович Б. Мои воспоминания. М.: Изд-во «П. Юргенсон», 2013. – С. 121.
Маргулис В. Паралипоменон. Новеллеты из жизни музыканта. – М., 2006. – С. 134.
Змеев С.И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых. – М., 2007. – С. 83.
Рябков А.М. Фасилитация в профессиональном образовании. – Педагогика, 2008. – № 1. – С. 78.
Колесникова И.А. Основы андрагогики. – М.: Академия, 2003. – С. 63.
Кучинский Г.М. Психология внутреннего диалога. – Минск, 1988. С. 37.

References

- Paperno, D. Zapiski moskovskogo pianista. – М.: Klastika-XXI, 2008. – P. 20.
Interview G.R. Conson and D.K. Kirnarskaya “National mentality in music pedagogy: Russian-European paradox”. – National Psychology in Music Education: Russia vs Europe. М., 2018. – С. 75.
Margulis V. Paralipomenon. Novellettes from the life of a musician. – М., 2006. – p. 132.
Sobolevsky R. Two lives – one fate ... – Moscow, 2009. – p. 260.
Paperno D. Zapiski moskovskogo pianista. – М.: Klastika-XXI, 2008. – p. 208, 209.
Davidovich B. My memoirs. М.: Publishing House “P. Jurgenson”, 2013. – p. 121.
Margulis V. Paralipomenon. Novellettes from the life of a musician. – М., 2006. – P. 134.
Zmeev S.I. Andragogy: fundamentals of theory, history and technology of adult education. – М., 2007. – P. 83.

Ryabkov A. M. Facilitation in professional education. – Pedagogy, 2008. – No. 1. – p. 78.

Kolesnikova I. A. Fundamentals of andragogy. – М.: Akademiya, 2003. – P. 63.

Kuchinsky G. M. Psychology of internal dialogue. – Minsk, 1988. p. 37.

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

ОДНОГОЛОСНЫЕ ДИКТАНТЫ

SINGLE-VOICE DICTATION

*Учебное пособие для подготовительного отделения музыкального колледжа
(часть вторая)*

Аннотация: *продолжаем публикацию одноголосных диктантов, предназначенных для учащихся подготовительного отделения, поступающих в музыкальный колледж МГИМ им. А.Г.Шнитке. Диктанты расположены соответственно отделениям по уровню возрастания трудности.*

Ключевые слова: *одноголосный музыкальный диктант, музыкальный колледж, подготовительное отделение, экзамен по сольфеджио.*

Abstract: *the material presents one-voice dictation intended for students of the preparatory Department entering the music College of Schnittke Moscow State Institute of Music. Dictations offices are located respectively in the ascending level of difficulty.*

Key words: *one-voice music dictation, music College, preparatory Department, solfeggio exam*

От автора

Одноголосные диктанты предназначены для учащихся подготовительного отделения, поступающих в музыкальный колледж МГИМ имени А.Г.Шнитке.

Музыкальный диктант – обязательная составляющая вступительного экзамена по сольфеджио. Он показывает уровень развития музыкальных данных учеников – музыкального слуха, памяти, метрических и ритмических навыков. Диктант – наиболее важная и трудоемкая часть экзамена, требующая интенсивного и планомерного развития. Основа успешного освоения навыков написания диктанта – регулярность, системность, как в классной, так и в домашней работе.

Диктанты расположены соответственно отделениям по уровню возрастания трудности. Они ориентированы на форму периода из двух предложений повторного строения, а также предложений, контрастных по тематизму. Возможно включение приема расширения во втором предложении. Период из трех предложений встречается реже.

Диктанты, предназначенные для отделений духовых и ударных инструментов, а также контрабаса и арфы, выдержаны в диатонике с опорой на устойчивые ступени лада. В них преобладает постепенность мелодического движения, мелодические обороты, связанные с опеванием ступеней, ходы по звукам тонического трезвучия, простейшие ритмы с ровным делением длительностей. Сравнительно редки хроматические звуки, они связаны с применением гармонических видов мажора и минора, а также изредка с введением вспомогательных и проходящих ступеней.

Диктанты для отделения народных инструментов содержат метроритмические и интонационные усложнения. В них содержатся внутри тактовые синкопы, шестнадцатые длительности, скачки на широкие интервалы, хроматизмы, связанные с отклонениями.

Диктанты для отделения хорового дирижирования, струнных смычковых инструментов и специального фортепиано представляют по своей сложности следующую сту-

пень музыкального развития. Междутактовые синкопы, слигованные ноты, триоли, синкопы с триолями и шестнадцатыми длительностями, скачки на широкие интервалы в сочетании с метроритмическими трудностями составляют типичные черты данного материала.

Для учащихся отделения теории музыки предполагается наиболее высокий уровень музыкального диктанта. Мелодика насыщается хроматическим движением, отклонениями, как в тональности ближайшего родства, так и более отдаленные. Ритмика диктантов усложняется применением более разнообразных синкоп, сочетанием метроритмических сложностей. Наряду с формой периода в них используются простые формы.

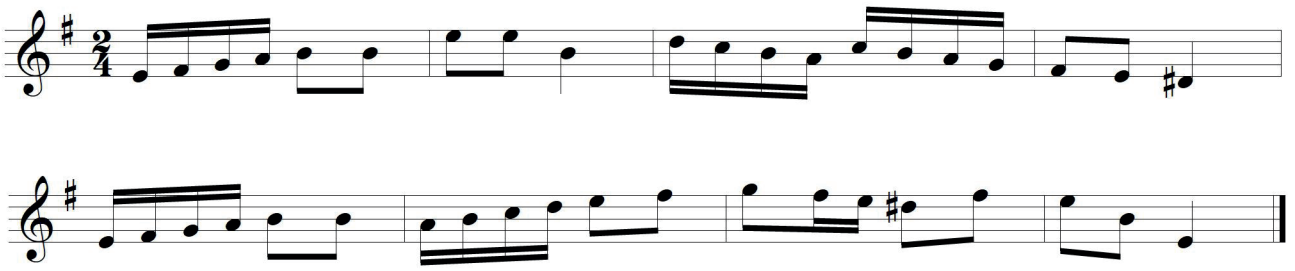
Материал данного сборника может иметь и более широкое применение – в ДМШ и ДШИ, а также на младших курсах музыкального колледжа. Автор выражает надежду, что сборник окажется полезным для подготовки к вступительным экзаменам в Музыкальный колледж Московского государственного института музыки имени А. Г. Шнитке.

Громова Ольга Викторовна,
доцент МГИМ им. А. Г. Шнитке
Gromova Olga V.,
Associate Professor of Schnittke Moscow State Music Institute

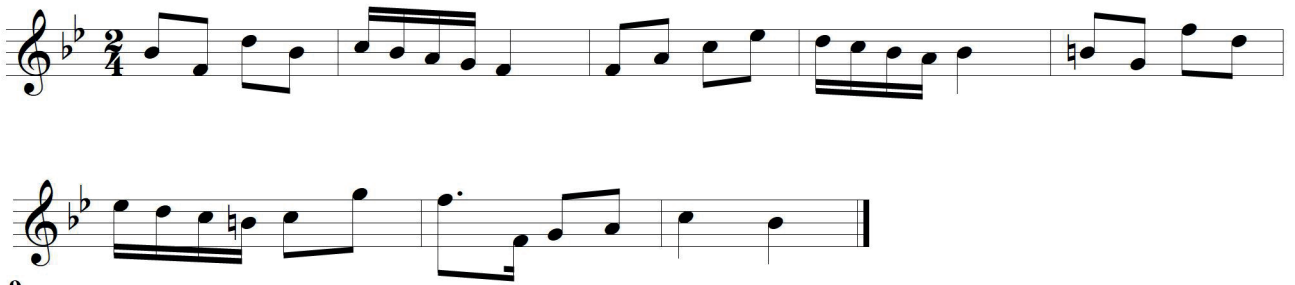
**Оркестровые духовые и ударные инструменты.
Оркестровые струнные инструменты - контрабас и арфа**

1

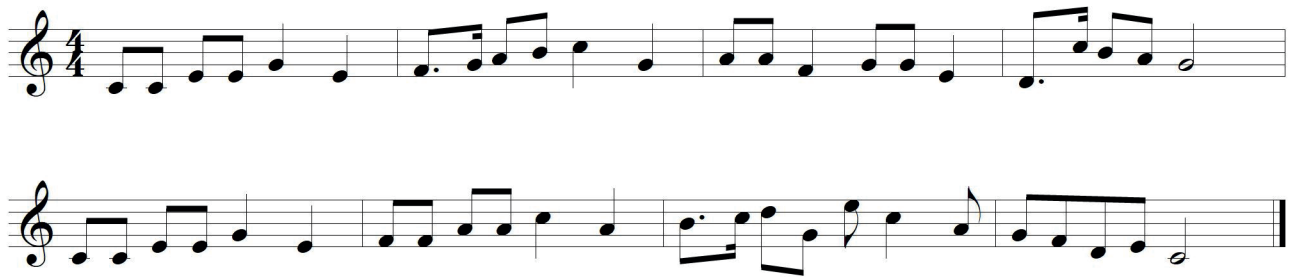
7



8



9



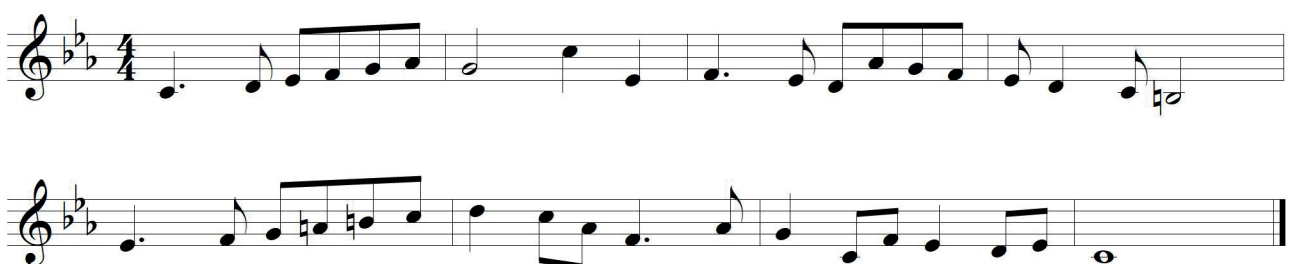
10



11



12



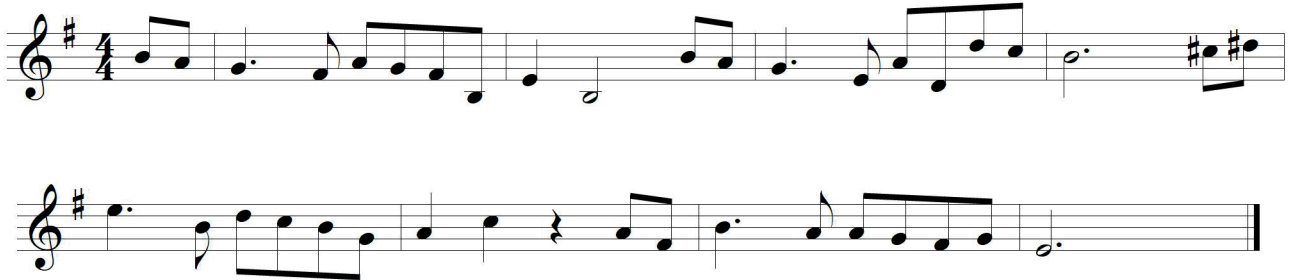
13



14



15



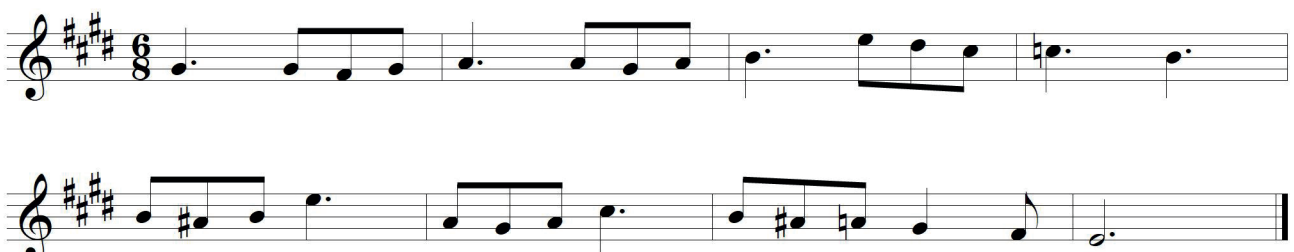
16



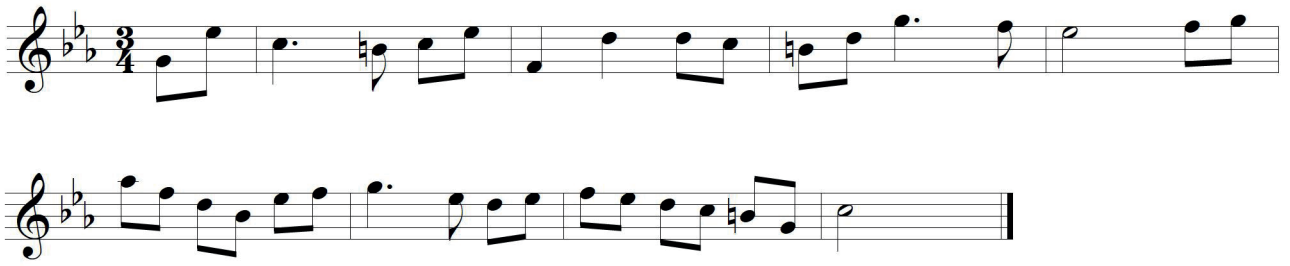
17



18



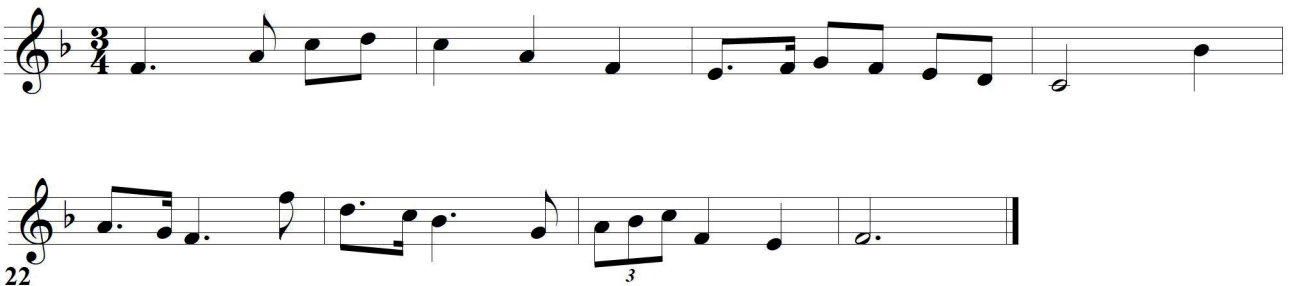
19



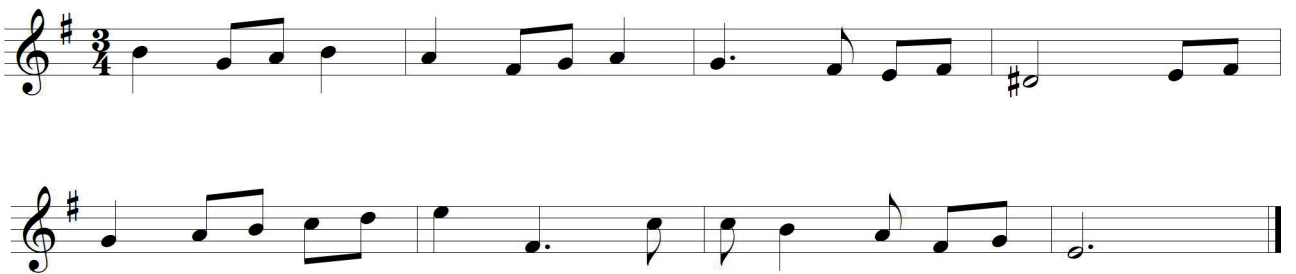
20



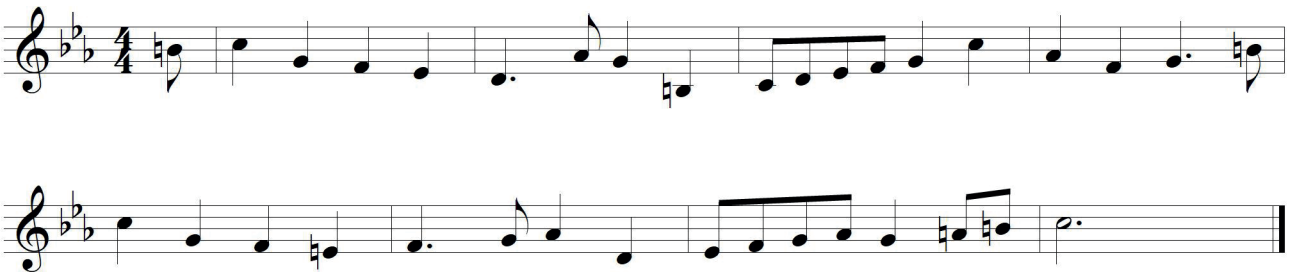
21



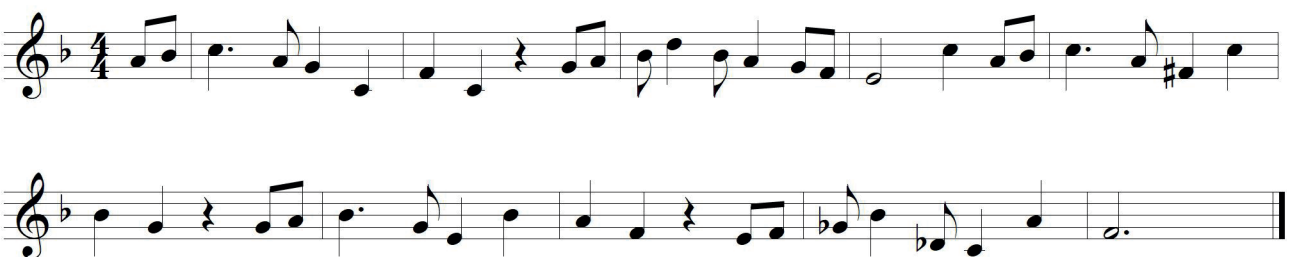
22



23



24



25



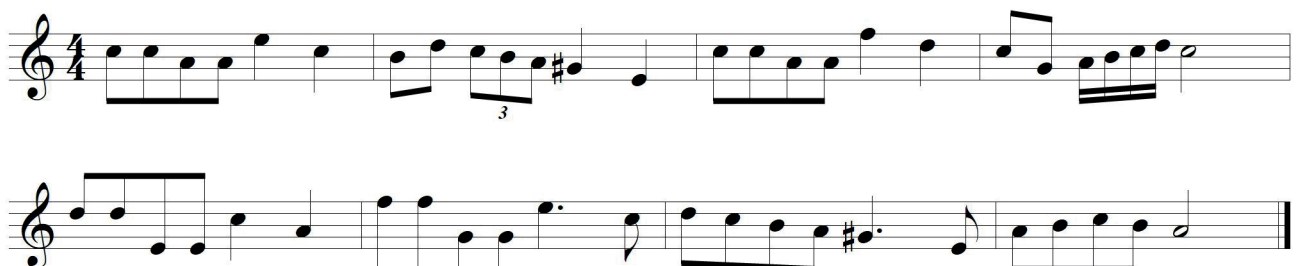
26



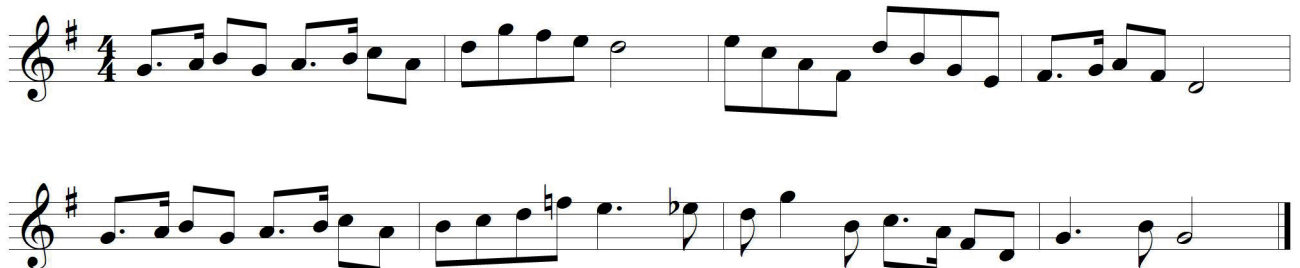
27



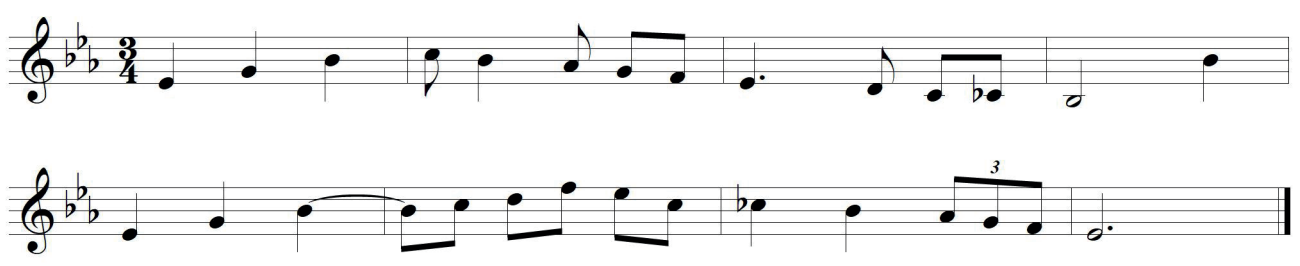
28



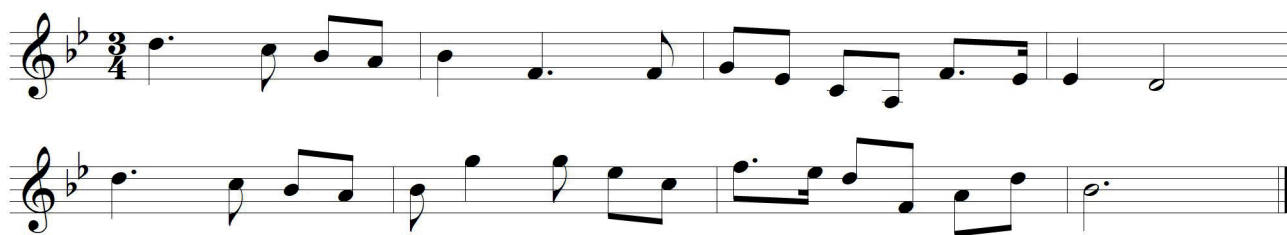
29



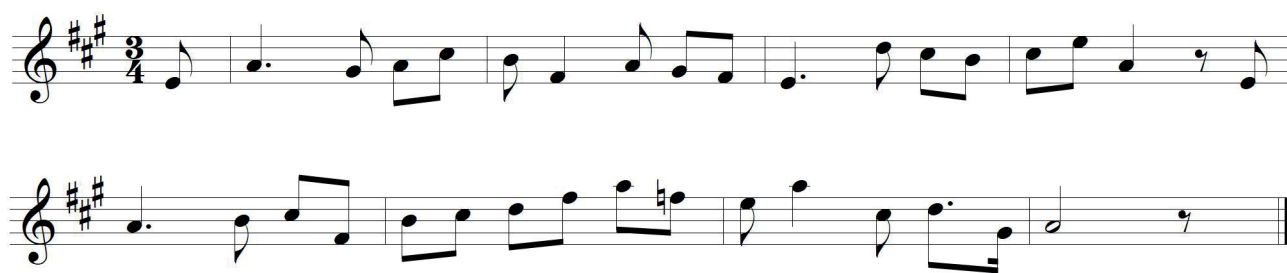
30



31



32



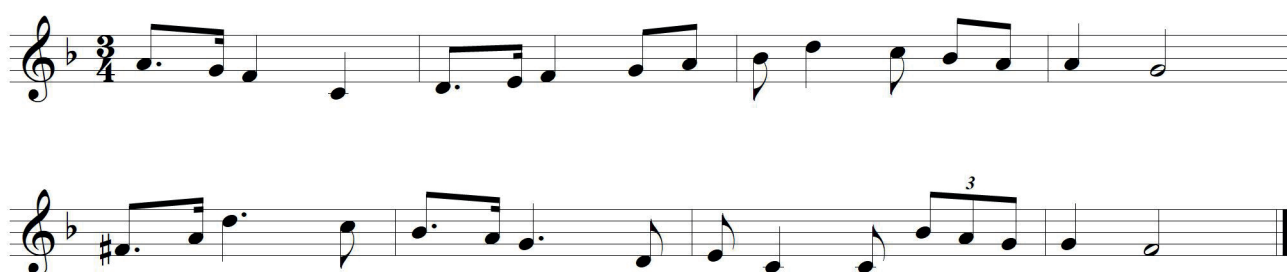
33



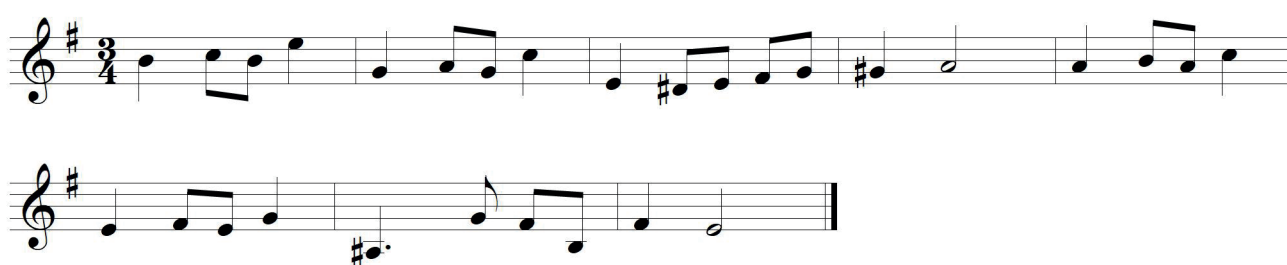
34



35



36



Инструменты народного оркестра

37

Two staves of musical notation for measures 37 and 38. The key signature is two flats (B-flat and E-flat), and the time signature is 4/4. Measure 37 contains a melodic line with a triplet of eighth notes. Measure 38 continues the melody with another triplet of eighth notes.

38

Two staves of musical notation for measures 38 and 39. The key signature is two flats, and the time signature is 4/4. Measure 38 features a triplet of eighth notes. Measure 39 continues the melodic line with a triplet of eighth notes.

39

Two staves of musical notation for measures 39 and 40. The key signature changes to two sharps (F# and C#), and the time signature is 2/4. Measure 39 consists of a continuous eighth-note pattern. Measure 40 continues this pattern with some rests.

40

Two staves of musical notation for measures 40 and 41. The key signature is two sharps, and the time signature is 3/4. Measure 40 features a melodic line with a triplet of eighth notes. Measure 41 continues the melody with a triplet of eighth notes.

41

Two staves of musical notation for measures 41 and 42. The key signature is two flats, and the time signature is 4/4. Measure 41 contains a melodic line with a triplet of eighth notes. Measure 42 continues the melody with a triplet of eighth notes.

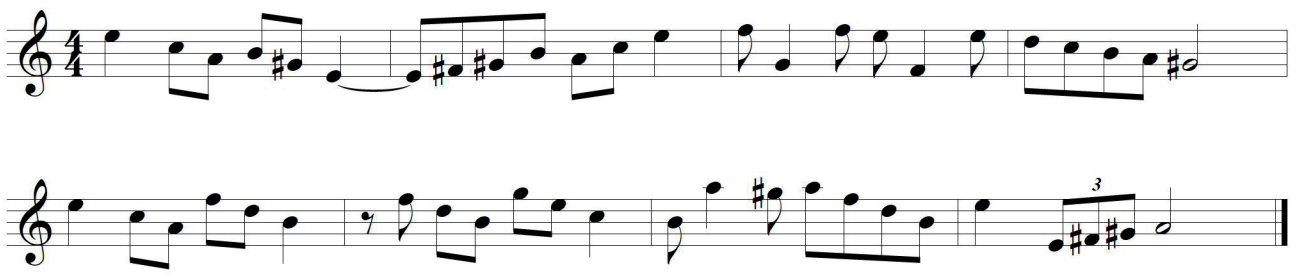
42

Two staves of musical notation for measures 42 and 43. The key signature is two sharps, and the time signature is 4/4. Measure 42 features a melodic line with a triplet of eighth notes. Measure 43 continues the melody with a triplet of eighth notes.

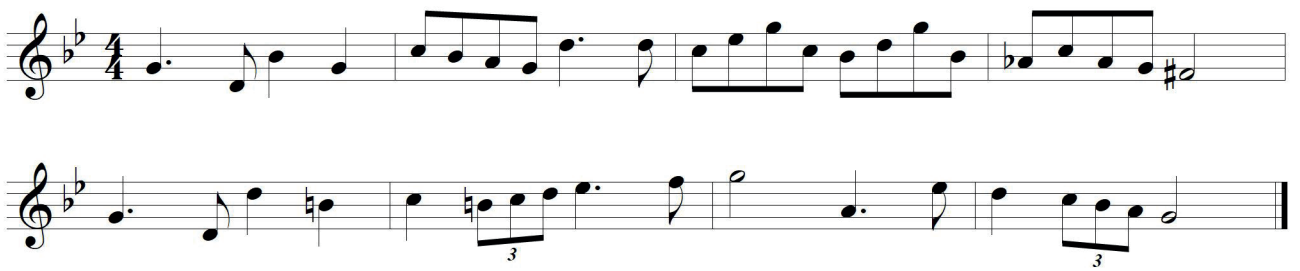
43



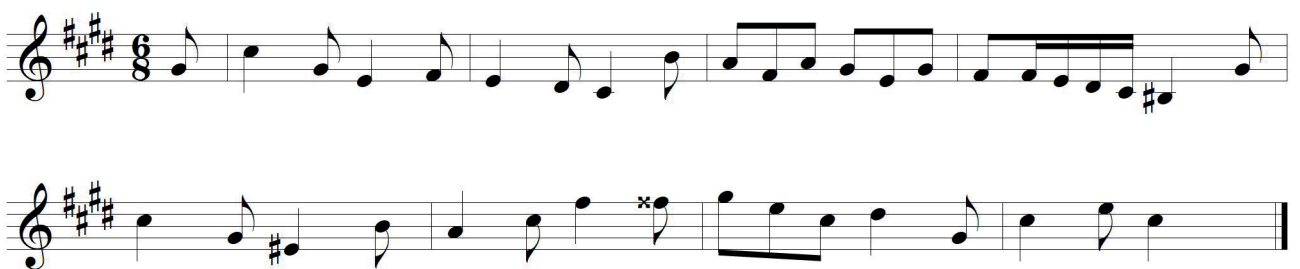
44



45



46



47



48



49

Exercise 49, measures 1-2. The first staff (measures 1-2) is in G major, 4/4 time, featuring a triplet of eighth notes in the first measure and a triplet of sixteenth notes in the second measure. The second staff (measures 3-4) continues the melody with a triplet of eighth notes in the third measure.

50

Exercise 50, measures 1-2. The first staff (measures 1-2) is in G major, 4/4 time, with a triplet of eighth notes in the second measure. The second staff (measures 3-4) continues the melody with a triplet of eighth notes in the third measure.

51

Exercise 51, measures 1-2. The first staff (measures 1-2) is in G major, 2/4 time, featuring a triplet of eighth notes in the first measure. The second staff (measures 3-4) continues the melody with a triplet of eighth notes in the first measure.

52

Exercise 52, measures 1-2. The first staff (measures 1-2) is in B-flat major, 4/4 time, with a triplet of eighth notes in the second measure. The second staff (measures 3-4) continues the melody with a triplet of eighth notes in the first measure.

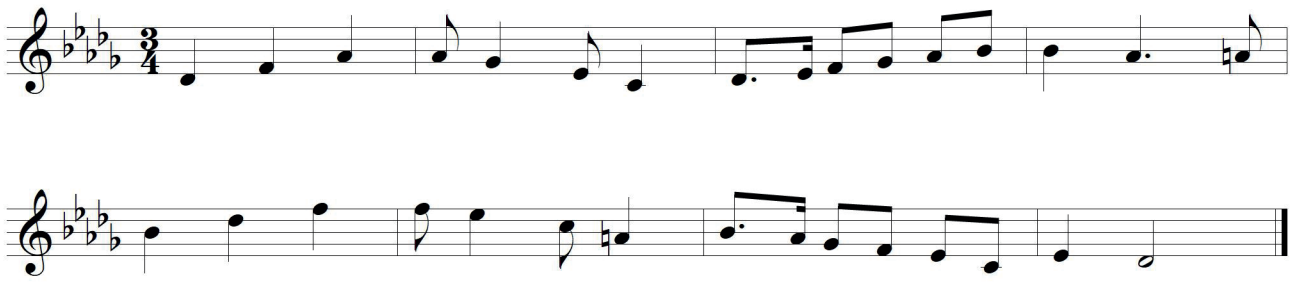
53

Exercise 53, measures 1-2. The first staff (measures 1-2) is in B-flat major, 3/4 time, with a triplet of eighth notes in the first measure. The second staff (measures 3-4) continues the melody with a triplet of eighth notes in the first measure.

54

Exercise 54, measures 1-2. The first staff (measures 1-2) is in B-flat major, 3/4 time, with a triplet of eighth notes in the first measure. The second staff (measures 3-4) continues the melody with a triplet of eighth notes in the first measure.

55



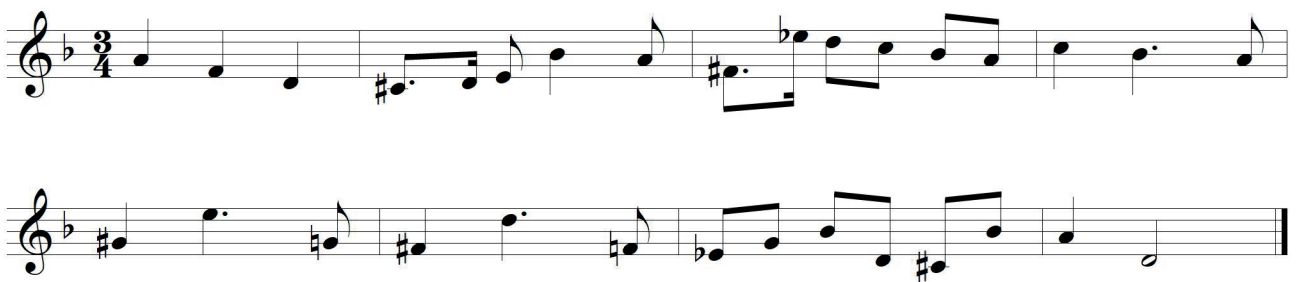
56



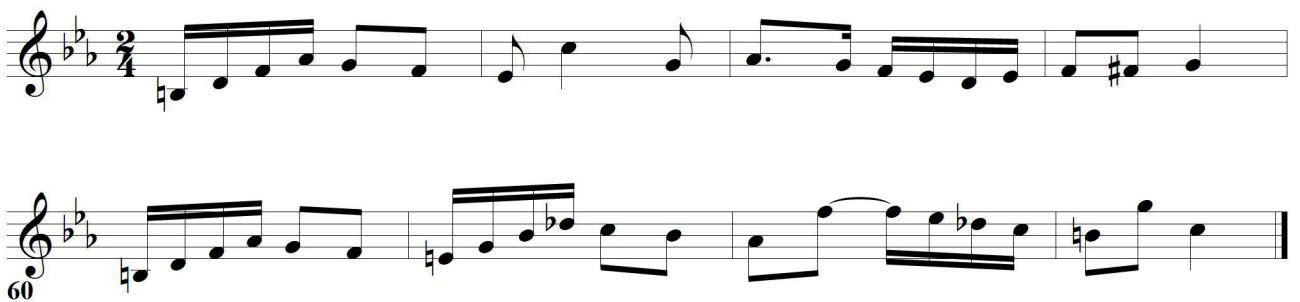
57



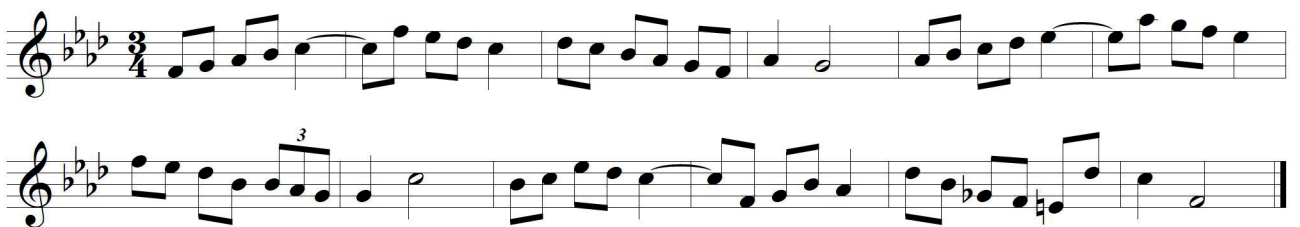
58



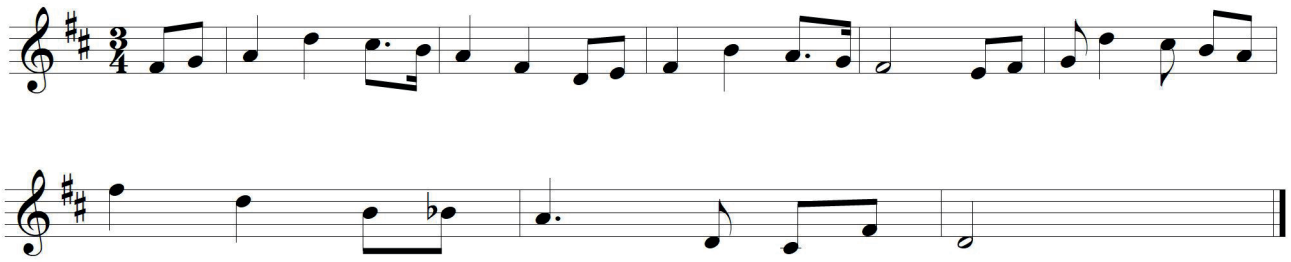
59



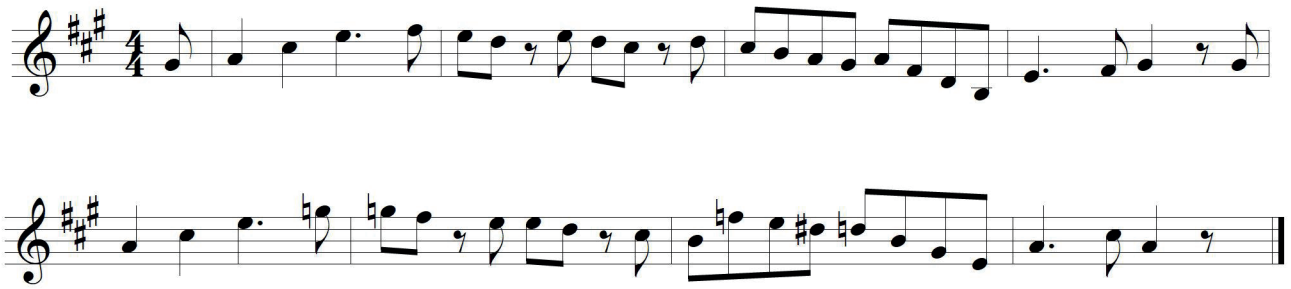
60



61



62



63



64



65



Оркестровые струнные инструменты (скрипка, альт, виолончель)

71

Two staves of musical notation for measures 71 and 72. The key signature has one flat (B-flat), and the time signature is 4/4. Measure 71 contains a triplet of eighth notes. Measure 72 contains a triplet of eighth notes. The notation includes various note values, rests, and accidentals.

72

Two staves of musical notation for measures 73 and 74. The key signature has one flat (B-flat), and the time signature is 4/4. Measure 73 contains a triplet of eighth notes. Measure 74 contains a triplet of eighth notes. The notation includes various note values, rests, and accidentals.

73

Two staves of musical notation for measures 75 and 76. The key signature has three sharps (F#, C#, G#), and the time signature is 3/4. Measure 75 contains a triplet of eighth notes. Measure 76 contains a triplet of eighth notes. The notation includes various note values, rests, and accidentals.

74

Two staves of musical notation for measures 77 and 78. The key signature has one flat (B-flat), and the time signature is 6/8. Measure 77 contains a triplet of eighth notes. Measure 78 contains a triplet of eighth notes. The notation includes various note values, rests, and accidentals.

75

Two staves of musical notation for measures 79 and 80. The key signature has one flat (B-flat), and the time signature is 4/4. Measure 79 contains a triplet of eighth notes. Measure 80 contains a triplet of eighth notes. The notation includes various note values, rests, and accidentals.

76

Two staves of musical notation for measures 81 and 82. The key signature has three sharps (F#, C#, G#), and the time signature is 3/4. Measure 81 contains a triplet of eighth notes. Measure 82 contains a triplet of eighth notes. The notation includes various note values, rests, and accidentals.

77

Two staves of musical notation in 4/4 time, key of B-flat major. The first staff contains measures 77 and 78, featuring a triplet of eighth notes in measure 77. The second staff continues the melody from measure 78.

78

Two staves of musical notation in 4/4 time, key of B-flat major. The first staff contains measures 78 and 79, featuring a triplet of eighth notes in measure 78. The second staff continues the melody from measure 79.

79

Two staves of musical notation in 4/4 time, key of D major. The first staff contains measures 79 and 80, featuring a triplet of eighth notes in measure 79. The second staff continues the melody from measure 80.

80

Two staves of musical notation in 4/4 time, key of D major. The first staff contains measures 80 and 81, featuring a triplet of eighth notes in measure 80. The second staff continues the melody from measure 81.

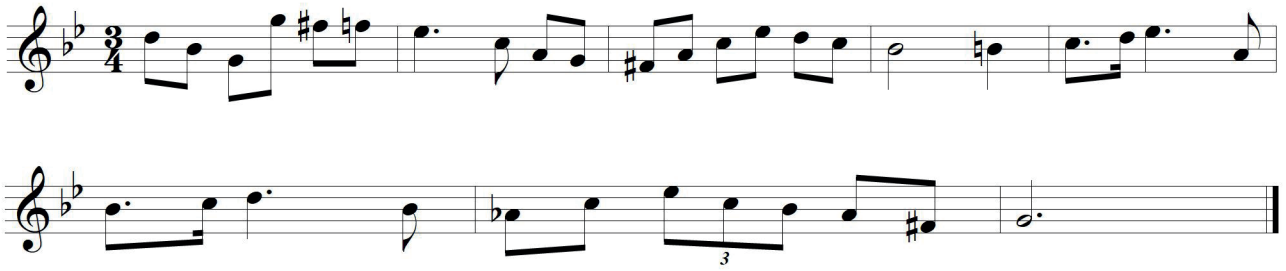
81

Two staves of musical notation in 3/4 time, key of D major. The first staff contains measures 81 and 82, featuring a triplet of eighth notes in measure 81. The second staff continues the melody from measure 82.

82

Two staves of musical notation in 4/4 time, key of B-flat major. The first staff contains measures 82 and 83, featuring a triplet of eighth notes in measure 82. The second staff continues the melody from measure 83.

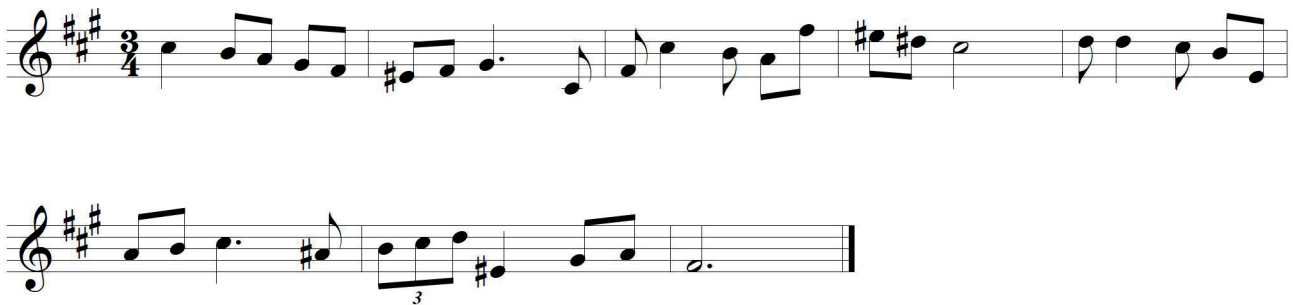
83



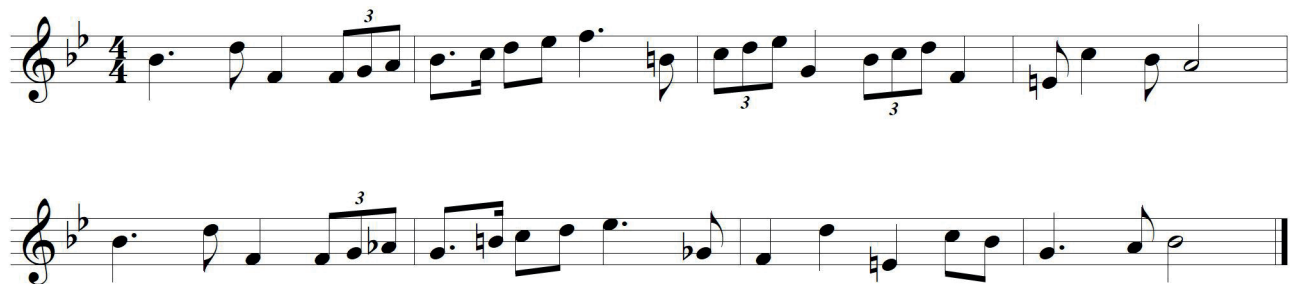
84



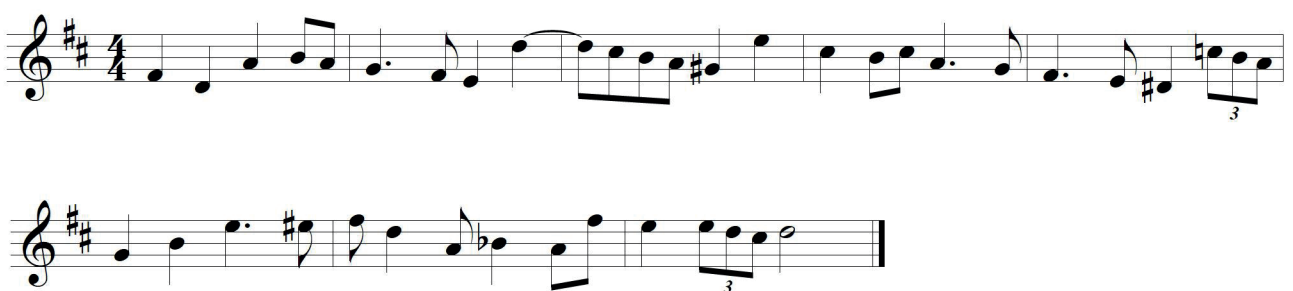
85



86



87



88



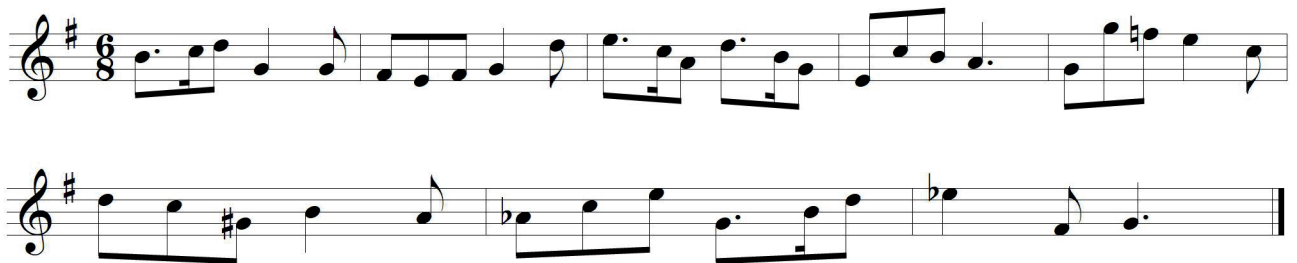
89



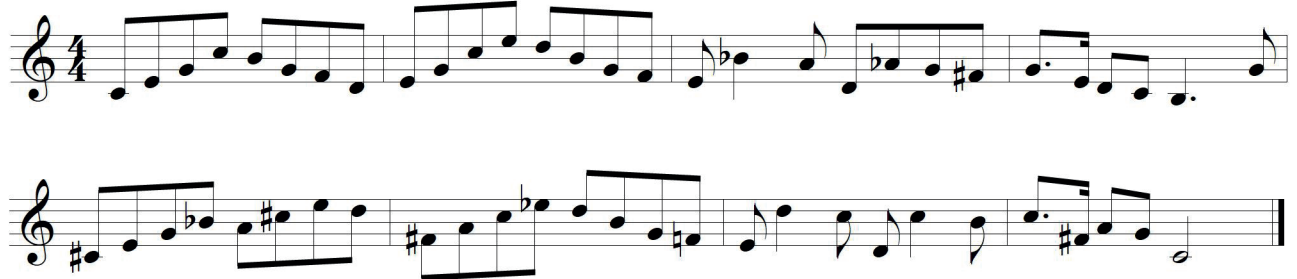
90



91



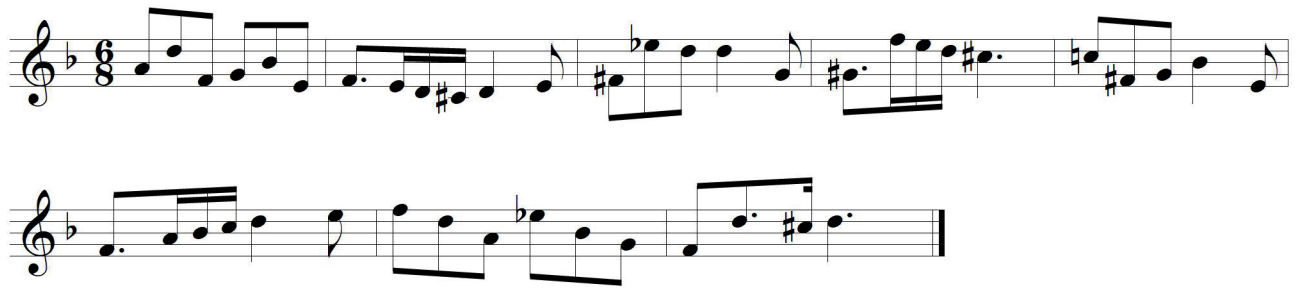
92



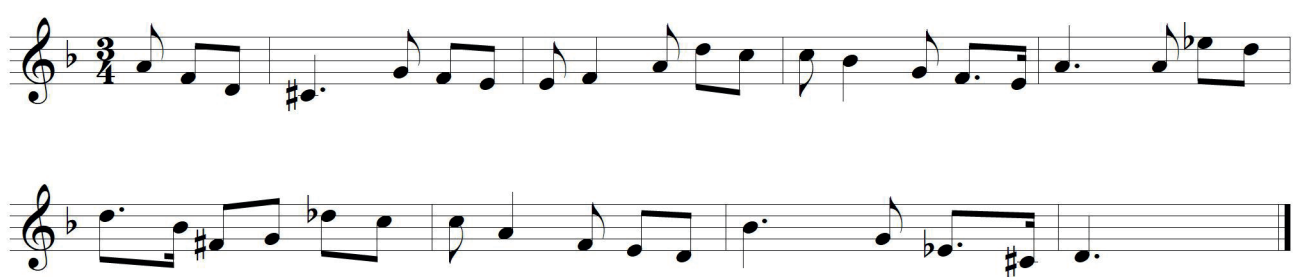
93



94



95



96



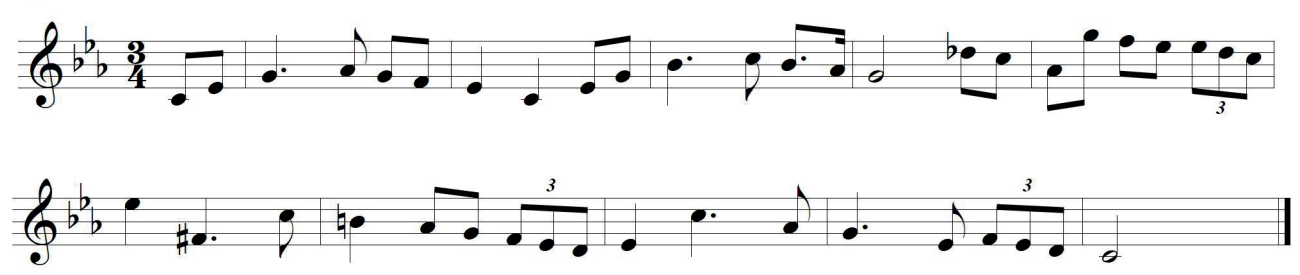
97



98



99



100

Musical notation for exercise 100, consisting of two staves in 4/4 time with a key signature of one flat. The first staff contains a sequence of notes including a triplet of eighth notes. The second staff continues the melody with another triplet of eighth notes.

101

Musical notation for exercise 101, consisting of two staves in 4/4 time with a key signature of two flats. The first staff contains a sequence of notes with a triplet of eighth notes. The second staff continues the melody with a triplet of eighth notes.

102

Musical notation for exercise 102, consisting of two staves in 4/4 time with a key signature of one flat. The first staff contains a sequence of notes with a triplet of eighth notes. The second staff continues the melody with a triplet of eighth notes.

103

Musical notation for exercise 103, consisting of two staves in 4/4 time with a key signature of three flats. The first staff contains a sequence of notes with a triplet of eighth notes. The second staff continues the melody with a triplet of eighth notes.

104

Musical notation for exercise 104, consisting of two staves in 4/4 time with a key signature of one flat. The first staff contains a sequence of notes with a triplet of eighth notes. The second staff continues the melody with a triplet of eighth notes.

105

Musical notation for exercise 105, consisting of two staves in 4/4 time with a key signature of two sharps. The first staff contains a sequence of notes with a triplet of eighth notes. The second staff continues the melody with a triplet of eighth notes.

106

Exercise 106 consists of two staves of music in 4/4 time with a key signature of two flats. The first staff contains two measures: the first measure has a quarter note, an eighth note, and a quarter note; the second measure has a quarter note, an eighth note, and a quarter note, with a triplet of eighth notes. The second staff contains two measures: the first measure has a quarter note, an eighth note, and a quarter note, with a triplet of eighth notes; the second measure has a quarter note, an eighth note, and a quarter note, with a triplet of quarter notes.

107

Exercise 107 consists of two staves of music in 4/4 time with a key signature of three flats. The first staff contains two measures: the first measure has a quarter note, an eighth note, and a quarter note; the second measure has a quarter note, an eighth note, and a quarter note. The second staff contains two measures: the first measure has a quarter note, an eighth note, and a quarter note, with a triplet of eighth notes; the second measure has a quarter note, an eighth note, and a quarter note, with a triplet of eighth notes.

108

Exercise 108 consists of two staves of music in 4/4 time with a key signature of three sharps. The first staff contains two measures: the first measure has a quarter note, an eighth note, and a quarter note, with a triplet of eighth notes; the second measure has a quarter note, an eighth note, and a quarter note, with a triplet of eighth notes. The second staff contains two measures: the first measure has a quarter note, an eighth note, and a quarter note, with a triplet of eighth notes; the second measure has a quarter note, an eighth note, and a quarter note, with a triplet of eighth notes.

109

Exercise 109 consists of two staves of music in 6/8 time with a key signature of one flat. The first staff contains two measures: the first measure has a quarter note, an eighth note, and a quarter note, with a triplet of eighth notes; the second measure has a quarter note, an eighth note, and a quarter note, with a triplet of eighth notes. The second staff contains two measures: the first measure has a quarter note, an eighth note, and a quarter note; the second measure has a quarter note, an eighth note, and a quarter note.

110

Exercise 110 consists of three staves of music in 4/4 time with a key signature of one flat. The first staff contains two measures: the first measure has a quarter note, an eighth note, and a quarter note; the second measure has a quarter note, an eighth note, and a quarter note. The second staff contains two measures: the first measure has a quarter note, an eighth note, and a quarter note; the second measure has a quarter note, an eighth note, and a quarter note. The third staff contains two measures: the first measure has a quarter note, an eighth note, and a quarter note; the second measure has a quarter note, an eighth note, and a quarter note.

Хоровое дирижирование

111



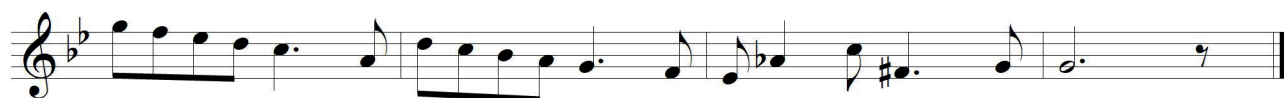
112



113



114



115



116



117

Exercise 117 consists of three staves of music in G major (one sharp) and 3/4 time. The first staff begins with a treble clef and a key signature of one sharp. The melody is composed of eighth and quarter notes, with some accidentals. The second and third staves continue the melodic line, ending with a double bar line.

118

Exercise 118 consists of two staves of music in G major (one sharp) and 4/4 time. The first staff begins with a treble clef and a key signature of one sharp. The melody features a mix of quarter, eighth, and sixteenth notes, with some accidentals. The second staff continues the melodic line, ending with a double bar line.

119

Exercise 119 consists of two staves of music in G major (one sharp) and 4/4 time. The first staff begins with a treble clef and a key signature of one sharp. The melody includes eighth-note patterns and quarter notes, with some accidentals. The second staff continues the melodic line, ending with a double bar line.

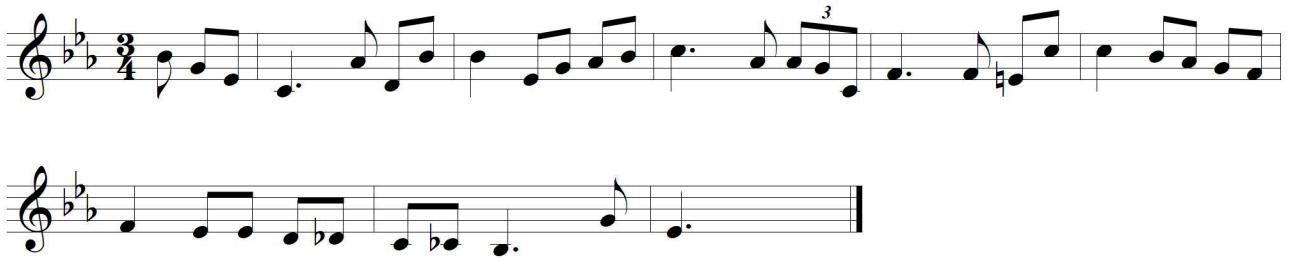
120

Exercise 120 consists of two staves of music in G major (one sharp) and 4/4 time. The first staff begins with a treble clef and a key signature of one sharp. The melody features quarter notes, eighth notes, and rests. The second staff continues the melodic line, ending with a double bar line.

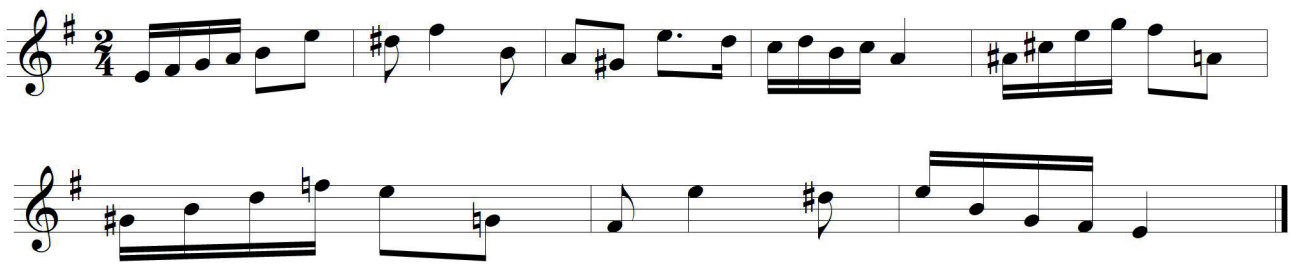
121

Exercise 121 consists of two staves of music in G minor (two flats) and 3/4 time. The first staff begins with a treble clef and a key signature of two flats. The melody includes eighth notes, quarter notes, and a triplet of eighth notes. The second staff continues the melodic line, ending with a double bar line.

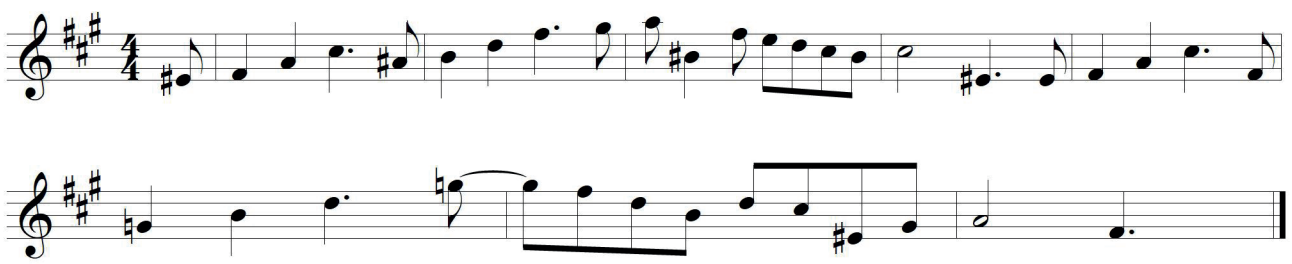
122



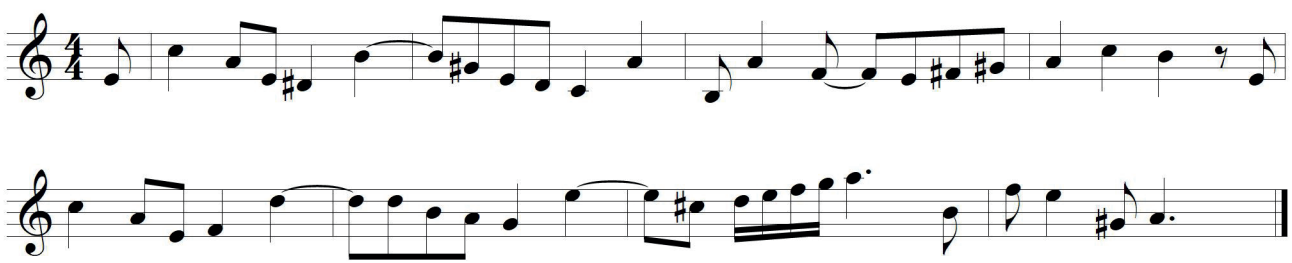
123



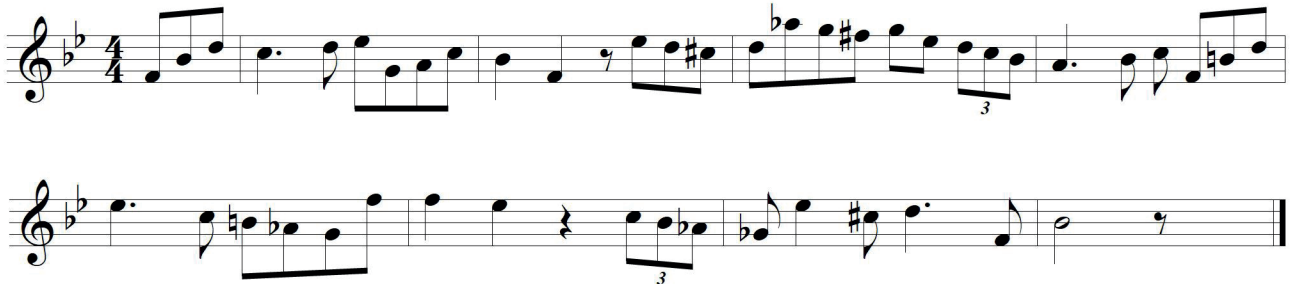
124



125



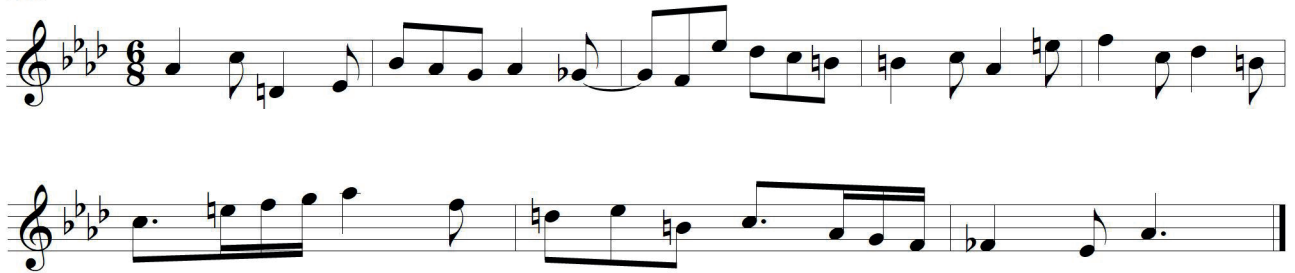
126



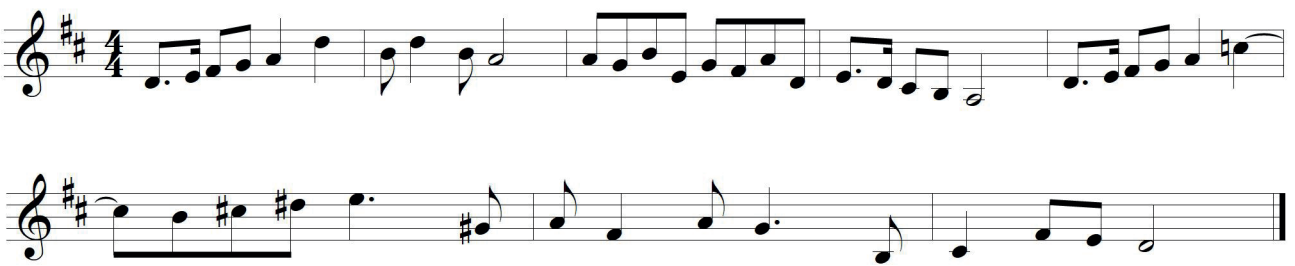
127



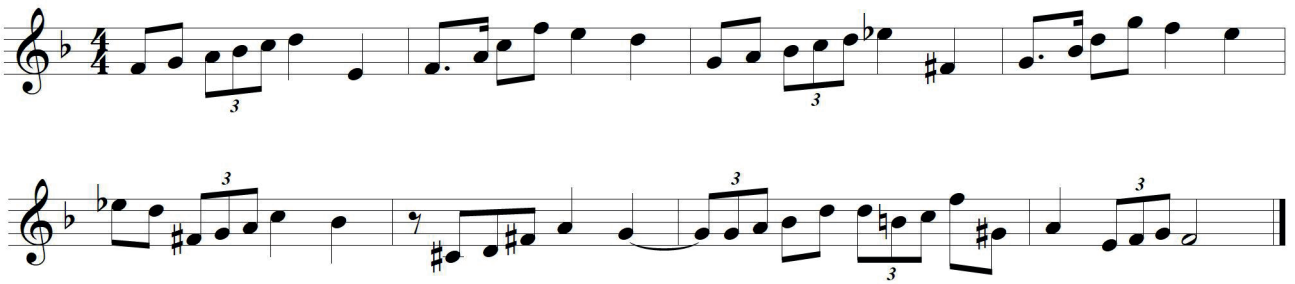
128



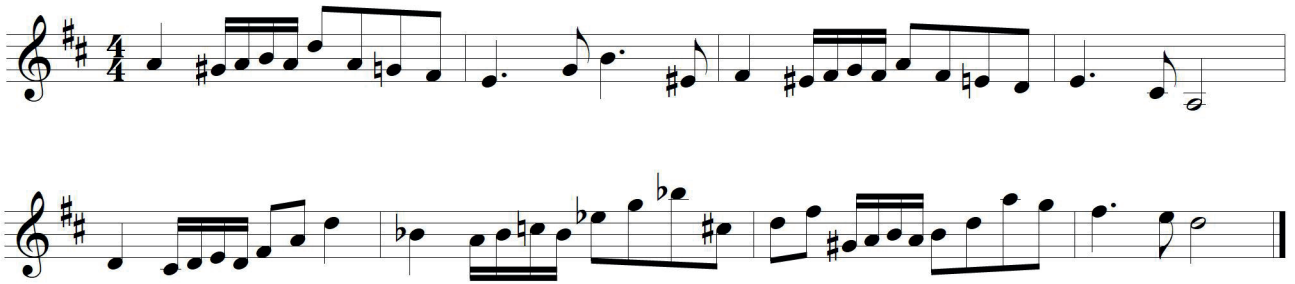
129



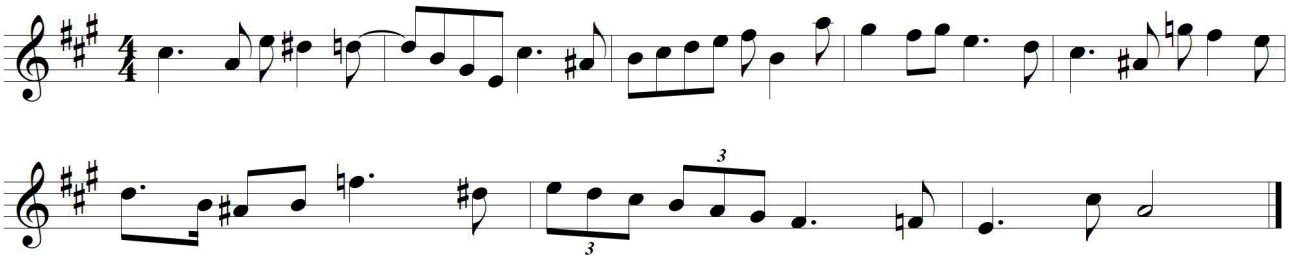
130



131



132



133



134

Exercise 134: Two staves of music in 4/4 time, one flat key signature. The first staff has two measures, with a triplet of eighth notes in the second measure. The second staff has two measures, with a triplet of eighth notes in the second measure.

135

Exercise 135: Two staves of music in 4/4 time, two sharps key signature. The first staff has two measures, with a triplet of eighth notes in the second measure. The second staff has two measures, with a triplet of eighth notes in the second measure.

136

Exercise 136: Two staves of music in 4/4 time, one flat key signature. The first staff has two measures. The second staff has two measures.

137

Exercise 137: Two staves of music in 6/8 time, three flats key signature. The first staff has two measures. The second staff has two measures.

138

Exercise 138: Two staves of music in 4/4 time, two sharps key signature. The first staff has two measures. The second staff has two measures.

139

Exercise 139: Two staves of music in 3/4 time, two sharps key signature. The first staff has two measures. The second staff has two measures, with a triplet of eighth notes in the second measure.

140

Exercise 140 consists of two staves of music in G major and 4/4 time. The first staff contains measures 1 and 2, featuring eighth and sixteenth note patterns. The second staff continues the melody with triplet markings over measures 3 and 4.

141

Exercise 141 consists of two staves of music in B-flat major and 6/8 time. The first staff contains measures 1 and 2 with a steady eighth-note rhythm. The second staff continues the melody with a slur over measures 3 and 4.

142

Exercise 142 consists of two staves of music in B-flat major and 4/4 time. The first staff contains measures 1 and 2 with a mix of quarter and eighth notes. The second staff continues the melody with triplet markings over measures 3 and 4.

143

Exercise 143 consists of two staves of music in G major and 4/4 time. The first staff contains measures 1 and 2 with eighth and sixteenth note patterns. The second staff continues the melody with a slur over measures 3 and 4.

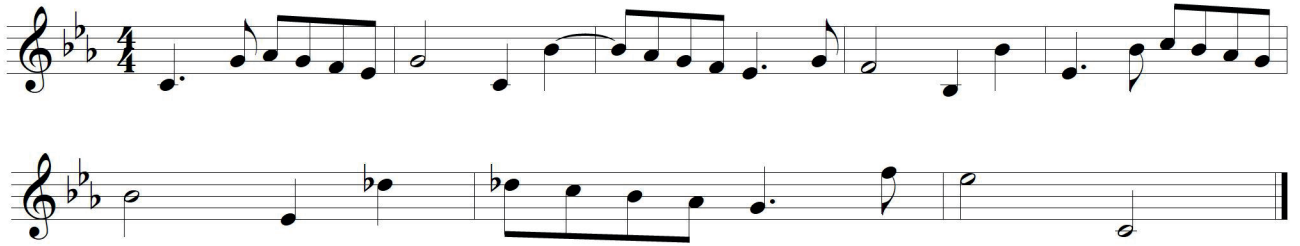
144

Exercise 144 consists of two staves of music in B-flat major and 3/4 time. The first staff contains measures 1 and 2 with a mix of quarter and eighth notes. The second staff continues the melody with a slur over measures 3 and 4.

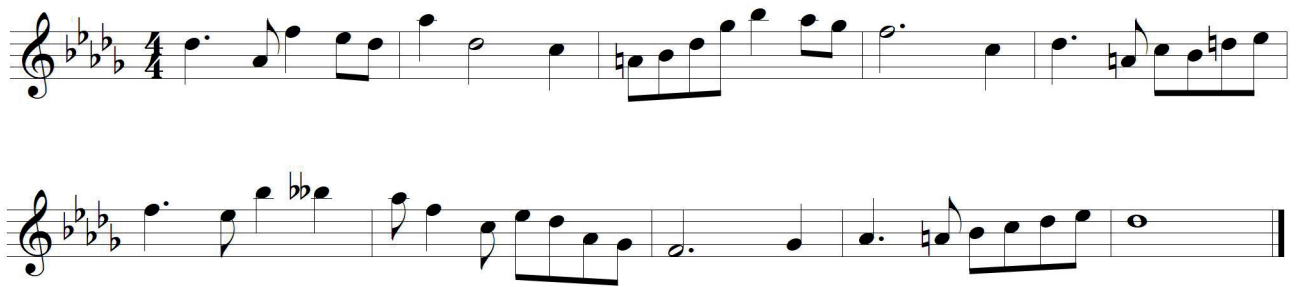
145

Exercise 145 consists of two staves of music in A major and 6/8 time. The first staff contains measures 1 and 2 with eighth and sixteenth note patterns. The second staff continues the melody with a slur over measures 3 and 4.

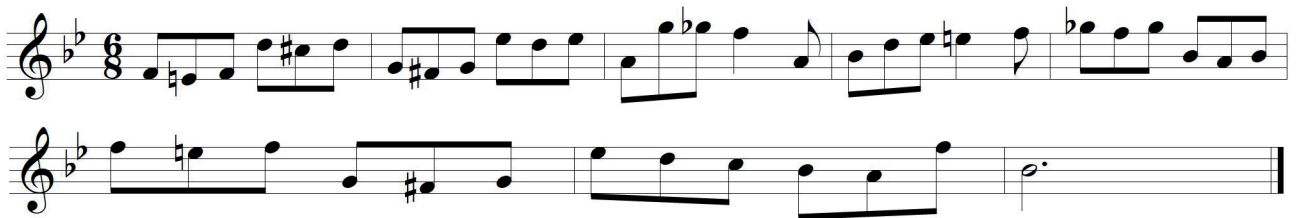
146



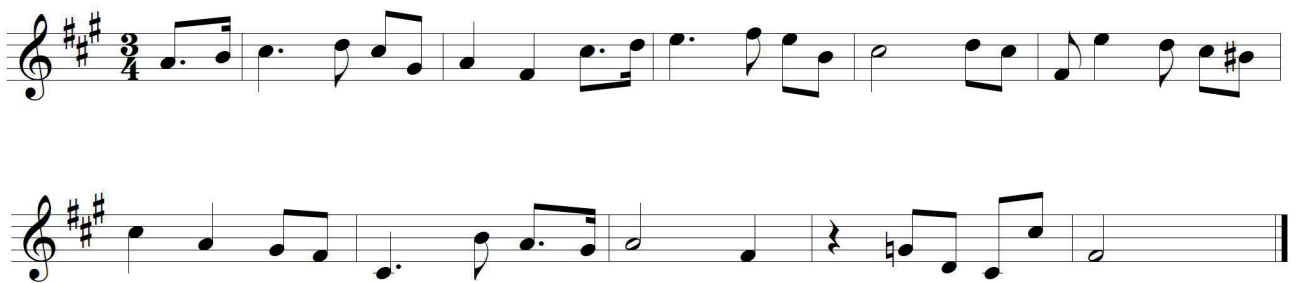
147



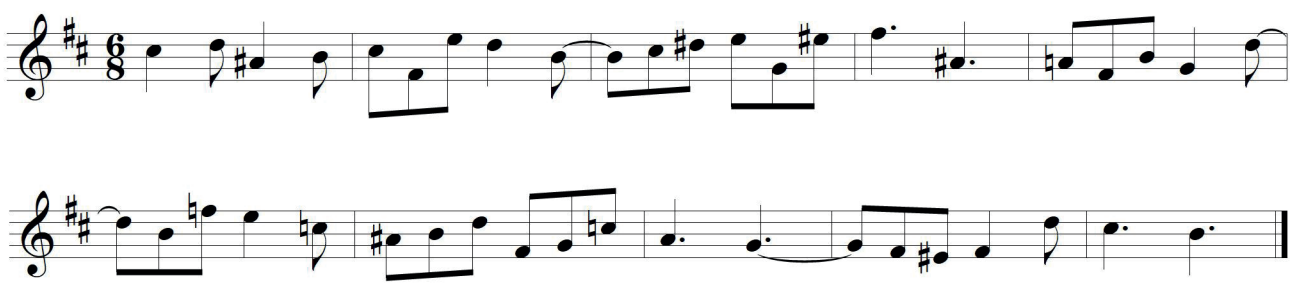
148



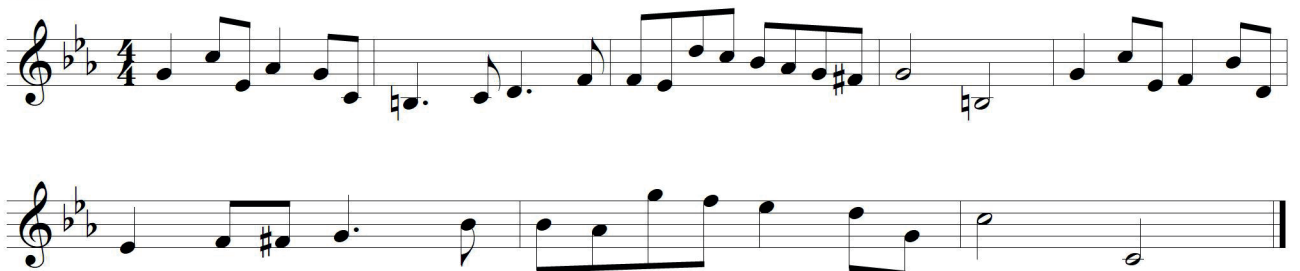
149



150



151



Фортепиано

152

Exercise 152, measures 1-2. The first staff shows a melodic line in 4/4 time with a key signature of one flat. The second staff contains two triplet figures.

153

Exercise 153, measures 1-2. The first staff shows a melodic line in 4/4 time with a key signature of one flat. The second staff shows a melodic line with a key signature change to two flats.

154

Exercise 154, measures 1-2. The first staff shows a melodic line in 4/4 time with a key signature of one sharp. The second staff shows a melodic line with a key signature change to two sharps.

155

Exercise 155, measures 1-2. The first staff shows a melodic line in 4/4 time with a key signature of two flats. The second staff shows a melodic line with a key signature change to one flat.

156

Exercise 156, measures 1-2. The first staff shows a melodic line in 4/4 time with a key signature of two flats. The second staff shows a melodic line with a key signature change to one flat and includes a triplet figure.

157

Musical score for exercise 157, consisting of three staves of music in 4/4 time with a key signature of two flats. The first staff contains the first line of music, the second staff the second line, and the third staff the third line. A triplet of eighth notes is marked with a '3' above it in the first staff.

158

Musical score for exercise 158, consisting of two staves of music in 3/4 time with a key signature of three sharps. The first staff contains the first line of music, and the second staff the second line. A triplet of eighth notes is marked with a '3' below it in the first staff.

159

Musical score for exercise 159, consisting of two staves of music in 4/4 time with a key signature of two flats. The first staff contains the first line of music, and the second staff the second line. A triplet of eighth notes is marked with a '3' below it in the first staff.

160

Musical score for exercise 160, consisting of three staves of music in 4/4 time with a key signature of three flats. The first staff contains the first line of music, the second staff the second line, and the third staff the third line.

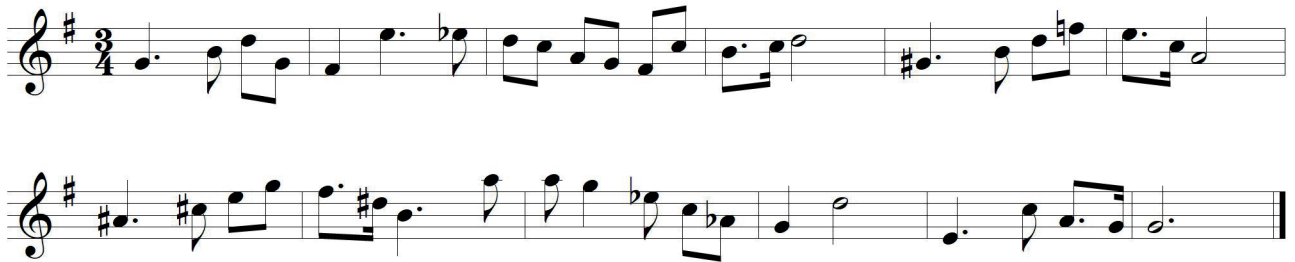
161

Musical score for exercise 161, consisting of two staves of music in 4/4 time with a key signature of three flats. The first staff contains the first line of music, and the second staff the second line. A triplet of eighth notes is marked with a '3' below it in the second staff.

162



163



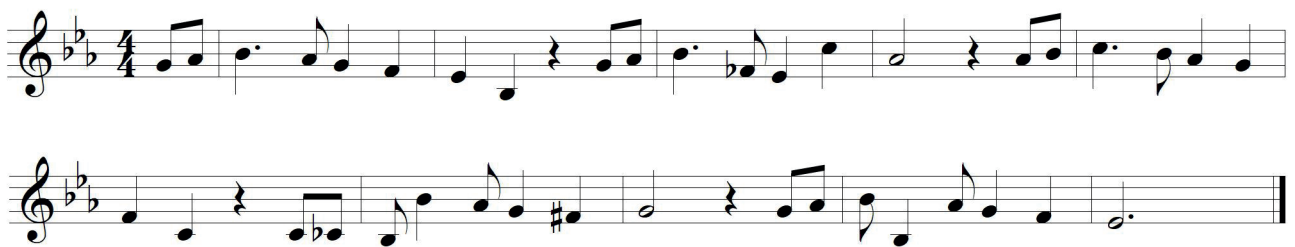
164



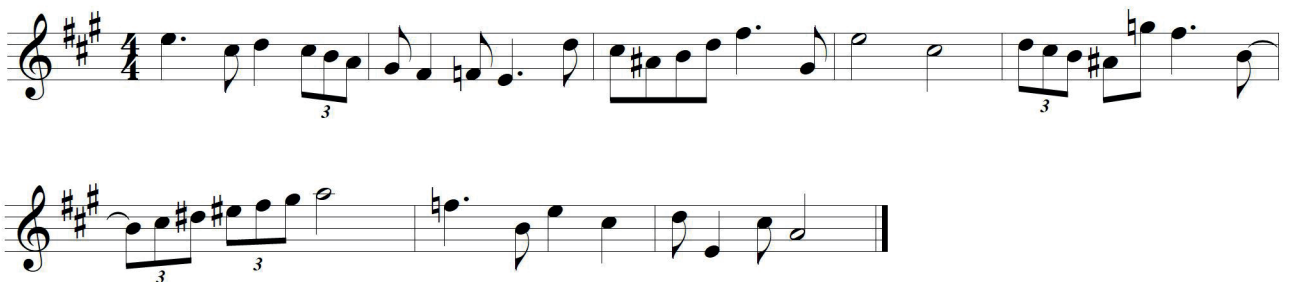
165



166



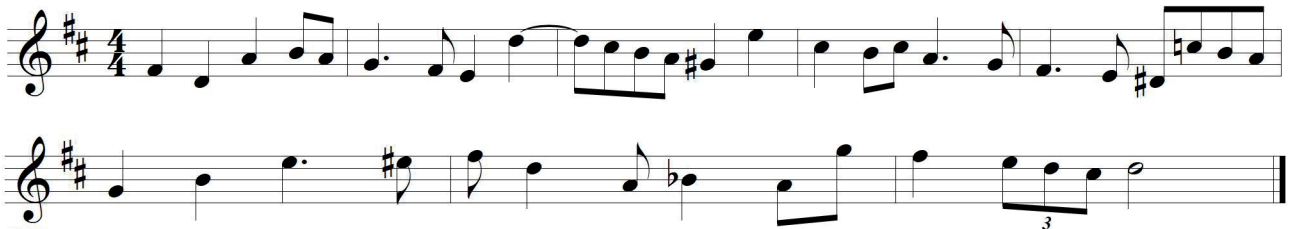
167



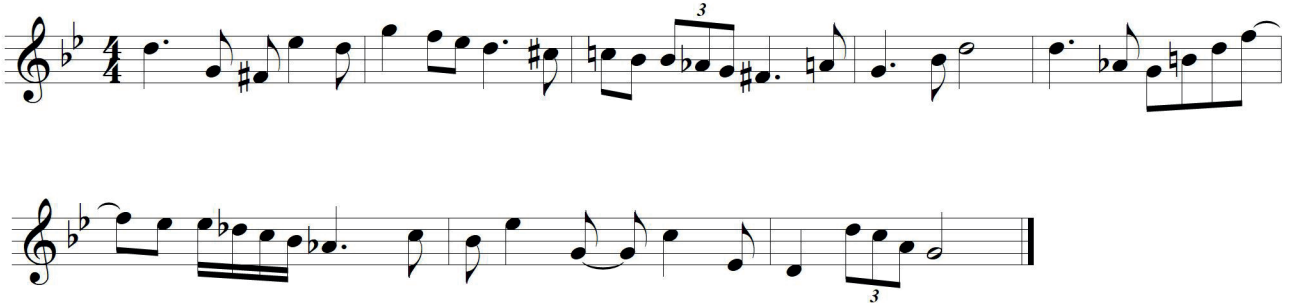
168



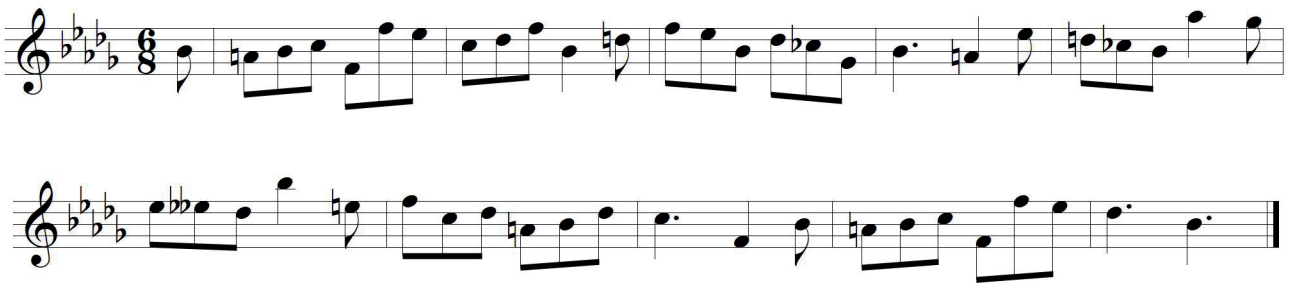
169



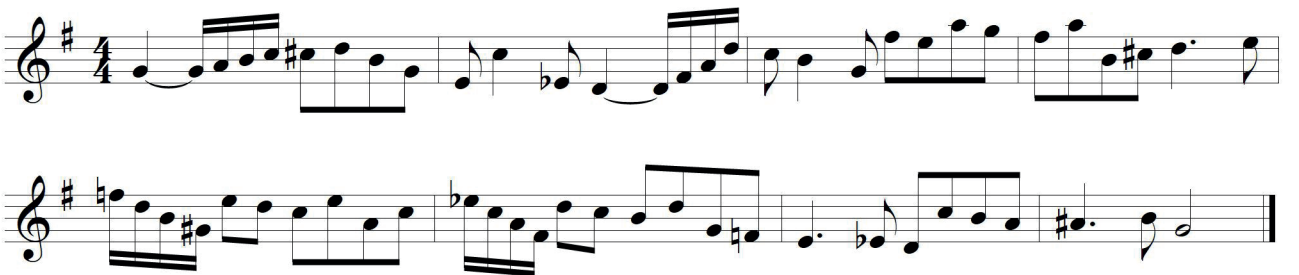
170



171



172



173



174

Two staves of musical notation. The first staff is in 4/4 time with a key signature of one flat (B-flat major). It contains measures 174 and 175. The second staff continues the melody from measure 175.

175

Two staves of musical notation. The first staff is in 4/4 time with a key signature of two sharps (D major). It contains measures 175 and 176. The second staff continues the melody from measure 176.

176

Two staves of musical notation. The first staff is in 4/4 time with a key signature of three sharps (F major). It contains measures 176 and 177. The second staff continues the melody from measure 177. Triplet markings are present in both staves.

177

Two staves of musical notation. The first staff is in 4/4 time with a key signature of three sharps (F major). It contains measures 177 and 178. The second staff continues the melody from measure 178. Triplet markings are present in the second staff.

178

Two staves of musical notation. The first staff is in 4/4 time with a key signature of one sharp (F# major). It contains measures 178 and 179. The second staff continues the melody from measure 179. Triplet markings are present in the second staff.

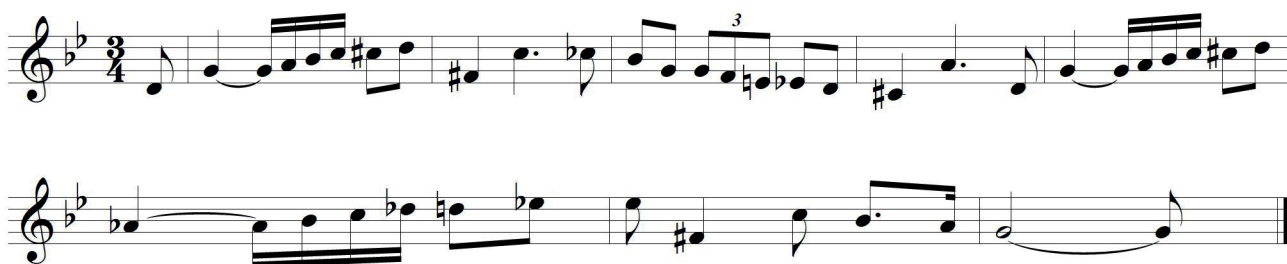
179

Two staves of musical notation. The first staff is in 4/4 time with a key signature of one sharp (F# major). It contains measures 179 and 180. The second staff continues the melody from measure 180. Triplet markings are present in both staves.

180



181



182



183



184



185

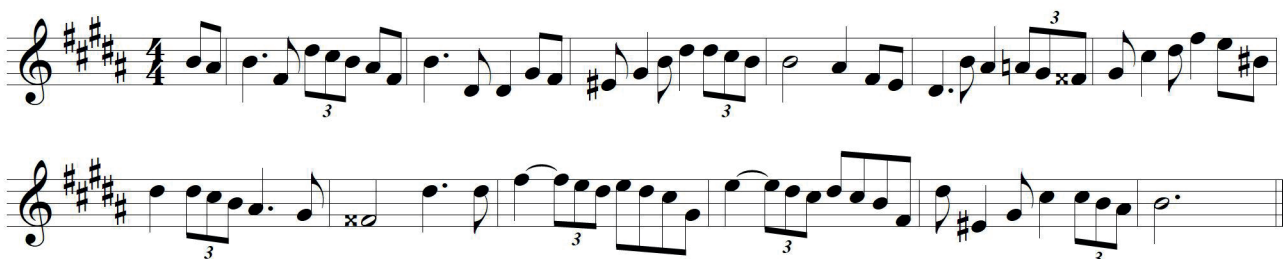


Теория музыки

186



187



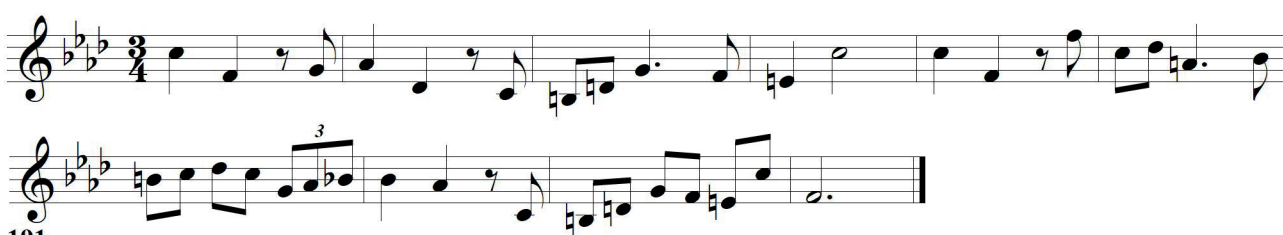
188



189



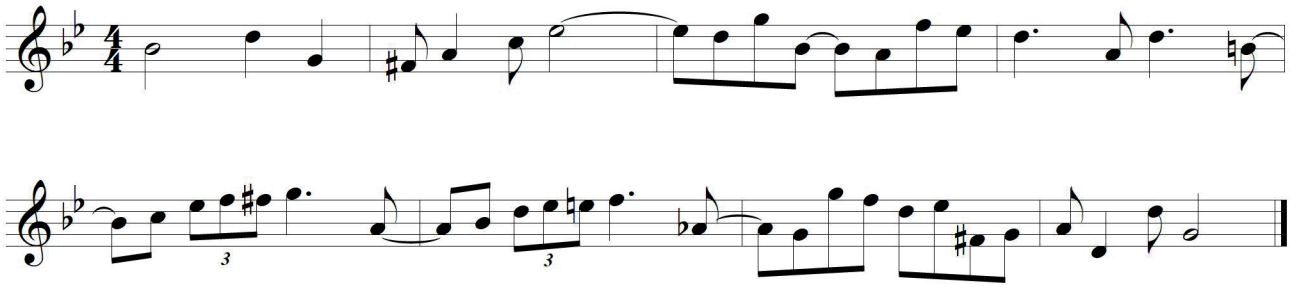
190



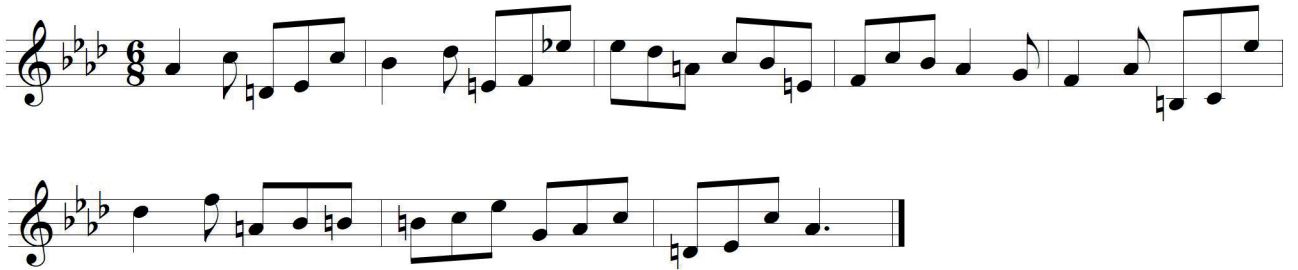
191



192



193



194



195



196



197

Exercise 197 consists of three staves of music. The key signature is G major (one sharp) and the time signature is 6/8. The first staff contains six measures of music. The second staff contains six measures, including a slur over the last three notes. The third staff contains six measures, ending with a double bar line.

198

Exercise 198 consists of three staves of music. The key signature is G major (one sharp) and the time signature is 4/4. The first staff contains eight measures. The second staff contains eight measures. The third staff contains eight measures, with a triplet of eighth notes marked with a '3' above the first measure.

199

Exercise 199 consists of three staves of music. The key signature is B-flat major (two flats) and the time signature is 6/8. The first staff contains six measures. The second staff contains six measures. The third staff contains six measures, ending with a double bar line.

200

Exercise 200 consists of two staves of music. The key signature is G major (one sharp) and the time signature is 4/4. The first staff contains eight measures. The second staff contains eight measures, ending with a double bar line.

201

Exercise 201 consists of three staves of music. The first staff begins with a treble clef, a key signature of two sharps (F# and C#), and a 6/8 time signature. The melody starts on G4 and moves through various intervals, including a descending eighth-note scale. The second staff continues the melody with more complex rhythmic patterns, including sixteenth notes and eighth-note groups. The third staff concludes the exercise with a final cadence on G4.

202

Exercise 202 consists of three staves of music. The first staff begins with a treble clef, a key signature of two sharps (F# and C#), and a 6/8 time signature. The melody starts on G4 and features a mix of eighth and sixteenth notes. The second staff continues with a more active rhythmic pattern, including many sixteenth notes. The third staff concludes the exercise with a final cadence on G4.

203

Exercise 203 consists of three staves of music. The first staff begins with a treble clef, a key signature of two sharps (F# and C#), and a 4/4 time signature. The melody starts on G4 and features a mix of eighth and sixteenth notes. The second staff continues with a more active rhythmic pattern, including many sixteenth notes. The third staff concludes the exercise with a final cadence on G4.

204

Exercise 204 consists of three staves of music. The first staff begins with a treble clef, a key signature of two flats (Bb and Eb), and a 3/4 time signature. The melody starts on G4 and features a mix of eighth and sixteenth notes. The second staff continues with a more active rhythmic pattern, including many sixteenth notes and a triplet. The third staff concludes the exercise with a final cadence on G4.

205

Exercise 205 consists of two staves of music in 4/4 time. The first staff contains measures 1 and 2, featuring eighth and sixteenth notes with various accidentals. The second staff continues the melody with similar rhythmic patterns and concludes with a double bar line.

206

Exercise 206 consists of three staves of music in 3/4 time. The first staff contains measures 1 and 2, with a triplet of eighth notes in measure 2. The second staff contains measure 3, also featuring a triplet. The third staff concludes the exercise with a double bar line.

207

Exercise 207 consists of two staves of music in 4/4 time with a key signature of one sharp (F#). The first staff contains measures 1 and 2, and the second staff contains measures 3 and 4, both featuring eighth and sixteenth notes.

208

Exercise 208 consists of two staves of music in 4/4 time with a key signature of two flats (Bb). The first staff contains measures 1 and 2, and the second staff contains measures 3 and 4, both featuring eighth and sixteenth notes with triplets.

209

Exercise 209 consists of three staves of music in 3/4 time with a key signature of three sharps (F#, C#, G#). The first staff contains measures 1 and 2, the second staff contains measure 3, and the third staff concludes the exercise with a double bar line.

210

Exercise 210 consists of three staves of music in 6/8 time with a key signature of three flats (B-flat, E-flat, A-flat). The first staff contains the first six measures. The second staff contains the next six measures, including a triplet of eighth notes in the fourth measure. The third staff contains the final six measures, ending with a double bar line.

211

Exercise 211 consists of two staves of music in 4/4 time with a key signature of three sharps (F#, C#, G#). The first staff contains the first six measures, including a triplet of eighth notes in the sixth measure. The second staff contains the next six measures, including a triplet of eighth notes in the second measure and a double bar line at the end.

212

Exercise 212 consists of two staves of music in 4/4 time with a key signature of two sharps (F#, C#). The first staff contains the first six measures, including triplets of eighth notes in the fourth and fifth measures. The second staff contains the next six measures, including a triplet of eighth notes in the first measure and a double bar line at the end.

213

Exercise 213 consists of three staves of music in 4/4 time with a key signature of one flat (B-flat). The first staff contains the first six measures, including triplets of eighth notes in the fifth and sixth measures. The second staff contains the next six measures, including a triplet of eighth notes in the sixth measure. The third staff contains the final six measures, including triplets of eighth notes in the first and fourth measures, and a double bar line at the end.

214

Exercise 214 consists of two staves of music in 3/4 time with a key signature of three flats (B-flat, E-flat, A-flat). The first staff contains the first six measures, including triplets of eighth notes in the second, fourth, and sixth measures. The second staff contains the next six measures, including triplets of eighth notes in the first, second, and fourth measures, and a double bar line at the end.

215

Exercise 215 consists of three staves of music in 4/4 time with a key signature of three sharps (F#, C#, G#). The first staff contains measures 1-4. The second staff contains measures 5-8. The third staff contains measures 9-10, ending with a double bar line. A triplet of eighth notes is marked with a '3' above it in measure 10.

216

Exercise 216 consists of two staves of music in 6/8 time with a key signature of two sharps (D, E). The first staff contains measures 1-4. The second staff contains measures 5-8, ending with a double bar line.

217

Exercise 217 consists of two staves of music in 3/4 time with a key signature of two sharps (D, E). The first staff contains measures 1-4. The second staff contains measures 5-8, ending with a double bar line. Triplet markings with the number '3' are present above several eighth notes in both staves.

218

Exercise 218 consists of three staves of music in 6/8 time with a key signature of three sharps (F#, C#, G#). The first staff contains measures 1-4. The second staff contains measures 5-8. The third staff contains measures 9-12, ending with a double bar line.

219

Exercise 219 consists of two staves of music in 4/4 time with a key signature of two flats (Bb, Eb). The first staff contains measures 1-4. The second staff contains measures 5-8, ending with a double bar line. Triplet markings with the number '3' are present above eighth notes in both staves.

220

Exercise 220: Two staves of music in 4/4 time, key signature of one flat (B-flat). The first staff contains four measures of music, with triplets indicated by a '3' below the notes. The second staff contains four measures, also with triplets indicated by a '3' below the notes.

222

Exercise 222: Two staves of music in 4/4 time, key signature of one sharp (F-sharp). The first staff contains four measures of music. The second staff contains four measures of music.

223

Exercise 223: Two staves of music in 4/4 time, key signature of two sharps (F-sharp and C-sharp). The first staff contains four measures of music. The second staff contains four measures of music, with triplets indicated by a '3' below the notes.

224

Exercise 224: Three staves of music in 6/8 time, key signature of one flat (B-flat). The first staff contains four measures of music. The second and third staves contain four measures of music.

225

Exercise 225: Three staves of music in 6/8 time, key signature of one flat (B-flat). The first staff contains four measures of music. The second and third staves contain four measures of music.

Василиса Васькова

ВЛИЯНИЕ МУЗЫКИ НА ТВОРЧЕСКИЕ ИНТЕНЦИИ СОВРЕМЕННОГО ХУДОЖНИКА ВАЛЕРИЯ МИШИНА

THE INFLUENCE OF MUSIC ON THE CREATIVE INTENTIONS OF THE CONTEMPORARY ARTIST VALERY MISHIN

Аннотация: Валерий Андреевич Мишин – крупнейший мастер современного изобразительного искусства. Сфера его интересов чрезвычайно широка: живопись, графика, как книжная, так и станковая, объект, инсталляция и скульптура. Художник замечательно владеет разнообразными графическими техниками, а его работы отличаются отточенностью живописного решения. Свои великолепные графические циклы он посвятил творчеству Пушкина и Цветаевой, Маяковского и Соллогуба, Карамзина и Замятина. Одной из последних работ являются иллюстрации к Соломоновым «Песни Песней». Умение художника раскрывать глубинный смысл художественного произведения демонстрирует его мастерство и блестящую эрудированность.

Ключевые слова: Валерий Мишин, творческие интенции, живопись, музыка, художественное произведение, смыслы

Abstract: Valery Andreevich Mishin is the greatest master of modern fine art. The scope of his interests is extremely wide: painting, drawing, both book and easel, object, installation and sculpture. The artist has a wonderful command of a variety of graphic techniques, and his works are distinguished by the sharpness of the pictorial solution. He devoted his magnificent graphic cycles to the works of Pushkin and Tsvetaeva, Mayakovsky and Sollogub, Karamzin and Zamyatin. One of the latest works is the illustrations to Solomon's «Songs of Songs». The artist's ability to reveal the deep meaning of a work of art demonstrates his skill and brilliant erudition.

Keywords: Valery Mishin, creative intentions, painting, music, artwork, meanings

Валерий Андреевич Мишин – крупнейший мастер современного изобразительного искусства. Сфера его интересов чрезвычайно широка: живопись, графика, как книжная, так и станковая, объект, инсталляция и скульптура.

Художник замечательно владеет разнообразными графическими техниками, а его работы отличаются отточенностью живописного решения. Свои великолепные графические циклы он посвятил творчеству Пушкина и Цветаевой, Маяковского и Соллогуба, Карамзина и Замятина. Одной из последних работ являются иллюстрации к Соломоновым «Песни Песней». Умение художника раскрывать глубинный смысл художественного произведения демонстрирует его мастерство и блестящую эрудированность.

Валерий Андреевич Мишин – член Союза Художников России, Международной федерации художников ЮНЕСКО, Почетный Академик Академии Художеств РФ. Его выставки проходят во многих городах России и за рубежом. Работы художника представлены в ГМИИ им. А.С.Пушкина, Государственном Эрмитаже, в Русском музее, Всероссийском музее А.С.Пушкина, Музее Ф.М.Достоевского, Музее истории Санкт-Петербурга, Музее городской скульптуры Санкт-Петербурга, Московском

и Санкт-Петербургском музее современного искусства, Калининградской государственной художественной галерее, Бристольском Городском музее и Художественной галерее (Англия), Художественном музее Циммерли (США), New Brunswick, New Jersey; Gutenberg-Museum, Mainz, Museum of the House of Humor and Satire, Gabrovo, Cremona Civic Museum, Музей Гугенхайма в Нью Йорке и др., а также в многочисленных частных коллекциях.

Но Валерий Андреевич не только художник с мировым именем, он – член Союза писателей Санкт-Петербурга и Международной ассоциации писателей, автор тринадцати книг стихов и прозы. Его произведения переведены на немецкий, французский, финский языки, опубликованы в антологиях в России и за рубежом.

Валерий Мишин родился в самом начале 1939 года в Крыму, вблизи Симферополя. Когда началась война, семья оказалась на оккупированной территории. Первые детские впечатления будущего художника, которому тогда было всего 2,5 года – небо над щелью-укрытием, в котором пряталась мама с малышом и отступающие румыны, которые оставляют маленькому мальчику патефон с пластинками. Наверное, поэтому в работах Мишина так часто встречается патефон.

Валерий Мухин окончил Свердловское художественное училище. Его наставниками стали футурист П.П.Хожателев и Г.А.Савинов, представитель группы «Мир искусства». Таким образом, влияние на молодого художника было весьма разносторонним.

Художественное училище располагалось рядом с Филармонией. Благодаря этому соседству классическая музыка еще в юности наполняет жизнь художника.

А потом был Ленинград, учеба в Высшем Художественно-Промышленном Училище им. Веры Мухиной¹. В этом чудесном городе начался новый этап общения художника с музыкой: посещение концертов в Филармонии, Капелле, Консерватории, джазовых фестивалей, джем-сейшен², дружба с музыкантами-классиками, джазменами. Рождается страсть к собирательству виниловых дисков с записями лучших исполнений джаза и классики. До сегодняшнего дня художник увлеченно собирает фонотеку, стараясь найти редкие записи, например, «Бранденбургских концертов» Баха и «Времен года» Вивальди. И всегда звучащая музыка в мастерской и дома. Она для Валерия Мишина не фон, а собеседник, подсказывающий «тональность» работы, движение сюжета, темпоритм.

Во многих графических работах Мишина в той или иной форме присутствует намек, отсылка к музыкальным темам. Иногда – это слышится в названии: «Всем нам нужна любовь...» («All you need is love» – главной теме песни Битлз). Часто это изображение музыкальных инструментов, которые составляют единой целое с изображаемым персонажем.

Обратимся к Диптих «Разговор трубы с гитарой» (2011, холст, масло).

¹ В 1994 году ЛВХПУ им. В.И.Мухиной преобразовано в Санкт-Петербургскую государственную художественно-промышленную академию имени А.Л.Штиглица. На средства барона Александра Людвиговича Штиглица в 1876 г. было основано Центральное училище технического рисования.

² Джем-сейшн – музыкальное действие, когда музыканты собираются и играют без особых приготовлений и определённого соглашения, либо когда взять инструмент и выступить может каждый из присутствующих.



«Джакомерон» (автолитография, 1993)

Труба и гитара здесь олицетворяют мужское и женское начало. Труба как символ брутальности, басовитого и грубоватого мужского голоса. А гитара – символ женственности, повторяющая изящные, плавные изгибы женского тела, то лиричный, мягкий, протяжный, то страстный женский голос.



Тема мужского и женского в образах этих музыкальных инструментов пронизывают разные аспекты его творчества. Обратимся к литографии¹ «Музыканты» (1983) из графического цикла «Мужики».

Музыкальное трио символизирует, с одной стороны, музыкальное триединство – дыхание, тактильность, голос, а с другой, три начала: земное – мужское и женское (труба и гитара) и божественное – скрипка. Воздушный певучий, выразительный скрипичный тембр, по мнению художника, являет собой контраст всему приземленному. И хоть скрипка мастерится из дерева срубленного, умершего, мы видим, как из нее пробивается росток. Иными словами, дерево оживляется музыкой, и музыкой не простой, а божественной, совершенной. Это также дает нам отсылку к Эдемскому саду и обитавшим в нем Адаму и Еве.



Кроме того, картина изображает трех людей, чья исполняемая музыка сплотила настолько, что они представляют собой уже не отдельно взятых музыкантов, а цельный организм, ансамбль, достигший высшей степени единения.

Продолжая тему единого организма обратимся к литографии «Музыкант» (1977) из графического цикла «Времена меняются, и мы меняемся вместе с ними»

Мы видим мужчину, обвитого разного вида трубами и слившегося с ними. Помимо мужского начала, трубы олицетворяют собой многогранность творчества, желание человека выразить себя во всей полноте. В этом можно

¹ Литография – метод печати, при котором оттиск рисунка на бумаге получают путем переноса красочного слоя под давлением с печатной формы на бумажный носитель.

увидеть и желание вдохнуть душу в музыкальный инструмент, сделать его живым другом и собеседником, скрашивающим одиночество творческой натуры.

Следует отметить, что Валерий Мишин долгое время увлекался коллекционированием старых труб и других духовых инструментов. Он считает, что их форма и пластичность представляют изобразительный интерес для глаза художника.

Музыка также сопровождает героев большого цикла «Мужики». Это и люмпены, асоциальные люди и просто люди из народа, из толпы. Но они, тем не менее, способны на высокие чувства и переживания. На литографии «Двое» (1983) изображены выпивохи гармонист и балалаечник. В них художник воплощает архетип человека, лишённого всего, но продолжающего тосковать по любви и теплу и находящего спасение в музыке, в своем музыкальном инструменте – близком друге и собеседнике. И олицетворением русской души здесь выступают балалайка и гармонь.

В литографии «Блюз» (2012) труба вновь воплощает мужское начало. Но здесь в музыкальном инструменте художник видит символ спасения от одиночества в современном мегаполисе, как и собачье любви и преданности.

В автолитографии¹ «Мишени» (1984) труба представлена как военный инструмент, воплощающий трагизм жизненного пути человека.

Тема трубы, объединяющаяся с человеком в одно целое, также представлена в иллюстрациях к роману Евгения Замятина «Мы».

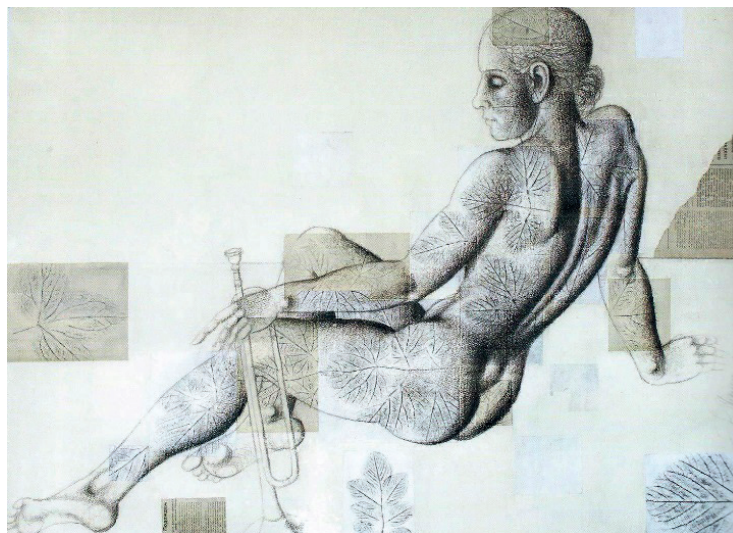
Валерий Мишин создал новый изобразительный метод, который назвал «остаточный реализм». Художник считает, что все оставляет свой след в жизни, свой отпечаток, в том числе и музыка. Поэтому на человеческом теле, предметах мы видим оттиски листьев, разного вида тканей, газетного текста, рыбацкой сети и пр. В этом стиле создана работа «Подождём» (бумага, смешанная техника, 2003). Она чрезвычайно изысканна по живописной технике, прекрасно передающая настроение тихого ожидания и женской надежды на счастливую встречу с тем самым, единственным.

В работах «Иллюзии и иллюзионы», «Апраксин двор» «Странствия» и «Джакомерон»² звучит тема божественной скрипки. Частое появление скрипок на полотнах художника вызвано

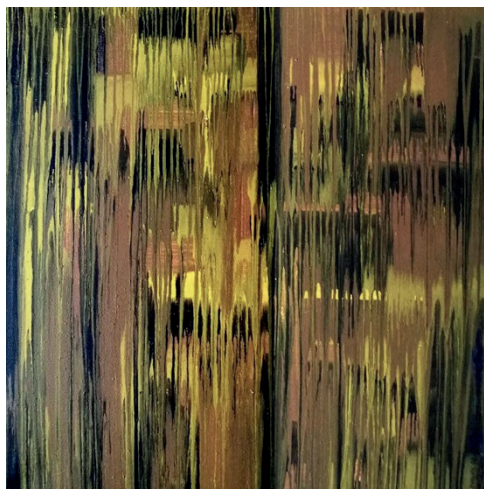


¹ Автолитография – вид литографии, при которой печатную форму создает сам автор художественного произведения, а не работники полиграфической фирмы.

² Джакомо Казанова в 1788 году опубликовал пятитомный утопический роман «Икозамерон» – одно из самых ранних научно-фантастических произведений, который был наполнен и отголосками его жизненных коллизий и впечатлений. Замечательный писатель и мемуарист (увы, малоизученной) Тамара Буковская создала цикл стихов, посвященных великому авантюристу и назвала его «Джакомерон», с намеком и на сочинение Джованни Боккаччо, и на сочинение Джакомо Казановы.



его любовью к музыке Вивальди, практически непрерывно звучащей во время работы. Скрипка, витающая в воздухе, представляет нечто неземное, совершенное, выходящее за рамки обычного, витиеватое, как барочная музыка. Следует отметить, что в перечисленных работах чувствуется влияние Марка Шагала, а именно шагаловских скрипачей, парящих над городом.

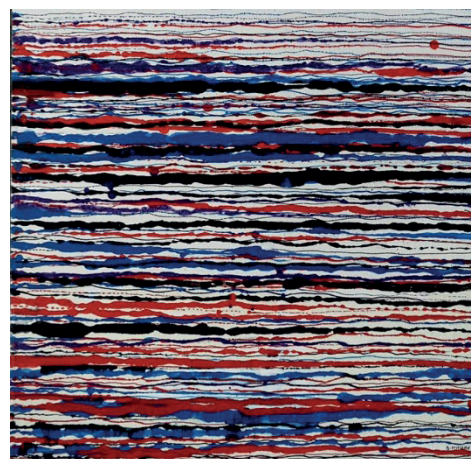


В круг музыкальных пристрастий художника также входят Бах, Перселл, Гайдн, Моцарт, Малер, Брукнер, Пендерецкий и Шнитке.

Большой цикл живописных работ Валерия Мишина посвящен великим музыкантам двадцатого века. Так, например, творчеством польского композитора Кшиштофа Пендерецкого художник был увлечен в 1980–90-е годы. На одной из выставок в Большом зале Санкт-Петербургской Филармонии пан Кшиштоф, гастролировавший в это время в России, увидел работы Мишина и был потрясен совпадением и силой выражения близких мыслей и эмоций,

но выраженных разным языком – языком музыки и живописи. Они долго беседовали и Валерий Мишин сказал, что на него произвел сильное впечатление «Польский реквием», а Пендерецкий высоко оценил беспредметную живопись, отметив точное и глубокое проникновение художника в музыкальную структуру его сочинений.

Другая работа посвящена одному из самых любимых джазовых музыкантов художника Диззи Гиллеспи. О том, что в России живет его почитатель, Диззи сообщил друг художника и приятель музыканта, поэт и художник Борис Зельдин (живущий ныне в Нью-Йорке). Диззи Гиллеспи сорвал со стены афишу своего концерта, написал фломастером «Валера – до встречи!». Афиша попала в руки художника толь-



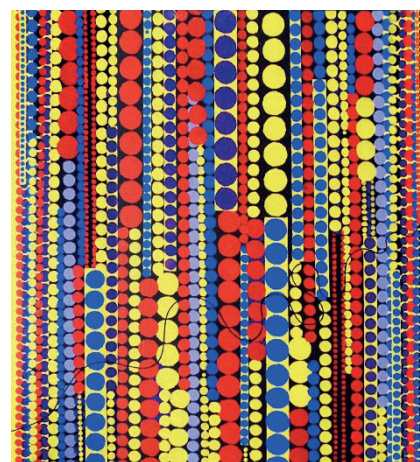
ко через несколько лет, а встреча, увы, не состоялось... Но совсем недавно эта история получила продолжение, уже после кончины Диззи. Борис прогуливаясь в Национальном парке, познакомился с афроамериканцем, слово за слово они разговорились, и, когда собеседник узнал, что Борис из России, он сказал, что играл в одном составе с Диззи Гиллесли, который гордился тем, что у него в России есть настоящий «фанат» – Валерий Мишин. Такими удивительными путями распространяется влияние музыки...

Джаз играет колоссальную роль в жизни художника. Об свидетельствует не только джазовая музыка почти ежедневно льющаяся из его мастерской, но и работы художника, как, например, картина «Jazz» (масло, 2014). Свои работы Мишин посвятил также американскому джазовому саксофонисту и композитору Орнетту Коулману и Игорю Бутману. В ноябре-декабре 2018 года в Музее нонконформистского искусства в Санкт-Петербурге пройдет выставка художника, полностью посвященная джазу.



Следует отдельно остановиться на работе «Шнитке». Цвета, использованные в картине, входят в триколор немецкого флага (черный, красный, желтый). Художника отмечает, что это не случайно. Дело в том, что Альфред Гарриевич родился в Энгельсе, в котором издавна проживали поволжские немцы. Линии и абстрактный стиль символизируют атональность музыки композитора, конкретно его «Первой симфонии».

В заключение хотим познакомить читателей с одним из стихотворений художника, раскрывающим его пафосное отношение к искусству и человеку.



Цитируй, снимай каденции
 С хорошо темперированного клавира
 После аудиенции
 У Вергилия и Шекспира.
 Что есть культура,
 Литература, история?
 Конкретная истерическая фигура
 После электрического стула и крематория.
 Используй свой шанс,
 Куда б ни завели голова и ноги.
 По-прежнему среди нас
 Рождаются, живут и умирают боги!
 (Декабрь 2017, семейный архив художника).

Литература

1. <http://avelev.ru/graphic-art-gallery/valery-mishin-seven-wisdom/>
2. <http://vitanova.ru/galereya/illyustratsii/?aid=37>
3. <http://www.rah.ru/news/detail.php?ID=29016>
4. Валерий Мишин. Серия «Авангард на Неве». Санкт-Петербург: ООО «НП-Принт», 2014. 207 с.

References

1. <http://avelev.ru/graphic-art-gallery/valery-mishin-seven-wisdom/>
2. <http://vitanova.ru/galereya/illyustratsii/?aid=37>
3. <http://www.rah.ru/news/detail.php?ID=29016>
4. Valery Mishin. Series “vanguard on the Neva”. St.Petersburg: NP-Print LLC, 2014. 207 p.

Василиса Васькова,

студент 2 курса колледжа МГИМ имени А.Г.Шнитке, кафедра вокального искусства
и оперной подготовки (науч. рук. кандидат пед. наук, профессор Л.В.Грекова)

Vasilisa Vaskova,

2nd year student of the College of Schnittke MGIM, Department of Vocal
Art and Opera Training (scientific director, Candidate of Pedagogical Sciences,
Professor L.V.Grekova)

МОЛОДЕЖНЫЕ ВЕЧЁРКИ ВЯТСКОГО КРАЯ

YOUTH EVENING SONGS OF THE VYATKA REGION

Аннотация: в статье рассматриваются детские и молодежные жанры традиционной вятской песни, среди которых – плясовые, игровые песни, поцеловочные, или частушки. Автор приходит к выводу, что для молодежных вечёрок Вятского края характерен синкретизм.

Ключевые слова: традиции, культура, вятская песня, детские и молодежные жанры, синкретизм, обряды.

Abstract: the article deals with children's and youth genres of traditional Vyatka songs, including dance songs, game songs, kissing songs, or ditties. The author comes to the conclusion that syncretism is characteristic of youth evenings in the Vyatka Region.

Key words: traditions, culture, Vyatka song, children's and youth genres, syncretism, rites.

В настоящее время Вятский край именуется Кировской областью. Город Киров расположен на реке Вятке в 896 км к северо-востоку от Москвы, и годом основания Вятки считается 1174 год по новому летоисчислению. Основные поселения восточных славян располагались по берегам крупных рек: Чепцы, Моломы и Вятки.

Вятская губерния знаменита на всю Россию своей дымковской глиняной игрушкой и изготовлением разнообразных свистулук. Народ игрой на свистульках встречал весну и призывал птиц. «После торжественного обряда начиналось веселье, и под аккомпанемент свистулук шла пляска, или, как ее называют местные жители, свистопляска. В России вятчей так и называли свистоплясцами. Иногда пляску сопровождают игрой на гребне, на губах, имитируя голосом звучание народных инструментов. Иногда ритм пляски просто отхлопывают в ладоши» [4, с. 14].

Вятская земля богата своей историей, традициями и культурой. На одном из интересных времяпрепровождений молодежи на Вятке хочется остановиться подробнее.

К детским и молодежным жанрам традиционной вятской песни относятся в основном такие же, как и в соседних областях северной и центральной России: колыбельные, потешки, календарные, трудовые, хороводные, свадебные обрядовые песни, лирические протяжные и лирические городские песни, плясовые и частушки.

Жизнь крестьян вписывалась в определенные циклы, связанные с временем года и человеческой жизнью. Летом вятские крестьяне растили урожай, пасли скот, занимались бурлачеством. Зимой же многие трудились дома и что-нибудь изготавливали: били шерсть, валяли валенки, плели корзины, мастерили игрушки, вырезали шкатулки и др. А после везли для продажи на ярмарку, а у кого была лошадь – уходили в товарный или даже в городской извоз. Между сезонными работами, в осенне-зимнее время, после трудового дня, парни и девки собирались на посиделки. Нередко они переходили в вечёрки. Здесь-то ребята и исполняли вечёрочные песни. Следует различать старинные вечёрочные, игровые и плясовые песни, под которые играли сидя или прохаживались парами, и более поздние песни, связанные с проникновением в крестьянскую среду городских бальных танцев (кадриль, «ланце», краковяк и др.). Это такие песни как «Верба, верба,

вербочка», «Чижик, чижик, чижичок», «Воробышек молоденький», «В огороде были мы» и др.

185. ВОРОБЫШЕК МОЛОДЕНЬКИЙ⁴⁰

Не спеша $\text{♩} = 104$

Во - ро - бы - шек мо - ло - день - кий, тво -
 - я же - на, да же - на - ба - ры - ня: ни
 ткёт, ни пря - дёт, толь - ко пес - ни по - ёт, под -
 - ска - ки - ва - ёт, по - бря - ки - ва - ёт, са - ма пой - дёт, за со -
 - бой по - ве - дёт, це - ло - ванье за - ве - дёт!

Воробышек молоденький,
 Твоя жена, да жена — барыня:
 Ни ткёт, ни прядёт.
 Только песни поёт,
 Подскакивает,
 Побрякивает,
 Сама пойдёт,
 За собой поведёт,
 Целованье заведёт!

[5, с. 260].

Вечёрки, чаще всего проходили в избе, которую снимала молодежь на вечер пятницы или выходного дня. А в теплое время ребята собиралась на берегу реки или у водоема.

На вечерках могли звучать плясовые, игровые песни, поцеловочные или частушки.

Плясовые песни — это традиционный жанр русского фольклора, широко распространенный в Вятке. Плясовые имеют достаточно связный, развернутый и содержательный сюжет. Вятское исполнение песен такого жанра сочетает в себе быстрый темп, озорной характер и достаточно изобретательное варьируемое многоголосие («Эх ты, Дуня, удалая»). Чаще всего, вятская плясовая в аккомпанементе не нуждается (за исключением зазорных «наигрышей»). В плясовых важен характер пляски, харизма исполнителя, его эмоциональность и энергетика. Из таких песен чаще встречаются «Посею лебеду на берегу», «Подле речки, подле мостика», «Подле тын я хожу» и др.

196. КАК У ВАСЬКИ ГЛАЗА БАСКИ²⁴

Живо $\text{♩} = 120$

1. Как у Вась - ки, как у Вась - ки,
как у Вась_ки гла_за бас_ки, как у Вась_ки гла_за бас_ки.

2. Гла_ за бас_ ки, гла_ за бас_ ки,
у Се_мё_на за_ви_дя_щи, у Се_мё_на за_ви_дя_щи.

The musical score is written in G major and 2/4 time. It consists of four staves. The first staff is the vocal line with lyrics. The second staff is a piano accompaniment. The third staff is a vocal line with lyrics. The fourth staff is a piano accompaniment. The tempo is marked 'Живо' (Allegro) with a quarter note equal to 120 beats per minute.

1. Как у Васьки *,
Как у Васьки глаза баски.
2. Глаза баски,
У Семёна завидящи.
3. Завидящи...
Семён бает и мигает.
4. И мигает...
Маше на ноги ступает.
5. Он ступает:
«Постой, Машенька, побаем!
6. Мы побаем,
Мы побаем про гудочки.
7. Про гудочки...
«Вы гудочки, не гудите!
8. Не гудите...
Вы батюшку не будите!
9. Не будите:
Мой батюшка спит с похмелья.
10. Спит с похмелья,
С великого перепомя!»

* Каждая строка в пении повторяется.

[5, с. 276]

Пляска «под язык». Необычайно своеобразный жанр, где архаичные обрядово-заклинательные и скоморошьи истоки кроются под более поздними приемами скороговорочного вокально-речевого звукоподражания инструментальной игре. Особенно этот жанр распространен среди людей пожилого возраста, чья молодость пришлась в годы войны: «Когда не было гармонии...». Тексты для пляски «под язык» сочетают в себе удобство быстрого, активного многократного произнесения и звонкий, подстегивающий характер: «Тари-нари, тири-на...», «Карман-карман...» и т.д. Почти то же самое представляют собой и припевные части строфы многих плясовых песен: «На Дон, на Дон, на Дону да...».

199. КАК У НАС БЫЛО НА ДОНУ⁵⁹

Живо $\text{♩} = 96$

1. Как у нас бы_ло на До_ну, как у нас бы_ло на До_ну, эх, на До_ну, на До_ну, на До_ну, на До_ну, на До_ну, на До_ну. 2. В Астра_ханском го_ро-ду, в Астра_ханском го_ро-ду, эх, го_ро-ду, го_ро-ду, го_ро-ду, го_ро-ду.

- | | |
|---|---|
| 1. Как у нас было на Дону,*
На Дону, на Дону, на Дону. | 8. За перышко сизое,
Сизое, сизое, сизое. |
| 2. В Астраханском городе,
Городу, городу, городу. | 9. «Зачем ходишь стороной,
Стороной, стороной, стороной?» |
| 3. Солетались галочки,
Галки, да галки, да галочки. | 10. Чего носишь под полой,
Под полой, под полой, под полой?» |
| 4. Прилетал к галке сокол,
Сам сокол, сам сокол, сам сокол | 11. — «Под полою скляночка,
Склянка, да склянка, да скляночка. |
| 5. Воздымался высоко,
Высоко, высоко, высоко. | 12. Во скляночке водочка,
Водка, да водка, да водочка». |
| 6. Поймал галку за крыло,
За крыло, за крыло, за крыло. | 13. — «Кому эту водку пить,
Водку пить, водку пить, водку пить?» |
| 7. За то крыло правое,
Правое, правое, правое. | 14. — «Пить водочку Аннушке,
Анне, да Анне, да Аннушке. |
| * Каждая строка в пении повторяется. | 15. Задушевной Марьюшке,
Марье, да Марье, да Марьюшке!» |

285

[5, с. 285]

Иногда нарочито непонятные тексты для пляски «под язык» возникали в местах пограничного проживания русского населения и Коми («Кари-гикари-какари, кури-юта-ута-та...»). Напевы «под язык» могут быть и по-речевому монотонными, и достаточно развитыми. Они могут исполняться и в унисон, и в подвижном многоголосии, как бы имитируя гармонию.

Главная черта вятских вечерочных **игровых песен**, как и в большинстве регионов России–поцелуй. Он символизирует плодородие русского земледельческого народа. Изначальный смысл агропродуцирующей магии игровых песен был утрачен в начале XIX в., но «поцеловочные» песни оставались любимы молодежью. Они давали возможность выбора пары, служили началом брачных отношений. Хочется выделить широкое географическое распространение игровых вечерочных песен: «Горенка новая», «Вербочка», «Летели две птички» и другие «поцеловочные» песни, по сей день, любимы молодежью.

133. КАК НА РЕЧУШКЕ ЖЕСТЯНОЧКА ЛЕЖАЛА³⁶

Подвижно $\text{♩} = 100$

1. Как на ре-чуш_ке же - стя - ноч_ка ле - жа - ла, ой
что ни - кто по той же - стя - ноч_ке не прой - дет.

1. Как на речушке жестяночка * лежала,
Ой что никто по той жестяночке не пройдёт.
2. Что никто по той жестяночке не пройдёт...
Ох тут и ёхали-проехали торговоы.
3. Тут и ехали-проехали торговоы,
Ай что торговоы, торговоы торговаться.
4. Что торговоы, торговоы торговаться...
Эх ещё что-то в торгу да сдешевело?
5. Ещё что-то в торгу да сдешевело?
Ой сдешевели в торгу да молодёжи!
6. Сдешевели в торгу да молодёжи —
Эх ещё восемь молодцов да на копейку.
7. Ещё восемь молодцов да на копейку,
Ой да девятый молодец да на додачу.
8. Да девятый молодец да на додачу...
Ох как на речушке жестяночка лежала,
9. Как на речушке жестяночка лежала,
Ой что никто по той жестяночке не пройдёт.
10. Что никто по той жестяночке не пройдёт...
Ох тут и ехали-проехали торговоы.
11. Тут и ехали-проехали торговоы,
Ай что торговоы, торговоы торговаться.
12. Что торговоы, торговоы торговаться...
Эх ещё что-то в торгу да вздорожало?
13. Ещё что-то в торгу да вздорожало?
Ай вздорожали в торгу да красны девки!
14. Вздорожали в торгу да красны девки,
Эй ещё сто-то рублей да за девицу.

* Жестяночка — жердь из дерева «жестер».

[5, с. 194]

Припевки под пляску — весьма своеобразный жанр, где пение звучит на фоне инструментального наигрыша. Ведущую роль здесь выполняет именно наигрыш, идущему непрерывно, «по кругу». Вариации наигрыша имеют чисто инструментальную природу, показывая виртуозные возможности исполнителя. Происхождение припевок сочетает традиции скоморошья и бытовые. Припевки спонтанно возникают на основе упрощения мелодии наигрыша или просто выкрикиваются. Их может исполнять сам гармонист или участники пляски. Припевки могут быть чисто звукоподражательными или состоять из слов, предназначенных добавлять задора участникам пляски («Ай, жги, жги, жги, говори...»). В XX веке большинство старинных припевок под пляску оказалось вытеснено частушками. Чаще всего, развитых сюжетных линий между отдельными припевками нет; локальные смысловые группы припевок или частушек могут возникать вокруг какой-нибудь определенной темы.

155. ВДОЛЬ ПО БЕРЕЖКУ, ДА ВДОЛЬ ПО КРУТОМУ ²¹⁶

Подвижно ♩ = 216

- | | | |
|---|---|---|
| 1. Вдоль по бережку,
Да вдоль по крутому,
Дак ай ляли-ляли,
Да вдоль по крутому. | 4. Дак они шли-прошли,
Да думу думали,
Дак ай ляли-ляли,
Да думу думали. | 7. Красных девушек
Да за себя нам взять,
Дак ай ляли-ляли,
Да за себя нам взять. |
|---|---|---|

- | | | |
|---|--|--|
| 2. Да тутю шли-прошли
Да три полка солдат,
Дак ай ляли-ляли,
Да три полка солдат. | 5. Да думу думали,
Да думу крепкую,
Дак ай ляли-ляли,
Да думу крепкую. | 8. Да красны девушки
Да испугались,
Дак ай ляли-ляли,
Да испугались. |
| 3. Да три молоденьких,
Да три холостеньких,
Дак ай ляли-ляли,
Да три холостеньких. | 6. Да как домой придти,
Да вот пожениться,
Дак ай ляли-ляли,
Да вот пожениться. | 9. Да за старых мужей
Да побросались,
Дак ай ляли-ляли,
Да побросались. |

216

[5, с. 216]

Обобщая вышесказанное, следует отметить, что молодежным вечеркам Вятского края характерен синкретизм – нераздельность, изначальное единство народного мировоззрения и народного искусства во всех его видах и жанрах, в том числе и на вечерках. Музыка вписывается в обрядовое действие, поют молодые голоса. Исполняются разнообразные жанры песен, в том числе звучат и многоголосные произведения. И, в основном, это имеет брачную цель, по терминологии Е.А.Зайцевой, используемой ею в монографии «Музыка народного календаря в контексте традиционных верований» – витопродуцирующую функцию [3]. В настоящее время молодежь проявляет интерес к вечерочным песням, но чаще всего их исполняют только подготовленные группы людей.

Литература

1. Браз С.А. Песни земли Вятской. – М.: Советский композитор, 2001. – 224 с.
2. Вятские напевы / Сост. С.А.Браз. – М.: Всероссийское хоровое общество., 1987. – 45 с.
3. Зайцева Е.А. Музыка русского народного календаря в контексте традиционных верований. Исследование. – Saarbrücken: LAMBERT Academic Publishing, 2015 – 414 с.
4. Климов А.А. Русский народный танец. Учебное пособие. – М.: Московский госуниверситет культуры, 1996. – 40 с.

5. Народные песни Кировской области / П.Мохирева, С.Браз, В.Харькова.–М.: Музыка, 1966.– 350 с.
6. Энциклопедия земли Вятской: в 10 т. Т. 8: Этнография, фольклор / Сост. В.А.Поздеев.– Киров: Библиография, 1998.– 638 с.

References

1. *Braz S.L.* Pesni zemli Vyatskoj [Songs of the Vyatka land]. Moscow: Soviet Composer, 2001. 224 p.
2. Vyatskie napevy [Vyatka melodies]. Comp. S.L.Braz. Moscow: All-Russian Choral Society, 1987. 45 p.
3. *Zaitseva E.A.* Muzyka russkogo narodnogo kalendarya v kontekste tradicionnyh verovanij [Music of the Russian folk calendar in the context of traditional beliefs]. Study. Saarbrücken: LAMBERT Academic Publishing, 2015. 414 p.
4. *Klimov A.A.* Russkij narodnyj tanec [Russian folk dance]. Textbook. Moscow: Moscow State University of Culture, 1996. 40 p.
5. Narodnye pesni Kirovskoj oblasti [Folk songs of the Kirov region]. P.Mohireva, S.Braz, V.Kharkiv. Moscow: Music, 1966. 350 p.
6. Enciklopediya zemli Vyatskoj [Encyclopedia of the Vyatka land]: in 10 vol. Vol. 8: Ethnography, folklore. Comp. V.A.Pozdeev. Kirov: Bibliografiya, 1998. 638 p.

Доклад прочитан на конференции «Феномен детства и юности в культуре, искусстве, образовании» (180-летию со дня рождения П.И.Чайковского посвящается), Московский государственный институт культуры, 23 июня 2020.

Фокина Елена Алексеевна,
студентка 4 курса МГИМ им. А.Г.Шнитке,
e-mail: fokina-e-a1994@yandex.ru
научный руководитель – кандидат искусствоведения,
профессор МГИМ им. А.Г.Шнитке Е.А.Зайцева

Fokina Elena A.,
4th year student Schnittke MSIM,
e-mail: fokina-e-a1994@yandex.ru

МГИМ ИМ. А. Г. ШНИТКЕ: ИСТОКИ (ЧАСТЬ ВТОРАЯ)

SCHNITTKE MOSCOW STATE MUSIC INSTITUTE: ORIGINS (PART TWO)

***Аннотация:** исследование Е. М. Шабшаевич посвящено начальному периоду истории Московского государственного института музыки имени А. Г. Шнитке. Повествование охватывает основные этапы: предысторию (Московская Народная консерватория, 1906, Курсы при Народном университете имени А. Л. Шанявского, 1916–1918), рождение (Первая Народная музыкальная школа, 1918), рост (преобразование школы в 1920-е годы в среднее профессиональное музыкальное учебное заведение, с 1929 года более полувека известное как Музыкальное училище имени Октябрьской революции). Публикация приурочена к столетнему юбилею учебного заведения.*

***Ключевые слова:** Московская Народная консерватория, Курсы при Народном университете имени А. Л. Шанявского, Первая Народная музыкальная школа, 1918), среднее профессиональное музыкальное учебное заведение, Музыкальное училище имени Октябрьской революции.*

***Abstract:** E. M. Shabshayevich's research is devoted to the initial period of the history of the Schnittke Moscow State Music Institute. The story covers the main stages: prehistory (Moscow folk Conservatory, 1906, Courses at the people's University named after A. L. Shanyavsky, 1916–1918), birth (the First folk music school, 1918), growth (the transformation of the school in the 1920s into a secondary professional musical institution, since 1929 more than half a century known as the October revolution Music school). The publication is dedicated to the centenary of the educational institution.*

***Key words:** Moscow people's Conservatory, Courses at the people's University named after A. L. Shanyavsky, First people's music school, 1918), secondary professional music educational institution, music school named after the October revolution.*

Глава 2. На пути к профессиональному музыкальному образованию

Жизнь Первой Народной музыкальной школы после ее отделения в 1920 году от Университета имени Шанявского получилась непростой. Ее положение – в стороне от системы как общеобразовательных школ, так и профессиональных музыкальных школ, – было не очень прочным. Однако, приобретя – во многом вынужденно – пролетарский профиль, то есть введя в условия приема обязательную фильтрацию по принципу происхождения, школа, как показала практика, сделала стратегически правильный шаг. Именно этот фактор позволил ей выжить в бурное время перестройки системы образования, которая проводилась в течение 1920-х годов и завершилась к 1929 году.

Школа прошла ряд переименований: в 1921/22 году – в «1-ю Народную музыкальную школу Краснопресненского района», а в 1923/24-м – в «Первую Народную школу имени Красной Пресни». Но гораздо значительнее оказалась смена ведомственной принадлежности. В 1920/21 учебном году школу, как и другие народные музыкальные школы, стало курировать МОНО (Московский отдел народного образования): сначала

ла его Художественный отдел, потом Москпрофобр (управление Московского отдела профессионального образования). Именно в архивных фондах МОНО и нашлись документы о деятельности школы в 1920-х годах. Опираясь на них, осветим четыре этапных даты в жизни школы, а затем техникума-училища.

2.1. 1921 год: Народная школа специального общего музыкального образования

В декабре 1921 года школа, которая тогда в просторечии называлась Краснопресненской и относилась к Москпрофобру, в числе 9 существовавших на тот момент в Москве народных школ, вызвала повышенное внимание руководителей Главпрофобра (Главного управления профессионального образования).

Именно в это время была задумана и осуществлена реформа специального образования, а вместе с ней родилась и новая типология школ. В результате народные школы стали именоваться весьма странно: народные школы специального общего музыкального образования. Приведу фрагмент Протокола заседания комиссии МУЗО ОХОБра (Музыкального отдела в рамках отдела художественного образования) Главпрофобра от 15 июля 1921 года, на котором присутствовали Яворский, Протопопов, Медведева, Дроздов, Дианов и др.: «<...> 10. Предложение Яворского о переименовании Народной музыкальной школы в Народные школы специального общего музыкального образования. Предложение принять»¹.

Содержащийся в новом названии оксюморон – указание одновременно на общее и специальное музыкальное образование – можно попытаться объяснить неопределенностью тогдашней политико-экономической ситуации в стране. Правительство взяло курс на Новую экономическую политику (НЭП), и многие прежние представления были пересмотрены. В то же время у народа не должно было создаться впечатления возвращения капитализма. Вектор новой концепции, направленный на ускорении экономического роста, явно указывал как раз на целесообразность разделения общего и специального художественного образования, на повышение его профессионального уровня. Однако народные музыкальные школы, которые достались в наследство от революционного периода, видимо, имели некую идеологическую ценность, как символ самой идеи массового образования. Для того, чтобы завуалировать их «неспециальный» профиль и тем самым оставить в системе Главпрофобра, и был придуман этот ловкий бюрократический ход.

Все это пока никак не сказалось на судьбе школы. Но к неизбежной развилке между массовым и профессиональным образованием школе все равно, рано или поздно, суждено будет прийти вновь.

2.2. 1922 год: выжить в условиях НЭПа

Новая экономическая политика Советской России жестко поставила вопрос о дотациях тем или иным прежде государственным учреждениям. В 1922 году все школы, находящиеся в подчинении МОНО, были переведены на хозрасчет. Это могло бы оказать

1 ГАРФ. Ф. 1565. Оп. 9. Д. 90. Л. 8.

ся роковым для школы, если бы не усиленные хлопоты ее педагогического коллектива во главе с директором, Александрой Георгиевной Кокориной, и общественности.

А.Г.Кокорина пишет Докладную записку в Москпрофобр, в которой обосновывает важность сохранения государственных дотаций для школы.

О Краснопресненской муз школе.

1-я Народная Музыкальная Школа Краснопресненского района ставит своей целью подготовить полезных работников Государству, в качестве руководителей хоров, музыкальной грамоты и инструкторов по общему музыкальному образованию.

При приеме в Школу, помимо музыкальных данных, требуется общественный стаж и желание в будущем отдать свой труд Государству.

Программа Школы и метод работы построены таким образом, чтобы подготовить живых общественных работников, активных участников жизни, а не узких специалистов.

Школа открыта в 1918 году при Университете имени Шанявского по инициативе, плану и программе Н.Я.Брюсовой, которая до настоящего учебного года была главным работником в ней, а идейным руководителем ее остается и по настоящее время.

В 1920 г. с закрытием Университета Шанявского Школа была принята, как Краснопресненская музыкальная школа, сперва Художественным п/отделом МОНО, потом Москпрофобром.

Из Школы уже вышел целый ряд полезных работников.

С.Ю.Бойко—была секретарем музыкально-инструкторских курсов Наркомпроса в 1920 году и вела курс «Знакомство с сборниками народных песен».

Н.К.Бальмонт—был заведующим всеми музыкальными школами и был командирован Музсектором Наркомпроса для проведения музыкально-инструкторских курсов по общему музыкальному образованию в Могилеве и провел их успешно. Последние два года работал в качестве инструктора в Рабочей Художественной студии в Орехово-Зуеве.

Н.А.Большевцева—состояла помощником Зав. Муз. Отделом в Курске, организовала в Курске Муз. школу—по примеру 1-й Народной Муз. Школы; провела курсы для преподавателей музыки 1-й и 2-1 (?) ступени в Курске; в настоящее время работает в качестве преподавательницы в районных организациях Хамовнического района.

М.М.Койранская—поступив в Школу для знакомства с новыми методами работы в настоящее время заведует опытно-показательной базой в Главсоцвосе.

И.В.Васильева—продолжая муз образование в консерватории и состоя преподавательницей в школе 1-й ступени и сотрудником Института эстетического воспитания при академии социального воспитания, была два года инструктором общего музыкального образования в МУЗО Наркомпроса.

А.А. Штенберг—продолжая образование в специальной музыкальной школе имени Ярошевского состоит сотрудником Института эстетического воспитания. Был два года инструктором общего музыкального образования в МУЗО Наркомпроса.

Н.Н.Глинка—состояла центральным инструктором по музыкальному образованию Краснопресненского района.

Целый ряд слушателей, поехав в провинцию, организовали хоры и оказавшись живыми активными силами в провинции, были привлечены к ответственной работе:

Самара—С.И.Охитович, в Смоленской губ.—Пакин, слушатель Михайлов, попав на лечение в Санаторию организовал в санатории хор и т. д.

До сих пор из специальных музыкальных заведений общественных людей не выходило.

Школа, одна из немногих, ставит это своей главной целью, и как видно из вышеизложенного, кое-каких успехов, несмотря на недолгое существование, уже достигла.

Состав Школы:

	1 семестр ¹	2 семестр	3 семестр
рабочих	42,2	22,3	6
школьных и дошкольных работников	1	2	17
учащихся и служащих	11	7	27

Считаю необходимым отметить, что последние две категории слушателей резко отличаются от слушателей других школ своим стремлением в дальнейшем использовать свои муз. знания для общественно-педагогической работы. Такой состав получился в результате как искусственного (при приеме), так и естественного (необщественный элемент покидал школу) отбора.

Преподавателями в Школе состоят наиболее живые, творческие музыкальные силы, знакомые с новыми методами работы – ученики Н.Я. Брюсовой и Б.Л. Яворского.

Идейная солидарность преподавателей делает Школу цельным, живым и творческим учреждением.

Слушателей в Школе 135 чел.

Слушатели организованы и имеют свой Комитет, который вместе с Советом преподавателей решает все дела Школы.

Комитетом слушателей были организованы с целью усиления средств Школы три концерта: 1) вечер Русской народной песни – участвовали О.В. Ковалева и квартет домр под упр Г.Н. Любимова; 2) вечер народной сказки, былины и песни, участвовали: сказитель из Архангельской губ В.В. Шергин, преподаватели Школы Е.А. Гейцыг и С.В. Протопопов и Хор Школы старшего семестра; 3) концерт, посвященный западным композиторам – Баху, Бетховену и Шуберту. Участвовало П. Доберт, Сибор и Б.Л. Яворский.

Кроме концертов были организованы две публичные лекции, в которых лектор А.А. Шеншин познакомил со своими новыми исследованиями у области синтеза искусств.

Как видно из изложенного, все концерты и лекции преследовали кроме материальных также и культурные цели.

Насколько серьезно поставлено дело в Школе видно из результатов последнего зачета в декабре. Зав. МУЗО Москпрофобра, присутствовавший во всех муз. школах Москпрофобра, был удивлен серьезности, сознательности, ровности и количеству знаний слушателей и сказал: «по теории – это первая школа в Москве».

Цена постановку дела Школы МУЗО Главпрофобра дал 15 единиц и 15 пайков для преподавателей Школы.

Отдел Народного Образования Краснопресненского совета предоставил с момента, когда Школа сделалась Краснопресненской, давая раз в неделю транспорт для преподавателей, помещение и частичное хозяйственное оборудование.

В настоящее время, когда Школе грозит закрытие прекращением финансирования государства, школа обращается с убедительной просьбой поддержать ее, оставив на государственном финансировании. Без поддержки государства существование Школы – немыслимо, так как пролетарский состав Школы делает совершенно невозможным переход на самоокупаемость.

Заведующ. Школой А.Г. Кокорина².

Как мы видим, заслуги школы выглядят достаточно внушительно. Ведется интенсивная творческая работа. Впечатляют слова инспектора Москпрофобра, назвавшего школу по теоретической подготовке «первой в Москве». Перечисляя аргументы за

¹ Точнее триместр; занятия тогда проходили не только осенью, зимой и весной, но и летом.

² ЦГАМО. Ф. 966. Оп.1. Д. 90. Л. 2–4.

оставление на государственном финансировании, Кокорина, подчеркивает два принципиальных момента: пролетарский состав учащихся и их активная жизненная и общественная позиция: Как она пишет, «До сих пор из специальных музыкальных заведений общественных людей не выходило. Школа, одна из немногих, ставит это своей главной целью, и как видно из вышеизложенного, кое-каких успехов, несмотря на недолгое существование, уже достигла».

На этом Кокорина не успокаивается. Она составляет еще одну докладную записку – лично заведующей МОНО Ольге Давыдовне

Рафаил¹. В ней она вновь излагает историю школы, опять акцентирует на пролетарский элемент. В частности, Кокорина пишет:

«1-я Музыкальная народная школа является не только единственной, как Школой общего музыкального образования, но и единственной по количеству пролетарского элемента в ней. Не сразу удалось ей добиться рабочего состава слушателей. Только два последних приема дали ей этот состав, причем тяга рабочих и известность школы на фабриках и заводах района все увеличивается. В настоящее время рабочие составляют 70% слушателей Школы».

На этой докладной записке имеется поддерживающая резолюция Брюсовой: «Ольга Давыдовна, присоединяюсь к ходатайству 1-й Нар. Школы, была бы очень счастлива, если бы удалось спасти ее существование. Эта Школа – наша первая база в работе по общему народному музыкальному образованию, встречавшая за эти годы много трудностей, но имевшая силу сохранить свою жизнеспособность». 10/VI1922 Н.Брюсова»².

Аналогичное по содержанию прошение было адресовано и Народному комиссару по просвещению А.В.Луначарскому³.

Видимо, чрезвычайно важную роль в судьбе школы сыграло и сохранившееся в архиве Главпрофобра «Обращение рабочих разных фабрик гор. Москвы» (оно было направлено в Моссовет, копия переслана в Главпрофобр, на нем стоит резолюция:

«Б.А.Яворскому для ознакомления»):

Мы, рабочие, обращаемся к Вам с просьбой и мы уверены в том, что вы – наши представители пойдете нам навстречу и удовлетворите нашу просьбу. Мы являемся учениками

Государственной 1-й Народной музыкальной школы. Долгое время у нас была жажда к музыке, но мы не могли удовлетворить наше желание благодаря царскому режиму. Но вот пришло время революции, пал царский режим и мы смогли приступить к исполнению наших желаний. Но это удалось нам не так легко, Мы искали школы, где бы могли учиться, но, как рабочим и взрослым людям, нам трудно было найти такую школу, потому что все школы не интересовались таким элементом, как мы. Но нашлась только одна школа в Москве, которая открыла нам дорогу к музыке и к свету – это Государственная 1-я Народная музыкальная школа. Но теперь грозит опасность опять прервать наши занятия, ввиду того, что школы сняты с государственного снабжения. Мы обращаемся к Вам с просьбой оставить нас на государственном снабжении, потому что оплатить все расходы по школе мы не в состоянии; даже ту маленькую плату, которая до сих пор взималась – два миллиона не все из нас в состоянии заплатить. Нечего и говорить, что платить по 6–7 миллионов в месяц, чтобы сохранить школу, мы не сможем, и она должна будет закрыться.

¹ ЦГАМО. Ф. 966. Оп.1. Д. 90. Л. 10.

² Там же.

³ Там же. С. 29–30.

Считаем необходимым указать:

1) Расходы по школе невелики, всего 600 миллионов в месяц. Если сравнить эту сумму с миллиардами, которые государство расходует на поддержку других художественно-образовательных учреждений (напр. Государственный детский театр), то расходы на нашу школу очень малы.

2) При закрытии Школы рабочие Москвы потеряют единственную школу, где могут учиться музыке (в консерваторию пока рабочие не имеют возможности попасть).

3) Школа наша является исключительной среди других музыкальных школ г. Москвы, как по новому направлению, выразителем которого является Н.Я.Брюсова, так и по намеченным целям. Школа ставит себе целью не только учить рабочих, но и выпустить кадры рабочих-инструкторов, которые смогут вести музыкальную работу на фабриках и заводах.

4) Наша школа уже сейчас может дать художественные силы (напр., хор), которые будут выступать на концертах, устроенных для рабочих, на демонстрациях, конференциях, и т.д. Из всего изложенного для Московского Совета должно быть ясно, что необходимо единственную пролетарскую музыкальную школу г. Москвы оставить на Государственном снабжении. Мы надеемся, что Московский Совет скажет твердо и определенно, что пролетарская музыкальная школа не должна погибнуть.

Представители от рабочих
Председатель комитета
Секретарь
Члены комитета¹.

По-видимому, эти аргументы, направленные руководителям самых разных уровней, в том числе самого высокого ранга, достигли цели. Школа Постановлением Моссовета от 21 июля

1922 года была оставлена на попечении государства, а тарифные ставки преподавателей сделались равными с техникумами.

В деле о не переходе школы на хозрасчет (фонд Москпрофобра) также имеется резолюция красными чернилами: «Краснопресненская муз. школа является одним из самых [первых? нрзб] музыкальных учреждений на территории Москвы. Закрытие школы явилось бы резким ударом для пролетарского муз. образования района. Пролетарский контингент слушателей и учеников делает совершенно невозможным переход школы на самофинансирование. Завотделом Москпрофобра [Юровский?]»².

2.3. 1926 год: Музыкально-инструкторский техникум имени Красной Пресни

Следующий риф в своем плавании по волнам истории школа преодолела в 1926 году. Он был связан с неизбежной в данной ситуации постепенной профессионализацией школы. Она совершенно очевидно переросла рамки массового музыкального воспитания. Мастерство педагогического коллектива и уровень подготовки учащихся вполне претендовали на статус техникума. Первая Народная музыкальная школа, находясь в «промежуточном», не специальном, но и не совсем массовом секторе музыкального образования, этот этап прошла позже других, изначально специальных, музыкальных учебных заведений.

Реорганизация системы профессионального образования начинает осуществляться в начале 1920-х годов. Тогдашний руководитель подотдела Специального музыкального

¹ ГАРФ. Ф. 1565. Оп. 1. Д. 513 Л. 1–1 об.

² Там же. Л. 4.

образования МУЗО Б.Л.Яворский инициирует изменение существовавшей с 1919 года трехступенной системы школ¹, настаивая на разделении трех уровней музыкального образования при сохранении в вузе только третьей ступени.

В результате проведенной Яворским реформы двуступенные музыкальные школы (имевшие до революции статус музыкальных училищ) стали называться музыкальными техникумами. В 1921 году был создан Первый гос. музыкальный техникум (функционировал с 1921 по 1930 год в помещении Московской консерватории), в котором заведовал сам Яворский. Вторая гос. музыкальная школа (Гнесиных) была переименована в Третий показательный муз. техникум. Осенью 1922 года Третья муз. школа (быв. Селивановская) стала Пятым гос. муз. техникумом (в 1923 году ему было присвоено имя Скрябина), а 6-я муз. школа (быв. Училище Зограф-Плаксиной) – Четвертым гос. муз. техникумом, которому в 1923 году было присвоено имя братьев Рубинштейнов. Вскоре Четвертый муз. техникум был объединен с Муз. техникумом им. Скрябина и стал Московским Областным музыкальным техникумом.

В феврале 1925 года в школе изменились ставки преподавателей: если раньше они оплачивались как в техникумах, то теперь – как в школах. Краснопресненская школа начинает хлопоты по переводу в ранг техникума. Однако Прошение, направленное в Москпрофобр в апреле 1925 года, зависло в инстанциях. Причиной, как впоследствии выяснилось, стало недостаточное финансирование, а также затеянная Главпрофобрм осенью 1925 года очередная реформа системы профессионального образования, которая притормозил начатую было процедуру.

Энергичная общественность (по всей вероятности, побуждаемая руководством школы) начала активные действия. 9 февраля 1926 года в МОНО поступил документ следующего содержания.

В Контрольную комиссию Краснопресненского района
[Объяснительная записка от 3 февраля 1926 года]

Считаю своим долгом просить обратить внимание на положение Музыкальной Школы имени Красной Пресни в целях устранения разных недочетов способствующих не развитию этого хорошего очага, а постепенному угасанию.

Обращаюсь по этому вопросу потому, что по ряду обстоятельств мне пришлось близко познакомиться с этой Школой.

Школа эта, присвоившая себе имя «Красной Пресни», а не имя какого-нибудь даже великого музыканта, шеренги которых стояли и стоят вдалеке от всяческих революционных дел, получила свое начало в недрах Народного университета имени Шанявского.

Школа ставит своей целью подготовить работников для рабочих клубов и аудиторий, выпуская слушателей инструкторами музыкального дела.

Уместное это начинание или нет, не приходится спорить, ибо с одной стороны мы хорошо должны знать, что такой подход дает вывить большую активность в рабочих клубах, оживить всю работу, а с другой стороны также хорошо известно, что до рабочих клубов музыка еще не дошла, она остановилась на центральных сценах. Такое начинание способно увеличить творчество в народных клубах.

Школа комплектуется из рабочих, их детей и служащих.

По данным последнего времени состав ее таков:

¹ «Основное Положение о Государственном Музыкальном Университете», 1919, впервые опубликовано в журнале «Художественная жизнь».

Рабочих и их детей – 164
Служащих и их детей – 53
Крестьян и их детей – 2
Из общего количества 228 человек
Партийный состав:
Членов ВКП(Б) – 8
Членов РЛКСМ – 40
Пионеров – 21.

Учащиеся, бедствуя и голодая, сплошь и рядом отдаются работе.

В смысле преподавания нужно отметить, что очень большое место уделяется коллективному творчеству (хор и проч.), что проходит красной нитью в процессе обучения.

Наряду с работой определенно творческой в стенах самой школы, ею проводятся практические выступления на рабочих собраниях.

Говорить о качестве этих выступлений и их успехе у рабочей аудитории не приходится, надо хоть раз это услышать, видеть чтобы оценить по достоинству. В деле Школы имеются сильные отзывы о таких выступлениях Комитета по делам Политэмигрантов, Клуба «Маевка», Конференции учащихся Профшкол и пр.

Однако несмотря на все положительные стороны этой единственной в Москве, да, пожалуй, в Союзе, пролетарской музыкальной ячейки, ей не так повезло, как ряду других школ и техникумов.

Основная беда в том, что Школа по существу пролетарская, а потому она должна жить большим напряжением и в больших лишениях.

В силу перехода в свое время подобных учреждений на хозяйственный расчет, Школа оказалась подкидышем в МОНО, а отсюда ее удел быть пасынком, который должен напоминать о своем существовании.

Другие учреждения этого ранга способны были воспринять начало хозяйственного расчета даже может быть с определенной радостью, а эта школа не смогла, так как хозяйственный расчет не смог оправдаться, если учащиеся – беднота. Поставить такой вопрос значило закрыть Школу.

Поэтому Московский Совет на основании просьбы рабочих, родителей учащихся допустил своим Постановлением 21 июля 1922 года, в изъятие общего положения, оставить Школу на содержание из местных органов.

Ясно, что при ограниченности местных средств, а особенно при отношении к этой Школе как к пасынку, она должна терпеть большие затруднения.

Вот несколько иллюстраций: а) Школа испытывает нужду в инструментах, и покупка одной несчастной домры является целым событием в ее работе; б) Школа не в состоянии перебросить при выступлении своего инструмента и расход производит заведующая их своих личных средств при голодной норме жалованья; в) на самые необходимые расходы нет денег и Школа должна обращаться за поддержкой к платящим учащимся, которых всего несколько человек.

Но что самое главное, что Школа вынуждена работать энтузиазмом преподавателей, не имея возможности их оплачивать соответствующим образом.

Ясно, что такое ненормальное положение способно привести к большому осложнению и в данное время сохранение на работе преподавательского состава становится почти невозможным.

В данном случае вопрос сводится к тому, что Школу, несмотря на все ее идентичные стороны Техникуму, почему-то до сих пор не переименовали в Техникум. Почему эту Школу, вопрос о переименовании которой ставился и согласовывался неоднократно, до сих пор именуют не техникумом, понять совершенно невозможно.

Получается невольное впечатление, что эта пролетарская

Школа является неудобной среди ряда других техникумов, где царит еще по существу буржуазный дух и стиль.

Ведь трудно же допустить, что у МОНО не хватит на это учреждение каких-нибудь 400–500 руб. в год, если ему будет присвоено наименование техникума, если этим оно будет уравнено правами с остальными.

С другой стороны, поражает и такое безразличное отношение со стороны МОНО к этому пролетарскому детищу, которое мало кто из МОНО видел.

Есть ли такое отношение простая случайность, или это дело соединено с известной долей саботажа работников, кои поставлены руководить школьным строительством в духе советских принципов, этот вопрос должен прежде всего подвергнуться выяснению.

Кроме того, совершенно допустимо и необходимо вне зависимости от разрешения вопроса в МОНО изыскать меры к подкреплению Школы путем единовременного снабжения суммами и это сделать было вполне не трудно хотя бы за счет обращения к Хоз. Органам, где имеются учащиеся этой Школы.

А поэтому считаю необходимым следующие мероприятия:

А) Обследовать работу Музыкальной школы имени

Красной Пресни в целях констатирования достижений в ее работе, постановки работы по существу и т.д.

Б) Выяснить вопрос в МОНО для установления причин неправильного отношения к Школе, как к пролетарскому очагу, который всячески надо оберегать.

В) Поставить перед МОНО вопрос о переименовании

Школы в Техникум с присвоением ему соответствующих прав.

Г) Изыскать меры к единовременному снабжению Школы необходимыми средствами для поднятия работы на должный уровень в смысле снабжения всем необходимым.

Попутно могу указать, что Краснопресненскому райкому работа Школы очевидно известна, ибо в ее работу входят от него тт. Морозова и Александрова.

Член ВКП(Б) № 766557 /Рождественский/

Адрес: Петровские линии, № 20/1, акционерное общество наглядных пособий.

Тел. 4–11–59¹.

Воззвание похожего содержания было направлено и в газету «Правда». Апелляция к политическим категориям, да еще с помощью партийной общественности, являлась в то время хорошим стимулом для активизации чиновничьего аппарата.

В Москпрофобре были вынуждены оправдываться:

В бюро расследования Газеты «Правда»

115–2403–1

В заметке «Об одной пролетарской школе и Москпрофобре, которому недосуг» изложение данных, не подкреплённых никакими указаниями на конкретные факты совершенно извращает представленное положение Гос. Муз школы имени Красной Пресни.

Москпрофобр предполагал преобразовать Гос. Муз школу имени Красной Пресни в Музыкальный Инструкторский техникум к осени 1925 года путем коренной реорганизации с установления нового учебного плана, сроков обучения и т.п. Осуществлению этой меры помешали следующие обстоятельства:

При установлении сметы МОНО на 1925–26 уч. год несмотря на ходатайство Москпрофобра Бюджетно-плановая комиссия не утвердила увеличение расходов по данной школе, что парализовало возможность не только развертывание школы в техникум, но и расширение последней в порядке естественного роста школы.

¹ ЦГАМО. Ф. 966. Оп. 4. Д. 856. Л. 1–2.

На осень 1925 года Главпрофобр наметил пересмотр самой схемы музыкально-профессионального образования, чем поставил перед Москпрофобром перспективу плановой реорганизации целой сети музыкальных школ и установление в них учебного плана согласно последним постановлениям Главпрофобра, что заставило в свою очередь отложить вопрос о реорганизации школы до утверждения Главпрофобром новых учебных планов.

При рассмотрении производственного плана МОНО Губплан высказался за сокращении сметы по художественному образованию и за снятие с местного бюджета музыкальных учебных заведений Москпрофобра за исключением одного Музыкального техникума имени Римского-Корсакова, что заставило Москпрофобр приложить свои усилия уже не к расширению Музыкальной школы имени Красной Пресни, а к сохранению ее существования хотя бы в настоящем виде.

В настоящее время предположение Москпрофобра относительно Музыкальной школы имени Красной Пресни сводится к реорганизации ее в плановом порядке в Музыкально-инструментальный техникум при условии отпуска на таковой средств из местного бюджета.

Увольнение некоторых преподавателей вызвано недостаточностью в них квалификации и порядке проверки персонала и той позицией, которую они заняли во внутренних [пропуск слова] в прошлом учебном году; увольнение произведено по настоянию Заведующей школы и партгруппы учащихся.

Указание в заметке на «недосуг» Москпрофобра не что иное, как стремление хоть чем-нибудь прикрасить [...] стремятся возвести обвинение совершенно не по адресу, отсутствует даже сущность обвинения.

Зав. Москпрофобром
Ст. Инспектор по Художественному образованию¹.

Еще более подробное разъяснение поступило 2 марта

1926 года от вышестоящей организации – МОНО. В нем сказано, что говорить о недостатке внимания к школе со стороны учредителя неправильно; напротив, Москпрофобр настойчиво защищал школу от перевода на хозрасчет и надеется, что планы по преобразованию школы в техникум осуществляются в ближайшем будущем, при условии надлежащего финансирования и необходимых, соответствующих рангу техникума, изменений в учебном плане и в контингенте учащихся.

*О положении Музыкальной школы им. Красной Пресни
№ 10954*

При снятии с государственного и губернского бюджета большинства художественно-профессиональных учебных заведений в мае 1922 года Моссовет по докладу МОНО оставил на полном снабжении по бюджету МОНО только два учебных заведения:

1) Черкизовский музыкальный техникум имени Римского-Корсакова и 2) Музыкальную школу, получившую в 1923 году наименование «Красной Пресни». Основанием к оставлению этих двух учебных заведений на Госбюжете послужило то, что оба этих учреждения имели своей целевой установкой подготовку музыкальных инструкторов-кружководов для рабочих клубов и что состав учащихся был преимущественно пролетарского характера в силу закрепленных условий приема в эти учебные заведения (Черкизовский техникум комплектуется преимущественно воспитанниками д/д МОНО; Краснопресненская школа комплектуется рабочими от станка и их детьми).

¹ ЦГАМО. Ф. 966. Оп. 4. Д. 856. Л. 3.

По предложениям, выдвинутым к 1922 году, эти два учреждения не должны были производить параллельной работы:

Черкизовский Муз. техникум должен давать своим воспитанникам общее образование в объеме 9-летней трудовой школы и длительную музыкальную подготовку (7–9 лет) в объеме инструкторского и хорового отделений а музшкола Красной

Пресни лишь некоторый объем общего образования, соответствующий уровню ниже 7-летки и сокращенный объем инструкторского образования, рассчитанный на три-четыре года пребывания в музшколе (соответственно учебному плану прежней музшколы) для рабочих не отрывающихся от основного производства на время обучения музыке.

В декабре 1923 года при пересмотре штатов всех учреждений МОНО по распоряжению зав. МОНО т. Рафаил для Краснопресненской муз. школы была установлена нагрузка преподавателей одинаковая с техникумами.

При возникшей осенью 1924 года необходимости сократить расходы МОНО на художественные учебные заведения Краснопресненская музшкола была оставлена на полном снабжении МОНО по установленным нормам, по настоянию Москпрофобра, тогда как была прекращена дотация трем муз. Техникумам (Постановление Бюджетно-плановой комиссии МОНО № 1 от 26 ноября 1924 г.).

В феврале 1925 года при рассмотрении штатов Штатная комиссия МОНО, несмотря на энергичные протесты Москпрофобра, установила нагрузку для преподавателей по типу профшкол, а не техникумов.

С апреля 1925 г., учитывая настояния коллектива Школы и зав. Школой А.Г.Кокориной, Ст. Инспектор Москпрофобра по художественному образованию принял к разработке вопрос о развертывании Муз. Школы имени Красной Пресни в Музыкально-Инструкторский техникум, причем тотчас же поставил в известность зав. Школой, а через нее коллектив преподавателей и учащихся о том, что такое развертывание возможно, во-первых, только при коренной реорганизации школы, пересмотра педперсонала, учебного плана и состава учащихся не соответствующих по своей общеобразовательной подготовке общим требованиям для поступающих в техникумы, и во-вторых, при отпуске дополнительных средств со стороны МОНО на развертывание учебного плана.

В течение лета по указаниям ст. инспектора разрабатывался учебный план Муз.–Инструкторского Теникума, представленный на Заключение консультанту по муз. образованию 12 сентября 1925 года.

В июле 1925 года при рассмотрении сети учебных заведений Москпрофбора Зам. зав. МОНО т. Маслов, исходя из сметных предположений, оставил Музшколу им Красной Пресни в числе музшкол, а не техникумов и сохранил прежний комплект учащихся (130 чел.) без увеличения.

Ходатайства Москпрофобра о расширении комплекта до 230 уч. и переводе Музшколы в Техникум встретит возражения Штатной и Бюджетно-плановой комиссии МОНО вследствие общей линии МОНО и Моссовета не расширять кредитов по художественному образованию.

При рассмотрении плана работ МОНО на 1925/26 уч. год Губплан дал свое Заключение о том, чтобы сохранить на местном бюджете только один муз. техникум, лишив до-

тации остальные три состоящие на частичном снабжении. (Заключение по плану работы МОНО от 13 октября 1925 г. по профобразованию к пункту 20 стр. 15) и высказалось за возможность увеличения уч-ся в Музшколе только для хозрасчетных школ (там же, к п. 21, стр. 16).

На изложенное Заключение Губплана МОНО представило свои возражения, настаивая на необходимости сохранения снабжения от МОНО полностью как для 1) Муз.-Инструкторского Техникума им. Римского-Корсакова, так и для 2) Муз. школы им. Красной

Пресни с 180 чел уч-ся, комплектуемыми исключительно рабочими и их детьми (условия приема) и ставящей себе целью выпуск специально-подготовленных для политпросветительных учреждений работников (Возражения МОНО отпав. 9 ноября 1925 г.).

Далее: в подготовленном проекте постановления о плане работ МОНО Гублан определенно высказался в пункте 7 о снятии со снабжения всех художественных учебных заведений, кроме Черкизовского Муз.-Инструкторского техникума им. Римского-Корсакова, на что Москпрофобр вновь выдвинул возражения в замечаниях по проекту постановления, указывая в § 3 по сети, что «Принятие пункта 7-го равносильно ликвидации следующих учебных заведений: 1) Муз. школы им Красной Пресни, находящейся на полном снабжении и имеющей 180 уч-ся... Поскольку по составу слушателей учреждения обслуживают массы пролетарские, в значительной степени комплектуются детьми д/д МОНО и, таким образом, самокупаемость в них не осуществима – снятие их с дотации приведет или к полной ликвидации их или же к превращению их в курсы по обслуживанию состоятельных элементов.

Президиум Моссовета в заседании 17 декабря 1925 г. по плану МОНО постановил: 5. Предложить МОНО все художественные техникумы, школы и курсы, за исключением музыкально-инструкторского техникума им. Римского-Корсакова перевести на самокупаемость. Срок перевода установить особо. Поручить т. Волкову лично посетить Музыкальный техникум Гнесиных, т. Шурц – Музыкальный техникум им. Стасова, т. Климохину – Муз. школу им. Корещенко и т. Савватыеву – Краснопресненскую муз. школу для ознакомления с постановкой дела. После заслушания доклада этих товарищей разрешить вопрос о сроке перевода этих учебных заведений на самокупаемость» (протокол Президиума Моссовета от 17 декабря 1925 г. № 131 по плану МОНО и по отдельным вопросам в связи с рассмотрением плана).

Тем не менее, Москпрофобр полагая чрезвычайно нужным сохранить и даже развернуть работу Муз. школы имени Красной Пресни, в проекте сети художественных техникумов на 1926/27 уч. год, представленной в Главпрофобр, выдвинул в § развертывания муз. техникумов на первом месте реорганизацию Краснопресненской муз. школы в Муз.-Инструкторский техникум и ходатайствует о закреплении за ним полного снабжения по Губернскому бюджету.

Из всего изложенного ясно видно, что по отношению к Муз. школе им. Красной Пресни проявляется особенное внимание как со стороны МОНО в его целом, так в особенности со стороны Москпрофобра, и ни о каких «пасынках» МОНО и речи быть не может.

Заявления т. Рождественского Район. Контр. Комиссии основаны по-видимому на злонамеренных сообщенных ему слухах, им совершенно не проверенных.

Москпрофобр предполагает в плановом порядке развернуть Муз. школу им. Красной Пресни в Музыкально-Инструкторский техникум, проведя для этого ряд реформ, вытекающих из положения о техникумах, и касающихся как общеобразовательного минимума для уч-ся, так и основной организации учебного плана соответственно требованиям Наркомпроса, предъявляемым к техникумам.

МОНО осуществит это развертывание в зависимости от ассигнований Моссовета на художественное образование.

Ст. инсп. (подпись)¹.

В 1926 году преобразованный из Народной музыкальной школы Музыкально-инструкторский техникум имени Красной

Пресни официально объявил прием учащихся.

Вскоре, 7 октября 1926 года, ушла с работы А.Г.Кокорина.

Ее пост занял некто Бунин, назначенный с подачи тогдашнего главы Москпрофобра Абакумова. Бунин, по виду «бравый вояка», директорствовал в техникуме недолго. Самодурство и донжуанские поползновения нового директора высмеяла статья «Кто хозяин в техникуме» в газете «Комсомольская правда» от 15 июня 1928 года, и он был снят с должности². Но с уходом Кокориной сильная до сих пор группировка «яворян» (последователей методики Яворского и Брюсовой) ослабила свои позиции. Новаторские методики первых лет существования школы были отодвинуты на второй план.

Окончание в следующем номере

Шабшаевич Елена Марковна,
доктор искусствоведения, профессор
Московского государственного института музыки имени А.Г.Шнитке,
e-mail: shabsh@yandex.ru
Shabshaevich Elena M.,
Doctor of Fine Arts, Associate Professor of Music History,
Schnittke Moscow State Music Institute

¹ ЦГАМО. Ф. 966. Оп. 4. Д. 856. Л. 5–9.

² *Вольпин А. Б.* Мои воспоминания о Школе имени Красной Пресни // РГАЛИ. Ф. 2009. Оп. 1. Д. 209. Л. 32.

Е.А.Зайцева

ВОСПИТАНИЕ МНОГОГРАННОЙ ЛИЧНОСТИ МУЗЫКАНТА НА УРОКАХ ГАРМОНИИ В КЛАССЕ И.Д. ЗЛОБИНСКОЙ

EDUCATION OF A MULTI-FACETED PERSONALITY OF A MUSICIAN ON THE HARMONY LESSONS IN THE CLASS I. D. ZLOBINSKII

*Когда поймешь, что человек рожден,
Чтоб вытравить из мира Необходимости и Разума
Вселенную Свободы и Любви,
Тогда лишь
Ты станешь Мастером.
М.Волошин. «Подмастерье».*

Аннотация: *Одной из важнейших задач, которую Ирина Дмитриевна Злобинская решала на протяжении всей своей педагогической деятельности, по праву можно считать формирование у студентов ясного, четкого музыкального мышления. Мне неоднократно приходилось слышать в свой и не только в свой адрес такое императивное высказывание педагога: «Никогда, ни при каких обстоятельствах не теряй голову!» Программирование мышления студента при качественно совершаемом процессе обучения у нее всегда было направлено на конечный результат. Этому способствовал и сам предмет гармонии, выражающий на музыкальном уровне космический порядок и согласие в противовес хаосу.*

Ключевые слова: *И.Д.Злобинская, уроки гармонии, личность ученика, музыкальное мышление*

Abstract: *One of the most important tasks that Irina Dmitrievna Zlobinskaya solved throughout her teaching activities can rightly be considered the formation of clear, clear musical thinking among students. I have repeatedly heard in my own and not only in my own address such an imperative statement of the teacher: «Never, under any circumstances, do not lose your head!» Programming of the student's thinking with a qualitatively accomplished learning process has always been aimed at the final result. This was facilitated by the very object of harmony, which expresses at the musical level cosmic order and harmony as opposed to chaos.*

Keywords: *I.D.Zlobinskii, harmony lessons, the student's personality, musical thinking*

Одной из важнейших задач, которую Ирина Дмитриевна Злобинская решала на протяжении всей своей педагогической деятельности, по праву можно считать формирование у студентов ясного, четкого музыкального мышления. Мне неоднократно приходилось слышать в свой и не только в свой адрес такое императивное высказывание педагога: «Никогда, ни при каких обстоятельствах не теряй голову!» Программирование мышления студента при качественно совершаемом процессе обучения у нее всегда было направлено на конечный результат. Этому способствовал и сам предмет гармонии, вы-

ражающий на музыкальном уровне космический порядок и согласие в противовес хаосу. Если учесть, что «космический порядок» существует лишь в концепции времени, а следовательно, гармоническое содержание – в условиях метрической пульсации, то и сама гармония как предмет с первых шагов ее постижения развивается в контексте формы. Уточню это положение некоторыми примерами, сформировавшимися на основе собственных наблюдений и размышлений.

Последовательность построения курса гармонии у Ирины Дмитриевны всегда была основана на логике восхождения от простого к сложному, от прошлого к современному, иными словами – эволюционно. Уже на раннем этапе студент знакомился с системой запретов, только усвоив которые неукоснительно, в дальнейшем можно было выйти на уровень свободы творчества. Как мне представляется сейчас, спустя почти четверть века, это была своего рода музыкально-педагогическая диалектика, основанная на философии высвобождения многогранной личности музыканта-«подмастерья» в рамках необходимости, методично продуманной и творчески выстроенной «Мастером».

К числу насущных задач обучения студента-теоретика необходимо в первую очередь отнести развитие музыкальной памяти и слуха, а на уроках гармонии – прежде всего слуха внутреннего и гармонического. Безусловно, эти задачи решались, в основном, в курсе сольфеджио, но межпредметные связи, которые составляли сущность, обязательную часть педагогической системы Злобинской, осуществлялись ей и в данном случае. Любимым ее тренингом было чтение в стремительном темпе, гармоническими функциями или нотами, сочиняемой «на ходу» последовательности аккордов в многозначной тональности. Мы, студенты, должны были запомнить ее, желательно с первого раза, и, если она читалась функциями, повторить на фортепиано, не допустив при этом ошибок в голосоведении и позаботившись о мелодическом разнообразии цепочки. А далее – многообразие форм опроса, выявляющих способность мыслить, помнить и слышать: чтение по вертикали с опорой на бас, игра на фортепиано, транспонирование в разные, как правило, отдаленные тональности, запись в тетради за минимальное количество времени и многое, многое другое.

Едва освоив новую теоретическую тему, студенты сразу же на занятии закрепляли ее, придумывая собственные гармонические последовательности, исполняя их на фортепиано с правильно размещенными относительно метрической сетки периода гармониями. На развитие выше названных навыков был направлен и поиск шага секвенции по заданному звену, в итоге – задание необходимо было выполнить не только грамотно (это само собой разумелось), секвенция должна была звучать, исполняться ритмично, в одном темпе и без остановок.

Гармония – предмет теоретико-практический, как известно, состоит из групповых, преимущественно лекционных, и индивидуальных – практических занятий.

На лекциях предполагалось аккуратное ведение студентами конспектов, куда заносились теоретические определения, пояснения, клеивались переписанные на нотную бумагу примеры и т.п. Объяснение нового материала, кроме технологической стороны, всегда имело интереснейшее музыкальное дополнение: Ирина Дмитриевна технически безупречно исполняла наизусть и по нотам многочисленные примеры, чтобы студенты могли представить себе музыкальный контекст того или иного приема. Подспудно она

стремилась показать многовариантность разрешения аккорда или осуществления модуляции, а также выявить характерные особенности стиля какого-либо композитора, национальной школы, даже целой эпохи.

Оттачивать практические навыки приходилось на индивидуальных занятиях, где студентов объединяли в «дуэты», а иногда и в «квартеты». Активный темп урока позволял уделить внимание каждому, акцентируя слабые с точки зрения его навыков стороны. Увеличение в результате такой системы времени занятия каждого студента давало возможность коллегиально обсуждать буквально все детали предмета.

В связи с практическими занятиями особо выделяю проблему организации домашнего задания. Рассмотрим последовательно каждую его составляющую, а именно – письменное решение задач; игру последовательностей, секвенций, периодов; разрешение аккордов; выполнение гармонического анализа.

Задачи задавались регулярно – по 8 штук в неделю. В конце месяца тетрадь с просмотренными на еженедельном индивидуальном уроке, а затем исправленными по указаниям педагога задачами сдавалась Ирине Дмитриевне на итоговую проверку. Решим простую арифметическую задачу:

8 задач • 4 недели = 32 задачи,

32 задачи • 7 студентов = 224 задачи,

224 задачи • 3 курса = 672 задачи.

Таков ежемесячный объем проверенных «Мастером» задач!

Не могу не вспомнить, что разбор задач проходил весело и остроумно, пересекался с шутками, притчами и жизненными примерами. Подчас предлагалось проверять задачи друг у друга. Оценку, естественно, получали оба студента. Для правок и вариантов решения изначально, уже при переписывании условия задачи оставлялись дополнительные строчки.

К пособиям, из которых надо было решать задачи, Ирина Дмитриевна проявляла дифференцированный подход. Выбор целиком зависел от изучаемой темы. Будучи ученицей И.В.Способина, Ирина Дмитриевна, тем не менее, никогда не замыкалась на так называемом «бригадном» учебнике гармонии. Она прекрасно знала многие существующие пособия и выбирала наиболее полезные на ее взгляд с методической точки зрения примеры. Перечислю лишь некоторые материалы, использовавшиеся ею на занятиях в 1970–1980-х годах:

Алексеев Б.К. Задачи по гармонии,

Аренский А. Сборник задач (1000) для практического изучения гармонии,

Берков В. и Степанов А. Задачи по гармонии,

Дубовский И., Евсеев С., Способин И., Соколов В. Учебник гармонии,

Мутли А. Сборник задач по гармонии,

Мюллер Т. Гармония,

Мясоедов А.Н. Задачи по гармонии.

Контрольные и экзаменационные задачи Ирина Дмитриевна всегда сочиняла сама, «на бас» и «на мелодию». В них непременно были так называемые «узкие места», которые надо было преодолеть, опираясь на все рекомендации, полученные во время занятий, и на собственный практический опыт.

Широко использовались на занятиях творческие упражнения. Они включали среди многих других форм такие задания, как сочинение и продолжение задач по предложенному началу, что было своего рода подготовкой к поступлению в РАМ им. Гнесиных и в МГК им. П.И. Чайковского (особенно на курс гармонии к Ю.Н. Холопову, где такого рода упражнения в то время широко применялись).

Метод решения задачи никогда не навязывался «Мастером» своим «подмастерьям». Рекомендации все же существовали и накапливались в голове у студента по мере его профессионального роста. Так, мелодия задачи с начала проигрывалась, пропевалась или просматривалась. Определялись границы формы (каденции), «соединения», «скачки», «обороты», тональный план, способ совершения отклонения или модуляции, виды неаккордовых звуков и т.п. Порой отдельно решались или обсуждались каденционные обороты, контурное голосоведение, трудные места. Крупный план и детали разбирались с одинаковым вниманием, ибо в подготовке музыканта-профессионала второстепенных моментов нет.

Любимым видом совместного творчества была игра на фортепиано модуляций, секвенций, последовательностей по заданной цифровке. Аккордовые цепочки Ирина Дмитриевна диктовала сама, задавала по учебнику Б.К. Алексева, предлагала наиболее удачные из сочиненных студентами. Кроме секвенций из сборника Б.К. Алексева и образцов собственного сочинения она часто предлагала звенья секвенций из фортепианной, симфонической или оперной классики. И последовательность, и секвенция требовали от студентов предельной концентрации внимания и умения думать с опережением. Например, в секвенции, проанализировав звено, можно было сначала назвать предполагаемые тональности, сыграть первые аккорды каждого последующего звена, сыграть «стык» звеньев (последний аккорд предыдущего и первый последующего звена), а затем уже играть секвенцию полностью.

Ко всем заданиям по игре предъявлялось общее правило: единый темп, отсутствие неоправданных фермат, а на старших курсах – еще и музыкальность, избирательная педализация, динамическое развитие. Исполнение собственных построений обычно осуществлялось в форме периода. Это касалось постепенных модуляций, расширенной диатоники, мажоро-минорных систем. Внезапная и мелодико-гармоническая (линейная) модуляции могли быть представлены и в форме развернутого построения, но с обязательным представлением начальной тональности, ходом и закреплением в новой тональности. Заготовленные дома первые предложения необходимо было всегда держать в памяти и в пальцах.

На старших курсах – в процессе обучения и на экзаменах добавлялась еще одна форма опроса: разрешение аккорда. Аккорд предлагался студенту записанным на карточку, извлеченным на фортепиано или названным от баса по вертикали. Его требовалось определить с точки зрения структуры, функции в определенной тональности, разрешить по принципу тяготений, рассмотреть все возможные варианты энгармонических замен и разрешений.

Чрезвычайно интересной областью для музыканта любой специальности является гармонический анализ. И в данном случае студентов класса И.Д. Злобинской ожидало множество вариантов заданий: потактный гармонический анализ по нотам, определение

тонального плана крупной формы или цикла с последующим раскрытием семантического ряда. Особняком стояли наиболее популярные произведения, которые оставляли так называемый «золотой фонд». Их надо было анализировать письменно в отдельной тетради, а затем сдавать наизусть, называя гармонии и тональности или исполняя на фортепиано с соответствующими теоретическими комментариями. К «золотому фонду» относились части сонат и симфоний Моцарта, Бетховена, фортепианные пьесы и песни Шуберта и Шумана, в том числе и циклы, прелюдии и романсы Рахманинова, миниатюры Скрябина и Прокофьева. Часто приходилось делать анализ формы и гармонии спонтанно – в помощь кому-либо, как как не зарастала «народная тропа» в кабинет Ирины Дмитриевны.

Ученица Л.А. Мазеля, Ирина Дмитриевна была прекрасный аналитиком и нередко предлагала нам «подмастерьям» – выполнить целостный анализ фортепианных или вокальных миниатюр. За 40–45 минут надо было письменно разобрать незнакомое произведение, причем фортепиано пользоваться не разрешалось. Здесь требовалось выявить ключевой гармонический прием и рассмотреть его в контексте композиторского стиля, определить форму произведения – все это были средства раскрытия образно-эмоционального содержания музыки.

Музыкальное мышление, память, слух, технологический аппарат, аналитические способности – развитие этих качеств вело к формированию творческой интуиции ученика, воспитанию чувства стиля. От гармонических техник – к искусству, от учебной задачи или гармонического построения – к художественному произведению, от аккордовой вертикали – к полифонизации музыкальной ткани, вплоть до применения имитационных приемов, от классической гармонии к техникам XX века – всё это альфа и омега методики И.Д. Злобинской на уроках гармонии.

Какие же результаты давала эта методика? Прежде всего – высокий уровень проведения экзаменов (переводных, итоговых, государственных). Особенно ценились Ириной Дмитриевной ответы, четко выстроенные в историческом контексте, с максимальным показом «живой» музыки. Тогда начиналось интереснейшее смещение априорных ролей: ведь учитель – ученик в перспективе – коллеги-музыканты. Весьма показательными были и олимпиады теоретиков, на которых сразу было видно, каков уровень подготовки участников, независимо от статуса учебного заведения. А вступительные экзамены в вузы! Из более ста выпускников-теоретиков училища им. Октябрьской революции 80% получили высшее образование. Они блестяще поступали в избранные вузы и успешно их заканчивали.

И еще один аспект, выявляющий мобильность и профессиональную подготовку учеников Ирины Дмитриевны: в годы учебы в училище нас – студентов нередко ставили на замены заболевших педагогов, поэтому нам приходилось быстро взрослеть. А инициатором этой практики была, конечно, Злобинская.

Она была генерирующей личностью, экстравертом, музыкантом-универсалом, «Мастером». И такие же требования предъявляла к своим преемникам – «подмастерьям».

*(впервые опубликовано в изд.: Памяти И. Д. Злобинской посвящается.
М., 2006. С. 26–31).*

Зайцева Елена Александровна,
кандидат искусствоведения, профессор кафедры философии, истории,
теории культуры и искусства МГИМ имени А. Г. Шнитке,
академик Международной академии творчества
Zaitseva Elena,
Ph. D., Professor, Department of philosophy, history,
theory of culture and art mgim of A. G. Schnittke
academician of the International Academy of creativity

ФОТОГАЛЕРЕЯ



Дни духовной культуры России в Германии. Выступление А.Г. Алябьевой на конференции «Музыкальное наследие России и Германии» (Берлин, 6-8 марта 2019 г.).



Международная научно-практическая конференция «MUSICA IBERICA: взаимодействие культур» (23 марта 2019, МГИМ им. А.Г. Шнитке).



Выступление Московского камерного Шнитке-оркестра в финале Международного фортепианного конкурса в Вюрцбурге. Художественный руководитель и дирижёр – Заслуженный артист РФ, профессор *Игорь Громов* (Германия, 21 марта 2019 г.)



Выступление Симфонического оркестра МГИМ имени А.Г. Шнитке (художественный руководитель и дирижёр – Заслуженный артист РФ, профессор *Игорь Громов*) в концерте Большого Юбилейного фестиваля народного артиста РФ Юрия Розума в Октябрьском зале Дома союзов (Москва, 27 марта 2019 г.)



Выступление Русского народного оркестра МГИМ им. А.Г. Шнитке на церемонии открытия цикла мероприятий «Брест – культурная столица Содружества – 2019». Художественный руководитель заслуженный деятель искусств республики Беларусь, профессор Николай Алданов (Брест, республика Беларусь, 3 – 5 апреля 2019 г.)



Концерт-открытие фестиваля в музыкальном доме Альфреда Шнитке «На пересечении прошлого и будущего» в Колонном зале Дома Союзов (Москва, 15 апреля 2019 г.)



Концерт фестиваля в музыкальном доме Альфреда Шнитке «На пересечении прошлого и будущего»: Ирина Шнитке, Марк Лубоцкий, Ольга Довбуш-Лубоцкая (Камерный зал Московского международного Дома Музыки, 22 апреля 2019 г.)

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

1. К печати принимаются оригинальные (ранее не опубликованные) исследования, обзоры, аналитические разработки в контексте актуальных проблем в различных областях искусствоведения, 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. Редакция производит рецензирование поступивших материалов и распределяет их по постоянным рубрикам. Редакция 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 редакция 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